



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

**MÁSTER DE PROFESOR DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2017- 2018

**Creencias de los profesores de ELE en relación a la
competencia sociocultural en una escuela internacional de
Suiza**

Sara Soler Navarro

**Trabajo final de máster
Dirigido por la Dra. Minerva Caro Muñoz**

Junio de 2018

Resumen

Los estudios sobre las creencias de los docentes de lenguas extranjeras han probado ser de gran ayuda a la hora de dilucidar las necesidades formativas de los docentes, conocer cómo se articulan sus clases o comprobar si sus ideas y su práctica son congruentes. El presente estudio trata de indagar en el pensamiento subyacente de dos docentes de ELE acerca de la manera en la que conciben la cultura y el tratamiento que hacen del componente sociocultural en sus clases. La investigación se lleva a cabo en un centro internacional de Ginebra y para su ejecución se realizan entrevistas a las dos participantes. Los datos recogidos son analizados y tras la obtención de resultados y su discusión se concluye que las dos profesoras abordan el concepto de cultura en sus clases de manera similar y coherente al modelo de enseñanza internacional del centro.

Palabras clave: cultura, creencia, componente sociocultural, enseñanza internacional

Abstract

Studies about foreign language teacher's beliefs have proven helpful to find teacher's training needs, know how they manage their classes, and check whether or not their beliefs are present in their lessons. The following study explores the beliefs teachers have about the idea of culture and the way they approach the sociocultural elements in the classroom. The research takes place at the International School of Geneva and focuses on the beliefs of two Spanish teachers. After analysing the collected data, results show that both teachers approach the concept of culture likewise and that their method is allied with the international teaching model of the school.

Keywords: culture, belief, sociocultural elements, international teaching

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 1 |
| 2. Estado de la cuestión | 3 |
| 2.1 Concepto de creencia | 3 |
| 2.2 Creencias de los profesores en el aula de LE | 4 |
| 2.3 El componente sociocultural en el aula de LE | 6 |
| 3. Objetivos y preguntas de investigación | 10 |
| 4. Contexto del estudio | 11 |
| 4.1 Marco de la investigación: el sistema de enseñanza internacional | 11 |
| 4.2 El perfil de las docentes | 12 |
| 5. Metodología | 13 |
| 5.1 La investigación cualitativa: la entrevista | 13 |
| 5.2 Procedimiento y método de análisis de las entrevistas | 18 |
| 6. Análisis de los datos | 21 |
| 6.1 Análisis de la entrevista a la primera participante: P.1 | 21 |
| 6.2 Análisis de la entrevista a la segunda participante: P.2 | 33 |
| 7. Resultados | 45 |
| 7.1 El rol del profesor y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto intercultural | 46 |
| 7.2 La lengua y el contexto de enseñanza internacional | 48 |
| 7.3 La introducción de la cultura y la enseñanza de la interculturalidad | 50 |
| 7.4 Los materiales y los recursos de referencia utilizados para introducir cultura | 54 |
| 8. Discusión | 56 |
| 9. Conclusiones | 60 |
| 10. Bibliografía | 65 |
| 11. Anexo | 70 |
| 11.1 Adaptación del sistema de transcripción de VAL.ES.CO | 70 |
| 11.2 Transcripción de la entrevista a P.1 | 71 |
| 11.3 Transcripción de la entrevista a P.2 | 87 |

1. Introducción

Los estudios de carácter etnográfico en el área de la docencia de lenguas extranjeras y en particular, del español, han sido de gran ayuda para la comprensión de cómo profesores y estudiantes asimilan la acción de enseñar y aprender. Las investigaciones basadas en las creencias de los profesores de lenguas han resultado ser muy significativas a la hora de entender cómo los docentes gestionan e intentan mejorar sus clases. Muchos son los estudios que se han llevado a cabo sobre las creencias de profesores de lengua extranjera en diferentes contextos educativos. En esta investigación analizamos las creencias de dos docentes de ELE en una escuela internacional de Ginebra.

En el campo de investigación de creencias de los profesores de lenguas extranjeras son numerosas las técnicas de trabajo que se han utilizado dependiendo de la teoría o los fenómenos que se tratan de investigar. Las metodologías cualitativas y cuantitativas se suelen combinar con instrumentos de recogida de datos como los cuestionarios, las entrevistas, los diarios de clase o las observaciones de clases. Esta investigación se centra en las creencias de dos profesoras que han trabajado en diferentes escuelas y países durante su carrera. A través de la realización de entrevistas, averiguamos sus pensamientos acerca de cómo su manera de enseñar ha variado o evolucionado a lo largo de su trayectoria profesional en diferentes centros. Nuestro objetivo es el de dilucidar sus opiniones sobre el concepto de cultura y su tratamiento en el aula. También se tendrán en cuenta sus creencias sobre la enseñanza de la cultura en un contexto internacional, la manera en la que introducen el componente sociocultural en sus clases, la selección de materiales culturales a tratar, el desarrollo de la competencia intercultural en sus estudiantes y el modo en el que ha evolucionado su manera de trabajar el componente sociocultural en el aula.

El segundo apartado de la investigación es el estado de la cuestión, en el cual revisamos la teoría en la que se basa este estudio. En este marco teórico, ofrecemos una introducción al concepto de creencia enfocado al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y a continuación hacemos referencia a las aportaciones teóricas más influyentes respecto a la competencia sociocultural.

El tercer capítulo incluye la enumeración de los objetivos y preguntas de investigación del presente estudio. A continuación, se inicia una descripción del contexto institucional en el que se lleva a cabo la investigación en la que se ofrecen detalles sobre la enseñanza internacional en

Suiza y la Escuela Internacional de Ginebra. En esta misma sección se incluye una breve descripción del bagaje y experiencia de las docentes entrevistadas.

En el capítulo de Metodología se abarca el concepto de entrevista como instrumento para la recogida de datos en un estudio de carácter etnográfico y se describe el método de análisis de datos empleado para la investigación. Posteriormente, se procede al análisis completo de los datos de ambas entrevistas en el capítulo seis. El capítulo siete muestra los resultados del análisis de ambas entrevistas en tablas de carácter sintético y desarrolla una comparación temática de las creencias de ambas docentes.

Los capítulos finales se centran en la discusión y las conclusiones del estudio. En el apartado de discusión relacionamos los resultados obtenidos con la teoría revisada en el estado de la cuestión y los ponemos en común con los resultados de otros estudios. En la sección de conclusión se da respuesta a las preguntas de investigación, principales y secundarias, formuladas en el capítulo de tres.

2. Estado de la cuestión

A lo largo de los últimos años los estudios sobre la docencia de lenguas extranjeras han desarrollado un relevante interés por las creencias individuales de los estudiantes y los docentes. Académicos como Carmen Ramos (2005) afirman la importancia del estudio de las impresiones por parte de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y de los docentes a la hora de ejecutar su tarea en el aula. El estudio de las creencias en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se centra en los diferentes agentes que intervienen en la adquisición de una nueva lengua y tiene en cuenta las ideas preestablecidas de los estudiantes y los profesores acerca de la manera en la que se debe aprender el nuevo idioma y lo que esto implica. Según Carmen Ramos, muchas de las creencias generales sobre el aprendizaje de lenguas han empezado a formar parte una idea popular, una creencia preconcebida sobre lo que representa o debería representar el aprender una lengua extranjera (Ramos, 2005).

2.1 Concepto de creencia

Antes de continuar desarrollando el papel que juegan las creencias con relación a la enseñanza de lenguas, conviene aclarar su definición. Para ello, es necesario mirar hacia atrás y hacer hincapié en el origen filosófico del concepto. Es Ortega y Gasset (citado por Ramos, 2005) quien abiertamente define la creencia de la siguiente manera:

Estas 'ideas' básicas que llamo 'creencias' [...] no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominaremos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, 'creencias' constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas, se confunden para nosotros con la realidad misma – son nuestro mundo y nuestro ser –, pierden, por lo tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podían muy bien no habérsenos ocurrido. (p.15)

Según el filósofo, las creencias son conceptos que se encuentran en lo profundo de nuestro raciocinio y que forman parte de nuestra naturaleza, a diferencia de las ideas. Su carácter universal nos impide diferenciarlas de la realidad de nuestro mundo. De este modo, podemos afirmar que las creencias son percepciones que, de algún modo, van ligadas a nuestra cultura.

En su libro, *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*, Devon Woods nos ofrece un enfoque interpretativo centrado en cómo el conocimiento del docente, sus valores, actitudes y creencias afectan a su manera de enseñar. Woods (1996) observa que las creencias son elementos que no podemos justificar ya que no pertenecen a nuestro conocimiento del mundo ni a las suposiciones que consideramos ciertas. El autor demuestra cómo las creencias, junto con las suposiciones y el conocimiento intervienen en el proceso de toma de decisiones de los docentes, el cual al mismo tiempo se encuentra influenciado por la propia experiencia del mismo.

2.2 Creencias de los profesores en el aula LE

Varios son los conceptos que se han utilizado para hacer referencia a las creencias. En su tesis, Ramos incluye el término *ideaciones* de manera paralela al de creencias para matizar la dinamicidad del proceso de creación del pensamiento de los alumnos a los que investiga (Ramos, 2005). Freeman (2002) se refiere a ellas como *teacher's mental lives* o *hidden agendas*. El autor afirma que estas representan el lado oculto de su enseñanza. Marrero (citado en Calderón, 2013) las entiende como *teorías implícitas*, y precisa que se trata de compendios de conocimientos y creencias que proporcionan el entendimiento de un currículum y su puesta en práctica. No obstante, en esta investigación utilizamos el término creencias ya que en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras es el más habitual y aceptado.

Volviendo a la perspectiva de la creencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, otros autores afirman que según las hipótesis constructivistas de la didáctica, los estudiantes acceden al aula con una serie de creencias preconcebidas que intervienen en los contenidos que aprenden y la manera en la que lo hacen. Las creencias, junto a la mentalidad y las preconcepciones, influyen de manera primordial el proceso de aprendizaje (Resnick, 1989). A pesar de que el interés por la investigación de las creencias se inicia en la década de los años 60, la mayoría de los estudios

relacionados con las creencias de los profesores se presentan en la última década del siglo XX, entre los que destacan aquellos centrados en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos estudios se caracterizan por llevar a cabo investigaciones de naturaleza cualitativa a través de la observación de las clases y las entrevistas (Cambra & Palou, 2007).

Es importante hacer hincapié en el aspecto cognitivo del pensamiento del profesor. Simon Borg (2003) se refiere a los docentes de lenguas como “active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs” (p.81). Con el objetivo de entender mejor las razones que llevan a los profesores a actuar de una cierta manera en el aula, Pajares (1992) afirma: “beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives” (p.307). Del mismo modo, diferentes investigaciones sobre las creencias de los profesores han demostrado que algunos docentes de lengua extranjera se encuentran estrechamente influenciados por sus propias experiencias como aprendientes de lenguas (Cambra, 2000 ; Camps *et al.* 2000; Borg, 2003).

La idea de que las creencias influyen regularmente el comportamiento del profesor en el aula de lengua extranjera está explícitamente reconocida en el ámbito educativo. Pajares (1992) sostiene que es esencial llegar a comprender cómo las percepciones y juicios del docente se reflejan en el aula, para poder llegar a mejorar su entrenamiento profesional y sus prácticas docentes. Asimismo, Borg (2003) afirma que la condición cognitiva del docente influye de manera activa en su práctica en el aula.

Por otro lado, algunas investigaciones demuestran que las creencias de profesores no siempre influyen su manera de enseñar la lengua en el aula. En esta línea se posicionan estudios como los de Nunan (1987), que analizan situaciones en clase en las que los profesores, a pesar de tener formaciones y creencias centradas en el enfoque comunicativo, no terminan de llevar a cabo estrategias de este género en el aula:

All of the teachers taking part in the study were knowledgeable about and committed to communicative language teaching [...] The lessons themselves all exemplified 'communicative' language activities [...] On the surface, the lessons appeared to conform to the sorts of communicative principles advocated in the literature. However, when the

patterns of interaction were examined more closely, they resembled traditional patterns of classroom interaction rather than genuine interaction. (p.137)

Estudios como el de Fung y Chow (2002) detectaron, a través del análisis retrospectivo de diferentes sesiones, ciertas incongruencias entre las creencias de algunos profesores y su actuación en el aula. Del mismo modo, otros análisis sugieren razones por las que las creencias de los profesores y sus prácticas no se corresponden necesariamente. Desde una línea de trabajo distinta, Fang (1996) señala la importancia que desempeñan las limitaciones circunstanciales a la hora de impedir que los profesores pongan en práctica sus creencias. Otros estudios sugieren que la falta de relación entre las creencias del docente y su ejercicio en el aula pueden deberse al hecho de que el profesor está experimentando un “proceso de cambio”¹ (Richardson *et al.*, 1991). Hoffman y Kugle (1982) señalan la inconsciencia de algunos profesores respecto al hecho de que sus creencias y suposiciones afectan directamente a sus decisiones a la hora de elaborar planes de clase o interacciones con sus estudiantes durante la clase. En su estudio también descubren que existe una falta de correlación entre las orientaciones teóricas de los docentes y su comportamiento en el aula.

Pese a los diferentes resultados y conclusiones que se han obtenido a lo largo de los últimos años, algunos autores han llegado a afirmar que el hecho de conocer y entender las creencias de los docentes es altamente ventajoso a la hora de desarrollar y poner en práctica programaciones innovadoras y efectivas en el sistema educativo (Richardson *et al.*, 1991).

2.3 El componente sociocultural en el aula de LE

El papel del componente sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha cobrado especial significación en las últimas décadas. En la actualidad, nos encontramos con un enfoque de docencia comunicativa que hace especial hincapié en el aspecto intercultural. Las causas de este fenómeno son diversas, pero entre las destacadas se encuentra la universalización de los mercados, la “globalización cultural” y la sociedad multicultural en la que vivimos (Paricio, 2014, p. 216).

¹ Traducción del original *change process*: “The results of the study suggest that a lack of relationship between beliefs and practices may indicate that the teacher is going through a change process”.

A la hora de explicar los contextos socioculturales del inglés como lengua franca global, Baker (2011) remarca que debemos enfocar la cultura desde una perspectiva “no esencialista”² y dinámica. El autor insiste en que la cultura debería concebirse como una fuente de comunicación emergente y negociada que se mueve a través de contextos locales, nacionales y globales (p.64). En la misma línea pero en el ámbito de ELE, Calderón (2013) señala que para explicar el concepto de cultura en el aula se deben tener en cuenta las inclinaciones y necesidades de los estudiantes y no olvidar las cuestiones socioculturales frecuentes en la LE que puedan ajustarse al grupo. Baker (2011) se centra en el concepto de *cultural awareness* (CA) y lo define como una comprensión consciente del papel que la cultura juega en el proceso de aprendizaje de lenguas y la comunicación. Además, enfatiza la necesidad de los aprendices de ser conscientes de las normas culturales, creencias y conductas de su propia cultura y de otras. Este entendimiento de la cultura conduce a una mejor comunicación intercultural (ibid, 2011, p.65). En su definición de competencia sociocultural en el aula de lenguas extranjeras, Jan Abe van Ek (1986) afirma que todas las lenguas se sitúan dentro de un contexto sociocultural y necesitan un marco referencial, que suele ser parcialmente diferente al del aprendiz. Es la competencia sociocultural la que presupone una cierta familiaridad con ese nuevo contexto.

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) se trata a la cultura como un componente inherente de la lengua y se elimina la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera debe restringirse al estudio de las destrezas lingüísticas. Este documento ha influenciado de manera significativa los diferentes enfoques sobre la enseñanza de la cultura en el aula LE que se han desarrollado en los últimos años. Trabajar la cultura en el aula a través de tareas cooperativas ayuda al estudiante a relacionarse con las diferentes culturas del aula internacional. Es aquí donde surge el concepto de competencia intercultural, la cual, según Calderón (2013), supera a la competencia sociocultural debido a que “parte de las necesidades que tiene el alumno para relacionarse con individuos de otras culturas; e incluye, además de conocimientos, actitudes y destrezas” (p. 75).

Iglesias (2003) define la competencia intercultural como “la habilidad para relacionarse efectiva y apropiadamente en una variedad de contextos” (p.19). Autores como Sercu (2005) señalan que el aprendizaje de lenguas extranjeras es, en su naturaleza, intercultural. Es necesario que los profesores aprovechen el aula como un lugar de trabajo intercultural y comunicativo, debido a que enseñar una nueva lengua a los estudiantes implica exponerlos a una nueva cultura,

² Traducción de la expresión original “non-essentialist”

probablemente diferente a la suya (Paricio, 2014). A la hora de aprender una segunda lengua, los estudiantes hacen uso de sus experiencias propias y sus conocimientos anteriores para estudiar el idioma y aproximarse a esa cultura (Iglesias, 2003). La competencia intercultural es un modo de enseñar al alumno una manera de mirar, ofreciéndole unas estrategias y unas actitudes que le ayuden a relativizar tanto sus propias ideas y valores como los de la nueva cultura. Como docentes debemos colaborar con el estudiante para que se sienta cómodo en el espacio ambiguo e indefinido de las relaciones interculturales (López, 2018).

De acuerdo con Byram y Risager (1999), en el aula de lengua extranjera el profesor interviene como negociador entre culturas y tiene como obligación la de asistir a los estudiantes a entender la cultura del otro. Uno de los modelos más utilizados a la hora de estructurar los currículos de educación intercultural es el de Bennett (1986), en el cual se encuadra un análisis hacia la diferencia cultural a través del empleo de la psicología cognitiva. De este modo, Bennett presenta una vía a los docentes de lengua extranjera para valorar la disposición de los aprendices de cara a la obtención de un nivel de aprendizaje intercultural, y también propone ciertas actividades que pueden ser de ayuda a la hora de introducir la competencia intercultural en el aula.

Esta misma idea se expone en la sección *Saberes y conocimientos socioculturales* del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). La obra señala el peso de la cultura en el aula ELE y da ejemplos sobre señas de identidad, normas sociales y estereotipos culturales que ayudan a los estudiantes a profundizar en la complejidad de la nueva lengua y su cultura. En este documento de referencia se dedican dos secciones más a la cultura y al papel de la competencia intercultural en el aula ELE: “Referentes culturales” y “Habilidades y actitudes interculturales”. Además, en los *Niveles de referencia para el español* (NRE) se proporcionan diferentes inventarios sobre los contenidos relacionados con el volumen cultural de la lengua a diferentes niveles.

La manera de introducir los aspectos culturales en la clase de LE ha evolucionado a lo largo de los años. Es Areizaga (2002) quien describe explícitamente el cambio que ha experimentado el papel de la cultura en la clase de LE:

Bajo la influencia primero de las ciencias sociales y después del enfoque comunicativo, la visión de la cultura que la didáctica de lenguas quiere ofrecer ha pasado de centrarse casi exclusivamente en una cultura formal, es decir, una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los logros y producciones de personajes de prestigio,

junto con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta, a dar mayor importancia a la *cultura no formal*, que refleje la vida cotidiana, los valores y el universo significativo de los hablantes de la lengua meta. (p. 63)

En su estudio, la autora refleja cómo se ha intentado pasar de una imagen cultural estereotípica y ficticia a otra perspectiva que refleja la realidad dispar, complicada y variable de una sociedad. Areizaga remarca el importante cambio que se ha producido al empezar a introducir la cultura en los niveles básicos, en lugar de dejarla aparcada en los niveles avanzados. De este modo, señala que los estudiantes de una lengua extranjera dejan de absorber la cultura como un *input* meramente informativo y empiezan a desarrollar una competencia comunicativa intercultural que les permite entender y coexistir con otras culturas (ibid, 2002, p.63).

Entre las investigaciones que se han realizado acerca de las creencias de los profesores sobre la competencia sociocultural, destacamos la de Calderón (2013). En su tesis, el autor realiza un estudio exhaustivo basado en las declaraciones y el análisis del discurso de cuatro docentes con el objetivo de averiguar sus pensamientos y actuaciones con respecto a la introducción de la competencia intercultural en el aula. Calderón (2013) analiza el discurso de las profesoras para indagar en sus visiones sobre la dimensión cultural, sus sugerencias curriculares, su vinculación hacia las propuestas del PCIC y el MCER, la importancia del plurilingüismo y la pluriculturalidad en el aula. Su investigación será de gran ayuda a la hora de realizar nuestro estudio.

3. Objetivos y preguntas de investigación

En este capítulo nos disponemos a explicar cuáles son los intereses y objetivos de este estudio. Trataremos pues de enumerar las preguntas de investigación a las que tratamos de dar respuesta a través de la documentación y realización de entrevistas a las docentes. Como se explica en la introducción, este trabajo tiene como objetivo principal indagar en las creencias de dos docentes de una escuela internacional acerca del rol que juega la competencia sociocultural en el aula de español. Además, nos interesa saber cuáles son sus impresiones con respecto a la cultura hispana, los cambios que se han producido en su manera de enseñarla dependiendo del contexto de trabajo y el modo en el que interactúan con la interculturalidad en sus clases. Todos estos elementos dan cabida a una pregunta de investigación principal:

¿Cuál es la idea de cultura que tienen las docentes y cómo la tienen en cuenta a la hora de gestionar sus clases?

Es a partir de la formulación de dicha cuestión que emergen nuevas preguntas secundarias a las que se da respuesta en el capítulo de las conclusiones:

1. ¿Cuáles son las creencias de las profesoras sobre los efectos del aprendizaje de una nueva cultura en un contexto educativo internacional?
2. ¿Cuáles son sus creencias respecto al papel del docente como mediador de culturas?
3. ¿Qué visión tienen las profesoras sobre la motivación de los estudiantes para aprender la lengua y la cultura?
4. ¿Cuáles son sus percepciones en relación a las dificultades de los estudiantes para aprender una nueva cultura?
5. ¿Cómo abordan las docentes la selección de materiales culturales en el aula de ELE?, ¿se propone el mismo *input* cultural en todos los niveles?
6. ¿Qué visión tienen de la evolución de su práctica docente hasta el momento?

4. Contexto del estudio

4.1. Marco de la investigación: el sistema de enseñanza internacional

Suiza es un país que destaca por su diversidad cultural. La república confederada cuenta con cuatro lenguas oficiales (francés, alemán, italiano y romanche). Nuestra investigación se lleva a cabo en la ciudad de Ginebra que, a pesar de no ser la capital del país, es conocida por su carácter internacional y cosmopolita. Sede de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud o la Cruz Roja, Ginebra es considerada como uno de los centros financieros más importantes a nivel mundial.

La Escuela Internacional de Ginebra, fundada en 1924, es un centro de enseñanza reputado por su excelencia y tradición. Los estudiantes del colegio, comúnmente conocido como Ecolint, hablan un promedio de dos a tres lenguas. La escuela cuenta con 140 nacionalidades y 80 lenguas maternas. El inglés y el francés son las lenguas oficiales del centro, sin embargo, en secundaria los estudiantes empiezan a estudiar una tercera lengua (alemán, español o chino). Además, el centro ofrece el *World Languages Programme* (WLP), un programa extraescolar que cuenta con profesores de 18 lenguas diferentes y que tiene como objetivo favorecer el mantenimiento de la lengua materna y la identidad cultural de los estudiantes.

Ecolint cuenta con tres campus diferentes en los cuales se siguen varios programas educativos. Nuestro estudio se lleva a cabo en dos de ellos, Nations y la Châtaigneraie. La escuela ofrece un total 15 programas diferentes que se adaptan a las preferencias de los estudiantes y sus familias. El currículo académico de la escuela sigue el sistema del *International Baccalaureate* (IB). Las profesoras que participan en la investigación trabajan siguiendo los programas de PYP (*Primary Years Programme*), MYP (*Middle Years Programme*), y IBDP (*International Baccalaureate Diploma Programme*). Cada uno de los programas se diferencia ligeramente de los demás en el contenido que se trata, pero todos comparten los objetivos del Bachillerato Internacional: “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Principios, s.f., párr. 3).

Todos los estudiantes tienen la opción de complementar sus horarios con clases de lengua del WLP, sin embargo, las asignaturas de lengua extranjera en horario escolar se ofrecen a partir de *Year 7* (primero de la ESO, según el sistema educativo español). Es en *Year 7* donde los estudiantes empiezan un nuevo programa de estudios denominado *Middle Years Programme*

(MYP). Los contenidos de las clases de español se adaptan a este programa educativo, el cual conecta de manera interdisciplinar las unidades temáticas de todas las asignaturas. El MYP y posterior IB, es reconocido a nivel internacional y permite a los alumnos acceder a universidades y escuelas superiores de todo el mundo.

La dinámica de las clases en el centro no se adapta a la imagen tradicional que solemos tener del aula. Los estudiantes cuentan con cierta libertad para trabajar como quieran y donde quieran, siempre y cuando esto les ayude a concentrarse y esforzarse de manera más eficiente y cómoda. Por consiguiente, las clases adoptan un carácter distendido y agradable de cara al proceso de aprendizaje. La gestión del aula por parte del docente debe adaptarse a esta disposición.

4.2. El perfil de las docentes

Las docentes entrevistadas para el estudio han preferido guardar el anonimato. Consecuentemente, y por razones éticas haremos uso de los seudónimos P.1 y P.2. La numeración utilizada sigue el orden de realización de las entrevistas. A continuación presentamos brevemente su experiencia y formación en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras.

La docente número 1 (P.1) es profesora de español de la Escuela Internacional en el campus de Nations. Con casi 30 años de experiencia, P.1 ha trabajado como profesora de español y de inglés en Gran Bretaña, Venezuela y Portugal. Su formación en la enseñanza internacional es extensa y además ha realizado diferentes cursos del Instituto Cervantes y un máster de enseñanza de español como lengua extranjera. Trabaja en el centro desde hace 12 años, donde se ha ocupado de desarrollar gran parte del currículo del departamento de lenguas y enseña los programas MYP y DP.

La docente número 2 (P.2) trabaja en el campus de la Châtaigneraie de Ecolint. Su bagaje educativo es amplio y en sus 15 años de experiencia ha podido enseñar el español y el inglés en diferentes contextos tanto en Reino Unido como en Portugal. Su formación en el ámbito de la docencia y pedagogía es amplia. En lo que respecta a la enseñanza de lenguas, la docente cuenta con un máster en enseñanza de español como lengua extranjera y diversos cursos acreditados del Instituto Cervantes. En la actualidad es profesora de adolescentes que cursan el bachillerato internacional o DP.

5. Metodología

En esta sección describiremos el contexto educativo en el que se realiza el estudio, los instrumentos utilizados en el proceso de recogida de datos y los parámetros y objetivos que se han tenido en cuenta para el posterior análisis.

5.1 La investigación cualitativa: la entrevista

Como hemos señalado en anteriores capítulos, esta investigación de carácter cualitativo utiliza la entrevista como instrumento de recogida de datos introspectivos. Los estudios cualitativos destacan la cualidad con el propósito de comprender, describir y descubrir (Noguerol, 1998). A través de un análisis inductivo, nos centramos en la naturaleza e interpretación de las creencias de las docentes con el objetivo de describir y comprender el tratamiento que se le da a la cultura en una clase internacional de español.

Según Kvale (2006), “qualitative research interviewing has become a sensitive and powerful method for investigating subjects’ private and public lives and has often been regarded as a democratic emancipating form of social reasearch” (p.480). Las entrevistas de este estudio tratan de entender el mundo de las docentes y sus puntos de vista. Su posterior análisis nos permite descifrar esas descripciones y descubrir el significado que se esconde en sus experiencias. Durante las entrevistas, las docentes tienen la oportunidad de presentar situaciones libremente utilizando sus propias palabras. Esta herramienta permite al investigador establecer un contacto personal con el informante y hacer uso del diálogo para entender sus creencias.

Grupos de investigación sobre la didáctica de lenguas como PLURAL1, GRETEL o GREAL conciben la entrevista como un instrumento metodológico de interacción que permite obtener datos y analizarlos posteriormente como objeto de estudio. Además, clasifican las entrevistas en tres modalidades: semiestructuradas, semiestructuradas abiertas y semidirigidas. Estas tres categorías se diferencian las unas de las otras por la elección de temáticas, los objetivos específicos y prioritarios (reflexión, interpretación o análisis), o la importancia de la figura del entrevistador y el entrevistado (Guasch y Ribas, 2013).

En su artículo *Interview ‘Problems’ as Topics for Analysis*, Roulston (2011) presenta 6 clases de entrevistas de investigación y examina tres de ellas. Guasch y Ribas las presentan con estas palabras:

a) La neopositivista, en la que el entrevistador sigue unas prescripciones estandarizadas en las que se proponen preguntas neutras al entrevistado con la intención de no determinar sus respuestas, que son los datos “objetivos” a analizar para tener conocimiento de sus opiniones, creencias, saberes, etcétera. La validación de estos datos pretende conseguirse en este caso a través de mecanismos de triangulación

b) La romántica, en la que el entrevistador intenta acercarse emocionalmente al entrevistado para crear lazos que permitan ganarse su confianza. Este caso es parecido al anterior en cuanto al objetivo pero difiere de él en los medios para alcanzarlo.

c) La constructorista, en la que el entrevistador considera que los “datos” producidos en el desarrollo de la interacción son, de manera inevitable, el resultado de una coconstrucción de los interlocutores (entrevistador y entrevistado). En ella se focaliza, por lo tanto, la atención no sólo en las intervenciones de los entrevistados sino también en las de los entrevistadores. Los datos generados permiten el acceso a un universo cultural y a unas asunciones morales en lugar de al estado interno de la mente del entrevistado. (pp. 486-487)

Este tipo de clasificaciones son necesarias a la hora de planificar y llevar a cabo los estudios ya que la elección de una modalidad u otra restringirá la observación y las conclusiones de los datos obtenidos. Siguiendo la clasificación de Roulston, nuestra investigación se englobaría bajo la categoría neopositivista. Las preguntas que se proponen son imparciales y el objetivo es comprender y examinar las creencias de las entrevistadas.

Las preguntas que componen las entrevistas tienen un carácter más general al inicio de la interacción para tratar el perfil de la docente y su formación. Posteriormente la entrevista se centra de manera breve en las creencias de la docente sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. En este apartado se engloban el modo en el que la profesora interactúa con sus estudiantes o la evolución de su manera de enseñar. Finalmente, la discusión se centra en el aspecto cultural de la clase de lenguas y las preguntas adoptan un carácter más específico para discutir sobre la cultura en su contexto de enseñanza, el rol de profesor con relación a la cultura, el estudiante y la competencia intercultural y los recursos utilizados a la hora de abarcar el tema en el aula.

A continuación presentamos el guión de preguntas que componen las entrevistas de este estudio clasificadas en secciones temáticas y en el orden aproximado en el que se realizan a las entrevistadas.

Contexto y experiencia de las entrevistadas

- ¿Cuántos años llevas siendo profesora de español?
- ¿Cuál es tu formación?
- ¿En qué contextos has trabajado hasta ahora?

Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera

- ¿Notas que tu manera de enseñar la lengua siguiendo el curriculum del PYP (internacional) ha cambiado con respecto a cómo enseñabas antes?
- ¿De qué otras formas has enseñado?
- ¿Piensas que hay maneras de enseñar más eficaces que otras?
- ¿Consideras que tu manera de enseñar y de gestionar la clase, tu manera de interactuar con los estudiantes corresponde a un patrón cultural español?
- ¿Qué aspectos consideras a la hora de dirigirte a tus alumnos?
- ¿Cómo interactúas cuando llegas a clase?

Referencias formales

- ¿Crees que el MCER se adapta a la enseñanza de español en un contexto internacional como este, en Suiza?
- ¿En qué medida tienes en cuenta las propuestas del PCIC y el MCER a la hora de trabajar el componente sociocultural en el aula?

El papel y tratamiento de la cultura en el aula ELE

- ¿Cuál crees que es la relación entre cultura y lengua? ¿Qué tipo de cultura crees que es más relevante para una clase de LE?

Sobre el contexto de enseñanza

- ¿Crees que el hecho de enseñar en un país con cuatro idiomas oficiales, donde la mayoría de los niños hablan dos idiomas de base, y en un contexto internacional, favorece el aprendizaje de una nueva lengua y su cultura?
- ¿Qué posibilidades te ofrece enseñar español a estudiantes de tantas culturas? ¿Qué posibilidades tienes teniendo en clase todas estas culturas?
- ¿Cómo percibes la cultura de tus estudiantes en el aula? ¿Cómo afecta la pluriculturalidad de una escuela internacional a la hora de enseñar una nueva cultura en el aula ELE?

Sobre el profesor y la cultura

- ¿Qué posibilidades te ofrece conocer la cultura de tus estudiantes?
- ¿Cómo sientes tú la problemática de transmitir la “cultura hispana”?
- Como docente nativa, ¿alguna vez te has sentido obligada a actuar como “embajadora” de esta cultura, a pesar de no conocerla en su totalidad?
- ¿Fomentas la competencia crítica de cara a la cultura en tus clases?

Sobre los estudiantes y la cultura

- ¿Crees que tus estudiantes prefieren estudiar la lengua con el fin de poder comunicarse y sitúan la cultura en un lugar secundario u optativo?
- ¿Crees que la motivación por la lengua de tus alumnos aumenta cuando la clase incorpora elementos culturales?, ¿Qué elementos culturales crees que pueden llamar más la atención de tus estudiantes?
- ¿Crees que la cultura de una nueva lengua puede ayudar a los estudiantes a ser más receptivos respecto a otras lenguas y culturas?
- ¿Crees que estos elementos pueden serles de ayuda a la hora de comunicarse de manera más eficaz con una persona española?

- ¿Cuáles crees que son las mayores dificultades de tus estudiantes a la hora de comprender la nueva cultura?

Sobre los recursos, materiales y niveles:

- ¿Intentas abarcar la cultura general del mundo hispano hablante o te centras únicamente en la cultura de tu país de origen?
- ¿Incluyes la cultura por igual, tanto en los niveles altos como en los bajos?
- ¿Qué documentos o instrumentos utilizas a la hora de introducir la cultura?, ¿A qué aspectos culturales dedicas más tiempo?
- ¿Cómo tratas los clichés y estereotipos culturales?
- ¿La escuela te propone materiales específicos?, ¿Cómo seleccionas los materiales que utilizas en tus clases?
- ¿Crees que en las clases de ELE hacemos más hincapié en la cultura que en EFL o FLF?

La entrevista a P.1 se llevó a cabo en la escuela y su duración fue de cincuenta minutos. La segunda fue más breve (30 minutos) y se realizó en una cafetería del centro de la ciudad. Debido a su naturaleza semiestructurada, se ha tratado de respetar el modelo y orden del guión propuesto. Sin embargo, se ha respetado de manera flexible el ritmo y la coherencia de la discusión, dando lugar a nuevas preguntas y algunos temas secundarios que también son interesantes para la investigación. La improvisación y el margen de creatividad en el diálogo es alto a causa del carácter interpretativo de las preguntas. Las docentes, familiarizadas con el tema, explican su punto de vista de manera distendida y espontánea. El registro de las entrevistas es coloquial e informal y las entrevistadas narran, de manera natural, personal y detallada, su experiencia, formación, percepciones, y vivencias respetando el esquema temático.

La recogida de datos se preparó con antelación. Antes de ambas sesiones se discutió sobre el tema y se familiarizó a las docentes con el tipo de preguntas a las que tendrían que responder. Se expusieron los objetivos de la investigación y se hizo hincapié en el hecho de que en las entrevistas

tratarían de generar una situación cómoda y agradable con el objetivo de que pudiesen hablar de sus creencias sin sentirse intimidadas por la grabación o evaluadas por la entrevistadora. Woods (citado en Caro, 2017), defiende que la relación entre los interlocutores en una entrevista debe ir más allá de la indagación y tratar de establecer una relación de compañerismo y apoyo. Según el autor, el entrevistador debe evitar alejarse y adoptar una posición ajena al entrevistado para prevenir que este se pueda sentir juzgado.

5.2 Procedimiento y método de análisis de las entrevistas

Para analizar los datos recogidos en las entrevistas utilizamos el denominado “análisis relacional”. Ballesteros (2000) lo define como “un método de análisis del discurso que describe la construcción de la referencia por parte del entrevistado y las relaciones que este establece frente a dicha referencia” (p.45). El análisis relacional tiene su origen en las observaciones de naturaleza sociológica de la Escuela de Chicago. Christine Deprez (1994) utiliza este método en sus estudios sobre creencias de los estudiantes de lenguas. Según la autora, a través del análisis del discurso, el observador puede llegar a conocer las representaciones que un individuo tiene acerca de el tema que trata en su discusión. La metodología de análisis de sus investigaciones servirá de modelo para multitud de estudios cualitativos posteriores relacionados con las percepciones y creencias de estudiantes y docentes de lenguas (Anaya, 2007; Ballesteros, 2000 ; Calderón, 2013 ; Caro, 2017 ; Ramos, 2005).

Este tipo de análisis se lleva a cabo en diferentes etapas. El primer paso es la realización de las transcripciones de las entrevistas. Para esta investigación se utiliza una adaptación del código de transcripción Val.Es.Co el cual se encuentra detallado en el anexo. Para el análisis relacional de los datos seguimos el esquema en dos grandes bloques presentado por Ballesteros (2000):

1) La construcción de la referencia: este bloque se basa en la recogida de las respuestas del entrevistado y la posterior recopilación de datos que se tendrán en cuenta para el análisis.

2) La posición del entrevistado en relación a esa referencia: la actitud del sujeto enunciador, que a su vez se fundamenta en tres aspectos:

- el análisis distributivo de los componentes semánticos: consiste en hallar las palabras clave, enumerar las ocurrencias. Se identifican los temas y campos semánticos que aparecen.

- el análisis discursivo: considera la posición del sujeto enunciador y la evaluación de la referencia. Se trata de determinar elementos de referencia como la inclusión del sujeto (uso de pronombres personales o formas impersonales), los parámetros espacio-temporales (uso de adverbios temporales aquí/allí, antes/ahora), los tipos de verbos que se utilizan (obligación, voluntad, capacidad...) y las valoraciones, comparaciones o atribuciones por parte del sujeto (uso de los adjetivos, juicios, verbos de preferencia, contradicciones...)

- el análisis textual: tiene en cuenta el género discursivo (la entrevista, en este caso), y las características de la interacción con el entrevistador (aclaraciones, enunciación de ideas, uso de ejemplos, narración de anécdotas, transparencia u opacidad del texto para su interpretación).

El procedimiento del análisis en este estudio se inicia con la localización y contabilización de palabras clave. De este modo determinamos los temas principales que se desarrollan a lo largo de las entrevistas y fundamentamos las creencias de las docentes. En esta sección Ballesteros (2000) diferencia entre las palabras “ajenas al entrevistado” (aquellas que se consideran clave por el investigador y que tienen relación directa con los objetivos del estudio) y palabras “propias del entrevistado” (aquellos vocablos a los que el entrevistado recurre frecuentemente). Para la realización de nuestro análisis no se han predeterminado términos clave específicos para rastrear. El análisis detalla las ocasiones en las que cada docente reitera palabras diferentes con implicaciones distintas.

Tras la identificación de temas y palabras clave, se procede a la elaboración de un borrador en el que se relacionan las cuestiones que han surgido en la entrevista con sus significados. Para la realización de esta fase del proceso hemos tomado como ejemplo el análisis relacional de Caro (2017). En su estudio, la autora representa numéricamente las ocasiones en las que el entrevistado se refiere a un tema y analiza discursivamente cada uno de los fragmentos siguiendo el esquema de Ballesteros (2000) que hemos expuesto anteriormente. Tomando como referencia ambos análisis, pasamos a interpretar las creencias de las dos docentes entrevistadas y las clasificamos en diferentes apartados, los cuales se enumeran a continuación:

- Experiencia laboral y formación
- El proceso de aprendizaje de la lengua extranjera

- La lengua y el contexto de enseñanza internacional
- El rol del profesor en el aula intercultural
- La introducción de la cultura y enseñanza de interculturalidad
- Los materiales y recursos de referencia
- Análisis del discurso

La primera sección se basa en los detalles proporcionados al inicio de ambas entrevistas. Trataremos pues la experiencia y formación de las dos profesoras y posteriormente pasaremos a analizar las creencias sobre las diferentes cuestiones de la entrevista: el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, el contexto de enseñanza de las docentes y su rol en un aula ELE internacional, el tratamiento de la cultura y la interculturalidad en clase y sus materiales de referencia. Finalmente se analiza el discurso de las docentes teniendo en cuenta aspectos textuales y lingüísticos.

6. Análisis de los datos

En este capítulo vamos a proceder al análisis relacional de los datos recogidos en ambas entrevistas. Cada análisis viene introducido por la información contextual sobre el lugar, la hora y las condiciones en las que se llevaron a cabo las interacciones. Las transcripciones íntegras de ambas entrevistas se encuentran en el anexo. Es necesario tener en cuenta que las entrevistas no siguen de manera exacta el mismo orden de preguntas. Como consecuencia, algunos temas se entrelazan de manera diferente unos con otros en ambas entrevistas. Por esta razón, consideramos necesario tratar un mismo tema en diferentes secciones del análisis teniendo en cuenta las diversas perspectivas desde las que se puede examinar.

6.1 Análisis de la entrevista a la primera participante: P.1

La entrevista a P.1 se realizó el 21 de marzo de 2018 en la sala de departamento de lenguas del campus de Nations de la Escuela Internacional de Ginebra. Para la realización de la entrevista se utilizó un micrófono con el objetivo de mejorar la calidad del sonido. Durante la entrevista se produjo una breve interrupción debido a la entrada e interacción de otras compañeras en la sala. La sesión se inició a las 16:55h y tuvo una duración total de 50 minutos.

EXPERIENCIA LABORAL Y FORMACIÓN

En el momento de realización de la entrevista, la entrevistada tiene 53 años y lleva casi treinta años trabajando como docente. Ha trabajado en multitud de contextos de enseñanza, centros y países. Su carrera como docente empieza en el año 88 como asistente de clase en el Reino Unido. Poco después regresa a España para trabajar como profesora de inglés y al aprobar las oposiciones empieza a dar clases en secundaria de inglés y de lengua y literatura. Portugal es su siguiente destino, es allí donde retoma la docencia del español como LE en un curso de diploma del Bachillerato Internacional y trabaja un tiempo en el sistema público como profesora de inglés y español. En Lisboa colabora como profesora de inglés en International House donde ayuda a implementar los cursos de ELE elaborando el currículo. Poco después, se traslada a Venezuela para trabajar como profesora en el colegio británico de Caracas siguiendo el currículo de Gran Bretaña. Desde hace 12 años trabaja en la Escuela Internacional de Ginebra, en la cual ha enseñado en los programas de DP, MYP, y CP.

Tras licenciarse en filología inglesa, P.1 realizó los cursos de adaptación pedagógica y cursó el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Además de su experiencia como docente en multitud de contextos, la docente también cuenta con numerosos cursos de pedagogía y metodología en enseñanza de lenguas extranjeras realizados en el Reino Unido.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Al plantear el tema del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la informante hace referencia a la evolución que su manera de enseñar ha experimentado a través de los años. La docente enumera los diferentes cursos de formación que realizó y remarca aquellos que supusieron un cambio en su visión de la enseñanza: “Pero no fue hasta ese momento que yo hice el curso de Celta que me di cuenta que:: tenía muchas lagunas en metodología” (6 P.1). En su discurso también cuenta los diferentes resultados que solía obtener cuando intentaba llevar a la práctica métodos pedagógicos innovadores en contextos de enseñanza tradicionales:

[...] pero sí, yo creo que el cambio, el punto de inflexión fue hacer aquel curso hasta el punto de que todavía después de aquello di un año de clase e::n (0,1) en el instituto, en Málaga y me sentía como u::n marciano porque lo que yo intentaba poner en prac-, todo nuevo que había aprendido, que a mí me parecía la última coca-cola del desierto [Sí] no:: iba con nada, porque la forma que tenían los niños en la mente, en su mente era de una manera muy estructurada que no tenía nada que ver con lo que yo estaba haciendo en ese momento. (10 P.1)

Además, P.1 señala las ventajas que ha encontrado en los diferentes contextos de enseñanza privada internacional a la hora de dar sus clases gracias a la motivación del alumnado y el apoyo de las familias y afirma “es casi el escenario perfecto para una clase de lenguas” (10 P.1).

A la hora de abordar la cuestión de la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la entrevistada alude a sus experiencias iniciales y remarca la importancia de la figura del profesor como guía: “siempre lanzarle la pelota al alumno y dejar que él juegue con la pelota, siempre guiándolo tú” (12 P.1). Esta visión del profesor como guía aparece a lo largo de toda la entrevista a través de la descripción de la metodología y el programa utilizados en el centro y se analiza en los apartados posteriores. También hace referencia a cómo la experiencia y la diferencia de edad afectan a la relación con sus estudiantes y matiza “la brecha se va haciendo cada vez mayor y tener

ahora un alumno de 12 años no es como cuando yo empecé [...] yo tenía 22 y ellos tenían 18 a lo mejor, había una brecha mínima” (12 P.1). La entrevistada considera que la existencia de esta creciente “brecha” no tiene por qué ser negativa ni hacer la relación profesor-estudiante más lejana. Al contrario, afirma sentirse afortunada de formar parte del proceso de toma de contacto con el español por primera vez de los estudiantes más jóvenes y de poder presenciar su motivación e ilusión por aprender una nueva lengua.

El léxico utilizado por la entrevistada se centra en su propia adaptación y evolución como docente a los diferentes contextos de enseñanza. Las palabras más recurrentes con relación al proceso de aprendizaje son “aprender” (cinco ocurrencias), aprendizaje (dos ocurrencias) y proceso (dos ocurrencias). Palabras como “adaptar” o “adaptación” aparecen en dos ocasiones. La docente utiliza la órbita léxica de “aprender” y “adaptar” para hablar de su propio proceso de aprendizaje como docente, de su experiencia laboral en diferentes contextos educativos que requerían una adaptación y para describir el modo en el que todos sus estudiantes han experimentado el aprendizaje de una lengua extranjera a lo largo de su carrera. Además, la selección léxica que utiliza le es de gran ayuda para explicar su frustración por no poder aplicar nuevos métodos pedagógicos en algunos contextos y su actual satisfacción personal por trabajar en un centro en el que las condiciones externas e internas son ideales para el aprendizaje de una nueva lengua.

LA LENGUA Y EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA INTERNACIONAL

Como se ha señalado anteriormente, este estudio considera las creencias de las docentes sobre el contexto de enseñanza en el que se encuentran de gran relevancia para la enseñanza de una nueva lengua. La entrevistadora aborda la cuestión exponiendo el hecho de que Suiza es un país con cuatro lenguas oficiales, Ginebra una ciudad muy internacional y Ecolint un colegio con una gran diversidad cultural. La informante afirma que el contexto de enseñanza en el que se encuentra es favorecedor para el aprendizaje de una nueva lengua y destaca que una de las razones más importantes es el rol de los padres: “el tipo de padre que tenemos, es el padre que empuja al hijo (0,1) o a la hija (0,1) a estudiar otro idioma porque es gente que se mueve, que trabaja en organismos internacionales” (18 P.1). Según P.1, la motivación de un estudiante que habla dos o tres lenguas se ve reforzada por el contexto internacional, el cual facilita el aprendizaje de un tercer o cuarto idioma.

La profesora también señala algunos de los aspectos negativos del predominio del inglés en el colegio: “aunque es un colegio internacional es cierto que (0,1) hay un idioma muy dominante, ya, que es el inglés y a veces [...] siente uno que es como un tsunami, no?” (20 P.1). En su opinión, los profesores de otras lenguas deben adaptar su metodología de enseñanza teniendo en cuenta el modo en el que los estudiantes han aprendido el inglés y proponer los cursos enfatizando que la nueva lengua no viene sola, sino que llega acompañada de la cultura. Añade que el programa curricular de la escuela refuerza el aprendizaje de segundas y terceras lenguas teniendo en cuenta las posibilidades profesionales en el mundo de las organizaciones internacionales.

Como veremos más adelante, para la docente la relación entre lengua y la cultura es íntima. El contexto y la condición internacional del colegio aporta muchos beneficios al aula de lengua extranjera y para ella es esencial presentar el idioma y su cultura desde un punto de vista objetivo, libre de estereotipos y prejuicios: “te obliga a tener en cuenta y ser consciente de la gente que hay a tu alrededor, de cómo piensan de dónde vienen, qué religión tienen, qué idioma hablan...” (22 P.1). Las expresiones más utilizadas por la docente a la hora de abordar este aspecto son “organismos internacionales” (dos ocurrencias), “segundo, tercer idioma” (dos ocurrencias), “colegio/escuela internacional” (dos ocurrencias), “lengua” y sus derivados “lenguas”, “lenguaje” (veintinueve ocurrencias) e “idioma” (siete ocurrencias).

EL ROL DEL PROFESOR EN EL AULA INTERCULTURAL

En las aulas de lengua extranjera de Ecolint impera la pluriculturalidad. Conocer las creencias de la docente sobre el rol del profesor en un contexto altamente pluricultural es uno de los intereses principales de esta investigación. Cuando se le pregunta sobre el papel del profesor en un aula intercultural, la entrevistada hace una clara distinción entre multiculturalidad e interculturalidad:

Yo creo que es muy importante aquí distinguir (0,1) entre dos, entre dos, cosas que son, ser MULTicultural (0,3) y ser INTERcultural. (0,2) Porque ser multicultural lo único que hace, para mí, es añadir y tienes una lista, ya? como un *tickbox*. Tengo:: italiano, tengo francés, tengo de Azerbaijan, tengo ucraniano, tengo chino, tengo de Ghana, tengo sudafricano, .hh eso lo que hace es sumar en una lista, para mí (0,1) y ahí sí puedes decir tengo 130 nacionalidades. PERO SER INTERCULTURAL, como su propio prefijo indica, .hh significa que (0,3) tú aprendes del otro, (0,2) el otro aprende de ti (0,2) y en ese proceso,

(0,1) una de las cosas más importantes que se produce es que tú aprendes de ti mismo (24 P. 1)

P.1 destaca la condición intercultural que un profesor debe tener para poder llegar a transmitir la lengua y la cultura de manera adecuada, haciendo ver al estudiante que entender y respetar las otras culturas le ayuda en el proceso de aprendizaje y en su propio desarrollo personal. Para la informante, enseñar y fomentar las habilidades interculturales en el aula es una de las responsabilidades principales del profesor.

Otro de los aspectos señalados por la docente es la necesidad de desarrollar la competencia crítica en los estudiantes. Según P.1, tanto el docente como los estudiantes necesitan trabajar el análisis crítico de cara a la cultura de la lengua. Uno de los puntos en los que se centra durante la entrevista es en el tratamiento de los estereotipos. La informante opina que el docente debe hacer un esfuerzo para introducir los estereotipos en la clase y ayudar a los estudiante a identificarlos y examinarlos, tanto en niveles bajos como en altos. En su opinión, el profesor de LE debe aceptar la existencia de prejuicios individuales intentando ser lo más objetivo posible en sus clases y tratando de evitar una posible influencia sobre los estudiantes. Además, hace referencia a la flexibilidad que el docente debe tener a la hora de tratar ciertos sujetos, teniendo en cuenta la propia cultura del estudiante.

[...] te obliga a tener en cuenta y ser consciente de la gente que hay a tu alrededor, de cómo piensan de dónde vienen, qué religión tienen, qué idioma hablan, por ejemplo para la hora de aprender si tienes evidentemente un italiano (0,1) .hh lo más fácil es dar por hecho que va a aprender español fácil, > no siempre es el caso, aunque la mayoría de los casos lo es, pero no siempre < , pero si tienes un:: (0,2) e:: qué te digo yo, u::na chica:: musulmana, ya? que viene a clase con su velo, e:: pues hay ciertos temas que tú tienes que:: tratar (0,1) de otra manera, ponerlo, hacerlo má::s digamos, más estándar porque no puedes (0,1) incluir a todos en el mismo saco, como tú has dicho antes. (22 P.1)

En esta sección destacamos la repetición y el uso de los vocablos “profesor”, “profesora”, “profesores”, los cuales contabilizan un total de diecisiete ocurrencias. La expresión “competencia crítica” aparece dos veces y el verbo “analizar” aparece en una ocasión. De su discurso podemos interpretar que la docente hace especial hincapié en la figura del profesor y sus responsabilidades en el aula. Además, se contabilizan seis ocurrencias del vocablo “estereotipo”. Concluimos que la

mención de “la competencia crítica” y los “estereotipos” en diferentes ocasiones demuestra su idea del profesor como guía. Por lo tanto, para P.1 el rol del profesor en un contexto intercultural incluye la necesidad de llevar un punto de vista objetivo a la clase y promover el análisis crítico de sus estudiantes.

LA INTRODUCCIÓN DE LA CULTURA Y ENSEÑANZA DE INTERCULTURALIDAD

La entrevistada tiene una opinión positiva cuando se le pregunta sobre la importancia de conocer la cultura del estudiante. De acuerdo con la docente, un profesor familiarizado con las tradiciones culturales de sus alumnos establece una relación o vínculo que beneficia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (24 P.1). Además, insiste en la faceta intercultural que debe adoptar el profesor en aula para poder sacar partido al cien por cien de la pluriculturalidad en el grupo de estudiantes.

Uno de los aspectos más desarrollados de la entrevista se centra en la selección de contenidos culturales que la docente realiza para sus clases. Como hemos indicado anteriormente, durante su carrera como profesora, la informante ha trabajado en variedad de contextos, tanto en países anglosajones como hispanohablantes. Durante su estancia en Venezuela algunos de sus compañeros angloparlantes señalaban lo afortunada que era a la hora de desenvolverse en el país gracias a su conocimiento del español. Sin embargo, en su opinión dominar la lengua del lugar no le hacía comprender las dinámicas culturales que la rodeaban. Cuando se le pregunta si alguna vez se ha sentido obligada a actuar como “embajadora” de la cultura hispana en los centros donde ha trabajado, la docente contesta que no. A pesar de ser consciente de que la cultura hispana en su totalidad es inabarcable, la docente señala la importancia de conocer e introducir en clase culturas diferentes a la española:

[...] es importante:: que el profesor esté formado no solamente::, (0,1) no solo lingüísticamente. El profesor debe estar formado y tener una base:: buena de conocimientos buenos de su propio país o de los países (0,1) donde se habla su idioma. Yo creo que esa es una obligación de todos nosotros, por qué no? por qué no vamos a aprender de:: Argentina, o de Chile o de Panamá. Por qué no? eh? (0,5) e::m es casi como una obligación hacerlo la verdad. (28 P.1)

Esta reflexión sobre la necesidad y curiosidad que los docentes de lenguas deben tener a la hora de explorar las culturas de otros países e introducirlas en sus clases lleva a la docente a hablar acerca de la cultura de uno mismo:

OBVIAMENTE no puedes saberlo todo de:: de todos, (0,2) y OBVIAMENTE tienes que llevar contigo o lo que va a salir más a flote es tu propia (0,1) manera de ser que vienen determinada pues (0,1), por tus experiencias, por tus conocimientos previos, por donde has vivido, por tu familia, por cómo te han criado y todo eso va a salir y está bien que salga porque cada uno es como es y de donde viene está bien, no, no:: hay que:: (0,1) avergonzarse nunca de dónde viene uno y de las raíces que tiene sino todo lo contrario yo creo que hay que darle la vuelta .hh y siempre buscar lo positivo (0,1) que hay e::n los países de donde venimos (28 P.1)

Así pues, la entrevistada cree que no debemos tratar de esconder nuestra propia cultura por completo para llevar el resto de tradiciones hispanas al aula. Debemos pues, intentar seleccionar los aspectos positivos de nuestros países de origen y combinarlo con el resto de tradiciones para activar la curiosidad y motivación de los estudiantes.

Lengua y cultura están íntimamente relacionadas en el currículo del MYP. La informante manifiesta que los estudiantes no pueden tener una preferencia por la lengua o por la cultura porque ambos aspectos se exponen de manera intrínseca. El modelo de enseñanza de la Escuela Internacional obliga a los docentes a proponer las unidades a través de la investigación y la realización de proyectos. La profesora piensa que gracias a este sistema se “evita (0,1) que la asignatura se convierta solo en una clase de gramática (0,1) de::: [tradicional] tradicional, en *isolation*” (32 P.1). Este método, aplicado en su totalidad al aula de lengua extranjera, favorece a la puesta en práctica del enfoque comunicativo y la realización de tareas finales al terminar cada tema:

Es difícil, es, es, pero:: como te he dicho es una obligación (0,2) por el programa. porque es, son unidades de investigación, no?. Todo tiene que partir de una investigación. [...] pero es verdad que una vez que tú planteas la unidad y sabes a dónde los tienes que llevar y sabes lo que tienen que:: (0,3) aprender en esa unidad para poder hacer esa gran tarea final (34 P.1)

Es gracias a la dinámica de investigación que proponen los programas desde los primeros años que tanto los estudiantes de niveles altos como los de niveles bajos pueden llegar a ejecutar un proyecto final con las herramientas lingüísticas y culturales que se han tratado a lo largo de la unidad:

[...] como te he dicho, lanzas la pelota al lado de:: a su campo y ellos tienen que:: que hacerlo. Sí es más fácil que en otros colegio. (0,2) Primero a nosotros nos obliga el, (0,1) digamos nos obliga e::l programa, (0,1) pero como te he dicho es cierto, es cierto, que la mentalidad, tanto del alumnado como de los padres es muy propicia a que, a poder hacer lo que tú quieras. (34 P.1)

La docente también hace referencia al “shock” que algunos estudiantes, provenientes de sistemas más tradicionales, experimentan cuando llegan al centro:

[...] algunas veces lo que ocurre es que el alumno que o un alumno que viene de un sistema más tradicional de Suiza o de Francia [...] está acostumbrado a una manera mu::y tradicional de aproximarse al aprendizaje de:: un idioma extranjero (0,2) y sufre un shock (0,1) que pasa por (0,1) el siguiente tipo de comentarios: yo puedo por favor hacer más ejercicios de gramática [sí, o puedo traducir frases?], ya, puedo traducir? cuándo vamos a traducir? (0,2) [sí] ese tipo de::, de::, pero esos vienen de:: de porque están como modificados (32 P.1)

Para la docente lengua y cultura son elementos intrínsecos. Además su relación inseparable se ve favorecida por el programa educativo del centro, el cual propone unidades temáticas de investigación que siempre incluyen conceptos culturales y que previenen a los estudiantes de demostrar un interés más alto por uno u otro:

[...] pero ya te digo que, que en las clases y yo lo:: intento:: siempre, y:: (0,2) e:: lanzo siempre la unidad a través de la investigación. Tenemos nuestras preguntas de:: de investigación que vamos a intentar, (0,1) al final de la unidad, (0,1) e:: responder, e:: y con lo cual es imposible haciendo eso, es imposible que tú te dediques solo a cultura o (0,1) solo (0,1) a lengua porque está todo íntimamente relacionado. (32 P.1)

A pesar de que el contexto de aprendizaje es muy favorecedor para el aprendizaje de segundas lenguas, la docente también nos habla de las mayores dificultades que algunos estudiantes pueden experimentar a la hora de aprender aspectos culturales de carácter social, que van más allá

de los temas culturales concretos que se tratan en el aula. Respecto a este tema, la profesora señala las consecuencias del contexto de no-inmersión: “[...] primero estamos en un país donde no hablamos español, (0,1) no pues, desde el momento que salen del colegio (0,1), DE LA CLASE, ya:: el español se queda:: apartado, no?” (36 P.1). La entrevistada afirma que muchos de los estudiantes no tienen la oportunidad de practicar la lengua fuera del aula y que esto, de algún modo, también obstaculiza el proceso de aprendizaje de la cultura. De su discurso podemos interpretar que el contexto de no-inmersión no beneficia al estudiante a la hora de relacionarse regularmente con hablantes nativos puesto que cuando sale del aula, no tiene acceso a aspectos culturales más abstractos como la gesticulación, los acentos, las características sociales de una interacción formal o coloquial, etc. Para hacer frente a estas dificultades, la docente utiliza variedad de recursos que describimos en la próxima sección.

Por último, analizamos las creencias de la docente en relación a la introducción de la cultura en diferentes niveles. La informante detalla el modo en el que trata el componente sociocultural dependiendo del nivel y la edad de los estudiantes. Afirma que “[...] en los más altos puedes llegar a tener otro tipo de conversación con el alumno, puedes explicar aquellos aspectos de (0,2) de una idiosincracia más especial que necesitan una comprensión lingüística mucho más e::m (0,2) profunda”. Por lo tanto, la densidad de los temas propuestos y la complejidad del *input* se regulará de acuerdo con el nivel del estudiante. Otro de los aspectos que la docente considera significativo es el nivel de madurez de sus alumnos, el cual repercute en la manera en la que construimos y desarrollamos la competencia sociocultural en el estudiante:

Pero tienes que hacerlo por etapas, (0,2) tienes que ir haciendo un *scaffolding*. De todo, de temas (0,1), de ideas (0,1), de:: porque no todos los alumnos tampoco tienen la misma madurez, te puedes encontrar a alumnos mayores con pocos recursos lingüísticos pero con mucha madurez (0,2), y ahí es complicado. Pero sobre todo:: e:: cuando juntas (0,1) edad (0,1) y comprensión lingüística, ya? O sea la madurez que te da la edad, con un nivel de comprensión lingüística adecuado, ahí las conversaciones se abren (0,2) .hh, los debates se abren (0,1), el tipo de actividades que tú haces se abre muchísimo más [...] (38 P.1)

La cultura es el eje central de la entrevista y se menciona y relaciona con todos los temas tratados. Por lo tanto, las órbitas semánticas de esta sección giran en torno a la palabras “cultura” y sus derivados “cultural”, “culturales”, “culturalmente” (veintidós ocurrencias). Otros vocablos mencionados relacionados con la cultura son: “intercultural” (tres ocurrencias), “multicultural” (dos

ocurrencias), “pluricultural” (una ocurrencia) o “tradición”, “tradiciones”, “tradicional” (sumando un total de seis ocurrencias). Todas estas palabras, recurrentes durante toda la entrevista, funcionan como nexo entre las secciones. Además, son significativas para el análisis porque reflejan la importancia e implicación de los aspectos culturales en las clases de la docente.

LOS MATERIALES Y RECURSOS DE REFERENCIA

Cuando se aborda el tema de los recursos utilizados en el aula para tratar la cultura, P.1 menciona directamente la tecnología y su capacidad de mantenernos cerca en la distancia. Gracias a las instalaciones del centro, recursos como la radio o las cadenas de televisión de los países hispanohablantes son fácilmente accesibles para la docente. Además, la informante hace referencia a la duración de las sesiones de español en el colegio y explica que los 45 minutos de clase limitan ciertos contenidos de los que no puede hacer uso, como por ejemplo el visionado completo de películas:

[...] nos ha reducido el número de tiempo que pasamos con los estudiantes en español y ahora tenemos 45 minutos menos durante la semana, y eso la verdad es que es una pena porque (0,2) de alguna manera te modifica tu estructura mental a la hora de preparar un clase > y dices tú, < es que no me va a dar tiempo, no me va a dar tiempo, .hh no puedo ponerlos a ver una película porque:: la película dura mucho, los periodos son 45 minutos y al final para una película necesitas dos semanas y entonces te restringes, (0,2) te restringes (0,2) un poco más, no? (40 P.1)

Para la entrevistada, la solución a este problema es la utilización de recursos como los cortometrajes o los documentales de duración reducida, los cuales proporcionan discusiones y debates adecuados para sus sesiones: “dan pie a:: a, [bastante discusión, también], de todo tipo, lingüística, cultural, intercultural (0,1), hipertextual (0,1), todo” (40 P.1).

Por otro lado, la opinión de la informante sobre la importancia y uso del MCER y el PCIC también es relevante. Para ella, ambos documentos se adaptan perfectamente a la enseñanza del español en un marco internacional y suponen un material de referencia con el que se pueden adaptar muchos contenidos (46P.1). Debido a su larga experiencia como profesora de español en Ecolint, la colaboradora se ha ocupado en numerosas ocasiones de diseñar los materiales y currículos del programa MYP. Para su realización, P.1 afirma haber tomado como referencia el MCER y el PCIC tanto a nivel lingüístico como cultural. Con relación al aspecto cultural, la docente aprecia

limitaciones en el PCIC debido al predominio de la cultura española respecto al resto de países. Este hecho no es completamente negativo puesto que el documento incluye un “espacio para reflexionar” sobre muchos otros países hispanohablantes, que se compatibiliza muy bien con el currículo del centro:

Yo creo que ese es el único pecado que comete (0,2) el Plan Curricular es e:: como tú dices, fijarse, quizás un poco demasiado en el español. Pero también hay espacio para reflexionar sobre otras culturas. Y, te da una guía bastante amplia que tú puedes seguir y puedes ir, e::, e:: aplicando. Por ejemplo, en el programa del diploma, los alumnos tienen, [...] uno de los temas e::, opcionales son las (0,2) e:: las (0,2) costumbres y tradiciones. [...] Y ahí, vemos desde:: las Fallas, > que han sido en estos días< , a:: hasta la fiesta de las quiceañeras o el día de los muertos, o:: el carnaval en Venezuela, cómo se celebra con los diablos (0,3) e:: En fin, que intentamos, yo por lo menos, intento ir cubriendo todo lo que son aspectos, (0,1) propios de to::dos los países donde:: o por lo menos los más conocidos, los más relevantes. (44 P.1)

Por lo tanto, la docente asume su responsabilidad de llevar un contenido cultural variado y enriquecedor al aula y para ello utiliza, además de otros documentos de referencia, el PCIC. En esta línea destaca la imposibilidad del profesor de LE para introducir muchos detalles o tradiciones culturales, que de vez en cuando se quedan fuera del programa debido a la magnitud de la cultura hispana: “Tampoco voy a:: buscar lo que se hace barrio por barrio en Ciudad de México, no? Pero [es imposible y no se puede abarcar], es imposible y tampoco lo conozco, pero:: en la medida de lo posible, (0,2) sí” (44 P.1).

Las palabras más recurrentes en este apartado son “ejercicios” (dos ocurrencias), “documento” (dos ocurrencias), “nivel” o “niveles” (ocho ocurrencias), “material” o “materiales” (cinco ocurrencias), “preparar” (dos ocurrencias), “pregunta” o “preguntas” (nueve ocurrencias), “programa” o “programas” (once ocurrencias).

ANÁLISIS DEL DISCURSO

El discurso de la docente a lo largo de la entrevista se caracteriza por su dinamismo y coherencia. La entrevistada responde de manera clara a todas las cuestiones y alude a temas secundarios para detallar ejemplos o hacer aclaraciones. El registro de su lenguaje es formal y de vez en cuando se percibe la presencia de risa o ironía compartidas con la entrevistadora.

Igualmente, la informante utiliza la reiteración de ideas como instrumento para matizar algunas respuestas y establecer conexiones con otros temas. Las pausas en su discurso son breves y no se producen paradas significativas, a excepción de la interrupción provocada por la entrada de otras compañeras en la sala.

Además, la entrevistada hace uso de muletillas típicas del lenguaje coloquial, la más recurrente es el “ya” y el “sabes” interrogativo a final de frase. Igualmente, su discurso incluye algunas anécdotas personales que enriquecen y ejemplifican el contenido de sus respuestas sin embargo, se aprecia la ausencia de citas externas. Además, P.1 hace uso frecuente de las formas personales, el sujeto enunciativo “yo” aparece a lo largo de toda la interacción (cincuenta y nueve apariciones), junto con “a mí” (tres ocurrencias) y “para mí” (tres ocurrencias). También utiliza el “se” impersonal (treinta y ocho ocurrencias). Con relación a los parámetros espacio-temporales, la entrevistada hace uso de los adverbios temporales “aquí” (catorce veces) y “allí” (seis ocasiones) y “antes” (siete ocurrencias), “ahora” (ocho veces) y “después” (cinco ocurrencias). También se aprecia la mención continuada de los determinantes de significado completo “todo”, “todos”, “toda” y “todas” (con un total de cincuenta y seis veces) y el pronombre indefinido “nada” (seis ocurrencias). El discurso de la docente también incluye aclaraciones que estructuran una enunciación o diálogo interno, ejemplos de ello es la recurrencia a “o sea” (seis ocasiones) o “quiero decir” (una ocasión). De la entrevista de la docente se desprenden otros aspectos textuales como la ejemplificación y las valoraciones positivas sobre las cuestiones que se tratan.

6.2 Análisis de la entrevista a la segunda participante: P.2

La entrevista a P.2 se llevó a cabo el 26 de marzo de 2018 en la cafetería *Très Alp'ain* de Ginebra. En esta ocasión y debido a la hora en la que se realizó la entrevista (09:45h), hubo considerable ruido de fondo a causa de la cantidad de clientes que tomaban el desayuno y a la presencia cercana de una televisión. A pesar del ruido, la calidad de la grabación es buena gracias a la utilización del micrófono. Durante la realización de esta entrevista no hubo interrupciones y su duración total fue de 30 minutos.

EXPERIENCIA LABORAL Y FORMACIÓN

La entrevistada cuenta con quince años de experiencia como docente de lenguas en el momento en el que se realiza la entrevista. Su formación universitaria inicial consta de las licenciaturas de Magisterio de Lengua Extranjera y Educación Infantil. Tras trabajar un tiempo como profesora en el sistema público español se traslada a Escocia para ejercer como asistente de lenguas. Es en Perth donde descubre su pasión por la enseñanza del español como lengua extranjera. Poco después, se traslada a Lisboa, donde empieza a trabajar como docente ELE para adultos en el Instituto Español de Lenguas. Es en este momento en el que decide iniciar una formación profesional como docente de ELE cursando el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de la Nebrija. Una vez terminada su formación, empieza a trabajar en la Escuela Internacional de Ginebra siguiendo el programa de IBDP.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

La entrevistada afirma que su manera de enseñar el español ha evolucionado considerablemente a lo largo de los años. La formación, la experiencia y la pluralidad de contextos son los factores que han moldeado su manera de enseñar y, consecuentemente, el modo en el que los estudiantes aprenden en sus clases. A propósito de este sujeto, la docente declara “claro mi:: la forma de enseñar [...] ha sufrido un proceso de evolución, de (0,1) maduración etc, no? Pues yo me acuerdo cuando empecé en Escocia que daba clases particulares, no yo pensaba que todo era gramática y vocabulario entonces era (0,1), enseñaba” (12 P.2). La docente narra en la entrevista el cambio que supuso su experiencia en Portugal y su posterior formación como docente de ELE para su visión de la pedagogía y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua.

La informante cree que la motivación es un elemento esencial para que la clase de lenguas sea eficaz: “para mí lo más importante, el elemento más importante para que funcione una clase es la motivación, porque si el alumno no está motivado da igual lo que hagas que no:: va a aprender.” (16 P.2). La profesora hace referencia a la motivación del alumnado a lo largo de toda la entrevista y señala la actitud positiva y el perfil internacional de los estudiantes del centro como elemento favorecedor para el aprendizaje: “el tipo de estudiantes que tenemos son estudiantes que tienen una:: cultura muy vasta, (0,1) que tienen e:: muchos idiomas, entonces esto favorece::, vamos enormemente la enseñanza de la lengua” (14 P.2).

El léxico más relevante en esta sección gira entorno al campo semántico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Palabras como “aprender” o derivados como “aprenderte” contabilizan un total de diez ocurrencias. La entrevistada las utiliza para hablar de su propia experiencia y formación y del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Vocablos como “proceso” (una ocurrencia), “enseñar” (seis ocurrencias), “estudiar” (una ocurrencia), “motivación” o “motivado” (tres ocurrencias), “evolución” o “evolucionando” (dos ocurrencias), y “manera” (una ocurrencia) también juegan un papel importante en sus intervenciones porque le ayudan a enumerar los elementos que, en su opinión, son más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

LA LENGUA Y EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA INTERNACIONAL

Los aspectos que el contexto internacional del centro aporta a la hora de aprender una nueva lengua son un tema al que se recurre constantemente durante la entrevista. La profesora remarca que el aspecto internacional que aprecia en sus clases no se debe al hecho de estar en Ginebra sino a las características del centro de enseñanza: “Ya no solo por, yo creo que no es el hecho de estar un Suiza sino el hecho de ser una escuela internacional” (24 P.2). Además, señala en diferentes ocasiones las ventajas del perfil internacional de los estudiantes a la hora de aprender el español: “[...] los alumnos vienen de contextos totalmente diferentes, e:: con culturas diferentes, lenguas diferentes .hh y con una apertura:: (0,2) muy grande, no?” (24 P.2). De acuerdo con P.2, gracias al perfil internacional de las familias y el centro, los estudiantes están muy predispuestos a aprender un nuevo idioma: “[...] ellos están abiertos a:: están deseando aprender e:: cosas nuevas sobre otras culturas y entonces. Y ellos viajan, viajan mucho. E::, tienen vecinos que vienen de países latinos entonces están muy dispuestos, muy abiertos [Muy () preparados para absorber [...]]” (24 P.2).

Además del contexto internacional que proporciona el centro, la docente es consciente de cómo influye la metodología de los programas PYP, MYP, IGSCCE y DP en el proceso de aprendizaje del estudiante. Como hemos indicado anteriormente, estos programas basan todas sus unidades en un modelo de investigación. Desde los primeros años, los estudiantes se habitúan a trabajar en grupo tratando de dar respuesta a todas sus preguntas de investigación a través de presentaciones, proyectos y tareas finales de todo tipo. La enseñanza de lenguas se lleva a cabo a través de un enfoque comunicativo y tanto los estudiantes más mayores como los más jóvenes son capaces de realizar las tareas finales que se les encomiendan sin necesidad de una monitorización continuada por parte del docente. La entrevistada lo expone así:

Sí, sí, sí. A ver estos niños han hecho PYP. Han hecho el programa:: [...] Entonces e:: ahí ya están habituado a este tipo de:: actividades y de proyectos etc, no? [...] están muy acostumbrados a hacer trabajos en grupo y son responsables y lo hacen. No tienes que guiarles demasiado tampoco. Ellos mismos saben cómo hacerlo (54 P.2)

Por lo tanto, la docente aprecia que aquellos estudiantes que han cursado el programa de PYP llegan a los niveles altos (o secundaria, según el sistema español) preparados y acostumbrados a esta dinámica de trabajo. La informante también hace referencia a los estudiantes que vienen de otros centros y al modo en el que se adaptan a los enfoques y programas de Ecolint:

[...] yo veo la diferencia entre la forma (0,1) e:: anglófona de enseñar, o la forma inglesa o americana y la forma francesa de enseñar. No tiene nada que ver, y en los alumnos se ve también. Bueno también incluso cuando tienes alumnos que vienen de países asiáticos como Japón también ves la diferencia, no? Les cuesta un poco más porque ellos lo que quieren es estar callados en silencio y que tú les vayas dando lo que tienen que estudiar y lo que tienen que aprender, no? E::m pero como la mayoría vienen de escuelas inglesas o americanas o internacionales donde la participación es, es muy importante, y es diaria. [...] (54 P.2)

Así pues, debido a la variedad de orígenes y sistemas educativos de los que provienen, no todos los estudiantes acogen el nuevo programa de igual manera. Observamos que la docente es consciente de las necesidades y dificultades que cada estudiante experimenta dependiendo de la cultura educativa que ha recibido hasta el momento. Sin embargo, existe una mayoría que recibe positivamente la dinámica de la escuela debido a su estancia en otros centros educativos internacionales o escuelas que siguen un currículo americano o inglés.

Las palabras más utilizadas son “lengua” y derivados de la misma órbita léxica como “lenguas” o “idioma” (diecisiete ocurrencias). Otras palabras que caracterizan su discurso son “España”, “español”, “españolas” y “españoles” (dieciséis apariciones). Estas dieciséis ocurrencias son fruto del constante nexo que la profesora establece entre lengua y cultura, al que se une de vez en cuando el concepto de identidad y nacionalidad. Las palabras “internacional” e “internacionales” contabilizan cinco ocurrencias y son utilizadas para describir el contexto de enseñanza a nivel geográfico (emplazamiento del centro) y a nivel individual (nacionalidad o características de los estudiantes y familias del centro). Por lo tanto, estas palabras se nombran en relación al vocablo “escuela”, el cual aparece seis veces.

EL ROL DEL PROFESOR EN EL AULA INTERCULTURAL

La alta presencia de interculturalidad en el aula es un elemento a tener en consideración por la docente. La informante habla del tratamiento que le da a este componente y cómo trabaja la competencia intercultural en clase. La entrevistada señala la carga cultural que como docente nativa lleva al aula:

“yo soy yo, y:: y lo que yo llevo a la clase:: ya es cultura [...] lo que yo les apporto, o sea, les apporto... por eso creo que es importante ser nativo, no? Porque porque lo que tú das, tu estás trayendo a la clase lo que tú eres, lo que has vivido en España, y:: y eso. Por eso también me parece importante que haya variedad y que los profesores vengan de diferentes países” (22 P.2)

De manera que para P.2, uno de los elementos principales del rol del profesor en el aula intercultural es la carga y aportación de su propia cultura como nativo. En esta misma línea hace referencia al componente cultural involuntario que introduce en el aula incluso cuando no está tratando aspectos culturales concretos: “desde el momento en el que yo entro en clase pues la manera de saludar, la forma de dirigirme a ello::s, lo que yo cuento, lo que yo hablo::, claro porque son mis conocimientos” (22 P.2) .

Otro aspecto a destacar en el rol de la docente es la referencia en varias ocasiones a su voluntad de introducir las diferentes culturas hispanas en la clase, siempre tratando de no imponer la suya a pesar de la gran carga que esta pueda tener: “Por supuesto intentamos e::(0,2) hablar de de:: Latinoamérica y tal, pero siempre lo que más conozco es España y es mi...mi:: lo que yo he vivido,

no?” (22 P.2). Además la informante apunta su interés por conocer al estudiante y el modo en el que esto facilita la relación profesor-alumno:

[...] para mí el acercamiento al alumno, el conocer al alumno, saber, aprenderte su nombre (h), el saber si tiene hermanos o no tiene hermanos, el saber dónde han vivido antes... Es importante porque:: les hace sentirse importante al estudiante no? le hace sentirse pues que tú lo valoras, lo conoces (30 P.2)

Pero no todo se basa en la cultura y el interés que el profesor practica por sus alumnos. Según P.2, también hay un elemento crítico que la figura docente debe tener siempre en cuenta. La informante se siente responsable de fomentar el análisis y la competencia crítica en el aula, guiando a los estudiantes a través de los contenidos y tratando de desarmar los estereotipos: “por supuesto que intentamos romper un poco con los estereotipos y:: (0,1) explicar que:: que no se queden nada más con la idea [...] de que todos en España bailamos flamenco, no?(0,3) También hacemos mucho investigación, que ellos mismos investiguen” (40 P.2). La investigación, por lo tanto, supone para la docente una herramienta clave a la hora de promover el análisis crítico. Sin embargo y a pesar de la voluntad de ser objetiva, la colaboradora expone que a veces le resulta complicado esconder o suavizar sus opiniones frente a los estudiantes:

[...] a veces es incluso difícil porque tú misma también tienes, también tienes tus pre:: prejuicios y tus ideas concebidas, entonces yo... pues sí la siesta, yo explico no la hace todo el mundo tampoco... [...] con respecto a los toros lo mismo, yo tengo mi idea, yo:: estoy a favor o en contra entonces, (0,2) claro, siempre me cuido mucho de intentar convencerles y darles mi:: mi idea, no? intento que ellos sean abiertos y que ellos elijan, no? Pero::, (0,1) pero claro no quita que tú ya estás transmitiendo sin querer a veces tus propias ideas, no? (40 P.2)

Por lo tanto, la entrevistada es consciente de la dificultad que implica el poder alcanzar un nivel de objetividad total en el aula. Asimismo, no solo intenta terminar con los clichés culturales tradicionales, sino que también trata de lidiar con la idea de que hay variedades o acentos del español más correctos o apropiados que otros. Así lo refleja la siguiente intervención:

“[...] hay muchos prejuicios con respecto al español todavía. y:: hay gente que todavía te hace comentarios de: ah es que yo quiero aprender español de España que es el bueno. (H)

E:: Entonces quiero romper con esas ideas con los estudiantes y que vean que es igual de válido el español de España que el de Bolivia y que no hay uno mejor [...] (46 P.2)

Las palabras principales del campo léxico en esta sección son “profesores” (dos ocurrencias), “investigar” y sus derivadas “investigan”, “investiguen” (cuatro ocurrencias). También destacan aquellas pertenecientes a la órbita semántica de “estereotipo” (una ocurrencia) como “idea” o “ideas” (ocho apariciones) y “prejuicios” (tres ocasiones). El verbo “aportar” aparece en cinco ocasiones en diferentes conjugaciones.

LA INTRODUCCIÓN DE LA CULTURA Y ENSEÑANZA DE INTERCULTURALIDAD

Empezamos esta sección abarcando las creencias de la profesora sobre la relación entre lengua y cultura. La entrevistada, al igual que P.1, describe esta relación como un nexo inseparable en diferentes ocasiones: “[...] es una relación (0,2) que no puedes separar. Va unido totalmente lengua y cultura. E::m (0,5) O sea cuando tú estás enseñando:: (0,3) es que está unido” (18 P.2), “[...] no:: no los separo, para mí yo no tengo una clase de lengua y otra de cultura, es todo junto” (26 P.2). Seguidamente, la entrevistadora se interesa por cómo P.2 percibe la cultura de sus estudiantes en el aula. La informante destaca que la diversidad de nacionalidades en el aula enriquece los aspectos culturales que se tratan y provoca situaciones favorecedoras para el grupo desde el punto de vista cultural:

Sí, bueno eso enriquece porque incluso en muchos casos tenemos estudiantes que vienen de Latinoamérica e incluso de España y entonces ellos aportan su granito de arena, incluso su pronunciación. Por ejemplo los alumnos que tenemos argentinos o mejicanos, entonces ves la variedad de acentos [...] no solamente es la cultura de España Latinoamérica etc, sino también la cultura que traen ellos a la clase. Y a veces ellos cuentan y comparan no? cómo es, pues cómo se hace aquí, cómo se hace allá, la comida, lo que sea. (26 P.2)

Por lo tanto, la variedad cultural beneficia tanto a los estudiantes como a la docente y la dinámica de aprendizaje cultural se convierte en una cadena de retroalimentación en el aula. Este provechoso y constante intercambio cultural contrasta con algunos casos en los que el estudiante no llega a sentirse identificado con una cultura en concreto. La docente explica este interesante fenómeno así:

[...] aunque también es curioso que muchos estudiantes e:: no se sienten e:: (0,2) unidos a una cultura:: en particular. Hay algunos que son realmente estudiantes internacionales, que tú les preguntas...(0,2) pero tú a qué país te sientes más unido? (0,2) Porque igual tienen

varios, varios, qué identidad tienes? varios pasaportes y:: igual no te saben decir. Igual ellos son...yo qué sé, noruegos y brasileños pero han nacido aquí y tampoco tienen mucha, no saben mucho de de la cultura de... - es algo curioso. (28 P.2)

Este es el caso de numerosos estudiantes que se ven afectados por los trabajos internacionales de sus padres y que a su corta edad han vivido en multitud de países. Como consecuencia, no llegan a tener un sentimiento de pertenencia cultural fuerte ni un arraigo a un lugar en particular. Esta condición no les impide hacer contribuciones culturales en el aula o aprender del resto. Igualmente, la gran cantidad de nacionalidades del centro supone un gran reto para el profesor. La entrevistada no duda en afirmar que, a pesar de que es prácticamente imposible llegar a conocer la cultura de todos sus estudiantes, sí existe una voluntad por conocer su trasfondo personal y su bagaje cultural. Este interés, en su opinión, juega un papel significativo en la motivación que el alumno puede tener por aprender una nueva lengua. Pero hace especial hincapié en que, desafortunadamente, no le es posible estar familiarizada con tantas culturas:

Entonces el conocer su cultura, como has dicho es muy difícil [...] entonces, hombre intentas, desde luego intentas. >Pero es difícil,< porque a veces incluso, pues eso, tienen tres nacionalidades diferente::s, tienen experiencias, han vivido en países (0,1) variados, y, (0,2) con tantos estudiantes es imposible (0,2) conocer (0,2) cada uno, no? (30 P.2)

Cuando se le pregunta sobre el interés de sus estudiantes por los contenidos culturales, la entrevistada hace un repaso de su experiencia como docente y reconoce que con algunos aprendientes adultos el interés por la cultura pasa a un lugar secundario: “Los adultos sí que:: que:: que a veces tienen un objetivo y piensan que lo importante es aprender las reglas, aprender los verbos, aprender vocabulario” (32 P.2). A continuación hace una comparación con la enseñanza a niños y adolescentes y concluye que su interés se centra en aprender de una manera divertida y que, por lo general y salvo excepciones, no se preocupan por unos aspectos más que por otros:

Con los niño::s se dejan llevar más fácilmente y entonces aceptan más e:: e:: pues e:: la parte lúdica::, las canciones no se plantean tanto el hecho de la gramática tal. Sí que alguna vez he tenido algún alumno:: pero yo creo que es más influenciado quizás por sus padres. Pero por lo general no, ellos, ellos están, lo que quieren es pasárselo bien y aprender a la vez...(0,2) e:: sí que hay algunos que tienen un interés especial y te preguntan por temas gramaticales, y por qué esto es así, y cómo funciona esto, pero bueno ellos se dejan llevar po::r, (0,2) sí, por tu forma de dar la clase. (32 P.2)

Por lo tanto, podemos afirmar que sus estudiantes, no teniendo preferencias por la lengua o la literatura, se dejan guiar por el modo en el que la profesora introduce los temas y conduce las actividades. En la actualidad la docente enseña el español a una mayoría adolescente. Sus estudiantes no deciden estudiar español con meros intereses lingüísticos, sino que se abren al aprendizaje de esta nueva lengua completamente predispuestos y motivados por la nueva cultura. La docente afirma que el nivel de motivación de sus estudiantes se incrementa “radicalmente” cuando se trata la cultura en clase. Además, la entrevistada señala que suele dejar vía libre a la improvisación y que adapta su plan de clase a las necesidades culturales que van surgiendo en cada momento:

Entonces de repente en un texto aparece algo de flamenco, >entonces no tienen ni idea de lo que es el flamenco<. Entonces yo busco en Youtube y les pongo un vídeo y entonces hablamos de Andalucía y tal. O de repente aparece Picasso, pues les enseño, pues este es Picasso. Muchos ya lo saben ya conocen a Picasso perfectamente. [...] el otro día había por ejemplo unos textos de unos raperos españoles y entonces les puse la música para que escucharan un poco e:: o aparece un lugar::r entonces miramos en el mapa dónde está el lugar (34 P.2)

Así pues, mientras que los contenidos lingüísticos se llevan al aula con una preparación previa, los contenidos culturales se introducen de una manera más espontánea e intuitiva. La informante también reconoce que la improvisación y la utilización de todos estos recursos es posible gracias a la cantidad de recursos que existen actualmente en para la enseñanza de ELE. Además, la accesible exposición al componente cultural provoca que los estudiantes tengan preferencias por algunos contenidos: “[...] las tradiciones, por ejemplo, les encanta, les hablas de la quinceañe::ra o del mate, o del día de los muertos, por ejemplo, (0,2) les encanta todo eso” (36 P.2).

A pesar de afirmar que el contexto del centro es beneficioso para el aprendizaje de una nueva lengua, la entrevistada también señala las dificultades que sus estudiantes experimentan para adquirir y comprender ciertos aspectos culturales. A la hora de nombrar los obstáculos más comunes para sus alumnos en el proceso de aprendizaje de la cultura la docente dice lo siguiente:

Yo creo que a nivel pragmático:: o sea, de::l día a día, las relaciones entre las personas, no? El..(0,2) por ejemplo el tratamiento del tú y el usted,(0,1) e::m el hecho de que los españoles nos tocamos más o somos más cercanos a la hora de hablar,(0,3) e::(0,2) E::m sí, ese tipo de... o igual por ejemplo como tradición, los toros no? Eso les resulta bastante:: (0,1) complicado, y:: sí, es curioso como así de primeras ellos dicen: >ay eso es horrible,

matan a los toros y no sé qué. Y no saben, no? luego cuando entras en el tema más profundamente yo les digo: no tengáis prejuicio sin conocerlo, no? luego una vez que ya tengáis argumentos [sí] y conozcáis bien y profundamente el tema pues ya podéis dar vuestra opinión pero [...] (38 P.2)

Los aspectos sociopragmáticos de la lengua y la comprensión de algunas tradiciones suelen ser los elementos más complicados de adquirir para sus estudiantes. Además, en esta intervención apreciamos una vez más el tratamiento de los estereotipos y el impulso de la docente por promover la investigación y el análisis crítico. Otra de las dificultades o retos para la docente es la selección de material cultural que se va a trabajar en el aula. Cuando se le pregunta sobre los aspectos culturales que introduce en el aula, la profesora habla sobre la libertad que le proporciona el centro a la hora de elegir los contenidos que quiere incluir. También menciona la necesidad de innovar para no repetir los mismos temas en numerosas ocasiones:

[...] nos sentimos muy afortunados porque tenemos mucha libertad a la hora de los materiales que utilizamos y cómo los presentamos [...] siempre intentamos innovar porque a veces tú misma te cansas, no? [...] a mí me ha resultado muy enriquecedor, aprender sobre todas estas tradiciones o todos estos elementos culturales de:: de Argentina, de México de otros países e:: yo aprendo cada día y me encanta o sea::, y cuando por ejemplo a veces tienen que hacer trabajos ellos en grupos de investigación y hacen unas presentaciones y:: y me encanta porque aprendo, aprendo cosas que no sabía, no? (42 P.2)

[...] intento variar y:: y no sé pues, quizás pues igual conozco más Argentina, México, pues intento también ir a otros países más pequeños Bolivia, Paraguay, hablar del guaraní, de los indígenas (44 P.2)

En su opinión, llevar a cabo una renovación de contenidos culturales de manera continua favorece tanto a los estudiantes como a los docentes ya que todos tienen la oportunidad de conocer y descubrir nuevas tradiciones y costumbres de manera conjunta. Además, la libertad del centro a la hora de escoger el material didáctico proporciona un largo margen a la imaginación, creatividad y la novedad.

En cuanto a la relación del nivel del estudiante con el tipo de contenido cultural que se introduce en la clase, la entrevistada explica cómo la cultura y la lengua juegan un papel en el aula de manera igualmente proporcional en todos los niveles. Añade que la cantidad de cultura que se le da a un estudiante de nivel básico es la misma que a un estudiante de nivel avanzado pero el contenido es radicalmente diferente:

[...] a nivel de porcentaje, diríamos sí. A nivel de estilos es un poco diferente, no? con los pequeños pues e:: es algo más lúdico:: (0,2) y tenemos más o menos una estructura [...] luego con niveles más altos, pues haces má::s (0,1) cosas má::s, más profunda::s (48 P.2).

En esta sección la órbita léxica gira entorno a la palabra “cultura” y sus formas derivadas, a saber, “cultural”, “culturas” y “culturales” con un total de treinta ocurrencias. Como ocurre con P.1, las referencias a la cultura son constantes durante toda la entrevista y el concepto se entrelaza con otros temas. Otras palabras recurrentes relacionadas con cultura son “tradicción”, “tradiciones” o “costumbres” (cuatro ocurrencias). La docente enumera diferentes tradiciones a lo largo de su intervención, señalando aquellas que resultan más atractivas o más chocantes para sus estudiantes.

LOS MATERIALES Y RECURSOS DE REFERENCIA

La entrevistada aporta variedad de detalles acerca de los materiales que pone en práctica en sus clases. Como hemos señalado anteriormente, P.2 dispone de libertad absoluta a la hora de elegir y seleccionar los recursos y temas que quiere utilizar y decidir cómo ponerlos en práctica. La docente también explica su voluntad por la innovación de materiales y su deseo de diseñar un currículo que ofrezca una variedad cultural amplia y diversa.

Los materiales de la editorial Difusión ocupan un lugar importante en su lista de recursos. La informante describe la manera en la que se presentan de los aspectos culturales en *Gente Joven*: “yo utilizo los materiales de difusión, que me encantan, no? Utilizamos Gente Joven. Y en esos materiales siempre hay... e:: e:: (0,2) >cómo se dice?< Puntadas, de como elementos culturales que yo utilizo no?” (34 P.2). Las “puntadas” culturales le permiten presentar nuevos contenidos en clase a medida que se avanza con la unidad. Según P.2, estos pequeños intermedios culturales funcionan muy bien con el alumnado y suponen una manera atractiva de promover su motivación.

Otro material de interés para la docente es la revista *¿Qué tal? Ahora* de Mary Glasgow Magazines. Las publicaciones llegan cada dos meses e incluyen artículos sobre diferentes nociones de la cultura hispana que resultan muy interesantes para sus estudiantes. Por lo tanto, las puntadas y los artículos funcionan como puente a la hora de introducir diferentes recursos como vídeos, fotografías o canciones (32 P.2). Además de la utilización de recursos externos, la docente también ha diseñado materiales para el currículo de los programas. Cuando se le pregunta sobre el papel que juegan el MCER y el PCIC a la hora de diseñar sus materiales, la docente explica:

Para mí el MCER pues es un documento de referencia y es un documento que te permite e:: comparar los niveles a ver en qué nivel están tus estudiantes y que ha servido:: pues para:: para viajar por toda Europa y para tener todos el mismo:: para saber de lo que hablamos cuando decimos yo tengo un nivel B2 en francés o yo tengo un nivel C1 en inglés etc. E:: yo en su día me metí bastante en el tema del Marco Común Europeo de Referencia, me lo leí::, hice algún curso etc, pero bueno a nivel práctico del día a día no, no lo tengo en cuenta. (52 P.2)

Así pues, el MCER es un documento de referencia al que P.2 ha recurrido en numerosas ocasiones, sin embargo, su experiencia la enseñanza del programa internacional y en el diseño de materiales para el mismo le permiten no hacer un uso riguroso del mismo en su día a día.

En esta sección las palabras más significativas son las de la órbita léxica de “material” o “materiales” (cuatro ocurrencias). La informante hace referencia a sus materiales de apoyo en varios momentos de la entrevista, tanto manuales generales como recursos culturales específicos. La descripción de los materiales y recursos que utiliza nos sirven para hacernos una idea más clara de la manera en la que se articulan sus sesiones. Otros vocablos mencionados en relación con la sección son: “documento” (dos ocurrencias), “revista” (una ocurrencia), “preguntas” o “preguntan” (dos ocurrencias), “recursos” (una ocurrencia), “artículos” (una ocurrencia). Verbos como “preparar” aparecen en un total de dos ocasiones y “utilizar”, en infinitivo y en sus formas conjugadas, se aprecia en cuatro ocasiones. Podemos concluir que la preparación y la selección adecuada de materiales son momentos relevantes para la entrevistada a la hora de llevara cabo sus clases.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

El discurso de la profesora destaca por la soltura y su coherencia. A lo largo de toda la entrevista, la docente responde a las preguntas de manera muy concreta y establece nexos entre los temas. Consecuentemente, en ningún momento se aprecian demandas de aclaraciones por parte de las interlocutoras. Además, el ritmo de las intervenciones es rápido y a pesar de los ruidos de fondo de la cafetería, no se producen pausas significativas. También se aprecia la presencia de risa en dos ocasiones.

El discurso de la entrevistada es claro y sigue un registro formal influenciado por algunos elementos comunes del discurso coloquial. Algunas de las muletillas más utilizadas son

“bueno” (veintiséis ocurrencias) y el “no” interrogativo a final de frase (treinta y tres ocurrencias). Igualmente se detectan fórmulas de aclaración o introducción de ideas “a ver” (cinco ocurrencias), “es decir” (una aparición), “por ejemplo” (veinte ocasiones). La docente cuenta algunas anécdotas de manera indirecta a través de ejemplos o datos curiosos (28 P.2; 38 P.2; 54 P.2). En cuanto a las citas, apreciamos aquellas en lo referente a manuales como la editorial Difusión (en dos ocasiones) al igual que la revista didáctica *¿Qué tal? Ahora*. También se citan títulos de películas y artistas a la hora de hablar de los recursos culturales con los que la informante trabaja concretamente.

Las apariciones de los pronombres personales “yo” (cuarenta y nueve ocurrencias) y las expresiones “a mí” (seis ocurrencias) o “para mí” (ocho ocurrencias) son muy recurrentes, lo cual nos indica que el grado de posicionamiento personal de su discurso es alto. También se aprecia la aparición repetida de “todo”/“todos” en función de adverbio de cantidad y adjetivo (veinte ocurrencias) y “nada” (siete ocurrencias de las cuales dos son fórmulas del cortesía).

7. Resultados

En este apartado recogemos los resultados obtenidos tras los análisis de ambas entrevistas basándonos en las explicaciones de las participantes. La información se presentará dividida en cuatro bloques temáticos. Algunos de ellos coinciden con la agrupación temática utilizada para el análisis relacional, otros surgen a raíz de la unión de temas de análisis secundarios. Como resultado, encontramos las creencias de las profesoras expuestas desde un punto de vista comparativo y ordenadas en los siguientes apartados: el rol del profesor y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto intercultural (7.1), la lengua y el contexto de enseñanza internacional (7.2), la introducción de la cultura y la enseñanza de la interculturalidad (7.3) y los materiales y los recursos de referencia utilizados para introducir cultura (7.4).

Cada una de las secciones consta con una tabla donde figuran las creencias principales de cada profesora redactadas de manera esquemática. Los cuadros nos permiten comparar ambas visiones con más facilidad a la hora de extraer los resultados. Asimismo, el carácter sintético de esta sección nos impide ofrecer la cantidad de detalles que se proporcionan en el capítulo de análisis de los materiales.

7.1 Creencias sobre el rol del profesor y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto intercultural

Como hemos indicado anteriormente, en este apartado seleccionamos y comparamos las creencias de las dos docentes en relación al papel del docente en en el aula intercultural y el proceso de aprendizaje del español en el centro internacional. Para facilitar la labor de manera visual presentamos una tabla que incluye las creencias que hemos extraído de las intervenciones de las dos participantes en un formato abreviado.

| | P.1 | P.2 |
|---|---|--|
| Creencias sobre el rol del profesor y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto internacional | <ul style="list-style-type: none"> - Evolución personal como docente y cambios que se han producido en su manera de enseñar por los contextos. - El profesor eficaz es el profesor guía - La distancia de edad y madurez con los estudiantes es significativa pero no por ello negativa - Ser multicultural no es lo mismo que ser intercultural. El docente debe defender y representar la interculturalidad en el aula. - Un buen profesor tiene que desarrollar la competencia crítica en el aula - Los estereotipos se deben identificar y analizar de manera crítica en el aula y el profesor debe proponer una visión objetiva de los temas. - El profesor debe mostrar flexibilidad y sensibilidad al proponer los temas y debe tener en cuenta la cultura de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> - Evolución de su manera de dar clase a lo largo de los años gracias a la experiencia y formación - El profesor eficaz es aquel que motiva al estudiante - El perfil internacional de los estudiantes es favorecedor para aprender una nueva lengua - El profesor nativo introduce una carga cultural fuerte en el aula voluntaria e involuntariamente. - A pesar del papel que la propia cultura del docente pueda jugar en el aula, siempre se debe de intentar tratar y reforzar otras culturas hispanas. - La dinámica de investigación es una buena herramienta para tratar los estereotipos de manera crítica - Alcanzar la objetividad absoluta es difícil para el docente, pero se tiene que ser lo más imparcial posible a la hora de exponer contenidos a los estudiantes. |

Tabla 1. Creencias sobre el rol del profesor y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto internacional

Antes de abarcar sus creencias sobre el aprendizaje de lenguas, ambas entrevistadas hablan sobre el proceso de cambio que su manera de enseñar ha experimentado a lo largo de sus carreras. Aunque la experiencia laboral de P.2 es más corta que la de P.1, las dos tienen en común la realización de diferentes cursos pedagógicos y el máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Tanto P.1 como P.2 afirman haber modificado su visión sobre el aprendizaje de lenguas en diferentes ocasiones hasta alcanzar su enfoque actual, especializado en ambos casos en la

enseñanza de lenguas en un currículo internacional. Para P.1, la eficacia en proceso de enseñanza-aprendizaje implica la concepción del docente como guía para el estudiante, una figura que es capaz de acompañarlo en su proceso de aprendizaje y de proponerle un *input* adecuado a su nivel y necesidades. El tema de la eficacia en el aula es recibido de manera diferente por P.2, quien no hace alusión a la figura del guía, pero se centra en el componente motivacional como elemento esencial de una clase eficaz. La docente afirma que la motivación es el ingrediente más importante para el buen funcionamiento de una clase.

Otro de los aspectos que destaca P.1 es la existencia de una “brecha” entre el profesor y el estudiante que aumenta en tamaño a la vez que el docente gana experiencia y madurez. Para la docente, esta distancia entre el profesor y el estudiante no afecta a la eficacia en el proceso de aprendizaje de la lengua, al contrario, se convierte en un aspecto positivo que evoca la motivación e ilusión inicial de los jóvenes estudiantes por aprender. Por su lado, P.2 no hace referencia a ningún tipo de distancia existente entre profesor y alumno, posiblemente debido a que cuenta con menos años de experiencia. Sin embargo, sí menciona la predisposición del estudiante internacional a la hora de aprender un nuevo idioma como un componente de apoyo para la motivación. El rol que el carácter internacional de los estudiantes juega en el aula también se aprecia en el discurso de P.1 pero se discute en las siguientes secciones.

Por otro lado, las creencias de ambas docentes acerca de fomentar el análisis crítico en el aula coinciden. Tanto P.1 como P.2 piensan que el docente debe ser capaz de presentar los estereotipos y ayudar a los estudiantes a desarticularlos a través del desarrollo de la competencia crítica. Además, las dos profesoras creen que la objetividad en el discurso del docente es necesaria para poder guiar correctamente a los estudiantes en sus análisis críticos.

Las palabras más utilizadas por las dos docentes son aquellas pertenecientes a la órbita léxica de “aprender” y tanto P.1 como P.2 las usan para describir el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y su propia evolución formativa como docentes. Otro de los vocablos que encontramos en común es “estereotipos”. Destacamos que P.1 hace mucha más utilización del mismo ya que el tema supone una de las bases centrales de su discurso a la hora de discutir sobre el rol del docente. Esta misma situación se repite con el sustantivo “profesor” y sus derivados, los cuales están presentes en ambas interacciones pero son más utilizados por P.1. Podemos concluir que el discurso de P.2 no profundiza tanto en aspectos concretos pero abarca y relaciona más temas. Su léxico es

más variado pero las repeticiones son menos numerosas. Las palabras que más destacan son: “evolución”, “motivación”, “proceso”, “idea” y “prejuicio”.

7.2 Creencias sobre la lengua y el contexto de enseñanza internacional

Las visiones de las docentes respecto a la lengua y a la influencia del contexto internacional en sus clases no difieren en gran medida. La siguiente tabla muestra de manera resumida las creencias de ambas docentes sobre este tema:

| | P.1 | P.2 |
|---|---|---|
| Creencias sobre la lengua y el contexto de enseñanza internacional | <ul style="list-style-type: none"> - El cuadro internacional de Ginebra influye en el centro y en el perfil del estudiante - El contexto internacional del centro y el perfil de los padres favorece el aprendizaje de una nueva lengua - El hecho de que los estudiantes hablen muchos idiomas también influye en la manera en la que reciben una nueva lengua - El predominio del inglés en la escuela influencia en gran medida la manera en la que los profesores enfocan su metodología - Algunos estudiantes no están acostumbrados al método utilizado, tienen otras necesidades y necesitan más atención | <ul style="list-style-type: none"> - La internacionalidad de sus clases no se debe enteramente a la localización geográfica del centro sino a la naturaleza y sistema internacional del mismo. - La variedad de contextos y culturas y el perfil internacional de las familias de los estudiantes ayuda a aprender una nueva lengua - Los alumnos están predispuestos a la enseñanza a través de la investigación gracias a los programas del centro - Los estudiantes que llegan de otros contextos educativos necesitan más atención del profesor porque no son tan independientes. |

Tabla 2. Creencias sobre la lengua y el contexto de enseñanza internacional

Las dos profesoras creen que el perfil internacional de las familias favorece a la predisposición del estudiante a la hora de aprender un nuevo idioma. Se aprecia una ligera diferencia entre opiniones cuando P.1 atribuye la variedad de nacionalidades a la localización geográfica de la escuela mientras que P.2 considera que esta variedad se debe al carácter internacional del centro más que a su propia localización. Además, P.1 hace una referencia explícita al hecho de que un estudiante de la escuela internacional habla, por lo general, más de dos idiomas y es por eso que acoge el aprendizaje de una nueva lengua con más interés. Por su lado, P.2 atribuye este hecho al bagaje cultural del estudiante y de su familia.

Por otro lado, P.1 señala un aspecto relativamente negativo a la hora de aprender una lengua en la escuela: el dominio del inglés. La docente afirma que la importancia que cobra el inglés también afecta a la manera en la que los estudiantes aprenden el español, puesto que el profesor debe tener en cuenta la metodología que se utiliza para aprender esta lengua a la hora de preparar

sus clases. La docente 2 no hace ninguna referencia a la influencia del inglés como lengua dominante en sus clases y se centra en describir la manera en la que sus estudiantes reciben los programas educativos internacionales del centro. La profesora destaca que algunos estudiantes que provienen de otros contextos pueden experimentar dificultades a la hora de acostumbrarse al sistema de la escuela. Como consecuencia, la predisposición y el aprendizaje de una nueva lengua puede verse afectado por esta situación. A este aspecto hacen referencia ambas docentes en varios momentos de la entrevista, sobre todo cuando se introduce el tema de la dinámica de investigación y la metodología que se sigue en el centro. Las dos profesoras están de acuerdo en que la adaptación al sistema de la escuela puede ser difícil para algunos estudiantes y ambas incluyen anécdotas y ejemplos en su discurso a la hora de explicarlo.

Tanto la palabra “lengua” como sus derivados (“lenguas”, “idioma” e “idiomas”) cobran el protagonismo principal en ambos discursos. Ambas docentes las utilizan para relacionar el concepto de lengua con los aspectos internacionales e interculturales de la ciudad, del centro, de los estudiantes y de sus familias. El vocablo “escuela” también es común en el discurso de las dos profesoras. Sin embargo, no todas las palabras son frecuentes en ambos discursos, P.1 nombra en dos ocasiones los organismos internacionales, a los cuales P.2 no hace referencia en ningún momento. Al mismo tiempo, P.2 hace una conexión entre identidad y nacionalidad en su discurso a través del hincapié en vocablos como “España”, “español”, “españolas” o “españoles”, los cuales suman un total de diecisiete apariciones y no son tan frecuentes en el discurso de P.1.

7.3 Creencias sobre la introducción de la cultura y la enseñanza de la interculturalidad

Como bien se ha señalado anteriormente, el tratamiento de la cultura en el aula internacional supone un eje central de este estudio. La figura que se presenta a continuación (dividida en dos secciones debido a su tamaño) expone claramente las creencias que se han extraído de ambas entrevistas a propósito de este tema. Es necesario remarcar que a pesar de que en ambas entrevistas se proponen los mismos temas, cada una de las docentes introduce cuestiones secundarias a raíz de cada pregunta. Como resultado, obtenemos creencias sobre contenidos similares, comparables directamente, y creencias sobre temas que no coinciden en ambas intervenciones.

| | P.1 | P.2 |
|---|---|---|
| Creencias sobre la introducción de la cultura y la enseñanza de la interculturalidad | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la cultura del estudiante siempre es beneficioso para el docente porque se establece un mejor contacto con el estudiante. - Lengua y cultura mantienen un nexo intrínseco y no deben diferenciarse en el aula. - El profesor debe adoptar una identidad intercultural para poder aprovechar al máximo la pluriculturalidad del aula - La cultura hispana es muy amplia y se debe hacer una selección de material. El profesor debe hacer un esfuerzo por conocer diferentes culturas hispanas, pero la suya siempre está más presente (directa o indirectamente). - Llevar al aula un contenido cultural variado es deber del docente, aunque muchas tradiciones y aspectos se quedan fuera del currículo como consecuencia de la amplitud de la cultura hispana - La cultura del profesor siempre refuerza cualquier aspecto cultural que se pueda tratar, pertenezca o no al mismo país. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la cultura y tradiciones de cada estudiante es beneficioso pero difícil para el docente. Se puede conocer el bagaje y el recorrido personal de cada alumno, lo cual es relevante para la buena relación profesor-estudiante. - La relación entre lengua y cultura es inseparable - La pluriculturalidad en el aula favorece y enriquece al grupo porque cada estudiante aporta algo nuevo - Algunos estudiantes internacionales no se sienten identificados con una cultura en concreto - Es necesario renovar los contenidos culturales cada cierto tiempo, teniendo en diferentes tradiciones de la cultura hispana. - La cantidad de <i>input</i> cultural que se le propone a un estudiante de nivel básico es la misma que se le da a uno de nivel avanzado, sin embargo el contenido es diferente. |

| | P.1 | P.2 |
|---|---|--|
| Creencias sobre la introducción de la cultura y la enseñanza de la interculturalidad | <ul style="list-style-type: none"> - La cultura que se propone a niveles básicos es más sencilla que aquella tratada en niveles altos. - El nivel de madurez del estudiante repercute en el modo en el que se desarrolla la competencia sociocultural en el aula - Los programas educativos del centro ayudan a que en las clases se trabajen todos los aspectos de lengua y cultura a través de la investigación. Esta dinámica permite a los estudiantes más jóvenes y de niveles básicos completar los proyectos finales típicos de un enfoque por tareas. - Los estudiantes que provienen de otros sistemas educativos experimentan una especie de “shock” al encontrarse con las dinámicas del colegio - El contexto de no-inmersión resulta un obstáculo para la adquisición de aspectos sociopragmáticos por parte de los estudiantes - Las interacciones casuales que los estudiantes tienen en los viajes a países de habla hispana no son suficientes para establecer contacto total con la cultura del país y adquirir los aspectos sociopragmáticos de la lengua. | <ul style="list-style-type: none"> - La investigación es útil en las clases para tratar contenidos culturales y realizar tareas comunicativas. - Los adultos tienden a interesarse más por aprender la lengua que la cultura. Los niños y adolescentes, por lo general, se interesan por aprender de manera divertida y no se preocupan más por unos aspectos que por otros. - La motivación en sus clases se incrementa automáticamente cuando los elementos culturales entran en juego y los estudiantes manifiestan preferencias por algunas tradiciones más que por otras - Los aspectos pragmáticos de la lengua suelen ser más difíciles de entender o adquirir por sus estudiantes - La improvisación es un elemento presente a la hora de introducir contenidos culturales que surgen durante las sesiones. |

Tabla 3. Creencias sobre la introducción de la cultura y la enseñanza de la interculturalidad

Ambas docentes creen que conocer la cultura del alumno refuerza la relación profesor-estudiante y es favorable a la hora de introducir la nueva cultura en clase. También coinciden plenamente en que lengua y cultura son dos conceptos inherentes que no se introducen de manera separada en el aula, sino que deben aplicarse conjuntamente. Sin embargo, ninguna de las dos ejemplifica esta relación y por lo tanto no se evidencia una correlación completa entre cultura y lengua. En cuanto al tratamiento de la pluriculturalidad, P.1 destaca la importancia de la identidad intercultural que el docente debe adquirir para poder aprovechar al máximo las culturas presentes en su clase. Por su lado, P.2 centra su discurso en cómo la pluriculturalidad es beneficiosa para el grupo porque cada estudiante aproxima su propia cultura al aula. Sin embargo, también destaca el hecho de que algunos de sus estudiantes son tan internacionales que no se sienten identificados o conectados a ninguna cultura en concreto.

A propósito de los contenidos culturales que se tratan en clase, las dos profesoras coinciden en que la programación debe ser variada y contener aspectos culturales de todo tipo (referentes y saberes culturales, comportamientos socioculturales, literatura y artes o humor e ironía) y de tantos países como sea posible. Con relación a este aspecto, P.2 destaca la necesidad de renovar las actividades e innovar para evitar trabajar siempre las mismas tradiciones. P.1 añade que, a pesar de que los profesores deben procurar conocer tantas culturas hispanas como les sea posible, la cultura propia del profesor nativo siempre cobra más presencia y añade que a pesar de la innovación de programación frecuente, nunca se pueden abarcar todos los contenidos debido a su gran magnitud. La docente 2 también es consciente de cómo su propia cultura influencia sus clases. Habla de este tema cuando trata los estereotipos, y señala que a veces le es difícil presentar ciertas tradiciones a los estudiantes sin proporcionar su propio punto de vista sobre ellas. Por lo tanto, a pesar de que ambas docentes están de acuerdo en que la cultura debe introducirse de manera objetiva en el aula, las dos afirman que su propia cultura tiene un peso considerable en clase.

Tanto P.1 como P.2 piensan que la cultura debe ser introducida en todos los niveles. La primera docente especifica que la cantidad de contenido cultural que se introduce es el mismo en niveles básicos y altos, siendo el contenido más sencillo en los niveles bajos. Sin embargo, añade que el nivel de madurez del estudiante trasciende a la hora de desarrollar la competencia sociocultural en el aula. La docente 2 afirma que mientras que la cantidad de *input* cultural propuesto a los estudiantes es el mismo en todos los niveles, los contenidos cambian y aunque no menciona el nivel de madurez de los estudiantes, no duda en describir las diferentes actividades y proyectos que se llevan a cabo en cada nivel. Además, declara que sus estudiantes adolescentes, al contrario de algunos adultos, se interesan por la cultura al igual que por la lengua y que el entusiasmo por las clases siempre aumenta cuando se trabaja con elementos culturales.

La profesora 1 insiste en que la dinámica de investigación propuesta por los programas del centro ayuda a los estudiantes de todos los niveles a adquirir la lengua y la cultura a través de actividades comunicativas. La docente, acentúa el hecho de que el método de indagación empleado permite terminar las unidades con la puesta en práctica de tareas finales típicas de un enfoque comunicativo. P.2 también habla sobre los beneficios de las dinámicas de investigación en diferentes momentos de su intervención pero no proporciona detalles concretos sobre la manera en la que esta afecta a la práctica de un enfoque por tareas. Asimismo, las dos entrevistadas reconocen

que algunos estudiantes que provienen de otros centros más tradicionales experimentan dificultades a la hora de adaptarse a los programas de la escuela.

Otras de las dificultades que experimentan los estudiantes de las dos docentes son aquellas relacionadas con los aspectos más pragmáticos y sociales del español. La entrevistada 1 cree que uno de los obstáculos más grandes para los estudiantes es no poder hablar ni estar en contacto con la lengua fuera del aula. El contexto de no-inmersión, provoca, en su opinión, una ralentización del proceso de aprendizaje. Por su parte, la entrevistada 2 expone que a pesar de que muchos estudiantes tienen contacto con la lengua únicamente en clase, sus familias viajan mucho y la mayoría conoce España, con lo cual tienen la oportunidad de entrar en contacto directo con la cultura. Con respecto a este último punto, P.1 cree que las visitas esporádicas al país y las pocas interacciones básicas de carácter turístico que experimenten no pueden compararse al aprendizaje en un contexto de inmersión.

Como hemos podido apreciar, las creencias de las dos informantes se asemejan en la mayoría de los temas. Asimismo, la selección léxica de ambas es parecida, aunque P.1 emplea algunos vocablos más técnicos que P.2. Por lo tanto, la palabra “cultura” y sus derivados semánticos se repite en considerables ocasiones por las dos docentes (veintidós ocurrencias en el caso de P.1 y treinta en el caso de P.2). Las palabras “tradición” y sus derivadas también se utilizan en ambos discursos pero con menos frecuencia. El discurso de P.1 también incluye palabras de naturaleza más específica como “intercultural”, “multicultural” y “pluricultural”.

7.4 Creencias sobre los materiales y los recursos de referencia utilizados para introducir cultura

La selección e influencia de materiales de referencia en las clases de las docentes es un tema transversal durante las entrevistas. La tabla que se presenta a continuación incluye de manera esquemática las creencias de las profesoras respecto al uso y relevancia de los materiales en clase.

| | P.1 | P.2 |
|---|---|---|
| Creencias sobre los materiales y los recursos de referencia utilizados para introducir cultura | <ul style="list-style-type: none"> - El MCER y el PCIC son documentos de referencia constante y útiles en el cuadro de enseñanza internacional - El PCIC incluye un espacio para reflexionar acerca de otras culturas aunque predomine la española. - Las instalaciones del centro favorecen a la introducción de recursos culturales de manera fácil y accesible - La duración y regularidad de las sesiones de español limita el uso de algunos contenidos que le gustaría poder utilizar - Recursos como los cortometrajes o programas de radio son muy útiles a la hora de introducir la cultura y generar discusiones | <ul style="list-style-type: none"> - El MCER es un documento de referencia general que no influye necesariamente en la manera de dar clase o diseñar los materiales rutinariamente. - La libertad de elección de materiales es positiva para el docente - La innovación de materiales y recursos beneficia al docente y al estudiante - Los manuales que incluyen aspectos culturales son ideales para introducir la cultura en el aula - Abordar un concepto cultural cuando aparece de manera improvisada en clase supone una fuente de motivación y atractivo para el grupo |

Tabla 4. Creencias sobre los materiales y los recursos de referencia para introducir la cultura

Empezamos la exposición de resultados tratando la cuestión de los recursos de referencia utilizados por las docentes. En esta ocasión, las creencias entre las participantes difieren ligeramente. Cuando se introduce el tema de la utilización de documentos de referencia para preparar las clases y diseñar sus materiales, la docente 1 responde que tanto el MCER y PCIC suponen para ella un apoyo constante y práctico para sus clases. Además, la docente menciona que el PCIC es muy útil también para tratar la cultura en el aula porque deja mucho espacio para “reflexionar sobre otras culturas” (44 P.1). Por su parte, P.2 no hace referencia al PCIC pero define el MCER como un documento de referencia general y añade que, a pesar de haberlo estudiado con detalle, no lo utiliza en su día a día.

Es interesante ver cómo cada una de las docentes aborda el tema de los materiales de manera diferente. Mientras que P.2 se centra en la descripción de materiales que utiliza para sus clases, P.1 comenta los recursos que el centro ofrece para la enseñanza de español. La docente 1 cree que las modernas instalaciones del centro son de mucha ayuda para sus clases porque el apoyo tecnológico es fácil y completo en todas las aulas. Esto le permite presentar todo tipo de contenidos de calidad en cualquier momento y de manera accesible. Sin embargo, la informante expone que la corta duración de las sesiones y la reducción de horas de español afectan a la selección de materiales que utiliza. Además, P.1 también cree que el uso de recursos de carácter audiovisual es de gran utilidad para la introducción de la cultura en el aula.

Las intervenciones de P.2 son más explícitas en lo que respecta a los materiales que utiliza. La docente enumera y explica algunos de los manuales que más le gustan por su contenido cultural y remarca que, en su opinión, la motivación de los estudiantes aumenta cuando la clase da pie a profundizar en un tema cultural que aparece de manera indirecta en el material que se está trabajando. Igualmente, P.2 destaca que poder diseñar y escoger los materiales libremente es beneficioso para el docente puesto que puede innovar cuando quiere y adaptar ciertos materiales a los diferentes grupos.

El vocabulario que utilizan las dos profesoras es similar porque pertenece al campo semántico de recursos y materiales. Sin embargo, la docente 1 hace un uso repetido de la palabra “programa” durante casi todas sus intervenciones. El vocablo aparece cuando abarca la gran parte de los temas y preguntas de la entrevista. Este hecho resulta interesante porque implica que el programa de la escuela representa un eje entorno al cual se articulan los recursos y materiales, los contenidos, el enfoque metodológico de las clases y la duración de las mismas. En el discurso de P.2 la palabra “programa” aparece únicamente en dos ocasiones, sin embargo, la docente hace uso de palabras más específicas del campo semántico de los materiales como “revista” o “artículos”. Los vocablos comunes en ambos discursos son los sustantivos de “material”, “documento”, “pregunta” y el verbo “preparar” pero sus ocurrencias son escasas.

8. Discusión

En este capítulo tratamos de reflexionar sobre el sentido del estudio, repasando las diferentes etapas que se han llevado a cabo para su realización. Además, se exponen y detallan las limitaciones de la investigación y los aspectos mejorables de la misma. Finalmente, se discute sobre su trascendencia teniendo en cuenta las posibilidades de estudio que pueden proyectarse de cara al futuro.

La realización de este estudio surge como resultado de un proceso de introspección acerca de la manera en la que los profesores de ELE abarcamos el concepto de cultura en un aula internacional. El contexto académico de la investigación y el lugar de su realización son elementos que han influido en gran medida para la elección del tema y la acotación del estudio. La elección del tema también está vinculada a los estudios de Caro (2011; 2017) sobre las creencias de los docentes de ELE en Gabón acerca de la enseñanza reglada y la introducción de la cultura e interculturalidad en el aula. Los estudios realizados por Caro (2017), junto con los de Calderón (2013), Ramos (2005), Anaya (2007) y Ballesteros (2000) provocan un gran interés en la autora por las investigaciones etnográficas de carácter cualitativo basadas en las creencias de los profesores de ELE. Además, la inexistencia de investigaciones de esta naturaleza en el contexto de enseñanza internacional suizo también ha sido un factor considerado a la hora de elegir el tema.

Como hemos señalado en apartados anteriores, el interés de esta investigación reside en explorar las creencias de las docentes sobre el concepto de cultura y el tratamiento que le dan en el aula internacional. Este interés se encuentra ligado al hecho de que el concepto de cultura en su totalidad y su rol en la clase de lengua extranjera han sido considerados como un reto un tanto abstracto e incluso inabarcable para algunos docentes (López, 2018). Nociones como “interculturalidad”, “componente cultural”, “competencia intercultural”, y “plurilingüismo” se reiteran constantemente en los currículos y programas de formación de profesorado y en ocasiones no se concretan ni se profundiza lo suficiente en ellos (Calderón, 2013). Este estudio intenta dilucidar el modo en el que todos estos conceptos se articulan en la mente de los docentes y el papel que realmente juegan en el aula.

Tras la realización del estado de la cuestión y el desarrollo de los objetivos y preguntas de investigación nos dispusimos a llevar a cabo el proceso de recogida de datos, para el cual utilizamos la entrevista como herramienta. Las entrevistas se grabaron y se transcribieron para ser analizadas posteriormente desde un punto de vista relacional. Llegados a este punto de la investigación, se intentó realizar una tercera entrevista para ampliar la cantidad de datos recopilados pero debido al

periodo de realización del trabajo fue imposible coordinar una cita con la tercera docente. Esta circunstancia supone una de las limitaciones más importantes para el estudio ya que, a pesar de que las entrevistas son completas, la investigación estaba enfocada y diseñada desde el principio para tratar las creencias de tres docentes, un número acertado y utilizado en otros estudios de la misma naturaleza que el presente. No obstante, consideramos que los datos obtenidos y el análisis llevado a cabo proporcionan unos resultados ricos y matizados sobre la cuestión de investigación.

La poca experiencia en la realización de las entrevistas por parte de la entrevistadora también supuso un obstáculo a la hora de recoger los datos. Pese a que las entrevistas habían sido diseñadas de antemano siguiendo el modelo de Kvale (2006), estas fueron un tanto “rígidas” y no hubo mucho margen para el desarrollo de temas secundarios por parte de las docentes. Un aspecto interesante a tener en cuenta para una futura investigación podría ser la insistencia de la moderadora sobre algunos temas para profundizar más en ciertas cuestiones, como las creencias de las docentes sobre el proceso de aprendizaje de la lengua o la relación directa entre lengua y cultura. Asimismo, la entrevista cobra un tono natural, típico de una conversación entre compañeras de trabajo. La voluntad por mantener la neutralidad durante la realización de la entrevista se combina con una cierta complicidad entre las interlocutoras que da fruto a momentos puntuales en los que ambas dan su opinión sobre los temas abarcados. Este hecho, a pesar de haber podido ser desfavorable para la toma de datos, no supuso ninguna influencia en las respuestas de las entrevistadas.

Durante el proceso de análisis también se aprecia una limitación significativa a la hora de realizar la contabilización de ocurrencias léxicas en las transcripciones. Siguiendo el modelo de Ballesteros (2000) para el análisis relacional, se procede a contabilizar los vocablos siguiendo un determinado orden temático. El presente análisis contabiliza de manera conjunta los vocablos sinónimos (ej. “lengua” e “idioma”) y derivados (ej. “cultura”, “cultural”). Sin embargo, tal y como sucede en el estudio de Calderón (2013), no se contabilizan las ocasiones en las que se referencian dichos vocablos a través de pronombres o complementos directos. Este detalle modifica ligeramente las cifras de ocurrencias y sería interesante a tener en cuenta en futuras investigaciones para obtener datos más precisos.

Una de las opciones más interesantes para desarrollar este tema de estudio en un futuro es ampliar el tamaño de datos para el análisis con más participantes y utilizar diferentes instrumentos de recogida de datos. La observación de clases o las encuestas en línea de carácter descriptivo podrían ser un buen medio para ampliar la investigación, la cual podría ser cualitativa y cuantitativa. Además, el posterior análisis de los datos podría ser relacional e interpretativo y

dependiendo de la cantidad de participantes y la escala de la investigación, se podrían realizar tablas de clasificación de carácter estadístico.

Después de realizar las entrevistas, los análisis y obtener los resultados, podemos afirmar que coincidimos completamente con el enfoque interpretativo de Woods (1996), Pajares (1992) y Borg (2003) según el cual, las creencias de los profesores influyen en gran medida al proceso de toma de decisiones de los docentes. Gracias a las respuestas de las profesoras, hemos podido comprobar cómo sus ideas se reflejan en sus planes de clase (la necesidad de desarrollar la competencia crítica, la inclinación por no separar la cultura y la lengua en clase, son algunos ejemplos). La realización de futuras observaciones de clase de ambas docentes podría ayudarnos a comprobar si, efectivamente, sus creencias se reflejan de manera explícita en el desarrollo de sus clases o si, por el contrario se detectan contradicciones entre su discurso y su práctica.

También hemos podido observar que las creencias y las preconcepciones de los estudiantes influyen en su manera de aprender una nueva lengua (Resnick, 1989) y que ambas docentes son conscientes de este proceso e intentan tener en cuenta la manera en la que los estudiantes han aprendido el inglés a la hora de poner en práctica una metodología de aprendizaje en la enseñanza del español. Los datos recogidos en las entrevistas también nos han hecho reflexionar acerca de la medida en que las limitaciones circunstanciales del contexto de enseñanza pueden afectar a la puesta en práctica de las creencias de las dos docentes (Fang, 1996). Si bien es cierto que apreciamos que la mayoría de sus creencias se reflejan en sus planes de clase, también existen elementos que se llevan al aula y que no forman parte necesariamente de las creencias de las profesoras, como por ejemplo la metodología de investigación. Este enfoque que, según P.1, se impone por el programa del colegio y proporciona resultados positivos en el aula, ha de llevarse a cabo en todas las asignaturas del centro. La docente no muestra en ningún momento su disconformidad con esta metodología, sin embargo, podemos percibir que la no-existencia de un enfoque impuesto podría ser percibida como positiva por la profesora.

Los resultados obtenidos en los análisis también coinciden con las afirmaciones de Calderón (2013) a propósito del modo en el que la cultura debe llevarse al aula. Ambas docentes creen que el concepto de cultura se debe explicar teniendo en cuenta las necesidades y preferencias de sus estudiantes y que el enfoque utilizado para introducir las cuestiones socioculturales siempre debe adaptarse al grupo. Además, encontramos que los resultados de nuestro análisis coinciden con los de Calderón (2013) en relación a la preparación de contenidos lingüísticos y culturales. Si bien es cierto que existen contenidos culturales programados para cada curso con antelación, la gran parte

de los que se tratan a lo largo del año, sobre todo en las clases de P.2, se improvisan o se desarrollan a raíz de temas espontáneos.

Igualmente, podemos afirmar que las dos profesoras presentan una comprensión consciente del rol que la cultura representa en el proceso de aprendizaje, mencionado anteriormente como *cultural awareness* (Baker, 2011). Las dos profesoras tratan de transmitir a sus estudiantes la conciencia de las normas culturales y su valor en la comunicación a través de la introducción de todo tipo de elementos al aula, desde aquellos más concretos como los referentes culturales y las tradiciones hasta a los más abstractos, como los tratamientos sociales.

Como indicábamos en el estado de la cuestión, Iglesias (2003) defiende la importancia que la cultura del propio estudiante tiene en su proceso de aproximación a una nueva lengua. Los resultados de los análisis nos permiten afirmar que tanto P.1 como P.2 creen que conocer y familiarizarse con el bagaje personal y la cultura del estudiante es beneficioso para comprender mejor la manera en la que este afronta el proceso de aprendizaje del idioma. Además, las creencias de P.1 respecto a la competencia intercultural coinciden plenamente con las de López (2018) puesto que según ambos, el docente debe proporcionar las estrategias adecuadas para que el estudiante pueda evaluar tanto sus propios valores como los de la nueva cultura y al mismo tiempo aprender de ellos.

En lo que concierne a las percepciones sobre el rol del docente, consideramos adecuado volver a reflexionar sobre las ideas de Byram y Risager (1999), quienes reconocen abiertamente el papel del docente de lengua extranjera como negociador entre culturas. En su entrevista, P.1 señala claramente la relevancia de la figura del docente como guía, apoyo y mediador cultural en el aula. A pesar de que P.2 no habla explícitamente sobre el rol de negociador cultural del profesor, sí que hace referencia a la manera en la que incluye y juega con las culturas de todos sus estudiantes y las expone en clase para que todos puedan aprender algo nuevo del intercambio. También nos parece relevante señalar que ninguna de las docentes argumenta explícitamente la relación que une lengua y cultura y que, al igual que en los estudios de Caro (2011; 2017), las docentes dan por hecho la relación “intrínseca” o “inseparable” entre ambos elementos sin evidenciar una visión más compleja de esta interrelación. A pesar de que ambas docentes dicen que integran los elementos en el aula de manera indisociable, ninguna analiza en profundidad la conexión entre ellos.

9. Conclusiones

Este capítulo se centra en dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo número 3. Nuestro objetivo es el de completar el proceso que empezamos al plantear las cuestiones y proporcionar una respuesta concisa a partir de los datos obtenidos en los resultados. Empezaremos respondiendo las preguntas derivadas de la cuestión principal, a la cual contestaremos en último lugar dando por finalizada la investigación.

1. ¿Cuáles son las creencias de las profesoras sobre los efectos del aprendizaje de una nueva cultura en un contexto educativo internacional?

Tras la realización del análisis, la redacción de resultados y la discusión, podemos afirmar que las dos docentes califican como positivo el contexto en el que se encuentran para la adquisición de una nueva cultura. Son numerosas las ocasiones en las que tanto P.1 como P.2 enumeran los beneficios de la variedad cultural del centro y las ventajas de la interculturalidad en sus clases.

Las docentes reconocen que el hecho de que los estudiantes del centro hablen un promedio de dos a tres lenguas es muy influyente en el modo en el que se aproximan a una nueva lengua y a su cultura. Además, las dos están de acuerdo respecto al hecho de que el perfil profesional de los padres juega un papel esencial en la predisposición que los estudiantes demuestran a la hora de aprender.

2. ¿Cuáles son sus creencias respecto al papel del docente como mediador de culturas?

Una de las percepciones común en las dos docentes es la insistencia en el hecho de que un buen profesor debe ser capaz de desarrollar la competencia crítica en sus estudiantes a la hora de introducir la cultura. Esto es una prueba más del cambio que ha experimentado la enseñanza de la cultura en las clases de ELE, donde en lugar de reducir los contenidos culturales a los estereotipos y clichés, se pasa a analizarlos y a cuestionarlos. Además, ambas docentes coinciden en que el docente debe tratar de ser lo más objetivo posible a la hora de presentar la cultura, con el claro objetivo de no influenciar a estudiantes, a pesar de que ambas reconocen que en ocasiones resulta complicado no posicionarse ante un tema.

Las dos profesoras destacan los beneficios de desarrollar un interés por la cultura del estudiante a la hora de establecer una buena conexión y mejorar la relación profesor-alumno. Con respecto a este tema, P.1 especifica la importancia de familiarizarse con la cultura del aprendiz para poder enfocar de manera más adecuada y sensible ciertos conceptos culturales en el aula. Para ella, la flexibilidad es una cualidad esencial en la figura docente y el profesor de una clase internacional debe poder adaptar una identidad intercultural para explotar al máximo la pluriculturalidad del aula.

3. ¿Qué visión tienen las profesoras sobre la motivación de los estudiantes para aprender la lengua y la cultura?

La motivación supone para las docentes entrevistadas uno de los motores más enérgicos en la dinámica de sus clases. A pesar de que P.2 aborda este tema de manera más directa en la entrevista, ambas docentes coinciden en que los estudiantes internacionales se encuentran igual de predispuestos por aprender la lengua que la cultura. La docente 1 alude durante su entrevista al hecho de que la mayoría de los estudiantes del centro son conscientes de lo importante que es conocer diferentes lenguas y culturas para sus opciones laborales futuras (organizaciones no gubernamentales o carreras diplomáticas).

Por su parte, P.2 afirma que sus estudiantes no demuestran una preferencia por los contenidos lingüísticos más que por los culturales y añade que la motivación de sus alumnos suele aumentar cuando se tratan contenidos culturales en profundidad.

4. ¿Cuáles son sus percepciones en relación a las dificultades de los estudiantes para aprender una nueva cultura?

Pese a que las dos entrevistadas señalan que las condiciones que proporciona el centro y su enclave son favorables para el aprendizaje de una nueva cultura, tanto P.1 como P.2 son conscientes de las dificultades que sus estudiantes pueden llegar a experimentar. Las docentes abordan esta cuestión desde diferentes puntos de vista. Por una lado, P.1 cree que el contexto de no-inmersión no es favorable a la hora de establecer un contacto pleno con la nueva cultura puesto que los estudiantes no tienen acceso directo a ella fuera del aula. Por otro lado, P.2 asume que debido al perfil internacional de las familias del centro, gran parte de sus alumnos ha viajado,

vivido o tiene contacto con personas de habla hispana (amigos, vecinos o familia) y hace especial hincapié en los aspectos sociopragmáticos de la lengua, los cuales suelen ser más difíciles de comprender y adquirir para la mayoría de sus estudiantes.

Las dos docentes comparten sus creencias respecto a los beneficios que la metodología de investigación de los programas del centro tiene a la hora de enfocar las clases de lengua. Sin embargo, ambas destacan las dificultades que los estudiantes provenientes de otros colegios experimentan al llegar a Ecolint sin haber trabajado previamente bajo las dinámicas de investigación y alta participación en clase, propias de los colegios anglosajones. Además, P.2 añade que, debido a su trayectoria internacional, algunos de sus estudiantes no se sienten identificados con ninguna cultura en particular. Para la docente este hecho no supone una dificultad mayor para aprender la nueva cultura, sin embargo, puede afectar al modo en el que los estudiantes establecen contacto o se posicionan frente a ella.

5. ¿Cómo abordan las docentes la selección de materiales culturales en el aula de ELE?, ¿se propone el mismo *input* cultural en todos los niveles?

En ambas entrevistas apreciamos que las profesoras comparten creencias semejantes entorno a la cuestión de selección de material cultural. Las dos entrevistadas parten de la base de que la cultura hispana es un conjunto de elementos muy amplio y que llegar a abarcarla en su totalidad es imposible. Sin embargo, sus puntos de vista difieren ligeramente cuando se profundiza en el tema. Según P.1, los profesores de ELE deben tratar de incluir tantos elementos culturales como les sea posible en sus clases, sin dar preferencia a unos países más que a otros. En contraposición, añade que esta voluntad suele verse influenciada por el peso de su propia cultura, la cual tiene una presencia en el aula continuada y se expone más a los estudiantes.

Por su lado, P.2 se centra en la necesidad de renovar los contenidos de manera regular, intentando englobar una gran variedad de componentes culturales. Además, la docente 2 menciona que hace uso regular de la improvisación para cubrir elementos culturales que surgen en sus clases de manera espontánea.

Las profesoras manifiestan claramente que el nivel de los estudiantes no influye en la cantidad de *input* cultural que se lleva al aula pero modifica el contenido. Asimismo, P.1 afirma que el nivel de madurez también influye en el tipo de contenidos y actividades culturales que se proponen en el aula.

6. ¿Qué visión tienen de la evolución de su práctica docente hasta el momento?

Durante las entrevistas cada docente explica su formación y resume su experiencia laboral. Las dos informantes mencionan que su manera de enseñar ha experimentado cambios a lo largo de los años. Además, las entrevistadas describen el momento de su carrera/formación en el que su visión sobre la enseñanza de lenguas cambió e informan de los cursos que marcaron un antes y un después en su experiencia laboral.

Los cambios más significativos que ha experimentado P.1 en su carrera están relacionados con la metodología y la pedagogía en sus clases. La realización de diferentes cursos complementarios en la enseñanza de lenguas extranjeras (no necesariamente del español), la obtención del máster en ELE y sus numerosos años de experiencia en diferentes contextos han contribuido a la evolución de su enseñanza.

En el caso de P.2, a pesar de contar con menos años de experiencia, la evolución se aprecia de un modo similar. Los diferentes contextos en los que ha trabajado como docente la impulsaron a continuar su formación y a realizar multitud de cursos y un máster de ELE. El proceso de evolución en su forma de enseñar la lengua empieza después de su formación y la entrevistada describe cómo sus clases pasan de centrarse únicamente en gramática y vocabulario a abarcar todo tipo de aspectos siguiendo la metodología específica del centro.

¿Cuál es la idea de cultura que tienen las docentes y cómo la tienen en cuenta a la hora de gestionar sus clases?

Como conclusión, podemos afirmar que la idea de cultura que tienen las dos colaboradoras es afín. En ambos casos la noción se concibe desde un punto de vista global, según el cual, la cultura está presente en todo momento y se manifiesta en el aula de manera heterogénea. Las docentes coinciden en la relación indisoluble entre lengua y cultura pero no aportan ninguna reflexión o razón de este vínculo. Concluimos que la falta de profundización en esta cuestión se debe a la asunción frecuente de esta idea por el colectivo de docentes y a la carencia de este tipo de introspecciones en algunos programas de formación de profesorado.

P.1 y P.2 entienden la cultura en el aula ELE como un conjunto de elementos concretos (tradiciones, figuras y referentes culturales, artes plásticas, literatura etc.) y abstractos

(tratamientos sociales, percepción de acentos, lenguaje corporal, humor e ironía) que llegan al aula a través de la figura del profesor nativo, el cual introduce consciente e inconscientemente gran parte los contenidos culturales al grupo.

Las dos docentes cuentan con una formación avanzada en enseñanza de ELE y específica en cursos didácticos enfocados a los programas internacionales. La visión de cultura y su gestión en el aula es coherente con el contexto en el que trabajan, un centro internacional que sigue una metodología establecida por programas educativos determinados y que aplica la dinámica de investigación a gran parte de las asignaturas, donde las clases de lengua se presentan siguiendo una metodología común en el modelo anglosajón. Además, el pensamiento subyacente de las informantes acerca del rol del profesor en el aula intercultural es semejante. Ambas piensan que el profesor debe ser neutro y flexible a la hora de abordar conceptos culturales e insisten en la necesidad de promover el desarrollo de la competencia crítica en sus estudiantes con el objetivo de desarmar los estereotipos y clichés. El énfasis en fomentar el análisis crítico en el aula junto con la idea de integración, respeto e interacción entre culturas concuerda totalmente con el modelo de estudiante que el programa IB quiere formar.

10. Bibliografía

- Anaya, V. (2007). *La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia* (Memoria Doctorado, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/41403>
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14 (2), 161-175. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564002760041550?needAccess=true>
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso* (Memoria Doctorado, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/41408>
- Baker, W. (2011). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal* 66 (1), 62-70. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>
- Bennett, M.J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-195. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176786900052>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language teaching*, 36 (2), 81-109. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/div-classtitleteacher-cognition-in-language-teaching-a-review-of-research-on-what-language-teachers-think-know-believe-and-dodiv/F6B40C79983C27649FC1157D4023A776>
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cabedo, A y Pons, S (eds.). Corpus Val.Es.Co 2.0. Consultado online en <http://www.valesco.es>

Calderón, J.M. (2013). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales* (Memoria Doctorado, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86782>

Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (eds.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Cambra, M. y Palou, J. (2007) Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19 (2), 149-163. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564007780961651>

Caro, M. (2017). *Pensamiento subyacente y enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema de enseñanza reglada de Gabón* (Memoria Doctorado, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/121859>

Caro, M. (2011). *Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad* (Memoria Máster, Universitat de Barcelona, España). Documento inédito

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya .

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Saint-Cloud. París, Francia: Didier.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* 38 (10), 47-64. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188960380104>

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education. *English*

language teaching 35 (1), 1-13. Recuperado de <http://sites.psu.edu/aplng587/wp-content/uploads/sites/8058/2013/12/freeman-2002.pdf>

Fung, L. y Chow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Eduactionl Research* 44 (3), 313-322. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188022000031605>

Gabillon, Z. A Synopsis of L2 Teacher Belief Research. Belgrade International Conference on Education 2013, Nov 2013, Belgrade, Serbia.

Guasch, O. y Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua, *Cultura y Educación* 25 (4), 483-488. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/113564013808906852>

Hoffman, J.V. y Kugle, C. (1982). A study of theoretical orientation to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction. *Journal of Classroom Interaction* 18 (1), 2-7. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23884745>

Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54,p. 19. Recuperado de https://soymino.files.wordpress.com/2010/05/isabel_iglesias_casal.pdf

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Versión electrónica.

Principios. (s.f). En *International Baccalaureate*. (Consultado el 2 de abril de 2018). Recuperado de <https://ibo.org/es/about-the-ib/mission/>

Kvale,S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3), 480 - 500. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800406286235>

López, J. (15 de marzo de 2018). Ldelengua 122 sobre interculturalidad [Audio en podcast]. Recuperado de <http://eledelengua.com>

- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *English Language Journal*, 41 (2), 136-145. Recuperado de <https://academic.oup.com/eltj/article/41/2/136/454582>
- Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. En A.Mendoza. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-74). Barcelona, España: Ice-Horsori.
- Pajares, M.F. (1989). Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1#page_scan_tab_contents
- Paricio, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/6100/A/2014>
- Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* (Memoria Doctorado, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41394/1/CRM_TESIS.pdf
- Resnick, L. (1989). Introduction. En L. Resnick, B. Lauren, & R. Glaser. *Knowing learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp.1-24). London, Uk: Hillsdale.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal* 28 (3), 559-586. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1163149?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu, E. Bandura et al. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (p. 1-18). Clevedon ,UK: Multilingual Matters.

Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, 1. Strasbourg, Francia: Scope.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

11. Anexo

11.1 Adaptación del sistema de transcripción de VAL.ES.CO

| | |
|-------------|---|
| [] | Solapamiento o habla simultánea. |
| * | Inicio de un turno de palabra sin pausa. |
| (0.5) | Silencio, representado en décimas de segundo |
| (.) | Entonación descendiente |
| ? | Entonación ascendente |
| :: | Prolongación del sonido |
| - | Corte de la palabra o autointerrupción |
| <u>word</u> | Énfasis, enfatización (la cantidad de letras subrayadas indican la cantidad de énfasis) |
| <u>WORD</u> | Mayúscula: énfasis especialmente fuerte |
| ° ° | El habla entre los dos signos es tranquila o suave |
| >< | Se habla deprisa y con tono bajo |
| <> | Se habla lento |
| (h) | Respiración, risas... |
| .hh | Inhalación |
| (()) | Descripción de eventos por parte del transcriptor |
| () | Algo se ha dicho pero no se ha logrado escuchar |

11. 2 Transcripción de la entrevista a P.1

Fecha 21/03/2018

Hora: 16:15h

Duración 50 minutos.

Lugar: International School of Geneva, Nations Campus

((El intercambio se inicia hablando de su formación y experiencia pasada como profesora de español))

1 E Pues P.1, ¿cuántos años llevas siendo profesora de español?

2 P.1 Ok, bueno, como te he dicho empecé e::n, en el 88, en septiembre del 88, hasta junio del 89, como asistente de clase (0,1) .hh en Gran Bretaña. e:: luego volví a España::, empecé en septiembre del 89 pero como profesora de inglés. (0,3). En el año 90, e:: en julio del 90 aprobé las oposiciones para:: instituto como profesora de inglés, y ahí seguí dando clases de inglés, aunque a veces se me rellenaba el horario con el español. No eran muchas las ocasiones... (0,2). Luego e::n el año:: 99, o sea 10 años después, me fui a Portugal (0,1), y ahí retomé de lleno las clases de español e::, empecé también a lo bruto, dando clase de español en lo que se llamaba lengua A1, o sea lengua y literatura, de:: en el curso de diploma de::l bachillerato internacional. (0,1)Y de ahí ya no he parado.

3 E Ya, hasta ahora.

4 P.1 * Hasta ahora [hasta el día de hoy], hasta el día de hoy, 21 de marzo de 2018.

5 E Perfecto, y:: respecto a la formación de ELE, de profesora de español, (0,1) dime, cuáles so::n, cuáles son los curso::s o los, si has hecho algún máster...?

6 P.1

Sí, no, tengo:: ee::m, e:: ee::m (0,2) he hecho cursos de enseñanza muy específicos ee:: de metodología. (0,1) Varios curso::s e:: para profesores de lengua en la Universidad de Edimburgo. .hh He hecho también, luego hice ee:: el curso de Celta, en Londres y aunque todo era en inglés, era mu::y, fue:: fue una actividad bastante:: (0,1) interesante desde el punto de vista de (0,2) que me abrió los ojos a la formación pedagógica que yo tenía que era muy limitada porque se basaba en el curso de CAP que había que hacer de, el curso de adaptación pedagógica >que la verdad no era gran cosa< y los años de experiencia. Pero no fue hasta ese momento que yo hice el curso de celta que me di cuenta que:: tenía muchas lagunas en metodología. EE::M Luego a partir de ahí, un año después o dos años después, >no recuerdo bien<, hice el máster de enseñanza de español como lengua extranjera en la universidad de Barcelona, que:: a::m no terminé, me faltó solamente la parte práctica y el trabajo final de máster >porque me quedé embarazada y el embarazo me afectó a la cabeza porque perdí la memoria (0,1) y las ganas (0,1) ee::m y como sabes luego lo retomé en el año:: ni me acuerdo, 2015?, 2014?, 2015 < y bueno lo presenté el año pasado o::tra vez de nuevo, tuve que hacer to::do de nuevo, todavía sigo esperando que me contacten para darme el título etc etc, pero sí. O sea que se puede decir que he hecho DOS veces, tengo que ser la única persona que ha hecho dos veces el mismo master en la misma universidad. <Universidad de Barcelona> (h)

7 E

Muy bien, e:: P.1, en qué contextos, bueno ya:: has respon- respondido más o menos a esta pregunta, pero en qué contextos has enseñado?. O sea, nos has dicho que has enseñado [sí...] en (0,1) [en el sistema público en España] el sistema público en España y después empezaste ya en Portugal [.hh] con el sistema internacional, no? con IB?

8 P.1 * Bueno también, también he hecho cursos de verano e::n en Gran Bretaña, en Escocia, daba clase de inglés también. E::m pero luego me:: e:: en Portugal, di clase en el diploma, el curso de diploma, también di clases en International House, donde empecé (0,1) como profesora de inglés para adultos y niños, para todos y luego e::, implementé el curso de español como lengua extranjera, que no existía en ese momento en Portugal, (0,1) allí en Lisboa, escribí el currículum y allí lo dejé. Y luego me fui a Gran Bretaña, aaa: perdón, a Venezuela, y trabajé e::m, (0,1) dando clases e:: con el programa de::, el currículum de Inglaterra, (0,1) el currículum inglés. Y luego al volver aquí a Suiza [que era una escuela británica] el colegio eh, >como era?< e:: el colegio británico de Venezuela, de Caracas, pero que seguía todo el currículum de Inglaterra y Gales y: Irlanda del norte. e:: Luego al venir aquí seguí dando clase en el diploma y también en el programa de años medios (0,1) de e::m del IBO [el Middler Years que este es, no es el que, este es...] el que hay aquí, en este campus [el que hay aquí, el MYP] Y ahora también tengo alumnos que están haciendo el cuarto programa (0,1) del IBO, que es el Carreers Programme que es CP, >le llamamos<, y ahí también hay un componente lingüístico importante porque los alumnos deben presentar e:: un portafolio de, un portafolio de lenguas. [O.K] (0,3) y:: bueno, simplemente es seguir dando clase como con los demás. O sea que sí. Y TAMBIÉN... [muchos contextos] muchos porque además también di clase de español (0,2) y clase de inglés en sistema público (0,1) portugués, solamente durante dos o tres meses e:: antes de salir de Portugal, e:: m me pidieron y bueno lo hice una experiencia también (0,1) muy interesante, muy buena.

9 E *Muy bien P.1, muchas gracias. e:: vamos a pasar ahora a las creencias que tienes tú sobre el aprendizaje de lengua extranjera. Entonces, tú notas que tu manera de enseñar la lengua siguiendo el currículum, bueno, en la que:: la enseñas ahora que es el (0,1) MYP, verdad? e:: ha cambiado respecto a cómo la enseñabas antes? Por ejemplo, la manera en la que enseñas español aquí en la escuela internacional no tiene nada que ver, a lo mejor, co::n...

10 P.1 * Mira yo creo que todo cambió en el momento en que hice aquel curso de: el certificado de enseñanza de lenguas extranjeras, en Londres, el Celta e: m, porque aunque era muy específico para adultos, como te dije antes, había tantas cosas nuevas y tantas otras maneras, que yo ya como alumna había: (0,1) recibido cuando iba a Gran Bretaña e: y que había experimentado pero siempre como alumna, pero al hacer el curso fue empezar a poner en práctica otras maneras de: de enseñar. e: evidentemente (0,1) ha cambiado muchísimo, muchísimo aquí tengo la suerte, y en los colegios privados donde he estado, ° todos colegios internacionales °, tengo la suerte de que el alumnado es muy, muy, está muy motivado, hay mucho apoyo también de la familia de los padres (0,2) con lo cual podemos decir que es casi el escenario perfecto para dar una clase de lenguas. A: m... (0,2) pero sí, yo creo que el cambio, el punto de inflexión fue hacer aquel curso hasta el punto de que todavía después de aquello di un año de clase e: n (0,1) en el instituto, en Málaga y me sentía como u: n marciano porque lo que yo intentaba poner en prac-, todo nuevo que había aprendido, que a mí me parecía la última Coca-Cola del desierto [Sí] no: iba con nada, porque la forma que tenían los niños en la mente, en su mente era de una manera muy estructurada que no tenía nada que ver con lo que yo estaba haciendo en ese momento.

11 E * Entonces tú dirías que hay maneras de enseñar que son más eficaces que otras?

12 P.1 Sí, claro claro, tienes que: siempre lanzarle la pelota al alumno y dejar que él juegue con la pelota, siempre guiándolo tú. No puedes ser como yo era, yo me notaba al principio, > todavía lo sigo siendo muy marimandona <, pero: (h) [a eso iba a ir yo ahora] sí, >todavía lo sigo siendo, pero creo que eso es< cuestión de dar que uno tienen menos paciencia y:, y:, con la gente con las maneras con los alumnos que son, la brecha (0,1) se va haciendo cada vez mayor, y tener ahora un alumno de 12 años no es como cuando yo empecé que tenía alumnos, yo tenía 22 [claro] y ellos tenían 18 a lo mejor, había una brecha mínima [Claro, era más..] e: m, sí, mucho má:s... bueno diferente, no más fácil tampoco, diferente ¿no? porque la motivación de un niño de ° 12 años que se encuentra por primera vez con el español °, al menos en este colegio, es algo maravilloso de ver, porque las ganas son increíbles y eso no se encuentra en [* sí, sí, vamos a hablar de eso ahora después] , ° en otro sitio °.

13 E e: bueno te quería preguntar, vamos a entrar un poquito más en el tema de cultura, consideras que tu manera de enseñar o de gestionar la clase, (0,1) tu manera de interactuar un poco con los estudiantes, corresponde a un patrón cultural español? porque tú eres española, [yo soy española] eres de Málaga, y tú consideras que, bueno aquí, esto es una escuela internacional hay muchísimas culturas que se mezclan, consideras que de alguna manera: ha:y algún lado tuyo cultura:l, alguna manera ()...

- 14 P.1 Bueno yo bailo, yo bailo... me:: me sale pero no todos los andaluces bailan [(h)] eso está claro, no? (0,1) . Yo cuento chistes pero no todos los andaluces cuentan chistes. Porque:: como todos sabemos hay mucho tópico, sobre todo en nuestro (0,2) .hh país de locos. E:: pero evidentemente::, yo estoy convencida de que hasta incluso un 80 % de un profesor está hecho personalidad (0,1) y ese 80% de personalidad es lo que influye en gran medida en el aprendizaje del alumno (0,1) y el resto por supuesto es experiencia, es preparación, estudios, mantenerse al día con lo que hay nuevo, pero (0,1) la personalidad de un profesor evidentemente es importantísima. (0,1) Si:: eso además lo asocias con el lugar de donde eres, pues sí, la cultura la llevas contigo:: y yo no tengo ningún problema en (0,1) en ser como soy ni decir de dónde vengo. Pero también es verdad que:: el hecho de haber vivido en Sudamérica y tener un hijo (0,1) que nació en Sudamérica, e::m y haber conocido muchos padres aquí de muchos otros países sudamericanos o latinoamericanos (0,2), e:: te hace pensar en que por supuesto no somos dueños del idioma y:: que sí es más uniforme que la cultura, no? porque luego te das cuenta de que en cada país el término de cultura es también difícil de definirlo [es difícil de definir, así es] pero lo que son tradiciones y costumbres yo intento incluirlas todas y incluso e::m (0,2) hago un esfuerzo, hago un esfuerzo porque no ° se me queden fuera cosas que son importantes para incluir a todo el mundo °.
- 15 E *de eso, de eso vamos a tratar ahora en pleno, (0,1) porque, bueno vamos a dejar un poco:: la sección de referencias al final, pero:: cuál crees o cuál dirías tú que es la relación entre la cultura y la lengua y qué tipo de cultura crees que es más relevante para:: la clase de lenguas?
- 16 P.1 bueno la relación es intrínseca, no, no, no puedes sacar una e:: y dejar la otra a parte, no puedes decir hoy vamos a enseñar lengua y mañana vamos a enseñar cultura. (0,1) Porque una cosa se tiene que hacer a través de la otra, y nunca::... bueno como la gramática no? por sí sola yo no creo que eso funcione porque para mí es imposible separarlas. (0,4) e::m es que como digo, es difícil porque una cosa te lleva (0,1) a la otra y lo que tienes que intentar llegar a cuanto más mejor creo yo, porque (0,1) lo que dices en español (0,1) o lo que cuentas en español en Nicaragua es el mismo español, prácticamente que el español de:: Chile, pero las referencia::s históricas, las referencias de tradición que conlleva cada uno de esos dos países son diferentes completamente, y no vale unificarlos todos porque todos son... en su... de una manera u otra son diferentes [no podemos meterlos dentro de un mismo saco, así es] no, EL NEXO DE UNIÓN evidentemente es la lengua, porque indistintamente (0,1) de las e::m (0,1) diferencias idiomá::ticas, de las expresiones diferentes, de la entonación, del tono, de la pronunciación de algunas palabras incluso, e::s eso:: sigue siendo la misma lengua y ° gracias a dios no? puedes viajar desde Alaska hasta Patagonia y [y poder hablar español] bajarte del avión y sigues hablando español °, pero luego el término cultura como te digo es que.. eso conlleva otras ideas y otras relaciones con la lengua también, y hace que la gente se, se relacione también de otra manera (0,3). E::m por ejemplo te puedo decir que cuando yo llegué a Venezuela, e::m, había gente que decía:: ay, tú lo tienes fácil no? porque lo entiendes todo (0,1). Y yo decía bueno, entiendo la lengua pero hay cosas que yo no entiendo porque ni yo soy así [claro] ni:: de donde yo vengo se hacen así las cosas, entiendo que se hagan de otra manera y está bien pero no necesariamente estoy de acuerdo, sabes no?

- 17 E Sí, sí, sí. (0,2) Vamos a tratar un poquito el contexto:: de la escuela, de la enseñanza de aquí (0,2) y el hecho de que, bueno, estamos en una escuela internacional que además está en Suiza, en Ginebra, que es una ciudad internacional. Entonces, tú crees que el hecho de enseñar aquí, en un país co::n cuatro idiomas oficiales, (0,2) donde:: la mayoría de los niños habla dos lenguas e incluso tres aquí en el colegio, .hh favorece el aprendizaje de una nueva lengua [sí] y de una nueva cultura?
- 18 P.1 Absolutamente, absolutamente. Primero porque:: el tipo de:: de:: padre que tenemos, es el padre que empuja al hijo (0,1) o a la hija (0,1) a estudiar otro idioma porque es gente que se mueve::, que trabaja en organismos internacionales que pasa cinco años acá y cinco años allá y nunca saben dónde van a estar luego (0,1) ya en principio aprender otra lengua sea cual fuera e::m ya es importante. (0,3) E::m ese tipo de padre que tenemos, eso se traduce (0,1) en un tipo de:: (0,1) de alumno que:: se acerca en este caso al español con muchas ganas,(0,1) ya? y el hecho de estar en una, en un colegio con 130 nacionalidades y 90 lenguas diferentes pues, (0,1) claro, ayuda no solamente como estoy diciendo, desde el punto de vista de una mentalidad más cercana a eso,.hh a ese aprendizaje si no:: que ya de por sí, el alumno se acerca a un tercer o cuarto idioma (0,2) y uno ayuda al otro, de alguna manera que la neurología puede explicar mejor que yo, [exactamente] uno ayuda a:: otro
- 19 E Y a ti, esta:: pluriculturalidad, cómo te ayuda en el aula? Quiero decir, qué cosas puedes hacer (0,1) en el aula gracias a:: al hecho que muchos estudiantes vienen de...
- 20 P.1 *Bueno hay que tener bien clara una cosa, que aunque es un colegio internacional es cierto que (0,1) hay un idioma muy dominante, ya?, que es el inglés y a veces, como tú bien sabes, e::m siente uno que es como un tsunami no?, que lo arrasa todo, se lo lleva todo y se lleva muchas culturas y se lleva muchas cosas y eso es algo que::, (0,1) los profesores de::, como aquí nos llaman ° el tercer idioma °, tenemos que trabajarlo bien y es importante que lo hagamos [el uso de inglés en el aula], sí (0,2) y no solamente eso, si no de la mentalidad y de la manera de aprender otro idioma tiene que ser como aprender el inglés, e::m hay muchos factores que:: que hacen que:: nosotros tengamos digamos entre comillas la obligación de (0,1) de lanzar con fuerza e::m el hecho de que los alumnos aprendan otro idioma y, y, y enfaticar el hecho de que otra lengua más trae no solamente la lengua sino la cultura consigo (0,1) y que:: a:: a diferentes niveles entre cuatro personas que hablen muy bie::n en este caso el español como lengua extranjera, (0,2) si uno de ellos además conoce la cultura bien, seguramente tendrá más posibilidades de encontrar un trabajo (0,2) en estos organismos internacionales que le van a pedir no solamente el nivel lingüístico sino un nivel cultural porque hay muchas implicaciones para un trabajo, para un negocio, para:: etc etc.
- 21 E y:: a la hora de:: bueno ya hablábamos del aula y de (0,1) del hecho de que bueno la pluriculturalidad puede:: beneficiar a veces más o menos...

- 22 P.1 *Sí, sí, sí, no te he terminado de explicar una cosa que quería decirte, discúlpame. Es que:: una cosa en la que te ayuda el tener un aula pluricultural (0,2) es e::m que te obliga a NO hacer cierto tipo de cosas. (0,1) Por ejemplo a no:: enfocarte en estereotipos (0,1), ya? e:: te obliga a tener en cuenta y ser consciente de la gente que hay a tu alrededor, de cómo piensan de dónde vienen, qué religión tienen, qué idioma hablan, por ejemplo para la hora de aprender si tienes evidentemente un italiano (0,1) .hh lo más fácil es dar por hecho que va a aprender español fácil, > no siempre es el caso, aunque la mayoría de los casos lo es, pero no siempre < , pero si tienes un:: (0,2) e:: qué te digo yo, u::na chica:: musulmana, ya? que viene a clase con su velo, e:: pues hay ciertos temas que tú tienes que:: tratar (0,1) de otra manera, ponerlo, hacerlo má::s digamos, más estándar porque no puedes (0,1) incluir a todos en el mismo saco, como tú has dicho antes.
- 23 E Claro, y:: en este caso crees que conocer la cultura del otro, del estudiante, te ayudaría? [sí, sí, sí mira hay un, hay un] el hecho del profesor ser consciente de, en fin > en este colegio es complicado porque tenemos muchas, muchas, muchas nacionalidades<, pero yo creo que:: en fin no sé lo que piensas tú, pero cuando conocemos la cultura del otro [sí, llegas mejor] ° llegas mejor °.
- 24 P.1 * Yo creo que es muy importante aquí distinguir (0,1) entre dos, entre dos, cosas que son, ser MULTIcultural (0,3) y ser INTERcultural. (0,2) Porque ser multicultural lo único que hace, para mí, es añadir y tienes una lista, ya? como un *tickbox*. Tengo:: italiano, tengo francés, tengo de Azerbaijan, tengo ucraniano, tengo chino, tengo de Ghana, tengo sudafricano, .hh eso lo que hace es sumar en una lista, para mí (0,1) y ahí sí puedes decir tengo 130 nacionalidades. PERO SER INTERCULTURAL, como su propio prefijo indica, .hh significa que (0,3) tú aprendes del otro, (0,2) el otro aprende de ti (0,2) y en ese proceso, (0,1) una de las cosas más importantes que se produce es que tú aprendes de ti mismo. O debe llevarte a aprender de ti mismo y a cuestionarte cosas para no, centrarte en el absolutismo de:: yo lo sé todo o nadie me va a cambiar... porque si no dialogas, si no escuchas al otro nunca vas a llegar a cambiar nada y es muy importante que::, a través de:: la lengua, que se aprende >como tercer, como cuarta o como quinto idioma<, a través de una lengua extranjera un alumno pueda llegar a aprender ese tipo de cosas porque fomentas e::m (0,2) otro tipo de habilidades y fomentas otro tipo de persona (0,5), que yo creo que es una función muy importante de de [la competencia intercultural] exacto, que es es bastante importante en el aprendizaje de:: lenguas, no solamente ser < profesor de lenguas > o < profesor de cultura > sino fomentar y desarrollar esa función que debe tener la lengua en la que yo creo absolutamente.
- 25 E Muy bien, muy bien. Y:: hemos hablado antes también de:: la problemática de:: (h) ((compañeras entran en la sala e interrumpen)), la problemática un poco de::l profesor que es español y que, por ejemplo en tu caso, (0,2) e:: en Venezuela te decían, ah pero es que tienes suerte porque lo entiendes todo y, y, claro tú piensas sí, pero bueno no es mi cultura, no?. (0,1) Alguna vez, siendo profesora de español te has sentido un poco:: (0,2) como::, no sé, en la obligación de ser un poco ° la embajadora ° de la:: , de la cultura allá a donde vayas, aunque claro dices es que:: yo soy española pero venga cultura hispana no?, este término que es tan general y que da tanto miedo.
- 26 P.1 * Bueno, bueno, con lo que tenemos en el país en este momento... ya no sé (h)

27 E Sí, Claro, dices qué hago? TODO no lo puedo abarcar, porque obviamente::, es lo que decías antes, no? intentas coger de aquí y allá y nunca dejarte cosas importantes .hh, pero cómo afrontas tú:: el hecho de que, bueno en fin, todo no se lo puedo enseñar, porque la cultura es algo que cambia [no, no, no] y ser nativa no te convierte:: en sabelotodo.

28 P.1 * <NO, no, no (0,1), no, no, no>. Pero yo creo que como he dicho antes la, es importante:: que el profesor esté formado no solamente::, (0,1) no solo lingüísticamente. El profesor debe estar formado y tener una base:: buena de conocimientos buenos de su propio país o de los países (0,1) donde se habla su idioma. Yo creo que esa es una obligación de todos nosotros, por qué no? por qué no vamos a aprender de:: Argentina, o de Chile o de Panamá. Por qué no? eh? (0,5) e::m es casi como una obligación hacerlo la verdad. OBVIAMENTE no puedes saberlo todo de:: de todos, (0,2) y OBVIAMENTE tienes que llevar contigo o lo que va a salir más a flote es tu propia (0,1) manera de ser que vienen determinada pues (0,1), por tus experiencias, por tus conocimientos previos, por donde has vivido, por tu familia, por cómo te han criado y todo eso va a salir y está bien que salga porque cada uno es como es y de donde viene está bien, no, no:: hay que:: (0,1) avergonzarse nunca de dónde viene uno y de las raíces que tiene sino todo lo contrario yo creo que hay que darle la vuelta .hh y siempre buscar lo positivo (0,1) que hay e::n los países de donde venimos. Y:: en el caso del nuestro, como te he dicho antes, > somos un país de locos total pero::, .hh algo bueno debemos tener que todo el mundo quiere ir allí. O todas las (h) , hi::stóricamente todas la::s .hh, la cantidad de civilizaciones que han venido de paso y se han quedado, (0,2) entre otras cosas porque era el fin del mundo el Finisterre y no había más nada, otro sitio a dónde ir, pero bueno hasta que descubrimos América era el sitio donde todo el mundo venía y se quedaba y yo creo que eso lo tienes, eso lo llevas contigo (0,2) < y:: sí como te he dicho:: a mí especialmente me ENCANTA el flamenco, no me gusta el flamenqueo. Me gusta el idioma andaluz, no me gusta la ignorancia de:: un andaluz que:: (0,1) utiliza e::l (0,1) estereotipo, pero tampoco me gusta la ignorancia de un vasco, de un madrileño o de un mallorquín que utilizan los estereotipos para::, para incluir y meter en el bote a todo el mundo.

29 E Claro, hablando de estereotipos mmm, tú crees, bueno, (0,3) hay que poner un poco el contexto. Tú, tu trabajo de:: fin de master lo hiciste sobre la::, si no me equivoco, la:: competencia crítica. [° la competencia crítica °] .Vale. A qué nivel crees que la competencia crítica y la competencia intercultural se - [Desde el primer día], desde el primer día, verdad? [Desde el primer día] estamos de acuerdo. Bien entonces, crees que a la hora de llevar (0,1) tu cultura a la clase y:: exponerla, crees también que, hay que::, de alguna manera::, fomentar el análisis crítico de los estudiantes [claro, muy fácil] para (0,2) al menos identificar el estereotipo, el cliché.

30 P.1

* Claro, es muy fácil. Tu empiezas con lo ... >bueno muy fácil<... (h) Quiero decir, tú empiezas tus clases, e:: principiantes, nivel A1, primeros días, y lo primero que haces es basarte en datos personales, para saber <cómo se llaman, cuántos años tienen y de donde vienen >, ya?. Ese tipo de ejercicios que tú haces que puedes poner fotografías, y pones la Torre Eiffel, ya? y a la izquierda pones (0,1) una bandera, y pones una bandera y pones un adjetivo y pones Francia, francés, francesa. Si pones el de España (0,2) qué pones? Qué foto pones? [Pues las sevillanas o:: la tortilla...]
Exacto! pones los toros o...exacto.(0,2) ° Pones un estereotipo °, [un estereotipo] entonces tú puedes poner el estereotipo porque evidentemente es lo más fácil lo van a hacer o, hoy en día también los niños, si son niño::s, con el fútbol [con el Barça o con el Madrid], que es más e:: Però tú puedes desde el primer día, decir y usar, evidentemente, estás más limitado con el lenguaje, però puedes usar esa fotografía que tú has utilizado por ejemplo de los toros o de las tapas o del flamenco, (0,3) e::m para decirles (0,1) a los niños, intentar sacarles más vocabulario, más cosas más ideas (0,1) sobre España. Y tú verás, cómo los estás haciendo, solamente con eso, estás haciéndolos pensar, desde el primer día, en que hay otras cosas. Porque (0,1) muchos, sobre todo en este tipo colegio, han visitado España, (0,1) ya? [sí, muchos, la mayoría] ok (0,2). Imagina que en vez de ponerles España les pones, e::m yo qué sé, (0,1) °Costa Rica °. (0,3) Hombre es más lejano, geográficamente que aquí:: porque aquí tienen más facilidad para ir a España y todos conocen más, pero desde ese primer día tú puedes modificar esos estereotipos o utilizarlos para decirles qué más?. (0,2) Y SÍ, te van a responder a lo mejor en inglés, en francés o en otro idioma, pero ya estás, haciéndoles, de alguna manera, llamándoles la atención, sobre todo el día uno, de decirles señores que España::, España es una cosa, el español, la lengua española, es otra. [es otra, y en España:: NO a todo el mundo le gusta el flamenco y NO a todo el mundo.] y ni siquiera todo el mundo habla español. Yo te puedo:: presentar mañana a uno que todavía le cuesta y tiene más años que yo.

31 E

Muy bien, muy bien, gracias P.1. Pue::s vamos a hablar un poquito ahora de los estudiantes (0,1) y de la cultura, vale?. (0,2) Crees que tus estudiantes prefieren estudiar la lengua, (0,1) con el fin de poder comunicarse y sitúan la cultura en un lugar secundario u optativo? (0,2) Aquellos que:: dicen, ay español:l es que sí::, se habla mucho o los papás dice::n es que tienes que aprender español, venga, (0,2) apúntate a las clases...

32 P.1

* Bueno yo creo que aquí lo dejamos bastante:: claro incluso, desde el momento en que:: los materiales que utilizamos los vamos eligiendo nosotros o haciendo nosotros con la idea de incluir, (0,2) e::m, de hacer una enseñanza más desde el concepto que (0,1) desde la gramática, desde las listas de funciones que puedes hacer. E::l programa también que tenemos, nos ,e::, nos obliga, entre comillas y > bueno y sin comillas también<, .hh nos obliga a:: lanzar toda la unidad a partir del *equiry*, de la investigación, luego:: a::m partir de la investigación e::m te da pie a hacer mucha enseñanza por proyecto también (0,1) y te evita (0,1) que la asignatura se convierta solo en una clase de gramática (0,1) de::: [tradicional] tradicional, en *isolation*. AUNQUE, aunque es verdad, (0,1) que como hay otros idiomas en el colegio, algunas veces lo que ocurre es que el alumno que o un alumno que viene de un sistema más tradicional de Suiza o de Francia .hh lo que le ocurre también es que, (0,1) está acostumbrado a una manera mu::y tradicional de aproximarse al aprendizaje de:: un idioma extranjero (0,2) y sufre un shock (0,1) que pasa por (0,1) el siguiente tipo de comentarios: yo puedo por favor hacer más ejercicios de gramática [sí, o puedo traducir frases?], ya, puedo traducir? cuándo vamos a traducir? (0,2) [sí] ese tipo de::, de::, pero esos vienen de:: de porque están como modificados (h) [sí ellos vienen de otra, de otra..] *sí, sí , pero ya te digo que, que en las clases y yo lo:: intento:: siempre, y:: (0,2) e:: lanzo siempre la unidad a través de la investigación. Tenemos nuestras preguntas de:: de investigación que vamos a intentar, (0,1) al final de la unidad, (0,1) e:: responder, e:: y con lo cual es imposible haciendo eso, es imposible que tú te dediques solo a cultura o (0,1) solo (0,1) a lengua porque está todo íntimamente relacionado.

33 E

Dejando la cultura ahora un poco aparcada, es interesante también, un poco porque::, >bueno a mí me chocó cuando llegué al colegio<, el ver que:: la comunicación y el enfoque comunicativo, no? digamos por tareas (0,1), se llevaba a cabo desde el year 7. O sea desde los niños que empiezan a nivel (0,1) básico, cero. e:: se crean unas unidades, no? y es muy fácil y muchas veces tengo muchos compañeros de otras escuelas, de otras - , que me dicen sí::, es que lo del enfoque comunicativo tal- se puede hacer cuando los alumnos son (0,2) [muy motivados, ah] de nivel más avanzado o están muy motivados, pero (0,1) nunca llegas a ver a lo mejor a los los principiantes, hacerlos trabajar a los más peques, (0,2) para que ellos mismos hagan la tarea final. No sé me acuerdo el año pasado como tarea final, que les pusimos a hacer un vídeo sobre el colegio, [ah sí::] porque era la:: unidad que estábamos haciendo, y:: y bueno es que ellos solos, (0,1) con bueno sus herramientas y todo, llegaron a (0,1) después de hacer una unidad, a bueno a llevar a cabo su::, su tarea final, no? Y creo que esto es algo que aquí sucede pero que:: es difícil en otros...

- 34 P.1 * Es difícil, es, es, , pero:: como te he dicho es una obligación (0,2) por el programa. porque es, son unidades de investigación, no?. Todo tiene que partir de una investigación. E::m [Además son transversales] son completamente interdisciplinarias, también. En la primaria son más transversales. Aquí son más INTER. De nuevo inter e:: . Yo por ejemplo e:: (0,2), puedes hacer unidades con otros departamentos, los de humanidades son más fáciles siempre de:: (0,1) unirse, los de matemáticas también, el de teatro, puedes hacer muchas actividades conjuntas, pero es verdad que una vez que tú planteas la unidad y sabes a dónde los tienes que llevar y sabes lo que tienen que:: (0,3) aprender en esa unidad para poder hacer esa gran tarea final, e:: como te he dicho, lanzas la pelota al lado de:: a su campo y ellos tienen que:: que hacerlo. Sí es más fácil que en otros colegio. (0,2) Primero a nosotros nos obliga el, (0,1) digamos nos obliga e::l programa, (0,1) pero como te he dicho es cierto, es cierto, que la mentalidad, tanto del alumnado como de los padres es muy propicia a que, a poder hacer lo que tú quieras. Y en la enseñanza pública hay otros mu::chos factores e::m que (0,1) lo hacen más difícil, sin embargo, e::m (0,2) yo conozco a profesores muy concienzudos (0,1) que:: deben luchar contra viento y marea para hacerlo pero que al final consiguen (0,1) que los niños quieran ir a su clase de español::l, o su clase de inglés:s (0,2) o a su clase de francés. Sobre todo de inglés, que es lo que conozco más, y:: ahora, es una batalla:: muy muy difícil pero por otro tipo de factores también (0,2) [es interesante..]. PERO hay que hacerlo porque si no:: estás seguro (0,1) y estás frustrado (0,1), desde el primer día. Porque sabes que no vas a llegar a ningún sitio, mejor estar frustrado porque lo has intentado y no has podido (.hh) que ni siquiera intentarlo,[sí, sí] (0,2) creo yo, ya? Pero es difícil, >es difícil<.
- 35 E Vale. (0,3) Vamos a volver otra vez (0,1) al tema de la cultura central. E:: cuáles crees que son las mayores dificultades (0,1) de tus estudiantes a la hora de:: comprender (0,1) la nueva cultura (0,1) a la que se exponen cuando llega::n a la clase de español?
- 36 P.1 Pues, e::m (0,4) es complicado ee:: desde el punto de vista, (0,2) bueno primero estamos en un país donde no hablamos español,(0,1) no pues, desde el momento que salen del colegio (0,1), DE LA CLASE, ya:: el español se queda:: apartado, no? Y practicarlo, que es la única manera de llegar a tener una idea má::s clara de la cultura es complicado, ya?. E::m luego esa, yo creo que esa es la gra::n (0,4)...° es difícil para ellos, no? ° [el contexto de no inmersión]. Exacto, porque:: está bien > ir a España de vacaciones con tu padre y pedirle a tu padre una cerveza y::, un sandwich y una tapa <, eso está bien, no? pero... Esa es la mayor dificultad y la otra dificultad es (0,1), por parte del profesor, hacer todo lo posible para no caer, como te he dicho antes en el tópico (0,3). ya? Para enseñarles de manera que puedan apreciar lo positivo de la cultura que tenemos entre manos (0,3) e::m y no lo negativo, lo negativo lo pueden aprender por ellos mismos conforme vayan madurando en la vida. (0,2) Pero por lo menos mostrarles una::, (0,1) y sobretodo mostrarles una realidad que ellos puedan también analizar desde un punta de vista más crítico (0,2). Y ahí, que ellos cada uno se vaya haciendo su propia, (0,1) su propio, (0,1) su propio:: con...[conjunto de] sí, exactamente
- 37 E Muy bien, y:: P.1, tú incluyes la cultura por igual (0,1), bueno o en le programa del MYP, se incluye la cultura por igual tanto en los niveles altos como en los bajos?

38 P.1 * Sí, en, hombre, en los más altos puedes llegar a tener otro tipo de conversación con el alumno, puedes explicar aquellos aspectos de (0,2) de una idiosincracia más especial que necesitan una comprensión lingüística mucho más e::m (0,2) profunda. e::m (0,2). Eso es evidente, no? Pero tienes que hacerlo por etapas, (0,2) tienes que ir haciendo un *scaffolding*. De todo, de temas (0,1), de ideas (0,1), de:: porque no todos los alumnos tampoco tienen la misma madurez, te puedes encontrar a alumnos mayores con pocos recursos lingüísticos pero con mucha madurez (0,2), y ahí es complicado. Pero sobre todo:: e:: cuando juntas (0,1) edad (0,1) y comprensión lingüística, ya? O sea la madurez que te da la edad, con un nivel de comprensión lingüística adecuado, ahí las conversaciones se abren (0,2) .hh, los debates se abren (0,1), el tipo de actividades que tú haces se abre muchísimo más. .hh E::m evidentemente, claro, eso e::s evidente. Y es, más complicado a veces, para el profesor, porque tienes que estar (0,3) digamos, más inmerso en la clase y estar completamente concentrado mientras que en otros casos, en niveles más bajos e::, tu papel es más de guía, de organizador (0,2) que de un compañero más que también participa la conversación, en el debate, en los años más altos. Eso e::s (0,1)... Pero cada nivel tiene su:: su dificultad, tiene (0,2) sus ventajas y sus desventajas, evidentemente.

39 E Vale, vamos a hablar ahora, cuéntame un poquito sobre los recursos que utilizas tú a la hora de cubrir (0,1) los contenidos culturales. (0,1) Hay algún tipo de documento::, de instrumento que utilices má::s o:: a qué aspectos culturales dedicas más tiempo en el aula o::....?

40 P.1 No, yo ya te digo que::, yo a veces pienso que doy más una clase de cultura, una clase de cultura donde a veces aprenden lengua (h) [a veces aprenden lengua, eso está bien]. (0,2) E:: pero::, bueno hoy en día con la tecnología te acerca a todos los sitios. Tienes el ordenador, tú has visto los recursos que tenemos aquí, es muy fácil enchufarse a una televisión en directo a una radio o a cualquier material que exista en internet, (0,1) con lo cual, (0,2) a::m e:: digamos es más fácil que antes, no? (0,2). Actualmente, e:: nuestro (0,2) el programa que tenemos, nos ha reducido el número de tiempo que pasamos con los estudiantes en español y ahora tenemos 45 minutos menos durante la semana, y eso la verdad es que es una pena porque (0,2) de alguna manera te modifica tu estructura mental a la hora de preparar un clase > y dices tú, < es que no me va a dar tiempo, no me va a dar tiempo, .hh no puedo ponerlos a ver una película porque:: la película dura mucho, los periodos son 45 minutos y al final para una película necesitas dos semanas y entonces te restringes, (0,2) te restringes (0,2) un poco más, no? Entonces recurre, (0,1) es verdad que, se puede recurrir a:: a:: cortos [a los cortos], a videos más cortitos, a documentales que son más pequeños pero, (0,1) e::m es lo que yo por ejemplo utilizo más. (0,1) E::m los cortos, [los cortos] que me parece que dan pie a:: a, [bastante discusión, también], de todo tipo, lingüística, cultural, intercultural (0,1), hipertextual (0,1), todo.

41 E Muy bien, y ahora vamos a comparar un poquito cómo tratamos nosotros la cultura en español (0,2). Y aquí bueno, aquí también tenemos inglés, > tenemos francés, tenemos un montón de lenguas [chino, alemán], tenemos chino, alemán, tenemos todo y luego tenemos el programa de lengua materna que se expande aún más<. (0,1) Pero tú crees que nosotros, en general, no en este colegio sino::, los:: (...) como referencia, Instituto Cervantes ,no::? En los planes de español, crees que hacemos más hincapié en la cultura, que por ejemplo:: EFL /*French Foreign Language*?

42 P.1 *Yo creo que sí. Yo creo que tenemos un... [yo creo que también]. (0,2) Creo que tenemos un programa e::m bastante bastante bastante amplio, bueno, e:: muy bien pensado, muy bien desarrollado, (0,2) pero eso es (0,1) un marco de referencia para para todo profesor de español. Luego cómo tú lo apliques (0,1) en cada:: escuela, en cada:: colegio, o en cada Instituto Cervantes, .hh eso ya depende del profesor y de la:: sección académica o el jefe de estudios > o yo no sé quién<, que se encargue de que todo el mundo esté al tanto (0,2) y que lo haga en sus clases, no? Pero yo creo que como marco teórico e::m el marco de referencia que tenemos y el más específico del español, (0,2) e::s e::m, una referencia, es impresionantemente:: amplio [en aspecto..] >sí, sí, sí, sí, sí, sí < bueno de hecho a veces las listas son interminables, a veces uno piensa .hh y cómo adapto yo tanto para:: mi clase pero se puede y...[y eso que en plan curricular del instituto Cervantes está la cultura española porque, en fin, tampoco pueden detallar la cultura hispana], sí, no, porque eso es más político, eso es más político. ero e:: bueno de todos los países que hablan español en el mundo, yo no no sé, no me quiero pronunciar por nada, no? pero no sé por qué, por ejemplo e::n Argentina a nadie se le ocurrió hacerlo, porque sí que existen academias de la lengua que dependen de la de Madrid pero .hh no existe un Instituto Cervantes que se haya lanzado, pero tampoco existe en Australia y sin embargo sí existe en Gran Bretaña o sea que eso es cuestión también de...

43 E * sí, pero es eso es a veces la impresión de que:: no sé, en EFL, a lo mejor, la clase, el español, ay el español, el inglés, es como:: no:: toman los riesgos, no? de exponer la clase a la cultura por qué? para qué? vamos a mantenernos de alguna manera, más neutrales, menos problemas, aquí la gente viene a aprender inglés porque es la *lingua franca* (h), y entonces e:: vamos a centrarnos en eso y no han reforzado tanto como en la cultura nosotros.

44 P.1 Yo creo que ese es el único pecado que comete (0,2) el Plan Curricular es e:: como tú dices, fijarse, quizás un poco demasiado en el español. Pero también hay espacio para reflexionar sobre otras culturas. Y, te da una guía bastante amplia que tú puedes seguir y puedes ir, e::, e:: aplicando. Por ejemplo, en el programa del diploma, los alumnos tienen, e:: bueno ya va a cambiar en septiembre, pero hasta ahora tienen, .hh uno de los temas e::, opcionales son las (0,2) e:: las (0,2) costumbres y tradiciones. Y yo suelo hacerlo todos los años sobre eso, luego hacen un examen oral individual que se graba y se envía para ser moderado externamente. (0,2) Y ahí, vemos desde:: las Fallas, > que han sido en estos días< , a:: hasta la fiesta de las quinceañeras o el día de los muertos, o:: el carnaval en Venezuela, cómo se celebra con los diablos (0,3) e:: En fin, que intentamos, yo por lo menos, intento ir cubriendo todo lo que son aspectos, (0,1) propios de to::dos los países donde:: o por lo menos los más conocidos, los más relevantes. Tampoco voy a:: buscar lo que se hace barrio por barrio en Ciudad de México, no? Pero [es imposible y no se puede abarcar], es imposible y tampoco lo conozco, pero:: en la medida de lo posible, (0,2) sí.

45 E Bien, y... estábamos hablando antes del plan curricular y del marco común europeo de referencia. (0,1)Tú crees que:: el marco común se adapta a la enseñanza de español [sí, sí::, sí, sí sí] en un contexto internacional como el de Suiza?

46 P.1 Sí, sí, sí, sí sí. Absolutamente, como te digo es, un marco de referencia, un *framework*, igual que el programa que tenemos, y es ta::n amplio, ta::n completo que tú lo puedes adaptar a tus necesidades, a las necesidades de tus alumnos, (0,1) pero perfectísimamente.

47 E Y además P.1, tú has diseñado, aquí en el colegio, los materiales de muchos de los cursos del MYP. (0,2) E::, a la hora de diseñar esos materiales, tú has tenido en cuenta [sí]... quiero decir, en qué medida has tenido en cuenta las propuestas que te da el marco o el plan curricular (0,2), para, para la competencia sociocultural?

48 P.1

Bueno yo es que lo hago por *default*, (h) como te digo, (0,4). Y luego es el programa que tenemos, como es más conceptual, es que sin duda, los tienes que incluir (0,1) en los materiales, pero tú puedes siempre crear un material de apoyo, de referencia, porque siempre existe aquel alumno que necesita la repetición constante de cuándo es < pretérito imperfecto o cuándo es pretérito...o... subjuntivo o blabla > . Hay muchos alumnos que lo necesitan, no? y gente que aprende de esa manera, por repetición viendo lo escrito, escribiéndolo, es: pero el elemento cultural (0,1) está presente desde el momento en que tú diseñas tus: unidades conceptuales, (0,1) es que está presente, porque si tú haces por ejemplo: una unidad como la de tu comunidad, (0,6) tú tienes que definir cómo son las, las... no solamente, si en tu comunidad: d...no te vas a aprender solamente una lista de cosas que hay, hay un gimnasio, hay una piscina, hay una iglesia, hay una, ya? Tienes que ver (0,1), también puedes incluir, hay una mezquita, (0,2), hay una sinagoga, cosas como esas, simples. Pero también (0,3) tú lo que, va a hacer es preguntarle al alumno qué es para ti una comunidad, (0,1) qué es para ti formar comunidad? Es identidad?, formar parte de un grupo? Tener un sitio donde todos nos podamos reunir? Tener un sitio donde todas las religiones tengan un espacio para para reunirse es: m un espacio donde es: (0,2) no sé, se me ocurre un espacio, un lugar donde hay es: (0,1) zonas de recreo, zonas deportivas, porque es tan importante una como la otra, donde el transporte público no contamine, (0,3) donde haya una asociación de vecinos que organice actividades... Todo eso te lo dice una alumna de once y doce años, perfectamente (0,3) [claro] y: ese elemento, que define una comunidad en su mundo, (0,2) lo puedes luego comparar con lo que es una comunidad es: n España, por ejemplo. Y: y ver los puntos de: (0,1) donde se unen. Y los puntos donde se diferencian, (0,3) luego por eso te digo que en momento en que tú estás diseñando la unidad desde el punto de vista de un concepto y de una (0,1) investigación que le lanzas al alumno, y que el alumno siempre, (0,1) siempre (0,2) te las responde, SIEMPRE, tú le lanzas preguntas, y buenas preguntas siempre tienen buenas respuestas. Entonces inviertes un poco de tiempo en esos materiales, en hacer las buenas preguntas, en preparar (0,1) las buenas preguntas, anticipar los problemas que pueda tener el alumno o anticipar incluso las preguntas que te puedan hacer, ya tienes la mitad de la clase hecha, y el elemento cultural está ahí, metido de lleno.

49 E

Sí

50 P.1 Porque puedes (0,2) cómo se diseña un barrio, qué aspectos hay que tener en cuenta a la hora de diseñar un barrio? (0,1) e::m, por ejemplo en España dirías, 40:: cafeterías y un colegio, en otro sitio dirías 40 colegios y una cafetería.[sí] Pero por qué? Porque la vida social en España es diferente a la vida social en Ginebra. (0,1) [sí], >por desgracia (h)<, [(h) sí, es verdad, así es] sabes? y en España tú das una patada y encuentras 40 bares, [sí, aquí no] Y aquí no, e::m por qué? Muchas razones a veces son razones climáticas, (0,1) históricas, sociológicas, etc, etc. (0,1) Esas preguntas se las puedes tú hacer al alumno. Tú le puedes decir por qué piensas que la gente no se reúne en la calle? (0,3) Y te pueden decir porque llueve. (0,2) Vocabulario del tiempo. (0,1) ya está, ya tienes la parte lingüística incluida (0,1), ya? (0,1) O cuándo crees tú que la gente tiene más ganas de salir a juntarse en la calle? °Cuando hace buen tiempo [cuando hace sol, claro] , por qué? Porque hace buen tiempo ° , sabes no? porque hay un ambiente, porque hay un espacio, porque hay ganas, porque hay un sentimiento de comunidad...qué hace el sentimiento de comunidad? Todas esas preguntas (0,2), las puedes hacer desde el primer momento (0,2) porque, e:: por ejemplo con ese tema, comunidad, (0,1) *communauté*, *community*, es tan tan, un término tan general, que cualquier niño lo entiende. ya? y lo tuyo es luego ponerle (0,1) las ideas las tienen ellos pero ponerle en nombre en español, la parte lingüística en español, pero la parte de investigación la van a hacer en (0,2) no importa que sepan, no importa que sean, que tengan un nivel C1, la van a hacer siempre (0,2) todo ese proceso que se desarrolla en su cabeza e::s en su propio idioma, o a lo mejor mezclado con otro idioma (0,1) que conozcan, pero (0,2) es el producto que tiene que ser en el idioma extranjero y ese es el papel del, del profesor. Los haces pensar, lanzas el *enquiry*, pero luego la producción si es lo que tú quieres que sea auténticamente .hh en español. ° En este caso, y a partir de ahí les pones modelos, les tienes que proponer modelos para que sean capaces de repetir un modelo adecuado (0,1) y un buen modelo de español también.°

51 E Vale, (0,2) muy bien. (0,1) Bueno P.1 pues eso ha sido todo. Muchas gracias

52 P.1 Sí? Muchísimas gracias, a ti.

11.2 Transcripción de la entrevista a P.2

Fecha 26/03/2018

Hora: 09:45h

Duración 30 minutos.

Lugar: Cafetería, Ginebra.

((El intercambio se inicia hablando de su formación y experiencia pasada como profesora de español))

| | |
|-------|---|
| 1 E | Vale, perfecto. (0,2) Bueno, P.2 (0,2) e:: vamos a empezar la entrevista, vamos a hablar un poquito sobre:: (0,1) tu contexto:: y tu experiencia como profesora de español (0,1), tu formación, e:: si tienes curso::s, certificados, máster etc. .hh En fin... |
| 2 P.2 | Vale (0,2) bueno pues, <u>yo</u> e:: mi formación inicial. Yo hice magisterio:: de lengua extranjera y también hice magisterio de:: (0,2) educación infantil. E:: trabajé como:: como maestra en España un tiempo (0,1) pero:: [en el sistema público?] Sí, en el sistema público como interina (0,2). E:: pero bueno a mí siempre me han apasionado las lenguas, la enseñanza de lenguas y entonces tuve la oportunidad de hacer u::n programa <i>convenius</i> en Escocia, que era de asistente de lenguas [ah sí?, dónde?] Sí, en Perth [ah en Perth, vale]. Y estuve allí:: cuatro meses y entonces fue cuando empecé, tuve la oportunidad de de:: enseñar español como lengua extranjera, .hh y me apasionó (0,2). E:: porque claro, vi la diferencia que hay con enseñar inglés que no es tu propia lengua y enseñar español, no solamente a nive::l lingüístico sino (0,1) pues en el tema que nos trae hoy aquí, que es el tema de la cultura, no? cómo transmites la cultura. Para mí el inglés no (0,1) no significaba nada:: y el español pues es mi cultura, no? E:: entonces::s e:: después de Escocia, bueno mi:: pareja, e:: vivía en Lisboa porque estaba haciendo u::n unos estudios ahí entonces fui a vivir con él (0,1) y empecé a trabajar en el Instituto Español de Lenguas como profesora de español (0,2) con adultos. Y entonces ahí:: e:: empecé a ganar mucha:: experiencia, e:: aprendí mucho con las personas que trabajan allí y entonces vi la necesidad de formarme:: más, de forma más seria, no? Y bueno empecé a hacer cursos del Instituto Cervantes etc, hasta que bueno decidí hacer un máster (0,2) y entonces hice el máster de:: de la:: Nebrija de:: el máster de enseñanza de español como lengua extranjera y entonces fue justo cuando me mudé aquí a Suiza entonces bueno pues lo fui haciendo y luego empecé a trabajar en la Escuela Internacional de Ginebra. |
| 3 E | Muy bien, muy bien y entonces cuántos años dirías que llevas siendo profesora de español, en total? |
| 4 P.2 | A ver, en la escue::la llevo como <u>13 años</u> ? más o menos? Y antes pues digamos un año y medio:: en Lisboa, pues en Escocia medio año:: pues no sé dieci- quince años o algo así. sí, sí. |
| 5 E | Muy bien. Y:: bueno has trabajado en un montón de contextos diferentes |
| 6 P.2 | *Sí, porque aquí también trabajé con adultos. O sea, yo he trabajado con niños, he trabajado con adultos y ahora estoy con adolescentes. |

| | |
|--------|---|
| 7 E | Vale. (0,1) Explicame un poco sobre e::l, porque:: el campus, tú estás en otro campus no estás en el campus de P.1, estás en la:: La Châtaigneraie, allí no hay MYM y PYP [no, allí tenemos e::l] me explicas un poco el programa? |
| 8 P.2 | E:: bueno es que cada campus es es diferente (h). E::n el nuestro tenemos el DP, no? El Diploma y el Bachillerato. Y antes tenemos el IGCSC, que es el inglés, no? El certificado de educación secundaria de internacional, (0,1) pero el inglés. Y:: y bueno tenemos nuestro propio currículum que creamos nosotras en el departamento y (0,1) ya está, eso es. (0,1) Luego hacen los exámenes externos, cuando terminan la 11, hacen los exámenes del IGCSC. |
| 9 E | Tenéis hasta year 11, no llega a year 13 como::? |
| 10 P.2 | No, no, luego tenemos year 12 y 13 que es el IB [el IB, vale] el Diploma. |
| 11 E | Vale perfecto. E::m vamos a hablar un poco sobre:: las creencias que tienes tú sobre el aprendizaje de lengua. (0,2) E:: tú notas que:: que tu manera de enseñar ahora en la escuela internacional, con este programa, ha cambiado respecto a como enseñabas antes? en Portugal, por ejemplo? |
| 12 P.2 | .hh Sí, hombre (0,1) claro mi:: la forma de enseñar (0,3) dentro de mí, ha sufrido un proceso de evolución de (0,1) maduración etc, no? Pues yo me acuerdo cuando empecé en Escocia que daba clases particulares, no yo pensaba que todo era gramática y vocabulario entonces era (0,1), enseñaba. Vamos a ver el presente, vamos a ver el vocabulario de:: de la casa. Y me centraba en eso, luego poco a poco vas evolucionando, en Lisboa aprendí mucho y entonces e::m (0,2) cambió totalmente mi visión de la enseñanza. >Bueno yo la verdad (0,1) tenían la enseñanza del inglés, pero::< pero me:: me di cuenta que no tenía nada que ver la::, o sea que lo que yo había aprendido no era capaz de enseñarlo a la enseñanza del español en ese momento, no?, luego ya:: bueno e:: (0,2) e:: ya me he perdido (h). |
| 13 E | (h) Sí, sobre los [sí] |
| 14 P.2 | Sí, el contexto aquí. <u>Hombre</u> yo me siento muy afortunada aquí porque:: bueno lo iremos hablando poco a poco. Porque:: el tipo de estudiantes que tenemos son estudiantes que tienen una:: cultura muy vasta, (0,1) que tienen e:: muchos idiomas, entonces esto favorece::, vamos enormemente la enseñanza de la lengua. Entonces te lo pone muy fácil. |
| 15 E | Sí, sí y están motivados.(0,2) Entonces tú dirías que hay maneras de enseñar más eficaces que otras? |
| 16 P.2 | Por supuesto [comparado por ejemplo a cuando empezaste] *sí, sí, sí, sí claro que sí, y desde luego claro, más todavía con niños y adolescentes no? que para mí lo más importante, el elemento más importante para que funcione una clase es la motivación, porque si el alumno no está motivado <u>da igual</u> lo que hagas que no:: va a aprender. Que puede estar callado, puede estar en silencio pero no:: |
| 17 E | Sí. Hablaremos de la motivación ahora después. E::m (0,3) vamos a ver, vamos a hablar un poquito sobre:: el tratamiento de la cultura, no? directamente.Cuál crees, o cuál dirías tú que es la relación entre cultura y lengua? |

| | |
|--------|--|
| 18 P.2 | Bueno pues es una relación (0,2) que no puedes separar. Va unido totalmente lengua y cultura. E::m (0,5) O sea cuando tú estás enseñando:: (0,3) es que está unido la lengua y la:: la cultura, no puedes separarlo, sí. |
| 19 E | Y:: qué tipo de cultura crees que es más relevante, no? para una clase de lenguas extranjeras? |
| 20 P.2 | Para mí, todo porque:: en nuestras clases hacemos de todo. Hacemos música, arte,(0,1) hacemos historia, hacemos e:: e:: (0,2) pintura, o sea lo relacionamos con todos los aspectos culturales de la lengua. Por ejemplo la forma de hablar diferente de cada país, e::l vocabulario diferente de cada país e:: no sé aspectos de pragmática también sobre cómo, cómo, cómo nos dirigimos en España el uno al otro. Sí, (0,2) El tú y usted. Es que todo es cultura. [todo es cultura] sí. |
| 21 E | Y tú por ejemplo dirías que:: la manera (0,3) tuya de interactuar con los estudiantes sigue de alguna manera un patrón cultura español, porque tú eres española. |
| 22 P.2 | *Sí, claro eso es algo que no puedes evitar porque:: yo soy yo, y:: y lo que yo llevo a la clase:: ya es cultura. O sea, (0,2) yo misma estoy, lo que yo les apporto, o sea, les apporto... por eso creo que es importante ser nativo, no? Porque porque lo que tú das, tu estás trayendo a la clase lo que tú eres, lo que has vivido en España, y:: y eso. Por eso también me parece importante que haya variedad y que los profesores vengan de diferentes países. (0,1) En nuestra escuela hay una:: chica que es argentina, las demás somos españolas. (0,2) Entonces claro, desde el momento en el que yo entro en clase pues la manera de saluda::r, la forma de dirigirme a ello::s, lo que yo cuento, lo que yo hablo::, claro porque son mis conocimientos. (0,3) Por supuesto intentamos e::(0,2) hablar de de:: Latinoamérica y tal, pero <u>siempre</u> lo que más conozco es <u>España</u> y es mi...mi:: lo que yo he vivido, no? |
| 23 E | Muy bien, e:: bueno vamos a:: (0,2) a hablar un poquito de nuestro <u>contexto aquí</u> porque:: bueno trabajamos en una escuela internacional que está en <u>Suiza</u> . Ginebra es una ciudad <u>muy</u> internacional, Suiza es un país con cuatro lenguas oficiales. Tú crees que (0,1) esto influye en...(0,2) [. hh totalmente] en la manera()? |
| 24 P.2 | * Sí, totalmente. Ya no solo por, yo creo que no es el hecho de estar un Suiza sino el hecho de ser una escuela internacional. (0,1) Es decir, los alumnos vienen de contextos totalmente diferentes, e:: con culturas diferentes, lenguas diferentes .hh y con una apertura:: (0,2) muy grande, no? hacia otras culturas. Eso es lo que es muy interesante .hh que:: ellos están abiertos a:: están deseando aprender e:: cosas nuevas sobre otras culturas y entonces. Y ellos <u>viajan</u> , viajan mucho. E::, tienen <u>vecinos</u> que vienen de países <u>latinos</u> entonces están muy <u>dispuestos</u> , muy abiertos [Muy () preparados para absorber, no esa ()?] *Sí, sí. |
| 25 E | E:: qué posibilidades crees tú que te ofrece, no? tener estudiante::s,(0,2) tener un aula tan pluricultural e:: a la hora de enseñar español? |

| | |
|--------|--|
| 26 P.2 | Sí, bueno eso <u>enriquece</u> porque incluso en muchos casos tenemos estudiantes que vienen de Latinoamérica e incluso de España y entonces ellos aportan su granito de arena, incluso su <u>pronunciación</u> . Por ejemplo los alumnos que tenemos <u>argentinos</u> o <u>mexicanos</u> , entonces ves la variedad de acentos. E::m y luego::, (0,2) claro, (0,2) cuando hacemos cultura, a ver cuando hacemos cultura, como he dicho antes, no:: no los separo, para mí yo no tengo una clase de lengua y otra de cultura, es todo junto pero e:: no solamente es la cultura de España Latinoamérica etc. sino también la cultura que traen <u>ellos</u> a la clase. Y a veces ellos cuentan y <u>comparan</u> no? cómo es, pues cómo se hace aquí, cómo se hace allá, la comida, lo que sea. |
| 27 E | Muy bien entonces tú percibes de alguna manera esa cultura de tus estudiantes en el aula:: y:: |
| 28 P.2 | * Sí, aunque también es curioso que muchos estudiantes e:: no se sienten e:: (0,2) unidos a una cultura:: en particular. Hay algunos que son realmente estudiantes internacionales, que tú les preguntas... (0,2) pero tú a qué país te sientes más unido? (0,2) Porque igual tienen varios, varios, qué identidad tienes? varios pasaportes y:: igual no te saben decir. Igual ellos son...yo qué sé, noruegos y brasileños pero han nacido aquí y tampoco tienen mucha, no saben mucho de de la cultura de... - es algo curioso [sí porque también hay que tener en cuenta que bueno, normalmente en <u>Nations</u> , por ejemplo los niños que tenemos son hijos de:: pues eso, no? lo que hablábamos con P.1, diplomáticos, (0,1) que vienen aquí cinco años y luego se van a otro sitio cinco años má::s] sí, eso es, eso es [es verdad que] sí, no tienen <u>raíce::s...</u> |
| 29 E | Y:: P.2 tú dirías que::: conocer la cultura de los estudiantes, es verdad que en una escuela como la nuestra pues es complicado, no? [Sí] Hay tantas nacionalidad que conocer la cultura de todos es, es imposible. Pero conocer la cultura::, crees que de alguna manera de acerca más o te ayuda, por ejemplo:: [a ver] a la hora de:: °gestionar la clase°? |
| 30 P.2 | * Bueno por un lado, como he dicho antes la motivación es muy importante. Entonces para mí el acercamiento al alumno, el conocer <u>al alumno</u> , saber, aprenderte su <u>nombre</u> (h), el saber si tiene hermanos o no tiene hermanos, el saber dónde han vivido antes... Es importante porque:: les hace sentirse <u>importante</u> al estudiante no? le hace sentirse pues que tú lo <u>valoras</u> , lo <u>conoces</u> etc. Entonces el conocer su cultura, como has dicho es <u>muy difícil porque</u> (h) vienen de países, alguna vez me ha tocado que me dicen que vienen de un país que yo ni conocía lo he tenido que buscar en el, en el, en el mapa. E::m entonces, hombre intentas, desde luego intentas. >Pero es <u>difícil</u> ,< porque a veces incluso, pues eso, tienen tres nacionalidades diferente::s, tienen experiencias, han vivido en países (0,1) variados, y, (0,2) con tantos estudiantes es imposible (0,2) conocer (0,2) cada uno, no? y todo su pasado, todo su:: bagaje cultural. |
| 31 E | Sí. Vamos a hablar ahora un poquito sobre::: los estudiantes y de su relación directa con la cultura. (0,2) Tú dirías que tus estudiantes o, alguna vez has notado que tus estudiante::s a la hora de aprender la lengua dicen, bueno yo me registro en clases de español y para mí lo más importante es aprender la lengua, no? aprender a comunicarme y la cultura un poco la ponen en un lugar secundario, (0,1) has notado::: ...? |

| | |
|--------|--|
| 32 P.2 | A ver, eso me ha pasado más con adultos. Los adultos sí que:: que:: que a veces tienen un objetivo y piensan que lo importante es aprender las reglas, aprender los verbos, aprender vocabulario. Con los niño::s se dejan llevar más fácilmente y entonces aceptan más e:: e:: pues e:: la <u>parte lúdica::</u> , las <u>canciones</u> no se plantean tanto el hecho de la gramática tal. <u>Sí</u> que alguna vez he tenido algún alumno:: pero yo creo que es más influenciado quizás por sus padres. Pero por lo general no, ellos, ellos están, lo que quieren es pasárselo bien y aprender a la vez...(0,2) e:: sí que hay algunos que tienen un interés especial y te preguntan por temas gramaticales, y por qué esto es así, y cómo funciona esto, pero bueno ellos se dejan llevar po::r, (0,2) sí, por tu forma de dar la clase. |
| 33 E | Muy bien. Vamos a meternos en el tema de la motivación (0,2) de pleno. Tú crees que:: la motivación por la lengua de tus estudiantes aumenta (0,1) cuando incorporas la cultura (0,2) en clase? [por supuesto] Cuando °llegas y dices° ¡hoy vamos a hablar de Picasso! |
| 34 P.2 | * Sí, sí, pero vamos radicalmente. Es algo:: es algo <u>mágico</u> para mí. O sea es que en todas mis clases hay un elemento cultural siempre y:: a mí no me parece que sea perder el tiempo. Por ejemplo, (0,2) a mí, yo utilizo los materiales de difusión, que me encantan, no? Utilizamos gente joven. Y en esos materiales siempre hay... e:: e:: (0,2) >cómo se dice?< <u>Puntadas</u> , de como elementos culturales que yo utilizo no? Entonces de repente en un texto aparece algo de flamenco, >entonces no tienen ni idea de lo que es el flamenco<. Entonces yo busco en Youtube y les pongo un <u>video</u> y entonces hablamos de Andalucía y tal. O de repente aparece Picasso, pues les enseño, pues este es Picasso. Muchos ya lo saben ya conocen a Picasso perfectamente. E:: no sé, el otro día había por ejemplo unos textos de unos raperos <u>españoles</u> y entonces les puse la <u>música</u> para que escucharan un poco e:: o aparece un <u>luga::r</u> entonces miramos en el mapa dónde está el <u>lugar</u> . Siempre (0,2).. bueno hoy en día también tenemos la suerte de contar con recursos e:: que facilita::n la labor, no? |
| 35 E | Sí, tú crees que hay elementos culturales que les llaman más la atención, puede ser, que otros? |
| 36 P.2 | E:: las tradiciones, por ejemplo, les encanta, les hablas de la quinceañe::ra o del mate, o del día de los muertos, por ejemplo, (0,2) les encanta todo eso. E::m (0,1) pero sí, la música por ejemplo, pero como son niños que:: (0,2) que les gusta la cultura y van a museos, entonces les hablas de pintores y también de Frida Kahlo y... (0,3) no sé (h) yo creo que todo [todo, todo] sí |
| 37 E | E:: cuáles dirías tú que son las mayores dificultades que ello::s (0,2) experimentan, no? a la hora de aprender la nueva cultura |
| 38 P.2 | Yo creo que a nivel pragmático:: o sea, de::l día a día, las relaciones entre las personas, no? El..(0,2) por ejemplo el tratamiento del tú y el usted,(0,1) e::m el hecho de que los españoles nos tocamos más o somos más cercanos a la hora de hablar,(0,3) e::(0,2) E::m sí, ese tipo de... o igual por ejemplo como tradición, los toros no? Eso les resulta bastante:: (0,1) complicado, y:: sí, es curioso como así de primeras ellos dicen: >ay eso es horrible, matan a los toros y no sé qué<. Y no saben, no? luego cuando entras en el tema más profundamente yo les digo: no tengáis prejuicio sin conocerlo, no? luego una vez que ya tengáis argumentos [sí] y conozcáis bien y profundamente el tema pues ya podéis dar vuestra opinión pero... |

| | |
|--------|--|
| 39 E | * Muy bien E:: vamos a hablar un poquito de:: todas estas tradiciones no? O:: digamos de los estereotipos, la manera en la que tú tratas el, el cliché, no? en la clase porque:: porque es verdad que los alumnos pueden tener ideas preconcebidas de:: pues español no, pues venga a todo el mundo le gusta el flamenco, y esto no es así [sí, y <u>todo el mundo</u> baila flamenco (h)] y no es así, o:: en fin, cómo lidias tú con este:: tema de estereotipos [sí] la cultura <u>crítica</u> , digamos, esa competencia... |
| 40 P.2 | Bueno a veces es incluso difícil porque tú misma también tienes, también tienes tus pre:: <u>prejuicios</u> y tus <u>ideas</u> concebidas, entonces yo... pues sí la <u>siesta</u> , yo explico <u>no la hace todo el mundo tampoco</u> ... pero yo , <u>yo</u> lo que cuento es lo que yo conozco:: entonces quizás lo que yo conozco no es lo mismo que lo que conoce otro español, no sé. E:: con respecto a los toros lo mismo, yo tengo mi idea, yo:: estoy a favor o en contra entonces, (0,2) claro, siempre me cuido mucho de intentar convencerles y darles mi:: mi idea, no? intento que ellos sean abiertos y que ellos elijan, no? Pero::, (0,1) pero claro no quita que tú ya estás transmitiendo sin querer a veces tus propias ideas, no? (0,1) E::m (0,1) y:: (0,1) por supuesto que intentamos romper un poco con los estereotipos y:: (0,1) explicar que:: que no se queden nada más con la idea de:: (0,1) de que el flamenco, de que todos en España bailamos flamenco, no?(0,3) También hacemos mucho <u>investigación</u> , que ellos mismos <u>investiguen</u> y::(0,2) [y que ellos se documenten] Sí, sí. |
| 41 E | Vale, y::(0,2) a la hora de:: de de proponer la cultura. (0,3) Como profesora de español, alguna vez de has sentido, (0,1) no sé, diría (0,2) mmm influenciada u obligada a decir: bueno vamos a ver, vamos a tratar la cultura hispana, la cultura hispana es enorme. Ya hemos hablado de que nosotras somos españolas y tendemos también un poco:: a introducir la cultura de nuestro propio país porque es la que conocemos. .hh Pero:: sí que es verdad que, pues hay que tratar un poquito de aquí y de allá, y:: cómo:: cómo:: no sé, cómo reaccionas tú al concepto de cultura hispana, (0,1) cómo lo abarcas tú? |
| 42 P.2 | Sí. Bueno a ver, para comenzar, e::m yo me siento, nos sentimos muy afortunados porque tenemos mucha libertad a la hora de los materiales que utilizamos y cómo los presentamos y, a mí nadie me dice tú tienes que hacer <u>esto, esto y esto</u> . Entonces es algo que sale de nosotras mismas. Y:: (0,1) y siempre intentamos innovar porque a veces tú misma te <u>cansas</u> , no? por ejemplo, >hacer todos los años el día de los muertos pues la verdad es que llega un año que dices: bueno este año no lo hacemos porque ya estoy aburrida de hacer todos los años lo mismo, no? E::m pero tenemos la libertad esa para para hacerlo<. Y para mí, a mí me ha resultado muy enriquecedor, aprender sobre todas estas <u>tradiciones</u> o todos estos elementos culturales de:: de Argentina, de México de otros países e:: yo aprendo cada día y <u>me encanta</u> o sea::, y cuando por ejemplo a veces tienen que hacer trabajos ellos en grupos de investigación y hacen unas presentaciones y:: y me encanta porque aprendo, aprendo cosas que no sabía, no? |
| 43 E | Entonces, en fin, tratas de:: (0,2) de incluirlo, es <u>inabarcable</u> el todo pero... - |
| 44 P.2 | * Sí, sí, sí intento variar y:: y no sé pues, quizás pues igual conozco más Argentina, México, pues intento también ir a otros países más pequeños <u>Bolivia</u> , Paraguay, hablar del <u>guaraní</u> , de los <u>indígenas</u> , de:: no sé [sí] |

| | |
|--------|--|
| 45 E | Crees que los profesores deberíamos, (0,2) de alguna manera, (0,1) aunque seamos españoles, hacer un esfuerzo y decir: bueno es inabarcable pero tenemos que conocerlo [por supuesto] existe (0,1), existe:: América latina, existen muchísimos países y muchísimas culturas y:: |
| 46 P.2 | * Por supuesto, porque además hay muchos prejuicios con respecto al español todavía. y:: hay gente que todavía te hace comentarios de: ah es que yo quiero aprender español de España que es el <u>bueno</u> . (H) E:: Entonces quiero romper con esas <u>ideas</u> con los estudiantes y que vean que es igual de válido el español de España que el de Bolivia y que no hay uno mejor y lo mismo pasa con la cultura que... |
| 47 E | Sí, muy bien. (0,2) Y P.2, tú incluyes la cultura:: por igual en niveles altos que en niveles bajos? Más o menos? |
| 48 P.2 | E:: (0,2) a nivel de porcentaje, diríamos <u>sí</u> . A nivel de estilos es un poco diferente, no? con los pequeños pues e:: es algo más lúdico:: (0,2) y tenemos más o menos una estructura, por ejemplo con la 8 e:: cuando vemos la geografía pues entonces siempre hacen un proyecto, ellos eligen un país y >entonces< investigan un poco sobre el país y luego hacen una <u>presentación</u> . E::m pues con la 9 hacemos por ejemplo cuando vemos el indefinido trabajamos sobre Picasso y sobre el Guernica, e:: no sé. (0,2) E:: luego con niveles más altos, pues haces má::s (0,1) cosas má::s, más profunda::s, (0,1) >ahora mismo no:: te sé decir<. También películas e:: que ayudan mucho a, °no sé estoy pensando ahora en:: °la de <u>8 apellidos vascos por ejemplo</u> [esa les encanta, la de, la de primos] Sí, sí, con las películas también aprenden mucho, luego <u>discutimos</u> , hacemos <u>debates</u> ... bueno con los mayores por ejemplo hacemos debates sobre los toros e:: etc. |
| 49 E | Y:: En fin hemos hablado un poco ya de los <u>materiales</u> que utilizas tú a la hora de () |
| 50 P.2 | * Bueno a ver, materiales te voy a comentar. Sí, e:: por ejemplo [estáis con difusión] <u>difusión</u> , sí. Luego por ejemplo algo que nos encanta, a mí me encanta y que, que aporta muchos elementos culturales es la revista de <i>¿Qué tal?, Ahora</i> que son de <i>Mary Glasgow Magazines</i> , que esas son <u>fantásticas</u> la verdad, cada dos meses vienen con artículos siempre muy interesantes, con elementos de todos los países de habla hispana e:: y:: a los estudiantes les encanta, sí. |
| 51 E | Les encanta.(0,2) Bien, y:: tú me has dicho que tienes bastante libertad (0,1) a la hora de elegir lo::s los materiales. E:: a veces también diseñas tú los materiales que introduces, no? [Sí, sí] por ejemplo P.1 en Nations [sí, sí, sí] ella ha hecho allí un montón de diseño de materiales, no?. (0,3) Entonces a la hora de diseñar esos materiales o a la hora de tener en cuenta lo que vas a incluir en clase, te fijas o tomas como referencia:: el MCER o el PCIC? Hablando ya de referencia formal. |
| 52 P.2 | A ver, sí, no. Para mí el MCER pues es un documento <u>de referencia</u> y es un documento que te permite e:: comparar los niveles a ver en qué nivel están tus estudiantes y que ha servido:: pues para:: para viajar por toda Europa y para tener todos el mismo:: para saber de lo que hablamos cuando decimos yo tengo un nivel B2 en francés o yo tengo un nivel C1 en inglés etc. E:: yo en su día me metí bastante en el tema del Marco Común Europeo de Referencia, me lo leí::, hice algún curso etc, pero bueno a nivel práctico del día a día no, no lo tengo en cuenta. |

| | |
|--------|--|
| 53 E | <p>Y:: (0,2) es interesante, porque claro. Teniendo en cuenta el contexto internacional y el programa de diploma o el <i>Middle Years</i>, lo que hay en la Escuela Internacional nos hace ver cómo se llega a efectuar el enfoque comunicativo o por tareas, el hecho de que los <u>niños</u>, a través de la investigación, llegan a:: a completar esa <u>tarea final</u>, no? Que a veces es <u>complicado</u> en otras escuelas. [Sí...] Yo tengo compañeros que dicen: bueno yo el enfoque comunicativo con los niños pequeños no puedo porque no llegan nunca a, y aquí con la cultura y con todo... e:: no sé. Qué piensas tú sobre el tema? Sobre el hecho de que aquí esto se lleva acabo y a lo mejor en otros lugares donde has trabajado ()</p> |
| 54 P.2 | <p>* Sí, sí, sí. A ver estos niños han hecho <u>PYP</u>. Han hecho el programa:: porque no sé si... es que creo que no te lo he dicho antes, no? Creo que te he dicho que no había en mi escuela. En mi escuela sí que hay PYP y DP, pero no hay MYP. Entonces e:: ahí ya están habituado a este tipo de:: actividades y de proyectos etc, no?. También son alumno::s, (0,2) yo ve la diferencia entre la forma (0,1) e:: anglófona de enseñar, o la forma inglesa o americana y la forma francesa de enseñar. No tiene nada que ver, y en los alumnos se ve también. Bueno también incluso cuando tienes alumnos que vienen de países asiáticos como Japón también ves la diferencia, no? Les cuesta un poco más porque ellos lo que quieren es estar callados en silencio y que tú les vayas dando lo que tienen que estudiar y lo que tienen que aprender, no? E::m pero como la mayoría vienen de escuelas inglesas o americanas o internacionales donde la participación es, es muy importante, y es diaria. Entonces están muy acostumbrados a hacer <u>trabajos en grupo</u> y son <u>responsables</u> y lo hacen. No tienes que guiarles demasiado tampoco. Ellos mismos saben cómo hacerlo.</p> |
| 55 E | <p>Vamos a:: terminar con el hecho, (0,2) vamos a ver como en español en ELE, nosotros yo creo que metemos, bueno desde el plan curricular e:: <u>mucha cultura</u>, no? hay un elemento muy gordo en el currículum, y creo que esto no se:: no pasa así en EFL o en FFL. Entonces tú crees...? Estás de acuerdo con, no sé? Qué piensas tú. Crees que:: en las clases de EFL, a lo mejor no incluyen la cultura tanto, son más neutrales...?</p> |
| 56 P.2 | <p>A ver, esto son <u>impresiones</u> [esto son impresiones] porque yo tampoco tampoco voy a las clases de mis colegas, no? Yo creo que en la clase de francés como lengua extranjera (0,1) se centran mucho. En general eh, se centran mucho en la ortografía, en la gramática, y la parte cultural no está muy presente en las clases, esa es la impresión que me da. En la sección inglesa, quizás más. E:: porque desde luego no se centran para nada en la gramática, no, no no aprenden conceptos gramaticales e:: (0,2) y sí que se centran más en la literatu::ra y:: yo creo que quizás un poco más en la cultura, no lo sé. De todas formas por ejemplo en el DP, en el diploma ,en el bachillerato, e:: en el programa de lengua b hay una presen- o sea la importancia de la cultura está ahí, no puedes obviarla, vamos.</p> |
| 57 E | <p>° Sí, yo estoy de acuerdo también °. E::m de cara al contexto () de no inmersión, en el que trabajas, aunque sea una escuela internacional y haya ° acceso ° a muchas culturas. Cómo crees que afecta este contexto de no inmersión a la hora de que lo estudiantes puedan adquirir esa cultura o aprenderla?</p> |

| | |
|--------|--|
| 58 P.2 | <p>Hombre para muchos la única posibilidad que tienen es la de la clase, no? Lo que tú aportas dentro de la clase pero también es cierto que esto niños viajan un montón entonces la mayoría, por supuesto en España, si no todos, casi todos han estado en España en algún momento. E:: incluso a veces los padres, como están aprendiendo español pues los llevan a España pues para que vean eso. E:: además siempre tienen vecinos, siempre te dicen >ay pues el otro día vinieron unos amigos de mis padres y estuvimos hablando español porque el abuelo tal<...e::m es lo que hay, no:: Nosotros también intentamos animarles a que hagan cursos en España, para que vivan lo que es, pues estar en una familia y para que noten la.. [más de cerca], sí.</p> |
| 59 E | <p>Muy <u>bien</u>, pues yo creo que con esto ya:: sería suficiente. Estamos ya:: hemos terminado</p> |
| 60 P.2 | <p>* Sí? Bueno pues vale. [muchas gracias] nada, de nada.</p> |