



# Representaciones de estudiantes adultos de español como L3 en Grecia. Qué piensan de la lengua y de su aprendizaje

Nafsiká Alfa

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA I LA LITERATURA**

**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT**  
***ENSENYAMENT DE LENGÜES I LITERATURA***  
**BIENNI 2002-2004**

**TESIS DOCTORAL**

**REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES  
ADULTOS DE ESPAÑOL COMO L3 EN  
GRECIA. QUÉ PIENSAN DE LA LENGUA Y  
DE SU APRENDIZAJE.**

**PRESENTADA POR NAFSIKÁ ALFA**  
**DIRIGIDA POR LA DRA. MARGARIDA CAMBRA GINÉ**

**BARCELONA, 2011**



*A mis padres,  
que me han hecho lo que soy*

*a Margarida y Lionel,  
que me han ayudado a desarrollar lo que soy*



*Moreover, since the examination of student beliefs about language learning would seem to be a natural discussion topic for language classes, I am always puzzled why teachers don't capitalize on such discussions more frequently both to better understand their students and to take advantage of the conversational benefits awarded by a shared experience.*

[ Horwitz, 2007: 4]



## AGRADECIMIENTOS

Hacer una tesis suele ser un trabajo solitario pero yo he tenido la suerte de tener a mi lado a gente que me ha dado su apoyo y ha hecho del proceso una experiencia más agradable y gratificante.

Quiero ante todo expresar mis agradecimientos a mi directora, la Dra. Margarida Cambra i Giné por ser una profesora que me ha inspirado para seguir formándome como investigadora. A sus dotes para comunicar el conocimiento científico hay que sumar su gran calidad humana. Le quiero dar las gracias, en primer lugar, por haber aceptado dirigir la tesis y, en segundo, porque ha podido dedicarse con paciencia a mi formación, a pesar de mi particular ritmo de vida. Con sus consejos, direcciones, sugerencias, correcciones y ánimos he podido llegar al final del proceso.

A mis padres porque siempre han respetado mis decisiones por muy diferentes que fueran de sus deseos. Reconozco todos los sacrificios que han hecho para la educación de su hija.

Asimismo, quiero agradecer a mi compañero de vida Lionel, su entrega, disposición y amor, indispensables para la realización del trabajo. Desde que estamos juntos el plurilingüismo es una simple realidad de nuestra vida diaria y el mundo se ve y se oye distinto.

También quiero dar las gracias a Ariadna Saiz Mingo quien, a pesar de la distancia o de las obligaciones, siempre ha estado dispuesta a resolver mis dudas sobre aspectos de la lengua escrita. Desde los cursos del doctorado ha corregido todos mis trabajos siendo por tanto mi “corrector oficial”. Sin sus indicaciones, su ánimo y amistad no tendría la confianza de defenderme en español.

Deseo agradecer a los profesores de los cursos del master y del doctorado del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, que nos han guiado en nuestra formación. Asimismo, a Carmen Muñoz por su trato personal y apoyo administrativo.

A la Dra. Carmen Ramos Méndez y al Dr. Simon Borg por haberme facilitado bibliografía necesaria para este trabajo.

A la Dra. Efthimia Pandis Pavlakis y a la Dra. Susana Lugo del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Atenas, por su disponibilidad y ayuda.

Al Instituto Cervantes de Atenas por haberme dado el permiso de llevar a cabo mis proyectos de investigación en sus aulas.

Deseo expresar un agradecimiento especial a los tres profesores del Instituto Cervantes de Atenas que me han dado su permiso para entrar en el aula y llevar a cabo las observaciones de clase. Particularmente, al profesor con el seudónimo “Juan”, por seguir facilitándome datos, aclarar dudas y mostrar interés por la investigación aunque viviéramos ya en continentes diferentes. Por razones de anonimato no voy a mencionar sus nombres. Igualmente, quiero dar las gracias a todos los estudiantes griegos que a lo

largo de los años me han permitido, con tanta facilidad, entrevistarles y así poder reflexionar juntos sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera.

A mi familia y amigos, especialmente a Katia y Patrice, les agradezco la comprensión y ánimo que me han prestado en todo momento.

No podía dejar de mencionar a Katerina Stamati, que ha diseñado la portada, un gracias muy grande por su creatividad y toque artístico.

## ÍNDICE

<i>Abreviaciones y siglas</i> .....	iv
<i>Glosario</i> .....	v
<i>Código de transcripción</i> .....	vi
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Propósito y justificación .....	1
1.2 Estructura de la tesis .....	3
2. MARCO CONCEPTUAL.....	7
2.1 Enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras: una aproximación metodológica y conceptual .....	8
2.2 Plurilingüismo y adquisición de tercera lengua o lengua adicional.....	17
2.2.1 La noción de plurilingüismo .....	17
2.2.2 Conceptos básicos del plurilingüismo.....	19
2.2.2.1 La competencia plurilingüe .....	19
2.2.2.2 El desarrollo de la competencia plurilingüe .....	21
2.2.2.3 El aprendiz como “actor social” .....	25
2.2.2.4 El plurilingüismo como valor .....	26
2.2.3 Los aprendizajes sucesivos de lenguas: Adquisición de L3 o de lengua adicional .....	27
2.2.3.1 Devenir plurilingüe.....	27
2.2.3.2 Influencia interlingüística .....	31
2.3 Las representaciones en los estudios sociales y en educación.....	39
2.3.1 Las representaciones sociales sobre lenguas.....	39
2.3.1.1 Representación lingüística.....	41
2.3.1.2 Representaciones sobre comunidades lingüísticas y sus hablantes .....	44
2.3.1.3 Estereotipos y actitudes .....	45
2.3.1.4 Identidad .....	46
2.3.2 Las representaciones de los participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje .....	47
2.3.3 Las representaciones de alumnos que estudian una LE .....	52
2.3.3.1 El enfoque normativo .....	53
2.3.3.2 El enfoque metacognitivo .....	60
2.3.3.3 El enfoque contextual .....	63
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	73
4. CONTEXTO DE ESTUDIO.....	75

4.1	Escolarización y lenguas extranjeras en Grecia.....	76
4.1.1	El sistema educativo en Grecia .....	76
4.1.2	Las lenguas extranjeras en el sistema educativo griego.....	79
4.2	La enseñanza de lenguas extranjeras en centros extraescolares en Grecia.....	81
4.3	La enseñanza de español en Grecia .....	82
4.4	La enseñanza de español en el Instituto Cervantes de Atenas .....	84
4.5	Grupo-clase.....	87
4.5.1	Profesor .....	87
4.5.2	Estudiantes .....	88
5.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	91
5.1	El enfoque etnográfico.....	91
5.1.1	Principios básicos del enfoque etnográfico.....	91
5.1.2	El estudio de caso.....	95
5.2	Métodos y procesos de recogida de datos.....	97
5.2.1	Datos centrales: Entrevistas .....	98
5.2.1.1	La entrevista como método de investigación .....	98
5.2.1.2	Diseño de la entrevista.....	102
5.2.1.3	Proceso de las entrevistas .....	104
5.2.2	Datos complementarios .....	108
5.2.2.1	Diario de aprendizaje.....	109
5.2.2.2	Observación de clase .....	111
5.2.2.3	Informe final .....	113
5.2.2.4	Relato de vida lingüística .....	113
5.2.2.5	Entrevista de grupo.....	114
5.2.3	Corpus de datos .....	115
5.3	Métodos de análisis de datos .....	118
5.3.1	Datos centrales: Entrevistas .....	118
5.3.2	Datos complementarios .....	119
5.3.2.1	Análisis de observación de clases.....	119
5.3.2.2	Análisis de diarios y relatos de vida .....	120
6.	ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	123
6.1	Entrevistas.....	123
6.1.1	Entrevista de Sofia .....	123
6.1.2	Entrevista de Persefoni.....	204
6.1.3	Entrevista de Magda.....	262
6.1.4	Entrevista de Lida .....	334
6.2	Diarios de aprendizaje .....	401
6.2.1	Diario de Sofia .....	402

6.2.2	Diario de Persefoni.....	408
6.2.3	Diario de Magda.....	417
6.2.4	Diario de Lida .....	426
6.3	Observación de clase .....	436
6.3.1	Descripción de las clases 1, 2, 3, 4 y 5.....	436
6.3.2	Análisis de un fragmento de clase.....	456
6.4	Relatos de vida.....	492
6.4.1	Relato de vida de Sofía .....	492
6.4.2	Relato de vida de Persefoni.....	498
6.4.3	Relato de vida de Magda.....	501
6.4.4	Relato de vida de Lida.....	504
7.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	509
7.1	Resultados.....	509
7.1.1	Perfil de Sofía.....	509
7.1.2	Perfil de Persefoni .....	517
7.1.3	Perfil de Magda .....	522
7.1.4	Perfil de Lida.....	528
7.2	Discusión de resultados .....	534
8.	CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS.....	561
9.	BIBLIOGRAFÍA .....	565

## **ABREVIACIONES Y SIGLAS**

ASL = Adquisición de Segunda Lengua

BALLI = Beliefs About Language Learning Inventory

CRS = Creencias, representaciones y saberes

DELE = Diplomas de Español como Lengua Extranjera

ENT = Entrevista

ERASMUS = European Region Action Scheme for the Mobility of University Students,  
("Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de  
Estudiantes Universitarios")

ESL= English Second Language

L1 = Lengua uno

LE = Lengua extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MECYD: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

OBC = Observación de clase

pers.pl = Persona del plural

pers.sing = Persona del singular

SLA= Second Language Acquisition

SOV = Subject Object Verb

SVO = Subject Verb Object

### **Abreviaciones de los nombres de los estudiantes**

Sof = Sofía

Per = Persefoni

Mag = Magda

Lid = Lida

Daf = Dafni

Tin = Tina

Eva = Eva

Nat = Natalia

Cla = Clara

Vir = Virginia

Kat = Katia

Jos = José

## **GLOSARIO**

Frontistirio = Academia privada que enseña lenguas extranjeras o materias escolares.

Gimnasio = Educación Secundaria Obligatoria en Grecia

Panelinies = Selectividad

Proficiency = es una abreviación de “Certificate of Proficiency in English” (nivel C2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y con el término se hace referencia al certificado que otorga la Universidad de Cambridge o la Universidad de Michigan.

# CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

El sistema de transcripción se ha adaptado según al código del grupo de investigación sobre Creencias de Profesores de Lenguas del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, al que se han añadido algunas anotaciones que se inventaron para cubrir ciertas necesidades.

## Numeración

Enumerar los turnos (nº + participante)

## Participantes

P	profesor
Sus	(Susana, pseudónimo de la alumna) alumna identificada por su propio nombre
A	alumno no identificado
AA	participación casi simultánea de <i>n</i> alumnos
C	intervención coral de los participantes
O	observador
E	entrevistador
Ct	voz que proviene de un aparato (video, audio)
V	voz de una persona no participante, no identificada

## Pausas

	pausa corta (1-3'')
	pausa media (+ de 3'')
	pausa larga
30	pausa de 30''

## Simultaneidad

{ }	entrevistador y entrevistada hablan simultáneamente
-----	---

## Entonaciones

/	entonación ascendente
\	entonación descendente
?	entonación interrogativa
¡	entonación exclamativa
BRAVO	énfasis
S::i; si::	alargamiento de s; alargamiento del vocal
No:::	alargamiento excepcionalmente largo
Demá p-	ruptura

## Pronunciación

Psicólogo	pronunciación enfática o errónea
-----------	----------------------------------

## Tempo

[(AC) texto afectado]	acelerado
[(DC) texto afectado]	lento

### **Intensidad**

[(F) texto afectado] fuerte

[(B) texto afectado] bajo

[(f) texto afectado] fluir

### **Hechos paraverbales**

[(R) texto afectado] habla riéndose

((risas)) risas

### **Interjecciones**

ai, ecs, bah interjecciones propias de la lengua

ah, oh, eh, interjecciones más bien internacionales

### **Onomatopeyas**

bum onomatopeyas propias de la lengua

### **Sonidos paralingüísticos**

mhm asentimiento

aha asentimiento

mm duda, pensamiento

e hesitación, pensamiento

¡mmm! admiración, sorpresa

m- dificultad de expresión

ts frustración

ff cansancio

mf dificultad

sss demandar silencio

### **Hechos no verbales**

((escribe en un papel)) escribe en un papel

((enseña un libro)) Comentario sobre sucesos contextuales

### **Aspectos de meta-transcripción**

El señor x palabra ininteligible

xx anunciación ininteligible

xxx fragmento inteligible

[(GR) antropos] palabra griega escrita con el alfabeto latino

[(=español) Indefinido] palabra anunciada en la lengua de publicación

[(= inglés) texto afectado] traducción por ejemplo del inglés a la lengua de publicación

**σε προειδοποιώ;** [¿advertir?] aparece en rojo el texto griego que se traduce seguidamente en español

María uso de mayúsculas solamente para la primera letra de los nombres propios

“Gente I” los títulos de algunos libros que aparecen en la entrevista o el título de una película, etc.

“Kifisia” citar a una persona, un barrio etc.

“practice” palabra que no se ha traducido a la lengua de publicación



# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 PROPÓSITO Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo es fruto de una investigación sobre las representaciones de aprendices adultos, que estudian español como L3 o lengua adicional en Grecia, acerca de algunos aspectos de la lengua y de su aprendizaje. Se trata de estudiantes griegos que acuden al Instituto Cervantes de Atenas para aprender el idioma español una vez finalizada la escolaridad obligatoria y cuando han terminado o están a punto de terminar estudios universitarios.

El estudio tiene sus raíces, principalmente, en mi propia experiencia y en las reflexiones que se me han planteado como estudiante de lenguas extranjeras<sup>1</sup>. Los distintos aprendizajes lingüísticos que he tenido la oportunidad de llevar a cabo, los diferentes profesores de los que he recibido clases, unos con más éxito que otros, mis preferencias por estudiar algunos idiomas así como las nuevas estrategias para adquirirlos, han despertado mi interés sobre qué es una lengua y cómo se aprende. Posteriormente, como profesora de LE, ha sido necesario reflexionar más sobre la acción didáctica y las decisiones prácticas que en cada clase era imprescindible tomar. Sin duda, la aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como las aportaciones de las teorías del aprendizaje y de la educación, han cambiado el mundo de la enseñanza – aprendizaje de LE, implicando, principalmente, un cambio en los papeles del docente y del aprendiz: el eje fundamental de la clase ya no es el profesor sino que pasa a ser el alumno, promoviendo la interacción como factor de aprendizaje.

Este cambio exige naturalmente un proceso hacia la consecución de una mayor autonomía en el que el aprendiz de lenguas vaya adquiriendo un comportamiento independiente y se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje. Durante todo el proceso, el profesor le asesora y le guía, facilitándole las condiciones y las herramientas y ayudándole a entender qué significa aprender una LE. Resultado de todo ello, es el énfasis que se ha puesto en estudiar las representaciones de los profesores porque, si no se investiga su manera de pensar, no se puede optimizar la formación y, en consecuencia, su manera de actuar en las aulas. Precisamente ha sido durante mi propia formación como profesora de español / LE, en el

---

<sup>1</sup> A partir de ahora LE.

Departamento de Didáctica de la Lengua en la Universidad de Barcelona, cuando ha nacido el interés por la investigación en el aula de LE y, más específicamente, por la manera en que perciben los aprendices la realidad de la clase, es decir, el afán por investigar sus representaciones.

Partiendo de la idea de que, al enseñar lengua, es fundamental aprender a escuchar a los estudiantes para percibir sus diferentes maneras de pensar, particular que posiblemente influye en su manera de adquirir una LE, ha surgido la presente investigación con una doble finalidad. La primera es la de dar a los aprendices la oportunidad de expresar sus propias representaciones, experiencias y sentimientos en el proceso de aprendizaje de lenguas. Es una oportunidad más de darnos cuenta de que podemos aprender de nuestros estudiantes; una idea que no es nueva pero que todavía hace falta fortalecer. Es igualmente importante estudiar cómo perciben los aprendices su implicación en la toma de decisiones de lo que se lleva a cabo en el aula y si aprovechan la oportunidad de negociar con el profesor aspectos de su aprendizaje. Si queremos brindar a nuestros alumnos un contexto de aprendizaje óptimo, primeramente tenemos que ayudarles a reflexionar sobre su propio proceso de aprender o, aún mejor, reflexionar juntos sobre la experiencia compartida de enseñanza – aprendizaje.

La segunda finalidad es recoger evidencias de la diferencia entre la importancia atribuida a las representaciones del profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula y la que se atribuye a las representaciones del alumno. Por un lado, los profesores pueden influir de modo más obvio y directo en las representaciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua, dado que es más fácil para ellos producir un efecto en la cultura de la clase. En cambio, pocos profesores conocen las representaciones de sus alumnos para tomarlas en cuenta y generar un impacto recíproco en cuanto a la enseñanza – aprendizaje del idioma en cuestión. Además, es fundamental que los profesores conozcan las representaciones de sus alumnos para poder, principalmente, percibir y entender la “cultura de aprendizaje”, especialmente si no pertenecen al mismo contexto sociocultural. Son interesantes tanto el modelo de aprendizaje compartido o culturalmente heredado como los estilos de aprendizaje que son individuales.

Los sistemas de representaciones forman parte de las variables individuales del aprendiz y pueden afectar al proceso de aprendizaje y a sus resultados. En primer lugar, hay que señalar que los estudiantes griegos poseen un bagaje lingüístico amplio, dado que el español es la tercera o cuarta LE que están aprendiendo. En segundo lugar, como son adultos y ellos

mismos deciden estudiar español, es probable que tengan formadas algunas ideas sobre la lengua meta y su aprendizaje. El propósito de esta investigación es, pues, saber más sobre las representaciones que traen consigo o construyen los estudiantes griegos en la clase de español como LE sobre la lengua y su aprendizaje y, también, si es posible, revelar cómo influyen en su comportamiento tanto hacia la lengua que se está aprendiendo, como hacia los hablantes de esa lengua y la manera de aprenderla.

Además, no hay que olvidar que las representaciones se construyen a partir de una serie de experiencias de muy diversa naturaleza y se sitúan en un espacio entre lo individual y lo social. Las representaciones de una persona con respecto a las lenguas que uno puede aprender y, en consecuencia, el deseo o la negación hacia el aprendizaje de las mismas, están vinculados, obviamente, a las representaciones que circulan en la sociedad y que son transmitidas por los medios de comunicación, las conversaciones informales, las palabras de los políticos, etc., es decir, creadas y reproducidas en y por el discurso. En este sentido, el hecho de que los estudios acerca de las representaciones de aprendices de LE en Grecia sean escasos, aumenta la necesidad de una investigación en este ámbito. Por otra parte, en la era del plurilingüismo, Grecia sigue figurando como país monolingüe. Deberíamos considerar a los griegos como hablantes plurilingües y empezar a estudiar sus procesos de aprendizaje para comprenderlos y, tal vez, favorecerlos.

## **1.2 ESTRUCTURA DE LA TESIS**

La tesis está estructurada en ocho capítulos cuyo contenido paso a presentar brevemente:

El primer capítulo es la presente introducción.

En el segundo capítulo, dedicado al marco conceptual, mi intención es proporcionar los fundamentos teóricos pertinentes a los propósitos de la presente investigación. Después de una breve exposición de la evolución histórica de la enseñanza – aprendizaje de LE, con el fin de entender mejor las representaciones de los estudiantes que tal vez estén relacionadas con prácticas conocidas, se explora la noción de plurilingüismo fruto de la adquisición sucesiva de

varias lenguas. El tercer apartado se dedica al concepto de representación donde, en primer lugar, se exponen las características de las representaciones sociales y, en segundo lugar, se presenta una aproximación teórica a las representaciones tanto de alumnos como de profesores para profundizar finalmente en el concepto de las representaciones de los alumnos de LE.

En el tercer capítulo, se formulan las preguntas de investigación que guían este trabajo.

En el capítulo cuarto, se hace una descripción del contexto de estudio. Después de una introducción sobre el sistema educativo en Grecia, se describe la enseñanza de LE tanto durante la escolaridad obligatoria como en los centros extraescolares. Finalmente, se describe el contexto de Instituto Cervantes en Atenas y en concreto el grupo – clase que fue estudiado, presentando al profesor y a los aprendices que participaron en la investigación.

En el capítulo quinto, se explica la metodología seguida en este estudio. En primer lugar, se exponen los conceptos clave de la investigación etnográfica y, dentro del enfoque etnográfico, se presentan los estudios de caso. A continuación, se describen los métodos y el proceso de recogida de datos, así como una descripción del modelo de análisis utilizado para esta investigación.

En el capítulo sexto, que es el más extenso de la tesis, aparece el análisis descriptivo e interpretativo de los datos. Se incluye la transcripción y un análisis secuencial de las cuatro entrevistas que constituyen los datos centrales de la investigación. Seguidamente, se presenta el análisis de los datos complementarios: los diarios de aprendizaje, las observaciones de clase junto con la transcripción y el análisis de un segmento seleccionado, para pasar, finalmente, al análisis de los relatos de vida. En un CD anexo se incluyen las grabaciones de todas las entrevistas y las observaciones de clase así como los diarios y los relatos de vida originales. Igualmente, el CD incluye otros datos que quizá interesen al lector como un informe que han redactado los alumnos, una entrevista de grupo y una comunicación personal del profesor.

En el capítulo séptimo, se presentan los resultados obtenidos. Primero se esboza el perfil de cada estudiante para pasar luego a la discusión de los resultados y contestar a las preguntas de la investigación.

Finalmente, en el capítulo octavo, se despliegan las conclusiones de la investigación y se señalan algunas perspectivas para posibles investigaciones futuras relativas al tema.



## 2. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo no pretendo ofrecer un panorama de la bibliografía referente a las representaciones sino presentar aquellos trabajos que considero pertinentes con los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, hago una breve exposición de la evolución histórica de la enseñanza – aprendizaje de LE, con el fin de entender mejor las representaciones de los estudiantes que a lo largo de su formación pueden haber aprendido lenguas con diferentes métodos o pueden pensar que un determinado método de enseñanza – aprendizaje, es eficaz, a pesar de que no se practique más que en el aula o lo contrario.

El marco conceptual de nuestro estudio no se podría considerar completo si no dedicamos espacio a la noción del plurilingüismo que, planteado como un valor y como un fin, fue explorado ya en 1997 por Coste, Moore y Zarate en el análisis preparatorio para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>2</sup>. En el segundo apartado, pues, nos acercamos al concepto del plurilingüismo y a los cambios que ha implicado para la enseñanza de lenguas, ya que bajo estas nuevas orientaciones la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Más adelante, vamos a considerar la adquisición de una tercera lengua o lengua adicional, haciendo especial énfasis en la influencia interlingüística. Hay varios factores que pueden afectar el proceso de adquisición de una lengua, pero me interesa hacer hincapié en el posible efecto de la adquisición de las lenguas previamente adquiridas y su implicación en el éxito o el fracaso del aprendizaje de una nueva lengua.

En el tercer y último apartado de este capítulo profundizo más en el concepto de representación, desde tres perspectivas diferentes que, sin embargo, se completan. Empiezo con las “representaciones sociales” con el fin de presentar las características de dicha noción tal y como las entiendo y las utilizo en el presente trabajo, basándome sobre todo en teorías sociolingüísticas de representaciones de lenguas y su aprendizaje llevadas a cabo por investigadores, sobretudo en Francia y Suiza. A continuación, se presenta una aproximación teórica a las representaciones tanto de alumnos como de profesores, como principales

---

<sup>2</sup> A partir de ahora MCER.

participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje para pasar a tratar en el último apartado con mayor extensión y detalle, el tema de las representaciones de alumnos de LE.

## **2.1 ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL**

La enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas ha experimentado importantes cambios a través de la historia, debido tanto a nuevas necesidades del momento (políticas, comerciales o culturales) como a nuevos intereses sociales y personales de los estudiantes. Naturalmente, hay también una relación entre las distintas teorías y principios científicos con los diferentes enfoques, métodos y técnicas empleados que pretenden satisfacer a los involucrados en el proceso. Desde luego, en el presente apartado no trato de hacer una presentación exhaustiva de las distintas teorías sobre el aprendizaje de LE o de los métodos de enseñanza, pero sí una breve exposición destacando puntos de interés de la evolución histórica de la enseñanza – aprendizaje de LE que serán de utilidad para el desarrollo de esta investigación.

Empezamos este panorama con los llamados **métodos tradicionales** que, provenientes de la enseñanza de las lenguas clásicas, dominaron durante años la enseñanza de idiomas. El planteamiento de su enseñanza se centra fundamentalmente en el análisis y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de textos literarios y la memorización de vocabulario aislado. En concreto, Sears adopta el modelo de enseñanza del latín y griego desarrollando, a partir de 1845, el método conocido como gramática – traducción, que basa la enseñanza de una LE en el aprendizaje deductivo de la gramática, la traducción de oraciones y textos, el análisis contrastivo y el aprendizaje de listas de palabras. La lengua es un conjunto de reglas observables en textos escritos que debe ser analizado y estudiado y el error debe evitarse y corregirse inmediatamente. El profesor es la figura central en el proceso de enseñanza-aprendizaje (él toma las decisiones sobre qué y cómo enseñar, proporciona los conocimientos lingüísticos y corrige los errores) mientras que los alumnos desempeñan un papel poco participativo: siguen las instrucciones del profesor, memorizan los contenidos y traducen.

Durante la segunda mitad del siglo XIX en Europa, varios especialistas en la enseñanza de idiomas comienzan a cuestionar el método gramática-traducción y desarrollan otras propuestas y prácticas docentes que influyen en el **movimiento de reforma**. Los reformistas consideraban que la expresión oral debía prevalecer frente a la escrita y por eso evitaban la traducción, aplicaban a la enseñanza los descubrimientos de la fonética para una correcta pronunciación en la lengua meta, presentaban las palabras en frases practicadas en contextos significativos y creían en un procedimiento deductivo de la enseñanza de la gramática. Basados en estas ideas surgen, más tarde, nuevas formas en la enseñanza de lenguas, los llamados **métodos naturales**, cuyos planteamientos se asocian con la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. El principio es que el alumno puede aprender la lengua al estar inmerso en situaciones adecuadas de lengua meta sin estudiar las reglas gramaticales. La repetición desempeña un papel importante y solamente en una etapa posterior, cuando los estudiantes ya tienen un conocimiento considerable en lengua oral, se pasa a la lengua escrita y a la enseñanza inductiva de la gramática.

Avanzando el siglo XX, el **método directo** se convierte en el representante más conocido de los métodos naturales. Se puede cualificar como uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. Sus seguidores defendían la tesis de que la enseñanza de una LE debía hacerse de forma directa en esa lengua (de ahí el nombre de método) y el significado debería comunicarse a través de acciones, asociaciones con objetos, mímica, gestos e ilustraciones, de modo que el alumno estaría siempre expuesto a la lengua meta. Para estimular, pues, el uso natural y espontáneo de la LE en el aula nunca se utilizaba la L1 y nunca se traducía. Los alumnos debían inferir las reglas gramaticales para aplicarlas luego en situaciones nuevas y el profesor debía ser nativo o con un gran dominio de la LE. No cabe duda que el énfasis en la lengua oral desde el inicio de la enseñanza-aprendizaje de una LE fue una innovación importante. No obstante, la carencia de una base teórica y metodológica, el uso exclusivo de la lengua meta que conducía a complicadas explicaciones, la representación en el aula de situaciones que los alumnos nunca iban a encontrar y, ante todo, la falta de buenos resultados llevan a la búsqueda de nuevas formas de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, el **método audiolingual** surgió como resultado directo de la necesidad de poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera durante y después de la Segunda Guerra Mundial. El gobierno de Estados Unidos agrupó a cincuenta y cinco universidades en un intento de desarrollar programas y métodos de enseñanza de LE. Los “métodos del ejército” (Army Specialized Training Program) proponían una exposición intensiva al aspecto oral de la lengua meta (diez horas al día, seis días a la semana durante seis o nueve meses), series de ejercicios estructurales y repetición de las formas lingüísticas. Los materiales esta vez fueron elaborados por lingüistas, las estructuras gramaticales se ordenaban de menor a mayor complejidad y el vocabulario incorporado a las unidades didácticas consistía en palabras y expresiones de mayor frecuencia. Debido a la intervención de lingüistas en el proyecto, la enseñanza de lenguas adquiere ahora el estatus de ciencia. Además, el creciente interés por aprender LE tanto por parte de estudiantes estadounidenses como de aquellos que llegaban de otros sitios a las Universidades de Estados Unidos para aprender inglés, influyeron en el hecho de que el método del ejército fuera refinado para desarrollarse, a mediados del siglo XX, en lo que hoy es conocido como “método audiolingual”.

Este método encuentra su sustento teórico en las corrientes conductistas y estructuralistas, ya presentes en los métodos precedentes. Por una parte, Skinner (1957) tomó el lenguaje como una conducta comprensible por derecho propio y sostuvo que todo comportamiento verbal implica una relación entre estímulo y respuesta. El aprendizaje se produce por el refuerzo continuo de las respuestas “correctas” que aseguran las conductas positivas, mientras que las “incorrectas” se extinguen paulatinamente. Para los conductistas, la L1 y las LE se aprenden de la misma manera y, en consecuencia, los estudiantes simplemente tienen que adquirir nuevos hábitos lingüísticos por medio de los mecanismos de imitación, repetición y refuerzo. Desde esta perspectiva, la transferencia lingüística era considerada un fenómeno negativo y se tenía que evitar en el aprendizaje de la lengua meta. Por otra parte, los lingüistas estructuralistas que elaboraban métodos de enseñanza de lenguas adoptaron esa concepción mecanicista del aprendizaje y su principal labor se centraba en clasificar los hábitos lingüísticos en las categorías de fonología, morfología y sintaxis sin preocuparse por el significado o la semántica del lenguaje.

Por consiguiente, el eje del método audiolingual era la práctica sistemática de la lengua oral donde a través de la exposición del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos, su

repetición, mímica y memorización para la fijación de las estructuras lingüísticas correctas y la corrección inmediata del error por parte del profesor se pretendía establecer los hábitos lingüísticos en la nueva lengua. Es decir, la meta fundamental era un dominio estructural del aprendizaje ignorando los usos específicos y los requisitos de la comunicación. Simultáneamente, pero de forma independiente, se desarrolló en Gran Bretaña el **método situacional** que difiere ligeramente del anterior, puesto que a su base estructuralista añade la noción de situación. Este método propone la creación de situaciones de uso en la clase con la ayuda de objetos, dibujos, gestos o materiales didácticos auténticos que permitan conferir significado a los nuevos aspectos lingüísticos. No obstante, en el método situacional, al igual que en el audiolingual, la presencia de la gramática continúa siendo dominante y, como apunta Zanón (1988: 4) *“la noción de situación no prima sobre la de estructura y queda reducida a un mero artificio metodológico sobre el que anclar los significados de las estructuras”*.

En la década de los cincuenta surgen también los **métodos audiovisuales**, siendo inicialmente una simple prolongación del método audiolingual dado que el aprendizaje de una LE se canalizaba, en este caso, a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación). Hay que destacar entre ellos **el método estructuro-global-audiovisual (SGAV)**, producto de las investigaciones de un equipo de profesores de la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud de París y de la Universidad de Zagreb, que defendía que, si bien la lengua está constituida por un conjunto de estructuras, éstas no tienen valor aisladas, sino solamente dentro de un conjunto significativo (gestalt). El Método SGAV, que se popularizó en Francia, daba igualmente prioridad a la lengua oral, consideraba esencial el dominio de unas estructuras gramaticales para la comunicación en la LE y como léxico de base se tomaba la lista de 1.500 palabras seleccionadas por el **CREDIF** (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français): *“Le Français Fondamental”*. La presentación tanto de las estructuras gramaticales como del vocabulario se hacía siempre, en un contexto de situación de comunicación, a través de un diálogo que se repetía para conseguir su mejor percepción y una fiel pronunciación. Además, se insistía en la perfecta sincronización entre imagen y texto oral con el fin de evitar el recurso a la lengua materna u otra conocida para alcanzar la comprensión. La metodología SGAV se basaba, pues, en el triángulo: situación de comunicación, diálogo e imagen.

En resumen, todos estos métodos (audiolingual, situacional, SGAV) tienen en común una visión estructuralista de la lengua y una base psicolingüística conductista del aprendizaje concibiendo el error como algo que hay que prevenir a toda costa, ya que podía generar hábitos incorrectos. De la preocupación didáctica por evitar que el estudiante de una lengua extranjera cometa errores y, asimismo, del interés por encontrar una explicación teórica con el fin de predecirlos, nace a partir de los años 50 el modelo de **análisis contrastivo**. Partiendo de la hipótesis de que todos los errores son el resultado de la interferencia de la L1 del aprendiz en la lengua meta, se pensaba que, con tan sólo observar las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos, se podían identificar las áreas de mayor dificultad y prevenir los problemas de aprendizaje. Por lo tanto el profesor de lenguas podía preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción. Los resultados de estas investigaciones se aplicaron en algunos materiales y currículos de manera inmediata. No obstante, pronto se puso en tela de juicio su validez, principalmente, porque el análisis contrastivo de la lengua no llegó a alcanzar nunca los resultados previstos.

Como alternativa a esta teoría surge el **análisis de errores**. Este método propone un análisis sistemático de un corpus de errores en vez de comparar dos sistemas gramaticales. El objetivo no es predecir los errores sino describir lo que el alumno realmente hace y explicar los errores producidos. Corder, quien inició una nueva corriente de investigación dentro del análisis de errores, determina en su artículo de 1967 el origen del error como el resultado de procesos mentales independientes de la interferencia con la L1 y cambia la visión sobre éste, puesto que lo considera un producto inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje y un signo del progreso en la construcción de la lengua que se está aprendiendo. Desde un punto de vista psicolingüístico, esta corriente se apoyaba en la teoría chomskyana de la adquisición de la L1, que ya había proporcionado un fuerte marco para psicólogos y lingüistas que pretendían estudiar el lenguaje humano.

Precisamente a finales de los años cincuenta, Chomsky, con la publicación de su tesis “Syntactic Structures” y la crítica de “Verbal Behavior” de Skinner rechazó categóricamente la visión estructuralista y la teoría conductista en la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos, inaugurando un cambio de paradigma y poniendo las bases para una reforma en los estudios lingüísticos y en los enfoques de la enseñanza de lenguas. Según Chomsky el niño no adquiere la L1 a partir de la imitación o el refuerzo, sino a través de su competencia lingüística, es decir, de su propia construcción creativa e intuitiva del código lingüístico. Con

esta nueva orientación cognitivista como punto de partida y, a su vez, con las críticas que recibían los métodos aplicados desde el ámbito educativo (audiolingual, situacional, SGAV) se realizan estudios sobre la adquisición de LE buscando respuesta a todas las limitaciones que mostraban los modelos anteriores. Ahora bien, los métodos que surgen durante los años 70 y 80 en EEUU y en Europa resultan muy diferentes.

En el caso de EEUU surgen métodos alternativos como, por ejemplo, la “Respuesta Física Total” y el “Enfoque Natural” basados en la noción de “input comprensible”, que Krashen considera una condición necesaria y suficiente para la adquisición de una lengua. De este modo, prevalece la comprensión en la adquisición de una LE sobre la repetición mecánica. A partir de 1972, Selinker establece la base para una teoría de adquisición de lenguas centrada en el aprendiz, introduciendo el concepto de “interlengua”. La describe como la gramática interiorizada de la LE que cuenta con sus propias reglas, que no coinciden con las de la L2, y que construye en cada momento el aprendiz, ya que tiene entre sus características el ser mutable, por lo que se encuentra en constante evolución y desarrollo en su aproximación a la gramática de la L2. Se hace patente, pues, que el proceso de adquisición de una LE y el de la L1 son distintos. Además, desde una perspectiva psicolingüística, el estudiante desempeña un papel activo durante el proceso de adquisición de LE, pero, como apuntan Kern y Liddicoat (2008), esta actividad sigue siendo mental y no directamente observable.

Mientras tanto, diferentes áreas científicas como la Psicología, la Antropología y la Filosofía presentaban propuestas innovadoras que conducen a la concepción del lenguaje como comunicación. Zanón (1988) destaca tres acontecimientos en particular, durante la década de los sesenta, que tuvieron un impacto en el estudio del lenguaje: en primer lugar, Gumperz y Hymes proponen la “Etnografía de Comunicación” como nuevo marco para el estudio del lenguaje, puesto que este último es un fenómeno social que reúne la práctica lingüística con la cultural. En consecuencia, nace el término de “competencia comunicativa” que es más amplio que el de “competencia lingüística” porque comprende las aptitudes y conocimientos tanto gramaticales y lingüísticos (léxico, fonética, semántica) como también de las reglas de uso de la lengua, que posibilitan la participación apropiada en situaciones comunicativas dentro de un contexto sociohistórico y cultural específico. Más tarde, Searle, basándose en la teoría de los *actos de habla* de Austin, publicó en 1969 su libro “Speech Acts”, donde el lenguaje se entiende como comunicación y como acción con efectos en un contexto determinado. Posteriormente, Halliday (1973) puso de relieve la necesidad de juntar el estudio del uso del

lenguaje con la teoría lingüística, dado que el significado de un acto de habla, por ser algo negociable, no se puede descodificar solamente desde la perspectiva gramatical.

Igualmente, desde la psicolingüística también se han propuesto cambios en cuanto a los estudios sobre adquisición de lenguas, con la aportación de las ideas de Vygotsky quien puso los fundamentos y principios del constructivismo social. Mientras que Piaget sostenía que lo que un niño puede aprender estaba determinado por su nivel de desarrollo cognitivo, Vygotsky piensa que es este último el que está condicionado por el aprendizaje. Por tanto, un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo. Vygotsky destaca la importancia del lenguaje en la interacción con las personas; no sólo el discurso, sino también los signos y los símbolos. Por medio del lenguaje se transmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje. Su enfoque es esencialmente holístico y rechaza la idea de que lo que hay que aprender se pueda dividir en pequeños subconjuntos que se enseñen como elementos y destrezas diferentes. Según él, el elemento central de cualquier materia de estudio debería constituirlo el significado. Un término esencial para las teorías de Vygotsky es el de mediación, que se refiere al papel jugado por otras personas significativas en la vida de los alumnos, que mejoran su aprendizaje seleccionando y configurando las experiencias del aprendizaje que se les presenta (para una revisión de estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas como proceso de mediación, véase Lantolf, 2000). Finalmente, su concepto más conocido es probablemente el de *Zona de Desarrollo Próximo*, que es el término utilizado para referirse al grado de destreza o conocimiento que se encuentra un nivel por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado (Williams y Burden, 1997).

Así pues, los nuevos enfoques teóricos y, asimismo, las nuevas condiciones sociopolíticas y económicas en Europa darán lugar al **Enfoque Comunicativo**, que se distingue de los métodos precedentes principalmente, como revela su propio nombre, por ser un enfoque y no un método utilizado en la enseñanza de LE y también, por basarse en una concepción no estructural sino funcional de la lengua y de la comunicación. Igualmente, a partir de la década de los setenta y en adelante, el Consejo de Europa reúne a un reconocido grupo de lingüistas y elabora documentos que en un principio ponen las bases para el enfoque comunicativo como es, por ejemplo, la publicación del “Nivel Umbral” (Van Ek, 1975) y, posteriormente, trabajos como el proyecto nº 4, titulado “Modern Languages: improving and intensifying language

learning as factors making for European understanding, co-operation and mobility” que intenta ampliar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de LE siguiendo los principios comunicativos. Como era de esperar, estos documentos han tenido gran influencia en la política educativa de los distintos países miembros.

Pocos años después, Canale y Swain (1980, 1983) desarrollaron el concepto de competencia comunicativa concretando, de este modo, su aplicación didáctica. Desde entonces ésta incluye las siguientes subcompetencias:

- **Competencia lingüística:** dominio del código lingüístico (morfología, sintaxis, semántica,...)
- **Competencia sociolingüística:** capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación comunicativa.
- **Competencia discursiva:** relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de discursos (oral y escritos) con arreglo a los principios de cohesión y coherencia.
- **Competencia estratégica:** capacidad de usar estrategias verbales y no verbales para compensar deficiencias en el intercambio comunicativo.

De acuerdo con Richards y Rodgers (1986), el enfoque comunicativo tiene como propósitos: hacer de la competencia comunicativa el objetivo principal en la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas (hablar, leer, escuchar y escribir), que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación. Por lo tanto, en el aula la LE es un vehículo para la comunicación en clase, no sólo el objeto de estudio no excluyéndose el uso de la L1. El libro de texto no es el eje de la instrucción y se emplean también otros tipos de materiales didácticos. Es un enfoque centrado en el alumno y el profesor desempeña un importante papel de facilitador y de guía en el proceso de aprendizaje que fomenta a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes pasan a ser los verdaderos protagonistas y responsables de su propio aprendizaje.

Como ya hemos mencionado, no se trata de un método determinado sino de diferentes posibilidades de aplicación didáctica que comparten la visión comunicativa de la enseñanza de lenguas. Howatt (1984) describe dos versiones: una “fuerte” y una “débil” que emergen del enfoque comunicativo. Según el autor, la versión “débil” es la que se ha convertido en la

práctica estandarizada del enfoque comunicativo; resalta la importancia de darles a los estudiantes la oportunidad de utilizar la LE con propósitos comunicativos y a su vez, busca integrar dichas actividades en un programa de enseñanza de idiomas más amplio, es decir más tradicional y no comunicativo. Por otro lado, la “fuerte”, parte del principio según el cual el lenguaje se adquiere a través de la comunicación; en consecuencia, no se trata meramente de activar un conocimiento latente de la lengua, sino de estimular el desarrollo del sistema de la lengua por medio de su uso; es decir, a través de la comunicación. En el primer caso pues, el aprendiz “aprende a usar la lengua” y, en el segundo, “usa la lengua para aprenderla”. No obstante, en el enfoque comunicativo la enseñanza de la gramática puede ocupar un lugar importante como un medio y no un fin para contribuir y favorecer al aprendizaje de la lengua.

Como evolución dentro de la corriente metodológica comunicativa para el aprendizaje de lenguas, que ha tenido gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, surge el **enfoque por tareas**. Esta opción metodológica ha sido adoptada tanto por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1993) para la enseñanza del español, como también por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), hecho que demuestra su fuerte implantación, como explica Ramos (2005). Tal y como lo indica su nombre, el enfoque por tareas está basado en la realización de un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto, de modo que importa más el significado que la forma. El proceso pedagógico se planifica en unidades temáticas que tienen como fin la realización de una tarea final, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. Entre sus características, podemos apuntar que se dirige intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje, tiene una estructura, un objetivo, contenidos y un producto final, cuya evaluación concierne tanto al resultado como al proceso, pone el énfasis en el aprendizaje cooperativo, sus contenidos y resultados están abiertos a las necesidades de los alumnos y la resolución de la tarea implica el desarrollo de valores educativos tales como la autonomía, la creatividad y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. (Para la aplicación de enfoque por tareas al ámbito español véase por ejemplo Estaire y Zanón (1990), Zanón (1999), Martín Peris (1999, 2004)).

A lo largo de este apartado, he abordado de manera breve la evolución histórica de la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras, refiriéndome en concreto a las lenguas modernas porque, aunque sea una tema muy tratado y muy conocido, me ha parecido necesario hacer un repaso para destacar que cada método o enfoque evoluciona pero

siempre deja huellas, las cuales podemos encontrar tanto en las representaciones de los profesores y alumnos como en las prácticas de enseñanza – aprendizaje.

Al mismo tiempo, hay que destacar que la sociedad de la información en la que vivimos, donde prevalece el cambio y la movilidad y asimismo la diversidad lingüística y cultural, ha modificado de modo significativo los objetivos lingüísticos para el siglo XXI. Así, entre los objetivos generales del Consejo de Europa para las próximas décadas se encuentran como prioritarias la formación plurilingüe y la educación para el plurilingüismo. Pasamos, pues, al siguiente apartado para presentar las nociones básicas del plurilingüismo.

## **2.2 PLURILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DE TERCERA LENGUA O LENGUA ADICIONAL**

### **2.2.1 La noción de plurilingüismo**

La noción de “plurilingüismo” se asocia, muchas veces, con un pluralismo nacional y lingüístico del estado pero, sin embargo, no es sólo un fenómeno propio de federaciones plurilingüísticas como Canadá, Suiza, Bélgica o regiones bilingües como Cataluña, Galicia y el país Vasco en España. A pesar de que en Grecia el idioma más común en cualquier ámbito oficial, educativo o público del país sea el griego moderno, hay también lenguas minoritarias (el turco y el pomaco en Tracia, por dar sólo un ejemplo) y asimismo, un creciente número de inmigrantes que va cambiando, inevitablemente, el panorama lingüístico y social. Al mismo tiempo, como explico también más adelante en el apartado 2.2.2, actualmente es difícil considerar a las personas como monolingües, puesto que todos estamos expuestos de una manera o de otra, con más o menos intensidad a varias lenguas o a distintas variedades de una misma lengua.

Además de vivir en un mundo plurilingüe, los mismos participantes en esta investigación son plurilingües por haber estudiado por lo menos una LE tanto en la educación obligatoria como también en institutos privados, es decir en contextos formales de aprendizaje. Por tanto, estos estudiantes primero han adquirido su L1 (griego), luego han empezado a aprender su primera LE y han seguido con el aprendizaje de otras LE. Cuando un niño estudia la primera LE en la

escuela o en un centro privado, tiene su propia experiencia de vida hasta el momento y, asimismo, la experiencia de su proceso de aprendizaje en general. En consecuencia, Hufeisen (2004) comenta que habrá ya desarrollado ciertas habilidades cognitivas como la percepción, dirección de atención y el proceso de pensamiento o incluso conciencia sobre qué tipo de aprendiz es, qué cosas le motivan en el aprendizaje, etc. La autora considera, pues, que es en esta etapa cuando se establecen las primeras bases para el plurilingüismo individual básico. Según explica, *“If a pupil then begins to learn a further foreign language, he/she is no longer a blank page as far as foreign language is concerned”* (Hufeisen, 2004:9).

Como resume Cambra (2003), por una parte, la diversidad de los repertorios lingüísticos particulares de los diferentes actores moldea una situación específica de contacto de lenguas en cada aula; por otra, la comunidad es más o menos plurilingüe, o ha entrado en un proceso de plurilingüización progresiva debido a la presencia de inmigrantes. Éste es un fenómeno de transformación para cualquier sociedad, tanto para una comunidad históricamente monolingüe (si se puede considerar como tal Grecia) o bilingüe (como Cataluña), como para una trilingüe o cuatrilingüe (como Val d’Aoste). Dicho de otra manera, hay que considerar los fenómenos de plurilingüismo territorial y de plurilingüismo individual, así como el plurilingüismo institucional, refiriéndose el primero a dos o varias lenguas habladas en un solo y mismo territorio, caracterizado por una cierta unidad político-geográfica, el segundo a un único y mismo individuo (o una familia completa, un grupo) que domina 2 o 3 idiomas y, el tercero, a la administración de una ciudad, de un departamento, de un país, de una organización internacional, etc. que oferta sus servicios en dos o varias lenguas (Lüdi et Py, 2003).

En este punto hace falta aclarar el concepto de repertorio lingüístico, que se ha desarrollado con el impulso del trabajo de Gumperz a partir de los años 60. Tal como está definido en el glosario del Consejo de Europa, el repertorio lingüístico es un conjunto de variedades lingüísticas de las que dispone un mismo locutor con distintos grados de dominio, según las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentre.

Por las razones presentadas se hace obvio, pues, que es conveniente dedicar parte del marco conceptual a explicar, primeramente, en el siguiente apartado 2.2.2. los conceptos básicos de plurilingüismo - término que empleo aquí en sentido restringido para determinar la

competencia de un individuo - para posteriormente, en el apartado 2.2.3 pasar a desarrollar lo que sugiere el aprendizaje de varias LE.

## **2.2.2 Conceptos básicos del plurilingüismo**

### **2.2.2.1 La competencia plurilingüe**

El concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas y cada vez se hace más patente la diferencia entre pluri y multilingüismo<sup>3</sup>. Mientras el último se refiere al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, el término de plurilingüismo pone el énfasis en el desarrollo, por parte de un sujeto, de una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en el hecho de que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCER, versión española, 2002:4). A medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, ya sea mediante el aprendizaje escolar, ya sea mediante el contacto con otras lenguas y culturas, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo a lo largo de su vida.

Aun sin disponer de un gran dominio de una o varias de las lenguas y variedades que conforman su competencia plurilingüe, un individuo puede recurrir a ellas para deducir el significado de determinadas palabras de otra lengua que desconoce (o de la que tiene escasos conocimientos) así como para deducir significados que se le presentan con una nueva forma pero reconocibles por su carácter universal. Si la comunicación con su interlocutor lo requiere, puede cambiar de lengua, o también puede actuar como mediador entre dos personas que no pueden comunicarse directamente entre sí, incluso si el conocimiento que tiene de las lenguas de los interlocutores es escaso, sacando provecho de todo su bagaje lingüístico.

---

<sup>3</sup> Moore, D. y Gajo, L. (2009:150) apuntan que tanto en francés como en otros idiomas, por ejemplo el alemán, hay palabras diferentes para referirse a la capacidad del individuo de usar varias lenguas (plurilinguisme/Mehrsprachigkeit) y la naturaleza multilingüe de una sociedad determinada (multilinguisme/Vielsprachigkeit,) cuando en inglés la misma palabra, “multilingualism”, se ha utilizado para describir ambos fenómenos y, asimismo, explican la evolución del término plurilingüismo en la literatura francesa e inglesa respectivamente.

El MCER contempla el concepto de plurilingüismo desde una perspectiva más amplia, al incluir no sólo elementos lingüísticos sino también culturales y de ahí que se aluda al “pluriculturalismo” o “interculturalidad”. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general; es decir, en la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido no coexisten simplemente una junto a otra. Por el contrario, se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para configurar la competencia pluricultural enriquecida e integrada, ya que, la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. De esta manera, el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y de la interculturalidad se convierte en un proceso natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua - a través de su interacción y enriquecimiento - y contribuyen a desarrollar una conciencia, unas destrezas y unas actitudes interculturales.

Para precisar dicho concepto, voy a presentar la definición de la competencia plurilingüe y pluricultural tal y como Coste, Moore y Zarate la han definido:

“On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel. L’option majeure est de considérer qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d’une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l’acteur social concerné”. (Coste, Moore, Zarate, 1997:12, MCER, versión francesa, 2001:129).

Y su respectiva traducción en español es la siguiente:

“La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina - con distinto grado - varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar” (MCER, versión española, 2002:167).

Como podemos observar, la versión española cambia ligeramente la definición original reemplazando el “actor social” por el “agente social”, igual que la versión inglesa: *“Plurilingual and pluricultural competente refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures (MCER, versión inglesa, 2001:168).*

Moore y Gajo (2009), comentando este cambio terminológico, observan que en la didáctica de lenguas, por lo general, se ha puesto énfasis en el “aprendiz”, lo que pone de relieve el proceso, dejando aparte temas como la identidad y la experiencia. En contraste, la preferencia por el término “agente” acentúa la propia determinación del individuo en lo que concierne a sus elecciones y acciones. Al mismo tiempo, la noción de “actor social” sitúa la persona en un ambiente social plural y promueve una visión dinámica de la competencia, como también una impresión de conciencia, eficiencia y responsabilidad. Los autores concluyen que el término “actor social” hace hincapié en la capacidad de actuar y analizar. Para subrayar esta perspectiva emplearé el término “actor social”, dado que además mis referencias se basan, principalmente, en los estudios francófonos.

Si bien, sólo pretendo indicar la ligera diferencia entre las traducciones de la definición del plurilingüismo y pluriculturalismo en los idiomas citados, me parece importante considerar alguno de los cambios conceptuales que implica la adopción de dicha noción (Coste, 2001a y 2001b; Bono, 2008). La elaboración de la competencia plurilingüe y pluricultural ha suscitado cierto desarrollo teórico en disciplinas como la adquisición de lenguas, el estudio del bilingüismo y la didáctica de lenguas y culturas, que hasta entonces partían de principios fundamentales más tradicionales tales como, por ejemplo, las competencias para comunicarse diferenciadas y separadas del individuo o el modelo del hablante nativo.

### **2.2.2.2 El desarrollo de la competencia plurilingüe**

Las propuestas orientadas a favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe, sobre todo en contextos de enseñanza formal, resaltan puntos de distinción entre esta noción y la conocida noción de competencia comunicativa (Hymes; 1972). Una primera oposición se encuentra en el carácter global e integral de la competencia plurilingüe; es decir que se trata

de una competencia original, compuesta, heterogénea, plural pero no cumulativa, diferente de la competencia de los monolingües, especialmente por la relación e interacción que pueden darse entre los actuales sistemas lingüísticos del individuo. Coste afirma que las lenguas no se sitúan en el individuo como si se tratara de muñecas rusas de manera aislada una de la otra, sino que se sitúan en él de manera diferente y, por tanto, tenemos que romper con la idea de que “*les compétences de communication sont voisines les unes des autres, plus ou moins en ordre décroissant, avec un fort rapport d’homologie entre elles*” (2001b:1).

En otras palabras, un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas. Es la integración, pues, y no la yuxtaposición, lo que distingue a la competencia plurilingüe, la relación armónica entre los distintos componentes de una sola competencia, cuya característica principal es la falta de homogeneidad. De ahí la necesidad de entender la competencia plurilingüe como si fuese, en cierto modo, “*une compétence en déséquilibre, à la fois complexe et dynamique*” (Coste, Moore, Zarate, 1997:19).

El hecho de dar un reconocimiento formal de la existencia de las competencias parciales e incompletas sugiere, entonces, otro desplazamiento teórico como consecuencia de la introducción de la noción de la competencia plurilingüe. Sin rechazar por supuesto, el objetivo de llegar a alcanzar una competencia lo más amplia y completa posible en otra lengua, lo interesante de este planteamiento es que pone énfasis en valorar precisamente las competencias parciales: por modesto o imperfecto que consideremos nuestro nivel de competencia en una u otra de las dimensiones de una lengua, debemos, en primer lugar, apreciar su valor como instrumento para satisfacer la necesidad de comunicación y para adquirir nuevos aprendizajes. Se trata pues de especificar que dicha competencia llamada *parcial* es al mismo tiempo una competencia *funcional* respecto al objetivo definido que se plantee (MCER, versión española, 2002:133). En segundo lugar, esta valoración nos permite apreciar, desde una perspectiva más amplia, comprensiva y positiva, la realidad plurilingüe y pluricultural de nuestro entorno familiar, social e incluso mundial, donde conviven muchas lenguas y culturas. Py (2007) apunta que aprender y/o hacer uso de una nueva lengua, es crear o gestionar contactos, y esto en varios sentidos a la vez: contactos entre L1 y L2, contactos entre aprendices y locutores nativos monolingües de L2, contactos entre culturas diferentes.

Negar que el desequilibrio de las competencias sea una carencia e interpretarlo como un estado normal provoca un cambio de actitud respecto al aprendizaje de lenguas<sup>4</sup>. En efecto, no se propone como único objetivo el de llegar a alcanzar un dominio excelente en todas las destrezas lingüísticas en lengua meta y nos alejamos de comparar al aprendiz con la imagen idealizada del “hablante nativo”. Como precisa Lüdi (2006) hay que abandonar la evaluación de competencias en lenguas extranjeras basada en el modelo del locutor nativo y, más radicalmente, poner en el centro de la reflexión una concepción plurilingüe de los repertorios lingüísticos. Según esta tesis, todo aprendiz de una LE no hace más que extender un repertorio que ya es, como mínimo, polilectal (varias variedades de una sola lengua por ejemplo francés hablado y escrito, formal y popular, etc.) sino es ya plurilingüe (locutores nacidos en familias o regiones plurilingües o en el caso de las informantes de esta investigación, locutores que han estudiado varias LE).

En relación con la idea de las competencias en desequilibrio leemos en la “Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa”:

“ (...) la connaissance d’une variété linguistique ne relève pas du *tout ou rien* : on croit communément que tant que l’on n’a pas acquis une compétence de natif, on *parle mal*. Contre cette croyance ordinaire, on proposera des enseignements conduisant à des compétences diversifiées (en termes de niveau de maîtrise et de compétence: compréhension, compréhension et production, connaissance de la culture cultivée...)” (Beacco et Byram, 2007: 42).

Ya no se trata de llegar a un objetivo final idealizado, el de desarrollar una competencia perfecta y, por eso, permanente y estable desde el momento en que queda establecida, sino que, al contrario, el hablante debe poder movilizar y configurar su repertorio para poner en funcionamiento sus competencias lingüísticas, con el fin de satisfacer las demandas de la comunicación. No considerar la competencia plurilingüe como fija de forma definitiva, marca pues, otro cambio de perspectiva teórica. El recorrido de vida de un hablante plurilingüe conlleva, de modo constitutivo, importantes transformaciones en cuanto a la ponderación, el uso o el conocimiento de las distintas lenguas que entran en su repertorio (Coste, 2001b). Hay que tener en cuenta, por lo tanto, que la competencia plurilingüe tiene un carácter transitorio y circunstancial cuando, a la vez, está sometida a una constante transformación, debido a las nuevas experiencias lingüísticas y culturales que vive cada individuo.

---

<sup>4</sup> Un ejemplo concreto de esta nueva orientación en el aprendizaje de lenguas es la implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas, un documento - compuesto de un “pasaporte lingüístico”, una “biografía lingüística” y un “dossier” - en el que los que están aprendiendo o han aprendido un idioma, ya sea en la escuela o fuera de ella, pueden guardar su aprendizaje del idioma y sus experiencias culturales.

“La compétence plurilingue et pluriculturelle n’est pas ici considérée comme stabilisée et (dés)équilibrée de telle ou telle manière une fois pour toutes. Selon la trajectoire de l’acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s’enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir. Effet normal des déplacements professionnels, géographiques, familiaux, ainsi que de l’évolution des intérêts personnels” (Coste, Moore, Zarate, 1997:15).

La idea de una competencia plurilingüe y pluricultural compleja que está en desequilibrio y en continua evolución potencia una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas y culturas desde una perspectiva diacrónica. De este modo, el aprendizaje de idiomas es un “aprendizaje a lo largo de toda la vida”<sup>5</sup>, y no sólo durante la escolarización; lo es también para la vida, tanto para la enseñanza reglada obligatoria como para una mejor formación profesional y enriquecimiento personal. El esfuerzo educativo se junta con las experiencias lingüísticas y culturales que vive un individuo, antes, durante y después su escolarización y construyen una competencia plurilingüe y pluricultural propia, que puede seguir desarrollándose o no, según la trayectoria personal de cada uno. Asimismo, ampliar el horizonte de aprendizaje de lenguas más allá de la formación académica escolar y potenciar actitudes favorables hacia otras lenguas y culturas como, también, hacia las personas que las hablan, puede favorecer la motivación y facilitar el aprendizaje lingüístico.

Otro desplazamiento teórico que considero importante, producido por las investigaciones sobre el plurilingüismo y la competencia plurilingüe, concierne a la alternancia de lenguas como medio de aprendizaje y de comunicación. Autores pioneros como Nussbaum (1990), Cambra (1992), Moore (1996) y estudios más recientes como los de Stratilaki y Bono (2006), Varshney (2006) entre otros, apuntan que las alternancias de código en el aula ocupan ahora un espacio central dentro del conjunto de las posibilidades comunicativas de un hablante plurilingüe, pero no solamente como estrategias compensatorias, que permiten reducir los defectos con el fin de asegurar la comunicación, sino, sobre todo, como algo inevitable que sirve de andamiaje en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Peut-être vaudrait-il mieux examiner comment on peut résoudre les problèmes en tenant compte des deux langues plutôt qu’en les séparant. Se placer dans une perspective plurilingue invite à considérer les alternances non plus comme un élément négatif, mais plutôt comme un phénomène absolument inhérent au mode de fonctionnement

---

<sup>5</sup> Esa perspectiva se manifiesta en el MCER (versión española, 2002:173).

bi- ou plurilingue; de considérer que la L1 est là, présente, faisant partie – qu'on le veuille ou pas – des répertoires, et que l'on ne peut pas évacuer, mais qu'il faut gérer en prenant certaines décisions. (Cambra, 2003: 248-249).

Efectivamente, no se puede valorar la utilidad del aprendizaje de una lengua como base para otros aprendizajes sin tener en cuenta los repertorios lingüísticos de los aprendices y los vínculos que se crean entre ellos y tampoco, sin pretender un cambio de representaciones y actitudes respecto al mismo proceso de enseñanza – aprendizaje, que contribuirán a situarnos en la línea del plurilingüismo. Un ejemplo pertinente es la representación de que, para ser un buen profesor de LE, hay que ser nativo o hablar como tal. No obstante, si el locutor nativo ya no es el estándar con el cual se mide la competencia de los hablantes de LE, ya no se puede suponer la excelencia del profesor nativo y ahora, para el desarrollo de un buen profesor de LE hay que valorar más requisitos como la formación y la experiencia personal de aprendizajes de lenguas. Derivry (2008) señala que en didáctica de lenguas la noción del “nativo” ya no es científica y que se debería modificar la representación del “profesor nativo” para construir en su lugar la competencia profesional de los docentes de lenguas tanto “nativos” como “no nativos”.

### **2.2.2.3 El aprendiz como “actor social”**

A continuación, vamos a comentar brevemente la definición del aprendiz como actor social capaz de relacionarse con varias lenguas y culturas, y, asimismo, capaz de gestionar el desequilibrio entre sus competencias y hacerlas evolucionar según sus preferencias, necesidades y experiencias. Ante todo, el actor se define por su posición en la estructura social, y ésta, a su vez, nunca puede ser reducida a una sola dimensión, como por ejemplo en nuestro caso, solamente a las relaciones de clase. En consecuencia, la conexión entre la escuela y el mundo externo, se hace aún más patente y más estrecha y se pone énfasis en el papel que desempeña el recorrido personal - el conocimiento y las experiencias - fuera de los sistemas formales de educación para la construcción de la propia identidad del aprendiz (Dagenais et al, 2008 , entre otros).

Kern y Liddicoat (2008) plantean que la yuxtaposición de los términos “locutor” y “actor” ponen énfasis en la dinámica social de la comunicación, lo cual ya no nos permite concebir más la lengua como sistema autónomo y fijo, sino como un recurso activo que las personas

combinan con otros recursos para actuar en el mundo social. En este sentido, los dos autores argumentan que las teorías de aprendizaje de lenguas ya no pueden centrarse sólo en los procesos internos del aprendizaje haciendo especial énfasis en la nueva perspectiva de sus fenómenos interpersonales y su dinámica participativa. Así pues, cuando el aprendiz se convierte en locutor/actor se le reconoce el poder de participar plenamente en la creación o modificación de los contextos dentro de los cuales aprende y utiliza sus lenguas. Según Kern y Liddicoat (2008), para que el aprendiz pase a ser actor social de pleno derecho resultan fundamentales la imaginación y la creatividad, lo que significa el despliegue de toda una nueva forma de enfocar el aprendizaje.

Kinginger (2008), siguiendo el mismo pensamiento, destaca la noción del “repertorio” porque implica tanto las elecciones interpretativas e individuales que hacen los locutores, como también la actuación que construyen los usuarios de lenguas a partir de la situación sociocultural e histórica de los recursos de los que disponen. La autora explica el aprendizaje lingüístico como práctica personal y creativa y pone de relieve el interés por un enfoque expresionista en didáctica de lenguas, basado en el respeto por la multi-competencia, de modo que el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en un viaje de descubrimiento de uno mismo. En este proceso, el aprendiz se concibe como “actor voluntario” y juega un papel decisivo en su propio aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y deseos personales en situaciones específicas y particulares.

#### **2.2.2.4 El plurilingüismo como valor**

No hay que olvidar que, en una situación de contacto de variedades lingüísticas la competencia de la lengua de origen puede encontrarse ante diferentes circunstancias sobre todo en situaciones de migración o desplazamiento: hay personas que pueden sentirse infravaloradas cuando utilizan su lengua de origen en ciertos contextos, o que a veces son objeto de burla por parte de compatriotas que no han conocido la inmigración (Lüdi y Py, 1984). En general, se puede decir que los estados modernos prefieren reconocer una lengua oficial y reposar sobre representaciones “homogénicas” de la sociedad. De hecho, como apunta Lüdi (2006) la diversidad lingüística en el seno de un estado ha sido eliminada por la prevalencia de una ideología monolingüe, especialmente en Europa.

Asimismo, Coste (2008) hace hincapié en el ejemplo de países como la ex Unión Soviética o Yugoslavia, para señalar que la realidad de la pluralidad no se puede negar y destacar la potencial función “déneutralisée” y “déseuphémisée” del plurilingüismo, en el sentido que podría gestionar tensiones y posibles conflictos entre las autoridades y las minorías existentes. Así pues, el autor argumenta que el concepto de competencia plurilingüe no concierne solamente a la diversificación de la oferta de lenguas en los contextos escolares, sino que penetra en el campo de las políticas lingüísticas. Además, Coste (2008) interpreta que el paralelismo de la competencia plurilingüe con un “portfolio de valores” tiene doble sentido: por un lado alude a un capital abierto que se puede invertir en un mercado económico, cultural, social y, por otro lado, vuelve a los ideales y los principios que deben ser promocionados por las instituciones educativas, tales como los derechos del hombre, la ciudadanía democrática, la protección de las minorías, la cohesión e inclusión sociales. En fin, se trata de un capital lingüístico y cultural de las personas plurilingües que engloba a la vez dichos valores y, por ende, como apunta Bono (2008), cobra un sentido más ético que utilitario.

La promoción de la educación plurilingüe y pluricultural que está haciendo el Consejo de Europa se basa en dicho conjunto de valores, lo cual implica a las políticas lingüísticas y educativas de los estados miembros. Todo apunta, pues, a que hay que tener en cuenta la dimensión didáctica de la noción del plurilingüismo con las implicaciones teóricas que ello supone para determinar cómo preparar a los individuos en un plano lingüístico, personal y sociocultural - objetivo que rebasa el simple desarrollo de las capacidades lingüísticas.

### **2.2.3 Los aprendizajes sucesivos de lenguas: Adquisición de L3 o de lengua adicional**

#### **2.2.3.1 Devenir plurilingüe**

El plurilingüismo y el multilingüismo, como fenómenos individual y social respectivamente, es algo común dado que, la presencia de varias lenguas es una constante en la vida de la mayor parte de los países del mundo - el número de lenguas vivas es de 6.909, según la última

edición del libro “Ethnologue: the languages of the World<sup>6</sup>” (2009) - y considerando que hablantes de distintos idiomas se comunican entre sí a base diaria. Hoy por hoy, por un conjunto de factores históricos, políticos, socioeconómicos y tecnológicos es habitual que gran parte de la población hable más de dos lenguas cuando, además, son muchos los que toman la iniciativa de seguir aprendiendo LE a pesar de haber estudiado ya una. Una definición posible, pues, de la persona plurilingüe<sup>7</sup> es la siguiente:

“Becoming multilingual can evolve from being surrounded by more than two languages on a daily basis. Such a situation might be expected, for example, of an individual growing up in Switzerland who becomes proficient in Romansh, Italian and German. However, it could just as easily apply to a person who grows up with just one first language and then learns two or more languages in the course of his/her school career. (Hufeisen y Jessner, 2009:110)”

Resulta entonces común, aprender y hablar más de dos idiomas o, como dice de modo expreso De Angelis, se puede argumentar que los seres humanos son “*por defecto*” aprendices de varias lenguas con la opción de ser monolingües o bilingües, dependiendo de factores tales como el contexto educacional y social, el interés personal, la motivación individual, etc. (2007:2, nuestro énfasis). En la misma línea, Cook defiende que si los seres humanos tienen el potencial de adquirir más de una lengua, la forma en la que sus mentes están organizadas, ha de permitir esta adquisición desde el principio. Alega que “*it is accidental that some children only hear one language*” (2002: 23) y, por tanto, la lingüística debería estudiar lo que cualquier persona puede hacer y no solamente lo que hacen aquellos que, según Cook, tienen un “*comparatively impoverished environments. An analogy would be the absurdity of considering lung functions in terms of the “simpler” case of people with a single lung. Given the appropriate environment, two languages are as normal as two lungs*” (2002:23; comillas en el original).

---

<sup>6</sup> En la introducción de la misma edición del libro se aclara que los idiomas están bajo constante cambio por su carácter dinámico y variable y, en consecuencia, no se puede saber con exactitud el número total de las lenguas habladas en el mundo.

<sup>7</sup> Pese a que, a primera vista, parece fácil describir a la persona plurilingüe como aquella que habla más de dos lenguas es preciso aclarar que, si profundizamos un poco, nos damos cuenta de algunas dificultades. Como explica Castelloti (2006) con tan solo hacer preguntas habituales, con el fin de descubrir los criterios que certifican al verdadero plurilingüe - ¿cuántos idiomas hay que practicar, en qué situaciones, con qué grado de dominio?, ¿cuándo y dónde debemos haberlos adquirido?, ¿existen idiomas más “de moda” que otros”? – se revelan definiciones implícitas y representaciones frecuentes que se esconden detrás de este término. La autora comenta que “*tout le monde doit être plurilingüe, mais certains sont meilleurs plurilingües que d’autres*” (2006 :321).

Por lo tanto, es necesaria una teoría que explique cómo funciona la mente cuando se involucran dos o más lenguas; es decir, cómo la mente procesa, organiza, almacena y finalmente, cómo adquiere y utiliza la totalidad de la información lingüística que posee.

Muchos autores, entre ellos, Grosjean (1985, 1992), Coste (2001a), Cook (1991, 2002), Herdina y Jessner (2002) no están de acuerdo con aquellas teorías que comprenden el “plurilingüismo” como una simple suma de “monolingüismos” (L1+L2+L3+Ln) y prefieren un enfoque holístico del plurilingüismo. Desde esta perspectiva se entiende, también, el carácter global e integral de la competencia plurilingüe que hemos comentado en el apartado anterior.

Grosjean (1985, 1992), además, señala que el hecho de considerar la competencia de L1 y de L2 como entidades separadas genera prejuicios e injusticia en la investigación en el campo del bilingüismo por partir de una concepción monolingüe. El autor, parte de la comparación con el corredor de vallas, quien combina dos tipos de competencias: el salto y la velocidad en un solo atleta, aunque no es ni un saltador ni un velocista puro, y explica que lo mismo ocurre con una persona bilingüe. Así, argumenta que “*The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The co-existence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language system.*” (1985: 471; 1992: 55; mayúsculas en el original). Basándose en esta misma idea, De Angelis y Selinker (2001:45) declaran:

“By extension it should be said that a multilingual is neither the sum of three or more monolinguals, nor a bilingual with an additional language. Rather, in our view a multilingual is a speaker of three or more languages with unique linguistics configurations, often depending on individual history and as such, the study of third or additional language acquisition<sup>8</sup> cannot be regarded as an extension of second language acquisition or bilingualism”

Con la intención de llenar el vacío terminológico, Cook propuso, al principio de los noventa, el término “multicompetencia”, que se describe como el estado compuesto de una mente con

---

<sup>8</sup> En este trabajo empleamos, también, el término Adquisición de tercera lengua o lengua adicional, como además se puede ver en el título del apartado 2.2.3, porque, aunque sea largo, estoy de acuerdo con De Angelis (2007:11) en que es el único que se refiere a todas las lenguas después de la L2 sin dar preferencia a una lengua en particular.

dos gramáticas (1991:112), en contraposición al término “monocompetencia” que se define como el estado de la mente con una gramática única. Así, la multicompetencia se refiere a la competencia del hablante en su L1, en su L2 o su Interlengua, aportando de esta manera a las teorías de adquisición de segundas lenguas un concepto que abarca la L1 y la L2 de forma simultánea. Sin embargo, aunque la definición específicamente menciona la presencia de dos lenguas en la mente, De Angelis opina que “*the concept is sufficiently neutral to be suitable to describe the integration of knowledge in the multilingual mind as well*” (2007:15).

También, Cook (2002: 4-8) defiende a los usuarios de L2<sup>9</sup> como personas en su propio derecho, que se caracterizan por su diferencia y exclusividad más que por sus deficiencias razonando que:

- a) tienen otros usos de la lengua, diferentes a los monolingües
- b) difieren de los monolingües en el conocimiento de la segunda lengua
- c) difieren de los hablantes monolingües en el conocimiento de su L1
- d) piensan y procesan de forma diferente a los hablantes monolingües

Estas diferencias son las que en opinión de Cook sugieren de un modo consistente que el hablante multi-competente no equivale a un monolingüe con una L2 extra, sino que se trata de una persona con un conocimiento particular tanto de la L1 como de la L2. Para explicar cómo se relacionan las dos lenguas en la mente Cook (2002: 11) establece tres interpretaciones que reflejan procesos distintos de lo que ha denominado “the integration continuum”:

1. Separación total en el cual las dos lenguas son independientes;
2. Interconexión en el cual las dos lenguas están conectadas en un grado mayor o menor;
3. Integración total en el cual las dos lenguas forman un único sistema.

La relación entre las dos lenguas está en continuo cambio y no implica una dirección determinada ya que ciertas personas pueden comenzar con la separación y moverse hacia la integración o viceversa, dependiendo por ejemplo del tiempo que una persona ha estado aprendiendo una segunda lengua o de otros factores personales. La autora explica que este “integration continuum” no se aplica necesariamente a todo el sistema lingüístico, sino que se puede emplear de modo diferente a varios aspectos del lenguaje dentro de la competencia de la misma persona: la pronunciación y el vocabulario es más probable que se integren y la

---

<sup>9</sup> Cook (2002) utiliza el término “L2 user” para referirse a una persona que sabe y utiliza una L2 a cualquier nivel.

gramática menos probable (2002:11; 2005:48). Es importante añadir que Cook sostiene que no se puede dar una total separación o integración porque “*total separation is belied by the use of the same mouth and ears for both languages; total integration is denied by the L2 user’s ability to keep to one language at a time*” (2002:12).

Hoy en día, pues, la pregunta ya no es si la información lingüística está fusionada o no en un sistema lingüístico en la mente del hablante sino que se trata de responder hasta qué punto se integra y cómo este estado de fusión puede afectar el proceso de la comprensión y la producción. No obstante, De Angelis (2007:14) señala que, a medida que las lenguas aumentan, las competencias de un multilingüe son propensas a verse separadas e independientes entre ellas y no como un todo, por la simple razón de que tal situación es más conveniente, especialmente desde la perspectiva metodológica. A pesar de las dificultades que puede significar la visión holística a la hora de considerar el fenómeno del multilingüismo - “a challenging endeavour” según lo describe la misma autora – no podemos pasar por alto que la mente de una persona multilingüe contiene varias lenguas y que toda esa información lingüística puede estar integrada en su mente.

### **2.2.3.2 Influencia interlingüística**

Los estudios de la influencia interlingüística intentan explicar cómo el conocimiento lingüístico previo influye en la comprensión, el desarrollo y la producción de la lengua meta. A mediados de los 80, Kellerman y Sharwood Smith sugirieron este término - “Cross Linguistic Influence” (CLI) en inglés - por ser más amplio y más neutral ya que abarca no sólo la transferencia en el sentido tradicional, sino también varios aspectos de interacción lingüística como “*transfer, interference, avoidance, borrowing and L2 related-aspects of language loss*” (Sharwood Smith y Kellerman, 1986:1). De este modo, el término cubre una gran variedad de fenómenos de contacto de lenguas que podemos encontrar en la producción lingüística de un hablante bilingüe o plurilingüe.

Inicialmente, la influencia de la primera lengua (L1) en el aprendizaje de la L2, conocida más bien como transferencia<sup>10</sup>, ha dado lugar a un gran número de investigaciones en el campo de ASL, que se han enmarcado dentro de teorías conductistas por un lado y cognitivistas por otro. El término transferencia se acuña en los años 50 y 60 cuando, desde el punto de vista conductista, la L1 era vista como un obstáculo para el aprendizaje de la L2 y, en consecuencia, se desaconsejaba su uso en el aula con el propósito de contrarrestar las interferencias. Las teorías de carácter innatista se encargaron de investigar el desarrollo de la interlengua del estudiante así como de demostrar el paralelismo entre el proceso de adquisición de la L1 y el de una LE, demostrando que no todos los errores son el resultado de la influencia negativa de la L1. Con la llegada de las teorías cognitivistas, la transferencia se ve como proceso cognitivo, según el cual los aprendices llevan a cabo un uso estratégico de todo su conocimiento lingüístico.

La mayoría de los estudios sobre la transferencia lingüística se centraban habitualmente en el estudio y la observación de los distintos tipos de influencia de la L1 en la adquisición de una segunda lengua, sin tener en cuenta el bagaje del conocimiento lingüístico del aprendiz. No obstante, a pesar de reconocer el papel fundamental de la L1, hace años que ya no se considera un factor exclusivo en el proceso de adquisición de una nueva lengua y, asimismo, en las últimas décadas han empezado a desarrollarse los estudios sobre la influencia de otras lenguas, distintas de la L1. Según Ellis, por ejemplo, “*the learner’s L1 is an important determinant of SLA. It is not the only determinant, however, and may not be the most important.*” (1985:40). Este cambio de perspectiva se puede también observar en la definición que propone Odlin (1989: 27) para el concepto de la transferencia:

“Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.”

Odlin (1989:28) cualifica como “*inalcanzable*” una definición de transferencia adecuada sin adaptar la definición de más términos, mientras que Cook se pregunta “*is transfer the right*

---

<sup>10</sup> Cuando lo que el aprendiente transfiere de su L1 (o de cualquier otra lengua) a la LE es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas, el resultado del proceso de transferencia es exitoso y en tal caso se habla de transferencia positiva. Por el contrario, si lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia (Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE).

*word?*” (2000, título de ponencia). La “influencia interlingüística” y la “transferencia”, tal y como se han entendido hasta ahora, implican la separación y el movimiento entre diferentes partes más que entre sistemas que están en conexión. Cook, basándose en la idea de la relación existente entre las lenguas dentro del “integration continuum”, que mencionamos más arriba, replantea el término de transferencia y su significado. Apunta que este término tradicionalmente implica que alguien mueve algo de un lugar a otro, “*it presupposes a process of movement and three separate objects; the learner (object 1) transfers (process) L1 SOV (object 2) to L2 English SVO (object 3)*” (Cook, 2002:18). Sin embargo, en la adquisición o uso de lenguas no existe un proceso de trasladar algo de una parte de la mente a otra, puesto que se trata de sistemas solapados.

A medida que crece el interés por la investigación en Adquisición de tercera lengua o lengua adicional se hacen más obvios los problemas teóricos y prácticos que puede ocasionar el empleo de la terminología utilizada tradicionalmente en el campo de Adquisición de segunda lengua<sup>11</sup>, emergiendo la duda sobre la capacidad del término “transferencia” para abarcar fenómenos propios del plurilingüismo. De Angelis (2007: 20-21) distingue, por lo menos, dos tipos de transferencia que son técnicamente posibles. El primero, que describe como “one-to-one type of association”, es la influencia entre la lengua fuente y la lengua meta, que encuentra viable para hablantes de dos lenguas. Según la autora, este tipo de asociación no es posible cuando hay más lenguas en la mente y, por eso, propone el término “combined Cross Linguistic Influence” para describir la influencia simultánea de más de una lengua sobre la lengua objeto. Dicho tipo de “influencia interlingüística” ocurre cuando dos o más lenguas interactúan entre ellas y coinciden en influenciar la lengua meta o cuando una lengua influencia a otra y esta lengua ya afectada, a su vez, influencia a otra lengua que está en proceso de adquisición (De Angelis, 2007).

Ahora bien, la mayoría de los trabajos se centran en el primer tipo de influencia, especialmente, por ser un tema menos complicado y desafiante desde el punto de vista metodológico, como he mencionado. Aún así, hay gran número de factores que pueden asociarse con la transferencia lingüística y varias posibilidades de interacciones entre las distintas lenguas (L1 ◀▶L2 ) o/y (L1 ◀▶L3) o/y (L2 ◀▶L3) etc. Asimismo, hay que tener en cuenta que el estudio de la “influencia interlingüística” en la Adquisición de tercera

---

<sup>11</sup> A partir de ahora ASL

lengua o lengua adicional es un campo relativamente reciente y por lo tanto, aún hay cosas para entender y explorar.

Así, los estudios realizados, consideran los siguientes factores como algunas de las fuentes potenciales y significativas de influencia:

#### **a. La distancia entre lenguas**

En general, los investigadores están de acuerdo con que la transferencia lingüística es más probable que suceda cuando las lenguas en contacto son tipológicamente cercanas (Cenoz, 2001; De Angelis y Selinker, 2001; Ringbom, 2001; Dewale, 1998; Hammarberg, 2001; Williams y Hammarberg, 1998). Además de la distancia o cercanía objetiva entre las lenguas, otro factor que juega un papel importante en el proceso de adquisición es la “percepción de distancia o psicotipología”; es decir cómo el propio hablante percibe y clasifica la relación entre ellas (Kellerman, 1983). En este sentido, las semejanzas efectivas de parentesco lingüístico y las relaciones percibidas por los aprendices son dos situaciones distintas, no implicando necesariamente la una a la otra.

Williams y Hammarberg (1998) realizaron un estudio de caso con un adulto nativo de inglés (L1) que sabía alemán (L2) y aprendía suizo-alemánico (L3) y señalaron que hay cuatro factores que determinan cuál de las lenguas será la fuente principal de información para el aprendiz: asociación (“relatedness” en el original), L1/L2 estatus, el uso reciente y el nivel de competencia. La lengua predominante de su estudio resultó ser el alemán; es decir la L2 frente a la L1 y, tomando en cuenta que el factor de asociación no favorecía ninguna de las lenguas, los dos autores argumentaron que se debía a una estrategia intencional del hablante que no quería aparecer como nativo del inglés y optó por apoyarse en la lengua extranjera puesto que, por parecerle más extranjera, estaba más cerca de la lengua meta.

La investigación de Cenoz (2001) confirma estudios previos sobre la distancia tipológica en Adquisición de tercera lengua o lengua adicional, demostrando además que, la distancia lingüística es un indicador más fuerte de influencia interlingüística que, por ejemplo, el estatus de la L2. Si bien parece lógico que los plurilingües, con un bagaje de lenguas tanto próximas como distantes en relación con la lengua meta, se apoyen en lo que perciben como más cercano, De Angelis (2005) menciona la posibilidad de que la influencia de la segunda lengua sea más fuerte aunque sea tipológicamente distante de la L3. Su propuesta, basada en

datos de estudios con hablantes de italiano como tercera lengua o lengua adicional, sugiere la existencia de dos factores que coinciden en bloquear la influencia de la L1 a favor de las lenguas segundas o extranjeras: “perception of correctness” y “association of foreignness”:

El primero supone que los plurilingües se resisten a incorporar información que provenga de la L1 en la lengua meta porque, desde el principio, consideran la información que proviene de la L1 como incorrecta. El segundo se refiere a la asociación cognitiva que el aprendiz establece entre lenguas adquiridas después de la L1, a las que clasifica igualmente como “lenguas extranjeras”. Por consiguiente, se prefiere el uso de palabras de lenguas extranjeras porque son percibidas como más cercanas una a la otra en comparación con la L1. El predominio de la L2 sobre la L1 también se detectó en el estudio de Williams y Hammarberg (1998), citado antes. Sin embargo, ellos lo interpretan como estrategia intencional que el aprendiz puede controlar mientras que De Angelis mantiene que es una restricción cognitiva (De Angelis, 2007).

#### **b. El nivel de competencia**

Con respecto al nivel de competencia en la lengua meta, muchos investigadores sostienen que es más probable que suceda en las primeras etapas de adquisición, puesto que el conocimiento de los aprendices es todavía reducido e incompleto y hay una fuerte necesidad de compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto (Odlin, 1989; Williams and Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001; Navés et al., 2005). No obstante, Odlin señala que “*there are reasons to be cautious about claiming a strong relation between transfer and proficiency level*” (1989: 133) y alega que hay tipos de transferencia que, efectivamente, pueden darse durante las primeras etapas de adquisición, mientras que otros no. Hace también hincapié en la transferencia positiva, dando el ejemplo del vocabulario cognado que puede beneficiar a los aprendices tanto en el comienzo como en etapas avanzadas de la adquisición.

En cuanto al nivel de competencia en la lengua fuente, faltan todavía estudios que determinen cómo afecta el proceso de influencia interlingüística. De Angelis (2007) indica que, desde la perspectiva metodológica, para obtener información sobre el nivel de competencia en lenguas segundas o extranjeras previamente adquiridas, es fundamental poder establecer una distinción entre el aprendiz de L2 y el aprendiz plurilingüe - lo que a su vez conlleva, la distinción entre Adquisición de segunda lengua y Adquisición de tercera lengua o lengua adicional. Plantea la dificultad que supone clasificar de manera efectiva a los estudiantes según su experiencia

lingüística<sup>12</sup> y propone que primero deberíamos contestar qué nivel de competencia deben alcanzar los aprendices, antes de que su conocimiento previo empiece a afectar, de manera significativa, la producción y el desarrollo de la lengua meta. Además, la autora opina que hay que tomar conciencia sobre la posibilidad de que, en algunas ocasiones, hayan participado aprendices de tres o más lenguas en la investigación de ASL.

### **c. El uso reciente**

Williams y Hammerberg piensan que, cuanto más tiempo ha pasado sin que el hablante utilice la L2, menos influencia lingüística habrá en la L3 y consideran el uso reciente de la lengua como uno de los cuatro factores<sup>13</sup> potenciales que pueden precisar cuál de las lenguas será la fuente principal de información para el hablante. Hammarberg (2001) comenta que otra posible explicación para la tendencia de existir una sola lengua predominante, podría ser que esta lengua sea activa en una base más regular y por eso el aprendiz le concede un papel de fuente constante. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de encontrar fenómenos de transferencia incluso cuando la lengua no se ha utilizado por un tiempo largo (De Angelis y Selinker, 2001).

### **d. El orden de adquisición**

Según, el estudio de Dewaele (1998) el orden en el cual una lengua se adquiere puede condicionar el tipo y la cantidad de transferencia que se produce en la lengua meta. Dewaele llegó a esta conclusión después de examinar la producción oral en francés de 39 hablantes de holandés. De ellos, 32 tenían conocimiento de francés como L2 y de inglés como L3, mientras que 7 de ellos tenían conocimiento de inglés como L2 y de francés como L3. De acuerdo con los resultados, una proporción más alta de “lexical inventions”; es decir aspectos que se adaptan de manera morfo-fonológica a la lengua meta pero que nunca se utilizan en sí por hablantes nativos, han sido producidos por los hablantes de francés como L2, en comparación con los hablantes de francés como L3. Puesto que los participantes tienen la misma combinación de lenguas, el investigador asocia el uso creativo y no-estándar de la lengua al diferente orden de adquisición.

---

<sup>12</sup> Es decir, la dificultad está en cómo deberían clasificarse los aprendices con poco conocimiento, por ejemplo de uno o dos años de instrucción formal, ¿cómo aprendices de L2 o plurilingües? para que se registren correctamente en la categoría correspondiente, con el fin de poder hacer una selección adecuada y llevar a cabo fielmente la investigación.

<sup>13</sup> Los otros tres, citados también anteriormente, son la tipología lingüística, el nivel de competencia y el estatus de L1/L2.

### e. Otros factores

Evidentemente, la acción de la transferencia lingüística depende también de otros factores, como la edad (Odlin, 1989; Cenoz, 2001), la formalidad del contexto (Dewale, 2001), la exposición a la lengua (Tremblay, 2006), etc. Asimismo, los factores pueden solaparse e interactuar entre ellos, lo que convierte el proceso de adquisición en aún más diverso y complejo. Por consiguiente, cada vez se hace más patente que *“much more complex possible research methods have to be used in order to study these complex phenomena effectively and systematically”* (Huffeisen y Jessner, 2009:112). Además, como la influencia lingüística puede ocurrir en diferentes subsistemas lingüísticos, otro punto de interés en la investigación de tercera lengua o lengua adicional es el tipo de información lingüística que se puede transferir de una lengua segunda o extranjera a otra, con especial alusión a: la transferencia léxica, que es una de las más obvias (Williams y Hammarberg, 1998; Ringbom, 2001; Gibson y Hufeisen, 2003), la morfológica (De Angelis y Selinker, 2001; Hammarberg, 2001), la sintáctica (Bardel, 2006; Bardel y Falk, 2007) y la fonológica (Hammarberg, 2001).

En general, se ha estudiado el bilingüismo y el plurilingüismo en relación con sus posibles influencias en la sintaxis, la gramática, la pragmática y, asimismo, la investigación se ha centrado en la determinación de la competencia lingüística entre los distintos hablantes, monolingües, bilingües y plurilingües. A pesar de que el conocimiento de lenguas y la experiencia previa de aprendizaje no siempre se han visto como fenómenos positivos, en la literatura reciente el bilingüismo se considera más bien como una ventaja. Por consiguiente, una cuestión importante es si el plurilingüismo puede favorecer, o no, el aprendizaje de una nueva lengua y el desarrollo cognitivo del hablante (para una revisión de la literatura de Adquisición de tercera lengua o lengua adicional sobre el tema véase De Angelis, 2007: 109-129). En cierto modo la tesis de Bono (2008) responde positivamente a dicha pregunta.

Puede que el número de estudios acerca de la influencia de lenguas segundas o extranjeras sea, todavía, relativamente pequeño en comparación con aquellos que estudian la transferencia de la L1 a la L2; no obstante, podemos observar un creciente interés en la investigación que se realiza en el campo de Influencia Interlingüística y la adquisición de tercera lengua o lengua adicional. Entre los avances importantes en esta área destaca la fundación de “The International Association of Multilingualism” en el 2003, que tan solo tres años después, se convirtió en la red oficial de investigación dentro de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA). Como señalan De Angelis y Dewaele *“As we*

*have seen, these developments did not happen over night. It took the efforts of several researchers to reach the current stage of knowledge about and awareness of multilingual phenomena and CLP*' (2009:71). Sin lugar a dudas, pues, la investigación de influencia interlingüística de lenguas segundas o extranjeras se realiza desde varios ángulos, ampliando los horizontes con la formulación de distintas preguntas y la elaboración de nuevas propuestas.

Además de estas nuevas corrientes de investigación, hay que destacar que, de la misma manera, también empiezan a notarse cambios a nivel didáctico de LE, hechos que evidentemente guardan una relación recíproca entre sí. A pesar de las evoluciones metodológicas, que hemos repasado en el apartado 2.1, un hito en la enseñanza – aprendizaje de LE hasta finales del siglo veinte fue la separación entre lenguas. Sin embargo, la representación de que cada lengua debe estudiarse de manera aislada porque es un sistema de reglas propias muy distinto de los sistemas de los demás idiomas y, sobre todo, de la L1, se ve afectada introduciéndose enfoques plurilingües que sugieren nuevas prácticas pedagógicas basadas en la relación de LE para su enseñanza – aprendizaje.

Como podemos leer en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de la lenguas y de la Culturas (2008: 4, versión española) el enfoque “*la didáctica integrada de las lenguas*”, uno de los más conocidos de esta área<sup>14</sup>, propone ayudar al alumnado a establecer relaciones entre un número limitado de lenguas, siendo el objetivo apoyarse en la primera lengua (o en la lengua de la escuela) para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera, para después hacer lo mismo sobre estas dos, y facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera (ayudas que pueden manifestarse también a la inversa). Los primeros trabajos situados en esta línea aparecen a principios de los años ochenta con las publicaciones de Roulet (1980, 1995). En este ámbito se inscribe también el proyecto más reciente “The Plurilingualism Project: Tertiary language Learning – German after English”, desarrollado por el “Centro europeo de Lenguas Modernas” (Graz). El trabajo se centra en la cuestión de cómo se puede estructurar la enseñanza – aprendizaje de terceras lenguas (en este caso el alemán después del inglés) a fin de incorporar, de manera más eficaz y de modo consciente, el conocimiento lingüístico (L1 y primera LE) y la experiencia que ya poseen los estudiantes. Hufeisen (2004:9) explica:

---

<sup>14</sup> Otros enfoques plurales son el “*éveil aux langues*”, de la “*intercomprensión entre las lenguas de la misma familia*”.

“Tertiary language didactics are now using this qualitative difference to advantage, expressly including in L3 teaching learners’ previous cognitive and emotional experiences. (...) It is not primarily the languages that they activate, but rather the learning potential established during the learning of preceding languages. Thus previous experiences are no longer ignored or left or left unexploited. Instead, it is possible for L3 foreign language teaching to begin at a higher level, for faster progress to be made and for the content to be more demanding.”

## **2.3 LAS REPRESENTACIONES EN LOS ESTUDIOS SOCIALES Y EN EDUCACIÓN**

En el último apartado del Marco Conceptual voy a explorar, obviamente, la noción de representación con el fin de comprender mejor su vínculo con los procesos de aprendizaje de una LE, sin por ello pretender una revisión bibliográfica exhaustiva. Dado que tanto antropólogos, psicólogos sociales y filósofos han contribuido a hacer entender la naturaleza de las representaciones y sus efectos en las acciones, existe una extensa literatura acerca del tema. Si bien hay una considerable congruencia entre las tres áreas científicas sobre la definición del concepto - las representaciones se consideran en general premisas y proposiciones sobre el mundo que parecen ser verdaderas - al ser dicho concepto objeto teórico de diferentes disciplinas, ha sido utilizado con significados muy variados.

### **2.3.1 Las representaciones sociales sobre lenguas**

El término “representación social” - pertinente en esta investigación para continuar sentando las bases de la parte teórica - surge del cruce de la psicología y de la sociología, convirtiéndolo en un concepto psicosociológico en el que concurren, por consiguiente, elementos sociológicos, tales como cultura e ideología<sup>15</sup> y también nociones de origen psicológico, tales como imagen y pensamiento. Además de ser un concepto híbrido, tiene una composición social compleja por abarcar conceptos menores muy variados, como procesos

---

<sup>15</sup> Un concepto muy desarrollado en los trabajos de Van Dijk, véase por ejemplo “Ideología: un enfoque multidisciplinario” (1999), Barcelona: Gedisa.

cognitivos, sistemas de valores, creencias, actitudes, etc. que lo convierten más en un conjunto de fenómenos que en nociones bien diferenciadas. Complementar e, incluso, integrar distintos conceptos cognitivos y sociales supone, por tanto, una dificultad adicional a la hora de intentar precisar la “representación social”. De hecho el propio Moscovici, a quien se atribuye su formulación teórica y elaboración conceptual, anotaba que “*si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l’est pas*” (1976:39).

Moscovici (1976, 1994) retoma la representación individual y colectiva propuesta por Durkheim y se acoge el término de “representaciones sociales” en el sentido de entenderlas como nociones generadas y adquiridas simultáneamente, hecho que presupone una cualidad dinámica en lugar del carácter preestablecido y estático que tenían en la visión clásica. Estas formas de pensar y crear la realidad social son construcciones simbólicas, puesto que no solamente son formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de otorgar sentido al mundo. Su finalidad es convertir lo desconocido en algo familiar. Establecen, de esta manera, un orden que permite a los individuos orientarse en el mundo que los rodea y al mismo tiempo permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad.

Las representaciones sociales constituyen, pues, un sistema de conocimientos, colectivamente compartido, que se crea y se recrea en el curso de las interacciones sociales, que las personas utilizan para interpretar, para dar sentido a la realidad que les rodea y para tomar posición ante ella. Jodelet (1994), cuyo trabajo está en estrecha relación con la propuesta de Moscovici, explica que la representación social siempre simboliza algo para alguien, ya que es una interpretación con respecto al objeto de la representación y, además, revela algo del sujeto que la formula porque no es una simple reproducción sino una construcción y expresión propia.

En consecuencia, las representaciones juegan un papel fundamental en la gestión de las relaciones sociales en términos de comunicación y también de comportamiento. Como explican Moore y Py, “*elles ouvrent tout à la fois un champ de savoirs pratiques, “un horizon d’attentes”, un espace d’expériences et d’action*” (2008: 273; comillas en el original). Este sistema, que estructura y organiza un universo tanto de referencia como de pertinencia, está siempre condicionado por las circunstancias históricas y sociales del momento.

Las representaciones, así pues, pasan a ser sociales, donde lo que cuenta son las interacciones, es decir, los procesos de intercambio a partir de los cuales se lleva a cabo la construcción de la realidad. Se construyen de modo colectivo por el hecho de ser compartidas por los individuos que pertenecen al mismo grupo y aparecen, en el mejor de los casos, en las relaciones polémicas, porque fomentan la explicitación y la puesta a prueba de tales representaciones (Moore y Py, 2008). Asimismo, es esta connotación social del pensamiento la que impide el carácter estático y que, por el contrario, reconoce su particularidad de cambiar. En palabras de Moscovici, *“Il s’agit de comprendre, non plus la tradition mais l’innovation, non plus une vie sociale déjà faite mais une vie sociale en train de se faire”* (1994: 82).

Siempre según Moscovici (1976), hay dos procesos a través de los cuales se generan y funcionan las representaciones sociales. El primero se define como “objetivación” y consiste en que un individuo selecciona ciertas informaciones para transformar entidades abstractas en imágenes concretas y significativas, menos ricas en información pero más productivas para la comprensión. El segundo proceso se define como “anclaje” y supone un proceso de categorización a través del cual el individuo transforma lo desconocido para poder adaptarlo y clasificarlo en un sistema de categorías familiares y funcionales que él ya posee. Sustentando que las representaciones son siempre productos de interacción y comunicación y que su formación es la consecuencia de estos procesos de influencia social, Moscovici pudo explicar como lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y como ésta misma modifica lo social.

### **2.3.1.1 Representación lingüística**

A partir del concepto de “representación social” los interaccionistas francófonos acuñaron el término de “representación lingüística” para describir los procesos discursivos relacionados con las lenguas, sus hablantes y su aprendizaje (Moore, 2001; Castelloti & Moore, 2002; Moore & Py, 2008). Las imágenes y concepciones que comparte un grupo social o, toda una sociedad, sobre otras personas y sus lenguas pueden tener efectos significativos en cuanto a las actitudes relacionadas con estas lenguas y, en definitiva, pueden influir en el propio interés de los aprendices. Los investigadores, pues, emplearon esta construcción en las interpretaciones de interacciones sociales en contextos plurilingües para demostrar cómo estudiantes y profesores se remiten en su discurso a representaciones lingüísticas para indicar

su identidad, su asociación y posicionamiento en relación con los demás. Además, en el área de didáctica de lenguas, en estos últimos diez años, se ha lanzado la hipótesis de que las representaciones vinculadas a las lenguas tienen influencia tanto en las prácticas lingüísticas como en la cognición.

En este punto hace falta precisar que, en la tradición francófona, las representaciones sociales cubren pensamiento y acción, conocimiento y práctica en el discurso (Moore y Py, 2008). Precisamente, este ángulo, según Kramersch (2008) marca una ruptura<sup>16</sup> con la tradición anglófona<sup>17</sup>, donde los estudiosos consideran las representaciones como estructuras mentales y, justamente, no como acción o práctica social.

“The term representation evokes mental structures, schemata or frames of expectation of a purely cognitive nature that linguists attempt to attach to verbal (and paraverbal) evidence in interlocutors’ speech. (...) By contrast the French notion of *représentation sociale* covers thought and action, knowledge and practice, the saying and the doing. **It is at once mental structure and social habitus.** (Kramersch, 2008: 321, comillas en el original, mi énfasis).

Desde el punto de vista de la tradición francesa se hace obvio por qué es fundamental entender la ASL y, por esa misma razón, Kramersch (2008:320) comenta “*My first reaction as an American language teacher is to wonder how I managed to do without a notion as useful as that of *représentation sociale* in thinking about second language acquisition in multilingual contexts*”. Las representaciones de los estudiantes acerca de la L1, de la lengua meta y, también, de las diferencias que perciben entre ellas, influyen en las estrategias de aprendizaje que ellos adoptan, al construir la representación de distancia interlingüística entre el sistema de su propio idioma y la lengua que están aprendiendo<sup>18</sup>.

Para seguir con la investigación francófona, la mayoría de los estudios coinciden en dos observaciones clave:

- la posible emergencia de las representaciones en el discurso y

---

<sup>16</sup> Duveen (2000:2) apuntando la falta de traducción de la obra de Moscovici en inglés comenta que “*the lack of a translation means that a predominantly monolingual Anglo-Saxon culture has not had access to a text in which the key themes and ideas in the theory of social representations are presented and elaborated in the vital context of a specific research study*”.

<sup>17</sup> Para una visión más completa sobre diferencias y similitudes de las representaciones sociales entre la tradición francesa y anglófona véase también Dagenais y Jacquet (2008).

<sup>18</sup> Sobre el tema véase más en el apartado 2.2.3.2.

- que las representaciones están estrechamente relacionadas con el proceso de aprendizaje, de tal modo que lo puede favorecer o perjudicar.

Moore y Py (2008:271) justifican muy bien por qué el discurso sobre las lenguas debe ser un tema de interés para el campo de la didáctica:

“Dans les situations de contacts de langues et de plurilinguisme, les discours qui circulent sur les langues, sur les locuteurs et sur l'apprentissage jouent un rôle déterminant puisqu'ils donnent forme et sens aux pratiques, à la fois sociales et linguistiques, et aux relations entre les groupes. (...) Étudier les discours portés sur les langues, leur maintien et leur diffusion permet alors d'entrevoir dans leur complexité les formes et les dimensions symboliques de la structuration de l'espace et de l'agir social.”

Billiez y Millet (2001), por ejemplo, explican como su investigación se basa en el concepto de “representación social” para especular sobre la relación entre discurso y práctica de lengua. Para indagar cómo son percibidas, calificadas y valoradas las lenguas y sus hablantes, examinan las actitudes ante ambos, tal y como se expresan en el discurso de los aprendices de lenguas. Asimismo, preguntan por el riesgo que corre su identidad a la hora de tomar posición mediante su discurso y también por las consecuencias de sus prácticas lingüísticas a medida que deciden aprender o no una nueva lengua. Intentando responder a preguntas metodológicas, han desarrollado un modelo que llaman “multifocal”, con el fin de conceptualizar el grado de convergencia y divergencia en el discurso en grupos<sup>19</sup>.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en la naturaleza dual, estática y a la vez dinámica, de las representaciones y por tanto aceptan que pueden cambiar en contextos específicos. Gajo (2000) describe precisamente dicha capacidad de cambio al hablar de las representaciones co-construidas en la interacción (negociadas y modificadas en los discursos que las materializan), mucho más flexibles, diferenciándolas de las representaciones pre-construidas (anteriores al discurso y socialmente compartidas), mucho más estables.

Paralelamente Py (2000, 2004) hace una doble distinción, muy interesante, entre las “representaciones de referencia” (una especie de depósito donde se almacenan los conocimientos y emblemas del grupo) y las “representaciones en uso” que se negocian en la interacción. Desde una perspectiva similar, Moore y Py (2008) vuelven a establecer una

---

<sup>19</sup> El modelo propone una jerarquía de tres niveles de análisis: la “transphonie”, la “polyphonie” et la “monophonie”.

distinción entre “activités épilinguistiques”, que toman cuerpo en la enunciación en curso, y las representaciones sobre el propio lenguaje, que se consideran un objeto al que se atribuye una identidad provisionalmente establecida, como por ejemplo afirmar que el alemán es lógico o el francés es romántico.

Así pues, las representaciones se construyen, se modifican y se transmiten en el discurso y a través del discurso. No obstante, hay que señalar el hecho de que tales representaciones que circulan en la sociedad son reconocidas y reconocibles por un grupo y, en un momento dado, lo que no significa que, necesariamente, cada uno de los miembros se adhiera a ellas.

Desde el punto de vista metodológico, las representaciones se pueden estudiar desde varios ángulos, pero dos resultan especialmente interesantes para la presente investigación. Por una parte, las representaciones como *contenido*, analizables y existentes previamente al discurso y, por otra, las representaciones como *forma*, emergentes en las huellas que dejan en el discurso. En palabras de Castelloti et al (2001:103):

- en tant que contenu, analysable dans de productions de témoins censés les « exprimer » : les représentations étant alors supposées préalables au discours et susceptibles d’être repérées et étudiées par elles-même ; il s’agit alors aussi d’analyser les fonctions et le rôle de ces représentations sur les comportements langagiers et d’apprentissage ;
- d’un point de vue formel, en travaillant sur les traces laissées par ces représentations dans les discours, en étant conscients que les formes ne sont pas de purs reflets mais bien aussi des outils de structuration des représentations.

A modo de resumen, podemos caracterizar las representaciones como poseedoras de una dimensión social y una personal; influenciadas por factores intrínsecos y extrínsecos; orientadoras de comportamientos y susceptibles de evolución. En lo que concierne ahora al campo de enseñanza aprendizaje en contexto formal, pueden condicionar el éxito o fracaso del aprendizaje; están influenciadas por el contexto institucional; son evolutivas y pueden ser modificadas. No puedo terminar sin dejar de mencionar una hipótesis reciente estrechamente ligada al tema que nos ocupa: ¿las representaciones sobre el conocimiento lingüístico previo pueden jugar un rol estratégico a la hora de aprender una lengua y su uso? (Bono & Stratilaki, 2009).

### **2.3.1.2 Representaciones sobre comunidades lingüísticas y sus hablantes**

Se han realizado varios estudios de representaciones sobre lenguas y su aprendizaje, donde se demuestra que las imágenes que guardan los estudiantes sobre las lenguas, las personas que las usan y los países donde se hablan, desempeñan un papel fundamental. Estas imágenes muy estereotipadas surgen y se difunden por varios medios como la prensa, la televisión, la literatura, algunas veces en la misma clase de LE, etc. y pueden tener tanto un efecto positivo como negativo en el aprendizaje.

A menudo, la misma enseñanza de LE, a través de las fotos o los dibujos en los manuales genera imágenes de otros países, porque elige una representación del país sin llegar a ofrecer una visión equilibrada. Himeta (2008) estudia las representaciones que guardan los alumnos japoneses que aprenden francés como LE sobre Francia y concluye que, los documentos relacionados con la cultura que el propio profesor selecciona y presenta en el aula, ejercen mayor influencia que los medios de comunicación en cuanto a la dimensión afectiva de la información.

Cain & De Pietro (1997) también apuntan que los contenidos culturales enseñados en el aula pueden generar representaciones que suponen un obstáculo invisible para el aprendizaje. En el mismo estudio concluyen que un mayor conocimiento o proximidad geográfica con el país donde se habla la lengua meta, no son garantías de que el alumno tenga menos estereotipos o juicios de valor más positivos. En la misma dirección, Muller y De Pietro (2001) señalan que las representaciones se construyen y se reconstruyen de manera interactiva en el aula a través de rutinas de comunicación.

### **2.3.1.3 Estereotipos y actitudes**

Hasta ahora he venido utilizando algunos términos cercanos que me gustaría aclarar. Hay que señalar que la noción de representación y la noción de actitud nos son intercambiables, ya que esta última hace referencia a la manera más o menos favorable de reaccionar ante un objeto (Moore, 2001). Las actitudes determinan conductas y comportamientos más o menos estables, pero sin embargo no pueden ser directamente observadas y se suelen asociar al comportamiento que generan.

Según Py (2003) las representaciones constituyen microteorías, es decir esquemas de interpretación del mundo esenciales para la comunicación entre los miembros de un grupo,

hecho que resalta su aspecto social, mientras que las actitudes son disposiciones afectivas frente a un objeto, hecho que pone de relieve su aspecto individual. Dicha disposición se manifiesta como apertura o cierre, por ejemplo, ante el plurilingüismo o la enseñanza bilingüe. El autor distingue entre tres tipos de actitudes complementarias: las actitudes estéticas (la lengua X es una lengua bonita), las actitudes funcionales (la lengua X es socialmente útil) y las actitudes didácticas (la lengua X es más o menos difícil) (Py, 2003). Además, es casi imposible decidir si es la actitud la que determina el éxito en el aprendizaje o al revés y, como explica el mismo autor Py (2003), más bien parece ser una determinación recíproca, de igual manera que hay una determinación recíproca entre las actitudes y las representaciones.

Ahora bien, cuando las informaciones en que se basan las actitudes no son objetivas estaremos hablando de estereotipos. Moore y Castelloti (2002) apuntan que los estereotipos se identifican como imágenes estables, descontextualizadas, simplificadas y abreviadas que funcionan en la memoria común, siendo aceptadas por ciertos grupos. Ambas autoras señalan que *“the key is not deciding whether a stereotype is “true”, but being able to recognise it as such and acknowledging its validity for a given group, in terms of its effect on relations between groups and therefore on the learning of languages spoken by those groups”* (2002:8; comillas en el original).

#### **2.3.1.4 Identidad**

Otro elemento clave es el tema de la negociación de identidades que se da en todo intercambio lingüístico. Como hemos mencionado previamente, los sociolingüistas francófonos consideran que las personas, arriesgan su identidad a la hora de tomar posición, a través de su discurso, haciendo referencias a representaciones relacionadas con las lenguas, su uso y aprendizaje y, también, con sus hablantes. Tomando esta posición, que adopta la perspectiva post-estructuralista, la lengua no es solamente un sistema lingüístico sino también una *“práctica social compleja”* por la cual los locutores construyen sus identidades (Dagenais et al. 2008:301). Además de comunicarnos, la lengua sirve también para marcar nuestra pertenencia a un grupo social, de modo que el habla de cada uno se convierte en un marcador de categorías sociales como clase, etnia, edad, género, etc. Por consiguiente, los aprendices de LE aprenden, a la vez que el idioma, un sistema diverso de prácticas socioculturales que, como apunta Norton y Toohey (2002), se deben entender en el contexto de las relaciones de

poder. Es particularmente interesante la idea de que el individuo construye sus identidades posibles o proyecciones de lo que quiere o no quiere ser, a través de las prácticas que decide llevar a cabo y de aquellas que decide evitar (Norton, 2001).

Otro elemento que afecta al aprendizaje es la noción de “inversión”, en el sentido de que, las personas, se comprometen en el proceso de aprender un idioma porque esperan tener un buen rendimiento de su capital invertido en la lengua meta, como por ejemplo el acceso a los privilegios de los hablantes de dicha lengua. Como explican Norton y Toohey (2002: 122) *“If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources which will increase their value in the social world.”* De esta manera, al invertir en el aprendizaje de una LE, el aprendiz hace una inversión en los recursos personales para desarrollar su propio potencial y, por tanto, se puede considerar como una inversión en su identidad.

Toohey y Norton (2002, 2004) exploran también las nociones de “comunidades imaginarias” y de “identidades imaginarias”, mostrando que, especialmente con los adultos, el lazo entre la imaginación y la realidad puede convertirse en un aspecto determinante en la implicación en el proceso del aprendizaje. Asimismo, Danegais (2003) planteó que los padres inmigrantes en Canadá alentaban a sus hijos a desarrollar un repertorio plurilingüe, que incluyera francés e inglés, para que tuvieran la posibilidad de acceder a una comunidad bilingüe (imaginada por ellos mismos) y a oportunidades de trabajo que requerían este tipo de recursos lingüísticos. En esta misma línea, Ioannitou-Valavanitou (2008) explora la relación entre las acciones de los padres y sus creencias en cuanto a las políticas lingüísticas educativas de sus familias en el contexto griego.

### **2.3.2 Las representaciones de los participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje**

Durante las últimas dos décadas se ha hecho un importante número de investigaciones acerca de las creencias de alumnos y profesores en contextos de enseñanza – aprendizaje. Se investiga lo que está pasando en las aulas, las expectativas, los valores y actitudes tanto de los que enseñan como de los que aprenden y hay un creciente interés por lo que se piensa que

constituye el aprendizaje eficaz. Actualmente, se valora cada vez más la posibilidad de aprender de los propios alumnos y de que investigadores y profesores se conviertan en “*learners of the learners*” (Eken, 1999:241).

Se considera que las creencias tienen dos funciones en el proceso de la enseñanza – aprendizaje. La primera está relacionada con las teorías constructivistas de aprendizaje que sugieren que los alumnos entran en el aula ya con unas creencias formadas, influyendo de manera fundamental el qué y el cómo aprenden. La segunda función se refiere a las creencias como el foco de cambio en el proceso educativo. Las recientes teorías cognitivas perciben el aprendizaje como un proceso activo y constructivo que está influenciado por la mentalidad, las creencias y preconcepciones de los individuos (Resnick, 1989).

Los sistemas de creencias que tienen o que están desarrollando los aprendices les ayudan a adaptarse a ambientes nuevos, a definir qué se está esperando de ellos y a actuar en concordancia con estas concepciones. Las expectativas que se habían desarrollado antes de la experiencia de un proceso, contexto o papel particular, también se forman a partir de las creencias. Estas expectativas quizás influyan el modo en que las personas reaccionan, responden y experimentan una nueva situación.

Para comprender pues, mejor, los procesos de enseñanza - aprendizaje de las lenguas en nuestro caso, es preciso investigar tanto lo que sucede en las clases como las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de profesores y alumnos. Es importante averiguar qué piensan los docentes de las materias que enseñan, cómo creen que se debe enseñar, cómo la enseñan y cómo creen que aprenden los alumnos. Por otro lado, hay que saber lo que piensan los alumnos de la lengua que están aprendiendo, cómo creen que se aprende y cómo quieren que se les enseñe. Las decisiones que toman tanto profesores como alumnos, están relacionadas con unos sistemas de creencias propios que les permiten afrontar la complejidad de la enseñanza y aprendizaje respectivamente.

Las creencias son consideradas como sistemas o redes complejos de componentes relacionados entre sí. Tal como lo describen numerosos estudios y lo reúnen y explican Cambra M. et al. (2000: 27) las creencias y saberes:

“se originan y desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están contextualizados y determinados por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir exclusivamente los significados estandarizados y aceptados, y se distinguen del conocimiento científico por su carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos, incluyendo tanto elementos conscientes y preelaborados como elementos inconscientes e improvisados; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate; constituyen un marco de referencia tácito para la acción, y una “caja de herramientas” necesaria y suficiente, también esquemática, para abordar la complejidad de las clases”.

El mismo equipo de investigadores<sup>20</sup> (Cambra *et al*, 2000:27) agrupa los términos para designar el conjunto de esas fuerzas subyacentes:

- Un primer grupo gira en torno a la noción de las **teorías** de otro tipo: teorías implícitas o teorías personales;
- un segundo grupo se decanta por las **concepciones**: concepciones o preconcepciones, procesos conceptuales, concepciones populares, ideas personales o ideaciones;
- un tercer grupo utiliza la noción de **pensamiento**;
- un cuarto grupo reúne los términos en torno a las **creencias**: creencias teóricas, principios y creencias;
- un quinto grupo está formado por las **representaciones** e imágenes;
- el sexto y último grupo hace referencia al **conocimiento o saberes** de los docentes: conocimiento de los profesores o conocimiento personal, conocimiento práctico o profesional o, incluso, competencia de experto, en relación con la experiencia y el oficio. Estos saberes consisten en un conjunto de interpretaciones y de respuestas del profesor, una cierta sensibilidad para enseñar, próxima al “arte de enseñar” defendido por Peter Woods (1987).

Cada autor opera indiferentemente con diversos términos y conceptos. Devon Woods (1996:185), en su intento de establecer un modelo que él llama etno-cognitivo del proceso de toma de decisiones del profesor, habla de un concepto más complejo que los sistemas de

---

<sup>20</sup> El grupo de investigación PLURAL (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües) de la Universidad de Barcelona.

creencias de los profesores que denomina BAK: “*an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*”.

A partir del modelo de Woods, y recogiendo la idea de un conjunto constituido por tres elementos íntimamente relacionados, Cambra M. et al. (2000) han optado por el concepto de un sistema formado por **creencias, representaciones y saberes (CRS)**. Con el término de creencias se refieren a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir compartidas por grupos de profesores. Finalmente, se entiende por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza - aprendizaje y que están aceptados a nivel social. A pesar de estas distinciones, los autores destacan que estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuum y se solapan fácilmente.

Williams y Burden (1997:65) describen características de las creencias de los profesores y, pese a que el presente estudio se centra en las representaciones de los alumnos, se exponen aquí porque sin duda existe cierta correlación con dichas creencias:

- Las creencias se forman en una época temprana de nuestra vida y por eso tienden a estar limitadas culturalmente y a ser resistentes al cambio.
- Están relacionadas con lo que creemos que sabemos, pero ofrecen un filtro que modifica el pensamiento y el procesamiento de la información.
- Las creencias no sólo están relacionadas entre sí, sino que también están unidas con nuestro sistema de creencias personal, como nuestras actitudes y valores.
- Son difíciles de medir y, normalmente, se deducen por el comportamiento de la persona y no por sus declaraciones.

Aparte de las características comunes también hay que tener en cuenta una diferencia fundamental entre las creencias de profesores y alumnos. El origen de las creencias de los profesores se encuentra: en su experiencia como aprendices, en su formación y, también, en su experiencia como profesores. En cambio, las creencias de los alumnos provienen básicamente de su conocimiento del mundo y de su experiencia como aprendices, sin que esto constituya que sean más simples o accesibles.

Un ámbito importante y extenso de la investigación educativa está compuesto por las representaciones de los profesores. Como se ha mencionado antes numerosos investigadores han explorado las representaciones percibidas como conjunto de significaciones elaboradas por grupos sociales. Cambra (2003) subraya que estos trabajos han contribuido a nuestra reflexión sobre la naturaleza, las características y las funciones de las representaciones de los profesores. (Para una revisión de estudios sobre estas representaciones véase Borg: 2006).

Podemos analizar las representaciones a través del proceso de toma de decisiones que conduce el profesor a actuar en situación de clase. Existe una relación muy fuerte entre las creencias de los profesores, la toma de decisión y el curso de la acción resultante (Cambra, 2003). La autora toma el caso de una situación compleja en el aula que requiere una acción apropiada. En primer lugar viene la elaboración del pensamiento crítico: se trata de analizar el problema, pensar en una solución, interpretar los comportamientos y llegar a la toma de una decisión. Esta última habrá nacido con la influencia de un sistema de creencias compuesta de saberes y representaciones. El pensamiento crítico tiene su origen en este sistema de CRS y permite a los profesores actuar en consecuencia y dar la respuesta más adecuada a la situación. De tal manera el profesor actúa racionalmente según su propio sistema de RCS el cual se originó principalmente durante su formación como aprendiz y durante su experiencia profesional.

A través de este ejemplo se pueden destacar algunas de las principales características y funciones de las representaciones de profesores que Cambra (2003) desglosa así:

**Racionalidad:**

- El profesor como agente racional utiliza sus representaciones como una caja de herramientas que abre cuando está confrontado a situaciones complejas de clase.

**Contextualización:**

- Existe un marco contextual con dimensiones espaciales y temporales donde nacen las creencias de los profesores y sus representaciones.
- No solamente el aula, la clase, el establecimiento educativo influye en sus percepciones, sus comportamientos sino también sus historias personales y

profesionales, sus experiencias forjadas durante sus años de enseñanza. (Freeman: 1996b).

- De esta manera las representaciones de los profesores están contextualizadas por la experiencia y la vida propia.

#### **Heterogeneidad e interrelación:**

- Hay un consenso sobre el hecho de que las representaciones son heteróclitas, parciales, muy diversas pero pertenecen al mismo conjunto e interactúan entre ellas.

#### **Contradicción:**

- Son específicas a cada individuo y a su experiencia personal y pueden estar en contradicción entre ellas.

En resumen, una función primordial en la construcción de una representación del profesor reside en la necesidad de enfrentar una situación nueva requiriendo una adaptación y una decisión racional.

### **2.3.3 Las representaciones de alumnos que estudian una LE**

En el campo de didáctica de lenguas segundas y extranjeras, algunas líneas de investigación intentan explorar y entender las características y funcionamiento de las representaciones del aprendiz sobre las mismas y sobre el proceso de su aprendizaje. Consideran elemental profundizar en temas tales como: qué es una lengua para él, qué cree que hace cuando aprende una lengua y, asimismo, determinar el efecto de las representaciones en la manera en que el aprendiz aborda su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes de LE pueden tener creencias muy precisas sobre aspectos de la lengua meta, su dificultad, el proceso de adquisición, el buen resultado que dan ciertas estrategias de aprendizaje, su propia aptitud hacia la LE y también pueden tener sus propias expectativas relacionadas con las metodologías empleadas o el éxito de todo el proceso en general.

Sin lugar a dudas, los aprendices tienen, y siempre han tenido, opiniones propias sobre el aprendizaje de lenguas aunque, no ha sido hasta mediados de los años ochenta, cuando se ha reconocido el valor de su pensamiento, iniciándose entonces el estudio de sus representaciones. Algunas de las áreas de investigación han sido: las diferentes dimensiones de creencias<sup>21</sup> sobre el aprendizaje de lenguas (Horwitz, 1985, 1987, 1988; Sakui y Gaies, 1999; Coterall, 1995, 1999), el conocimiento metacognitivo de los alumnos acerca de sus experiencias de aprendizaje de lenguas (Wenden; 1986, 1987a, 1987b), diferencias de creencias en distintos contextos sociales y culturales (Horwitz, 1988; Tumposky, 1991; Bernat, 2006), la influencia de creencias en el proceso de aprendizaje (Abraham y Vann, 1987; Riley, 1989, 1996) o las creencias en relación a las expectativas del éxito (Yang, 1999; White, 1999; Kalaja; 2003), entre otras<sup>22</sup>.

Queda patente, pues, que en las últimas décadas se ha llevado a cabo un creciente número de publicaciones sobre las creencias de los alumnos con respecto al proceso de aprendizaje de una LE, que enfocan el tema desde distintos ángulos y desde diferentes paradigmas de investigación. En este apartado vamos a revisar algunos estudios que exploran representaciones de alumnos de lenguas extranjeras, siguiendo la clasificación crítica que propone Barcelos (2000, 2003): a) el enfoque normativo, que deduce las creencias de una serie de declaraciones predeterminadas, b) el enfoque metacognitivo, que deduce las creencias de informes de los propios alumnos y de entrevistas y c) el enfoque contextual, que utiliza varios métodos como observación de clase etnográfica y estudios de caso, análisis de metáforas, diarios y análisis de discurso. Para agrupar los estudios, además de la metodología la autora ha considerado las definiciones de las creencias y la relación entre creencias y acción que defiende cada investigación. La adoptamos aquí por ser una clasificación clara, completa y pertinente a los propósitos de este apartado.

### **2.3.3.1 El enfoque normativo**

Holliday (1994) utilizó el término “normative” para referirse a estudios sobre cultura, que consideran la cultura de los aprendices como explicación por su comportamiento en el aula. De la misma manera, Barcelos (2000:45) explica que los estudios en el enfoque normativo perciben las creencias de los alumnos de lenguas como indicadores de los futuros

---

<sup>21</sup> El término “creencias” es traducción directa de “beliefs” que se utiliza en la literatura anglosajona.

<sup>22</sup> Para una revisión de estudios véase Ferreira Barcelos (2003) y Ramos (2005).

comportamientos de los estudiantes como autónomos o buenos aprendices, en una relación causa-efecto.

El enfoque normativo incluye aquellos estudios que han usado cuestionarios para investigar representaciones de alumnos de LE. En concreto, el cuestionario más empleado y conocido es el llamado BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), compuesto por 34 ítems según la escala de Likert y diseñado por Horwitz (1987) para investigar las creencias de alumnos de lenguas respecto a las siguientes cinco categorías: la aptitud para aprender la lengua extranjera, la dificultad ante el aprendizaje de la lengua en cuestión, la naturaleza del aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje y de comunicación y, por último, las motivaciones.

Horwitz (1987) utilizó, por primera vez, el cuestionario BALLI para estudiar las creencias de 32 estudiantes de distintos orígenes culturales, que participaban en un programa intensivo de inglés como segunda lengua en la Universidad de Texas, en Austin. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes creían que unas lenguas son más fáciles que otras y que la lengua que estaban aprendiendo era de dificultad media. Asimismo, consideraban que aprender inglés es aprender gramática y vocabulario, aunque rechazaron la idea de que, aprender lengua, es solamente aprender a traducir. Un porcentaje muy alto (94%) creía que es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa. Sugirieron el uso de audio-casetes y la repetición como estrategias para un aprendizaje eficaz y la mayoría de ellos expresó el deseo de aprender bien el inglés y tener amigos estadounidenses.

Interpretando los resultados, Horwitz parte de la base de que las creencias erróneas acerca del aprendizaje de la lengua, que a menudo se forman por falta de conocimiento y/o experiencia, conducen a la elección de estrategias poco efectivas. Desde este punto de vista, argumentó que conocer los sistemas de creencias de los aprendices puede ser útil especialmente para los profesores porque, de este modo, podrán aportar información nueva a sus alumnos, incitarles a cuestionar sus creencias erróneas y a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje con el fin de facilitarlos. Un año después, Horwitz (1988), con el objetivo de explorar la importancia y el impacto de ciertas creencias sobre las estrategias y el éxito del aprendizaje, lleva a cabo otro estudio descriptivo, esta vez más amplio, con 241 alumnos universitarios que durante su primer semestre estudian LE (80 aprendices de alemán, 63 de francés y 98 de español). Entre los tres grupos de alumnos con diferente lengua meta, encontró creencias muy similares,

confirmando la autora que “*students arrive at the task of language learning with definite preconceived notions of how to go about it*” (1988:293).

Además, en consonancia con su estudio anterior, Horwitz argumentó que muchas de estas *nociones preconcebidas* podrían ser perjudiciales para los alumnos y subrayó la importancia de reconsiderarlas. Por ejemplo, los estudiantes manifestaron que aprender una LE es una cuestión de aprender a traducir en inglés y, también, expresaron su preocupación por la precisión lingüística, que según Horwitz, es un factor de ansiedad en el aprendizaje de LE. Debemos señalar que esta autora considera las creencias de los aprendices como uno de los componentes de la dimensión afectiva, junto a las actitudes, la motivación y la ansiedad, que tienen impacto en el proceso de aprendizaje de una LE.

Horwitz (1995) hace hincapié en esta idea para sugerir que la prioridad de los profesores debería ser crear un clima relacional y afectivo positivo para lograr facilitar el aprendizaje.

Otra investigadora, Tumposky (1991), realizó un estudio basado asimismo en el BALLI, con la intención de examinar similitudes y diferencias entre creencias de aprendices que provenían de diferentes realidades sociolingüísticas y culturales. En la investigación participaron dos grupos: i) 36 alumnos universitarios que estudiaban inglés como LE en la Unión Soviética (país que reconocía oficialmente la diversidad lingüística) y ii) 42 alumnos universitarios que estudiaban español y francés en los Estados Unidos (país donde el monolingüismo era la norma). Aunque los resultados revelaron tanto similitudes como diferencias entre los dos grupos, por las diferencias se especuló la importancia del factor afectivo en el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas. En consecuencia, Tumposky planteó que “*it seems that culture does contribute to the belief systems of foreign language learners in ways which may relate to motivation and strategy selection*” (1991:62). No obstante, la autora encontró que los patrones generales de creencias eran similares para uno y para otro grupo y sugirió que la cultura de origen de los aprendices, posiblemente, sea un factor de menor incidencia que otros, como la experiencia previa o el estilo preferido de aprendizaje.

Cabe destacar que BALLI, es un cuestionario que todavía se utiliza para investigar representaciones de alumnos. Por ejemplo, Bernat (2004) utilizó este cuestionario para explorar creencias acerca del aprendizaje de lenguas de 20 adultos vietnamitas que estudiaban inglés como segunda lengua en Australia. A diferencia de otros estudios, este último investigó creencias de estudiantes inmigrantes con relativamente poca experiencia previa en formación

educativa, cuya necesidad de aprender inglés era inmediata. En el contexto turco, Altan (2006) empleó el BALLI para indagar creencias de alumnos universitarios que cursaban, en cinco Departamentos diferentes (inglés, alemán, francés, japonés y árabe), la carrera para ser profesores de lengua. Usando el mismo instrumento, Bernat y Lloyd (2007) investigaron el impacto de género en las creencias sobre el aprendizaje de lenguas de 262 estudiantes (155 mujeres y 107 hombres) que asistían a un programa académico de inglés como LE en Australia.

Asimismo, hay también trabajos que modificaron el BALLI para llevar a cabo su estudio. Mantle-Bromley (1995) utilizó una versión de dicho cuestionario con 29 ítems, junto con observación de clases y entrevistas para investigar no principalmente las creencias, sino las actitudes de estudiantes de enseñanza secundaria hacia las lenguas y su cultura. Los resultados indicaron que los alumnos creían que el español y el francés eran idiomas fáciles y que podrían aprenderse en dos años o menos. También creían que algunas personas tenían cierta habilidad para aprender idiomas, que el aprendizaje era sobre todo aprender nuevo vocabulario y que el componente cultural no era necesario para aprender lenguas. Los resultados demostraron que muchos aprendices llegaban a su primera clase con concepciones erróneas sobre el aprendizaje de una LE que podían obstaculizar su progreso o persistencia en el empeño de aprender. Mantle-Bromley constató entonces, que los aprendices con representaciones realistas e instructivas tienen más posibilidades de adoptar un comportamiento productivo en clase y continuar más tiempo con sus estudios. De ese modo, la autora establece un vínculo entre actitudes y creencias, reconociendo estas últimas como parte integrante de los factores individuales que intervienen en el aprendizaje.

Llegados a este punto, merece especial mención el modelo de teoría de cambio de actitudes desarrollado por Mantle-Bromley (1995) que se aplicó a las clases de lengua y de cultura de algunos de los estudiantes que participaron en la investigación, pues, como apunta Bernat y Gvozdenko (2005:13), “*So far, Mantle-Bromley presents the only intervention study to date having a theory-based approach (attitude change theory) in a foreign language classroom setting*”. De acuerdo con el modelo, las actitudes tienen tres componentes que se solapan y se interrelacionan entre sí: la dimensión afectiva (reacciones emocionales y evaluativas hacia el objeto de aprendizaje), la dimensión cognitiva (lo que la persona sabe, en sentido amplio, acerca del objeto de aprendizaje) y el comportamiento (intenciones o acciones relacionadas

con el objeto de aprendizaje). El cambio en las actitudes se produce cuando emerge una disonancia o desacuerdo entre estos tres componentes.

Mantle-Bromley (1995) concluye que el profesor tiene un papel fundamental a la hora de lograr el cambio de las actitudes de los alumnos hacia la lengua y la cultura. Por mi parte, no considero que todas las creencias se establezcan en relaciones causa-efecto y, por lo tanto, no pueden ser modificadas simplemente con dirigir las actitudes de los aprendices. Las creencias son de naturaleza compleja y formadas por factores múltiples. Sin embargo, aunque Mantle-Bromley (1995) recomendó incorporar al currículo procedimientos que posibiliten el cambio de actitudes de los aprendices, al mismo tiempo, señaló que el conocimiento acerca de las creencias de los alumnos no era suficiente para diseñar intervenciones curriculares efectivas, solicitando la necesidad de llevar a cabo más estudios para detectar si dichos procedimientos son adecuados para producir el cambio de las creencias de los alumnos. Woods (2003) y Bernat (2008) argumentan, en la misma línea, que hace falta investigar más para determinar si es posible y hasta qué punto aplicar métodos de intervención en el aula con el fin de reestructurar las creencias de los aprendices. Más en concreto, Woods (2003:226) señala: *“Changing beliefs in a person is a little different from changing knowledge states (...) beliefs seem to be held too closely to ones’ identity and sense of self”*. Asimismo, pienso que es necesario tener una mejor comprensión de las creencias de los aprendices, antes de emplear cualquier medida de intervención.

Siguiendo ahora con más investigaciones que han utilizado el cuestionario BALLI modificado, citamos el estudio original que llevó a cabo Kuntz (1996), con el fin de comparar las creencias de 113 alumnos universitarios que estudiaban lenguas menos habituales en los Estados Unidos, como por ejemplo el español y el francés y 53 alumnos que estudiaban suahili. La mayoría de los alumnos estaban de acuerdo en que la repetición y la práctica eran factores importantes en el aprendizaje de una LE. Los aprendices de suahili estaban más en desacuerdo con la declaración de “no hablar hasta saber decirlo correctamente” mientras que los otros aprendices expresaron más desacuerdo con que para leer en LE, uno tiene que saber todas las palabras. Por los resultados Kuntz concluyó que, efectivamente, los alumnos de suahili tenían creencias poco comunes acerca del aprendizaje de lenguas.

En un intento de traducir el BALLI, Rieger (2009) optó finalmente, por crear una versión modificada para poder adaptar los ítems al contexto húngaro donde se realizó la investigación.

A pesar de que se establecieran cinco categorías independientes al igual que en el cuestionario original, el número total de los ítems no superó los 13 en vez de los 34. En el estudio participaron 109 alumnos que cursaban el primer año en el Departamento de inglés y alemán de la Universidad de Budapest, con el fin de indagar posibles efectos de género y diferencias en las creencias de alumnos según la lengua de estudio. Los resultados indicaron que la lengua meta parece afectar el modo en el que los aprendices perciben la dificultad de la lengua que están estudiando y, asimismo, la importancia otorgada a ciertos enfoques de aprendizaje. En cuanto al género, también surgen diferencias estadísticamente significativas, relacionadas con algunos enfoques y técnicas de aprendizaje.

Hay también un buen número de estudios que crearon sus propios cuestionarios, generalmente tipo Likert, para estudiar creencias de alumnos. En esta categoría encontramos el trabajo de Mori (1999), que investiga la relación entre las creencias epistemológicas (las creencias de alumnos sobre el aprendizaje en general) y las creencias específicas sobre el aprendizaje de lenguas. Además, explora la relación de las creencias de los aprendices con el éxito en su aprendizaje. Al cuestionario respondieron, en total, 187 alumnos universitarios que estudiaban japonés como LE, en Estados Unidos. Los resultados del estudio sugieren que, los aprendices que creen que la capacidad de aprender es algo innato y, por tanto, no se adquiere o mejora por entrenamiento y aquellos que intentan evitar la ambigüedad y necesitan una sola respuesta estándar, no suelen lograr el éxito en el aprendizaje. Por otro lado, la creencia de que la lengua meta es una lengua fácil, aumenta los niveles de éxito.

Paralelamente, el estudio revela diferencias entre las creencias de aprendices principiantes y aprendices de niveles más avanzados y, más en concreto, indica que los principiantes tienen más probabilidades de creer en un conocimiento simple e inequívoco y aceptar respuestas únicas y absolutas. En consecuencia, la autora supone que los sistemas de creencias pueden evolucionar y que solamente los aprendices que las cambian logran llegar a cursos más avanzados. Otro resultado interesante de este estudio es que las creencias epistemológicas y las creencias acerca del aprendizaje de lenguas, en la mayoría de los casos, no guardan correlación entre sí. La autora, sugiere así pues, que las creencias epistemológicas constituyen el núcleo de la filosofía del aprendiz y existen de modo independiente mientras que las creencias sobre el aprendizaje de LE son específicas de un área y de una tarea determinada. Mori señala que las creencias de alumnos son un fenómeno complicado y *“cannot be reduced to a single dimension but are composed of multiple, autonomous dimensions, each of which*

*has unique effects on learning*” (1999: 382). De la misma manera, opina que los profesores deberían implicarse más en la formación y desarrollo de las creencias de los aprendices, en primer lugar escuchando a sus propios alumnos para poder luego reflexionar y adaptar sus propias prácticas de enseñanza.

Otra investigadora, Cotterall (1995), partiendo de la hipótesis de que las creencias y la experiencia previa condicionan las actitudes del aprendiz, subrayó la necesidad de determinar factores en las creencias de alumnos que podrían indicar su “readiness for autonomy”; es decir, investigar la relación entre las representaciones de los aprendices en torno al aprendizaje de lenguas y el comportamiento autónomo en su forma de aprender. Con ese fin, diseñó un cuestionario y lo administró a 139 alumnos universitarios que estudiaban inglés como segunda lengua en Nueva Zelanda. El análisis estadístico de las respuestas destaca que las representaciones de los participantes se agrupan según los siguientes seis factores: papel del profesor, importancia de la retroalimentación (feedback) que recibe el alumno, independencia del estudiante, confianza del alumno en su capacidad de estudio, experiencia en aprendizaje de lenguas y forma de estudiar. Los resultados indicaron que los aprendices no estaban “preparados” para la autonomía porque todavía tenían una idea “tradicional” sobre el papel del profesor, proponiendo la autora que habría que prepararlos para ello.

En un estudio posterior, Cotterall (1999) amplía su cuestionario con nuevos ítems en base por un lado, a la estructura de los factores que se identificaron en su última investigación y, por otro, a los estudios revisados en ASL. Es importante destacar que decide, además, emplear otras técnicas de recogida de datos y, con el objetivo de proporcionar la perspectiva de los propios estudiantes, les pide diseñar un diagrama representando la relación entre diferentes tipos de aprendizaje y escribir una carta a un amigo para darle consejos acerca del aprendizaje de lenguas. En la investigación participaron 131 aprendices de inglés como LE para fines académicos, en la Universidad de Victoria, en Wellington (Nueva Zelanda). Cotterall (1999) aspiraba a identificar las creencias de alumnos sobre factores que la literatura de ASL sugiere como importantes para el éxito en el aprendizaje (por ejemplo la importancia de feedback, las oportunidades de práctica y el conocimiento de estrategias de aprendizaje) y, asimismo, a considerar las implicaciones de los resultados para poder alentar a los alumnos a desarrollar su autonomía.

Por último, mencionaremos el estudio de Sakui y Gaies (1999) que utilizaron entrevistas para complementar y explicar los datos recogidos a través de un cuestionario de 45 ítems tipo escala Likert, diseñado por ellos mismos. El objetivo era investigar las creencias de 1296 japoneses que estudiaban inglés como LE en instituciones públicas y privadas de enseñanza superior y determinar la organización de estas creencias. Los resultados sugirieron que las creencias acerca del aprendizaje de LE son de carácter dinámico y están condicionadas por el contexto. Sakui y Gaies (1999) apuntaron que las discrepancias entre los resultados de las entrevistas y el cuestionario, no deberían interpretarse como “errores”. Por el contrario, plantearon la posibilidad de que los aprendices interpretaran de modo distinto los ítems del cuestionario y quizás quisieran describir sus representaciones de maneras que el cuestionario no se lo permite.

### **2.3.3.2 El enfoque metacognitivo**

En este enfoque los estudios definen las creencias como “conocimiento metacognitivo”, y de ahí su nombre, según explica Barcelos (2000, 2003). La mayoría de ellos han recogido datos verbales a través de entrevistas o informes personales y en algunos casos han utilizado cuestionarios propios pero nunca el BALLI. No obstante, Barcelos (2003) apunta que no es el empleo de cuestionarios lo que distingue los dos enfoques, sino más bien el marco que define las creencias como conocimiento metacognitivo y su relación con la autonomía, ya que este tipo de conocimiento se ve como elemento esencial en la formación de alumnos autónomos. En este enfoque se han realizado pocos estudios empíricos en comparación con el enfoque normativo y aquí vamos a centrarnos en el trabajo de Wenden que, sin duda, es la investigadora que más ha aportado al desarrollo del concepto de conocimiento metacognitivo y a su aplicación al aprendizaje de lenguas (1986a, 1986b, 1987, 1991, 1995, 1998, 1999, 2001 y 2002), (para una revisión bibliográfica sobre conocimiento metacognitivo véase Wenden, 1998).

La primera valoración de Wenden (1986a) fue que los aprendices piensan sobre el proceso de aprendizaje y que además, son capaces de expresar algunas de sus creencias. En la siguiente investigación Wenden (1986b) encontró que los alumnos pueden hablar sobre: la lengua, su nivel de competencia de la lengua, el resultado de su esfuerzo para aprender, su papel en el proceso de aprendizaje y la mejor manera de enfocar el aprendizaje. Wenden (1987:103)

llama “*creencias prescriptivas explícitas*” a aquellas creencias relacionadas con lo que los estudiantes piensan acerca de cuál es la mejor forma de aprender una segunda lengua. El objetivo de la investigación (Wenden, 1987) era contestar a las siguientes preguntas: a) ¿poseen los estudiantes de lenguas este tipo de creencias y si es así, cuáles son?, b) ¿se reflejan estas creencias en lo que los aprendices dicen que hacen para aprender una segunda lengua?, y c) ¿cuál es la importancia de tales creencias? Para obtener esta información entrevistó a 25 estudiantes que habían estado menos de dos años en los Estados Unidos y que asistían a un programa de lengua de nivel avanzado en la universidad de Colombia.

La autora encontró que los aprendices tenían creencias prescriptivas sobre: a) la importancia de usar la lengua de una manera natural y, por tanto, de practicar, pensar en la segunda lengua y también, vivir y estudiar en un contexto donde se habla la lengua meta, b) la importancia de saber sobre la lengua (la gramática y el vocabulario, aprender de los errores y estar mentalmente activo) y c) la importancia de factores personales (sentimientos, conceptos sobre uno mismo, aptitud). Wenden comparó las creencias reveladas en su investigación con las de BALLI y señaló que algunos son diferentes y otros no aparecen, para concluir que “these differences point to the need to develop a more comprehensive and representative set of beliefs” (1987:113). La implicación del estudio es que las creencias identificadas se interpretan como “theories-in action” de los aprendices, que les ayuda a reflexionar sobre lo que están haciendo y a desarrollar su potencial de regular el aprendizaje.

Así pues, Wenden (1991, 1995, 1998, 1999, 2001) utiliza el concepto de conocimiento metacognitivo, introducido por Flavell, especialista de psicología cognitiva, y sustenta que las creencias forman parte integrante de la dimensión cognitiva de una persona y en concreto de su conocimiento metacognitivo. Define dicho conocimiento como “*the stable, storable and sometimes fallible knowledge learners acquire about themselves as learners and the learning process*” (Wenden, 1995:185). De la misma manera, describió el conocimiento metacognitivo como interactivo y por tanto influyente en el resultado de una actividad de aprendizaje (Wenden, 1991). La autora defiende que las creencias de alumnos podrían describirse en términos que definen las características del conocimiento metacognitivo y añade tres más (Wenden, 1998:517):

1. es un conocimiento que se desarrolla en las primeras etapas de la vida,
2. es un sistema de ideas relacionadas entre sí, y

3. es una representación abstracta de la experiencia del alumno.

No obstante, también añade que las creencias se distinguen del conocimiento metacognitivo por su relación con los valores y su naturaleza idiosincrásica que las hace más resistentes al cambio. Hay que subrayar que, a pesar de que describe el conocimiento metacognitivo como estable, luego, reconoce que puede cambiar con el paso del tiempo (Wenden, 1999:435-436).

Partiendo de varios escritos de Flavell, Wenden (1991) distingue entre tres clases de conocimiento metacognitivo: conocimiento de la persona, conocimiento de la estrategia y conocimiento de la tarea. El conocimiento de la persona es el conocimiento general que los alumnos tienen sobre “las leyes del aprendizaje humano”, sobre todo aquello que facilita o impide el aprendizaje. El conocimiento de la estrategia es todo el conocimiento almacenado que el alumno tiene sobre las estrategias. Sabe entonces el aprendiz distinguir cuáles de ellas son más eficaces tanto para un determinado tipo de tareas como para enfocar mejor el conocimiento general respecto al aprendizaje de idiomas. Finalmente, el conocimiento de la tarea se refiere a la conciencia de su finalidad, su naturaleza y, además, a todo aquello que se demanda para que el alumno pueda llevarla a cabo con éxito. Wenden (1991) dice que si queremos que los alumnos puedan controlar su propio proceso de aprendizaje es imprescindible que reflexionen sobre su conocimiento ya adquirido. Por esa razón, hay que darles más oportunidades para revisarlo y, si es necesario, reparar lo inadecuado. De este modo irán adquiriendo nuevas estrategias y tendrán conciencia de su capacidad y progreso.

En realidad, en este enfoque el conocimiento metacognitivo está relacionado con el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje. El conocimiento metacognitivo es la *información* que adquieren los aprendices sobre su aprendizaje, mientras que las estrategias metacognitivas (planificar, monitorizar y evaluar) son *destrezas* a través de las cuales los aprendices dirigen y regulan su aprendizaje (Wenden, 1998:436). En este sentido, Barcelos (2003) comenta que la relación entre creencias y acciones en este enfoque está estrechamente vinculada a las estrategias de aprendizaje de lenguas. Según Wenden (1999) el conocimiento metacognitivo influye en la autorregulación que el aprendiz hace de su propio proceso de aprendizaje en las siguientes dos etapas: en el análisis y comprensión de la tarea para poder llevarla a cabo satisfactoriamente y en el proceso de control del aprendizaje (monitoring). De este modo, se hace obvio por qué el conocimiento metacognitivo se considera como parte esencial del aprendizaje auto-dirigido. Por último, Barcelos (2003) explica que las creencias y

acciones se encuentran, igual que en el enfoque normativo, en una relación de causa –efecto; es decir, las creencias que favorecen el aprendizaje autodirigido conducen a estrategias exitosas, mientras que las creencias negativas podrían conducir a estrategias que no llevan al éxito o a un comportamiento poco autónomo. La autora opina que no podemos llegar a esta conclusión sin tener en cuenta el importante papel que pueden jugar los factores contextuales.

### **2.3.3.3 El enfoque contextual**

Recientemente, se han realizado estudios que investigan las creencias desde diferentes perspectivas, son definidas según varios marcos teóricos, recogen diversos tipos de datos y son analizadas de varias maneras. A pesar de parecer una serie de trabajos heterogéneos, parten de las mismas hipótesis y, como aclara Barcelos (2003:19), “*they do not aim at generalizing about beliefs about SLA, but at getting a better understanding of beliefs in specific contexts*”. En este sentido, las creencias se describen como estrechamente ligadas a los contextos de los aprendices, donde por contexto se entiende el conjunto de las construcciones de los alumnos sobre sus propias experiencias. La perspectiva que siguen todos los estudios es émica y la idea básica es combinar varios métodos para interpretar las creencias de los aprendices en su contexto. Por esta misma razón la triangulación es un procedimiento común en las investigaciones de este enfoque e implica métodos que fundamentan la perspectiva interna y contextualizada que viven los estudiantes, sus propios puntos de vista y sus significados. Entre la variedad de métodos que se han utilizado encontramos la observación de clase etnográfica (Barcelos, 2000), el estudio de diarios (Nunan, 2000; Hosenfeld, 2003), de metáforas (Ellis, 2002; Kramsh, 2003) y el análisis de discurso (Kalaja, 2003).

Por ejemplo, White (1999) usó la fenomenografía como fundamento metodológico con el objetivo de revelar las expectativas de 23 aprendices ante un contexto nuevo para ellos, el del aprendizaje a distancia y estudiar posibles cambios de sus expectativas y creencias emergentes. Para la recogida de datos de este estudio longitudinal de cinco etapas, utilizó varios instrumentos como entrevistas, cuestionarios y varias tareas (acabar una frase, ejercicios de clasificación, etc.). Los resultados revelaron tres constructos centrales que son fundamentales para entender la experiencia de los alumnos principiantes: la interfaz aprendiz-contexto, la tolerancia a la ambigüedad y el locus de control. La autora hizo especial hincapié

en la noción de contexto como algo que construyen los aprendices al mismo tiempo que avanzan en su experiencia de aprendizaje autodirigido. La tolerancia a la ambigüedad es la respuesta que da el estudiante ante sentimientos de incertidumbre y confusión, incertidumbre que se acomoda de tal manera que no obstaculiza el progreso del aprendizaje. Además, cuando el alumno cree en su propia capacidad de controlar el aprendizaje posee un locus de control interno, mientras que, cuando prevalece la creencia de que son los factores exteriores los que determinan tal proceso, posee un locus de control externo. Así pues, White destacó que el contexto y el aprendiz se influyen de manera recíproca señalando, asimismo, que las creencias ayudan a los aprendices a comprender y a adaptarse a las nuevas circunstancias a medida que van revisando y adaptando sus primeras expectativas y ganan experiencia en el nuevo contexto.

Por su parte, Kalaja (2003) propone reconsiderar las definiciones y los métodos de investigación más tradicionales en cuanto a las creencias sobre ASL. La autora agrupa los estudios realizados sobre creencias en un enfoque que llama “mainstream”, el cual explica las creencias como entidades cognitivas, planteando su investigación de las mismas sobre ASL con un enfoque alternativo, el discursivo (Kalaja, 1995; 2003). En concreto, sugiere “*that beliefs or metacognitive knowledge about SLA be viewed as a property of discourse, or as views held on aspects of SLA given by a student on specific occasions of talk (or writing) and used for specific (rhetorical) purposes*” (Kalaja, 2003:87). En consecuencia, argumenta que las creencias ya no están escondidas en las cabezas de los aprendices sino que llegan a ser directamente observables en acciones que se llevan a cabo a través de la lengua, hecho que a su vez tiene importantes consecuencias metodológicas.

Su estudio, situado en el marco de la psicología del discurso, tiene la finalidad de averiguar las explicaciones de fracaso o éxito que construyen alumnos del último año de la enseñanza secundaria, que estaban a punto de realizar un examen de inglés como LE. Este último era parte de un examen más general, organizado por las autoridades finlandesas, cuya superación era necesaria para el acceso a la universidad. Doce estudiantes grabaron entradas de diario con sus pensamientos, sentimientos y experiencias, a lo largo de un semestre y participaron en debates en grupos de dos o tres para compartir sus experiencias después de haber realizado el examen. Todos los datos se transcribieron pero se analizaron solamente los de un alumno. Los resultados del estudio indican dos tipos de cambio: las expectativas del estudiante pueden variar de una ocasión a otra, es decir, a lo largo del tiempo (como apuntaba también White,

1999) y, además, pueden variar dentro de una misma situación. Concluye, pues, Kalaja (2003) que el análisis del discurso es más sensible para captar la variación de las creencias que los métodos más tradicionales de recogida de datos (cuestionarios) o análisis de los mismos (análisis del contenido). Por último, presenta como meta mirar en las construcciones y las funciones de las explicaciones tal como las manifiestan personas específicas en “*stretches of talk or pieces of writing*”, recogidas de contextos relevantes (Kalaja, 2003:106).

En la misma línea teórica que el trabajo anterior, el de la psicología del discurso – donde el lenguaje no se ve tanto como reflejo sino como construcción de la realidad social - se sitúa también el estudio de Kramsch (2003). La autora señala que el discurso no está totalmente determinado por convenciones sociales ni por fuerzas ideológicas, ya que cada elección de uso de la lengua por parte de un hablante, condiciona el contexto para las elecciones posteriores por él mismo o por los demás hablantes, estando, asimismo, dicho contexto ajustado a un contexto social que ha sido consensuado por otros hablantes. Para su investigación, se basa además en la aportación de la antropología lingüística que define las creencias como “*belief spaces*” (Kramsch, 2003:111; comillas en el original) o espacios mentales contextualmente variables creados por la expresión lingüística de opiniones y cosmovisiones. En relación con estas ideas la autora examina, en primer lugar, cómo los aprendices de LE construyen sus creencias sobre las experiencias de aprendizaje de lenguas y cómo se pueden procesar las metáforas que utilizan para esta construcción para, posteriormente, explorar los espacios sociales y subjetivos que construyen los alumnos en sus testimonios autobiográficos.

A pesar, pues, de que el tema de las metáforas no es relevante para la presente investigación, me parece significativo que Kramsh (2003) estudie las creencias acerca del aprendizaje de LE no como productos verbales, sino desde la perspectiva del proceso por el que los alumnos atribuyen opiniones y visiones del mundo a sí mismos o a otros. En este sentido, es importante la consideración de que la articulación y atribución de creencias construye y representa la realidad social a la que se refieren. Los datos del estudio provienen de dos trabajos precedentes, que usaron distintos métodos para su recogida. El primero empleó un cuestionario en el que los alumnos tenían que completar frases (por ejemplo, “aprender una lengua es como...”) y se distribuyó a 953 alumnos universitarios de 14 lenguas diferentes, en la universidad de California, Berkeley. El segundo era un estudio etnográfico con 19 alumnos noveles de la misma universidad, realizado a través de un ensayo escrito por ellos,

autobiografías lingüísticas y una entrevista basada en el ensayo. Según Kramsch, el enfoque adoptado permitió llegar a los siguientes resultados: las creencias están mediadas semióticamente, a menudo son paradójicas y contradictorias y su formulación y atribución explícita abren universos sociales y subjetivos o espacios de posible acción. Además, subraya la implicación didáctica del enfoque, puesto que no predice el comportamiento del aprendiz para manipularlo luego, sino que aspira a poner de relieve escenarios potenciales para el desarrollo de su persona que se puedan discutir de manera abierta entre estudiantes y profesores.

Los estudios de Hosenfeld (2003) y Alanen (2003) se centran en las creencias de aprendices y el proceso de su formación. Abordando también fundamentos teóricos del enfoque sociocultural, observan cómo ciertas creencias de alumnos sobre el proceso de aprendizaje de LE se construyen a través de la interacción tanto de modo interpersonal (en interacciones con otros estudiantes o sus profesores) como intrapersonal (con el pensamiento de uno mismo). Hosenfeld (2003) lleva a cabo un estudio de caso longitudinal donde las creencias del aprendiz emergen repetidamente a través de entradas de diarios escritas haciéndose evidente además, la relación de las creencias con comportamientos / acciones de aprendizaje. Por su parte, Alanen (2003) realiza entrevistas longitudinales con un grupo de niños de 7 a 9 años que aprenden una lengua extranjera en Finlandia. La autora, define las creencias como instrumentos psicológicos y culturales que utilizan los estudiantes para mediar su aprendizaje y precisa la necesidad de más investigaciones para descubrir la naturaleza de creencias desde esta perspectiva. A partir de los resultados, Alanen (2003) supone que hay diferentes grados o niveles de apropiación del conocimiento, evidencia que las creencias son co-construidas socialmente y pone un énfasis en la especificidad del contexto; es decir, para interpretar la interacción en las entrevistas, no es sólo necesario mirar el diálogo sino entender también el contexto más amplio de la actividad.

Asimismo, Dufva (2003) se inspira en la naturaleza dialógica del lenguaje y analiza las creencias de los aprendices y profesores de lenguas como experiencias subjetivas. La autora considera la voz como un concepto importante utilizándola como herramienta metodológica para analizar a la vez, lo que dicen las personas y cómo lo dicen<sup>23</sup>. Critica la metodología “mainstream” para el estudio de creencias (encuestas, cuestionarios para la recogida de datos

---

<sup>23</sup> Como también los trabajos del grupo PLURAL sobre creencias de profesores.

y medios cuantitativos para su análisis) y utiliza, para recoger datos, entrevistas, discusiones de grupo y relatos escritos. Para las entrevistas emplea la técnica de la negociación (conversación) y, dado que la objetividad no era la finalidad de la investigación, el entrevistador es un interlocutor que expresa su opinión personal y no una persona ajena.

Dufva (2003) parte de la hipótesis de que las creencias son cognitivas pero subraya que no comparte la visión cognitivista; es decir, entiende las creencias como construcciones mentales, pero no estáticas ni permanentes sino emergentes y dinámicas, ya que son el resultado del proceso de interacción que es de naturaleza continua. La autora explica que sería un error analizar las creencias sin considerar el contexto sociocultural en el que ocurren y, por tanto, las estudia como fenómenos situados. El hecho de que los contextos varíen explica la polifonía de las creencias de la persona y, en consecuencia, esa incorporación de diferentes perspectivas puede ser de carácter contradictorio. Por ejemplo, las creencias sobre el aprendizaje de lenguas pueden tener perspectivas, individuales, sociales, institucionales que pueden encontrarse en distintas creencias o pueden coexistir en una sola.

La autora hace hincapié en el hecho de que la cognición es personal (es la propiedad de una persona) y, en consecuencia, las emociones ligadas a experiencias negativas o positivas de aprendizaje de lenguas pueden ser cruciales en la emergencia y el desarrollo de creencias. Otro punto de importancia es que las personas tienen siempre creencias acerca de algo, de modo que existen sólo en relación con algo. Sin embargo, no solamente hay creencias acerca de algo (sistémicas) sino que también hay, y son las más frecuentes, creencias mediadas por el Otro – un tema fundamental en el enfoque dialógico. De este modo, las creencias son individuales y sociales al mismo tiempo. Estos “significant others” (Dufva: 2003: 138) pueden tener una cara humana (familia, profesores de lengua, autoridades) o no (medios de comunicación). Del análisis de los datos resulta que el profesor es una figura importante que contribuye al éxito o al fracaso del aprendiz. Con respecto al dinamismo de las creencias, Dufva llega a los mismos resultados que Kalaja (2003): las creencias cambian y se desarrollan a través del tiempo y también dentro de una misma situación, como por ejemplo a lo largo de una entrevista o, incluso, mientras se están articulando.

En el seno del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, se han escrito dos tesis centradas en las ideaciones y pensamiento de los alumnos. Por una parte, nos encontramos con el trabajo de Ramos (2005) quien, haciendo énfasis en el

peso de las creencias de los alumnos como agentes, no sólo activos sino también sociales, utiliza los diarios y entrevistas semiestructuradas de un grupo de universitarios alemanes y defiende la necesidad de potenciar ciertas creencias que favorecerían el aprendizaje. Por otra, está el trabajo de Díaz (2008) quien subraya la importancia de las percepciones del alumno en un sistema docente centrado precisamente en él. Analiza el pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales a través de entrevistas, observación participante y diarios, para llegar a la conclusión de que los alumnos son capaces de modificar o adaptar sus creencias a la situación.

Además, Cabezuelo (2005) ha llevado a cabo una memoria de máster (Universidad de Barcelona) que estudia las creencias y actitudes sobre el aprendizaje oral del español de alumnos griegos, en el Instituto Cervantes de Atenas. Basa su trabajo en entrevistas a alumnos principiantes y, a partir del análisis de su discurso, llega a la conclusión de que sus creencias se resisten al cambio. Cabezuelo parte de la hipótesis que las experiencias de aprendizaje de LE más tradicionales, a las que se han visto expuestos los estudiantes griegos, les hace reticentes a adaptarse a nuevos modelos comunicativos como al que estaban asistiendo en el momento de la investigación.

Marcos (2006), ha realizado también una investigación para su memoria de máster (Universidad Antonio Nebrija) con un grupo de estudiantes griegos en el Instituto Cervantes de Atenas, con el objetivo principal de comprobar la efectividad del aprendizaje cooperativo así como la valoración, de este grupo en concreto, sobre este tipo de metodología. Para la recogida de datos utiliza, por una parte, cuestionarios para conocer las creencias y estilos de aprendizaje del grupo, así como sus expectativas y motivaciones con el español como L2. Los resultados se analizaron junto con los datos extraídos del Análisis del entorno llevado a cabo por el Instituto Cervantes de Atenas resaltando que el grupo de estudiantes en cuestión se caracterizaba por su preferencia por un tipo de aprendizaje tradicional y estructuralista. Por otra parte, recoge diarios de clase de los alumnos progresivamente a lo largo del curso, las notas de campo del profesor y, finalmente, las entrevistas que se realizaron con alguno de los alumnos que participaron en la actividad diseñada según los principios del aprendizaje cooperativo. El análisis e interpretación de los datos recogidos muestran que, la actividad en cuestión, afianza el deseo por parte de los alumnos de participar de forma activa, cooperar y ayudarse mutuamente destacándose la dinámica de grupos que se consigue a través del Aprendizaje cooperativo.

A lo largo de este apartado se ha hecho patente, pues, que desde los trabajos pioneros de Horwitz y Wenden en los años 80 la investigación de creencias de alumnos sobre Adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras ha aumentado, no sólo en número sino también, en variedad de definiciones, aproximaciones teóricas y metodológicas. Con ánimo de resumir, voy a presentar a continuación el esquema de Barcelos (2003:26-27) con las características de cada uno de los tres enfoques citados:

	<b><i>Normativo</i></b>	<b><i>Metacognitivo</i></b>	<b><i>Contextual</i></b>	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Recogida de datos</li> <li>b) Análisis de datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Cuestionarios de escala Likert</li> <li>b) Estadísticas descriptivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Entrevistas e informes personales</li> <li>b) Análisis del contenido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Observaciones, entrevistas, diarios, y estudios de caso, historias de vida, análisis de la metáfora</li> <li>b) Análisis interpretativo</li> </ul>
Definición de creencias sobre SLA	Las creencias se consideran sinónimas de nociones preconcebidas, ideas falsas, y opiniones.	Las creencias se describen como conocimiento metacognitivo: el estable y a veces conocimiento falible que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje de idiomas.	Las creencias son parte de la cultura del aprendizaje y de las representaciones sobre el aprendizaje de lenguas en una sociedad dada.	
Relación Creencias / acciones	Las creencias se consideran buenos indicadores de los comportamientos futuros de los estudiantes, de su autonomía, y de su eficacia como aprendices de lengua.	Las creencias se consideran como buenos indicadores de la autonomía de los aprendices y su eficacia en el aprendizaje de lenguas, aunque se admite la influencia de otros factores, como por ejemplo el objetivo.	Se consideran las creencias como específicas a un contexto, es decir, las creencias de los aprendices se investigan en el contexto de sus acciones.	

	<b>Normativo</b>	<b>Metacognitivo</b>	<b>Contextual</b>
Ventajas	Permite investigar las creencias con muestras grandes, en diversos momentos, y en contextos exteriores.	Los aprendices utilizan sus propias palabras, elaboran y reflejan sobre sus experiencias de aprendizaje de lenguas.	Se investigan las creencias teniendo en cuenta las palabras propias de los aprendices y el contexto de sus acciones.
Desventajas	Restringe las elecciones de los encuestados con un conjunto de declaraciones predeterminadas por el investigador. Los aprendices pueden tener interpretaciones diferentes sobre estas declaraciones.	Las creencias se deducen solamente de las declaraciones de los estudiantes.	Más conveniente sólo con pequeñas muestras. Requiere mucho tiempo.

En el eje horizontal del cuadro aparecen clasificados los tres enfoques: normativo, metacognitivo y contextual. En el eje vertical se describe la metodología, definición de creencia, relación creencia-acción y principales ventajas y desventajas de cada uno de los enfoques.

La presente investigación se sitúa en el último enfoque, el contextual, donde las creencias no se consideran defectuosas o relativamente estáticas y permanentes sino que estudia cómo las creencias se construyen en la práctica diaria y cómo pueden cambiar y tomar forma en el contexto social del aprendizaje. Me interesa el proceso de formación de creencias tal como se manifiesta en las interacciones entre estudiantes, profesores y entrevistadores entendiendo las creencias, igual que Kalaja y Kramsh (2003), como “actions performed through language” y no como simples entidades cognitivas.

Partiendo de la hipótesis de que las creencias de alumnos se co-construyen, se reconstruyen y se hacen propias a través de la experiencia que van ganando, considero que es muy importante observar su relación y procesamiento en el contexto sociocultural, en el contexto educacional general y en los contextos específicos del aprendizaje de LE de cada aprendiz, tal como

propone Gabillon (2005). La autora explica que se trata de ambientes sociales donde los estudiantes construyen sus identidades y representaciones a través de la interacción con los demás (padres, amigos, profesores, etc.) y mediante las herramientas (medios de comunicación, manuales, actividades de aprendizaje) que estos ambientes les proporcionan. En este sentido, no podemos estudiar las creencias de alumnos que aprenden LE independientemente de sus creencias sobre el aprendizaje de la L1.

Igualmente, hay que señalar la importancia del entorno escolar como red de relaciones y de interacción que, con el paso del tiempo, condiciona la formación de una cultura de aprendizaje compartida. Los estudiantes, una vez adultos, tienen un historial escolar que sin duda condiciona sus expectativas, sus representaciones y sus estilos de aprendizaje. Me refiero, evidentemente, al caso de personas que han sido escolarizadas durante su infancia (como es el caso de los informantes de la presente investigación) ya que todos ellos son partícipes de la misma cultura escolar y comparten las representaciones creadas durante su paso por la escuela. En el entorno de la clase institucional, pues, las formas de comportamiento explícitas o implícitas, las estructuras de interacción, los rituales y las normas, las intenciones y los valores de unos y otros constituyen una pequeña cultura. Como apuntan Cambra y Cavalli (2008: 313-314) “Les pratiques langagières, les formes de participation dans l’espace et les temps, les valeurs et les symboles constituant la culture de la classe qui, connectée avec l’arrièreplan socio-culturel plus large, permet aux participants de s’organiser, d’attribuer un sens à leur activité et de s’identifier avec le groupe”.

Finalmente y, para concluir, haré una sinopsis de las características de las representaciones de alumnos que destacan Kalaja y Barcelos (2003):

- se construyen socialmente y están situadas contextualmente (y en consecuencia son polifónicas)
- son emergentes y dinámicas (emergen en el discurso a través de su articulación y pueden cambiar a lo largo de una vida o también en una misma situación)
- surgen de nuestras experiencias (son subjetivas y por tanto no pueden ser erróneas o ciertas)
- son de naturaleza contradictoria (son sociales pero a la vez individuales, racionales y emocionales, diversas pero uniformes).

Consideramos, pues, que la relación entre las creencias y las acciones no es de causa-efecto, puesto que se relacionan de modo complejo e indirecto. Además, como las representaciones y

la identidad están estrechamente vinculadas, antes de pretender modificarlas ¿acaso no deberíamos estudiarlas? Pues la cuestión central no parece ser si las creencias se pueden cambiar, sino más bien si se han de llevar a cabo más investigaciones, con el fin de profundizar en su dinámica de funcionamiento y en la influencia que ejercen en el proceso de aprendizaje de LE de los estudiantes.

### **3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Este trabajo se propone investigar creencias y representaciones de alumnos griegos, adultos, plurilingües (o como mínimo bilingües, puesto que hablan una lengua extranjera), en un contexto institucional de enseñanza-aprendizaje del español en Grecia.

Me pregunto qué sistemas de representaciones tienen los adultos griegos que aprenden español como lengua extranjera, en torno a la misma lengua y al proceso de su aprendizaje: qué significa adquirir una lengua extranjera para estos alumnos; por qué han decidido aprender la lengua española; cómo creen que deben actuar como aprendices; qué esperan de la docencia; qué expectativas tienen.

Las preguntas de investigación que han orientado el diseño y la realización del estudio se han ido afinando y enriqueciendo a lo largo del trabajo, hasta llegar a las preguntas de investigación siguientes:

- 1. ¿Qué representaciones tienen los alumnos sobre el español lengua extranjera como objeto de aprendizaje?**
  - 1.1 ¿Por qué eligen estudiar el español como lengua extranjera y qué características le otorgan al idioma antes y, también, durante el proceso de su aprendizaje?
  - 1.2 ¿Qué destrezas básicas creen los alumnos que deben desarrollar para adquirir una lengua y cuáles encuentran más necesarias?
  - 1.3 ¿Qué importancia otorgan los alumnos a los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos durante el proceso de aprendizaje?
  - 1.4 ¿En qué medida el componente sociocultural juega un papel en su idea de aprender español?

**2. ¿Qué representaciones tienen los alumnos del aprendizaje del español formadas a lo largo de su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras?**

2.1 ¿Qué consideración les merecen los métodos didácticos y los recursos disponibles?

2.2 ¿Qué funciones otorgan a docentes y discentes en el marco de un centro de lenguas?

2.2.1 ¿Qué rol creen que deben desempeñar los alumnos en el proceso de aprendizaje de una LE, cómo piensan que deben actuar en el aula y qué esperan de sus compañeros?

2.2.2 ¿Qué expectativas tienen de su profesor de LE?

2.2.3 ¿Qué esperan de los centros de lengua?

2.3 ¿Qué relación guardan dichas representaciones con aquellas referentes al aprendizaje previo de otras lenguas y a otros contactos lingüísticos?

**3. ¿Qué rasgos comunes se detectan entre las representaciones de los alumnos que definan la cultura compartida por una comunidad de aprendizaje?**

\* \* \*

## 4. CONTEXTO DE ESTUDIO

El presente estudio se ha realizado en Grecia, donde el español está cobrando importancia durante las últimas décadas hecho que coincide, como señala Lugo (2007), con el auge de dicha lengua en Europa y en el resto del mundo. La época en la que la información circulaba con dificultad y la mayoría de los griegos no podían tener más que una idea muy general sobre España o Latinoamérica, ha quedado atrás. Hoy en día, la difusión de la cultura hispana va aumentando en Grecia, tal como lo manifiesta la gran variedad de eventos culturales, festivales de cine, espectáculos de danza, grupos de música, traducciones de obras literarias, etc. relacionados con ésta.

A la vez que lo hispánico constituye una presencia cada vez mayor en el espacio sociocultural griego, surge también interés por el idioma, es decir, una mayor demanda y necesidad de aprender la lengua española. Esto se refleja, por ejemplo, en el rápido crecimiento del número de inscripciones para la obtención de los distintos niveles de los Diplomas DELE en Grecia (para más información véase Lugo: 2007 y Leontaridi: 2009), o en el número de centros extraescolares que ofrecen estudios de español como LE (Rodríguez: 2010).

Otro dato que da muestra del interés por la lengua y la cultura española e hispanoamericana en el territorio griego es, según Lugo (2007:16), las numerosas asociaciones “*que se han ido formando en los últimos veinte años para promover el intercambio cultural y científico*”, pasando a citar como ejemplos: la Alianza Sociocultural Latinoamericana y Española ASCLAYE, que se fundó en 1958; el Centro Cultural Hispano - Heleno de Salónica "Federico Garcia Lorca" fundado en 1990; la Asociación de Profesores de español e Hispanistas en Grecia (ASPE) que fue fundada en 1991; la Asociación de Hispanistas Griegos (AHG) que se fundó en 1997. Los representantes oficiales, como las embajadas de países hispanófonos y más en concreto, el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación (la oficina del Ministerio de Educación de España en Italia, Grecia y Albania que cuenta con una sede central en Roma y una Asesoría Técnica en la embajada de España en Atenas) también promueven acciones para la difusión de la lengua y el intercambio cultural. Dentro de este marco de creciente interés por el mundo hispano, se encontrarían los aprendices que han participado en la investigación y que han decidido estudiar español como LE en el Instituto Cervantes de

Atenas. Todos tienen un repertorio lingüístico amplio dado que hablan otras lenguas extranjeras que han estudiado tanto durante su escolaridad obligatoria como en centros extraescolares. Al final, he considerado conveniente enfocar el estudio en un grupo de cuatro estudiantes que estaban juntas en una clase con el mismo profesor (véase la justificación en el capítulo 5 de metodología). Tres de ellas han acabado su formación universitaria y están trabajando, mientras que una está cursando la carrera. Para poder acercarnos al perfil de las estudiantes es necesario, por lo tanto, conocer factores externos como el contexto educativo en Grecia y las características y particularidades de la enseñanza de LE en el país. De esa forma, podremos también identificar rasgos socioculturales revelantes y observar ciertas actitudes ante el aprendizaje del español como LE en Grecia.

## **4.1 ESCOLARIZACIÓN Y LENGUAS EXTRANJERAS EN GRECIA**

### **4.1.1 El sistema educativo en Grecia**

La Constitución de 1975, en el artículo 16, establece el derecho a la educación gratuita para todos los griegos y en todos los niveles de la educación pública y, en su artículo 9, determina que los años de educación obligatoria no pueden ser menos de nueve (Μάνεσης κ Παπαδημητρίου, 1989). El Estado debe ocuparse de la educación de los ciudadanos griegos y de eso se encarga el Ministerio de Educación, Formación Continua y Asuntos Religiosos (ΥΠΕΠΘ). Con esta nueva legislación, entre otras cosas, se implantó el “dimotiki” (lengua que hablan todos los griegos y escribe la mayoría), como lengua de enseñanza y también de los manuales, en todos los niveles educativos, en vez del “katharevusa” (que no se hablaba en la conversación habitual, pero que era la lengua oficial del Estado y la lengua escrita común). Tras la reforma educativa de 1982, el acento griego dejó de ser un sistema politónico y pasó a tener solamente dos signos diacríticos, como el español, el acento agudo y la diéresis. Hoy en día, la lengua oficial del Estado de Grecia es el griego, que se habla en casi todo el territorio nacional y se enseña en todos los grados de la educación.

Actualmente, la vida escolar puede empezar a los dos años y medio con la educación infantil, que tiene carácter voluntario y se extiende hasta los cuatro años con el primer ciclo educativo del parvulario. La escolarización es obligatoria desde los 5 y a los 15 años y empieza con el segundo ciclo del parvulario y la Escuela Primaria, dirigido a alumnos de 6 a 12 años y con una duración de 6 cursos. Luego, sigue la Educación Secundaria Obligatoria (Gimnasio), que abarca tres cursos escolares.

El segundo ciclo de la enseñanza secundaria, para alumnos de 15 a 18 años, no es obligatorio y, según la reforma de 2006, incluye dos tipos de centros: i) el Liceo General y ii) el Liceo Profesional. Los títulos de los dos liceos son equivalentes. Los alumnos que acaban el primer curso del Liceo General o Profesional y no quieren seguir con los siguientes dos pueden matricularse en las Escuelas Técnicas (TEE). Orientados también hacia la formación profesional estarían los Institutos de Formación profesional. Estos centros, que pueden ser públicos o privados, son de educación post-secundaria, no universitaria y dan una formación teórico – práctica con el objetivo de preparar a los alumnos para su inserción en el mercado laboral.

La educación universitaria consta de dos tipos de instituciones: las Universidades y los Institutos de Enseñanza Tecnológica (TEI). Para el acceso a la enseñanza superior, los estudiantes deben tener el certificado de Bachillerato y realizar exámenes (Panelinies). Desde el curso 1997-98, los mayores de 23 años pueden acceder sin exámenes, a través de un sorteo, a la Universidad Abierta de Grecia que imparte clases a distancia.

La enseñanza pública, en general, es gratuita y el Estado proporciona gratuitamente a cada estudiante los libros de texto requeridos durante todos los niveles de su formación, excepto en la Universidad Abierta, en programas concretos de post-grado y en parte de la enseñanza profesional, donde también es obligatorio pagar una matrícula (RedELE, *El mundo estudia español*: 2007). Los centros de educación superior tienen administración propia y son supervisados por el Ministerio de Educación. También hay centros de enseñanza especial, como Experimentales, Minoritarios (para la minoría musulmana de Tracia, donde las clases se imparten en turco y en griego), Interculturales (donde el porcentaje de alumnos extranjeros o griegos repatriados alcanza el 45% por lo menos), de Música, Vespertinos, Religiosos, etc. (RedELE, *El mundo estudia español* : 2009).

No obstante, hay que tener en cuenta que la enseñanza no reglada tiene mucha importancia en la sociedad griega, donde acudir a una academia privada (frontistirio) o tener clases particulares que preparan a los alumnos para sus obligaciones escolares y, sobre todo, para los exámenes de ingreso a la Universidad, es algo totalmente habitual. De hecho, los alumnos griegos dedican muchas horas de estudio fuera de las aulas, como muestra el estudio PISA 2003<sup>24</sup> donde se preguntó a alumnos de 15 años acerca del aprendizaje extraescolar: mientras que en Austria, Bélgica, la República Checa, Islandia, Japón, Noruega, Portugal, Suecia y Suiza, el 80% del aprendizaje se desarrolla en la escuela obligatoria, los alumnos de Grecia informaron que más del 40% de lo aprendido se distribuía entre los deberes y las actividades extraescolares.

Como indica Lugo (2007: 24), el sistema de acceso a la universidad es muy exigente y es especialmente difícil para los estudiantes ingresar en la Facultad de su interés, debido a los números “clausus”, condición que “*proporciona un alto valor a la formación universitaria a nivel laboral y social*”. Según la autora, es una condición imprescindible para cualquier joven griego que quiera seguir la instrucción en la educación superior, hacer, por un lado, un esfuerzo personal que supone dedicar tiempo para estudiar, dentro del marco de la presión social que además supone participar en los exámenes. Los estudiantes que no logran su ingreso en la universidad tienen derecho a repetir el examen de *Panelinies* al año siguiente, dado que éste se celebra una vez al año.

A continuación, podemos observar el sistema educativo griego en un cuadro sinóptico obtenido de la edición del Ministerio de Educación español “*El mundo estudia español*” (2009:211):

Sistema educativo de Grecia				
Titulo General	Etapas	Duración	Edad	Autoridad Educativa
Educación Básica Obligatoria	Infantil	2 cursos	4-6	
	Primaria (Dimotikó scholeio) Certificado de Primaria	6 cursos	6-12	

<sup>24</sup> Repaso a la enseñanza: Indicadores de la OCDE (2005).

	Segundaria obligatoria (Gimnasio) Certificado de Secundaria	3 cursos	12-15	Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos
<b>Educación Secundaria no Obligatoria</b>	Bachillerato (Enieo Liceo) Título de Bachiller (Apolitirio Liceo)	3 cursos	15-18	
	Formación Profesional Escuelas Técnicas (TEE)/(EPAL)	2 ciclos 4 cursos		
<b>Educación Post-secundaria no Superior</b>	Formación Profesional Institutos de F. Profesional (IEK)	2 cursos escolares	+18	
<b>Educación Superior</b>	Universidad	4 años	18-22	
	Instituto Tecnológico (TEI)	4 años	18-22	

#### 4.1.2 Las lenguas extranjeras en el sistema educativo griego

Según los datos presentados en la red europea de información sobre educación “Eurydice” y datos proporcionados por el Ministerio de Educación de Grecia, la enseñanza obligatoria de una LE – francés – se introdujo en el currículo entre los años 1822 -1830. Sin embargo, no se aplicó nunca, debido a la Guerra de Independencia griega de 1821. La enseñanza del francés fue posible solamente a nivel local entre 1832 -1840 y después se fue extendiendo paulatinamente. A mediados de la década de los 50, aparte del francés se introdujo en el currículo el inglés, y se enseñaba tres horas a la semana, una de las dos lenguas que elegía el centro de enseñanza secundaria. Sin embargo, no se enseñaba en todas las escuelas por falta de profesores de idiomas. En los siguientes años, continuó la enseñanza del inglés o francés, siempre según el idioma que ofrecía la escuela correspondiente, durante tres horas semanales. En 1984-85, durante la Educación Secundaria Obligatoria y el primer año del Liceo, se dedicaban tres horas semanales al aprendizaje del inglés o francés y, en los dos últimos años del Liceo, se dedicaban dos horas por semana (Ley 1566/85).

##### a) Educación primaria

En 1987 empezó un programa piloto, para la enseñanza de LE en la Escuela Primaria. Finalmente, en el curso académico 1992-93 la enseñanza del inglés se hizo obligatoria en la Educación Primaria y se enseñaba durante los tres últimos cursos, tres horas a la semana. Desde el 2003, la enseñanza de inglés es obligatoria a partir del tercer curso de la Escuela Primaria durante el mismo número de horas. Otro programa piloto empezó el 2005-2006

enseñando una segunda LE, francés o alemán, durante los dos últimos cursos en 219 Escuelas Primarias. En el 2006, se introdujo en la Enseñanza Primaria, la segunda LE de carácter obligatorio y los alumnos pudieron elegir entre el francés y el alemán (FEK 1139/2006, ejemplar B).

### **b) Educación secundaria obligatoria**

Mientras tanto, en 1993-94 el alemán y el francés se pueden estudiar como segunda LE obligatoria en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria (Gimnasio); es decir el inglés se enseña como primera LE y la asignatura de francés o alemán, como segunda LE (enseñanza paralela). De este modo, la enseñanza del inglés se extendió a partir del tercer curso de primaria hasta el final del primer ciclo de secundaria (7 años) de forma obligatoria (Decreto Presidencial 15/96 Boletín Oficial del Estado 9/18-01-96). La elección de la segunda LE se hace (a partir del 2006-07), en el quinto curso de primaria y su enseñanza continúa en los cursos sucesivos. Tanto el inglés como la segunda LE se enseñan durante dos horas por semana.

En 2005-06, comenzó la enseñanza del italiano en 10 centros del primer ciclo de Educación Secundaria. Por primera vez, en 2006-07 empezaron programas pilotos para la enseñanza del español, en 6 *Gimnasios* de diversas zonas del país y el turco en 5 *Gimnasios* de Tracia. Los alumnos de las escuelas donde se llevaban a cabo los programas pilotos tenían la posibilidad de elegir una de estas lenguas como segunda LE obligatoria, en vez del francés o del alemán.

En concreto, el programa piloto de lengua española era de tres años, aumentándose en el último año académico (2008-09) el número de centros para que se enseñara en siete más pero, como en dos de ellos no se llegó a formar grupo, finalmente se enseñó el español en un total de 11 *Gimnasios*. El año académico 2008-09, el italiano se enseñó en todos los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el marco de la enseñanza paralela de la segunda LE. El 2009-10 se enseñó con otro programa piloto el ruso en 5 *Gimnasios* del norte de Grecia. Desde septiembre de 2009 el español se ofrece como segunda lengua optativa y durante el curso académico de 2010-2011 se ha impartido en treinta centros.

### **c) Educación secundaria no obligatoria**

En cuanto a los Liceos, los alumnos eligen como asignatura de educación general una LE – entre el inglés, francés y alemán, que les han enseñado en el *Gimnasio* – y esa lengua la

siguen aprendiendo en los siguientes dos cursos. En el primer curso, a la enseñanza de LE se dedican tres horas por semana y, en los dos últimos, dos horas por semana. Entre las asignaturas optativas del currículo existe también la segunda LE y los alumnos pueden elegir entre el inglés, francés y alemán. Esta asignatura optativa de LE se ofrece en los tres años del plan de estudios del Liceo y a ella se dedican dos horas semanales.

Hay que tener en cuenta que en las Escuelas Primarias que están en lugares aislados del país continental y las islas (45%), donde no se dan los 6 cursos por falta de alumnos, no se realiza la clase de LE porque los profesores de idiomas contratados por Ministerio que trabajan por horas, no pueden completar una jornada laboral. Cuando hay un profesor de LE disponible, en las Escuelas Primarias y *Gimnasios* de estas regiones el número mínimo para crear una clase de segunda LE es de 8 alumnos, mientras que en el resto de Grecia es de 12.

## **4.2 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CENTROS EXTRAESCOLARES EN GRECIA**

En Grecia, como hemos visto en el apartado anterior, se intenta seguir la política lingüística de la Unión Europea con una serie de reformas, reglamentos y programas para fomentar la enseñanza de idiomas desde una temprana edad. No obstante, en el país hay también un gran número de academias privadas de lenguas y las familias suelen gastar una parte de su presupuesto para el aprendizaje de LE de los hijos.

Según datos oficiales del Ministerio de Educación, durante el año académico 2006 -2007 en todo Grecia han funcionado 7.169 centros extraescolares de enseñanza de lenguas extranjeras, en los cuales han estudiado 639.483 alumnos, sin añadir las clases particulares, que también son muy habituales y de las cuales no podemos obtener datos.

En la investigación del Eurobarómetro sobre “Europeos y Lenguas” (2005:5), el inglés es la lengua más popular entre los griegos, siendo hablada por el 49% de la población – independientemente del nivel de adquisición. Siguen el francés y el alemán, con un porcentaje mucho más pequeño de un 8%, mientras que el italiano lo habla sólo un 3%.

### 4.3 LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN GRECIA

De todos los datos expuestos hasta el momento, se observa que el español, hasta hace poco, no se encontraba dentro del currículo de la enseñanza obligatoria pública. Sin embargo, al finalizar el programa piloto trienal, en el curso 2009-10<sup>25</sup>, dicho idioma se enseñaba en los centros de Educación Secundaria Obligatoria del país, como opción de segunda LE junto con el francés, el alemán y el italiano. Rodríguez (2010:23), analizando la trayectoria que ha experimentado este programa piloto, apunta que “*de 120 alumnos (2006-07) se ha pasado a 268 (2007-08) y ha llegado a alcanzar en su tercer año de experimentación (2008-09) hasta 534*”, comentando asimismo “*que el interés por el E/LE en la enseñanza media sigue en auge*”. Este dato, se puede constatar de algún modo si tomamos en cuenta los datos ofrecidos por la Asesoría Técnica en Grecia, según la cual el número total de alumnos que ha cursado español en secundaria durante el último curso 2010-2011, ha alcanzado los 1000 en treinta centros del país. Además de los centros de enseñanza pública, el español se enseña en algunos centros de enseñanza privada, especialmente en los centros privados con Bachillerato Internacional (RedELE, *El mundo estudia español*: 2009).

Desde el año 1999-2000, en la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, funcionaba el departamento de Filología Italiana e Hispánica, que ofrecía dos programas académicos diferentes y, por ende, ofertaba dos titulaciones distintas: Lengua y Literatura Italianas – Lengua y Literatura Españolas. Sin embargo, muy recientemente se realizó la tan esperada división del departamento y por tanto, a partir del curso 2010-2011 funciona un Departamento de Filología Hispánica independiente.

La facultad de Lenguas Extranjeras, Traducción e Interpretación que está en la Universidad Jónica, de Corfú, oferta los estudios del español como asignatura optativa. Las lenguas que se enseñan en el nivel de traducción e interpretación son el inglés, el francés y el alemán. Sin embargo, en el programa se han implantado, también, el turco, el italiano, el holandés y, desde el año académico 1998-99, se ofrece especialización en lengua y civilización española y su enseñanza como LE. Por otra parte, la Universidad Aristóteles de Salónica ha solicitado al Ministerio de Educación la licenciatura de Filología Hispánica, estudiándose actualmente el español en el departamento de Filología Italiana.

---

<sup>25</sup> La aplicación real de esta norma se vio retrasada porque se comunicó oficialmente a los centros educativos cuando ya se habían organizado las clases para el curso de dicho año académico.

Asimismo, entre los seis programas de grado y veinticuatro de postgrado de la Universidad Abierta Griega se oferta también la licenciatura en lengua y Cultura Hispánicas, que cuenta con un límite de 100 plazas. En cuanto a los estudios de postgrado, no existen aún en ninguna de las universidades griegas y tampoco se contemplan estudios de tercer ciclo en un futuro inmediato.

En las Universidades funcionan los Institutos de Idiomas (*Didaskaleio*), equivalente a una Escuela oficial de Idiomas, que ofrecen español como LE. Leontaridi y Pérez (2008) comentan que “en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, dónde se imparten clases en 34 idiomas, el español ocupa un puesto destacado, que ha aumentado de manera espectacular, superando en mucho el número de alumnos de las otras lenguas”, como podemos observar en el siguiente esquema (adaptado de Leontaridi, 2009:205):

IDIOMA / CURSO	Inglés	Francés	Alemán	Italiano	Español	Porcentaje de alumnos que estudian español
2003-2004	978	345	405	589	<b>750</b>	<b>19,33%</b>
2004-2005	848	309	429	641	<b>908</b>	<b>21,73%</b>
2005-2006	734	323	410	622	<b>888</b>	<b>21,12%</b>
2006-2007	619	280	329	547	<b>826</b>	<b>21,46%</b>
2007-2008	635	260	303	486	<b>843</b>	<b>22,60%</b>
2008-2009	566	264	292	454	<b>749</b>	<b>32,21%</b>

Es importante también destacar que, en noviembre de 2008, se realizaron por primera vez los exámenes KPG (*Kratiko Pistopoiitiko Glossomatheias*) para la acreditación del conocimiento de español como LE, organizadas por el Estado. Dichos certificados oficiales son expedidos por el Ministerio de Educación y, para la elaboración de pruebas, trabaja un equipo de investigación coordinado por la Filología Hispánica. A los exámenes de inglés, francés, alemán e italiano se ha sumado el español. Es una novedad que revela el valor que está adquiriendo el español en Grecia.

Como ya hemos visto en el apartado 4.2, la oferta de enseñanza de idiomas en centros privados (*frontistiria*) es abundante y variada. Como señalan Leontaridi y Pérez (2008) los

cursos de lengua española, la preparación para el acceso a los estudios de Filología Española, la preparación para los Diplomas DELE, los Diplomas KPG, etc., tienen lugar fundamentalmente en el sector de la enseñanza privada extraescolar – tanto academias como clases particulares. Según datos oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación, durante el 2006-07, de las 7.169 academias de LE que funcionaron en todo el territorio del país 317 ofrecían cursos de español.

#### **4.4 LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES DE ATENAS**

En el panorama de la enseñanza de español como LE en Grecia, el Instituto Cervantes ocupa un papel fundamental. El Instituto Cultural Español “Reina Sofía” de Atenas – Sección Cultural de la Embajada de España – que se fundó en marzo de 1976 y que en 1992 pasó a ser Instituto Cervantes de Atenas, es uno de los pioneros en las clases de español. Por el momento, existe un solo Instituto Cervantes en la capital y con su labor tanto a nivel educativo como cultural, ha producido un considerable impulso en la difusión del español en la sociedad griega.

Según su página oficial de Internet, el Instituto ofrece tanto cursos de lengua generales como también, cursos especiales (Literatura, Cine, Arte, Traducción, Español Jurídico, Español de los Negocios, Cursos Monográficos sobre temas culturales, Perfeccionamiento, Conversación, etc.). Recientemente, el Instituto Cervantes ha cambiado las referencias de los niveles de los cursos de lengua siguiendo las directrices del MCER y los cursos generales que se imparten se corresponden, hoy en día, con los siguientes niveles: A (A1+ A2), B (B1 + B2), C1 (C1.1 + C1.2 + C1.3). Al nivel C2 se accede a través de cursos especiales. En consecuencia, hay que tener en cuenta que los estudiantes de las entrevistas se refieren a los distintos niveles de las clases de español con sus nombres anteriores: Nivel Inicial (A1+A2), Nivel Intermedio (B1+B2), Nivel Avanzado (C1+C2) y Nivel Superior (D1+D2). Por esa razón y, sobre todo, para evitar confusiones, en el presente estudio se hará uso de esa última distinción, a pesar de no ser la que se utiliza actualmente.

Además de las clases, el Instituto Cervantes organiza un gran número de actividades culturales tales como conferencias, exposiciones, etc. Los alumnos del Instituto disponen de un Aula Multimedia y de acceso gratuito al AVE (Aula Virtual de Español). De igual forma, pero pagando una cuota, se pueden seguir cursos de lengua a distancia (AVE) con posibilidad de estudiar de manera totalmente autónoma, con ayuda de un tutor o asimismo, seguir un curso semipresencial. Se dan cursos de formación para profesores de ELE y está a disposición del público la biblioteca del Instituto, que ofrece una selección de literatura española y latinoamericana, películas, música, revistas y periódicos del mundo hispanohablante. La biblioteca dispone también de un Centro de Recursos constituido por una colección didáctica de español y otros materiales complementarios y revistas especializadas.

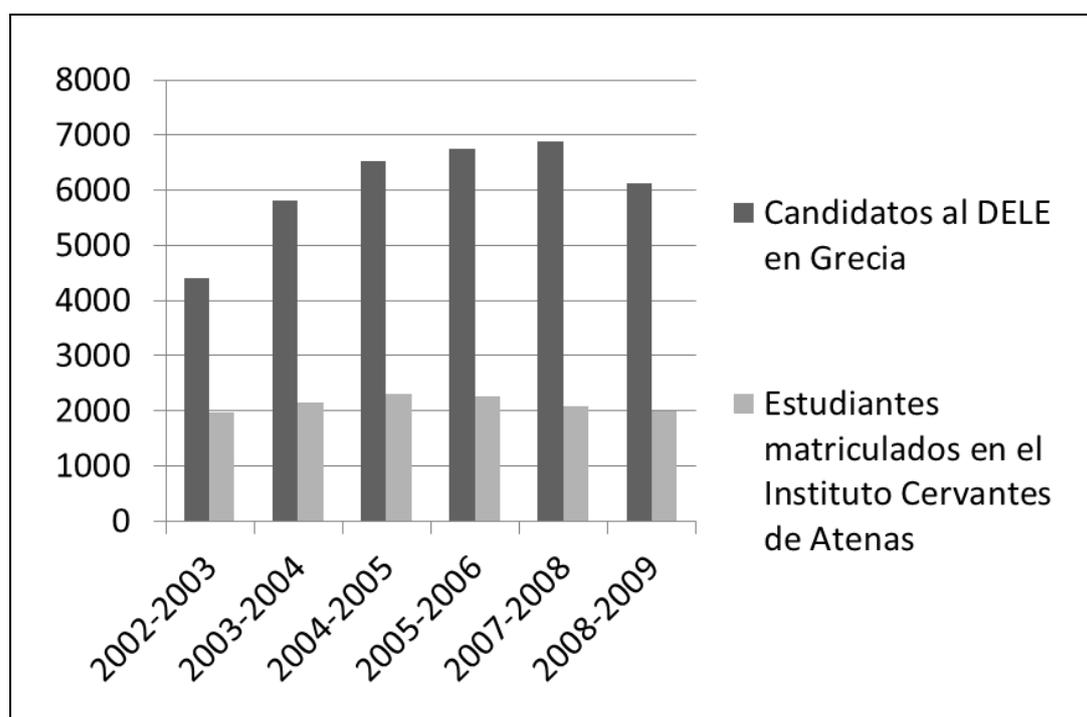
Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), son títulos oficiales que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. Dichos títulos acreditan el grado de competencia y dominio de la lengua española y, mientras hasta el 2008 se correspondían con tres niveles diferentes (Nivel B1 Inicial, Nivel B2 Intermedio, Nivel C2 Superior), actualmente se ofrecen diplomas para la acreditación de seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Asimismo, existe un diploma de nivel B1 con temática y tareas apropiadas para adolescentes o preadolescentes de 12 a 17 años, llamado Diploma Escolar. El Instituto Cervantes organiza las distintas convocatorias y colabora con la Universidad de Salamanca en la elaboración de los modelos de examen y en la evaluación de las pruebas para la obtención de los diplomas de español.

Como podemos leer en la página oficial del Instituto Cervantes en Atenas<sup>26</sup>, *“Los DELE son reconocidos por las autoridades educativas y administrativas griegas como mérito académico y profesional, incluido el acceso a la función pública”*. Los griegos pueden obtener el permiso de enseñanza para ejercer la docencia en el ámbito privado tanto si tienen el Diploma DELE Superior (C2), como si poseen la licenciatura en Filología Hispánica, mientras que en el caso de los nativos de español pueden ser licenciados en cualquier materia para obtener el permiso de enseñanza. La licenciatura en Filología Hispánica de las universidades griegas o extranjeras, o la licenciatura en lengua y Cultura Hispanas de la Universidad Abierta de Grecia, es necesaria para poder enseñar español en el sector público.

---

<sup>26</sup> [http://atenas.cervantes.es/es/diplomas\\_espanol/informacion.htm](http://atenas.cervantes.es/es/diplomas_espanol/informacion.htm)

A pesar de la relativamente escasa - aunque creciente - presencia del español en la enseñanza reglada y en la Universidad, Grecia es el primer país a nivel mundial en cuanto a número de participantes en los exámenes DELE se refiere; un dato que pone de manifiesto el auge sorprendente que ha conocido la enseñanza del español en el país estas últimas décadas. Bádenas (2006), anterior director del Instituto Cervantes en Atenas, hace hincapié en el hecho de que, la demanda del DELE, no afecta sólo a la región de Atenas - donde se concentra casi la mitad de la población total – ya que las pruebas se celebran simultáneamente en 12 ciudades distintas del país<sup>27</sup>. Según datos facilitados por el Instituto Cervantes durante el curso 2007-2008, Grecia se aproximaba a los siete mil candidatos anuales, lo que suponía la quinta parte del total mundial. En el siguiente gráfico (adaptado de Leontaridi, 2009), se puede comparar el número de matriculados en el Instituto Cervantes de Atenas y el número de candidatos para las pruebas de los exámenes DELE (convocatoria de mayo y noviembre):



En el Instituto Cervantes pueden matricularse aquellas personas que han cumplido los 16 años de edad, si no se trata de los cursos especiales para niños y adolescentes que se dirigen a estudiantes de 5 a 15 años. El número mínimo de alumnos para iniciar un curso es ocho. La asistencia a los cursos es obligatoria y las ausencias, independientemente de la causa, no

<sup>27</sup> En la actualidad hay trece centros de examen: Atenas, Salónica, Heracleion, Patras, Lárissa, Ioánina, Alexandroupolis, Xanthi, Kalamata, Rodas, Corfú, Syros y Chios.

podrán superar las 12 horas de clase. Al final de cada cuatrimestre hay un examen que está directamente relacionado con las clases.

## **4.5 GRUPO-CLASE**

De todos los grupos que he observado he decidido, como ya he mencionado, centrar el estudio en uno por razones que se explican en el capítulo de metodología. Este grupo estaba cursando el segundo cuatrimestre de nivel avanzado (C2) y tenía cuatro horas de clase cada sábado de 9:30 a 13:30hs. Muchos de los estudiantes se conocían bien entre ellos, porque llevaban juntos en el mismo grupo casi desde el inicio de sus estudios en el Instituto Cervantes. En la clase asistían en total 13 alumnos, de los cuales 12 eran alumnas y había sólo un alumno varón. La franja de edad del grupo era de 21 a 43 años; había pocos estudiantes universitarios y la mayoría eran personas que habían decidido estudiar español por su gusto personal. Salvo una alumna cuya empresa asumía los gastos de su formación, todos los demás habían pagado el curso de su bolsillo. Si sumamos el hecho de que habían elegido libremente la opción de aprender español, podemos deducir que eran estudiantes motivados. Los aprendices, pues, eran adultos que habían decidido invertir su tiempo y dinero para aprender español como LE.

### **4.5.1 Profesor**

Juan es licenciado en Humanidades en la Universidad de Salamanca. Hizo un Postgrado en Enseñanza de español como Lengua Extranjera en la misma universidad y trabajó en los Cursos Internacionales organizados también por la dicha universidad. Llegó a Atenas en el 2003 y allí estuvo 4 años trabajando en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional, en Kapodistriaca de Atenas (Didaskaleio) y en el Instituto Cervantes. En el momento de las grabaciones cumplía su cuarto año de trabajo como profesor de español en Grecia con continuidad, hecho que en realidad constituía la mayor parte de su experiencia de enseñanza, porque antes se dedicaba a la docencia de forma intermitente. Durante su estancia en el país, había escrito, junto con otra profesora del Cervantes, un libro para la preparación del DELE Inicial y había dado cursos de formación de profesores, siempre en el Instituto. Asimismo, había dado conferencias en las Jornadas de Didáctica del Español como LE que organiza cada

año ASPE (Asociación de profesores de español e hispanistas en Grecia) en Atenas y Salónica. En 2007, consiguió la plaza como profesor de plantilla en el Cervantes de Curitiba (Brasil), donde trabajó como coordinador académico desde julio del 2008. A partir del curso académico 2010-11, trabaja como jefe de estudios en el Instituto Cervantes de Utrecht en Holanda.

De los cuatro años que dio clases en el Instituto Cervantes de Atenas, durante tres ha tenido el mismo grupo, razón por la que cree haber desarrollado un alto grado de confianza entre él y sus alumnos e incrementado la calidad de las clases, como él mismo me comentó en un correo electrónico:

*“La relación con el grupo ha sido fenomenal. Yo diría que ha sido uno de los mejores grupos que he tenido viéndolo desde la parte afectiva y profesional también.”*

A la hora de realizar trabajos en grupo en clase, no se ha presentado ningún tipo de dificultad. En líneas generales, el profesor lo califica como un grupo muy dispuesto que le aportaba mucho.

El repertorio lingüístico de Juan, que tiene como L1 el español, incluye un alto conocimiento del portugués, un nivel avanzado de griego, medio del inglés y de francés, inicial de italiano y, además, unos pocos conocimientos de árabe. No era la primera vez que le grababan en clase ya que, anteriormente, fue objeto de observaciones por parte de alumnos de la Filología Italiana e Hispánica que estaban realizando sus prácticas en el Instituto Cervantes.

#### **4.5.2 Estudiantes**

Como hemos visto hasta ahora, los alumnos que estudian español en el Instituto Cervantes de Atenas suelen ser adultos y, en consecuencia, ya cuentan con una cierta experiencia en el campo de la enseñanza de idiomas. Al igual que la mayoría, las cuatro estudiantes, - cuyas entrevistas he analizado más en detalle - hablan otras LE y han estudiado, en un momento dado, otra lengua románica. Todas han empezado a estudiar LE durante su infancia; no obstante, debido a la diferencia de edad y los cambios de currículo de la enseñanza a lo largo de los años, el aprendizaje de LE en su escolarización es distinto. Con el fin de aproximarnos

a las cuatro estudiantes y a la vez facilitar la comprensión de los datos proporcionados por las entrevistas, a continuación haré una breve presentación de la formación, el repertorio lingüístico y la actual ocupación de estas cuatro estudiantes en concreto:

### **Sofía**

Tiene 33 años, ha estudiado ingeniería civil en la Universidad Politécnica de Atenas y, actualmente, trabaja en la compañía pública de provisión de agua como funcionaria. Durante su escolarización, estudió inglés como LE tanto en el primero como en el segundo ciclo de Secundaria.

A los cuatro años tuvo clases particulares de inglés, junto con su hermana, pero no dieron fruto y las interrumpieron. Siguió con el estudio del inglés cuando estaba en el cuarto año de primaria, al principio con clases particulares en casa y luego en una academia de idiomas. Un año después, empezó a estudiar francés en el Instituto Francés. Ambas lenguas las estudió hasta acabar el primer año del Instituto. Si bien no lo comenta a lo largo de la entrevista, inició estudios de alemán el año justo después del Bachillerato – el año que preparaba por segunda vez su examen para la entrada en la Universidad Politécnica – pero no siguió con los cursos. En la Universidad decidió aprender italiano y, con ese fin, tuvo clases particulares durante un año. Finalmente, cuando ya estaba trabajando, fue al Instituto Cervantes para estudiar español.

### **Persefoni**

Tiene 21 años y está cursando la carrera de ingeniero electrónico en la Universidad Politécnica de Atenas. Desde el parvulario hasta el tercer curso de la escuela primaria fue a un centro de Enseñanza Privada, donde se enseñaba también inglés a lo largo de esos años. Luego, en la Escuela Obligatoria Pública, tuvo también clases de inglés desde el cuarto curso de primaria hasta el final del Instituto. A continuación, en el primer ciclo de secundaria, tuvo clases de inglés como primera LE y de francés como segunda.

Cuando estaba en cuarto de primaria empezó a estudiar inglés y francés en un centro de lenguas extraescolar, estudios que duraron hasta el final del primer año del Instituto. Mientras estudiaba la carrera fue al Instituto Cervantes para aprender español.

### **Magda**

Tiene 29 años, ha estudiado ingeniería civil en la Universidad Politécnica de Atenas y, actualmente, ejerce su oficio en el sector privado. Durante su escolarización ha tenido clase de LE sólo en la Enseñanza Secundaria y ha estudiado francés, tanto en el primero como en el segundo ciclo.

Cuando estaba en la enseñanza primaria fue a una academia de lenguas para aprender inglés, lengua que estudió hasta los 15 años. Durante sus años universitarios, volvió a estudiar inglés en una academia para obtener el título más alto y, más tarde, estudió alemán. En ambos casos fue a un centro extraescolar para estudiar las lenguas. Dos años después de haber acabado la carrera, decide estudiar español en el Instituto Cervantes.

### **Lida**

Tiene 22 años y, recientemente, se ha licenciado en Filología Francesa por la Universidad de Atenas. Actualmente, imparte clases particulares de francés. Lida recibió clases de inglés en el tercer curso de primaria hasta el final del Instituto. En la Secundaria eligió estudiar francés como segunda LE hasta el final del Instituto.

Con 8 años, fue al Instituto Francés para aprender el idioma. En Secundaria, fue a una academia privada a fin de prepararse para el diploma de inglés y luego tuvo clases particulares, deseando también prepararse para el diploma de francés. Durante los dos primeros años de la carrera, decidió recurrir a una academia privada para mejorar el nivel del francés y obtener los dos últimos títulos. Después, inició los estudios de español en el Instituto Cervantes y, cuando acabó la carrera, fue a una academia de lenguas para prepararse para el examen del último título de inglés.

No me voy a detener aquí en mayores especificaciones ya que, a lo largo del análisis de los datos, iremos profundizando en los rasgos de las estudiantes.

## **5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La finalidad de este capítulo es aclarar el procedimiento metodológico del estudio, presentando las diferentes etapas de la investigación, explicando y justificando los instrumentos aplicados para la obtención de los datos y, asimismo, su análisis posterior. En su artículo “State of the Art” sobre tendencias en la investigación cualitativa en enseñanza de lenguas, K. Richards<sup>28</sup> (2009) comenta varios temas de calidad de los trabajos publicados, señalando que, si bien no faltan los buenos estudios, la cuestión metodológica podría ser más extensa en la mayoría de ellos. Teniendo esto en mente, mi intención principal será describir la metodología adoptada durante todo el proceso de la investigación, de modo que sea transparente para el lector.

Puesto que la elección del método está condicionada por la naturaleza de la investigación, después de haber definido el objetivo del presente estudio, centrado en las representaciones de adultos griegos acerca de la lengua española y de su aprendizaje – un tema amplio y complejo - el modelo metodológico que parece ser el más adecuado, es el paradigma de investigación cualitativo, etnográfico e interpretativo. Partiendo de la hipótesis de que las representaciones influyen y determinan la conducta de los alumnos, he utilizado distintos métodos que este paradigma ofrece para recoger datos introspectivos de los participantes y someterlos luego a un tipo de análisis discursivo que permite acercarnos a su realidad con el fin de comprenderla. Dentro del paradigma de investigación cualitativo, pues, se ha aplicado el enfoque etnográfico para la recogida y el tratamiento de los datos, cuyos principios voy a exponer a continuación.

### **5.1 EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO**

#### **5.1.1 Principios básicos del enfoque etnográfico**

---

<sup>28</sup> Cito también el nombre del autor para evitar confusiones con el autor Richards J.C.

La etnografía surge a finales del siglo XIX y principios del XX de la antropología cultural y de la sociología cualitativa como intento de describir culturas “exóticas” desde su propia perspectiva situándose dentro del enfoque de la investigación cualitativa. Tras la segunda guerra mundial la etnografía se ha venido considerando como uno de los enfoques cualitativos de investigación novedosos para estudiar la realidad social y, es a partir de los años setenta, cuando empezó a aplicarse también, en el campo de la investigación educativa. No obstante, pasaría una década más para que empezara a aparecer un significativo número de trabajos etnográficos centrados en el aprendizaje de segundas lenguas y justamente fue en 1988 cuando Watson-Gegeo valoraba que los métodos etnográficos “*have become fashiobable in both educational and ESL research*”, explicando que el entusiasmo por dicha metodología se debía a su compromiso con situaciones complejas y difíciles de estudiar a través de la investigación experimental, tales como: 1) procesos socioculturales en el aprendizaje de idiomas, 2) presiones institucionales y sociales que pueden darse en la interacción en el aula y 3) las interacciones entre profesor - estudiante con el fin siempre de ayudar a la formación del profesorado y mejorar su práctica (Watson-Gegeo, 1988:575). En un artículo más reciente, Harklau<sup>29</sup> (2005) comenta que la etnografía se ha convertido en una tradición reconocida de la investigación en enseñanza aprendizaje de L2, representando una diversidad amplia tanto de perspectivas como de resultados.

Si bien podemos encontrar aspectos distintivos comunes sobre lo que constituye la investigación etnográfica, por ser una perspectiva que se inspira en varias fuentes también podemos encontrar nociones distintas. Para algunos investigadores (como Atkinson y Hammersley, 1994), la etnografía se reduce a un simple método de investigación, mientras que para otros (como Watson-Gegeo, 1988; Goetz y Lecompte, 1988; Van Lier, 1988; Duranti, 2000; Cambra, 2003) es una manera de situarse ante una realidad para estudiarla. Como precisa Cambra (2003), es un compromiso con un paradigma de investigación que implica unas opciones, unos valores y unas preferencias, y un modo entre otros de erigirse como investigador tal como explica con primor Bertaux (1988). Yo también comparto esta última opinión y considero que la etnografía es mucho más que una herramienta para obtener datos; es más bien un enfoque que intenta comprender, desde una perspectiva holística, la complejidad de las realidades sociales de un grupo con cultura propia en contextos específicos como es el caso de la presente investigación, el de la enseñanza-aprendizaje de LE. En este

---

<sup>29</sup> Véase el citado artículo Harklau (2005: 185-187) para una revisión de temas y de métodos en estudios etnográficos contemporáneos de enseñanza – aprendizaje de lengua adicional.

sentido se puede entender que, como forma de estudiar la vida humana, el enfoque etnográfico concierne a todas las etapas de la investigación, desde el diseño del estudio y la obtención de los datos hasta su análisis e interpretación.

Una de las principales características de la etnografía es su perspectiva holística y contextual. Goetz y Lecompte (1988: 29) explican con respecto al carácter holístico que “*la investigación etnográfica (...) pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos*”. Por tanto, el comportamiento y las representaciones de las personas sólo se pueden entender en contexto cuando todos los elementos se estudian de manera integral porque pierden su significado si se consideran de manera aislada. Como se puede deducir, pues, el contexto y la situación en los que se lleva a cabo la investigación juegan un papel determinante en la comprensión de los aspectos que se están estudiando y deben ser explicados de manera “densa”.

El término “thick explanation” fue empleado y generalizado por Watson-Gegeo aunque en su primera versión, forjado y glosado por Geertz. En concreto, Watson-Gegeo (1992:51), haciendo hincapié en el carácter holístico y contextualizado de la etnografía, describe el contexto como “*the whole set of relationships in which a phenomenon is situated*”, argumentando que, prestar atención a los diferentes niveles del contexto permite a los estudios etnográficos ir más allá, desde la “*descripción densa*” manifestada por Geertz (1973) a la “*explicación densa*”. Cambra (2003) afirma también la progresiva evolución del enfoque etnográfico, que pasa de la simple descripción de los fenómenos a la explicación de éstos en su complejidad, incluyendo las dificultades y las contradicciones de los participantes. También enfatiza la intención de la etnografía de contribuir a la innovación en el campo de educación.

El enfoque etnográfico es empírico y naturalista, lo que implica un contacto directo con las personas que participan en la investigación para observar sus comportamientos o acontecimientos diarios dentro de su escenario habitual, hecho que además supone su carácter émico. Cambra (2003) señala tres ventajas de una investigación empírica en las clases de lengua: 1) analizar el discurso educativo con el fin de comprender los procesos de interacción pedagógica para la construcción progresiva de significados y de saberes compartidos, 2)

examinar este discurso producido por la comunicación y la construcción social del conocimiento como revelador de la apropiación de las lenguas por los alumnos, y 3) descubrir cómo se manifiestan las voluntades subyacentes de los participantes, pautadas por sus sistemas de representaciones. Recoger las palabras de los participantes en el contexto específico de la investigación para buscar el sentido que ellos dan a los hechos manifiesta, pues, el carácter dialógico de la etnografía. Asimismo, el enfoque etnográfico es interpretativo ya que como apunta Ballesteros (2000:72) su objetivo “*es penetrar dentro de la persona y entenderla desde su interior*”, rechazando “*formas o estructuras externas*”. La interpretación se construye sobre la formación teórica del investigador y el riguroso análisis de los acontecimientos observados tal y como él mismo los ha percibido desde el interior de la situación.

La meta del etnógrafo es, en primer lugar, proporcionar una descripción y un informe interpretativo-explicativo, de lo que hace la gente en un entorno como por ejemplo el aula; en segundo lugar, describir e interpretar el resultado de sus interacciones; y, por último, es necesario incluir en el informe cómo la gente entiende sus propias acciones, es decir el significado que representa para las personas dichas interacciones (Watson-Gegeo: 1988). De este modo se hace obvio que en realidad los datos no se obtienen sino que se generan durante el proceso de la investigación y con su análisis se busca entender la perspectiva “émica” (Hymes, 1974; Watson-Gegeo, 1988), es decir la realidad subjetiva de los miembros del grupo, encuadrada siempre dentro de un sistema cultural y social más amplio. Con este fin, la etnografía utiliza diferentes métodos de investigación (entrevistas, observación participante, diario, etc.) en función siempre del objeto de estudio, la voluntad y el gusto del investigador. No solamente se pueden usar métodos de recogida de datos variados, flexibles y complementarios sino que además, como apunta Cambra (2003), éstos pueden ser creados de forma imaginativa.

El enfoque etnográfico es participativo y, como precisa Duranti (2000:89), la observación de una comunidad particular no se hace desde “*a distant and safe point but by being in the middle of the things*”. Para la mayoría de los autores, el etnógrafo es el principal instrumento de la investigación, puesto que él elige el tema de estudio, decide los métodos metodológicos que va a aplicar, negocia el acceso al campo, cultiva las relaciones con los participantes en la investigación, lleva a cabo entrevistas, observaciones, etc. para generar datos, narra los hechos y, después, los interpreta. Según Laplantine (1996), en la etnografía se valoran las cualidades

de la observación, de la sensibilidad, de la inteligencia y la imaginación científica del investigador.

Cambra (2003) llama al etnógrafo “mediador cultural” y hace énfasis en el hecho de que él no considera a las personas observadas como sujetos ni objetos sino, más bien, como “informadores”, de quienes va a aprender cómo actúan, comunican, aprenden o enseñan. De este modo, según la misma autora, el etnógrafo debe aprender a mirar, a escuchar y a hacer las preguntas adecuadas en el momento adecuado. Si, además, consideramos que el enfoque etnográfico intenta acercarse a una realidad múltiple y comprender fenómenos complejos como son los procesos de enseñanza – aprendizaje, podemos entender la etnografía como “arte” y a la vez como “ciencia”. Otro punto interesante sería que, la experiencia de tomar parte en una investigación etnográfica, puede ser favorable para todos los participantes; es decir, por un lado el etnógrafo observa y escucha para aprender de los informadores, pero a la vez se dan oportunidades para que las demás personas implicadas en la investigación, sean profesores o alumnos, puedan también reflexionar y aprender, y convertirse en cierta manera en investigadores.

Finalmente, la teoría surge de realidades particulares y situaciones concretas, se construye a partir de los datos recogidos y es, por tanto, emergente. Sin embargo, en los estudios etnográficos ninguna generación de teoría es final ni definitiva, sino una hipótesis de trabajo para otros estudios que pueden ser etnográficos o no. (Taft, 1988). Por su parte Van Lier (1990:47) explica que *“a good ethnographer will never claim to have found sufficient or even adequate clues to knowledge about the people studied. Every insight generates further questions, and every question suggests further avenues for exploration”*. No obstante, el hecho de que la investigación etnográfica sea un proceso continuo no es signo de una investigación que se estanque o de que sea de poca utilidad. Cambra (2003), declara explícitamente que el etnógrafo no intenta generalizar los resultados sino que compone un retrato rico y denso - no anecdótico - de los casos estudiados que, como producto de una gestión analítica metódica, es un modelo teórico complejo.

### **5.1.2 El estudio de caso**

Dentro del enfoque etnográfico, el estudio de caso es aquella investigación que se propone observar las características de una unidad individual (Cohen, 1990) tanto simple como compleja, por ejemplo una sola persona, un grupo o, incluso, una determinada comunidad. En este sentido, pues, el estudio de caso no es una opción metodológica, sino que constituye la elección del objeto de una investigación, tal es el caso del objeto que se propone investigar el presente trabajo. En palabras de Stake (1994:236) “*We choose to study the case. We could study it in many ways*”. El mismo autor, Stake (1994, 1998), distingue tres tipos de caso según los propósitos y fines que se plantea cada investigador: el “estudio de caso intrínseco” que pretende comprender mejor un caso en particular; el “estudio de caso instrumental” donde el caso en sí tiene interés secundario y desempeña sólo un papel de apoyo, facilitando la comprensión y profundización en otras situaciones; y por último, el “estudio de caso colectivo” donde se estudia un número de casos en común, con características comunes o no, y se eligen porque se cree que, a través de la comprensión de su individualidad, se entenderá mejor un fenómeno, una población o una condición general. Esta última tipología se ajusta más a las particularidades y objetivos de la presente investigación.

A pesar de haber mencionado ya que el etnógrafo no busca generalizar los resultados, voy a insistir un poco más en el aspecto de la transferibilidad y la generalización de los resultados de un trabajo etnográfico que estudia uno o varios casos, por ser un tema controvertido y bastante criticado. Aunque sea probablemente verdad que es difícil generalizar a partir de un sólo individuo (o incluso de un grupo) a toda la población, Van Lier (2005) argumenta que también hay otra forma de generalización que procede no de una unidad individual a una población, pero sí de las construcciones de nivel inferior hacia las que están en un nivel más alto. El autor declara que “*in the practical world in which case studies are conducted, particularization may be just as important –if not more so –than generalization*” (Van Lier; 2005:198). Especifica que con “particularization” se refiere a la profundidad del conocimiento que brindan los estudios de caso. Éstos permiten explicar, y también proporcionar, información comparativa con una gran variedad de otros casos, siempre y cuando se adapten teniendo en cuenta las diferencias del contexto. Además, me gustaría añadir que como profesores de lengua no deberíamos buscar universalidad y patrones sino estar motivados a descubrir, reflexionar y aprender, a partir de la particularidad y la originalidad de cada alumno.

## 5.2 MÉTODOS Y PROCESOS DE RECOGIDA DE DATOS

Todo lo explicado hasta ahora describe y justifica el carácter de la presente investigación que no aspira a exponer de manera global lo que está sucediendo en las aulas de español en Grecia sino a acercarse a las representaciones de un conjunto de alumnos. Así pues, es un estudio de caso sobre un colectivo de estudiantes de español como L3, realizado dentro de un enfoque etnográfico e interpretativo que busca revelar sus representaciones acerca de la lengua y su aprendizaje. Los métodos de recogida de datos empleados han sido la entrevista, el diario de aprendizaje, la observación de clase, un informe que he diseñado y el relato de vida lingüística, con el fin de conocer tanto a los estudiantes como el ambiente de las aulas y poder luego comprender e interpretar los datos desde la perspectiva de los participantes, es decir, desde la perspectiva émica. Es importante volver a especificar que, con el término “recogida de datos” no me refiero estrictamente a los datos que se han recogido, puesto que no existen previamente sino, más bien, a los que se han “generado” a lo largo del estudio con los distintos métodos mencionados. Éste es un rasgo determinante, porque, según Mason (1996), se supone que no se trata de una simple técnica o procedimiento para llegar a los datos, sino que el método que se aplica es un proceso con implicaciones intelectuales, analíticas e interpretativas.

Siguiendo la distinción que hacen Colás y Buendía (1994) entre técnicas directas o interactivas de recogida de datos (observación participante, entrevistas cualitativas e historias de vida) y técnicas indirectas o no interactivas (documentos oficiales: registros, documentos internos etc. y documentos personales: diarios, cartas, etc.), he considerado necesario aplicar ambas técnicas, tanto directas como indirectas, para recoger datos introspectivos que contesten a las preguntas de investigación planteadas. Asimismo, con esta diversidad, he querido aplicar la triangulación como estrategia metodológica para recoger y analizar datos desde distintos ángulos y abordar mejor el fenómeno estudiado. Un motivo de críticas a la investigación etnográfica y cualitativa en general, es el principio de validez y fiabilidad con que se rigen normalmente los trabajos científicos. La metodología etnográfica tiene sus propios mecanismos compensatorios, entre los cuales está la triangulación, y una perspectiva

diferente en cuanto a la finalidad, que no pretende medir resultados ni predecir, sino describir e interpretar procesos.

También he considerado como aspecto importante a la hora de la recogida de datos, la negociación de la entrada en el “campo de estudio” que, como voy a explicar más adelante, no ha sido siempre fácil y el establecimiento de unas buenas relaciones con los informantes. Birch y Millar (2002:103) sugieren que *“To seek full and active participation from our research participants - throughout a project – demands that not only we, but also those whose lives we research, share a common interest and understanding of the research enterprise.”* Por lo tanto, cuando he tenido la oportunidad, he intentado recalcar el hecho de que colaborar en la investigación puede ser una experiencia ventajosa para todos los participantes y, al mismo tiempo, realzar el papel de la metacognición en el proceso de aprendizaje. Paralelamente, ha sido fundamental el mantenimiento de unos principios éticos<sup>30</sup> durante todo el proceso de investigación, como por ejemplo prever el destino final de los datos, de forma que se garantice el anonimato y la intimidad de los participantes entre otros. Arnaus y Conteras (1995) manifiestan que una investigación, especialmente la etnográfica, tiene que estar sobre todo al servicio de las personas y abordan el tema del compromiso ético en sentido constructivo y no restrictivo.

A continuación, voy a describir de manera más extensa las entrevistas, que constan de los datos centrales en los que se funda el presente trabajo y, posteriormente, los datos complementarios.

## **5.2.1 Datos centrales: Entrevistas**

### **5.2.1.1 La entrevista como método de investigación**

La entrevista es uno de los métodos más utilizados para obtener información en la investigación social y desempeña, asimismo, un papel fundamental en la investigación educativa. Tierney y Dilley (2002) comentan que posiblemente en ningún otro campo, la investigación cualitativa en general y la entrevista cualitativa en particular, han llegado a ser

---

<sup>30</sup> En el tema de los principios éticos de la investigación habíamos profundizado durante los cursos del doctorado “Didáctica de la Lengua y la Literatura” de la Universidad de Barcelona y en particular, durante la asignatura “Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral” que impartía el Dr. Palou.

tan frecuentes como en la educación. Por su parte Mason (2002) explica que, dada la popularidad de este método entre los investigadores que se decantan por el paradigma cualitativo, han quedado a nuestra disposición muchos consejos prácticos que pueden orientar a un investigador principiante; lo cual ha contribuido de forma positiva a mi formación para el diseño y la aplicación de este método. La entrevista se ajusta, sin duda, a las necesidades del presente estudio porque permite a la gente hablar sobre lo que sabe, piensa y cree y hace posible recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: representaciones y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que, de otra manera, no estarían al alcance del investigador (Spradley, 1979; Latorre, 2003).

Cohen y Manion (1990: 378) entienden la entrevista como método para “*la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos*”, explicando que puede cumplir las siguientes tres finalidades - que coinciden con los propósitos de este estudio: Primero, establecer lo que sabe una persona (conocimiento o información), lo que le gusta o disgusta (valores y preferencias) y lo que piensa (creencias); por esa razón, me he valido de este medio como medio principal para recoger información relevante para los objetivos de la investigación. Segundo, probar hipótesis, para sugerir otras nuevas. Y, tercero, combinarla con otros métodos para completar, a mi entender triangular, la investigación. Un principio que ha guiado el diseño de la entrevista es proporcionar un marco en el cual los entrevistados puedan expresar la comprensión del asunto en sus propios términos (Patton, 1987), sin olvidar que, al mismo tiempo, debe permitir al investigador centrarse en los objetivos específicos de la investigación. Igualmente, elegir el lugar donde se va a llevar a cabo la entrevista puede ser crucial porque, como apuntan Goetz y Lecompte (1988: 143) “*la elección del escenario se supone que repercute en las reacciones de los respondientes*”. A la misma conclusión llega también De Fina (2011). Asimismo, la relación de confianza y entendimiento mutuo entre el entrevistador y el entrevistado es, por lo tanto, un tema esencial.

Desde la perspectiva etnográfica, se percibe como un acto comunicativo con un propósito concreto basado en la participación y, asimismo, comparto el concepto de entrevista de Burgess (1988) que la define en el título de su famoso artículo como “*a conversation with a purpose*”. Durante este acto comunicativo los interlocutores colaboran de manera asimétrica en la construcción de un contenido, a la vez que establecen un tipo de relación social (Cambra et al, 2000). Igualmente, Denzin (2001) hace hincapié en la entrevista como un proceso

interactivo donde el significado se co-construye entre los participantes, enfocando la entrevista como una práctica interpretativa, que describe como “*an active text, a site where meaning is created and performed*” (Denzin, 2001: 25). Por consiguiente, a lo largo de la entrevista, se construyen y se interpretan significados en el contexto de la conversación, posiblemente de maneras diferentes. La entrevista, pues, no es una simple técnica para recoger información, sino un proceso de construcción de la realidad al que contribuyen tanto el entrevistador como el entrevistado, resultando ambos “afectados” al final de este proceso. (Woods, 1998).

Desde la misma perspectiva, Kaufmann (1996) señala que el que se compromete a hablar inicia un trabajo sobre sí mismo, para construir su unidad identitaria en directo, ante el investigador, con un nivel de dificultad y precisión que sobrepasa lo que normalmente hace. Por otro lado, el entrevistador depende primeramente del entrevistado para recoger datos de calidad y, por lo tanto, puede emprender la construcción de una identidad que no elegiría necesariamente para sí mismo en otras circunstancias (Cassell, 2005). En este sentido se entiende bien el argumento de Kaufmann de que, la “entrevista comprensiva”, como la llama el autor, constituye una situación experimental. Hay que tener en cuenta además, que tal vez haya un coste emocional debido al carácter exploratorio de la entrevista porque, buscar los detalles o intentar profundizar en las experiencias, puede resultar agotador para los dos participantes (Warren, 2002).

Hacer preguntas y conseguir respuestas es una tarea mucho más dura de lo que puede parecer en un principio (Fontana y Frey, 1994) y no puede ser objeto de improvisación sino que requiere una metódica preparación. Como herramienta específica de investigación puede adoptar diferentes formas, que irían desde la entrevista formal o estructurada (en la que se realizan preguntas y se registran las respuestas), pasando por la menos formal o semi-estructurada (en la que el entrevistador puede modificar la secuencia de las preguntas, cambiar su redacción, explicarlas si hace falta, etc.), hasta la entrevista completamente informal o no estructurada (la menos estructurada durante la que se desarrollan temas clave). Paralelamente, la entrevista puede ser dirigida o no dirigida, según el grado de directividad con el que el investigador decide llevarla a cabo (Del Rincón et al., 1995).

En el presente estudio he optado por la **entrevista semi-estructurada**, que es una interacción abierta, que permite flexibilidad y libertad y, por tanto, se puede adaptar más a las necesidades de una investigación y a las características de los participantes. Si bien las preguntas que se van a realizar están estrechamente ligadas a los fines de la investigación, el entrevistador determina la concepción y concretización de las preguntas, las secuencias temáticas y su formulación. Además, me he decidido por la **entrevista dirigida** porque el entrevistador puede representar un papel más activo, cuando juzga que es necesario (Cohen y Manion, 1990) y, asimismo, es posible cambiar el orden o la forma de las preguntas según avanza la conversación sin olvidar aspectos y asuntos importantes para la investigación. De este modo, se facilita la posterior sistematización de la información (Patton, 1987) mientras que el estilo de la interacción puede ser coloquial, espontáneo e informal (Del Rincón, 1995). Todas las entrevistas que he realizado son individuales, es decir, se han llevado a cabo con un entrevistado a la vez. (Se ha realizado una breve entrevista de grupo como dato complementario que se presenta más adelante.)

Además, la entrevista de la presente investigación tiene rasgos de una **entrevista autobiográfica** por dar la oportunidad a los entrevistados de relatar sus experiencias y realidades acerca del aprendizaje de todas sus lenguas, incluyendo la L1. Este tipo de entrevista da la oportunidad a los investigadores de comprender las múltiples identidades que puede crear y manejar un individuo a lo largo de su vida. Deprez (1996) considera la entrevista autobiográfica como una excelente manera de conocer a la persona en su globalidad argumentándolo con tres razones. Principalmente, porque este tipo de entrevista vuelve a introducir la dimensión temporal del sujeto y de la acción; es decir los aprendizajes y los métodos lingüísticos se inscriben dentro del tiempo de una vida. Por otra parte, la entrevista autobiográfica procede a la reunificación del sujeto, permitiendo, también, la expresión de aspectos afectivos que a menudo caen en el olvido, como por ejemplo el amor por una lengua o bien su rechazo, que están en estrecha relación con el aprendizaje. Y, por último, respeta la dualidad de la persona, favoreciendo el distanciamiento, la toma de conciencia de las contradicciones y todo lo que participa de la complejidad del sujeto. La autora, pues, partiendo del hecho de que el aprendiz es una persona compleja y cambiante, argumenta que la entrevista autobiográfica tiene en cuenta su permanencia o desplazamiento en el espacio geográfico y social y le permite articular su posición ante los demás dentro de espacios-tiempos que él mismo define.

Por otra parte, De Fina (2011) destaca la influencia entre el investigador y el informador y la función de ambos en la producción de las narraciones así como en las maneras en que se producen las interacciones narrativas en los contextos de la investigación. Argumenta, en concreto, que las actividades narrativas así como los tipos de historias reflejan y dan forma a las relaciones de los participantes que se basan, entre otros factores, en la gestión local de la situación. La autora manifiesta que una importante consecuencia metodológica del análisis es el reconocimiento de que todos los datos que se producen en interacción, incluyendo las entrevistas, están unidos al contexto y, en consecuencia, es imposible una separación entre el observador y la persona observada.

La entrevista es un “viaje” - para retomar la metáfora que emplea Kvale (1996) - que no sólo puede aportar nuevos conocimientos sino que es posible que el / los viajero(s) cambie(n) también. Este autor hace hincapié en la capacidad del entrevistador de escuchar de modo activo, manifestando que es incluso un requisito más importante que dominar la maestría de hacer preguntas. Asimismo, para Kvale (1996), entrevistar es un proceso que consiste en siete etapas: 1) Tematización: formular el propósito y describir el tema de la investigación. 2) Diseño: planificar el diseño de acuerdo con las siete etapas, tomando en cuenta los objetivos de la investigación y las implicaciones morales del mismo. 3) Entrevistar: realizar la entrevista a base de una guía, reflexionando, por un lado, sobre el conocimiento al que se pretende llegar y cuidando, por el otro, la relación interpersonal entre el entrevistador y el entrevistado. 4) Transcripción: preparar el material para el análisis transformando el texto oral en escrito. 5) Análisis: Decidir, a partir del propósito y del tema de la investigación así como también de las características del material obtenido, cuál es el mejor método aplicable. 6) Verificación: comprobar la fiabilidad y la validez<sup>31</sup> del análisis realizado. 7) Informe final: Comunicar los resultados del estudio y los métodos aplicados de modo riguroso y comprensible teniendo en cuenta los criterios científicos y éticos de la investigación.

### **5.2.1.2 Diseño de la entrevista**

---

<sup>31</sup> La fiabilidad se refiere a si los resultados obtenidos son consistentes o no, y la validez considera hasta qué punto un estudio investiga realmente lo que se había propuesto estudiar (Ramos, 2005: 131).

Estas orientaciones y otras más sobre aspectos teóricos, metodológicos, éticos y de calidad se han tenido en cuenta al planificar y realizar las entrevistas de este estudio, grabadas, todas ellas, en audio. En general, de los consejos que he leído he conservado los que son relevantes a los fines y diseño de la investigación. Paralelamente, he diseñado la entrevista con la ayuda de entrevistas anteriores a este trabajo y, después de haber identificado unas variables y relaciones entre éstas, he podido sugerir las preguntas y, finalmente, guiar las fases de la investigación. Las preguntas finales que se formularon a los estudiantes se redactaron a partir de 14 bloques temáticos que presento a continuación:

1. Experiencias, duración de estudios del español y contacto con la lengua y la cultura hispana
2. Historia de aprendizaje del griego
3. Historia de estudios de LE
4. La elección de la lengua española y su significado
5. Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje
6. Representaciones sobre las cuatro destrezas
7. Consideración de los manuales
8. Autonomía y estilos de aprendizaje
9. Consideración de los materiales complementarios
10. El papel del profesor en la clase de LE
11. El papel del alumno en la clase de LE y evaluación de su propio proceso de aprendizaje
12. Práctica de la lengua meta
13. Evolución de creencias
14. Perspectivas de aprendizaje

La relación temática de secuencias de la entrevista tuvo, finalmente, la siguiente estructura:

<b>1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana</b>
---

1.1	Introducción a la historia de estudios de español
1.2	Viajes a países donde se habla la lengua meta
1.3	Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes
<b>2: Historia de aprendizaje del griego</b>	
<b>3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras</b>	
<b>4: La elección de la lengua española y su significado</b>	
<b>5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje</b>	
5.1	Representaciones sobre el idioma español
5.2	Representaciones sobre el aprendizaje del español
<b>6: Representaciones sobre las cuatro destrezas</b>	
<b>7: Consideración de los manuales</b>	
<b>8: Autonomía y estilos de aprendizaje</b>	
<b>9: Consideración de los materiales complementarios</b>	
<b>10: El papel del profesor en la clase de LE</b>	
10.1	Evaluación del profesor
10.2	Evaluación de la docencia en general
<b>11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje</b>	
<b>12: Práctica de la lengua meta</b>	
<b>13: Evolución de creencias</b>	
<b>14: Perspectivas</b>	

### **5.2.1.3 Proceso de las entrevistas**

Después de haber concluido el diseño de la entrevista y haber planteado las preguntas finales, era el momento de negociar la entrada en el campo. El contexto donde se iba a llevar a cabo la investigación, el Instituto Cervantes de Atenas, lo conocía por un lado, como estudiante de español, ya que mis primeras clases las había recibido en este mismo Instituto y, por otro, como investigadora, porque ya me había puesto en contacto con la persona que desempeñaba

el puesto de Jefe de Estudios para entrevistar alumnos del centro en ocasiones anteriores. Sin embargo, esta vez deseaba, en primer lugar, entrar en las aulas para buscar alumnos a quienes les interesara participar en la investigación, pero, además, tener el consentimiento de los profesores para realizar observaciones de clases. Dado que tenía pensado realizar la entrevista en español, era imprescindible que los estudiantes tuvieran el nivel más alto, que se correspondía con el nivel D2 como he explicado en el capítulo del contexto<sup>32</sup>, para que pudieran expresarse con facilidad. El Jefe de Estudios me facilitó toda la información sobre el horario de los cursos cuyo nivel me interesaba e informó a cuatro profesores sobre mis intenciones.

El paso siguiente, era presentarme antes del inicio de la clase al profesor quien me concedía 5 minutos para hablar a los alumnos. En este tiempo me presentaba y explicaba el proceso y los motivos de la investigación y aquellos estudiantes que estuvieran interesados apuntaban sus datos personales y su teléfono en una hoja que había preparado para poder contactarles en otro momento y orientarles mejor. A las personas que finalmente no entrevisté también las llamé para informarles y darles las gracias. Si bien he intentado cuidar el primer contacto con los informantes potenciales, teniendo siempre en cuenta que iba a interrumpir el ritual de su clase de lengua, hubo ocasiones en las que me sentí particularmente como una intrusa. Conseguir la confianza que debía inspirar como investigadora entre los profesores no fue fácil, aunque los alumnos parecían bastante dispuestos a participar en la investigación sin que fuera necesario darles demasiadas explicaciones sobre sus finalidades.

No obstante, fue posible crear lazos de confianza y de cooperación con una profesora, que por casualidad había sido mi primera profesora de español, aunque ella no se acordaba de mí y cuya clase decidí observar. De este grupo cuatro alumnos, tres mujeres y un hombre, acordaron participar en la investigación y las primeras entrevistas se realizaron en abril y en mayo de 2005. Para mí, era necesario dar facilidades a los entrevistados y por esa razón dejé que ellos decidieran el lugar conveniente para hacer la entrevista. Así pues, a una estudiante la entrevisté en su casa en un ambiente relajado pero con muchas interrupciones (teléfono, timbre, gente que entraba); otra entrevista se realizó en el despacho de profesores del Instituto Cervantes bajo la presión del tiempo y también con interrupciones; la tercera entrevista se

---

<sup>32</sup> Se ha de tener en cuenta que la referencia a los niveles de los cursos de lengua es la que seguía antes el Instituto Cervantes de Atenas: Nivel Inicial (A1+A2), Nivel Intermedio (B1+B2), Nivel Avanzado (C1+C2) y Nivel Superior (D1+D2).

realizó en mi apartamento en un ambiente tranquilo; y a la cuarta estudiante la entrevisté en su trabajo cuando ya todos los compañeros se habían ido. Antes de comenzar la entrevista y sin poner en marcha la grabadora rellenaba una ficha con los datos del estudiante que servía de pretexto para iniciar el dialogo, aclarar dudas y dar pistas sobre el contenido de las preguntas. De esta forma, me aseguraba, además, que recogía de manera casi rutinaria la misma información de todos los informantes, como he leído después que aconseja Barbour (2008).

En todos los trabajos previos a esta investigación las entrevistas se habían realizado en español sin observar grandes inconvenientes. No obstante, al llevar a cabo estas primeras entrevistas y, después de escuchar repetida y cuidadosamente las grabaciones, me he dado cuenta de la necesidad imperiosa de permitir a los estudiantes expresarse en su L1. Solamente de esta forma, pues, se podría garantizar un contexto de conversación real y una expresión clara y concisa de los participantes sin ninguna cohibición por un uso erróneo de la lengua. De todos modos, el objetivo del presente trabajo no es estudiar su producción de discurso en lengua meta, sino crear una situación comunicativa participativa en la que el entrevistador y el entrevistado dan cuerpo a un proceso de construcción de conocimiento (Kvale, 1996). En todo momento he intentado ponerme en el lugar del entrevistado, mostrar mi empatía y enseñarle que entiendo lo que dice, de acuerdo con las directrices estudiadas (Patton, 1980; Goetz y Lecompte, 1988; Kvale, 1996, entre otros). No obstante, estoy convencida de que la decisión de realizar la entrevista en griego contribuyó a desarrollar un estilo conversacional, de tono coloquial y, sobre todo, con un lenguaje claro y significativo para los participantes.

Por todas las razones expuestas, he traducido la entrevista al griego y, asimismo, aprovechando la experiencia de las primeras entrevistas, he modificado también algunas preguntas. En aquel momento, al inicio del año académico 2005-2006, empezaba la segunda etapa de la investigación que requería una nueva negociación para la entrada en el campo. Sin embargo, esta vez el Jefe de Estudios me informó que los profesores no estaban de acuerdo con las observaciones de clase y por tanto me encontré en una situación muy delicada, dado que, en este caso, contactar directamente a los profesores significaría no respetar la jerarquía establecida. Mientras contemplaba posibles soluciones para llevar a cabo la investigación en otros centros de enseñanza de español en Atenas, se me presentó la oportunidad de conocer, en unas Jornadas de Español como LE, al director en aquel momento del Instituto Cervantes a quien expliqué los motivos de mi investigación. En una cita posterior con el Director y el Jefe de Estudios concretamos el proceso, los detalles y aspectos éticos de la investigación

pidiéndome el Director, además, un informe de la tutora de tesis sobre mi formación y los fines del estudio.

Partiendo de la experiencia adquirida del año académico anterior, sugerí al Jefe de Estudios contactar yo personalmente a los profesores y, sólo si ellos estaban de acuerdo, participar en la investigación y poder así entrar en el aula para contactar también a los alumnos. En una reunión con ocho docentes de español en un aula del Instituto Cervantes quedó claro que no les parecía oportuno participar en un estudio de doctorado que conllevaba observaciones de clase. La única profesora que estuvo de acuerdo en colaborar fue la misma que ya había observado el año pasado pero, como daba clases a principiantes y a mí me interesaban los niveles más avanzados, no era la mejor opción. Otra vez me encontraba en una situación que parecía ser un callejón sin salida. Después de contactar a más profesores vía mail o por teléfono conocí a dos docentes que aceptaron participar en la investigación. Al final de una larga negociación, el segundo cuatrimestre del año académico 2005-2006 entré en las aulas para contactar con los alumnos cuyas representaciones eran el objeto de mi estudio.

La presentación que realizaron los dos profesores sobre mi visita y mi trabajo en el momento de entrar en el aula tal vez no influenciara a los alumnos en su decisión de participar en la investigación; sin embargo, me hizo sentir como una pequeña parte de aquellas clases. Explicué con más confianza el motivo de la investigación, el modo en que utilizaría la información, lo que involucraría el estudio y los posibles beneficios de la participación. Asimismo, aclaré que su decisión de cooperar exigía un pequeño compromiso. En marzo de 2006 llevé a cabo ocho entrevistas realizadas en griego. Cuatro de los estudiantes, tres hombres y una mujer, cursaban el nivel D1 del Instituto Cervantes y los otros cuatro, todas mujeres, cursaban el nivel C2. Todas se realizaron en mi apartamento, en un ambiente muy tranquilo, excepto una única entrevista que se realizó en el apartamento del alumno. El hecho de estar en mi apartamento me permitió tener el control del espacio y poder minimizar las interrupciones. Asimismo, los estudiantes tenían la oportunidad de conocerme más, si así lo deseaban, observando el espacio donde vivía, mirando mis libros o mis CDS. Otro punto de interés es que, además de ser la entrevistadora, tenía el papel de anfitriona y, aprovechando la tradición de tomar algo y charlar, siempre les ofrecía algo.

Bajo estas condiciones era muy fácil iniciar una conversación antes de llevar a cabo la entrevista e, igualmente fácil, seguir conversando después de haber acabado con las

preguntas. Es notable que, al parar la grabación, la mayoría de los estudiantes hubieran querido reflexionar sobre el hecho de haber dado una entrevista o hubieran seguido comentando temas que les parecieron interesantes. En general, percibí que los alumnos muy pronto se sentían cómodos, dispuestos a compartir sus experiencias y contestar con franqueza. En cuanto al famoso “rol regulador de la grabadora”, es verdad que el aparato siempre estaba en la mesa, sin embargo, se trataba de algo tan pequeño como un móvil cuya presencia ya no nos afectaba tanto. Parece que cada día estamos más acostumbrados a dejar mensajes de voz o grabar nuestros momentos significativos y vernos en pantalla. Tampoco sentí diferencias entre las entrevistas de mujeres y de hombres tal vez para tratar un tema, más bien neutro, como es el aprendizaje de español como LE. El hecho de estar haciendo la investigación para un doctorado, pidiendo el consentimiento de los estudiantes para participar en el estudio, creaba una situación igualitaria y me identificaban principalmente como una estudiante en quien podían confiar.

Hay, sin duda, como también he comentado antes, una gran variedad de libros o manuales que explican la realización de una entrevista, abordando tanto temas teóricos (diseñar la entrevista, ayudar a los entrevistados a sentirse cómodos, animarles a hablar, etc.), como meramente técnicos (saber usar la grabadora, tener recambio de pilas, etc.) que me han ayudado a reflexionar sobre todos estos aspectos e intentar llevarlos a cabo de la mejor manera posible. No obstante, nunca alguien puede preverlo todo y, según mi parecer, estar preparado para hacer una entrevista significa estar dispuesto a vivir una experiencia comunicativa única e irrepetible. Además, soy consciente de que, como cualquier método de recogida de información, la entrevista cualitativa posee una serie de ventajas pero también inconvenientes. Sin embargo, asumiendo sus limitaciones, pienso que para el fin de la presente investigación es uno de los métodos más válidos para la profundización en la recogida de los datos y, junto al aspecto de la flexibilidad, permite que me haya inclinado por su utilización. En la presente investigación, terminar la entrevista señalaba el inicio de la relación entre la entrevistadora y el entrevistado, confirmándose el nuevo encuentro en la clase de español.

## **5.2.2 Datos complementarios**

### 5.2.2.1 Diario de aprendizaje

El estudio de diarios forma parte de la tradición en investigación en el aula, constituye un ejemplo de observación participante en el marco del enfoque etnográfico y la considero una técnica de gran interés para obtener información introspectiva útil para el presente estudio. Bailey (1990:215) define el estudio del diario *“as a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events”*. Asimismo, más recientemente, Aristu y Fons (2007) describen el diario como espacio de reflexión que permite descubrir y profundizar en dilemas y creencias. Partiendo, pues, de la hipótesis de que el diario de aprendizaje es un documento que implica pensamientos, sentimientos y reflexiones personales, donde se describe la realidad desde la perspectiva del autor y se expresa de manera propia, creo que constituye un instrumento muy oportuno para la investigación. Sin embargo, aunque sea personal, no es un documento íntimo porque se escribe a petición de un investigador o profesor, es decir, tiene siempre un destinatario y tiene un carácter dialogal.

Por su parte, Bailey y Ochsner (1983) manifiestan que, en primer lugar, con el estudio de diario se amplía el corpus de datos y, como consecuencia, se formulan más hipótesis. En segundo lugar, para ellos, el estudio de diario es una investigación “creativa”, cuyos resultados no son generalizables, pero sí comparables o, sencillamente, iluminadores para otro aprendiz u otro investigador. Son estudios interesantes para la presente investigación porque se basan en lo que ocurre durante los procesos de aprendizaje de lenguas, en la actuación en el aula, en el estudio del discurso interactivo que se genera en ella y, finalmente, en el discurso escrito del autor del diario. Por todas esas razones, pues, desde el inicio de la investigación expliqué a los estudiantes, quienes de modo voluntario habían accedido a ser entrevistados, que además tendrían que realizar un diario de aprendizaje. De esta manera, aspiraba a conseguir una idea más completa de sus sentimientos, creencias y expectativas, y a descubrir conocimientos tácitos difícilmente alcanzables de otra manera.

Cada investigador puede tener su modo de acometer la realización de un diario. En un principio, he decidido seguir la propuesta de Díaz y Llobera (1997:3):

1. Escribe libremente acerca de tu experiencia personal de aprendizaje de lengua.

2. Puedes ayudarte de las siguientes preguntas:

¿Qué ha ocurrido hoy que me haya afectado y que quiera apuntar en mi diario? ¿Qué he aprendido hoy? ¿A qué se ha debido? Si no he aprendido, ¿a qué creo que se ha debido? ¿Qué habría que haber hecho? ¿Qué emociones he experimentado? ¿Qué sensaciones he experimentado?

Finalmente, he decidido elaborar cinco preguntas con el fin de ajustarlas más a los objetivos de nuestro estudio, considerando importante dejar, además, un espacio para comentarios libres:

1. ¿Qué cosas de la clase de hoy tienen que ser comentadas?
2. ¿Qué piensas/ sientes acerca de la lengua española después de la clase de hoy?
3. ¿Crees que has aprendido algo?
4. ¿Quieres mencionar algo sobre tu profesor?
5. ¿Te ha gustado tu propia actitud como alumno en la clase hoy y tu manera de trabajar o de participar en la clase?
  - ¿Quieres añadir algo?

Las entradas del diario estaban escritas en español, por la razón práctica de no tener que traducirlas al griego. Tal como apunta Hall (2008), es posible que, tener que escribir en lengua meta, haya afectado a la calidad y a la cantidad de datos. Si bien hice especial hincapié en el hecho de que los estudiantes podrían elegir un pseudónimo, ellos optaron por escribir su propio nombre. Asimismo, insistí en que cualquier respuesta o comentario era válido mientras fuera honesto. Expliqué, además, que la realización del diario no se debería percibir como beneficio únicamente de la investigación, sino que lo podrían considerar como instrumento de su formación, porque favorece la metacognición y, en consecuencia, el propio aprendizaje. Dado que era imposible redactar el diario inmediatamente después de la clase - las aulas se debían desocupar o los estudiantes tenían que irse - especificamos la importancia de redactarlo lo más pronto posible para asegurar la calidad de los datos. Igualmente, se determinó que la entrevistadora recogería los diarios después de cada observación de clase

(una vez a la semana o cada dos semanas), asegurando, de este modo, que el profesor no tendría acceso a estos datos.

Sin duda alguna, el diario ha aportado datos introspectivos de los protagonistas de esta investigación a través de un discurso escrito, reflexionado y regular que ha elaborado individualmente cada aprendiz y que ha completado el discurso construido en las entrevistas.

### **5.2.2.2 Observación de clase**

La etnografía educativa atribuye una importancia crucial al contexto, cuyo conocimiento desde el interior, es una condición para poder interpretar los acontecimientos de la clase. Considerando la clase como un entorno social dinámico y, asimismo, un espacio cultural orientado hacia el aprendizaje, resulta esencial para la investigación entrar en el aula para intentar captar el contexto de manera global observando atentamente y sin manipulación alguna. Hay que subrayar que no se trata de examinar al profesor sino de preocuparse por lo que hay detrás, por el punto de vista del estudiante y la perspectiva con la que éste ve a los demás.

El tipo de observación, es una observación participante que intenta recoger la perspectiva de los participantes para entender lo que pasa desde su punto de vista y por eso he intentado respetar siempre la cultura del grupo observado. Las condiciones para que eso sea posible, según Cambra (2003), son principalmente una inmersión prolongada en el caso estudiado y una capacidad de empatía importante por parte del observador. Además, fue elemental procurar gestionar la paradoja según la cual el investigador tiene que recoger informaciones con una observación de presencia pero sin interferir, para que no se modifique el comportamiento del grupo, especialmente a medida que los lazos de amistad entre los estudiantes y la investigadora van creciendo.

Desde el principio, tuve en cuenta las guías que Richards y Lockhart (1998) ofrecen para que la observación se realice de forma positiva:

1. Los profesores son personas ocupadas. La observación no es siempre una actividad bien acogida por el profesor implicado.
2. La observación de profesores en sus aulas es un asunto serio.

3. Aprender como observar requiere tiempo, una cuidadosa reflexión, tacto personal y creatividad.
4. Un observador es un invitado, tanto del profesor como de los alumnos.
5. La función de este invitado no es juzgar, evaluar o criticar al profesor, ni ofrecer sugerencias, sino simplemente aprender por medio de la observación.

No obstante, aunque aclaré detalladamente tanto los objetivos de la investigación como los medios para llevarla a cabo y, a pesar de explicar que tenía experiencia previa en la observación de clase y que para mí era un asunto serio que había preparado cuidadosamente, la reacción de los profesores, como he explicado antes, no fue siempre la deseada. Sin embargo, considerando fundamental la buena relación entre el investigador y el profesor logré ganar la confianza de algunos de los profesores del Instituto y, con su permiso, fue posible entrar en el aula. Finalmente, observé tres grupos diferentes de clase: el grupo D2 (el segundo cuatrimestre del año académico 2004 - 2005) y los grupos D1 y C2 (el segundo cuatrimestre del año académico 2005 -2006).

En primer lugar, pensé en filmar las clases observadas para tener acceso a los aspectos no verbales - proxémicos, gestos, movimientos, actitudes - que eran igualmente importantes. Siguiendo los consejos prácticos que indica Cambra (2003), con el fin de evitar errores habituales y garantizar una mínima calidad de las grabaciones, otorgué especial atención a lo siguiente: preparar detalladamente la observación; revisar el lugar de la grabación con antelación; buscar el mejor sitio para situar los aparatos y los micrófonos; verificar el funcionamiento de los aparatos; prever la resolución de pequeños problemas técnicos; preparar un cuaderno para tomar notas junto con una columna para el tiempo. De esa forma, al visitar las aulas me di cuenta de que el espacio limitado de las mismas no permitía colocar una cámara. Evaluando las consecuencias, opté por la grabación en audio y, para garantizar una recogida de datos completa y de buena calidad, utilicé una grabadora digital. Ésta se colocó en la mesa del profesor, situada en la parte delantera de la clase aunque, en algunos casos, la guardaba para mantener el control de la grabación.

Asimismo, me aseguraba de tener una buena visión del aula y, sobre todo, de los alumnos. Continuamente tomaba apuntes de las acciones que sucedían en el transcurso de las clases, referidas tanto al profesor como a los alumnos, así como cualquier suceso que de forma subjetiva consideraba que podría resultar de interés para la investigación. Dichos apuntes, que

en aquel momento no parecían de gran valor, posteriormente han sido muy útiles para el tratamiento de los datos obtenidos.

Aunque la observación de clase en sí misma se considera una herramienta válida como método principal de recogida de información para obtener descripciones exactas de situaciones concretas, en el presente estudio se ha abordado como instrumento que aporta datos complementarios que han ayudado a interpretar datos obtenidos a través de los otros métodos de recogida de información mencionados; es decir, ha tenido una finalidad exploratoria.

### **5.2.2.3 Informe final**

El informe final, como revela su propio nombre, se realizó al final del año académico 2005-2006 (grupos D1 y C2) con la intención de dar a los estudiantes la oportunidad de evaluar tanto aspectos generales del proceso de aprendizaje del español como también de su progreso y actitud durante el último curso. Se utilizaron diez preguntas abiertas, ya que este tipo de cuestiones proporciona más datos y refleja mejor lo que el encuestado quiere decir (Nunan, 1992), aunque su análisis posterior es más difícil respecto a las preguntas cerradas. No obstante, la meta principal no fue recoger más información sobre sus representaciones sino que he considerado el final del curso como el momento oportuno para que los estudiantes volvieran a reflexionar sobre temas tratados durante la entrevista, anteriormente realizada. Por esa misma razón, no lo he llamado cuestionario porque no es lo que se pretendía hacer y, por la misma razón, no he analizado los datos que provenían del mismo. El momento de entrega del informe fue ideal para una evaluación de la decisión de participar en la investigación, de todo el proceso y, por supuesto, para expresar mi agradecimiento por su valiosa colaboración. He incluido los informes originales en el CD porque de algún modo ayudan a completar el perfil de cada estudiante.

### **5.2.2.4 Relato de vida lingüística**

A medida que avanzaba la investigación (ya había seleccionado y analizado cuatro entrevistas) y, con el propósito inicial de “dar la palabra al aprendiz”, consideré oportuno convocar una reunión con las estudiantes con el fin de pedirles que escribieran un relato de vida lingüística. Según Bertaux (1997), hay relato de vida desde el momento en que una

persona cuenta a otra, investigador o no, una experiencia vivida porque, en este caso, el discurso adopta una forma narrativa; es decir el relato de vida es una narración – escrita u oral - que se construye a petición de alguien y con un propósito concreto. Asimismo, el autor mencionado distingue entre historias de vida y relatos, porque niega a la historia cualquier realidad objetiva y considera la realidad discursiva formada por el propio discurso como la única realidad.

De acuerdo con Palou y Fons (2010), aquí se adopta el término “relato” para destacar que la narración, en este caso escrita, se enmarca en una interacción dentro de un proceso de investigación y se añade “vida lingüística” para dejar claro que el objeto de estudio son las experiencias de las personas con su repertorio lingüístico. Los dos autores explican que el resultado son manifestaciones muy concretas (micro-respuestas) que remiten a cuestiones grandes (mega-preguntas), haciendo hincapié en el individuo como actor social, que expone sus experiencias a través de filtros personales que a la vez conecta con una dimensión social.

Teniendo, pues, en cuenta que el relato de vida es una experiencia personal, donde el “yo” pasa a ser el protagonista, he pedido a las estudiantes que escriban un relato de vida con el título “Las lenguas extranjeras y yo”. Asimismo, para asegurar la calidad de los datos consideré pertinente que lo redactaran en griego. La finalidad era darles la oportunidad de elegir narrar acontecimientos concretos en la línea temporal de sus aprendizajes de lenguas, desarrollando su propio pensamiento respecto al tema. A la reunión pudieron asistir finalmente tres estudiantes pero también la cuarta escribió en otro momento su relato de vida.

#### **5.2.2.5 Entrevista de grupo**

Al concluir el relato de vida, las tres estudiantes que asistieron a la reunión participaron en una breve entrevista de grupo informal. Durante este tipo de entrevista, el entrevistador reúne a un grupo de personas o a varios grupos, para que las personas hablen de sus percepciones, experiencias y vivencias. Las cuestiones, abiertas y espontáneas, giraron entorno a la evaluación de la participación de las estudiantes en la investigación con el fin de estimular la reflexión y valorar si el proceso había contribuido a tomar conciencia sobre aspectos de su aprendizaje. La entrevista, que se realizó en griego, no se ha analizado pero está incluida en el CD anexo al final de la tesis.

### 5.2.3 Corpus de datos

#### a. Datos centrales

<b>ENTREVISTAS</b>						
	<b>Año</b>	<b>Nivel</b>	<b>Profesor/a</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Fecha</b>	<b>Duración</b>
<b>Grupo 1</b>	<b>2005</b>	<b>D2</b>	<b>Penélope</b>	Alexis	21/4	45´
				María	6/4	59´
				Aliki	6/4	30´
				Katerina	11/5	47´
<b>Grupo 2</b>	<b>2006</b>	<b>D1</b>	<b>Mariana</b>	Pedro	17/3	1:26:58´
				Dafni	18/3	1:10:33´
				Nikos	22/3	La entrevista se pierde
				Kostantinos	23/3	1:43:39´
<b>Grupo 3</b>	<b>2006</b>	<b>C2</b>	<b>Juan</b>	<b>Sofía</b>	<b>9/3</b>	<b>1:02:11´</b>
				<b>Persefoni</b>	<b>10/3</b>	<b>0:45:02´</b>
				<b>Magda</b>	<b>10/3</b>	<b>1:08:01´</b>
				<b>Lida</b>	<b>30/3</b>	<b>1:22:30´</b>

**b. Datos complementarios:**

Diarios									
2005					2006				
Nivel: D2					Nivel: D1				
Grupo 1	Alexis	María	Aliki	Katerina	Grupo 2	Pedro	Dafni	Nikos	Kostantinos
	9/5	9/5	Ninguno	Ninguno		28/3	28/3	28/3	Ninguno
	11/5	-				30/3	-	30/3	
	23/5	23/5				4/4	4/4	4/4	
	25/5	-				6/4	-	6/4	
	30/5	-				13/4	13/4	13/4	
	1/6	-				2/5	2/5	-	
	6/6	-				4/5	4/5	-	
	8/6	-				9/5	9/5	-	
	13/6	-				23/5	23/5	23/5	
	15/6	-				25/5	-	25/5	
	-	-				30/5	30/5	30/5	
	-	-				1/6	-	-	
	-	-				-	-	6/6	
	-	-				-	8/6	8/6	
-	-	-			13/6	13/6			
-	-	-	15/6	15/6					

2006				
Nivel C2				
Grupo 3	Sofía	Persefoni	Magda	Lida
	11/3	11/3	11/3	11/3
	18/3	18/3	18/3	-
	1/4	1/4	1/4	1/4
	-	8/4	8/4	-
	-	15/4	15/4	15/4
	6/5	6/5	6/5	6/5
	20/5	20/5	20/5	20/5
	-	-	27/5	27/5
	-	3/6	3/6	3/6
	10/6	10/6	-	10/6
	17/6	17/6	17/6	17/6

<b>Observación de clases</b>							
Grupo 1 (D2)	Año	Fecha	Grupo 2 (D1)	Año	Fecha		
	2005			lunes, 23/5	2006		martes, 28/3
				miércoles, 25/5			martes, 11/4
				miércoles, 8/6			martes, 9/5
				lunes, 13/6			martes, 23/5
				martes, 6/6			

Grupo 3 (C2)	2006	sábado, 18/3
		sábado, 6/5
		sábado, 20/5
		sábado, 3/6
		sábado, 17/6 (última clase del curso)

<b>Informe final</b>		
<i>Se diseña y se entrega al final del curso del 2006</i>		
Grupo 2	Nivel	Estudiante
	D1	Dafni

Grupo 3	C2	Sofía
		Persefoni
		Magda
		Lida

<b>Relato lingüístico</b>	
<i>Se diseña y se realiza en octubre del 2009</i>	
Grupo 3	Sofía
	Persefoni
	Magda
	Lida

<b>Entrevista de grupo</b>	
<i>Se diseña y se realiza en octubre del 2009</i>	
Grupo 3	Sofía
	Persefoni
	Lida

## **5.3 MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS**

En la investigación etnográfica, el análisis de datos no se inicia en la fase final del estudio, sino que se hace a lo largo del proceso. De esta manera, la generación de los datos lleva a una continua revisión de los resultados obtenidos durante todo el proceso de investigación. Asimismo, como es evidente, un aspecto clave para la investigación etnográfica es el lenguaje. Para el presente estudio es pertinente analizar, no sólo lo que dicen los estudiantes, sino también cómo lo dicen con el propósito de comprender sus pensamientos y representaciones mediante su discurso. Kalaja (2003) y Dufva (2003) destacan que, mediante el análisis del discurso, es posible notar una modificación en las representaciones de los alumnos con el paso del tiempo, de una ocasión a otra, así como en una misma ocasión (a lo largo de una entrevista). El discurso que construyen los alumnos (oral y escrito) para expresar su pensamiento es interesante en su totalidad: es importante lo que dicen pero también lo que no dicen e, igualmente, las contradicciones y las paradojas.

### **5.3.1 Datos centrales: Entrevistas**

Después de llevar a cabo una audición de las entrevistas y realizar una evaluación general de los datos recogidos en su globalidad, he decidido analizar las entrevistas de cuatro alumnas que compartían el mismo grupo – clase, en concreto el del nivel C2. Todos los estudiantes estaban dispuestos de comprometerse y seguir en contacto para posibles futuras necesidades de la investigación. Sin embargo, he considerado oportuno para el presente estudio seleccionar y analizar los datos de las cuatro aprendices del grupo C2, en primer lugar, por la cantidad y calidad de los datos. En segundo lugar, juzgaba conocer mejor el funcionamiento de su grupo (compartía tanto la realidad y la rutina en el aula como también fuera de ella, cuando por ejemplo se reunían para tomar un café, charlar y comentar dudas) y en consecuencia acercarme más al pensamiento de cada alumna como individuo pero, asimismo, como miembro de este grupo – clase.

Una vez seleccionadas las entrevistas fue necesario traducirlas y transcribirlas al español. Los análisis se realizan a partir de transcripciones, es decir discursos escritos que transcriben los discursos orales o también, algunos comportamientos corporales. El modelo de transcripción

utilizado, aunque adaptado para servir a los límites y los alcances de la investigación, fue el que propone Cambra (2003). El código de transcripción se incluye al principio de la tesis para facilitar la lectura.

En la segunda fase, el del análisis de las entrevistas después de su transcripción, he seguido el modelo que propone Cambra (2003) elaborado a partir de los principios de los teóricos de la etnografía educativa así como del campo interaccionista; sin olvidar nunca las condiciones del contexto, la autora propone un modelo de análisis que se despliega en varios movimientos agrupados en tres fases:

1. **Un análisis secuencial**, que interpreta el desarrollo de la interacción mediante una lectura atenta de las transcripciones, basando la comprensión en el contexto y en los indicios de contextualización de los participantes. Se trata de tener en cuenta no sólo aspectos macrocontextuales, sino también, y sobre todo, el microcontexto, es decir, lo que hacen, dicen, han hecho, han dicho los participantes, las funciones pragmáticas de sus enunciados, la articulación y el encadenamiento de los actos y de los intercambios tal y como se organizan para llegar a cumplir la tarea empezada, el marco participativo existente y la forma del enunciado.
2. **Un análisis por categorías**, comparando los elementos identificados durante la primera parte del análisis. Es una investigación de tipo transversal en el corpus de datos que anota y compara estos elementos, intentando relacionarlos.
3. **Un modelo teórico**. Finalmente, se hace una síntesis de los rasgos identificados, reconstruyendo en un conjunto estructurado lo que ha sido separado, reordenándolo en términos teóricos.

## **5.3.2 Datos complementarios**

### **5.3.2.1 Análisis de observación de clases**

De las Observaciones realizadas y, después de una nueva audición de las grabaciones, he seleccionado aquellas que corresponden al grupo C2, porque es en el que intervienen las estudiantes cuya entrevista he analizado. El segundo paso ha sido segmentar esos datos recogidos durante cinco sesiones de clase. Para asegurarme de que los segmentos no queden descontextualizados, se presentan de manera sinóptica en un mapa representativo del conjunto de la lección, como sugiere Cambra (2003). La autora explica que en una clase aparece, igual que en las conversaciones ordinarias, una secuencia de apertura, un cuerpo con varias secuencias y una secuencia de clausura. Para delimitar los segmentos se recogieron indicios, cuando existían, que marcaban los puntos de transición que los participantes mismos incluyen en su discurso. En los datos recogidos estos indicios siempre fueron del profesor hacia sus alumnos. Cuando no existían indicios, el cambio de la actividad o del tema tratado fueron los criterios de segmentación.

He elegido un segmento de la primera observación por ser representativo del grupo – clase y lo he transcrito y analizado con el mismo método que las entrevistas. No obstante, hay que destacar que, el discurso de una clase y el de una entrevista, son distintos, porque en el primer caso el aprendizaje de la lengua meta se produce dentro y mediante esta interacción. Sin embargo, el instrumento de análisis puede ser el mismo.

### **5.3.2.2 Análisis de diarios y relatos de vida**

Para la exploración tanto de los diarios como también de los relatos de vida, he utilizado el modelo de análisis que utiliza el grupo de investigación PLURAL (véase por ejemplo Palou y Fons, 2010), basado en el planteamiento que hace Kerbrat-Orecchioni (2005) para el análisis del discurso en interacción. El modelo estudia el discurso desde tres perspectivas diferentes:

1. La organización del discurso.
2. La gestión de los temas.
3. El posicionamiento enunciativo.

En el primer caso, se observa por ejemplo en qué lengua escribe el alumno, qué género utiliza, si responde a todo o no, en qué orden, la extensión de las respuestas, etc. En el segundo, se analiza los temas tratados, cómo se articulan en torno a palabras clave, etc.; y en el tercer caso, se estudia cómo lo dice, si hace valoraciones, explícitas o implícitas, si se implica en el

proceso, si hay convicción, etc., a partir de los recursos discursivos que utiliza tales como la modalización y el uso de los pronombres.

Al final de cada diario, se ha hecho una síntesis de los datos analizados en base a una revisión de todas las entradas.



## **6. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

En este capítulo me voy a centrar en el estudio de los datos obtenidos a partir de una variedad de métodos como he presentado de manera analítica en el capítulo 5 de metodología.

En el primer apartado 6.1 se presentan las entrevistas, que componen los datos centrales del estudio, siguiendo el orden con que se ha realizado la grabación (6.1.1 Entrevista de Sofía, 6.1.2 Entrevista de Persefoni, 6.1.3 Entrevista de Magda, 6.1.4 Entrevista de Lida). Primeramente, se expone una ficha técnica que permite contextualizar brevemente los datos; luego la relación temática de secuencias con indicación de los turnos y sigue el análisis secuencial de cada entrevista. Al final de cada una de las secuencia se hace una síntesis. Las grabaciones de las entrevistas se incluyen en el CD anexo.

En el apartado 6.2 se presenta el análisis de los diarios (se mantiene el orden de las entrevistas) acompañado de una síntesis para cada una de las estudiantes. El texto original se encuentra en el CD.

En el apartado 6.3 se describen las cinco clases observadas seguidas por el análisis de un fragmento de la primera clase. En el CD se agregaron las grabaciones de las observaciones de clase como también las fotocopias que había repartido el profesor para la realización de actividades.

En el último apartado 6.4 se encuentran los relatos de vida en español seguidos de sus análisis, siempre con el mismo orden que las entrevistas. El texto original de los relatos de vida se incluye en el CD anexo al final de la tesis.

### **6.1 ENTREVISTAS**

#### **6.1.1 Entrevista de Sofia**

<b>Interlocutoras</b>	(E) Investigadora
	(Sof) estudiante de español Sof tiene 33 años, ha estudiado ingeniería civil en la Universidad Politécnica de Atenas y trabaja en la compañía pública de provisión de agua, como funcionaria. Estudia español en el Instituto Cervantes de Atenas.
<b>Fecha</b>	9 de marzo de 2006
<b>Hora</b>	15:30 hs
<b>Lugar</b>	El piso de la investigadora
<b>Técnica de registro</b>	Grabación en audio
<b>Duración</b>	01:02:11

### **Relación temática de secuencias**

#### **1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 30Sof)**

- 1.4 Introducción a la historia de estudios de español (1E a 4Sof)
- 1.5 Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 18Sof)
- 1.6 Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (19E a 30Sof)

#### **2: Historia de aprendizaje del griego (31E a 60Sof)**

#### **3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras (61E a 86Sof)**

#### **4: La elección de la lengua española y su significado (87E a 98Sof)**

#### **5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (99E a 154Sof)**

- 5.3 Representaciones sobre el idioma español (99E a 126Sof)
- 5.2 Representaciones sobre el aprendizaje del español (127E a 154Sof)

#### **6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (155E a 158Sof)**

#### **7: Consideración de los manuales (159E a 210Sof)**

#### **8: Autonomía y estilos de aprendizaje (211E a 244Sof)**

**9: Consideración de los manuales complementarios (245E a 298Sof)**

**10: El papel del profesor en la clase de LE (299E a 354Sof)**

10.3 Evaluación del profesor (299E a 330Sof)

10.4 Evaluación de la docencia en general (331E a 354Sof)

**11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (355E a 426Sof)**

**12: Práctica de la lengua meta (427E a 440Sof)**

**13: Evolución de creencias (441E a 460Sof)**

**14: Perspectivas (461E a 488Sof)**

## ANÁLISIS SECUENCIAL

**Secuencia 1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 30Sof)**

**1.1: Introducción a la historia de los estudios de español (1E a 4Sof)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
1 E	¿cuánto tiempo llevas estudiando español   y dónde?	E comienza la entrevista con una pregunta sobre la duración de los estudios de español y el lugar donde se realizan.
2 Sof	eh dos años y medio e:n el Cervantes	Sof contesta rápidamente que está estudiando español desde hace dos años y medio en el Instituto Cervantes.
3 E 4 Sof	/ sólo en el Cervantes / solamente ahí sí	E quiere asegurarse de que la estudiante no haya tenido clases en otro centro de lenguas hecho que Sof confirma.

**1.2: Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 18Sof)**

**Transcripción**

**Análisis secuencial**

## Transcripción

## Análisis secuencial

5 E	¿has ido alguna vez a España o a Sudamérica?	A continuación, E quiere saber si Sof ha visitado países de habla hispana para poder luego valorar su efecto en el proceso de aprendizaje.
6 Sof	a España tres veces	E muestra sorpresa ante la noticia de que Sof ha estado tres veces en España pero
7 E	¡a:h!	ésta sigue porque tiene otro viaje que contar. Con sinceridad, dice que el idioma
8 Sof	y a República Dominicana una   donde hablaban español   pero eso fue una casualidad lo descubrí cuando ya estaba allí ((risa)) [(R) no sabía qué lengua hablaban]	no fue la razón para elegir República Dominicana como destino y explica, riéndose, la anécdota cómo se dio cuenta de que hablaban español al llegar al país.
9 E	/ ¿cuándo fuiste? /	E pregunta por las fechas en las que se realizaron estos viajes.
10 Sof	a República Dominicana el 2003	Sof recuerda exactamente el año que fue a República Dominicana pero necesita tiempo para pensar cuándo visitó España.
11 E	¿y a: España?	
12 Sof	a: España \ ¿cuándo fui?   cuando entré a trabajar \ espera que piense espera que haga el cálculo \ han pasado tres años \ el 2003 también	
13 E		E interviene para indicar que el viaje a España se realizó el mismo año que el viaje a República Dominicana.
14 Sof	sí   el 2003 y el 2005 a: España	Sof está segura de la fecha en que visitó España por primera vez y añade que dos años después volvió al país.
15 E	bien ¿y cuántas veces has ido a España?	Antes, Sof había dicho que estuvo tres veces en España. Como ahora menciona dos fechas diferentes, E quiere cerciorarse sobre el número de viajes. Sin embargo, Sof no se había equivocado y en seguida aclara que en 2005 viajó dos veces a España.
16 Sof	tres una vez el 2003 y dos el 2005	
17 E	¿dónde?	E pregunta por la zona que ha visitado exactamente y Sof nombra las ciudades de Madrid y Sevilla sin añadir comentarios.
18 Sof	a Madrid y a Sevilla	

### 1.3: Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (19E a 30 Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
19 E	\ vale\ ¿el viaje fue como te lo habías imaginado   o hubo algo que te sorprendiera?	E invita a Sof a comentar el viaje a España.
20 Sof	[(F) las personas eran MU:Y buenas] educadísimas   e:   si estabas mirando el plano por la calle se paraban para preguntarte [(F) ¿queréis algo?] o sea te ayudaban mucho MUY buenas personas   y además menos mal también hablaban con las manos [(AC) porque la primera vez que fui a España no hablaba nada hablaba sólo italiano   e: hablaba fundamentalmente en italiano y lo entendían] y con las manos comunicábamos o nos cogían de la mano y nos llevaban donde queríamos	La primera representación que manifiesta Sof es que la gente era “educada” y “buena”. Para apoyar su argumento da el ejemplo de personas que le ofrecían ayuda sin que ella la hubiera solicitado. Otra representación importante es que los españoles “hablan con las manos”. La locución “menos mal” revela que Sof agradece el hecho de que la gente gesticule mientras habla, porque parece que eso le facilita el proceso de comunicación. La primera vez que estuvo en España no hablaba el idioma y para entenderse con los nativos se valía del conocimiento del italiano y la comunicación no verbal. Sof exagera cuando dice que los españoles “les cogían de la mano” para llevarlos al sitio adecuado en el caso de que no fuera posible comprender las indicaciones, para recalcar la gentileza de la gente. En general, transmite una imagen muy amena de ser turista en España.
21 E	¿habías empezado las clases de español?	E quiere precisar si la estudiante no quería intentar hablar en español o si no sabía hacerlo.
22 Sof	no no la primera vez que fui a Madrid simplemente   no recuerdo por qué fuimos más bien elegimos una ciudad y fuimos	Sof contesta que todavía no había empezado las clases de español. En consecuencia no había relación entre sus estudios y el primer viaje a Madrid, que como explica no fue por una razón concreta.
23 E	bien ¿y a República Dominicana?	Entonces, E quiere saber más sobre la decisión de ir a La República Dominicana.
24 Sof	a República Dominicana: fuimos   porque queríamos ir a un sitio exótico fui con	Sof califica este país como destino exótico y por ese motivo eligieron viajar allí con su primo y su hermana. Entra en detalle y

## Transcripción

## Análisis secuencial

	mi hermana y mi primo   mi primo era entonces jefe de:   de submarinos y le daban un suplemento de unos dos o tres mil euros y / él tenía dinero [(R) y nos fuimos {allí}]	explica con naturalidad cómo su primo recibió el dinero y fueron los tres. Parece que tomaron juntos la decisión de visitar República Dominicana.
25 E	{perfecto}	
26 Sof	[(R) cogimos su dinero y nos fuimos]	Gastando una broma y riéndose, Sof comenta que su primo les pagó las vacaciones a ella y a su hermana. Aunque no hace falta, ella quiere dejar claro que no pagó el viaje sino que fue un regalo.
27 E	¿qué es lo que más recuerdas de ese viaje?	E pregunta por sus impresiones del viaje.
28 Sof	¿de República Dominicana o en general e:n? ((la entrevistadora señala “sí” con la cabeza)) bueno en Republica Dominicana me acuerdo del verde   y que las personas aunque eran MUY pobres porque les veías   era increíble fue una lección para nosotros   porque veías a personas muy muy pobres que   o sea en Grecia esas imágenes no las ves pero bueno siempre bailando y parecían   no estar deprimidos por lo menos los que yo veía en el hotel porque me imagino que en la ciudad las cosas serían más desagradables pero en general eran personas muy agradables   y en Madrid igual y en Sevilla también   bueno en Sevilla \ guapísimos \ muy guapos   ((la entrevistadora se ríe)) la primera vez en Madrid mandé un mensaje a una amiga mía que había estado cuatro meses en el sur de España y le digo \ bueno María todos con los que he	A pesar de que están hablando del viaje a República Dominicana, Sof quiere asegurarse a cuál se está refiriendo E y nada más recibir su confirmación empieza a relatar. Hace un comentario breve sobre la vegetación de la isla y luego se centra en las personas del país, revelando que Sof siempre presta atención a la gente. Compara, de manera simple y poco desarrollada, la situación económica de estas personas con lo que conoce de su propio entorno para llegar a la conclusión que son pobres. Reconoce que su experiencia se limita a lo que ha visto en el hotel pero aún así le impresionó su actitud positiva ante la vida afirmando que debería tomarla como ejemplo. Parece que Sof ve cosas nuevas, las contrasta y reflexiona. Su descripción culmina con la conclusión de que los dominicanos que ella conoció eran “muy agradables”. Se revela que la representación general de Sof sobre un país se forma en relación con los nativos que conoce. Al mencionar el adjetivo “agradable” hace inmediatamente la conexión con la gente de Madrid y Sevilla y cambia de tema para aclarar que las personas de allí también lo eran. Además, añade que los sevillanos son guapos, haciendo reír a E. Sof no se contiene y cuando quiere contar algo lo hace, como por ejemplo el hecho de que ella ha tenido suerte en hablar con gente

**Transcripción****Análisis secuencial**

	hablado tienen ojos verdes \ y me contesta [(F) ¿dónde los has encontrado y yo en cuatro meses no vi ni uno?] ((risa))	guapa en Sevilla mientras que otra amiga que vivía allí no. Se ríe de su propia historia, revelando que se siente cómoda y le gusta compartir sus experiencias.
29 E	entonces   ¿te acuerdas del viaje!	E intenta concluir, haciendo también una broma.
30 Sof	sí sí fue muy bonito [(AC) y buena comida]   esas cosas me gustaron mucho [(AC) la comida para mí es importante]	Sof contesta que se acuerda del viaje sin que se aclare, en realidad, de cuál está hablando exactamente. Antes de que cierre el tema destaca la comida como factor importante de los viajes.

Es el tercer año que Sofía está estudiando español en el Instituto Cervantes de Atenas. Antes de empezar las clases había estado en España y República Dominicana. Es posible que haya ido la primera vez a España por casualidad porque no puede especificar la razón de este viaje. Tampoco hace referencia a los motivos de las demás visitas al país. El viaje a República Dominicana fue un regalo eligiendo este destino, con su primo y su hermana, por ser exótico. Sofía identifica un país con la gente y en su discurso destaca la experiencia positiva que ha vivido como turista en España y la buena impresión que tiene de los españoles. La estudiante llega a comentar la belleza de los sevillanos, además de su comportamiento cortés. Por otro lado, mantiene la idea estereotipada de los caribeños, quienes no se dejan desanimar por la pobreza y saben aprovechar la vida. Sofía viaja, observa diferentes actitudes, las compara con lo que conoce y reflexiona. Describe con adjetivos calificativos a los habitantes de estos dos países que, en realidad, se convierten en el eje de su representación sobre los lugares que ha visitado. Se basa en el conocimiento del italiano para entenderse en España y en la comunicación no verbal, comunicación a la que parece dar especial importancia; es decir, utiliza todos los recursos para poder comunicarse en una LE. Al final, reconoce la comida como fuente fundamental de placer y, en consecuencia, criterio básico de sus viajes.

**Secuencia 2: Historia de aprendizaje del griego (31E a 60Sof)****Transcripción****Análisis secuencial**

31 E	muy bien   ¿con quién has	La pregunta sobre el aprendizaje de la L1,
------	---------------------------	--

## Transcripción

## Análisis secuencial

32 Sof	aprendido el griego? ¿con quién?   \ no he entendido \	por estar mal planteada, desconcierta a la estudiante que pide explicaciones.
33 E	con quién ¿con tus padre:s?-	E da un ejemplo y Sof, perpleja aún, dice que ha aprendido el griego en el entorno familiar.
34 Sof	\ e: sí me imagino que sí   en casa \	
35 E	bien e: ¿a qué edad fuiste a la escuela?	Después E quiere saber cuándo empezó su escolarización y Sof, cambiando de tono, menciona con seguridad la edad y el año exacto.
36 Sof	/ a los cinco /   al parvulario el setenta y siete   cinco años	
37 E	vale   ¿qué recuerdos tienes de las clases de lengua en la escuela primaria?	E sigue, pidiendo una valoración de la clase de griego, comenzando por la escuela primaria.
38 Sof	no recuerdo nada   [(f) de la clase de lengua en la primaria no recuerdo nada sólo que en secundaria y en el instituto recuerdo que era una tortura]	La estudiante niega rotundamente tener recuerdos de esta clase durante la primaria y con certeza explica que se acuerda de ella durante solamente los años de la enseñanza media. Lo que trae a la memoria la clase de L1 parece ser negativo y para describirlo usa el sustantivo extremo “tortura”.
39 E	¿por qué?	E interviene para pedir la razón de esta representación.
40 Sof	no me gustaba   hacíamos en la secundaria y en el inst- /en la secundaria/ hacíamos la Odisea y la Iliada   y era una clase TAN DURA [(AC) que aún hoy en día las odio y las detesto y no las quiero ni ver]   era inaceptable	Antes de todo, Sof revela la falta de gusto por la clase. Quiere comentar el estudio de las obras de Homero “Odisea” e “Iliada” y duda de si la daban en la secundaria o en el instituto. Al aclarar que fue en la secundaria, utiliza términos severos para describir la clase y cree que su desagradable experiencia ha generado un rechazo permanente hacia estas obras literarias. La crítica que hace Sof es tajante pero no bien justificada.
41 E	¿estudiabas sola en casa o con tus padres?	E quiere saber cómo estudiaba Sof: sola o con sus padres.
42 Sof	m: más bien en colaboración   hasta cuarto de primaria   mira qué era lo que pasaba   hasta que acabé la Universidad Politécnica necesitaba que	Sof no puede decidir en qué momento exactamente sus padres dejaron de involucrarse en sus estudios y llega a mencionar el final de la carrera, aunque posteriormente lo retira. No obstante, explica que como alumna no necesitaba

## Transcripción

## Análisis secuencial

	me vigilaran   [(AC) o sea si no había alguien a mi lado yo no me ponía a estudiar]   pero: no- no bueno hasta al final de:l del Instituto   pero estudiaba sola no era que: se lo estudiara mi madre o: mi padre   excepto la física y la química del primer año del Instituto   no era una clase en diferido	ayuda para estudiar sino que requería supervisión por parte de sus progenitores para poder cumplir con los deberes escolares. El verbo “colaborar” revela que había equilibrio entre la función de padre e hija. Además, Sof es consciente de que hacía falta tener un intermediario para estudiar y percibe la participación de los padres como apoyo.
43 E	de acuerdo	
44 Sof	simplemente un chequeo	
45 E	¿recuerdas algo que te resultara especialmente difícil con respecto al aprendizaje de la lengua?	E vuelve al aprendizaje del griego, preguntando por dificultades particulares.
46 Sof	¿del esp{añol?}	Parece que Sof daba el tema de la L1 por cerrado e interpreta que E habla del español.
47 E	{del} griego	E explica que se refiere al griego y E repite la respuesta con tono interrogativo para reflexionar. Casi inmediatamente, contesta que no se le ocurren dificultades que pudiera haber encontrado durante el aprendizaje del griego.
48 Sof	¿del griego?   no [(AC) no recuerdo nada]	
49 E	tampoco algo que te pareciera fácil	Entonces, E indaga sobre las facilidades y Sof, después de considerar brevemente el asunto, manifiesta que aprender era una labor que simplemente tenía que llevar a cabo. Aparentemente, para ella el proceso de aprendizaje era neutral, no le daba demasiada importancia e, independientemente del gusto (turno 40) por la clase de lengua, hacía sus tareas. Sin embargo, podemos suponer que fue un proceso libre de dificultades significativas.
50 Sof	no lo había visto nunca así simplemente como   / trabajo / {{{(risa)}}}	
51 E	{bien}	
52 Sof	hay que hacerlo para acabar con eso	
53 E	¿cómo valorarías el método de enseñanza con el que te han enseñado el griego?	Con una pregunta concreta, E pide una valoración del método de enseñanza del griego en la escuela.
54 Sof	\ e un poco horrible   no tenía interés \   en la sec-e:n la primaria   [(F)	Sof vuelve a usar términos drásticos y juzga que fue un método espantoso y sin interés. Aunque había negado tener

## Transcripción

## Análisis secuencial

55 E	bueno] en la primaria era aburrido “ele” más “a” “la” y “Lola” y no sé qué más   después cuando leíamos historietas estaba bien   después en la secundaria se estropeó la: vale	recuerdos de la clase de lengua en la primaria (turno 38), ahora da un ejemplo del procedimiento que se seguía para enseñar a leer. Recorre los doce años escolares muy rápidamente, incluso sin hacer referencia al Instituto, revelando su poco interés por hablar del tema. No obstante, se mantiene en su opinión de que la clase de griego en la secundaria no era buena.
56 Sof	la cosa	
57 E	¿te agobiabas con las notas?	A E le interesa saber si las notas afectaban a la estudiante.
58 Sof	no la única angustia que tenía y todavía me acuerdo de ello era la posibilidad de que me examinaran en la pizarra   [(AC) era buena alumna y no estaba agobiada por la nota que iba a sacar   sino por si me examinaban] ((risa))	Sof se autodefine como una “buena alumna” que no se preocupaba por la notas. No obstante, revela la constante preocupación que sentía en el aula por la posibilidad de que el profesor le pidiera ir a la pizarra, para examinarla. Sof tenía los conocimientos pero era un problema para ella exponerse frente la clase para la evaluación.
59 E	y especialmente en la pizarra	E corrobora y Sof repite el sustantivo “pesadilla”, revelando la gravedad de la preocupación que suponía para ella.
60 Sof	sí sí vaya una pesadilla pesadilla	

Sofía ha aprendido el griego en el entorno familiar y ha ido a una escuela pública. Durante la secuencia no muestra interés por analizar el aprendizaje de la L1. Hace una crítica tajante tanto hacia la clase como hacia el método con el que le enseñaron el griego sin argumentar mucho al respecto. No parece haberle preocupado el aprendizaje del griego, cuyo proceso no está marcado por facilidades ni dificultades. Ella no ha encontrado grandes obstáculos durante su aprendizaje pero aún así no valora el método de enseñanza del griego y lo expresa de modo absoluto. Cree que la manera poco oportuna con la que le enseñaron los textos griegos clásicos en la secundaria, le generaron un rechazo hacia las obras que no ha superado hasta hoy. Sofía cumple con sus obligaciones como alumna y estudiar la L1 es una tarea que simplemente tiene que realizar, independientemente de su gusto por la clase. Los padres revisaban si hacía sus deberes escolares, considerando este acto necesario ya que, sola, no iba a estudiar. Es consciente, pues, que necesitaba a los padres, a los que otorga el papel de vigilante reconociendo su intervención como apoyo. Sofía se autodefine como una buena

alumna que no tenía que preocuparse por las notas. No obstante, sentía ansiedad en el aula porque no le gustaba cuando el profesor le pedía ir a la pizarra para examinar y evaluar su conocimiento.

### Secuencia 3: Historia de aprendizaje de Lenguas Extranjeras (61E a 86Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
61 E	¿hablas más lenguas extranjeras?	E inicia el tema de las LE.
62 Sof	tres más   dos las hablo y una supuestamente la hablo	Sof contesta a la pregunta de E y dice que habla tres lenguas más. No obstante, enseguida hace un comentario que señala que, en realidad, ha estudiado tres LE, pero sólo es capaz de comunicarse en dos.
63 E	¿\ co:n \ qué orden has aprendido estas lenguas-	E quiere saber el orden con el que ha aprendido las LE.
64 Sof	in-	Sof que ya sabe la respuesta interrumpe a E, quien sube la voz para acabar su enunciado y entonces la estudiante cita, de modo acelerado, las lenguas. Parece estar impaciente de seguir con la entrevista.
65 E	que hablas [(AC) /¿cuáles son?/]	
66 Sof	[(AC) inglés francés italiano   \ y ahora español \]	
67 E	y las has aprendido en ese {orden}	Sof ha contestado tan rápido que E necesita verificar que el orden con el que ha mencionado las LE es también el orden con el que las ha estudiado.
68 Sof	[(AC) {en} ese orden sí sí]	Ella lo afirma, también apresuradamente, y E espera un momento antes de pedir la evaluación de la clase de LE en la escuela pública.
69 E	bien   ¿cómo evaluas la clase de lengua extranjera que hacías en la escuela?	
70 Sof	hacíamos inglés	Nada más apuntar que en la escuela estudiaban inglés, Sof sigue con una crítica negativa: la clase no era interesante porque no aprendían nada nuevo y en consecuencia era aburrida.
71 E	sí	
72 Sof	y nos era absolutamente indiferente porque lo sabíamos ya todo   lo que nos enseñaban   YA era conocido y nos era indiferente   era una hora que simplemente esperabas que pasara	

## Transcripción

## Análisis secuencial

73 E	¿lo sabías?	E pide precisión y Sof se basa en su propio caso para dar su opinión sobre la clase de LE en la escuela. Es interesante que no se acuerde de la clase de lengua en la secundaria, donde seguramente se enseñaba inglés. Quizás el recuerdo se haya desvanecido por ser más lejano y poco importante. Luego, usa la 2ª.pers.sing. para generalizar lo que parece ser su experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. Localiza el problema en la temprana edad con que los alumnos empezaban a estudiar el idioma. Cuando tenían clase de LE en la escuela sus conocimientos eran mucho más avanzados de lo que les enseñaban. Con el ejemplo figurado que da, pretende subrayar de modo gracioso lo absurdo de la situación.
74 Sof	sí sí hacíamos- o sea cuando hacíamos-[(AC) cuando empecé a estudiar yo inglés en la escuela estábamos en el segundo no en el primer año del Instituto]   no recuerdo tener inglés en la secundaria recuerdo en el Instituto que había e:   ¡eh! [(AC) y cuando habías empezado digamos el inglés desde cuarto de primaria cuando llegabas al segundo del Instituto sabías mucho más de lo que intentaban] a VOLVER a enseñarnos   cuando ibas por ejemplo y te decían que “this is a pencil” tú decías “bueno bien eso es sí sí seguro ((risa)) tal como tú lo dices”	
75 E	fuieste a una academia o tuviste clases particulares	A E le interesa saber qué tipo de clases tuvo Sof para aprender inglés y ella contesta que empezó con clases particulares para seguir después en una academia.
76 Sof	empecé con clases particulares y luego en una academia	
77 E	e   en la academ-	E intenta formular una pregunta pero Sof la interrumpe para aclarar que se refería al inglés porque el caso del francés era distinto. Sin embargo, la estudiante no quiere realmente contar el proceso de aprendizaje de la lengua francesa sino que desea exponer su juicio personal sobre la imposibilidad de aprender el idioma en el Instituto francés.
78 Sof	con el inglés con el francés iba al Instituto francés [(DC) GRAN ERROR] [(AC) si quieres aprender francés NO es el Instituto francés tu destino]	
79 E	[(R) vale] e:   ¿cuánto tiempo duró el aprendizaje de las lenguas extranjeras que hablas?	E, riéndose acepta el comentario para seguir con otra pregunta sobre la duración de los estudios de las LE.
80 Sof	bueno el inglés fue desde cuarto de primaria hasta primero de Instituto   el francés desde quinto de primaria hasta primero del	El aprendizaje del inglés y del francés comenzó en la primaria y duró siete y seis años respectivamente. El italiano lo estudió sólo un año y actualmente aprende español desde hace dos años y medio.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	Instituto   el italiano lo estudié un año   ¡eh! y el español ahora llevo dos años y medio	
81 E	¿por qué no esperaste para aprender la lengua en la escuela y decidiste ir a una academia \ antes\?	E invita a Sof a justificar la decisión de estudiar inglés en un centro de lenguas y no en la escuela.
82 Sof	porque cuando iba yo a la escuela no había   o sea   perdías tiempo si esperabas a la escu- / dejando aparte / que lo que aprendimos finalmente en la escuela era muy   nulo en comparación con lo que   finalmente acabas aprendiendo en la: academia	Sof presenta dos razones. En primer lugar, el aprendizaje de la LE en la escuela pública empezaba tarde y, en segundo lugar, el conocimiento adquirido era reducido e insuficiente en relación con la formación que recibían en una academia privada.
83 E	¿las decisiones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras las tomaban sólo tus padres o las tomabais {\juntos\}?	E trata de indagar el grado de implicación de sus padres en las decisiones relacionadas con el aprendizaje de las LE de Sof.
84 Sof	{para} el inglés y el francés mi mamá: y mi papá   básicamente creo que solamente mi mamá   para el francés más bien- ¡OH! bueno historias para no dormir   para el inglés insistió mi mamá [(AC) además había hecho un primer intento para que aprendiéramos inglés a los cuatro años pero no fue fructífero porque nosotras queríamos jugar]   para el francés insistí yo [(DC) la estúpida]   ((la entrevistadora se ríe)) porque un amiga mía iba y quería ir yo también y después [(DC) no hubo arreglo] ((las dos se ríen))   bueno el italiano después yo quise aprenderlo y:   ¿cómo se dice?   ts ts me encargué yo de mover los trámites y el español igual-	Ella toma el turno para empezar a relatar, cuando se auto-interrumpe, con una interjección revelando que acaba de recordar algo importante. Con el fin de enfatizar, califica su recuerdo de “doloroso” y cuenta que su madre gestionó el estudio del inglés. Sof usa la 1ªpers,pl porque se refiere a ella misma y a su hermana. Revela, pues, que el aprendizaje del inglés era un asunto importante para su madre, quien consideraba que era una buena idea que sus hijas empezaran a estudiarlo pronto. Según Sof, ese intento no tuvo éxito porque eran muy jóvenes y no les interesaba aprender sino divertirse. El caso del francés fue diferente porque fue Sof misma quien expresó el deseo de estudiarlo por una razón infantil: actuar por mimetismo y pretender hacer lo que los otros amigos hacían. Se burla de su entusiasmo de aprender francés de manera cómica, revelando que se ha arrepentido por esa decisión sobre todo porque el proceso duró mucho. Por el contrario, la aspiración de estudiar italiano era

## Transcripción

## Análisis secuencial

	español básicamente quería que aprendiéramos una amiga mía Natalia con la que hacemos juntas   que decía [(AC) vamos a aprender español a aprender español a aprender español] \ y digo ¡eh! vale vamos a hacerlo no tenía problema \	verdadera y no toma sola simplemente la decisión sino que se responsabiliza de gestionar sus estudios. La elección del español no fue propia, sino que otra amiga insistió en que lo estudiaran. Sof se muestra dispuesta a aprender una lengua más.
85 E	¿estás contenta de:l proceso de aprendizaje   de todas estas lenguas?	E pide a Sof que evalúe el proceso de aprendizaje de las LE.
86 Sof	la más agradable de todas fue el italiano   porque tenía clases particulares   bueno aparte de que me gustara   tenía clases particulares con una profesora que no sabía griego sino inglés   y así podía combinar las palabras inglesas con las italianas y fue MUY fácil aprender   e [(AC) también como eran clases particulares avanzábamos rápido]   mientras que ahora con el español en el Cervantes para mí es un ritmo no simplemente relajado es el más relajado de los relajados   [(AC) no es que no me guste sino que podría ir más rápido s:i]   yo que sé tuviera clases particulares me imagino   pero es un ritmo que bueno me conviene no me presiona   es agradable	Sin embargo, no hace una evaluación de cada uno de los procesos, sino que prefiere hablar solamente del aprendizaje del italiano, que fue el más placentero de todos. Por primera vez en la entrevista, Sof declara sentir gusto por una LE, que efectivamente era el italiano. Además, explica que fue un proceso fácil y rápido. La estudiante cree que la ausencia de la L1 y la obligación de relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento del inglés facilitaron el aprendizaje. Piensa que las clases particulares por ser más tensas reducen el tiempo de aprendizaje y las compara con el ritmo del Instituto Cervantes que no le supone mucho esfuerzo. Sof valora que podría aprender más rápido pero, a la vez, reconoce que es cómodo avanzar sin presión.

Sofía, antes del español, había estudiado tres LE más, en este orden: inglés, francés e italiano. En teoría, tiene el conocimiento adquirido para poder comunicar en todos estos idiomas pero comenta que sólo puede hablar dos. En consecuencia, estudiar una lengua no siempre garantiza que Sofía va a desarrollar la expresión oral. Para aprender inglés tuvo al principio

clases particulares y luego fue a una academia. El francés lo estudió en el Instituto francés y para el italiano decidió tener clases particulares. El aprendizaje duró siete, seis y un año respectivamente. Su madre consideraba importante el conocimiento del inglés y quería asegurarse de que sus hijas lo aprendieran. Por esa razón, creyó oportuno que comenzaran a estudiarlo en una edad temprana. Según Sofía, ese intento no tuvo buenos resultados porque, ciertamente, eran muy pequeñas para estudiar destacando la prioridad de jugar en aquel periodo. Esta primera instrucción de inglés no parece haber sido ajustada a sus necesidades de divertirse aprendiendo. Sin embargo, podemos suponer que la madre compartía la representación de que es mejor aprender un idioma extranjero de manera precoz. En el entorno familiar no se preocupaban por el aprendizaje de otras LE porque Sofía fue la que quiso aprender francés. La razón de esa elección era infantil y aparentemente al cumplir su deseo, no tenía muchas ganas de seguir estudiándolo, pero ya estaba comprometida. El estudio del italiano fue un caso totalmente distinto. Principalmente, a Sofía le gusta la lengua y reconoce que eso ha influido en su aprendizaje. Decide estudiarla y se encarga de encontrar a un profesor y organizar la clase. No es extraño, pues, que se olvide de los demás idiomas y hable solamente del proceso de aprendizaje del italiano, el cual califica como el mejor por tres razones: el gusto por el idioma, la facilidad de aprender y el hecho de avanzar rápido. Parece creer que la ausencia absoluta de la L1 y la correlación del nuevo conocimiento con el conocimiento del inglés facilitaron el proceso de aprendizaje. Las clases particulares representan para ella un ritmo intenso y un progreso veloz. Considera que en el Instituto Cervantes avanzan más lento de lo que ella podría asimilar. No obstante para aprender más rápido hace falta mayor esfuerzo y seguir un curso sin presión también es agradable. El proceso del aprendizaje del francés no le gustó porque califica la decisión de estudiarlo en el Instituto francés como errónea, aunque no explica la razón. Sofía representa la situación de enseñanza de LE en la escuela pública como absurda principalmente por dos motivos. En primer lugar, empezaba tarde y en segundo, la formación que ofrecía la escuela era insignificante y no admite comparación con lo que aprendían en las academias privadas. Sofía argumenta que la enseñanza de LE era para principiantes cuando los alumnos ya tenían un nivel avanzado, hecho con el que justifica por qué la clase no tenía interés. Sofía se muestra abierta hacia el aprendizaje de LE y decide estudiar español para complacer a una amiga.

Inglés	Francés	Italiano
1er intento fallido		
Al principio clases	Instituto francés	Clases particulares

particulares y luego en una academia		
7 años	6 años	1 año
Su madre quería que lo estudiara	Ella quiso estudiarlo pero luego se arrepintió	Lo estudia por gusto y por decisión propia
		El mejor proceso de aprendizaje

#### Secuencia 4: La elección de la lengua española y su significado (87E a 98Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
87 E	¿cuándo tuviste el primer contacto con el español?	E centra la entrevista en el español como LE y pregunta por el primer contacto.
88 Sof	hace dos años y medio	Sof valora que eso fue cuando empezó las clases de español, dejando de lado el contacto con la lengua durante los viajes.
89 E	[(AC) ¿no habías escuchado nada antes?]   {si}	E insiste en el tema para incitarla a reflexionar. La estudiante añade el contacto a través del cine español pero
90 Sof	/ {eh} bueno a excepción de Almodóvar /   y las películas   que no entendía ni papa   ((risa))	tampoco lo valora porque subraya, riéndose, que no entendía nada.
91 E	y el viaje	Entonces, E menciona el viaje y Sof simplemente repite su anotación sin hacer comentarios. Se hace obvio que no cree que el contacto con la lengua en el contexto real le haya afectado de ningún modo.
92 Sof	y el viaje sí   pero aparte de eso   bueno nada más	
93 E	me has dicho algo de Natalia ¿esa amiga te había hablado de la lengua? ¿nadie más?	E busca otros factores que puedan haber influido en su decisión de estudiar la lengua.
94 Sof	ts   sí sí ella fue la primera   ¡ah! y anteriormente mi hermana que cuando le:   lloriqueaba [(AC) cuando fui a presentarme al examen de italiano] me puse muy nerviosa en el examen   entonces me	Sof cuenta una historia que revela que en su entorno se hacía referencia a la lengua española. Es interesante que se acuerde de una frase de su hermana, que exprese su objetivo futuro de aprender el español sin interesarse por los diplomas. Además, Sof manifiesta su preocupación por aprobar el examen de italiano. Apunta con humor

## Transcripción

## Análisis secuencial

	decía mi hermana [(AC) eh y tú querida   querías sacarte el diploma   mientras que yo cuando me ponga a aprender español NO voy a presentarme a ningún examen]   claro que al final ella no ha aprendido español   [(R) yo he empezado finalmente]	que no fue la hermana quien aprendió español sino ella.
95 E	m: entonces en general sobre la lengua no tení:as no tenía un deseo específico por esta lengua en concreto   fundamentalmente lo he tomado como:   /hobby /   y era una: oportunidad digamos   me decía Natalia que empezáramos   y había una ventaja para mí porque mi trabajo paga el aprendizaje de lenguas extranjeras   y entonces tampoco tenía gastos   era nada- / de verdad no lo pensábamos nada /   y lo sugirió Natalia   sonaba bien   me dijo que me iba a confundir porque hablaba italiano y efectivamente hasta hoy cometo errores incorporo palabras italianas ((risa))   pero era así como interesante o sea incluso ahora:   ¿cómo se dice? no me:   no me arrepiento por haber empezado el español   no sé si hubiera podido hacer algo diferente   [(AC) el próximo que aprenda será el japonés para así tener un cambio diferente((risa))]	E quiere resumir cuando Sof toma el turno para acabar su frase y explicarse mejor. La estudiante valora el aprendizaje de LE y aunque no tenga un interés determinado por una lengua está dispuesta a estudiarla. Asimismo, aprender es para ella un pasatiempo del que puede sacar provecho. El hecho de que no sea un gasto, ya que el trabajo paga la formación, también juega un papel en su decisión. Sof no necesita reflexionar mucho, ante la propuesta de su amiga, porque cree que estudiar español es una oportunidad beneficiosa. Incluso, es su propia amiga quien le avisa de que las similitudes entre el español y el italiano serían un problema. Sin embargo, Sof reconoce el hecho de confundirse y mezclar las dos lenguas con naturalidad y risa, revelando que no se preocupa por eso. El proceso de aprendizaje de español ha consolidado la idea que tenía sobre la lengua y está contenta por haber decidido estudiarla. Aprovecha la entrevista para pensar en la posibilidad de haber optado por otra lengua que no fuera el español, pero no se le ocurre que podría aprender otra cosa que no sea LE. Nótese como piensa que éste es un idioma parecido a lo que ha estudiado hasta ahora citando el japonés como algo distinto. Por la risa entendemos que estudiar japonés no es, actualmente, una intención verdadera.
96 Sof		
97 E	bien te decidiste pues a aprender español con la incitación de Na{talia}	E concluye que si no hubiera sido por la amiga, Sof no habría estudiado español y ella lo afirma.
98 Sof	{de} Natalia sí sí	

## Transcripción

## Análisis secuencial

Sofía no valora el contacto con el español que se hacía de manera casual, como por ejemplo las películas y tampoco valora el contacto con la lengua en el contexto real, durante sus viajes a países hispanohablantes. Piensa que el momento determinante para ella fue cuando empezó el estudio explícito y sistemático de la lengua. Otras personas de su entorno hablaban de la posibilidad de estudiar español pero Sofía no tenía un especial interés por el idioma. Es una persona dispuesta a estudiar LE porque valora ese tipo de conocimiento y además lo concibe como una afición. El proceso de aprendizaje se lleva a cabo con gusto, empeño y sin agobios, aunque pueda surgir algo de estrés el día de un examen. Otro factor importante en su decisión fue el hecho de que los cursos no significaran un coste económico. Aceptar la propuesta de su amiga y empezar las clases de español no tenía más que ventajas para Sofía, una representación que se ha afirmado con el paso del tiempo y el estudio de la lengua. Cree que en el aprendizaje de lenguas afines como el italiano y el español es normal que existan interferencias y no se preocupa por eso. También piensa que el español se parece a lo que ha estudiado hasta hoy mientras menciona el ejemplo de una lengua muy diferente. De todos modos, si no se hubiera decidido por el español habría estudiado otra LE y no habría elegido hacer una cosa distinta.

### **Secuencia 5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (99E a 154Sof)**

#### **5.1: Representaciones sobre el idioma español (99E a 126Sof)**

## Transcripción

## Análisis secuencial

99 E	¿qué te parece el español en comparación con las / otras / lenguas que has aprendido?	E pide una comparación del español con las demás LE que ha estudiado Sof.
100 Sof	\ para mí es facilísimo \   hablando del vocabulario ahora   o sea ts   no me vienen a la cabeza para decirte diez frases   pero cuando leo un texto [(AC)	La estudiante utiliza el superlativo para manifestar su entusiasmo sobre la facilidad del español, aunque explica inmediatamente que se refiere solamente a la comprensión escrita. Sof conoce sus capacidades y con sinceridad indica que es

## Transcripción

## Análisis secuencial

eso decía o sea] cuando estaba en Madrid | había en el hotel periódicos | y leía los títulos y los artículos sin ningún problema | [(AC) puede que no entendiera todas las palabras pero entendía el sentido general] | y cuando me hablaban [(DC) / no entendía NADA / porque tenían la “z” y decías ¿vaya | y ahora qué estará diciendo? ((risa))

más fácil entender el vocabulario escrito que usar el vocabulario conocido en la expresión oral. Además, entiende el significado por el contexto no siendo necesario comprender todo el léxico. Cree que en España tenía problemas con la comprensión oral a causa de la pronunciación desconocida. La manera graciosa de describir el acontecimiento y la risa al final muestran que eso no le ha desanimado. Es evidente que cuenta su estancia en Madrid cuando todavía no había empezado las clases de español. Leyendo el periódico y hablando con la gente, estaba formando su primera representación acerca del idioma español. Es curioso que no lo haya mencionado en la secuencia anterior, cuando E le había solicitado señalar su primer contacto con la lengua. De todos modos, se hace obvio que le ha impresionado la habilidad de poder leer en un idioma que todavía no había estudiado.

- |         |  |  |
|---------|--|--|
| 101 E   | \ sí \   ¿tenías alguna idea acerca de la nueva lengua que ibas a aprender?   / antes de empezar las clases /  | E hace ahora una pregunta explícita sobre sus representaciones de la lengua española, antes de que empezara las clases.  |
| 102 Sof | no solamente eso que se parece mucho al italiano solamente eso / como:   escritura /   como vocabulario    y que tenían otras terminaciones de verbos eso también ((risa))         | Sof resume claramente que pensaba que la lengua escrita del italiano se parecía a la del español. Había observado, también que la raíz del verbo era igual y sólo cambiaba la terminación. |
| 103 E   | ¿eso por qué lo pensabas que tenía:n-?   | E pregunta por el origen de esta creencia para asegurarse que Sof se refiere al mismo acontecimiento que en el turno 100.  |
| 104 Sof | / lo había visto escrito / en eso:   en lo:s periódicos [(AC) había visto los verbos escritos] donde la primera parte era parecida al italiano   y la segunda no era nada parecida | Efectivamente, Sof vuelve a contar el mismo caso.  |
| 105 E   | ¿y qué   pensabas acerca de  | A continuación, E pide su opinión sobre el   |

## Transcripción

## Análisis secuencial

	la lengua española cuando ya habías empezado las clases?	español al inicio del curso.
106 Sof 107 E	\ que era suave \ ¿por qué?	Sof hace una observación sobre la fonética de la lengua, calificándola de suave y E pide la razón.
108 Sof	porque no tiene “g” y tiene la [(GR) gamma:] y tiene la “ji” o sea me pareció suave la única: consonante grave   en la que puedo pensar es la “g” [(AC) no tiene ninguna otra] todo el resto e:s	Sof da ejemplos de algunos sonidos para apoyar su opinión y no quiere añadir otra cosa.
109 E	¿qué piensas ahora sobre la lengua?	E busca su representación actual de la lengua y Sof, con tono exclamativo, afirma que es una lengua linda y revela su gusto por ella. Parece que ahora le encanta oír la lengua y no pierde ocasión de averiguar qué puede entender, aunque se trate de un diálogo en español entre dos desconocidos.
110 Sof	[(AC) ¡ah es muy bonita!]   me gusta mucho   / y también cuando escucho a alguien que habla en español por la calle / o: yo que sé en el cine me pongo a escuchar para ver si pillo algo ((risa))	
111 E	no te parece pues una lengua difícil	E hace hincapié sobre lo que Sof ha expresado acerca de la facilidad en el turno 100, para incitarla a relatar más.
112 Sof	[(AC) tiene sus dificultades] no es super-fácil tiene su gramática   en cuanto al léxico   [(AC) vale si tienes paciencia te va a venir]   yo también tengo el sistema de tomar la cosa con calma   e: es decir no me agobia de hacer un repaso o apuntar aquella palabra que no sé   e: [(AC) o sea es lo que aplicaba en el italiano y es lo que aplico en el español] leyendo   finalmente entiendes qué significa la palabra que no sabes   \ y: todo muy bien \ ¿cuál es tu opinión sobre la afirmación?   el español es	Sof niega que el español sea tan fácil y explica que hay también dificultades. Emerge su visión dicotómica en cuanto al aprendizaje de una LE, que incluye la gramática y el vocabulario. Sof además explica su estrategia de tener paciencia y confiar en que va a comprender el léxico con el paso del tiempo. Se basa en su experiencia anterior del aprendizaje del italiano y aplica lo mismo con el español: no traduce el vocabulario sino que lo entiende por el contexto y finalmente lo adquiere. Es una estrategia nueva, que Sof no había empleado durante el aprendizaje del inglés y del francés.
113 E		E lee una declaración que afirma la facilidad del español y pide la opinión de

## Transcripción

## Análisis secuencial

	una lengua que se aprende fácilmente	Sof.
114 Sof	mm sí   bueno eso lo dice alguien que no sabe   requiere es decir no es una lengua   tiene sus dificultades sus particularidades tiene su gramática no es invisible la gramática   y: requiere de cierto esfuerzo no se aprende así sin más    pero menos mal en el Cervantes se requiere un esfuerzo mínimo [(R) tal como vamos]	Ella no está de acuerdo y mantiene su posición de que el español es una lengua con dificultades. Cree que además de parecerse a otros idiomas, tiene rasgos propios que requieren estudio. La gramática es una manera de determinar la dificultad de una lengua y en este caso es notable y merece atención. Puede que el español precise esfuerzo, no obstante Sof bromea sobre lo que se exige en el Instituto Cervantes: progresar con este ritmo es fácil para ella.
115 E	y con la afirmación de que la lengua española es una lengua fuerte viva y muy expresiva	E lee otra declaración sobre la viveza y la expresividad del español y Sof, esta vez, manifiesta su acuerdo sin argumentar. Hace un chiste de que obtiene estas cualidades a pesar de su suavidad, provocando risa. Sin embargo, se hace obvio que su representación de que el español es una lengua suave es importante y la toma en cuenta.
116 Sof	sí estoy de acuerdo   a pesar de que sea suave ((las dos se ríen))	
117 E	si comparamos la lengua griega con la española ¿qué podrías observar?	La solicitud de comparar la lengua griega con la española confunde a Sof que pide explicaciones.
118 Sof	no sé ¿es decir?	
119 E	al comparar la española con la griega	E aclara brevemente y...
120 Sof	no la comparo no se comparan \\ me parece \\ / son lenguas diferentes [(F) totalmente] es decir   que te compare el español con el italiano que se parecen tanto   sí se parecen   pero con el griego no no se parecen   a excepción [(AC) ¿cómo se dice?]   de algunas palabras griegas que son internacionales como por ejemplo lo que hacen las plantas   [(R) la fotosíntesis] todo lo demás e:s me parece diferente	...Sof valora que las dos lenguas son incomparables. La estudiante limita la comparación al nivel del léxico y razona que es imposible equipararlas. Da el ejemplo del italiano en su parecido al español y las palabras derivadas del griego para justificar su argumento.
121 E	¿no has observado ninguna	E la invita a reflexionar sobre similitudes

## Transcripción

## Análisis secuencial

	semejanza digamos en la gramática?	en la gramática pero Sof niega haber notado algo.
122 Sof	¡ah no he observado!	
123 E	\ vale\	E da el tema por cerrado cuando Sof
124 Sof	porque sigo mi intuición en la gramática tanto en el griego como en el español ((risa))	quiere explicar su actitud ante la gramática tanto del griego como del español: comprende esta última sin necesidad de buscar una razón ni explicarla. Se ríe porque le parece, probablemente, un estilo de aprendizaje poco convencional.
125 E	¿qué quieres decir sigues tu intuición?	E pide que se lo explique.
126 Sof	o sea no me angustio por si lo que tenemos que poner es [(=español) Indefinido] o no sé qué más   / como me parezca mejor/   y lo más probable es que salga bien ((risa))	Sof no se preocupa por buscar la lógica antes de decidirse por usar bien la gramática española sino que va a elegir lo que instantáneamente le parece mejor. Se enfrenta al aprendizaje de la gramática como un juego y se ríe porque este método inusual trae buenos resultados.

Parece que la primera representación de Sofía acerca de la lengua española se forma antes de empezar las clases en el Instituto Cervantes, durante su viaje a Madrid. Entra en contacto con la lengua en el país donde se habla y leyendo el periódico en español reflexiona sobre su similitud con el italiano. Le impacta el hecho de poder entender un texto en un idioma que no ha estudiado naciendo de ahí, quizá, la creencia sobre la facilidad del español con respecto a la comprensión escrita. El intento de comprender a la gente que le hablaba no tuvo el mismo éxito, pero este incidente no parece haberla afectado. Actualmente, cada vez que tiene la oportunidad pone a prueba su capacidad de comprensión oral. Sofía sabe que es más fácil reconocer el vocabulario de textos escritos que intentar recordarlo con el fin de expresarse. Además, no es necesario entender todo lo que lee, porque ha desarrollado la estrategia de deducir el significado contextual de las palabras. Al empezar las clases de español, lo que le llama la atención es la fonética que le parece suave y le agrada. Sofía sabe que el aprendizaje de una LE es más que desarrollar la comprensión escrita y por eso opina que el español tiene también dificultades. Estas abarcan la gramática y el vocabulario que se convierten en los dos elementos centrales de la lengua y, en consecuencia, de su adquisición. Sofía participa en el proceso de aprendizaje con absoluta confianza en los buenos resultados que, de no venir inmediatamente, vendrán en un momento dado: si no entiende el vocabulario por el contexto

creo que lo va a adquirir con el paso del tiempo y no se preocupa por la gramática porque confía en su intuición. Sofía aplicó estas nuevas estrategias de aprendizaje cuando estudió el italiano y, como fue una buena experiencia vuelve a emplearlas sin dudar que vaya a alcanzar su objetivo, también, en el caso del español. Además, juzga que el ritmo con el que avanzan en el Instituto Cervantes es lento y aprender el idioma no significa un gran esfuerzo para ella. Todas las referencias sobre el español son positivas y revelan la buena disposición de Sofía hacia la nueva lengua: maximiza las facilidades y minimiza las dificultades de su aprendizaje. Limita la comparación entre las LE al vocabulario y por eso encuentra solamente diferencias entre el español y el griego.

### **Secuencia 5.2: Representaciones sobre el aprendizaje del español (127E a 154Sof)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
127 E	vale   ¿cómo describirías el aprendizaje de la lengua española   para ti?	E pide una descripción del proceso de aprendizaje del español.
128 Sof	¡eh! como algo interesante	Con una interjección y una breve valoración positiva, Sof muestra poco interés por analizar el tema.
129 E	[(AC) ¿cómo se hace ahora cómo se hace   ahora que ya has empezado?	E da explicaciones para incitarla a relatar más y la estudiante, con otra interjección, señala que ha entendido. Aún así, se limita a añadir una sola cosa, que ya había mencionado en las secuencias anteriores, confirmando su representación de que es un curso “relajado”. La conjunción adversativa “pero” revela que usa este término en un sentido bueno porque, aún así, el curso no resulta aburrido. Simplemente, denota que ella lo sigue sin esforzarse.
130 Sof	¡ah! relajado   relajado pero interesante	
131 E	relajado pero interesante	
132 Sof	de todos modos para mí es ¿cómo se dice?   es un hobby literalmente no tengo ninguna necesidad de aprender español   ni más dinero me van a dar   ni en España voy a vivir probablemente   ni a	E repite las palabras de Sof, que enseguida siente la necesidad de aclarar más. Vuelve a equiparar el aprendizaje del español a tener una afición (turno 96) para subrayar la idea del gusto en vez de la del compromiso. Con los ejemplos que da explica, de manera figurada, que estudiar el idioma no representa para ella una

## Transcripción

## Análisis secuencial

	España me va a mandar mi trabajo   es simplemente algo agradable	obligación o una ventaja sino que lo hace por simple placer.
133 E	¿has encontrado diferencias entre el proceso de aprendizaje de las otras lenguas y el proceso de aprendizaje del español?	E sigue la entrevista, buscando diferencias entre el proceso de aprendizaje de español y las otras LE.
134 Sof	[(F) ¡ah! sí] enormes	El cambio de tono y la afirmación inmediata revelan las ganas de la estudiante de hablar del tema, sobre el cual parece haber reflexionado antes. Son diferencias notables, según Sof, que no necesita la intervención de E para comentarlas.
135 E	{\ ¿cuáles? \ }	
136 Sof	{en las}   otras lenguas   no en el italiano   pero en el inglés y el francés   aprendías para sacarte el diploma   y además bueno con el inglés era mucho más fácil porque oíamos películas inglesas e: y también las series eran estadounidenses y no sé qué más y tenías un contacto con la lengua   pero con el francés nada   [(AC) bueno yo tengo un diploma que desde el día que lo aprobé   no ahora que se me ha olvidado todo   /desde entonces/ no podía hacer nada con él]   no puedo hablar   es imposible   mientras que ahora tiene:   la: \ ¿cómo se dice? \ la táctica es [(AC) aprender a hablar español] y no poder enfrentarte al examen   sacar un diploma que muestre que tienes suficiencia de conocimientos digamos en un nivel   lo cual es más interesante así   para mí: es mejor   pero totalmente inusual con respecto a la	Inicialmente, hace una división entre el aprendizaje del inglés y francés y el aprendizaje del italiano y español. En el primer caso se aspiraba a obtener un diploma para poder acreditar el conocimiento y, en el segundo, el propósito era desarrollar capacidades para poder usar el idioma. En realidad, Sof no analiza distintos aspectos en la manera de llevar a cabo el aprendizaje sino que apunta que la meta era diferente. Utiliza la 2ª y 1ª pers.pl. para demostrar que era una situación general y que no se trata solamente de una experiencia personal. Sof piensa que el contacto con la lengua a través de la televisión facilitó el aprendizaje del inglés. Considera que el aprendizaje del francés fracasó porque nunca pudo comunicarse en ese idioma. No valora la obtención del diploma y cree que, actualmente, ha perdido todo su conocimiento de francés. Podemos notar que pone especial énfasis en la adquisición de la expresión oral prefiriendo por ello el aprendizaje del italiano y, ahora del español, como vehículos de ese deseo. Sofía cree que estudiar un idioma con el fin de hablarlo no es muy habitual para los griegos.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	manera con la que estamos acostumbrados a estudiar los griegos   las lenguas extranjeras	
137 E	¿y eso qué te provoca?	E quiere saber el impacto de este nuevo objetivo de la enseñanza del español y Sof piensa que le despierta interés.
138 Sof	interés	
139 E	interés	E reitera y Sof concluye manifestando su acuerdo con la meta de aprender de manera significativa y no con el fin de poseer títulos.
140 Sof	buen cambio   [(AC) es decir que yo estoy de acuerdo con eso de que nuestra meta no es obtener el diploma nuestra meta es aprender]	
141 E	¿te acuerdas quizás de algunos factores que facilitaron el aprendizaje del español?	E pregunta por factores que quizás hayan ayudado al aprendizaje del español.
142 Sof	[(AC) sí el italiano]   eso / ¡una gran cosa! /   ¡con el texto siempre doy en el clavo! ((risa))	Como se esperaba, Sof destaca el italiano como gran apoyo en la comprensión escrita del español. Con alegría explica que es muy buena en la actividad de comprensión lectora, revelando su auto confianza.
143 E	me imagino de todos modos que también ha habido algunos problemas   o dificultades   durante {el aprendizaje de:l español}	A continuación E pregunta por posibles dificultades.
144 Sof	{por supuesto sí sí sí} / primer problema /   los tiempos del pasado   el [(=español) Indefinido] y e:l ¿cómo se dice? el otro {[(=español) he hecho]}	Sof toma el turno para afirmar animadamente que el proceso de aprendizaje ha tenido también complicaciones. De lo que cuenta podemos ver que las dificultades están relacionadas con la gramática. Sof las explica de manera graciosa y se muestra optimista respecto a superarlas en el futuro. Esta actitud es coherente con todo lo que explicaba en la secuencia anterior (turno 112, 124 y 126).
145 E	{el [(=español) Imperfecto]}	
146 Sof	sí el-	
147 E	NO [(=español) el Pretérito {Perfecto}]	
148 Sof	[(AC) {¿el Perfecto? el} Perfecto] [(DC) ¡dios mío!] ¿qué fue aquello? un lío   también el [(=español) ser y estar] otro lío   pero bueno   con el tiempo se irá aclarando	

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 149 E ¿habéis hecho algo en la clase de español que te haya parecido innovador | moderno
- 150 Sof | sí además de la: general || ¿cómo se dice? | orientación | que me parece realmente MUY innovadora de verdad | aparte de eso [(AC) bueno es una clase interesante y diferente] | porque ahora no sé si es la línea del Instituto [(AC) pero de todas formas Juan nos hace trabajar en grupos] | lo cual es importante cuando no has aprendido a trabajar colaborando con los demás | es decir tenemos una compañera en concreto la cual | ts | ahora no sé ella | ¡ah! ella es estudiante de la universidad sí | ¿no sabe estudiar con otros? | de todos modos tiene problemas o sea lo que te quiero decir es que bueno no todos sabemos las mismas cosas | y tampoco todos son igual de buenos | pero [(AC) ahora que tú digas a la otra persona que yo no quiero hacer contigo este ejercicio un ejercicio del cual tampoco es que dependa tu vida] porque tú no eres muy bueno / eh eso no está bien / \ es decir eso es- \ | / aprendes cosas / | AC) aprendes a colaborar aunque:] digamos | eres mayor y estás en una clase que / tampoco es necesario / aprender en colaboración es interesante ese sistema
- 151 E a ti te ha gustado {ese método}
- 152 Sof {sí sí} me ha gustado sí sí
- E quiere saber si la estudiante cree innovador algún aspecto de la enseñanza del español.
- En coherencia con lo que ha explicado en el turno 136, Sof califica como innovador todo el nuevo enfoque de la enseñanza – aprendizaje. La estudiante revela paulatinamente su representación sobre la clase de español, añadiendo, cada vez, un nuevo adjetivo calificativo. Ahora, valora que el aprendizaje de la lengua española es distinto a los aprendizajes de las otras LE por el hecho de trabajar en grupo en clase. No puede asegurar si el Instituto Cervantes, en general, adopta este método o es solamente su profesor quien ha decidido aplicarlo. Sof cree que uno se puede preparar para trabajar en grupo y juzga el comportamiento de una compañera que, según su opinión, no sabe colaborar. A través de este ejemplo negativo, manifiesta claramente que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje pero que eso no debería perjudicar el trabajo en grupo. Con el argumento exagerado de que la vida de los estudiantes no depende de los ejercicios que hacen, Sof valora la buena colaboración entre los miembros del grupo como más importante que el resultado de la actividad. Cree que en una edad adulta no es necesario trabajar en grupo para aprender, lo cual nos permite suponer su concepción de que sí lo es para la formación de alumnos más jóvenes. Puede que no sea fundamental aprender en equipo pero aún así piensa que es interesante.
- E pregunta si le gusta ese tipo de actividad y Sof lo afirma en seguida.

### Transcripción

### Análisis secuencial

153 E	¿crees que te ha ayudado a aprender mejor o tendrías el mismo resultado con un con un método {\ más tradicional \?}	Entonces, E le pide comparar los resultados de estos dos métodos
154 Sof	[(AC) {no es} mejor porque cuatro cabezas piensan mejor que una]((risa))	...y Sof contesta aceleradamente que el nuevo método es mejor. Valora el trabajo que se hace con más personas y no en solitario y lo explica utilizando un refrán griego. Este modo de razonar la hace reír.

Sofía hace muchas observaciones, aunque no quiere profundizar en la comparación de los aprendizajes de las LE. A lo largo de la secuencia, revela sus representaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje del español que giran en torno a tres adjetivos: relajado, interesante y diferente. Ante todo, observa que el enfoque de la enseñanza del italiano y, ahora del español, se centra en capacitar al alumnado a usar el idioma de manera suficiente, receptiva y productiva. En cambio el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés y francés tenían como meta principal la obtención de títulos. Aunque Sofía no hace referencia al factor edad, es obvio que tenía este último objetivo durante su infancia y adolescencia mientras que todo cambia en su vida adulta. No obstante, presenta el enfoque de la lengua inglesa y francesa como estado general sin opción de hacer un aprendizaje distinto. Así mismo, cree que los griegos suelen estudiar una LE por obtener diplomas y no por hablar el idioma. Piensa que el estudio del inglés fue más positivo porque la difusión de la lengua permite un contacto fácil que contribuye al aprendizaje, mientras que nunca ha podido aprovechar el conocimiento del francés. Sofía sabe que los contenidos de una lengua se pueden ir perdiendo, pero no puede aceptar que la destreza de la expresión oral no se haya desarrollado hasta al final de la formación. Actualmente, hablar el idioma que está estudiando se ha convertido en su objetivo principal. Cree significativo el hecho de que la decisión de estudiar español fuera libre y no condicionada: aprender el idioma es para ella una afición, un entretenimiento para los ratos de ocio y lo primordial es que se sienta a gusto. Lo que además distingue al aprendizaje del español es que no requiere mucho esfuerzo por parte de Sofía. La estudiante considera el conocimiento del italiano un gran apoyo en la comprensión escrita del español, una destreza con la cual se siente muy segura. Por otro lado, las dificultades en el proceso de aprendizaje están asociadas a la gramática, pero confía que se van a superar con el paso del tiempo. Otra representación importante de Sofía es que en la clase de adultos, el trabajo en grupo no es

imprescindible para aprender pero resulta interesante. Cree que es mejor realizar una actividad en equipo porque se unen los conocimientos. También revela su representación de que se aprende a trabajar en grupo. Específicamente en la clase de LE el alumno tiene que colaborar sin que le importe el nivel de conocimiento de sus compañeros o el resultado de la actividad. Sofía ha desarrollado el concepto del aprendizaje relajado, agradable y eficiente y disfruta de las clases del español.

### Secuencia 6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (155E a 158Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
155 E	((la entrevistadora le da un papel donde aparecen las cinco destrezas)) ¿qué destreza básica crees que debes desarrollar   para adquirir una lengua?   ¿la comprensión escrita   la comprensión oral la expresión escrita la expresión oral o la interacción oral?	E quiere saber cuál es la destreza que Sof valora más en el proceso de aprendizaje de una LE.
156 Sof	más bien la última   la interacción or- o sea conversar ¡eso! es lo más importante para mí porque no vas a ts   [(AC) es lo que te he dicho antes /si vas a una ciudad y te pierdes   eh no vas a ponerte a escribir /   y tendrás que entender lo que te van a contestar ] (risa)	Sof no necesita tiempo para reflexionar y elegir la interacción oral; un término que entiende bien. Pone el ejemplo de una situación de apuro para resaltar la utilidad de la conversación en un contexto real riéndose para reforzar su argumento.
157 E	para que además puedas comunicar	E hace una acotación y Sof, que no quiere añadir más, la afirma.
158 Sof	sí sí	

Sofía tiene claro que la interacción oral y la conversación es la destreza más importante para ella. En coherencia con todo que ha manifestado durante la entrevista considera fundamental poder emplear el idioma que está estudiando en situaciones reales. Conseguir comunicar es para ella lo más necesario y, en consecuencia, lo fundamental, una representación que se ha

convertido también en el objetivo de su aprendizaje, como ha explicado en la secuencia anterior.

### Secuencia 7: Consideración de los manuales (159E a 210Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
159 E	e: de todos los manuales que habéis utilizado en la clase para aprender español ¿cuál de todos te ha gustado más?	E sigue la entrevista, solicitando saber sus gustos acerca de los manuales de clase.
160 Sof	[(AC) el que estamos haciendo ahora “Abanico”]   “Gente 2” que hacíamos era   una desesperación   / no sé era- / era indiferente e:l   ts   e la:   ¿la temática de “Gente 2” no sé? de todos modos “Gente 2” era ¡mm! ¿qué problema tienen estos libros-   qué tienen los libros en combinación con los pupitres?   ¡son más grandes que los pupitres! los pupitres son {así}((enseña el tamaño con las manos))	La respuesta inmediata revela que Sof está convencida que prefiere el manual que utilizan actualmente, “Abanico”. Sin embargo, no argumenta más porque tiene ganas de comentar el manual que no le ha gustado, “Gente 2”. Utiliza términos tajantes, reflexionando por qué no le agrada, pero no encuentra una razón relacionada con su contenido y conformándose con juzgar su formato. De manera seria, explica que el gran tamaño de los dos manuales de “Gente” constituía un problema.
161 E	{pequeños}	E provoca un solapamiento pero Sof sigue con su narración. Al principio, usa la 2ªpers.pl. para indicar que el problema era general y enseguida lo hace más personal. La estudiante se ríe porque se muestra torpe.
162 Sof	¡a:h! y todo el rato se te caían al suelo o sea si yo no lo tiro al suelo por lo menos tres veces en cada clase ¡no voy a aguantar! ((risa))	
163 E	y ¿“Gente 1”?	E pide una evaluación de “Gente 1” pero a Sof no le interesa hablar de este manual. Ella quiere dejar claro que no le gustó “Gente 2” porque ni siquiera acaba su primera frase antes de repetirlo. Sof usa un silogismo simple para concluir que este manual no era interesante y que no se podía hacer nada al respecto.
164 Sof	ese:   [(DC) no recuerdo muy bien para decirte la verdad si me ha parecido int-]   [(AC) lo que recuerdo es que “Gente 2” no me ha gustado nada]   e:   y tengo también una ventaja [(AC) Juan nos daba clase tanto el año pasado como este año y entonces tenemos el mismo	

## Transcripción

## Análisis secuencial

	profesor con libros diferentes]	
165 E	sí	
166 Sof	entonces considerando que: no ha cambiado Juan   sino que ha cambiado el libro [(AC) no es culpa de Juan sino del libro]   a mí me había parecido indiferente o sea- así que él ¿cómo iba a hacerlo interesante si no daba para más el pobrecito!	En su pensamiento el profesor se revela responsable de aprovechar bien los recursos, que en este caso es el manual. Nótese como la crítica gira en torno a dos términos opuestos: interesante <i>versus</i> indiferente.
167 E	e: ahora bien “Abanico” me dices que te {gusta}	E vuelve a hablar de “Abanico” y Sof la interrumpe para reiterar con entusiasmo su gusto por este manual. Como no añade algo más, E pregunta por el papel que juega el manual en su proceso de aprendizaje.
168 Sof	[(AC) {/sí mucho} muy buen libro/]	
169 E	¿te apoyas en el manual que utilizáis en la clase para aprender español?	
170 Sof	¡eh! lo miro claro que sí   /o sea lo que hacemos/ en la: clase después cuando llega el momento de ponerme a estudiar lo vuelvo a leer lo consulto / no consulto solamente / mis apuntes \ los que he tomado e:n \	Sof utiliza tanto el manual como sus apuntes para estudiar lo que han visto en clase.
171 E	¿para aprender español en qué te apoyas principalmente?	E hace una pregunta más general sobre todos los medios que usa la estudiante para aprender español.
172 Sof	e: en todo   tanto en el manual como en mis apuntes y en lo que nos da: Juan en la clase / o sea no dejo nada sin leer / no se: me olvida	Sof se presenta como una alumna aplicada que siempre estudia todo lo que hacen en clase, sea el manual, apuntes propios o material que les entrega el profesor.
173 E	¿fotocopia:s-?	E quiere saber si el profesor les da algo más que fotocopias pero Sof inmediatamente aclara que se refería a dicho material.
174 Sof	/ o: / sí sí	
175 E	de todos esos manuales que habéis utilizado	A continuación, E repite de manera breve las observaciones que ha hecho Sof acerca de los manuales y cuando llega a mencionar “Gente I”...
176 Sof	mhm	
177 E	[(AC) vale me has dicho que “Gente 2” no te ha gustado]	

## Transcripción

## Análisis secuencial

178 Sof	mhm	
179 E	[(AC) de “Gente 1” no te acuerdas bien]	
180 Sof	/ “Gente 1” era más bien interesante /   también era el comienzo y eran cosas muy básicas   además tampoco sabías mucho   ts así que bueno ¿cómo iba a ser complicado? no puede ser   [(AC) “Gente 2” el pobrecito ¡jo! ¡jo!   no se aguantaba con nada]	...la estudiante toma el turno para decir algo más sobre éste. Finalmente, lo recuerda y probablemente no ha querido comentarlo, en el turno 164, porque tenía más ganas de expresar su poco gusto por “Gente 2”. Hace sólo una calificación explícita del manual “interesante” y de todo lo que cuenta revela que tampoco valora mucho el libro en sí: es para principiantes y se puede aprender lo básico. Además, parece que sus expectativas en este nivel son limitadas, en cuanto al manual, porque se estudia lo esencial. Al acabar su evaluación reitera, exagerando, su opinión sobre “Gente 2”.
181 E	“Abanico” ahora te gusta	E intenta, de nuevo, comentar “Abanico”.
182 Sof	¡mu:cho! sí	Sof, contestando a su pregunta, afirma otra vez con ánimo su gusto por ese manual, y E provoca un solapamiento para solicitar una justificación.
183 E	{¿por qué?}	
184 Sof	{“Aba}nico” me gusta   tiene mejor calidad de papel [(AC) yo los libro los juzgo por la portada] ((risa)) también los contenidos me parecen más interesantes tiene más   no sé / ¿ tiene ejercicios más interesantes? / y el libro   el libro en sí me parece más interesante más   ts   / rico /   me parece más rico tiene más cosas \ no sé así me parece \ pero bueno es- [(AC) avanzando quieres algo que sea más rico que simple]   no puedes poner algo muy rico en A1 por ejemplo	En primer lugar explica que le gusta más el tipo de papel de este manual. El diseño del manual le parece importante, aunque bromea con ello. Además, se hace evidente que el eje de la evaluación de los manuales es el interés que le suscitan (turno 160, 166, 180). Sof especula sobre su argumento de que “Abanico” tenga más variedad de contenidos. Según ella, en un nivel bajo las cosas son más sencillas y, avanzando, los alumnos tienen más expectativas y buscan enriquecer sus conocimientos, en coherencia con lo que ha explicado antes en el turno 180.
185 E	es lo que te iba a preguntar ahora   la culpa la tiene el libro o el nivel digamos   po:r	E quiere que Sof reflexione más sobre esta última idea en combinación con su evaluación de los manuales...
186 Sof	[(AC) sí sí en “Gente 1”	...sin embargo, ella no acepta la

## Transcripción

## Análisis secuencial

	estaba bien y en “Gente-” \ e: en “Gente”\   en el A1 todo estaba bie:n y en el B1 no se hacía nada no:   creo que “Gente 2” no era bueno	propuesta. Apoya la opinión negativa sobre “Gente 2” en una comparación general, según la cual, todo funcionó bien durante el primer año con “Gente 1” pero el cambio de manual perjudicó al siguiente curso.
187 E	¿te acuerdas de alguna actividad que hayáis hecho en la clase y que te haya gustado   y una que no te haya gustado?   del manual o alguna otra	A continuación, a E le interesa saber los gustos de Sof por las actividades que realizan en clase.
188 Sof	mm   \ no no recuerdo nada llamativo \   /excepto de esa cosa impresionante/ que:   hacemos en grupos   ts lo cual es así: i- interesante   [(B) ¿y qué más?] en general [(F) ¡ah!] la semana pasada hicimos   más bien hace dos sábados hicimos una actividad con Juan que era con colores   y: tenía sabes   [(B) ¿cómo se dice?]   / la alegría la felicidad e:l cosas del estilo y las combinabas con colores   [(AC) y después hicimos un juego con los colores y eso de verdad me ha gustado mucho porque me gustan también los colores y por eso me lanzo de cabeza] pero:   ts ¡eh! en general eso participamos mucho de todos modos e:n la clase no es que:   no es que el maestro diga algo te lea y tú lo apuntas   hay bastante participación   esa te ha {gustado} {sí sí}	La estudiante, quien en el turno 150 describía el trabajo en grupo como un elemento innovador, ahora además de “interesante” lo califica de “impresionante”, revelando su verdadero gusto por esta nueva manera de trabajar en clase. Sof describe una actividad de colores y sentimientos y cree que le ha gustado mucho por coincidir con sus propios intereses. Hace una descripción figurada del modelo didáctico tradicional, donde predomina la transmisión verbal de la información, para resaltar la importancia que tiene en clase el rol activo del alumno.
189 E	esa te ha {gustado}	E, después de la actividad que le ha gustado, solicita otra que no le haya gustado.
190 Sof	{sí sí}	
191 E	¿te acuerdas de otra {que no te haya gustado?}	
192 Sof	{/ ¿qué no me haya gustado?}[(DC) ¡la redacción!] /   desde que he participado en la Selectividad veo redacción	Entonces, la estudiante indica el ejercicio de redacción que se hace como trabajo individual. El hecho de que no le guste está asociado con el pasado escolar y, en concreto, la preparación para la

## Transcripción

y me pongo enferma y no tiene nadie la culpa la culpa la tiene la Selectividad ((risa)) | no puedo para nada o sea cada vez- pero se lo reconozco a Juan | ts en A2 teníamos a dos profesoras a Paula y Lucía | Lucía nos daba redacciones la pobrecita y yo no escribía nunca | pues se lo reconozco a Juan | / y con el italiano respectivamente | escribí por primera vez una redacción cuando me presenté al examen / | nos daba Silvia un montón de re- de e- ejercicios | nos daba también una redacción | y no tenía [(DC) ¡nunca!] tiempo para escribir la redacción | pues y se lo reconozco a Juan y eso lo digo: se lo digo también a mis amigas | digo | ¡se lo reconozco! | porque ha podido imponerse / se me ha impuesto A MÍ y escribo la redacción no la dejo / | [(AC) por supuesto él tampoco te deja que la dejes te pregunta ¿dónde está?] | pero incluso la escribo a tiempo | [(AC) pero bueno quizás sea una cuestión de práctica o sea dices si no la hago ahora la haré dos veces después entonces mejor ahora y acabemos]

193 E ¿pero no crees que es útil escribir redacciones-?

194 Sof [(AC) / por supuesto es útil / pero yo me pongo enferma de todos modos] | {/porque/}

## Análisis secuencial

Selectividad. Se ríe por tomar la excusa de un examen para justificar esa falta de gusto. Sof inicia un largo discurso porque quiere explicar con detalles su poco afán por escribir redacciones durante el aprendizaje del italiano y del español culminando con la declaración de que todo ha cambiado con su actual profesor. La cuádruple repetición de la frase “se lo reconozco” hace obvio que escribir redacciones fue algo inesperado y a la vez gratificante. Utiliza el adjetivo “pobrecita” para mostrar compasión por la profesora que daba redacciones como deberes y que Sof nunca entregaba. En este caso se muestra indiferente hacia su obligación como estudiante de hacer los deberes mientras que en el caso del italiano se justifica por no tener tiempo.

No le gusta escribir redacciones pero respeta al profesor que, a su modo, ha podido exigir de Sof que cumpla incluso con aquellos deberes que no le gusta hacer. Cuando Sof reflexiona sobre la práctica de su profesor se hace obvia una obligación distinta a los demás cursos de LE: control e interés por parte del docente. Parece que Sof escribe redacciones sólo cuando piensa que no hay otra opción.

E quiere saber si Sof considera útil la tarea de escribir en español.

Ella está de acuerdo pero aclara que este factor no influye en absoluto en su gusto por la actividad.

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
195 E	{no te gusta}	E interviene pero Sof estaba a punto de explicar más: el problema está en desarrollar el tema planteado y no escribir en LE. Sin embargo, reconoce que no hay otro medio porque tampoco es capaz de inventar con frecuencia un cuento.
196 Sof	eh sí no me gusta   o sea prefiero escribirte una historia   de mi mente   que- tener que moverme dentro de un tema concreto   pero:   eh [(AC) es necesario que se haga así] no puede ser de otra manera   porque bueno no tienes cada semana una historia para sacarla de tu mente	
197 E	¿no recuerdas alguna otra:   actividad que hayáis hecho en clase y que no te haya gustado:?	E quiere centrar la entrevista en las actividades de la clase y vuelve a pedir un recuerdo de una que no le haya gustado a Sof.
198 Sof	{no no}	
199 E	{porque} eso es más bien como:	
200 Sof	algo personal	
201 E	“homework”	
202 Sof	/ sí sí / sí   no dentro de la clase no recuerdo algo que no me haya gustado	La estudiante no recuerda nada...
203 E	todos estos {años}	...E insiste un poco más y Sof cierra el tema.
204 Sof	{sí sí}\ todos estos años sí \	

Sofía manifiesta claramente que prefiere el manual “Abanico” pero durante la secuencia no ha podido analizar su elección y, aunque adopta una postura radical sobre “Gente 2”, tampoco ha justificado la falta de gusto por el mismo. En vez de intentar hacer una crítica constructiva, con argumentos, usa términos absolutos y hace comparaciones generales para apoyar su opinión de que el manual no era bueno. No hace referencia a su contenido y la única evaluación sería por la calidad de papel y por el formato que, según Sofía, era grande y por tanto incómodo para los estudiantes. El diseño y el material determinan el aspecto del libro, un factor importante para Sof. En realidad evalúa los manuales únicamente conforme al interés que le pueden provocar. En el nivel principiante Sofía no espera mucho del manual porque no es difícil aprender los contenidos fundamentales, incrementándose a medida que avanza, sus expectativas. En consecuencia, simplemente prefiere el libro que usan actualmente porque le parece más interesante lo que estudian en el nivel avanzado y no el manual en sí. Sin embargo, Sofía no es consciente de ello y finalmente tampoco le da mucha

importancia porque incluso cuando no aprecia el libro de texto el curso no queda afectado y no recuerda ni siquiera una actividad que no le ha gustado. Además, el manual es una herramienta que contribuye al aprendizaje igual que los apuntes o las fotocopias. Sofía se auto describe como una alumna aplicada que siempre estudia antes de ir a clase. Cree que el profesor puede aprovechar bien el manual para dar una clase interesante pero si el recurso mismo es aburrido no se puede hacer nada al respecto. El uso de una metodología activa que fomenta la participación del alumnado durante la clase es para ella primordial y asimismo revela su gusto por la nueva experiencia de trabajar en grupo. Como actividad placentera describe una que coincide con sus propios gustos e intereses. Parece ser una estudiante que se adapta fácilmente a las distintas demandas de la enseñanza y puede realizar todo tipo de actividad puesto que no logra recordar una que no le haya gustado durante los tres años en el Instituto Cervantes. La preparación para el examen de redacción de Selectividad (Panelinies) ha tenido como resultado la mala actitud de Sofía hacia la escritura. Es más, tampoco aprecia ni confía en sus habilidades cognitivas en el plano escrito. Parece que necesita más autonomía en el proceso de redactar y no puede estar motivada solamente con la idea de que escribir es útil. Para cumplir con su deber de entregar una redacción parece que necesita sentir obligación explícita o implícita; es decir puede ser una obligación moral hacia un profesor que le infunda respeto.

### **Secuencia 8: Autonomía y estilos de aprendizaje (211E a 244Sof)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
205 E	¿te gustan los ejercicios más sistemáticos o aquellas actividades que son más abiertas   que dejan más opciones y exigen   más imaginación y una   mm participación continua por parte de:l	E sigue con una pregunta sobre los gustos de Sof, en cuanto a los ejercicios estructurales y las actividades más creativas.
206 Sof	alu{mno}	
207 E	{alu}mno	
208 Sof	eh estas las segundas me gustan más	Sof elige las actividades que estimulan la imaginación y la participación del alumno por su carácter innovador. Recurre, de nuevo, a la definición por negación para describir el modelo didáctico tradicional (turno 188), pero esta vez lo hace con un sentido peyorativo: el profesor es el único emisor, los alumnos son solamente
209 E	{no parec-}	
210 Sof	{son diferentes}  [(DC) sales del estilo de:] de: dar clase   es decir no es la situación donde el maestro escribe tú escribes debajo y	

## Transcripción

## Análisis secuencial

	después llega el momento de hacer el ejercicio y tú te sientas y te comes el coco y te preguntas ¡jo! ¿y ahora qué?   es más: [(AC) no sé quizás lo vea de manera más relajada porque no tengo ninguna angustia]   y entonces: estoy muy contenta con este sistema de:   más libre	receptores y, a través de ese proceso, no llegan a construir el nuevo conocimiento. Si bien ahora está a favor de la nueva metodología que da libertad a los alumnos de hacer y crear en el proceso de enseñanza – aprendizaje, Sof duda de si lo hubiera estado en otras condiciones, como por ejemplo bajo presión por obtener resultados.
211 E	¿crees que los ejercicios sistemáticos son necesarios?	E introduce el tema de la necesidad de los ejercicios sistemáticos que...
212 Sof 213 E	sí sí lo son   por supuesto ¿en un nivel concreto como por ejemplo el del principiante o / siempre / son necesarios?	...Sof confirma de modo categórico. Entonces, E quiere aclarar si los considera imprescindibles en cada nivel de aprendizaje.
214 Sof	siempre son necesarios mientras aprendes son necesarios- no solamente mientras aprendes también después son necesarios porque se te olvidan   [(AC) primero se te olvidan y segundo si haces ejercicios sistemáticos CON LA REPETICIÓN APRENDERÁS]   no hay posibilidad   por muy zoquete que seas [(AC) / por muy indiferente que seas y descuidado / con la repetición aprendes y es necesario creo lo sistemático]   simplemente que no domine a costa de todo lo demás	Sof opina que son necesarios durante todo el periodo de la formación e incluso después, son un buen medio para mantener el contacto con las nociones aprendidas. Comparte la creencia de que basta repetir para aprender y piensa que los ejercicios sistemáticos son indispensables para fijar conocimientos. Sin embargo, Sof revela su preferencia por un aprendizaje equilibrado de la lengua donde no se imponga una técnica o un sólo recurso.
215 E	bien   ya me has dicho que te gustan las actividades que hacéis en grupo	E, que ya sabe que a Sof le gusta trabajar en grupo, la invita a elegir entre ellas y las actividades que se hacen con el profesor o individualmente.
216 Sof 217 E	mhm ¿las prefieres estas a las actividades que se hacen individualmente?   ¿incluso a aquellas que se hacen con el profesor?   [(AC) es decir si tuvieras que elegir	

## Transcripción

## Análisis secuencial

	entre las tres ¿cuál elegirías]   las actividades en grupo actividades que haces sola o actividades con el profesor?	
218 Sof	no elegiría todas me gustan no tengo así: ¿cómo se dice?   una preferencia particular \ todas son buenas \   cada una tiene: su ventaja   bueno lo importante es cuando haces- cuando estás en grupo   es que no te preocupa   / aunque esto- yo no lo he observado porque también soy mayor y no me importa /   que no te preocupa que si te equivocas vaya a pasar algo   o que te vayan a tomar el pelo: [(AC) eso lo veía en la clase de francés cuando hacía que éramos niños digamos y los otros niños / ¡eran bestias!   ¡no aguant!- / bueno todos los niños son bestias no tienen ningún tal] ningún ts   pudor o vergüenza para hacerte pedazos /]   e:h [(AC) cuando eres mayor ves las cosas de otra manera y dices bueno tampoco pasa nada si cometo un error]   y: entonces:s   es todo: / normal digamos / aceptable	Sof no destaca ninguna actividad como negativa o positiva y se muestra flexible y dispuesta a realizarlas todas con gusto. La única diferencia que cree primordial es que cuando se trabaja en grupo los alumnos se sienten más relajados y no tienen miedo a cometer errores. Nótese que Sof apunta como factor estresante el hecho de hablar frente a los compañeros sin mencionar la presencia del profesor. Se basa en su experiencia de aprendizaje de LE para anotar la edad como elemento que condiciona la manera de actuar ante el error: el niño se burla del error de los compañeros y sube la frustración en el aula, mientras que el adulto es más tolerante hacia los errores. Con el adjetivo “otros” guarda distancia respecto al comportamiento inapropiado de los demás niños – estudiantes, aunque generaliza diciendo que ningún niño es capaz de distinguir el bien del mal para poder controlar sus actos. Sof describe como “normal” el caso en que el alumno acepta el error en su proceso de aprendizaje.
219 E	entonces no tienes una preferencia concreta {co:n}	E resume que a Sof le gustan todas las actividades y, ante su afirmación, pide una evaluación del trabajo en grupo en comparación con lo que se hace con el profesor.
220 Sof	{no} no	
221 E	\ las actividades \ ¿crees que puedes aprender de tus compañeros haciendo juntos un trabajo en grupo   o prefieres hacerlo con tu profesor?	
222 Sof	no con- con los compañeros   porque dices	Sof prefiere el trabajo en grupo por ser entretenido, a pesar de que cree que se

## Transcripción

## Análisis secuencial

	tú una tontería dicen también los demás [(R) y te lo pasas bien] mientras   / bueno si lo haces con el profesor seguramente recibirás la respuesta correcta inmediatamente /   pero con los compañeros es más [(R) divertido]	llega más rápido al buen resultado cuando uno trabaja directamente con el profesor.
223 E	cuando formáis grupos para hacer una actividad en clase [(AC) ¿en qué lengua habláis entre vosotros?]	E quiere saber en qué lengua hablan los alumnos durante las actividades en grupo y Sof apunta la L1. No agrega ningún tipo de acotación, aun cuando E comenta la frecuencia de su uso, como si fuera un hecho aceptado por ella.
224 Sof	en griego	
225 E	siempre	
226 Sof	siempre	
227 E	¿tú corriges a tus compañeros cuando cometen algún error?	El adverbio “desgraciadamente” que utiliza Sof para contestar a la pregunta de si corrige a sus compañeros, revela que lamenta hacerlo, pero enseguida justifica su actitud como rasgo de personalidad y por tanto inevitable.
228 Sof	desgraciadamente sí [(AC) pero eso es una cuestión de carácter]   ts   \ o sea: \	
229 E	¿por qué dices desgraciadamente?	E quiere analizar más ese comportamiento.
230 Sof	/ porque muchas veces los otros son susc- / e: susceptibles   ts eh y luego la verdad intent-   [(AC) prefiero evitarlo eso para decirte la verdad porque bueno tampoco es mi función esa]   cuando a mí me corrigen a mí no me molesta pero eso no lo ve nadie así- no lo ven todos de esta manera   [(AC) entonces intento evitarlo porque también soy un poco dictadora] ((risa))	Sof cree que los estudiantes son sensibles ante la corrección que viene de un compañero y que además, corregir es tarea del profesor. A ella no le disgusta que la corrijan, pero entiende que a la mayoría de la gente sí y por eso se siente mal cuando lo hace. Está convencida de esa opinión de modo que, al principio, hace una generalización, pero inmediatamente después la suaviza. Finalmente, resume la responsabilidad de su comportamiento inadecuado, porque piensa que su actitud en clase es autoritaria y reconocerlo la hace reír.
231 E	¿cuando te corrigen no te molesta ni un poquito?	E la incita a comentar más.
232 Sof	no nada nada   / eh bueno así vas a aprender / o sea prefiero   la mayoría prefiere dejarlo   mira qué está pasando   también es un tema un poco delicado	Sof valora positivamente el error y distingue su actitud de los demás alumnos por no estar dispuestos a resaltarlo. No obstante, cree que se debe tratar con cuidado por ser un tema que concierne al profesor. Otro factor que frena a los

## Transcripción

## Análisis secuencial

	porque e: es decir no somos expertos / y el que sabe corregirnos es el maestro /   entonces piensas ¿bueno puede que me esté equivocando? \ [(R) y entonces nadie dice nada] alguna vez   si es algo llamativo vale yo- yo lo digo si   si alguien me dice algo [(AC) a mí no me molesta en absoluto]   porque bueno vamos para aprender no vamos para entrar en un concurso	alumnos es su dificultad de detectar el error y la duda permanente por si no aciertan. Según Sof, los aprendices prefieren quedarse con la incertidumbre en vez de corregir a un compañero. Ella, que se muestra tolerante con la corrección oral en el aula, también lo va a hacer sólo cuando se trata de algo notable. Con el ejemplo figurado del “concurso” quiere destacar que lo importante es aprender y no pretender mostrar el conocimiento o esconder su falta.
233 E	¿te acuerdas de alguna actividad en grupo que hayáis hecho en la clase:   y que te haya gustado de verdad?	E solicita una actividad en grupo que le haya gustado...
234 Sof	e:: algo así llamativo no me viene a la cabeza	...pero Sof no parece animada a pensar en una. E insiste...
235 E	[(AC) pero no es posible que no hayáis hecho porque {habéis hecho}	
236 Sof	{ /sí hemos hecho /}	
237 E	muchas	
238 Sof	[(AC) hacemos muchas por eso no me viene algo   excepto aquella de los colores que te había dicho antes] que me gustó porque era el tema de los colores	...y Sof justifica no poder destacar ninguna por la cantidad de actividades que hacen en grupo. Vuelve a mencionar la actividad de los colores que ya había apuntado en el turno 188...
239 E	¿qué hicisteis exactamente en esa actividad?	...y E pide más precisión en la descripción.
240 Sof	era: sentimientos y:   m- más bien sentimientos eh / la felicidad la alegría e:l pesimismo todo eso / que lo combinaras con un catálogo de colores digamos   y después el siguiente la segunda parte era   [(AC) ¿cuál es tu color favorito? y otra persona de la clase te decía qué había puesto en ese catálogo [(AC) en el color-]   en el	Sof explica con más detalles la actividad y repite la valoración que le ha gustado por tratar un tema de interés personal.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	catálogo de ese color   para que veas si combina   o no combina   eso me gustó muchísimo fue muy bueno \ pero:   estoy loca por los colores \ y entonces: ((risa))	
241 E	¿aprendiste con esa actividad   o simplemente te lo pasaste bien?	E invita a Sof a determinar el beneficio de dicha actividad...
242 Sof	¡me lo pasé bien   y por consiguiente aprendí: !   / porque NO HAY posibilidad / [(AC) si te lo pasas bien aprendes] aunque no sea CONSCIENTE   seguramente aprendes [(AC) he aprendido también el [(=español) morado]   la palabra [(=español) morado] ((risa))	...y ella revela su representación de que el aprendizaje lúdico garantiza los buenos resultados. Además, cree que el aprendizaje no tiene que ser consciente para ser efectivo. Da también un ejemplo para comprobar que ha adquirido nuevo conocimiento.
243 E	creo que hay más palabra:s   e:   hay más colores en español de los que tenemos nosotros	E hace una comparación del léxico referente a los colores entre el español y el griego...
244 Sof	¡no   imposible!	...que despierta el interés de Sof, prueba que es, realmente, un tema que le gusta.
245 E	¿no?	
246 Sof	¡por supuesto! tenemos la equivalencia o sea mira qué pasa   e:   en principio yo soy muy habladora en la clase   y entonces me preguntó Juan cuál era mi color favorito y le digo   llevaba una camiseta de rayas verdes pero no todas iguales y le digo / ése /   me dice el verde y le digo ése no es verde es el verde menta   y me dice nosotros también lo llamamos así lo llamamos   verde menta   entonces [(AC) todos los colores que tienen ellos también los tenemos nosotros] pero: tenemos problema con el dicc- con	Nótese, que Sof se autodescribe como habladora sin atenuar, demostrando que tiene conciencia de ello.

## Transcripción

e:l | diccionario | por  
ejemplo el azul celeste | / la  
palabra azul celeste en el  
diccionario griego no  
existe / | teníamos que  
dirigirnos a Juan y  
preguntarle ¿cómo se dice  
eso? | y también he  
aprendido esto el  
[(=español) celeste] ((risa))

## Análisis secuencial

Apunta como problema la falta de un buen diccionario, que obliga a recurrir al profesor para resolver ciertas dudas. Se deja llevar y menciona otra palabra nueva que ha aprendido. Sin embargo, sabe que es un tema poco relevante y por eso se ríe.

Parece que Sofía usa como referencia el modelo didáctico tradicional, donde el mensaje y la comunicación eran unidireccionales y el papel de los alumnos totalmente pasivo, para contrastar y considerar el nuevo método de enseñanza. Expresa su preferencia por las cosas alternativas e innovadoras que hacen en el aula pero se vuelve algo escéptica acerca de la duración del aprendizaje cuando se lleva a cabo de manera creativa y lúdica y no sabe si la elegiría en el caso que quisiera aprender más rápido. Sin embargo, valora el hecho de que el alumno tenga un papel activo en el aula y prefiere las actividades menos dirigidas y de producción libre. Así mismo, elige trabajar en grupo porque es más entretenido, aunque la retroalimentación es inmediata cuando se trabaja con el profesor; es decir no le interesa el resultado rápido sino que quiere divertirse mientras aprende. Sofía, cree que el componente lúdico en el proceso de aprendizaje garantiza la adquisición de la lengua. Otra representación importante es que el aprendizaje puede ser implícito. Considera los ejercicios sistemáticos un medio óptimo para afianzar el conocimiento nuevo o para recordar lo que se ha estudiado y, por tanto, son necesarios en todos los niveles de aprendizaje e incluso después de ello. Sofía opina que se puede interiorizar la lengua tras un proceso de repetición, pero a la vez quiere una clase que dé importancia al desarrollo equilibrado de las destrezas lingüísticas. Parece que sus percepciones sobre el aprendizaje efectivo, que provienen de su experiencia de modelos didácticos previos y más tradicionales, están en contraste con sus preferencias y las nuevas experiencias de aprendizaje. Sofía se muestra una estudiante que se encuentra a gusto en clase y dispuesta a realizar cualquier tipo de actividad. No obstante, reconoce que trabajar en grupos reducidos disminuye la ansiedad de cometer errores o de encontrarse en situaciones incómodas. Desde el punto de vista afectivo, Sofía no siente su autoestima amenazada sólo por la presencia del profesor sino también por la de sus compañeros. Cree que la edad es un factor que determina la ansiedad en el aula: el adulto comprende las consecuencias de sus actos y respeta a los demás y, al mismo tiempo, sabe que el error es un elemento de la

interlengua al que todo aprendiz se enfrenta. Sin embargo, corregir a los compañeros es un tema delicado, que se puede interpretar como falta de respeto ya que se encuentra el profesor para dicha tarea. Por otra parte, los alumnos no corrigen por temor a estar equivocados no queriendo invadir un terreno en el que el profesor es especialista. Sofía no parece considerar el error un índice de falta de aprendizaje sino un elemento integrante y por eso no le molesta que la corrijan. También, piensa que ella está más abierta ante la corrección en comparación con sus compañeros. Se autodescribe como habladora con actitud dominante en el aula y es más probable que intente controlar ese comportamiento y no su tendencia de corregir, como ella afirma. No parece molestarle el uso de la L1 durante el trabajo en grupo, y cree que la falta de un buen diccionario limita el conocimiento de léxico específico.

### Secuencia 9: Consideración de los materiales complementarios (245E a 298Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
247 E	aparte del manual ¿qué otro tipo de material complementario utilizáis en la clase?	E sigue con el tema de los materiales complementarios que utilizan en clase.
248 Sof	e: ¿cómo se dice? fotocopias de:   [(F) tanto de textos como de gramática] nos da Juan    e: una vez al año e: una vez al cuatrimestre nos pone una película [(AC) normalmente yo estoy ausente durante la sesión de película porque temo que se me vaya a estropear el pelo] ((risa)) ¿qué pasa? [(AC) mi pelo es rizado   y cada viernes voy a la peluquería para que me lo alisen]   cuando: e:s   tenemos clas- cuando es la película   está todo cerrado   y sube la temperatura   [(AC) si sudo el pelo se riza y por eso me voy] ((risa)) [(R) no puedo nada]	Sof menciona primero las fotocopias, que reparte el profesor, especificando que son de texto o de gramática, y luego la película, que es una actividad fija y la realizan dos veces durante el curso. No termina la enumeración porque se extiende en la explicación que no asiste a dicha actividad para que no se le estropee el pelo. Sabe que es una justificación poco seria y por eso se ríe.
249 E	[(R) ¿y pierdes la película	E se ríe también porque no encuentra la

## Transcripción

## Análisis secuencial

	por {el pelo} ?]	excusa convincente.
250 Sof	/ {sí no pasa} nada no pasa nada / normalmente tampoco me gusta la película ((risa))   y le dije el otro día a Juan le digo   / ponnos una película para ver que sea interesante   [(AC) que no sea una rara] /	Sof no cree importante perder esa actividad no por la razón que ha dado, sino porque no le gustan las películas que ven en clase. Al contrario, muestra interés por la temática de la película y lo muestra a su profesor con una petición.
251 E	e:	
252 Sof	pero bueno eso:   [(F) la palabra raro] para cada uno significa otra cosa ((risa))	No obstante, reflexiona que su demanda por una película “no rara” tampoco es muy precisa y se ríe porque hay varias interpretaciones del término.
253 E	sí e:m   ¿estas películas que veis las puedes coger para verlas después-?	E quiere saber si los alumnos tienen acceso al DVD y Sof, con un comentario irónico que la hace reír, niega rotundamente tener interés por las películas que se han proyectado en clase.
254 Sof	tal vez puedas pero no me han llamado NUNCA la atención ((risa))	
255 E	entonces supongo que la película el DVD [(AC) no es lo que te gusta más como material complementario en la clase]	E concluye que la actividad de la película no es su favorita...
256 Sof	no me aburro   básicamente no veo ni la televisión   yo la única cosa que veo como pantalla   es en el cine]   no veo:   entonces e:n   tengo un montón de películas incluso en casa   / y “Tacones lejanos” que me gusta mucho /   eh [(AC) me aburre ponerme a verla no puedo]   me produce tedio ver la televisión en casa	...y Sof corrobora que le aburre. Según ella, el problema se encuentra en la falta de costumbre y placer de ver algo en el televisor y su preferencia de ver una película en el cine.
257 E	entonces además del manual   ¿de todo el resto: del materia:l	E para volver al tema original, pide a Sof comentar sus gustos relacionados con los materiales complementarios.
258 Sof	mhm	
259 E	que utilizáis en clase   cuál te gusta más?	
260 Sof	e:   eh [(DC) \ el manual lo	La estudiante revela su predilección por

## Transcripción

## Análisis secuencial

	impreso \ [(AC no solamente el manual] el manual en combinació:n con las fotocopias o sea lo que ves como escrito	las actividades relacionadas con los materiales impresos; es decir el manual y las fotocopias.
261 E	es decir ni siquiera la cinta   porque seguramente { \ hacéis \}	Entonces, E menciona la actividad de la comprensión auditiva...
262 Sof	/ {oímos} cinta / sí sí	
263 E	\ audio \	
264 Sof	[(AC) eh bueno cuando hacemos no me parece mal   es por nuestro bien seguro que mal no nos hace ]   pero: prefiero lo escrito a lo oral [(AC) / eh por supuesto / es más fácil además el escrito que el oral]	...pero resulta que esa tarea no despierta interés en Sof, aunque cree que también juega su papel en el aprendizaje. Establece una dicotomía estricta entre el “escrito” y el “oral” y prefiere el primero por ser más fácil.
265 E	¿por eso crees que lo prefieres?	Entonces, E quiere saber si la facilidad es el único motivo de su preferencia.
266 Sof	por eso y por una razón más   si el oral es   mucho   me distraigo   e: es decir estoy en Babia en un mo-e:n en el examen   era:   hablaba Juan con una chica   y hacían un dialogo   y en un momento dado me di cuenta que ¡NO es que no entendiera de qué estaban hablando!   sino que estaba totalmente distraída [(AC) es decir estaba allí sentada pensando en otra cosa   / porque había pasado el tiempo /] y simplemente [(R) no me atrajo la:] la esa	Efectivamente, Sof percibe la comprensión oral como destreza más difícil y además, señala el problema de perder la concentración durante las largas actividades de audio. La estudiante no cree tener dificultad en el desarrollo de dicha destreza sino que, simplemente, no le motiva la tarea. Sof da un ejemplo concreto...
267 E	¿Juan con la chica hablaban un día{logo:}?	...y E pide más detalles al respecto.
268 Sof	{lo típi}co simpl- [(AC) simplemente al final del examen para aprobar el curso]	La estudiante parece estar acostumbrada a ese tipo de actividad auditiva porque la presenta como habitual y ordinaria.
269 E	¡ah! era el audio {es decir}	E intenta coger el turno pero Sof lo recupera para volver a señalar que se trata de falta de interés y motivación por las actividades de comprensión auditiva y no
270 Sof	[(AC) {/ sí sí sí}   no habían encontrado la cinta y lo hicieron juntos] y:   ¡jo! me	

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 271 E distraje | [(AC) no no me atrajo en absoluto la atención] y no era una cosa de que: | estaban hablando o cuál era tema | /  
¡simplemente me despisté! / | \ estaba además relajada y [(R) no me importaba mucho] \  
¿pero no te interesa desarrollar la: destreza de la comprensión auditiva?
- 272 Sof por supuesto sí sí | / pero no es esta la manera / | creo que la manera más fácil PARA MÍ | es escuchar lo que quiero YO | es decir | / ver una película que me guste A MÍ / | y eso significa que: no es obligatoriamente | lo que se deba hacer
- 273 E ¿y por qué no se lo pides a tu profesor? | [(AC) ¿no podéis elegir en la clase una película que te guste?]
- 274 Sof mira por ejemplo a mí me gusta y le dije a Juan últimamente [(AC) porque nos dijo en un momento que íbamos a ver una película] | y le dije | / que viéramos “Belle époque” / | la cual he intentado verla varias veces en la televisión | [(AC) pero la emiten a las once y media de la noche y yo ya estoy durmiendo] [(R) a esa hora] | e:: | ahora no sé si vamos a ver ésta | y el hecho de que a mí me guste “Belle époque” no significa: | él también puede que no la juzgue
- de una falta de conocimiento de la LE.
- Sof quiere mostrarse relajada y despreocupada ante el examen final del curso.
- E pretende saber la importancia que tiene para Sof el desarrollo de la comprensión auditiva.
- La estudiante considera importante la destreza de la comprensión oral en una LE, pero está dudando sobre el beneficio de las actividades que se hacen en el aula para mejorarla. Acepta que la práctica se haga a través de soportes visuales y sonoros y el problema se limita a la temática: debe ser de su gusto. No obstante, entiende que lo que le gusta hacer no siempre es una actividad adecuada y favorable para el desarrollo de sus habilidades.
- E plantea la posibilidad de que ella misma se involucre en la elección de la película.
- Sof no piensa que la propuesta de E sea buena. Ella es una estudiante que expresa sus gustos en la clase pero encuentra dos puntos conflictivos en esta ocasión, que están relacionados con lo que ha expresado en el turno anterior (272): 1) no todos los compañeros comparten los mismos gustos y 2) su sugerencia puede que no sea adecuada. En este sentido, Sof cree oportuno que el profesor elija la película que se va a proyectar en clase y da un ejemplo en el que los alumnos habían optado por una que, finalmente, no era pertinente para su nivel de competencia.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	adecuada o puede que no le guste a los demás   n- no nos pregunta ¿qué queréis ver?   ah una vez que le dijimos que queríamos ver ¿cómo se llama? “Todo sobre mi madre” ¡muy buena!   además la había visto y me gustó como película pero efectivamente no teníamos el nivel   [(R) menos mal que había visto la película con los subtítulos y podía entender qué estaba pasando]	Es interesante, que Sof fuera a clase para ver una película que ya había visto, aunque en el turno 248 decía que normalmente no asiste a esa actividad. El hecho de que los alumnos eligieran esta vez la película, quizá haya sido un factor motivador.
275 E	¿hacéis alguna actividad después de la película o { simplemente }?	E pregunta si explotan la película después de verla...
276 Sof	{ no no } simplemente la vemos simplemente la vemos	...y Sof contesta que no.
277 E	{ si- }	
278 Sof	/la manera más fácil en todo caso   para mí es escuchar música /   mientras no sea Shakira   Shakira no se entiende es inconcebible- incomprendible   habla raro	La estudiante está convencida de que la manera ideal para ella es practicar la comprensión auditiva con canciones y por eso vuelve a decirlo. Además, comenta un ejemplo de canciones que no se entienden, como el modo de cantar de una famosa cantante colombiana.
279 E	pero escuchar canciones te ayuda a   { aprender español }	E quiere cerciorarse de que la estudiante cree que esta actividad tiene ventajas para su aprendizaje.
280 Sof	{ sí sí }   por ejemplo había comprado un CD de: Ricky Martin   él habla muy claro canta muy claro y podía entender lo que decía   [(AC) vale no lo pillaba todo pero de todas formas al principio lo pillaba   después busqué también en Internet las letras] y decía ¡ah mira   qué dice! ((risa))	Sof no espera entender toda la canción y se conforma con captar algo, pero definitivamente piensa que es una actividad provechosa. Lo fundamental para la comprensión de la canción es la forma de hablar de los cantantes. La estudiante, por iniciativa propia, completa la actividad de la audición, buscando las letras con el fin de incidir en los aspectos semánticos.
281 E	si te pidieran dar una clase de español   ¿qué recursos utilizarías para llevarla a cabo?	E invita a Sof a escoger los recursos que le gustaría usar para dar su propia clase de español.

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 282 Sof mm | [(DC) \ eh me imagino que tal vez un libro \] || eso | un libro | también creo que para mí es muy fácil apr- PARA MÍ personalmente | una manera muy agradable para aprender una lengua es mediante un libro que te guste | ts | que posiblemente yo- Agatha Christie por ejemplo que es un tema que ya conocemos | en general las historias las conocemos | si te pones a leerlas en español | / es MUY FÁCIL [(AC) porque no te angustias por entender qué está pasando] /
- 283 E ¿entonces utilizarías un libro de literatura {para:}
- 284 Sof [(AC) {sí sí} un libro de literatura utilizaría] | no un manual que te dice bueno ahora tenemos el texto: ahora- [(AC) o una revista | aunque las revistas en general me aburren] no: | sigo EN GENERAL las revistas | e: ts | un libro de literatura me gustaría más | [(AC) lo cual no sé hasta qué punto tiene senti- no sé si un libro de literatura] te puede ayudar ;a aprender! porque: | [(AC) obligatoriamente te limitas a un solo tema] o sea si e:s una cuestión- la temática / de crímenes / | [(AC) el vocabulario es de crim- se trata de la criminología digamos]
- 285 E seguramente ayudan los libr{o:s}
- 286 Sof {mhm}
- 287 E literarios pero: | ¿podrías organizar tu clase? [(AC)
- En relación con su preferencia por los recursos escritos (turno 264), Sof elige un libro. Aunque tiene la posibilidad de usar varios recursos, ella opta, solamente, por uno. Una condición es que el libro sea conocido para que el alumno no tenga que preocuparse por interpretar el significado y poder concentrarse en los resortes lingüísticos del texto. El objetivo de la lectura no es extraer la información para seguir la trama sino disfrutar leyendo en LE. Sof destaca que de este modo la tarea de aprendizaje se hace más fácil.
- E confirma que la estudiante se refiere a un libro de literatura y ella asiente con firmeza. Rescata la posibilidad de escoger un libro de texto y, de la descripción que hace, se saca la impresión de que éste se emplea de modo rutinario. Reflexiona en torno al uso de las revistas en el aula pero rápidamente lo clasifica como recurso aburrido y rechaza la opción. Se hace obvio, pues, el pensamiento dual con el que Sof valora los recursos: me gusta / me aburre. No obstante, aunque se muestra segura por lo que le gusta hacer, le cuesta afirmar que tal actividad tiene, también, fines didácticos. Considera que el libro de literatura puede tratar un solo tema y que éste condiciona el léxico que el alumno aprenderá.
- E apoya la idea de Sof pero le pide más detalles sobre el empleo del libro de literatura en el aula.

## Transcripción

## Análisis secuencial

288 Sof	tú lo quieres]   como el recurso /fundamental/ mhm	
289 E	para preparar tu {clase}	
290 Sof	{/no} no creo/ que sea fácil prepararla	Sof se refiere a una lectura de textos largos realizada por placer y no puede pensar en una manera de llevar el texto literario al aula de LE sin desviarse de su objetivo principal.
291 E	¿entonces?	
292 Sof	NADA fácil /	
293 E	{¿qué harías}	
294 Sof	{en relación} con eso   [(AC) no sé]   [(AC) pero ésta sería una manera para mí creo]   es decir para mí siempre e:   tanto con el italiano como con el español   / una manera fácil de mantener el contacto era eso /   un libro: que me: me interesara a mí	No está animada a analizar su propuesta y evita contestar. Cree que es una estrategia individual para mantener el contacto con la LE, destacando de nuevo el elemento de facilidad (turno 282). En coherencia con todo lo manifestado hasta ahora, hay aspectos, en el proceso de aprendizaje de italiano y de español, que coinciden y leer literatura por iniciativa propia es uno de ellos.
295 E	que normalmente no es el [(=inglés) manual] que utilizáis en {clase}	E concluye que la estudiante no podría estar interesada en un libro de texto.
296 Sof	{no no}  no lo es   casi- ¡no   nunca lo es!   es un libro el cual   porque me interesa a mí el cont- [(AC) porque me interesa el tema   me voy a poner a leerlo si no me interesa no me voy a poner a leerlo voy a decir]   ¡ah! vale déjalo   más tarde	Sof lo afirma y reitera lo que parece ser fundamental para ella: el interés que le puede despertar un recurso o material.
297 E	pero de todos modos tu clase   la darías a partir de un libro	E quiere corroborar que Sof utilizaría un libro de literatura para finalizar la secuencia.
298 Sof	posiblemente que sí   [(AC) pero por otro lado para mí éste no es mi trabajo así que]   lo veo desde fuera (risa))	Sof da una respuesta positiva, dejando una duda. En realidad, piensa que el tema no le concierne y se ríe al negar la responsabilidad de lo que tienen que hacer en clase.
299 E	pero eres alumna y entonces sabes qué te gusta	Entonces, E aclara que pide su perspectiva como estudiante.
300 Sof	sí:	
301 E	desde este punto de vista quiero que {elijas}	

### Transcripción

### Análisis secuencial

302 Sof	{ sí pero } quiero decirte que como alumno tienes la posibilidad de elegir [(AC) puedo coger un libro que me guste   no es necesario que esto esté en oposición a mis clases]	Su argumento revela que Sof va a clase para seguir el curso que prepara el profesor y luego, de modo independiente, elige realizar actividades de su gusto.
---------	---	---

Sofía emplea la dicotomía oral versus escrito para clasificar las actividades que llevan a cabo en clase. Distingue aquellas que se relacionan con textos escritos porque tiene desarrollada la competencia lectora, se siente segura y no representan gran esfuerzo para ella, de acuerdo con lo que explicaba también al inicio de la secuencia 5.1. Manifiesta que le gustan más los materiales impresos, el manual y las fotocopias, revelando que prefiere las tareas fáciles que ya domina. Asimismo, la oposición oral / escrito coincide con su percepción de dificultad / facilidad que supone el desarrollo de las competencias en el aprendizaje de una LE. Sofía no es capaz de centrar la atención en una tarea auditiva hasta concluirla y cree que es un problema de motivación y no de competencia lingüística. Aunque intenta atenuar la dificultad que supone para ella entender al hablante y el sentido de un mensaje largo, perder la concentración debe de ser un inconveniente, especialmente durante la evaluación de la comprensión auditiva. Sofía, también, emplea el criterio me gusta / me aburre para calificar los materiales y las tareas, revelando que es fundamental provocarle el interés. Considera que, escuchar canciones que ella elige, es la mejor estrategia para desarrollar la comprensión auditiva, como, también, leer un libro de literatura es la mejor estrategia para aprender una LE. En el último caso, es oportuno que se haya realizado antes la comprensión global del libro para que pueda entrar en la comprensión más detallada de partes más concretas del texto: estructuras, vocabulario, etc. El objetivo principal es practicar la lengua disfrutando de la lectura de un libro o la audición de una canción en lengua meta. Sofía parece valorar el aprendizaje implícito y ha desarrollado su propio sistema para adquirir la lengua meta de manera entretenida. Otra representación es que la elección de una actividad adecuada para fomentar el aprendizaje no puede coincidir siempre con el factor de gusto que, además, es algo personal. En consecuencia, el primer responsable de lo que se hace en clase es el profesor porque sabe qué beneficia el aprendizaje, mientras que los alumnos pueden realizar actividades de su gusto de manera independiente. Por último, es interesante que el proceso de

aprendizaje del italiano y del español tenga ciertos aspectos parecidos, mientras que el aprendizaje del inglés y del francés no parece coincidir.

## Secuencia 10: El papel del profesor en la clase de LE (299E a 354Sof)

### 10.1: Evaluación del profesor (299E a 330Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
303 E	siempre según tu opinión ¿qué debe hacer un profesor en la clase?	E inicia el tema del papel del profesor en la clase de LE.
304 Sof	¿eh?   {e::}	La pregunta parece haber sorprendido a Sof...
305 E	{¿qué debe hacer un profesor?}	
306 Sof	posiblemente que intente mantener la atención de lo:s alumnos   y que no se le suban a la chepa	...que rápidamente recupera el turno y expresa su opinión con poca certeza. Cree que el profesor debe conseguir mantener la atención del alumno para el aprendizaje como también, debe saber guardar una distancia para hacer bien su trabajo.
307 E	dime algunas características de un buen profesor   y de un mal profesor	Para incitarla a relatar más, E pide la descripción de un buen profesor y de uno malo.
308 Sof	\ e: \     ¿eh! el mal profesor da una clase   [(AC) que no mantiene tu atención o sea en un momento dado piensas] que si tengo que llamar a tal persona o que mandar tal mensaje o te pones a hojear el libro así en general   eh no está bien   / que- que te mantenga la atención /   o sea [(AC) intentando decirte todo eso que quiere decirte]   / que prestes atención a lo que te está diciendo/   ahora cómo se hace eso no lo sé   para mí: ser profesor es peliagudo   por ejemplo yo una vez que- que- intenté   e: dar clases ;mmm! me	Sof conserva su idea principal y considera que retener la atención de los alumnos es el gran desafío del profesor. Da unos ejemplos de lo que pueden hacer los estudiantes cuando el docente no logra captar su interés, revelando que ella conoce la situación.  No obstante, esquiva analizar de qué manera puede mantenerlos concentrados. No usa su experiencia como alumna para contestar a esa pregunta, pero parece, que su experiencia como profesora tampoco le ha ayudado a encontrar la respuesta. Sin embargo, por su intento de enseñar ha

## Transcripción

## Análisis secuencial

	pregunto cómo no he matado a mis alumnos no sé todavía ¿cómo se han podido salvar!   tanto ellos como yo ((risa))	tomado conciencia de que se trata de un trabajo complejo. Describe su experiencia docente de modo exagerado y por eso se ríe.
309 E	e:   entonces me imagino que un buen profesor es aquel que sabe mantener el interés {y malo}	E intenta resumir...
310 Sof	{sí sí sí}	
311 E	aquel que no lo {mantiene}	
312 Sof	[(AC) {no lo puede mantener}   porque   e: vale el profesor me imagino sabe qué debe decir si mantiene el interés   te lo va a DECIR pues   y después   [(AC) con el tiempo]   aunque seas indiferente   aunque no prestes atención [(AC) imposible que no prestes atención porque te mantiene el interés]   / aunque no te pongas a repasar aunque no estudies / finalmente algo vas a aprender   porque prestas atención a lo que te dice/	...cuando Sof decide desarrollar su argumento. Da por sentado el hecho de que el profesor sabe qué enseñar y explica que sí, además, sabe cómo enseñar, el aprendizaje se va a llevar a cabo con éxito. Ve, pues, al profesor como el principal responsable en el proceso de enseñanza - aprendizaje, mientras que el alumno, aunque tenga un papel pasivo - el de escuchar atentamente - siempre puede llegar a aprender. El pronombre “algo” denota que el alumno no va a alcanzar el máximo nivel de aprendizaje, sin embargo Sof valora mucho la adquisición que se realiza en el aula sin necesidad de estudiar.
313 E	mhm   ¿cómo crees que te puede ayudar a aprender el profesor? vale te mantiene el interés	E pregunta sobre lo que necesita Sof de su profesor.
314 Sof	mhm	
315 E	a partir de ahí ¿qué otra cosa debe hacer para ayudarte a aprender?	
316 Sof	e:   enumerar las reglas no ayuda   eso es seguro   o sea creo que más fácil aprendes viendo   intentando RESOLVER algo y que te explique [(AC) ¿por qué esto es así y no de otra manera?   / lo cual no funciona siempre /   ts o sea no se apl- [(AC) las reglas no se aplican en todo hay también excepciones	La estudiante inicia un discurso largo donde se puede observar cierta incoherencia. Cree que no se llega al verdadero aprendizaje con la simple exposición del tema y que el alumno aprende sólo cuando se enfrenta a distintos conflictos cognitivos. El profesor en este caso no emite pura información, sino que interviene para ayudar al alumno a aclarar dudas. Sof sabe que hay pluralidad de reglas como, también, determinados desvíos de la misma regla y

## Transcripción

y después se vuelve un lío] para decirte ah- que ahora ya a medida que avanzamos | empiezo a confundirme más ((risa)) las cosas son como más complicadas | ts antes | ¡eh! que antes [(AC) incluso hace dos semanas por así decir | las cosas eran un poco más fácil] | así mientras avanzamos y entramos más:s | sabes tenemos tales reglas y tales excepciones ¡oh! madre mía [(AC) a ver cómo se acuerda uno de todo] | es decir que yo creo que con el USO | PUEDES apr- lo puedes aprender | \ más fácilmente \ | y: eso [(AC) con la repetición | gracias a Dios que el profesor esté ahí / diciéndote cosas correctas para que se te acostumbre el oído a escuchar cosas correctas / desde este punto de vista ]

317 E

¿qué profesor de español te ha marcado más?

318 Sof

mm Juan- / Ana / que la tuvimos en A1 | [(AC) que era muy buena porque hablaba muy bien griego] | porque bueno en A1 ¡qué puedes decir en español para que te entiendan! | / y era buena sistemática / | y porque había PILLADO el espíritu de los griegos | [(AC) nos había dado un libro de gramática y nosotros nos pusimos como locos digamos] | acostumbrados por las clases de inglés y de francés | y de la mayoría de las lenguas que estudiamos

## Análisis secuencial

que el grado de complejidad va aumentando a medida que estudien más contenidos. Se ríe, una manera de admitir cierta dificultad en el proceso de aprendizaje.

Sof opina, por un lado que la adquisición de las reglas se alcanza con la práctica; es decir el estudio de la gramática por sí mismo no lleva al aprendizaje de una lengua. Por otro lado, manifiesta de nuevo que, cuando algo se repite, finalmente se aprende (turno 214). Parece que repetir una forma, Sof lo interpreta como “usar” la lengua. Además, cree que el aprendizaje se realiza cuando los alumnos reciben de modo continuo input correcto. Una de las funciones del profesor es, por tanto, ser un buen modelo lingüístico que va proporcionando input para que los alumnos adquieran las competencias necesarias en la LE.

A continuación, E quiere saber a qué profesor de español destaca Sof.

Ella elige rápido a su profesor actual, pero cambia de opinión y destaca antes a su primera profesora de español. Sus argumentos revelan que Sof valora que el profesor de LE tenga buen conocimiento de griego, especialmente en los niveles de principiantes. Esta representación no es coherente con la manifestación según la cual la ausencia absoluta de la L1 facilitarían el proceso de aprendizaje de italiano (turno 86). Otro factor importante es que el docente sea sistemático y que use una metodología que los alumnos ya conocen. Sof describe la alegría de los alumnos griegos ante el libro de gramática de manera exagerada, subrayando que el papel de la gramática es fundamental en la enseñanza - aprendizaje de LE.

## Transcripción

## Análisis secuencial

| e: nos había sumergido en este ambiente | y Juan me gusta muchísimo como profesor | le encuentro bueno | aunque no sigue este sistema de: | / miren aquí tienen un montón de ejercicios de gramática digamos y solamente esto | me- me gusta muchísimo

Generaliza, presentando la actitud favorable hacia la gramática como propia de toda la nación y usa la 1ªpers.pl. porque, realmente, cree que todos los griegos comparten las mismas experiencias de aprendizaje de LE. Se hace obvio que aprender un idioma aplicando las mismas técnicas es una costumbre que se adquiere. A pesar de que Sof valore positivamente el hecho de que la enseñanza se basa en una metodología familiar, le gusta también su profesor actual que enseña de modo distinto. La enseñanza de la gramática es la referencia para comparar los dos modelos de instrucción. Sof se limita a expresar su gusto por la clase...

319 E ¿qué te gusta?  
320 Sof [(AC) la manera en la que da la clase] | y también el- el | hecho de que se me haya impuesto y escribo redacciones ((risa))  
321 E ¿cuál es esta manera?  
hazme {entender}  
322 Sof {¡ah! no} puedo a: | a: e:  
323 E {¿no?}  
324 Sof ¿{cómo} se dice? | ts || que te lo ponga en palabras digamos [(AC) no sé cómo lo ha logrado | pero lo ha logrado ] | o sea es e: | [(AC) en primer lugar ¿qué pasa? | Juan es menor que yo] | él no sé si lo sabe | sin embargo YO lo sé | entonces yo tambie:n soy descarada no: me afecta nada | pero: | me saco el sombrero [(AC) porque ha podido encontra:r] e:l | el truco / que no sé cuál es / | sí:  
325 E y: | pone orden | es decir a mí me: me expresa la manera en la que da la clase  
326 Sof  
327 E ¿pero cuál es esa manera? |

... y es difícil para ella describir el nuevo enfoque de enseñanza aún cuando la E insiste. Por eso vuelve a mencionar como hecho positivo el respeto que le infunde el profesor llegando incluso a hacer los deberes que antes evitaba (turno 192). Escribir redacciones es un caso raro según ella y se hace obvio que le hace gracia.

Sof reconoce los buenos resultados, pero no puede analizar el método que utilizan actualmente en clase. Luego, añade que la edad del profesor afecta su comportamiento porque, al ser él más joven, ella no tiene ningún pudor en el aula. Nótese que Sof describe la habilidad del profesor de hacerla escribir redacciones como un “truco” para señalar que no hay explicación racional.

Sof también valora a aquel profesor que controla a los alumnos y su evolución.

E sigue exigiendo más precisión en cuanto

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 328 Sof no puedo entender {cómo es}  
{e:} ¡eh! hacemos esas actividades en grupo | las cuales | para una compañera nuestra digamos pueden parecer una: tontería | pero a mí me gustan esas cosas | / en la actualidad / | [(F) no en la actualidad] [(AC) / desde el principio me gustaban simplemente que era algo diferente] | no era ÉSTA la manera a la que estábamos acostumbrados {a:-}
- 329 E ¿{y} cómo lo recibiste al principio | al ser una cosa nueva y diferente?
- 330 Sof ¡ah una cosa nueva | a ver cómo va a salir! ((risa)) me gustó mucho / porque era algo diferente no era: / | como si estuvieras haciendo ejercicios de física | que so:n | cinco habas ¡bueno las sumamos! | \ era como algo una cosa diferente \
- 331 E ¿es posible pues que te guste el hecho de que la clase sea | por un lado relajada pero como tú dices que el profesor se ha impuesto?
- 332 Sof | es relajada porque el ritmo no es grande- no es rápido | o sea para unos compañeros que tuvimos e:n e:n B1 decían | ellos también eran menores | y quizás les presionara el tiempo | y decían ¡oh no se aguanta va muy lento! | [(AC) a mí no me molestaba] | ahora si querían hacerlo más rápido bueno | [(AC) podías tener clases particulares y lo
- al método...
- ...y Sof, finalmente, añade algo concreto: las actividades en grupo. Expresa su gusto por esa forma de trabajar en oposición a lo que piensa otra compañera para hacer hincapié en que no es valorada por todos. Aprender de una manera totalmente nueva ha sido, también, conflictivo al inicio porque Sof tuvo que abandonar hábitos ya adquiridos y emplear nuevas estrategias para llevar a cabo el aprendizaje. Sigue empleando la 1ª pers.pl, revelando que todos los estudiantes han tenido un proceso de aprendizaje de LE común.
- E pregunta cómo se ha sentido ante la novedad...
- ...y Sof se muestra abierta a hacer la nueva tarea. Probar un modo distinto de aprender más bien le entusiasma. Recurre a la definición por negación para explicar su gusto por trabajar en grupo y a partir del ejemplo que da podemos entender que sobre todo valora el hecho de que sean actividades auténticas que promuevan su motivación.
- E propone explicar el gusto de Sof por la clase, relacionando dos representaciones suyas: la clase relajada y el don del profesor.
- Sof asocia el deseo de avanzar rápido con la juventud y da el ejemplo de sus compañeros menores que les agobiaba el ritmo de la clase. Ella piensa como buena solución, para los que tienen prisa de aprender, las clases particulares.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	hacías al ritmo que querías digamos]   pero: no sé e:s su manera   ahora no sé qué decirte ha encontrado el truco   [(AC) la otra cosa que yo encuentro muy positiva hacia Juan es eso   que Juan ha hecho este trabajo o sea ha estudiado esta cosa   [(AC) no es un español que se ha encontrado en Grecia ¡ah! ¿qué vamos a hacer? sabemos español ¡vamos a dar clases de español!]   es eso: se ha formado para esa cosa   [(AC) lo cual yo lo encuentro positivo]	En su último intento de justificar la capacidad del profesor de hacerla escribir redacciones, que exclusivamente él posee, Sof encuentra otro factor significativo: su formación para dar clases de español. No cree que una persona sea capaz de enseñar la L1 sólo por ser nativo sino que hay que formarse para enseñar lengua.
333 E	se ha formado para dar	E confirma que el profesor se ha formado
	clases de español	en el área de la enseñanza de español y
334 Sof	sí sí a extranjeros	Sof precisa que, además, su especialización es para extranjeros; es decir su propio caso.

El gran desafío del profesor, según Sofía, es atraer y mantener la atención de los alumnos durante la clase. Cree que si un tema causa interés, ellos prestarán atención, lo comprenderán y lo aprenderán. Sabe que es necesario estudiar después para que el alumno alcance su máximo nivel de aprendizaje, pero poder aprovechar el tiempo que está en el aula y aprender durante la clase es muy importante para ella. En su discurso se revela que no es una simple cuestión de que la mente suela divagar, sino que es especialmente difícil para la estudiante quedarse pasiva sin distraerse en el aula. Asume que el profesor sabe lo que quiere enseñar y solamente tiene que esforzarse en desarrollar aquellas estrategias que le van a permitir captar el interés de los alumnos y, por tanto, cómo presentar el contenido de forma eficaz es fundamental. En coherencia, considera una ventaja que el profesor tenga la formación para enseñar LE porque un nativo sin perfil docente carece de las cualidades necesarias para llevar a cabo la tarea de manera oportuna. Además, para hacer bien su trabajo considera que debe tener autoridad sobre la clase. En analogía con sus manifestaciones en la secuencia anterior, Sofía otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza: él es el principal responsable de todo lo que acontece en el aula. Sofía ve,

también, al profesor como productor de input porque cree que si el alumno se expone a muestras de lengua correcta finalmente va a aprender. No obstante, es consciente de que aprender una lengua no es sencillo, que la simple explicación del sistema formal no conduce a la adquisición de una LE y que, además, no siempre se explica todo mediante las reglas. Por primera vez en la entrevista, el alumno pasa a tener un papel activo y más responsable porque tiene que buscar él mismo las respuestas para verificar sus hipótesis o corroborar sus conocimientos previos y así llegar a adquirir el conocimiento a través de una reflexión consciente. Efectivamente, es un proceso de aprendizaje compartido porque a su lado siempre está el profesor con la función de facilitador para ayudarle a aclarar las dudas. Aún después de haber revelado esa representación, Sofía vuelve a afirmar que una lengua se aprende a base de repetir estructuras y formar hábitos lingüísticos correctos. Tiene una aparente dificultad para explicar su preferencia por el profesor actual y definir la nueva metodología que utiliza en el aula, mientras que se decanta por una profesora de español, cuya enseñanza se basa en la gramática. En realidad, cree que todos los griegos comparten las mismas experiencias de aprendizaje de LE, de las cuales destaca el privilegio de la enseñanza explícita de la gramática que con el paso de tiempo ha formado necesidades concretas y estilos de aprendizaje. Por un lado, Sofía está acostumbrada a aprender LE de una cierta manera y se siente cómoda cuando el profesor usa procesos y técnicas conocidas y por el otro lado, rechaza la forma tradicional de dar clase (profesor como mero transmisor de conocimiento y alumno receptor) y quiere salir de la rutina. En fin, se muestra flexible ante la innovación y le gustan más las actividades abiertas que le motivan a aprender, pero sigue pensando que el aprendizaje “ideal” está basado en prácticas de evidente conductismo. Sofía da por sentado que el alumno cuando es joven necesita aprender rápido y, para ese fin, cree más oportuno tener clases particulares. En consecuencia, ella parece aceptar la nueva propuesta metodológica porque no tiene presión por los resultados como cuando era más joven. Sus experiencias y vivencias como aprendiz de lenguas extranjeras han formado representaciones que es difícil de evolucionar aún cuando la realidad de la clase cambie y a pesar de que esa nueva realidad sea totalmente positiva. Sofía presenta como significativo el hecho de que el profesor de LE hable griego para poder entenderse con los alumnos, sobre todo en el nivel inicial, al mismo tiempo que ha manifestado que la ausencia de L1 en el proceso de aprendizaje de italiano fue un factor facilitador; tal vez, los alumnos comuniquen mejor con el profesor, pero eso no necesariamente beneficie su aprendizaje. Sofía también cree que la relación entre el docente y el alumno se define por el factor edad y opina que ella no modera su comportamiento en el aula y actúa de modo espontáneo porque sabe que es mayor que su profesor.

## 10.2: Evaluación de la docencia en general (331E a 354Sof)

	Transcripción	Análisis secuencial
335 E	¿qué esperas que te facilite además un centro de lenguas?	E pregunta por las expectativas de Sof sobre lo que le puede ofrecer un Centro de Lenguas.
336 Sof	¿sistematización?   más bien eso no sé / no ¿es decir nosotras /   por qué elegimos el Cervantes? creo porque es- eso lo que conocía Natalia   / y / para decirte por otro lado pensé que   cuando ya-   me informé después de MUCHOS   esfuerzos   que era la Consejería de Educación de la Embajada de España dije bueno   ELLOS por lo menos como están en la Embajada de España   e:    te van a enseñar las cosas tal como son   no:   mf [(AC) / eh bueno es su terreno como sabemos nosotros griego ellos saben español] no es   adquirido    credibilidad digamos   \ en cuanto a lo que tienen que decirte \	Después de reflexionar un poco dice que quiere “sistematización” pero contesta con tono interrogativo, revelando su poca seguridad respecto al tema. En el caso del español no se ha preocupado mucho y ha ido al Instituto Cervantes porque lo ha elegido su amiga. No tenía mucha información sobre el lugar pero confía en el Instituto desde que sabe que está relacionado con la Consejería de Educación de la Embajada de España; según ella, es como una garantía de una enseñanza genuina.
337 E	sí   más bien eso que la sistematización   porque eso de la sistematización yo no lo he {entendido}	E comenta que no ha entendido el término “sistematización”.
338 Sof	{sistemati}zación con el sentido que:   ts no sistematización con el sentido que: [(AC) haremos cinco actividades   tenemos que hacer cinco actividades y las vamos a hacer]   e: no he utilizado el término adecuado   que: / saben la realidad española /	Sof no logra explicarlo mejor y, finalmente, lo retira para volver a repetir el otro argumento, según el cual, en el Instituto Cervantes, conocen la realidad de la lengua y de la cultura de España.

## Transcripción

## Análisis secuencial

339 E	sí bien	
340 Sof	esto desde este punto de vista que para decirte   la verdad es que con estas clases   [(AC) / tengo la impresión que he aprendido mucho más cosas sobre los españoles digamos /] en comparación co:n   [(AC) / el francés que hacía en el Instituto francés sobre los franceses]	Sof recupera el turno para aclarar un punto que parece ser importante: en el Instituto Cervantes la enseñanza de la lengua española conlleva, a la vez, la enseñanza de la cultura. Se basa en su experiencia como aprendiz de LE para revelar que el componente cultural en el aula es nuevo pero no hace una valoración directa.
341 E	sin embargo a parte de todo {esto}	E aclara que su pregunta es más general sobre lo que espera de cualquier Centro de
342 Sof	{mhm}	Lenguas y no solamente del Instituto Cervantes.
343 E	que de todos modos te lo ofrece el Instituto Cervantes   tú de cualq- de cualquier Instituto de Lengua	
344 Sof	mhm	
345 E	¿qué esperas que te ofrezca   esperas algo más?	
346 Sof	[(AC) lo que yo encuentro primordial es poder comunicar]	Sof establece como requisito principal el enfoque comunicativo de la enseñanza de lengua.
347 E	¿con {quién}?	
348 Sof	{es} con la:s   [(AC) otras personas cuando vas a hablar en esta lengua que vas a hablar de todos modos]   que seas capaz de desarrollar   [(AC) yo que sé   no teoría: filosófica]   pero: que pueda:s hablar no / pero esto lo quieres de la lengua /   {aprendes}	Desea ser capaz de interactuar con hablantes de español en situaciones reales.
349 E	{sí sí sí}	E cree que no se ha explicado bien...
350 Sof	español {para poder comunicar}	
351 E	{para poder hablar} con una persona sí	
352 Sof	no lo esperas de:   la academia por ejemplo que te lo ofrezca eso	
353 E	no pero esperas que te lo enseñe   que esté en disposición de   enseñártelo	...pero la respuesta de Sof la convence.
354 Sof	su meta principal {o sea}	E pretende resumir...
355 E		

### Transcripción

### Análisis secuencial

356 Sof	{ sí sí }	
357 E	la meta de la clase { que }	
358 Sof	{ que } sea esa   [(AC) y que no sea su meta principal que seamos espabilados digamos] en hacer   oraciones con [(=español) subjuntivo] digamos   y escribir va- en oraciones irrelevantes   o: más bien tener esto y el [(=español) subjuntivo] digamos pero que no puedas hablar	...pero Sof recupera el turno. Cree que es difícil establecer puentes entre los conocimientos gramaticales y el aprendizaje de destrezas discursivas y prefiere desarrollar las destrezas comunicativas para poder interactuar oralmente en LE.

Sofía no quiere adquirir un volumen de conocimientos específicos, sino que su objetivo principal es poder usar la LE que estudia en diferentes situaciones comunicativas. Sabe, por experiencias previas de aprendizaje, que no es lo mismo aprender las reglas y poder utilizar la lengua en cuestión en un contexto real y, por eso, quiere que el centro de lengua aplique un enfoque, cuyo propósito fundamental sea establecer la comunicación en la lengua estudiada. Además, valora que la enseñanza de una LE esté vinculada a la enseñanza de aspectos culturales que sirvan para acercar a los alumnos al mundo hispánico.

### Secuencia 11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (355E a 426Sof)

### Transcripción

### Análisis secuencial

359 E	¿cuál piensas que debe ser el papel del alumno en la clase?	E pregunta por el papel del alumno en la clase.
360 Sof	¿eh?   no he entendido	Sof muestra la misma sorpresa que cuando
361 E	¿cuál debe ser el papel del alumno?   { en la clase }	E le había preguntado por el papel del profesor (turno 304), pero esta vez tiene más dificultad de comprensión y pide explicaciones. Se hace evidente, pues, que es la primera vez que va a reflexionar sobre el tema.
362 Sof	[(B) { o sea } ¿por ejemplo?]	
363 E	¿qué debe hacer un alumno?	E reformula la pregunta y entonces, a Sof se le ocurre que el alumno,

## Transcripción

## Análisis secuencial

364 Sof	yo que sé   estar ahí	principalmente, debe asistir a clase.
365 E	¿sólo eso?	E quiere incitarla a relatar más y, ante la
366 Sof	mm	dificultad de contestar, Sof gasta una
367 E	{¿no deb-?}	broma sobre lo fundamental que es estar
368 Sof	[(F) {lo pri}mordial es que esté ahí] ((risa))	en clase.
369 E	[(R) ¿que esté atento en clase y que no se distraiga como has dicho antes?] ((las dos se ríen))	E lo corrobora, haciendo hincapié en la declaración de Sof (secuencia 10.1) referente a la importancia de prestar atención al profesor y utiliza la risa para demostrar aprobación.
370 Sof	sí   sí que esté presente tanto en cuerpo como en alma ((risa))	Sof recurre a la frase hecha estar presente “en cuerpo y alma”, apoyando, en realidad, su idea principal.
371 E	exactamente   hay muchas {cosas}	E ratifica cuando Sof recupera el turno para poner de relieve el aspecto ético en el papel del alumno: debe ser responsable ante la decisión de aprender. Sin embargo,
372 Sof	{/ y que sea}coherente / bueno yo que sé   cada uno tiene su manera   tengo por ejemplo una compañera que es LA MEJOR y no habla nunca	no lo analiza más porque cree que cada persona posee un estilo de aprendizaje propio que no permite hacer generalizaciones. Para ilustrar su argumento, da el ejemplo de un caso extremo: la mejor alumna de la clase no participa nunca.
373 E	¿qué quieres decir con la mejor?	E le pide explicar el término “mejor alumno”.
374 Sof	cuando le preguntas algo sabe decírtelo   sabe la respuesta   sus redacciones son siempre súper las he visto por eso   son excelentes   / pero si no le preguntas NO te va a decir palabra e:n   o sea si no le dice el profesor dinos tal cosa   no dirá no hablará es decir no se va a activar sola [(AC) pero por supuesto es una cuestión de carácter]	Por los dos criterios que usa Sof - saber siempre la respuesta y saber escribir - parece que el buen alumno es inteligente y cumple con todo lo que le exige el docente y el currículo. Participar en la clase figura como una opción que depende de la personalidad de cada alumno.
375 E	¿tú crees que así debe ser el alumno?	E pide una valoración de la actitud de la estudiante que Sof acaba de describir, pero ella evita hacerla. Resume que el alumno no debe hacer un esfuerzo para
376 Sof	no como le dé la gana a cada uno   natural	

## Transcripción

## Análisis secuencial

		actuar de manera concreta en el aula, sino que conviene ser espontáneo.
377 E	bueno   vamos a crear {el}	E quiere estimular la reflexión de la
378 Sof	¿{el} alumno   ideal?	estudiante. Sof, pensando saber a qué se
379 E	no el alumno ideal   teniendo en cuenta que cada alumno	refiere la E, la interrumpe dos veces y, finalmente, la ayuda a formular la siguiente pregunta: dejando de lado la
380 Sof	mhm   [(AC) tiene su propio carácter digamos]	personalidad distinta de cada alumno, describir el marco general de las
381 E	tiene su propio carácter y así va a aprender	obligaciones del alumno.
382 Sof	mhm	
383 E	pero hay también unas normas generales sobre lo que debe hacer el alumno	
384 Sof	eh que sea coherente   tanto con su presencia como con su trabajo y:	Sof vuelve a la idea de responsabilidad ante la decisión de aprender una LE (turno 374) y destaca dos puntos: el deber del alumno de asistir a clase y, asimismo, estudiar.
385 E	por ejemplo con el ejemplo que me has dado yo creo que un alumno debería también participar	E centra el tema en la participación...
386 Sof	¡eh! si quiere   si no ¿si-si está contra su carácter?	...pero Sof es categórica: los rasgos de personalidad del alumno definen su comportamiento en el aula y no hay que hacer nada al respecto.
387 E	¿pero después el pobre profesor?	Entonces, E subraya que el poco afán de participar puede perjudicar la clase, pero
388 Sof	¿cómo va a dar la clase? ((risa)) no le van a tocar todo:s	Sof se ríe porque no cree posible que todos los alumnos tengan las mismas particularidades y, por ende, la misma conducta en el aula.
389 E	sí   hay que pensar en los dos lados	No obstante, E insiste, insinuando el tema de la colaboración entre el profesor y el alumno.
390 Sof	vale pero mira   e:   yo soy muy habladora /mu- ¡muchí:simo!/   cuando Juan pregunta algo y dice [(AC) dinos tú tal cosa]   yo intento detenerme   y a la MAYORÍA nos pasa eso	Sof basa sus argumentos en casos opuestos para comprobar su razonamiento: en el turno 374 ha dado el ejemplo de la estudiante que nunca participa en clase y ahora pasa al otro extremo para explicar el caso propio, el de la estudiante participante. Sof se auto-

## Transcripción

o sea ves que si pas-  
tenemos todos este relojito  
interno y si pasa un poco el  
tiempo alguien se lanza y  
habla | bueno después Juan  
nos pone en nuestro lugar |  
e: | pero en general ¡las  
ganas de hablar te corroen!  
| / no son muchos los que  
se detienen / | [(R) que lo  
consiguen] [(AC) / si lo  
saben porque si no lo sabes  
bueno/] ((risa)) \ te  
detienes sin problema \

## Análisis secuencial

define como persona “muy habladora” y, en coherencia con todo lo que ha manifestado en esta secuencia, cree que este rasgo de personalidad determina también su actitud como alumna. De este modo, explica su tendencia a intervenir en el aula, incluso cuando no le toca. Además, generaliza atribuyendo esa inquietud para hablar a la mayor parte de los estudiantes y con la metáfora del “reloj interno” quiere apuntar que es cuestión de tiempo que alguien robe el turno. Sof sabe que esa conducta no es adecuada y por eso entiende el reproche del profesor. Sin embargo, a pesar de tener conciencia de que es un comportamiento poco apropiado, lo presenta como algo corriente. Es más, resulta difícil guardar el turno de palabra cuando uno sabe la respuesta mientras que si no la sabe permanece callado hasta que otro alumno responda. Nótese, también, como Sof limita el término de “participación en el aula” para referirse a la disposición de los alumnos a contestar a las preguntas del profesor.

391 E mm ¿crees que el alumno debería marcar sus necesidades en la clase | o seguir el curso que ha prep-  
\ preparado el profesor \?

A continuación, E pregunta si el alumno debería indicar sus propias necesidades durante el curso de LE.

392 Sof mira cuando estás en un grupo | no puede enfocarse es decir con que- con que: | si hay diez personas y una es un burro | no pueden las nueve quedarse atrás a causa de una persona | esto es seguro | e: entonces | tal como están las cosas | de todos modos sus debilidades son obvias es decir un profesor | que tiene la imagen general [(AC) tanto con sus escritos como con el oral y con todo podrá ver dónde están las debilidades | /

Sof interpreta el término “necesidades” como la necesidad exclusiva de un alumno atrasado de disponer del profesor a su atención para poder mejorar su nivel. No obstante, piensa que cuando uno decide estudiar en grupo tiene que aceptar que el profesor no le puede prestar una atención personalizada. Piensa que el docente, si bien detecta las carencias y los puntos débiles de sus estudiantes, prácticamente no puede hacer nada al respecto. Sof cree que en este caso corresponde al alumno tomar la iniciativa para lograr el progreso de su aprendizaje.

## Transcripción

## Análisis secuencial

393 E	pero a partir de ahí / está en la mano del alumno creo   más que en la del profesor para intentar mejorar   {¿tienes?}	
394 Sof	{especialmente} si se hace en grupo	Cuando uno estudia en grupo no hay otra opción que esforzarse para seguir el ritmo.
395 E	¿has sentido alguna vez que la clase no estaba diseñada para ti   y que tú podrías haber aprovechado mejor algo más específico?	E pregunta si se han cubierto las necesidades de la estudiante durante las clases de LE, ampliando el significado del concepto.
396 Sof	\ no no me ha preocupado este asunto \	Sof muestra indiferencia hacia el tema y declara estar contenta con las clases en general.
397 E	nunca	
398 Sof	estoy contenta sí	
399 E	entonces tú sigues el ritmo de:	
400 Sof	de la clase sí	
401 E	sí   ¿qué tiene que hacer un alumno para aprender de manera ¡más eficaz! una lengua?	E pregunta cómo se puede conseguir un aprendizaje eficaz de una LE...
402 Sof	¡a:h que esté relajado que se deje! ((risa))   broma aparte es lo que creo que debe estar así relajado	...y Sof opina que basta con que el alumno esté relajado con total confianza por el resultado.
403 E	¿crees que has utilizado al máximo los recursos que te han ofrecido TANTO tus profesores como el Instituto?	Luego, E pide una evaluación propia del aprovechamiento de los recursos que le han proporcionado los profesores y el Instituto Cervantes.
404 Sof	e:   tenemos acceso por ejemplo a la biblioteca   la cual tiene CDS tiene DVDS tiene también libros   yo me compro los libros cuando voy a España ((risa)) ¿qué pasa?   e: a mí me gustan mucho los libros y en general compro muchos   tanto griegos como extranjeros   e: pero no es- no quiero   quiero leerlos porque me da la gana   no por deber   [(AC) y no es siempre el tiempo	En primer lugar, Sof destaca los servicios de la biblioteca. Cuando llega a mencionar los libros cuenta que los compra en España, introduciendo la idea de que no va a la biblioteca a menudo. Con la risa insinúa que va a contar algo gracioso e inicia una larga explicación, revelando que le gusta hablar de sí misma. Sof muestra tener afán por la lectura tanto en L1 como en LE. La lectura es individual y se hace por afición o pasatiempo, como decía, también, en el turno 282. Lee cuando le conviene y a ritmo propio, porque su objetivo es disfrutar y no terminar el libro y, por eso, no le alcanza

## Transcripción

adecuado para leer un libro y entonces] | / a la biblioteca | cuando voy cojo un libro y lo fotocopio porque lo tengo que devolver en un momento dado/ | [(AC) y si lo tomo con calma lo devolveré dentro de un año]

405 E

406 Sof

sí  
pues | después / teniendo el libro fotocopiado no me gusta nada / [(AC) como hemos dicho antes juzgo el libro por la portada | y no me gusta nada que lo tenga en fotocopias y no lo puedo leer | por eso entonces yo me compro los libros en España | y cuando llega su momento los leo] || lo cual bueno ayuda mucho | a parte de eso: | bueno a partir de ahí también los CDS podría utilizarlos pero básicamente qué pasa qué nos pasa a nosotros que tenemos clase el sábado | la biblioteca está cerrada el sábado | entre semana ¡nunca paso por ahí! | solamente una vez cuando hay que ir a matricularse | así que básicamente he ido a la biblioteca tres veces | porque también tengo que irme de mi trabajo: y por como nos vamos antes del trabajo | no es que nos vamos a las cuatro y puedo ir un momento a las cuatro y media cuando abre por la tarde | por la mañana tengo que escaquearme del

## Análisis secuencial

el tiempo del préstamo permitido<sup>33</sup>.

Aunque el ejemplo que da es figurado, aporta la idea de que el proceso de lectura de un libro en LE es largo.

En el turno 184 decía riéndose que el diseño y el material del libro son factores importantes para ella, pero ahora hace hincapié en esa manifestación, revelando que es una representación significativa. Por esa razón, descarta la posibilidad de fotocopiar los libros y argumenta su preferencia por comprarlos. Sof intenta hacer las cosas bien, siempre según los criterios que establezca, y con ese motivo, espera el momento adecuado para leer el libro. Su representación de que la lectura contribuye a la adquisición de la LE, parece ser firme porque vuelve a confirmarla. Hace un juicio general sobre el horario de la biblioteca<sup>34</sup> nada conveniente para los estudiantes que han decidido tener clase el sábado y también, con el pretexto del trabajo concluye que va a la biblioteca en escasas ocasiones. El largo discurso de Sof hace evidente que le cuesta reconocer que no utiliza la biblioteca sin, por lo menos, justificar el por qué.

<sup>33</sup> La condición del préstamo de libros, en la biblioteca del Instituto Cervantes de Atenas, es de tres semanas con posibilidad de renovación por un período de tres semanas adicionales.

<sup>34</sup> El horario de la Biblioteca es de lunes a viernes: de 11:00 h. a 14:30 h. y de 16:00 h. a 20:00 h.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	trabajo y me agobio y:   bueno así no me da placer   entonces no:   voy raramente	
407 E	entonces de todo lo que has dicho puedo entender que de todos los recursos que te ofrece el Insti{tuto}-	E no acaba su comentario porque Sof recupera el turno para aclarar que no aprovecha los recursos que le ofrece el Instituto Cervantes. De esa manera, reconoce la biblioteca como el único recurso.
408 Sof	[(AC) / {yo no} los aprovecho /]  ((suena su móvil y se hace una pequeña interrupción para apagarlo))	
409 E	decíamos pues que tomando en cuenta lo que me has dicho	Después de una interrupción, E quiere recapitular pero Sof, de nuevo, toma el turno para repetir la conclusión anterior.
410 Sof	[(AC) yo no aprovecho al máximium lo que me ofrece e:l este]	
411 E	el Instituto	
412 Sof	sí sí	
413 E	pero ¿como alumno independiente   como persona   crees que utilizas todos los recursos para aprender español?	Entonces, E sigue con otra pregunta sobre el aprovechamiento de los recursos personales en el aprendizaje del español.
414 Sof	\ ¿qué recursos? \ ((risa))	Sof, que no entiende, pide explicaciones de modo indirecto, gastando una broma sobre la falta de esos recursos que la hace reír.
415 E	tienes tres lenguas	E da el ejemplo de las otras LE que Sof ha estudiando y ella en seguida confirma su aportación.
416 Sof	sí / ¡ah! sí / por supuesto   SE NOTA   además   {o sea}	
417 E	{los utilizas}	E quiere preguntar pero Sof hace otro chiste sobre la interferencia del italiano en el aprendizaje del español.
418 Sof	sí   [(AC) sí meto mucho dentro italiano] ((risa))	
419 E	[(AC) ¿hay algo que crees que te ayudaría a aprender mejor pero no lo haces?	Entonces, E pregunta por posibles defectos en el proceso de aprendizaje.
420 Sof	eh mira lo mejor que puedes hacer e:s ir [(DC) a España]   pero bueno ahí ¿qué pasa? [(AC) porque lo apliqué las dos veces que	Sof cree que usar la lengua que se estudia en el país donde se habla es una ventaja, que ella no ha aprovechado ninguna de las dos veces que ha estado en España. Nótese cómo Magda piensa que su

## Transcripción

fuimos a España hablando español | el que hablaba mejor lo poníamos delante] ((risa)) y me acuerdo en concreto e: | Magda ts decía que durante la clase no habla | yo eso no lo había notado | pero de todos modos en Madrid y e:n | Sevilla hablaba | [(AC) porque no tenía NINGUNA opción ] y además recuerdo que decíamos que queríamos hacer tal cosa y le decía a Magda tú lo vas a decir ya lo he dicho por anticipado ((risa) [(AC) a pesar de que si lo intentara seguramente lo podría decir yo también pero no tenía ganas de meterme e:n este proceso y más bien] | prefería escuchar

421 E

{¿por qué?}

422 Sof

{ a: }

423 E

si hasta ahora me dices-

424 Sof

estaba más tranquila | e: / en el extranjero estaba más tranquila / o la otra cosa que nos pasó fuimos a: a Toledo y entramos en el bus para ir de: de la estación de trenes | al centro | y había una chica que hablaba por el móvil | [(B) y éramos nosotras todo oídos] | y les digo yo [(AC) bueno estoy intentando escuchar lo que dice esa chica | pero ¡no entiendo nada!] ((risa)) / inventé un sistema para chequear mis conocimientos o mejor dicho mis habilidades | lo que sigo | / pero: sí: / no sé: | quizás porque estemos en el ambiente familia:r de la

## Análisis secuencial

interacción es limitada en el aula, aunque Sof - que en turno 390 se autodefine como habladora - no tiene la misma opinión. Sin embargo, a la hora de aplicar los conocimientos en un contexto real los papeles cambian: Sof no quiere participar en la interacción con los nativos y prefiere esperar que la realice Magda. Adopta un comportamiento infantil y por anticipado avisa a su amiga que ella tendrá que hablar, una situación con la que Magda no parece tener problema alguno. Para poder comunicar en el país donde se habla la LE, hay que involucrarse en un proceso distinto, según Sof que, a pesar de no haberlo intentado, muestra certeza por su capacidad de llevarlo a cabo. Aunque sabía que era oportuno hablar, ella optó por escuchar, haciendo obvia la dificultad que supone para ella la lengua oral (turno 264).

E busca la razón de esa actitud.

Sin embargo Sof evita analizar el tema y se detiene a contar su intento de entender lo que decía una persona que hablaba por teléfono. Lo cuenta como si fuera una experiencia en común aunque, más bien, parece ser un recuerdo personal. Este relato demuestra de algún modo, que en España Sof estaba más dispuesta a escuchar que a hablar (turno 420). Asimismo, revela que le gusta escuchar a gente hispanohablante y busca oportunidades para enterarse de lo que dicen en conversaciones reales (turno 110). Sof está segura de tener conocimiento de la lengua que estudia, sin embargo duda de sus habilidades a la hora de emplearlo y es lo que pone a prueba cada vez que tiene la oportunidad de escuchar una conversación ajena en LE. Finalmente, razona su comportamiento dual por el contexto diferenciado: el aula es un lugar seguro y ya conocido donde no

## Transcripción

## Análisis secuencial

	clase digamos ¿eh; bueno estás más tranquilo   no es que me lo fueran a echar en cara los españoles   si dijéramos alguna tontería porq-   /¿eh; tonterías decíamos y no les pasaba nada ni se reían / lo cual me extraña	tiene miedo a tomar la palabra y en cambio con los nativos, a pesar de saber que serán amables con ella, le cuesta hablar. Nótese que cometer algún error mientras habla en LE se asemeja a decir tonterías. Sin embargo, la tolerancia de los españoles ante los errores que cometían es una sorpresa positiva para Sof.
425 E	¿crees que utilizas la experiencia que tienes como aprendiz de lenguas extranjeras para aprender español   o simplemente haces lo que has hecho siempre para aprender?	E quiere saber si Sof utiliza la experiencia que ha ido adquiriendo todos estos años como aprendiz de LE.
426 Sof	no no lo que sé lo estoy utilizando   o sea lo que sé desde: antes lo:   utilizo	Sof afirma que usa todo el conocimiento que ha adquirido en el pasado...
427 E	[(AC) y además fácilmente no haces nada especial   ¿sale el conocimiento solo?	...y E pide información sobre la manera de emplearlo. Pregunta si se hace con facilidad, un aspecto del aprendizaje de español que parece interesar a Sof. Llama las dificultades en el aprendizaje “particularidades” porque representan excepciones. En general cree que el español es un idioma fácil y que todos los obstáculos se superarán en el futuro; es decir está totalmente relajada por los resultados. Se ríe porque se muestra muy segura de un éxito que, todavía, está por venir. Con su indiferencia por los nombres de los tiempos verbales revela, de nuevo, su interés por el uso de la LE (secuencia 6 y 10.2).
428 Sof	sí sí no se me hace difícil   o sea para mí hasta ahora a parte de:   las particularidades en concreto de: ¿cómo se dice?   de: recordar por ejemplo   los tiempos del pasado y todo eso   que ni los recuerdo como nombres si te lo piensas [(AC) porque bueno no pasa nada en el momento de utilizarlos no es necesario saber cómo se llaman]   e: e: estoy tranquila y pienso bueno que todo va a salir un día ((risa))	
429 E	[(AC) lo que me llama la atención es que estás tranquila y dices que un día todo va a salir   no hablas en España durante el viaje es lo que no entiendo]	Ante esas declaraciones, E la incita a reflexionar más sobre el hecho de no querer interactuar con nativos en España.
430 Sof	[(F) sí   prefiero escuchar porque estoy en un ambiente familiar] e:n la clase estoy en un ambiente	Sof se siente más relajada en el entorno de la clase, donde está acostumbrada a cometer errores y recibir feedback. Además, revela que tiene que pensar en lo

### **Transcripción**

familiar | y no me molesta  
si digo también alguna  
tontería y | seguramente el  
maestro va a corregir si  
dices alguna tontería  
mientras que en España |  
¿en realidad qué pasa? es  
que primero tienes que  
ensayar en España | ts  
[(AC) ensayo en tu mente  
no es necesario que lo  
digas en voz alta y por eso  
digo bueno no puedo ahora  
mismo déjalo no pasa  
nada] ((risa)) |

### **Análisis secuencial**

que va a decir antes de llevar a cabo una conversación en LE fuera del aula – éste es el proceso que comentaba en el turno 420. Entre hablar y escuchar, Sof prefiere lo menos complicado.

Sofía cree que el mayor deber del alumno es asistir a clase, limitando su papel al de mero receptor de datos que el profesor decide elegir y exponer. Se hace obvio, pues, el vínculo entre ésta y la otra representación, según la cual el principal objetivo del profesor es atraer y mantener la atención de los alumnos para optimizar el aprendizaje en el aula (secuencia 10.1). El alumno no tiene ninguna autonomía en el proceso de aprendizaje, puesto que sus responsabilidades consisten en estar presente y atento en clase y hacer los deberes. Sofía cree que el rol del alumno en el aula está sujeto a su personalidad, factor que, al ser una variable individual, hace imposible establecer un modelo de funciones. En consecuencia, los estudiantes tienen que comportarse de manera independiente y natural en el aula de acuerdo con sus rasgos personales que, a la vez, definen su estilo de aprendizaje. La participación, pues, es optativa para el alumno que no debe preocuparse por su integración en la dinámica del aula o por sus relaciones con el grupo - clase. Es una representación que justifica su propio comportamiento en el aula - se describe como habladora (turno 246 y 390) y dominante (turno 230): como cree que el alumno debe ser espontáneo no se esfuerza en cambiar su actitud e intentar respetar el turno de intervención en el aula. Aun sabiendo que esa conducta no es adecuada, se conforma con tal de que más compañeros se comporten igual y además, lo presenta como una necesidad interna que posee la mayoría de los alumnos. Generaliza diciendo que los estudiantes están impacientes por intervenir cuando saben la respuesta y sólo en caso contrario respetan totalmente el turno del compañero, esperando la contestación. Sin pretenderlo, Sofía reconoce que, a pesar de la diversidad del alumnado, se pueden detectar rasgos y prácticas comunes que aseguren el funcionamiento de la clase. No

obstante, el concepto de la participación en el aula se limita a la disposición del alumno a contestar las preguntas planteadas por el profesor. De igual manera, las necesidades de los aprendices se restringen a una sola necesidad que puede surgir cuando el alumno no es capaz de seguir la programación establecida para el grupo – clase y se encuentra más retrasado en el aprendizaje. Justamente, esas dificultades en el proceso de aprendizaje se interpretan como las necesidades especiales del alumno. El profesor que supervisa a los estudiantes diagnostica los problemas, sin embargo Sofía no cree que esté dentro de las funciones del docente ayudar al aprendiz a superar los inconvenientes para ajustar su nivel. Una vez que el alumno decide aprender LE en grupo está comprometido a seguir el currículo diseñado y el ritmo de la clase, atendiendo cualquier dificultad de modo individual. La biblioteca es el único recurso que reconoce Sofía y le cuesta revelar que no lo utiliza. Por otro lado, no parece dar mucha importancia al tema de los recursos personales y la experiencia que tiene como aprendiz de LE es, según ella, el conocimiento lingüístico que va adquiriendo y que contribuye al aprendizaje de una nueva LE. Sofía confía en sí misma como aprendiz de LE, minimiza las dificultades en el proceso, está relajada y se muestra totalmente segura por el éxito en el aprendizaje. En coherencia, cree que ser tolerante ante situaciones complejas de adquisición de lengua y ser capaz de afrontarlas con tranquilidad y optimismo constituye la clave para un aprendizaje eficaz. A Sofía le gusta poner a prueba su destreza de comprensión auditiva pero, aún cuando sabe que es una ventaja, evita el proceso de la interacción oral en un contexto real por ser más complicado. A pesar de no haber intentado comunicar en España está segura de su capacidad de hacerlo bien. Sin embargo, se hace evidente que ejercer la oralidad en el aula es distinto que hablar con nativos: en el primer caso el error y el feedback constituyen un elemento normal, mientras que en el segundo el error afecta su imagen personal. En esta secuencia, Sofía repite también su representación de que la lectura en LE facilita su adquisición y además, revela que ya tenía la costumbre de leer literatura en L1. Leer literatura en LE es una actividad individual, la hace por afición y acabar un libro es un proceso largo. Además, manifiesta claramente que el diseño y el material de los libros son factores importantes para ella.

**Secuencia 12: Práctica de la lengua (427E a 440Sof)**

**Transcripción**

**Análisis secuencial**

431 E	me has dicho que no vas a	Antes de hacer una nueva pregunta, E
-------	---------------------------	--------------------------------------

## Transcripción

## Análisis secuencial

432 Sof	la biblioteca para coger libros de literatura {me} {no no}	resume que Sof no utiliza mucho la biblioteca...
433 E	has explicado por qué   ni CDS me imagino ni DVDS-	...cuando se acuerda que además de libros se prestan CD y DVD.
434 Sof	CD   DVD había cogido una vez   y todavía no lo he visto   “Belle époque” había cogido	A pesar de ocasiones escasas, Sof explica que no usa este servicio de la biblioteca tampoco. En realidad, no quiere integrar el uso de la biblioteca del Instituto Cervantes en el proceso de aprendizaje porque prefiere que los libros, la música o las películas sean personales y no prestados.
435 E	[(=español) ah sí]	
436 Sof	y todavía no lo he visto ¿CD había cogido?   había cogido uno de Shakira   pero prefiero comprármelos tenerlos yo en mí- en vez de coger ¿sabes qué pasa básicamente? no me gustan las cosas prestadas   soy quisquillosa / y quiero que sea mío de todas maneras /	
437 E	¿en qué ocasiones practicas el español?	E quiere saber cuándo practica el español fuera del aula la estudiante.
438 Sof	[(B) ¿en ninguna?]   cuando me voy de viaje ((risa)) \ en caso de que me vaya de viaje en NINGUNA otra ocasión \   y en la clase	Sof habla bajo porque esta pensando en la respuesta. Contesta, con tono interrogativo buscando confirmación, que no hay oportunidades para practicarlo y se ríe porque viajar a España parece ser la única ocasión. Finalmente, se da cuenta y confirma que el viaje junto con la clase de español son los momentos oportunos para practicarlo.
439 E	bueno en la clase   no mejor el viaje porque hablamos de {practicar }	Entonces, E le pide evaluar sus interacciones en LE.
440 Sof	{sí}	
441 E	¿estás contenta de la calidad de la interacción?	
442 Sof	/ sí porque /   [(AC) dejando aparte lo que puedo decir yo o lo que no digo o lo que dice la otra persona y yo escucho]   ¿entiendo lo que dicen!   es decir podemos comunicar vale   ¿qué pasa?   ts / e:n	Sof no evalúa sus interacciones en lengua meta, sino que más bien expresa satisfacción por su capacidad de entender a los nativos. En coherencia con lo que explicaba en la secuencia anterior, no aprovecha la oportunidad de estar en el país para interactuar, porque usa la lengua sólo cuando no hay más remedio que

### Transcripción

### Análisis secuencial

	en la recepción por ejemplo de cada hotel hablan inglés   / y muchas veces te (XXX) de decirlo en inglés   porque es algo que te sale más fácil- a mí me sale más fácil hablar en inglés /   y entonces: s   vale en las tiendas menos mal no hablan inglés ((risa))	hablar en español. Al principio generaliza pero en seguida explica que para ella le resulta más fácil hablar en inglés.
443 E	¿y entonces cuando te ves obligada a hablar en español?   estás {contenta}	E vuelve a pedir una evaluación de sus interacciones en español.
444 Sof	{ / eh entonces } sí / sí   [(AC) sí porque me entienden es decir veo que pido algo y me lo dan y entonces bueno estamos contentos] ((risa))	Sof dice estar contenta pero ha llevado a cabo sólo diálogos simples del estilo petición – respuesta y se ríe porque sabe que no era muy complicado.

A Sofía le gusta evaluar la destreza de comprensión auditiva (secuencia 11) y además está contenta de su desarrollo. En cuanto a sus interacciones en español son cortas y simples, pero, por ahora, sus expectativas se cumplen con poder preguntar y entender la información solicitada. Parece que durante la entrevista se da cuenta de que la única ocasión donde practica la lengua meta fuera del aula es durante los viajes. Sofía piensa y habla en inglés cuando está en España y utiliza el español sólo cuando se ve forzada a hacerlo. Explica que en vez de tener material prestado y usado de más gente prefiere comprarlo, lo cual revela, también, que no suele utilizar los servicios de la biblioteca por falta de costumbre.

### Secuencia 13: Evolución de creencias (441E a 460Sof)

### Transcripción

### Análisis secuencial

445 E	desde el momento que empezaste a estudiar español hasta ahora ¿hay algo que te gustaría cambiar en este proceso?	E pretende saber qué es mejorable en el proceso de aprendizaje de español.
446 Sof	mm   mira e:n el A2 tuvimos a dos profesoras   [(AC) un- un sábado la una	El hecho de que dos profesoras impartieran el mismo curso durante un cuatrimestre, alternando sucesivamente de

## Transcripción

## Análisis secuencial

- y al siguiente sábado la otra] | eso no me gustó | pero a parte de eso no: bueno | y el libro “Gente 2” | a parte de eso bueno eso lo cambiaría con la velocidad del relámpago [(AC) / ¡hombre! es que era pesado no sé qué tenía ese libro] ¡no me gustó nada! / | en primer lugar no me gustó la calidad del papel | no se podía escribir encima con el lápiz ¡qué cosa era aquélla!
- 447 E {si-}
- 448 Sof / {y:} cómo temática / como contenidos era más bie:n indiferent- / no recuerdo de qué iba ese libro | no recuerdo nada / no recuerdo qué contenía pero [(R) recuerdo que no me gustaba]
- 449 E o sea no recuerdas qué has aprendido de {todo:}
- 450 Sof {sí:} sí [(AC) de toda esa historia no recuerdo nada de lo que he aprendido]
- 451 E \ cuatrimestre \ | si no te gustaba el hecho de que cada sábado cambiaras de profesora | ¿por qué no pediste que lo cambiaran | o que cambiaras tú de grupo?
- 452 Sof / ¡ah! no había esa posibilidad | porque a mi me iba bien el horario | este horario cada sábado de nueve y media a una y media | e: me convenía | y | bueno valoré la situación y digo en vez de camb- antes de todo éramos un buen grupo | [(AC) es decir con los chicos e: que salimos también hicimos los viajes a España o sea nos
- semana en semana no fue conveniente para Sof. Además, la falta de gusto por el manual “Gente 2” resulta ser tan grande que, sin duda, lo clasifica entre las cosas que cambiaría.
- Es una cuestión práctica tomar apuntes y por eso vuelve a comentar que el tipo de papel no era el ideal por no poder escribir encima.
- Fue un libro que no le despertó ningún interés y por eso tampoco tiene recuerdos concretos, a pesar de su disgusto por ello.
- E quiere saber por qué no ha decidido hacer algo, ya que no le gustaba tener a dos profesoras.
- Sof destaca dos elementos importantes que prevalecen sobre el gusto por el profesor: el horario de la clase y el hecho de llevarse bien con los compañeros. En el grupo – clase se han creado unas amistades y la relación sigue, también, fuera del aula. Además, se ponen de acuerdo y, de modo independiente, organizan viajes a España.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	relacionábamos bien y no quería cambiar]   preferí que hiciéramos- que tuviéramos   a dos profesoras diferentes   las cuales e: no eran i- i- no igualmente buenas \ no quiero decirlo así \ / no eran igualmente comunicativas y bueno /   e- e- cuando ya te acostumbrabas a una venía la otra   e: y yo quería una estabilidad digamos [(AC) y es algo lógico querer tener el mismo maestro no es algo raro] pero:   ¡eh! valoré la situación	Sof generaliza, calificando como racional su propio deseo por tener un solo profesor durante el curso. Sin embargo, parece que el origen del problema fue el hecho de que no las consideraba igual de buenas, por lo menos en el aspecto comunicativo, y eso creaba un desequilibrio entre las dos clases.
453 E	teniendo en cuenta la experiencia que has adquirido como aprendiz de lenguas extranjeras   ¿qué proceso de aprendizaje consideras oportuno para un alumno griego que quiere aprender español?	A continuación, E le pide describir el proceso de aprendizaje de español que Sof considere el más indicado para los griegos.
454 Sof	\ es decir la cinta o- o- \	
455 E	no ¿qué-   un- un amigo tuyo quiere aprende:r español	Sof solicita explicación y E concretiza la pregunta.
456 Sof	mhm	
457 E	e   {¿qué le-}	
458 Sof	/ ¿{qué le} sugeriría? /   si se lo toma con calma que vaya al Instituto Cervantes   si quiere avanzar rápido que tenga clases particulares	Sof no necesita esperar para contestar porque tiene claro que hay dos posibilidades, según el factor del tiempo que puedan durar los estudios. Si el alumno necesita aprender rápido es más conveniente tener clases particulares mientras que en caso contrario aconsejaría el Instituto Cervantes.
459 E	¿sólo clases le aconsejarías tener?	Respondiendo a la pregunta de E, por si su consejo se basaría fundamentalmente en tener clases, Sof revela su representación de qué es lo que se suele hacer en Grecia.
460 Sof	ir a España aquí no es una costumbre   y es también una cuestión de tiempo es decir no hay muchas personas que tengan   / tanto la capacidad	Ir al país donde se habla el idioma para estudiarlo no es un caso frecuente ante todo por cuestión de tiempo libre y dinero. Además, no cree oportuno tener una

## Transcripción

económica / como disponer del tiempo para ir al extranjero | no lo aconsejaría ir al extranjero para seguir clases | al extranjero te aconsejaría ir cuando ya has aprendido algunas cosas irte de vacaciones [(AC) irte de vacaciones durante tres meses] | esto sí | o hacer como he hecho yo | que sabía muy bien inglés | fui a Manchester | me di cuenta de que no entendía NADA | [(AC) también en Manchester se habla de manera un poco palurda] y no entendía ¡NADA! | pero | / cuando me fui de Manchester / consideraba que: | que mi inglés era excelente | pero: sabiendo ya cosas no en- o sea no sé también es una cuestión de cada persona / a mí no me gustaría ir a un lugar sin hablar nada la lengua y quedarme tres meses | no es mi estilo | me gustaría saber algo | [(AC) cuando me hablan poder entender qué me dicen]

461 E

¿por qué razón exactamente has decidido estudiar español | vale te has dejado llevar por tu amiga

462 Sof

{ sí }[(AC) ¡eh! no tengo una razón en concreto] | simplemente porque me gustan las lenguas | y para mí es algo fácil | a partir del italiano y después | es decir tampoco con el italiano he tenido dificultades para aprenderlo y: | es- las lenguas me gustan o sea

## Análisis secuencial

instrucción formal en el extranjero para aprender el idioma. Para ella es más eficaz recibir una enseñanza de LE en Grecia y después ir al país donde se habla la lengua objeto de estudio por un tiempo largo para practicar el nuevo conocimiento en un contexto de aprendizaje informal. Esa representación se ha formado por su propia experiencia con el progreso del inglés, durante su estancia en Inglaterra. Nótese como el hecho de no entender a los ingleses de Manchester se debe a que ellos no hablan el inglés estandarizado y no a que ella no estuviera familiarizada con la fonética de la región. No obstante, la estancia en el extranjero para practicar los conocimientos adquiridos es una manera segura para obtener un alto nivel.

Finalmente, concluye que es una cuestión de preferencia individual, pero está convencida que sería muy frustrante para ella estar en un país donde no pudiera hablar o entender nada.

E vuelve a preguntar el motivo por el que Sof está estudiando español...

...y Sof repite que aprender LE es una afición para ella. El aprendizaje del italiano fue un proceso distinto de las otras LE que había aprendido - inglés y francés - que a pesar de darle placer, también fue algo fácil. El aprendizaje del español tiene las mismas características y piensa seguir estudiando idiomas.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	pienso que cuando acabe el español ¿qué me gustaría hacer?   seguir el italiano mejorar el francés o sea ts   es una perspectiva para mí la lengua   ¿cómo otros juegan al baloncesto? yo prefiero el idioma	
463 E	y eso ¿por qué?	
464 Sof	\ mm no sé me parece agradable \ dejando a parte que me agrada saber que todavía estás en situación de aprender y no se ha parado la mente y no sabe qué le está pasando	Asimismo, el gusto por aprender está conectado al gusto por saber que todavía es capaz de aprender.

En general, Sofía está contenta con el proceso de aprendizaje y los cambios que haría tampoco han afectado su nivel de adquisición o el gusto por seguir aprendiendo el español. Dice que no recuerda de qué trataba el manual “Gente 2” porque no le despertó interés y, por consiguiente, tampoco tiene conciencia de lo que ha aprendido. Desde ese punto de vista, se puede justificar por qué lo considera como un inconveniente en su proceso de aprendizaje. Hace también hincapié, en el aspecto práctico del tipo de papel para que sea posible escribir encima del manual, revelando que tomar apuntes es algo esencial en su proceso de aprender y estudiar. Al tener a dos profesoras, que cambian sucesivamente de clase en clase, es inevitable hacer comparaciones y tener preferencias sobre su manera de enseñar. Eso afecta a Sofía quien se acostumbra al estilo de enseñanza de su profesor y prefiere tener el mismo tipo de clase durante un curso por lo menos. Sin embargo, Sofía siente que está aprendiendo con las dos profesoras y además del gusto por el docente hay otros factores que determinan la elección de seguir con el curso: el horario conveniente y la buena relación con los compañeros. Parece ser un grupo de alumnos que se llevan bien tanto en el aula como fuera de ella. Además, son autónomos porque, a raíz de su común interés por el idioma español, toman la iniciativa de organizar viajes a España; es decir han conseguido juntos llevar la experiencia de su aprendizaje más allá de la clase. Sofía no busca el proceso de aprendizaje ideal sino que cree que hay dos opciones viables para aprender una LE, basándose en lo que valora como proceso de aprendizaje habitual en Grecia: ir a una academia o tener clases particulares. El factor que determina la elección entre las dos posibilidades es el tiempo de los estudios porque aprender en grupo implica más carga horaria que aprender solo. En el caso

del español, Sofía considera que el Instituto Cervantes es la mejor solución para una persona que quiere aprender sin prisa. Cree que estudiar el idioma en el país donde se habla tiene la desventaja de requerir mucho tiempo libre y dinero. No se da cuenta de que su propuesta de irse de vacaciones largas al extranjero para practicar el idioma estudiado, exige también los mismos dos recursos, sin olvidar que estudiar el idioma en una academia privada exige una fuerte inversión en tiempo y dinero. Además, no cree oportuno empezar a estudiar una LE, siguiendo un programa de inmersión en un contexto de instrucción formal. Sofía supone que si se encontrara en una situación parecida se sentiría muy frustrada por no poder expresarse o entender a los nativos y de ahí se forma la representación anterior. Lo que sabe por experiencia y propone como mejor proceso de aprendizaje es recibir primero una enseñanza formal en un contexto de aula en el país de origen y luego ir al extranjero para practicar la lengua meta en contextos más naturales e informales. De este modo, cree que se puede adquirir un alto nivel de competencia lingüística en LE. No obstante, vuelve a reconocer que cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje y por tanto ésa es solamente una preferencia personal. Sofía subestima la variante fonética de la región de Manchester, reproduciendo el estereotipo que reconoce el privilegio de la lengua inglesa estándar. La dicotomía que ya ha establecido entre el proceso de aprendizaje del inglés – francés e italiano – español se hace más concreta en esta secuencia: estudiar las dos últimas lenguas ha sido un proceso agradable y fácil, de tal manera que estudiar LE se ha convertido en una afición. A pesar del mero gusto por aprender LE, Sofía revela también un gusto por comprobar su capacidad de seguir aprendiendo.

**Secuencia 14:            Perspectivas (461E a 488Sof)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
465 E	¿hasta cuándo vas a seguir estudiando español?	E indaga las perspectivas de Sof relacionadas con el estudio del español.
466 Sof	[(AC) seguramente el año que viene tal como lo veo]   después se acaban las clases [(R) no sé] qué vamos a hacer después	No hay duda de que Sof vaya a acabar el cuarto curso de lengua que ofrece el Instituto Cervantes. A partir de ahí, hay más posibilidades que, como revela el uso de la 1ªpers.pl., lo va a considerar con sus amigas antes de tomar una decisión.
467 E	¿crees que lo {hablarás}?	A continuación, E pregunta por el nivel

## Transcripción

## Análisis secuencial

468 Sof	{ o sea }	que la estudiante aspira a alcanzar.
469 E	¿bien   como un español- una española un día?	
470 Sof	eso para decirte la verdad no me lo creo nada   e: aunque bueno estos dos últimos años y medio hay una diferencia que   desde hace dos años y medio hasta ahora   pero me parece EXTRAÑO que   sea capaz de hablarlo   [(AC) por supuesto con mi anterior experiencia con las lenguas extranjeras ¡de repente eres capaz de hablarlas!   pero eso oc- conmigo se ocurre de repente]   no es   e: ¿cómo se dice?   ves un avance progresivamente   de repente hablas con soltura eso es lo que creo- o sea a mí me pasa eso	Sof sabe que ha avanzado en su aprendizaje y lo aprecia, sin embargo no cree que vaya a conseguir un óptimo empleo de la expresión oral. Aunque antes se mostraba segura por su capacidad de comunicar en español (turno 420) y en general confía en los resultados de la formación, ahora califica el hecho de hablar en español de “extraño”; es decir no le parece normal hablar el idioma que está estudiando. Se basa en experiencias previas de aprendizaje de LE para creer que, en su caso, no hay un desarrollo gradual de la expresión oral, sino que habla la lengua de pronto.
471 E	¿pero cómo de repente?	E pide precisión y Sof da un ejemplo concreto de lo que le pasó en Italia.
472 Sof	no lo sé   yo fui a Venecia hace un año   y hablaba italiano con una fluidez que decía santo cielo ¿qué está pasando? [(AC) porque con el italiano no tengo ningún contacto   bueno excepto si vas a comprar algún CD de Eros Ramazzotti o algo por el estilo   no vas a tener contacto con el italiano]   o algún libro o revista   / pero así de escucharlo nada / y me venían también las palabras enseguida   ts [(AC) había ido también con mis amigas de las cuales no habla ninguna italiano y les había dicho   / no quiero escuchar nada de inglés me voy: a enfadar /   cualquier cosa que necesitéis me preguntáis a mí]   y después lo habla-	Durante las últimas vacaciones en el país utilizó el lenguaje oral en forma tan eficaz que sorprendió, con su capacidad de desenvolverse en italiano, no sólo a sus amigas sino también a sí misma. Sof no encuentra una explicación racional por haber podido enfrentarse con soltura los retos de la comunicación oral. Nótese que los recursos para mantener el contacto con la LE fuera del aula son los que ya ha mencionado durante la entrevista: CD, libros, revistas. No obstante, estos medios se diferencian de “escuchar” la lengua que además, Sof parece considerar más efectivo. Es interesante que se muestre decidida a tener una inmersión total en la lengua italiana, esté animada a hablarla, que hasta prohíba el uso del inglés a sus amigas y acepte hacer de intérprete para el grupo.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	hablamos   y de verdad no me lo podía creer   y me decían mis amigas hablas bien y yo sí ¡lo hablo bien! ((risa))	
473 E	¿es posible pues   que los idiomas se combinen con los viajes?	E propone como explicación una posible conexión entre el idioma que se estudia y los viajes al país donde se habla.
474 Sof	sí seguro que sí ¿pero sabes qué pasa?   aquella vez que hablaba el italiano muy bien había-   [(DC) había pasado mucho tiempo desde que no había ido a Italia]   no había escuchado un CD [(AC) no había leído un libro no había tenido ningún contacto   simplemente pasó]	Sof acepta que hay un vínculo pero no explica más. En realidad no cree que ninguna condición especial haya contribuido a que hablara bien el italiano, porque según ella había pasado mucho tiempo sin visitar el país y no había tenido ningún contacto con el idioma. Sof reconoce el hecho sin necesidad de razonar.
475 E	no yo me refiero a tu deseo   de aprender idiomas	E quiere saber si los viajes influyen en su afición por las LE pero Sof lo niega.
476 Sof	no no tiene nada que ver	
477 E	no	
478 Sof	no tiene nada que ver   para mí no tiene relación o sea no es   [(AC) es agradable irte de viaje a un lugar y poder entender a las personas]   seguro   / pero a mí me gusta la lengua como lengua y no como una meta o sea voy a ir para hablar /   simplemente: yo qué sé   [(AC) ¿para saberla?	Opina que, principalmente, quiere aprender por aprender, y que no estudia un idioma con un fin específico. El hecho de conocer el idioma que se habla en el país de visita complace a Sof, pero no tiene un mérito especial. Nótese cómo el placer se relaciona con “entender” a los nativos y que el objetivo de aprendizaje no es “hablar” el idioma.
479 E	e:   ¿quieres aprender más lenguas extranjeras?	E pregunta si desea aprender más idiomas.
480 Sof	[(AC) sí no estaría mal   pero todavía no he decidido cuál me gustaría aprender]   no sé es una cuestión de tiempo y qué pasa también en la vida pero   bueno no es que   hayamos aprendido bastante ¡basta!   mientras lo hagamos para pasar el tiempo de manera agradable	En coherencia con todo lo que ha manifestado hasta ahora, a Sof le gustaría aprender más LE, aunque no tenga un deseo particular. Cree que aprender no se acaba nunca y que si no estudia otro idioma será por factores externos como la falta de tiempo u otras prioridades que también pueden surgir. Mientras aprender sea un placer y pueda dedicarse a ello lo seguirá haciendo.

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 481 E entonces veo que no has tenido ninguna mala experiencia en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras
- 482 Sof [(AC) excepto el francés | ((risa)) el francés fue una mala experiencia | y por eso no aprendí nada]
- 483 E ¿por qué fue una experiencia mala?
- 484 Sof ¡jooooo! | porque mira fui a: | ¡ah! cuando estaba en la universidad en el cuarto año habíamos ido a tomar un café [(AC) y viene una francesa y pide que le saque una foto] | lo entendí y le dije ¡por supuesto; | más bien le dije que sí no le dije por supuesto | y me dijo gracias y no sabía cómo decirle de nada [(F) / no lo sabía no nos lo habían enseñado nunca] | “you’re welcome” que fue la segunda palabra que aprendí en inglés / no existía en francés | y sabíamos por ejemplo | la super extravagante cosa en | sabíamos el [(=español) subjuntivo] del francés y no sabíamos decir de nada ¿es eso aceptable? o sea qué más decirte inadmisible me ha parecido inadmisible | podía- | bueno no puedo leer en francés | puedo pronunciarlo con buenísima pronunciación pero [(AC) no puedo entender qué está pasando] | ni lo que leo ni lo que me dicen | nada nada
- 485 E pues ¿no te gustaría estudiar francés?
- Ante esa manifestación, E busca experiencias negativas durante todos los aprendizajes de LE.
- Sof califica todo el proceso de aprendizaje del francés como experiencia inoportuna que relaciona con el fracaso de aprender.
- E le pide precisión y Sof responde con una interjección para denotar su decepción con el francés. Le resulta difícil razonar y prefiere contar algo que le pasó porque valora que es una situación representativa. Años después de los estudios de francés, en una situación real le es imposible recordar cómo dar las gracias a una francesa. Está convencida de que nunca se lo enseñaron y para dar más énfasis compara con el inglés, explicando que fue una de las primeras cosas que aprendió. Sof cree que el Instituto francés (turno 78) pretendía enseñar la lengua culta dejando de lado la lengua cotidiana y esa conducta no le parece aceptable.
- Hace hincapié en el hecho de que puede pronunciar muy bien el francés pero a pesar de eso no ha desarrollado ninguna destreza para apoyar su argumento anterior.
- En el turno 462 Sof consideraba la perspectiva de volver a estudiar francés y ahora E se lo propone para saber sus intenciones.

## Transcripción

## Análisis secuencial

486 Sof	sí me gustaría   pero fue tan mala la exper- o sea ahora sí quiero pero mientras tenía clase   y durante bastantes años después de haberlo dejado   pensaba en ello   y   ;me ponía enferma! [(R) literalmente   ahora me parece]   más así   ¿pero sabes qué otra cosa he visto- me ha impresionado?   / aprendí italiano   ha sido muy fácil aprender español /  como me gusta la música francesa compro CDS franceses   no entiendo nada   / o sea no es que no entienda cuando los escucho   no entiendo cuando lo veo escrito / y digo ¡jo! mira   mira que cosa [(AC) con el español la primera cosa que pude entender fue lo escrito   ¿con el francés por qué no funcionó así? ((risa)) [(R) ¿no ha habido un progreso en eso?]	Sof, ante todo, quiere aclarar que fue una experiencia negativa que generó rechazo por el idioma. Aquello duró muchos años pero con el adverbio “ahora” revela un cambio de representación y no descarta la posibilidad de estudiarlo. Sof manifiesta su sorpresa por la facilidad con la que ha aprendido el italiano y actualmente el español, cosa que nos hace suponer que el aprendizaje del inglés y del francés carecía de esa cualidad. Expresa su gusto por la música francesa pero su experiencia de intentar entender las letras de las canciones, incluso escritas, no fue tan buena como con el español. Se ríe porque no comprende cómo saber italiano ha podido ayudar al aprendizaje del español y ahora con dos lenguas más no ha notado un progreso con el francés.
487 E	bien	
488 Sof	supuestamente se parecen ¡yo que sé!	Sobre todo, no lo entiende porque las considera lenguas cercanas.
489 E	muy bien gracias	E le da las gracias y la entrevista se acaba.
490 Sof	¡mmm!	
491 E	hemos acabado	
492 Sof	¡muy bien! ((risa))	

Sofía tiene planeado acabar, también, el cuarto curso de lengua que ofrece el Instituto Cervantes. Después, el estudio del español depende más bien de sus amigas -compañeras de clase, porque no tiene una idea clara de lo que quiere hacer en el futuro y juntas tomarán la decisión. Sofía puede evaluar su avance en el aprendizaje de español y tiene conocimiento de sus logros durante los dos años y medio que lo ha estado estudiando. No obstante, cree que siempre tendrá dificultad con la expresión oral y hace obvia una paradoja entre sus propias

representaciones: quiere tener un curso comunicativo de lengua pero no parece creer que hablará bien el idioma que estudia. No relaciona el hecho de que el empleo de la expresión oral sea espontáneo con los enfoques de enseñanza de las otras LE que había estudiado, sobre todo el del inglés y francés y cree que es su propio estilo de aprendizaje. Además, podemos notar que a pesar de ser consciente de la nueva manera de aprender en el aula, su actitud no cambia fuera de ella y no se lanza a interactuar en LE en las pocas oportunidades que tiene, posponiendo intervenir en procesos de comunicación en español. Por otro lado, tampoco quiere analizar el hecho de hablar el italiano de manera improvisada. No valora la influencia de la inmersión total en combinación con su disposición absoluta a utilizar solamente la lengua italiana durante la estancia en el país. Lo que puede ayudar a la adquisición de un idioma cree que es el contacto con la lengua; en primer lugar, escuchar a los nativos en un ámbito real y, en segundo lugar, la lectura y las canciones en lengua meta. A Sofía le gusta escuchar y entender a los nativos, pero emplear la LE en el país donde se habla no es para ella un objetivo específico - otro punto paradójico en su discurso. Sofía no va a hablar fácilmente en un contexto de comunicación real excepto cuando se ve obligada como en Italia – el gusto por el idioma y el hecho de que nadie más pudiera comunicarse – precisan el uso de la LE. En estas condiciones ella utiliza todos los recursos disponibles y se sorprende por su capacidad. Sofía vuelve a la idea de aprender por aprender un idioma; es decir sin necesidad u obligación por hacerlo (turnos 96,132, 462, 464). Piensa que su necesidad de aprender no se va a acabar nunca y, de todos los aprendizajes ha elegido las LE porque lo considera un proceso fácil y agradable, como debería ser una afición. Asimismo, le gusta evaluar su capacidad de aprender y comprobar que está en condiciones de seguir aprendiendo. Sin embargo, hay una vacilación en cuanto al aprendizaje posterior de LE porque cree que, para aprender un idioma, hace falta dedicar tiempo, creyendo posible que sus prioridades cambien en el futuro. Opina que en el Instituto francés daban prioridad en el aprendizaje de la lengua culta y además, la obsesión por la atención a la forma fue una experiencia negativa que le provocó un rechazo por el idioma. Sin embargo, después de dos procesos de aprendizaje exitosos y placenteros su representación por el francés empieza a cambiar, considerando incluso volver a estudiarlo. Lo que se puede entrever es su creencia de que el aprendizaje del francés es más difícil que el del italiano y del español porque, a pesar de que sean lenguas cercanas, no es tan fácil entenderlo como sucedió con su primera experiencia con el español.

## 6.1.2 Entrevista de Persefoni

<b>Interlocutoras</b>	(E) Investigadora
	(Per) estudiante de español Persefoni tiene 21 años, está realizando estudios de Ingeniería electrónica en la Universidad Politécnica de Atenas y estudia español en el Instituto Cervantes de la misma ciudad.
<b>Fecha</b>	10 de marzo de 2006
<b>Hora</b>	10:30 hs
<b>Lugar</b>	El piso de la investigadora
<b>Técnica de registro</b>	Grabación en audio
<b>Duración</b>	45:02

### Relación temática de secuencias

#### 1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 20Per)

- 1.7 Introducción a la historia de estudios de español (1E a 4Per)
- 1.8 Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 6Per)
- 1.9 Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (7E a 20Per)

#### 2: Historia de aprendizaje del griego (21E a 78Per)

#### 3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras (79E a 120Per)

#### 4: La elección de la lengua española y su significado (121E a 138Per)

#### 5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (139E a 208Per)

- 5.4 Representaciones sobre el idioma español (139E a 180Per)
- 5.5 Representaciones sobre el aprendizaje del español (181E a 208Per)

#### 6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (209E a 220Per)

#### 7: Consideración de los manuales (221E a 276Per)

**8: Autonomía y estilos de aprendizaje (277E a 314Per)**

**9: Consideración de los manuales complementarios (315E a 352Per)**

**10: El papel del profesor en la clase de LE (353E a 390Per)**

10.5 Evaluación del profesor (353E a 382Per)

10.6 Evaluación de la docencia en general (383E a 390Per)

**11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (391E a 446Per)**

**12: Práctica de la lengua meta (447E a 454Per)**

**13: Evolución de creencias (455E a 468Per)**

**14: Perspectivas (469E a 489Per)**

## ANÁLISIS SECUENCIAL

**Secuencia 1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 20Per)**

**1.1: Introducción a la historia de los estudios de español (1E a 4Per)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
1 E	¿desde cuándo estudias español y dónde?	E inicia la entrevista preguntando por los estudios de español, la duración y el lugar donde se han realizado.
2 Per	sí   e: es el tercer año   e:n el Instituto Cervante:s de Atenas	Per contesta sin vacilaciones pero E aclara que la estudiante no ha acudido a otro centro de lenguas aparte del Instituto Cervantes, durante los tres años que lleva estudiando español.
3 E	no has tenido nunca clases en otro instituto	
4 Per	no no	

**1.2: Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 6Per)**

## Transcripción

## Análisis secuencial

5 E	¿has ido alguna vez a España o a Sudamérica?	E busca indagar viajes de la estudiante a países de habla hispana, pero la respuesta de Per se limita a una partícula negativa sin añadir valoraciones.
6 Per	no:	

### 1.3: Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (7E a 20Per)

## Transcripción

## Análisis secuencial

7 E	¿te gustaría visitar esos países?	Puesto que la estudiante no ha estado nunca en un país hispanohablante, E se interesa por el deseo de Per de visitarlos.
8 Per	sí mucho	Per se limita a afirmar la existencia de un deseo fuerte y no añade nada más.
9 E	/ ¿cuáles? /	E quiere animar a Per a precisar sus aspiraciones.
10 Per	¿cuáles? a España seguro   y luego de América Latina   a Argenti:na quiero ir   {a Cuba}	Per repite la pregunta, dándose tiempo para reflexionar y seguidamente contesta: primero cita a España y luego enumera países de América Latina.
11 E	{¿por qué?}	E la interrumpe para pedir la razón de esta elección, pero Per niega conocerla. La estudiante da una posible explicación (el hecho de disponer de información) en tono de interrogación, buscando confirmación. Usa la 2ª pers. sing., haciendo el argumento menos personal y acaba con una expresión de duda, que revela que no había reflexionado mucho sobre el tema.
12 Per	/ por qué no sé por qué / no sé ¿quizás porque de esos países has escuchado más cosas? puede ser	
13 E	pero primero irías a España y luego a América Latina	E no quiere abandonar el tema y se basa en los nuevos datos para formular una pregunta sobre prioridades. Per solamente confirma y E se ve obligada a preguntar el porqué.
14 Per	sí sí primero a España	
15 E	¿por qué?	
16 Per	/ ¡quiero ir muchísimo! /	Con el uso del superlativo, Per manifiesta

### Transcripción

### Análisis secuencial

	[(AC) no sé por qué] / tengo bueno MUCHA curiosidad / quiero ver muchas ciudades y todo eso mie:ntras   sobre Argentina \ digamos y todo eso \ está un poco más abstracto en mi mente	su deseo de conocer España y explica, con tono enfático, que eso se debe a la curiosidad, mientras que el viaje a Argentina lo califica como una idea “abstracta”.
17 E	quizás también esté más cerca España	Con una acotación, E aspira a incitar a Per a razonar más pero la estudiante acepta el argumento y se ríe por su evidencia.
18 Per	/ bueno es más fácil ir a España / ((risa))	
19 E	/ tienes también más informacio:nes /	E intenta seguir el discurso, recogiendo una razón dada por Per en el turno 12. Sin embargo, ella simplemente afirma con una vocalización y E abandona el esfuerzo.
20 Per	mhm	

Per ha estudiado español durante tres años en el Instituto Cervantes y no ha viajado nunca a un país de habla hispana. Expresa el deseo de conocer primero España, sin poder explicar en qué se basa esa aspiración y luego, en un futuro lejano y menos determinado, quizás visite América Latina.

### Secuencia 2: Historia de aprendizaje del griego (21E a 78Per)

### Transcripción

### Análisis secuencial

21 E	¿con quién has aprendido el griego? {la lengua}	E despliega una nueva temática: el aprendizaje de la L1.
22 Per	{¿con quién he} aprendido el griego?   yo que sé ¿con mis padres? ((risa))	Per repite la pregunta para señalar su sorpresa y contesta con un tono interrogativo que muestra inseguridad. La respuesta obvia la hace reír.
23 E	con tus padres   sí	E confirma la declaración de Per para estimular la seguridad de la estudiante.
24 Per 25 E	\ supongo \ con todos no has tenido contacto con lenguas extranjeras	Per corrobora y E sigue con una pregunta más concreta sobre el inicio del contacto con lenguas extranjeras.
26 Per 27 E	no: cuando eras pequeña sólo hablabais en griego	Con una partícula negativa Per rechaza el contacto con más lenguas y E, en búsqueda de información, alarga la

## Transcripción

## Análisis secuencial

		pregunta sobre el periodo de la infancia.
28 Per	no: sí   bueno mi madre me había enseñado veinte palabras en inglés   \ pero no creo que me hayan servido \	Entonces, Per relata un acontecimiento pero el número indicador “veinte” que utiliza, para representar la limitada extensión de su conocimiento inglés, demuestra que no lo considera importante. En seguida añade que no cree significativa su contribución en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
29 E	[(AC) ¿cuando eras pequeña?]	E interviene para que Per siga narrando y la estudiante da un ejemplo concreto.
30 Per	sí sí me decía sal “salt” y decía yo también sal “salt”	
31 E	¿a qué edad?	E pide precisión en cuanto a la edad y Per insiste en el hecho que era muy joven.
32 Per	muy pequeña yo que sé tendría un año y medio dos muy pequeña	
33 E	¿y por qué lo hacía eso?	Es la primera vez que Per parece animada a contar algo y E sigue hablando del tema.
34 Per	no sé creía que de esta manera aprendería inglés más fácil ((risa))   no ha tenido resultado	Después de la petición de E, Per razona el comportamiento de su madre y repite que no valora los efectos de ese método. No obstante, se revela que la madre de Per planeaba el aprendizaje del inglés de su hija, desde una edad joven.
35 E	¿no es profesora de inglés tu mamá?	E busca conectar este interés de la madre de Per con su oficio pero ella niega tal conexión.
36 Per	no no nada que ver	
37 E	vale   ¿a qué edad fuiste a la escuela?	A continuación, E quiere indagar sobre los años escolares de Per y hace una pregunta introductoria, que la estudiante contesta con seguridad.
38 Per	a los seis	
39 E	¿qué recuerdos tienes de la clase de griego que se hacía en la escuela primaria?	E se centra en la clase de L1, empezando por la escuela primaria.
40 Per	¿en la escuela primaria eh?   poquí:simos   no me gustaba mucho prefería las matemáticas	Per utiliza el superlativo para matizar que no recuerda mucho y se limita a expresar su gusto o disgusto por determinadas asignaturas. El hecho de que ella prefiriera las matemáticas le sirve de justificación propia y no explica más.

## Transcripción

## Análisis secuencial

41 E	sí vale ((las dos se ríen))	Después de una pausa, E acepta la justificación. No obstante, antes de formular una pregunta, las dos se ríen porque se ha hecho obvio que no le vale la respuesta.
42 Per	lógico   e: ts no sé gramática recuerdo- [(AC) recuerdo mucho que hacíamos gramática recuerdo que hacíamos “lectu:ra” recuerdo que me aburría mucho no me gustaba na:da] eso	La estudiante califica como “lógico” el hecho de que no le gustara la asignatura de lengua porque le gustaban las matemáticas. En el esfuerzo de recordar la clase de lengua Per destaca tres elementos: primero la gramática, luego la lectura y en general el aburrimiento que sentía. Al final vuelve a repetir su disgusto por esa clase. Parece haberlo aceptado como algo normal y por tanto no puede especificarlo.
43 E	¿estudiabas sola las asignaturas o te ayudaban los padres?	E abandona el tema para saber con quién estudiaba Per.
44 Per	so:la en- [(AC) bueno]   los dos primeros años me ayudaban pero luego sola	Ella se presenta como estudiante independiente que, excepto los dos primeros años de su escolarización, ha estudiado siempre sola.
45 E	¿recuerdas algo que te costara en concreto con respecto al aprendizaje de la lengua?	En cuanto a las dificultades a las que se ha enfrentado durante el aprendizaje de la L1, Per evoca con facilidad su problema con la lengua: entender el funcionamiento de los acentos al declinar los sustantivos.
46 Per	de la lengua   te diré   e: cuando declinas los sustantivos   / los acentos /	
47 E	los acentos	E repite el problema buscando aclaración
48 Per	LOS ACENTOS sí mucho   sí cuando dices el [(GR) ántropos] del [(GR) antrópu] y eso	y Per da un ejemplo.
49 E	e: y tú tuviste el sistema de:l acento único   cuando ibas a {la escuela}	Seguidamente, E comenta la facilidad del sistema acentual actual que consiste en un sólo acento y Per cierra el tema con una acotación humorística.
50 Per	{sí sí} imagínate ((risa)) si hubiera   más acentos [(GR) dasies] etc	
51 E	¿y algo que te pareció muy fácil?	E prosigue, indagando ahora por las facilidades.
52 Per	¿en la lengua?   ¿muy fácil? no sé que me	Aunque es patente que siguen hablando de la L1, Per quiere cerciorarse a qué se

## Transcripción

## Análisis secuencial

	acordaba   eso que aprendía fácil   \ me acordaba de todo\	refiere la E. Con una autopregunta reflexiona y admite haber tenido una facilidad que no se limita al aprendizaje de la lengua: la memoria facilitaba todo su aprendizaje.
53 E	¿en general la gramática?	E pide concreción y menciona la gramática para centrarse en la lengua.
54 Per	/ todo / lo que aprendía es decir una palabra qué significa y todo eso lo recordaba	Sin embargo, Per continúa con la idea sobre su capacidad general de aprender y se refiere a aspectos semánticos para completar el ejemplo de la gramática que E había dado.
55 E	¿tampoco tenías problemas con la ortografía?	E hace hincapié en la dificultad de la ortografía del idioma griego porque quiere seguir hablando de la L1.
56 Per	no en concreto \ no \	Per responde con rapidez que no ha tenido problemas de ortografía.
57 E	eh ¿cómo valorarías el método de enseñanza con la que te han enseñado el griego?	E solicita de Per que valore el método de la enseñanza de la L1 durante su escolarización.
58 Per	ts   buena pregunta   no sé qué decirte   bueno   no sé   [(AC) de verdad no sé qué contestarte]	Per, con intención de bromear, califica la pregunta como “buena”, posiblemente porque le cuesta valorar el método y, en efecto, manifiesta su dificultad de evaluarlo.
59 E	te han enseñado el griego de una {manera}	E pretende ayudar a Per sin darle demasiadas pistas.
60 Per	{sí}	
61 E	lo que te había dicho de acordarte un poco de la clase y decirme   ¿cómo te ha parecido el método?	
62 Per	ts sobre todo [(AC) básicamente recuerdo que me aburría muchísimo] eso	Per vuelve a repetir lo que parece ser su recuerdo más vivo e imborrable de la clase de griego: el sentimiento de aburrimiento.
63 E	entonces más bien aburrido	E recoge sus palabras y Per corrobora reforzando el adjetivo con el adverbio “muy”.
64 Per	/ muy aburrido /   [(B) sí:]	
65 E	sí pero ¿qué hacíais y te	E busca indagar qué era exactamente lo

## Transcripción

## Análisis secuencial

	aburrías te acuerdas?	que provocaba aburrimiento a Per, en cuanto al método.
66 Per	ts   no sé ¿quizás sea que hay muchos niños   y todos sabes no tienen el mismo nivel   y el otro puede preguntar doscientas veces algo que tú lo has entendido   y hasta que lo entienda el otro niño tú te has quedado dormido?   no sé quizás fuera eso	No obstante, Per no hace referencia al método y centra el problema en hechos como la clase numerosa y la diferencia de nivel entre los alumnos. De manera sutil, Per explica que ella era una alumna inteligente, que aprendía rápido. Esa facilidad de adquirir pues, creaba un desajuste entre ella y sus compañeros y el sistema de enseñanza la obligaba a esperar a los demás. El ejemplo del niño que se queda dormido esperando que el resto de la clase entienda expresa, de modo figurado, el disgusto de Per por no poder avanzar a su ritmo.
67 E	mm ¿de todos modos   la actividad de “pienso y escribo” te gustaba el proceso de:?	E duda un momento antes de volver a orientar el discurso hacia la clase de lengua. Da el ejemplo de una actividad muy conocida de la escuela primaria griega pero Per toma el turno. La estudiante sigue repitiendo el verbo “aburrir” para describir, esta vez, su poco afán por escribir redacciones.
68 Per	no: \ me aburrían las redacciones \	
69 E 70 Per	no te gustaba no yo soy de- soy: de ciencias	E parafrasea y Per se autodefine como persona “de ciencias”. Parece que su disgusto por la clase de lengua se debe a una visión excluyente del binomio “ciencias / letras”.
71 E	((risa)) ¿te preocupabas por tus notas?	Esta definición hace reír a E, que inmediatamente cambia el tono para realizar la siguiente pregunta sobre calificaciones.
72 Per 73 E	/ sí: /   \ siempre \ [(AC) siempre desde niña de la escuela primaria o después]	A medida que la escolarización avanzaba y Per era más consiente de lo que representaban las notas, aumentaba la presión por obtener buenas calificaciones.
74 Per	/sí/ desde niña- desde niña y después también   [(AC) después aún más]	No era solamente una buena aprendiz sino que también quería comprobarlo.
75 E	¿la clase de griego clásico en la escuela secundaria y en el bachillerato?	E vuelve, una vez más, al tema de la lengua indagando los gustos de Per por la asignatura de griego clásico, refiriéndose

## Transcripción

## Análisis secuencial

ahora a la secundaria y al bachillerato.

76 Per	mhm no era de mis clases favoritas   por supuesto estudiaba   y bueno me costaba bastante	El discurso de Per gira alrededor de dos polos opuestos: las clases que le gustaban y aquellas que no le gustaban. La clase de griego clásico la cataloga como “no favorita” y no se añaden explicaciones. Per se describe como <b>una</b> estudiante que cumple con sus deberes aunque no le gusta la asignatura. Por primera vez, admite tener dificultades sin precisar más.
77 E	¿qué te costaba?	E aprovecha la oportunidad de explorar estas dificultades.
78 Per	[(DC) to:do] la gramática aprender todo eso- t- t-   ts la gramática la multitud de acentos [(AC) no podía aprenderlo de ninguna manera no sé por qué]    \ quizás no me interesara por eso \	Per califica la asignatura de griego clásico como difícil en su totalidad y destaca unos ejemplos ya mencionados. Es interesante notar que la estudiante considera el interés por la materia como factor de aprendizaje.

Persefoni ha aprendido el griego en el entorno familiar y durante su infancia no ha tenido contacto con otras lenguas extranjeras. La madre de Persefoni muestra interés por el aprendizaje del inglés de su hija y piensa facilitarle el proceso enseñándole unas palabras. La estudiante no valora los efectos de ese método, no obstante se hace patente que el aprendizaje de lenguas, por lo menos el del inglés, se considera importante en su entorno familiar y se planea desde una edad muy temprana. En su discurso se establece una visión dicotómica respecto a la asignatura de lengua y de matemáticas: el hecho de que a uno le gusten las matemáticas justificaría el disgusto por la clase de L1. Persefoni se limita a expresar sus gustos polarizados por las materias y su argumentación parece estar orientada por la idea de que ella es una alumna “de ciencias”. Finalmente, no llega a valorar el método de enseñanza de la L1 porque predomina su recuerdo representativo de la asignatura de lengua que es el aburrimiento que sentía durante la clase. Además, destaca como problemas el número elevado de alumnos por clase y la diferencia de nivel entre ellos. Persefoni se presenta como una alumna inteligente que aprende con facilidad y debe esperar a sus compañeros a que entiendan, realidad de la que deriva su aburrimiento. Asimismo, insiste en su capacidad de recordar lo que le enseñaban, asociando de este modo el aprendizaje con el hecho de

memorizar. Se presenta como una estudiante independiente que estudia sola y cumple con sus deberes aunque no le guste la materia. Persefoni piensa que el interés por una asignatura es un factor que condiciona el aprendizaje de la misma.

### Secuencia 3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras (79E a 120Per)

	Transcripción	Análisis secuencial
79 E	¿hablas más lenguas extranjeras?	E continúa la ENT cuestionando el tema de las lenguas extranjeras.
80 Per	sí inglés francés	Per da la información mínima: habla dos lenguas extranjeras más.
81 E	¿con qué orden has aprendido estas lenguas?	E pregunta por el orden de aprendizaje y la respuesta de Per es rápida y exacta.
82 Per	con ese inglés francés   [(AC) \ primero inglés y luego francés \]	Parece que E está insatisfecha con sus respuestas cortas porque añade, por iniciativa propia, el estudio del español aunque no fuese necesario.
83 E	y: español	
84 Per	y español	Se aclara que el español se estudia actualmente y E se centra en lo que quiere indagar, preguntando por la lengua preferente de Per entre aquellas que había estudiado en el pasado.
85 E	[(AC) ahora]	
86 Per	estoy aprendiendo	
87 E	de esas:-   de esas del inglés y del francés [(AC) ¿cuál te ha gustado más?]	
88 Per	el francés	Per cita el francés y, solamente cuando E repite sus palabras en tono de interrogación, la estudiante hace una valoración, marcando el contraste entre el gusto por la dos lenguas. Desde su primer comentario, se puede entrever que a Per no le atrae mucho el idioma inglés.
89 E	¿el francés?	
90 Per	con diferencia	
91 E	¿por qué?	E pide que le justifique su preferencia.
92 Per	\ ¿por qué? \   porque suena mejor   no sé quizás fuera: ¿porque tenía mejores profesores?   [(AC) puede ser eso también] pero no sé me gustaba mucho más	Por sus dudas, es evidente que es la primera vez que Per reflexiona sobre el tema y se refiere al gusto por la sonoridad. Especula sobre el papel que pueden haber jugado los profesores pero finalmente no lo afirma.
93 E	¿cuántos profesores tenías?	El número de profesores llama la atención

## Transcripción

## Análisis secuencial

de E, que solicita una respuesta exacta.

94 Per	¿en francés? espera que los cuente ((la alumna en tono bajo menciona los nombres de sus profesores contando)) cuatro	La estudiante enumera ágilmente todos los nombres de sus profesores, señal de que se acuerda muy bien de ellos.
95 E	¿dónde has estudiado francés?	E pregunta sobre el lugar donde se han realizado los estudios de francés y Per
96 Per	en una academia en “Marousi”	contesta: en un centro privado en su barrio.
97 E	¿cómo evalúas la clase de lengua extranjera que hacías en la escuela?	La nueva pregunta sobre la clase de lengua extranjera en la escuela despierta el interés de Per, que la valora
98 Per	¿en la escuela?   e:   fatal [(DC) NO va:s a aprender NADA en la escuela]   pero nada   y: eso   quizás te confundes yo que sé [(AC) si algo no lo has entendido bien y: prestas atención al fin y al cabo te confundes \ eso es peor \]	negativamente de manera inmediata y radical, usando el adjetivo familiar “fatal”. Per, aparte de negar la posibilidad de aprender LE en la escuela, presenta la clase de lengua como una amenaza para los alumnos que la siguen porque lo único que pueden lograr es confundirse.
99 E	¿fuiste a una academia o tenías clases particulares para aprender una lengua extranjera?	Para estar más segura, E indaga el tipo de estudios que ha seguido Per para aprender las LE.
100 Per	a una academia	Per contesta con celeridad que ha
101 E	en ambos casos	aprendido las LE en una institución
102 Per	[(AC) sí no he tenido clases particulares nunca]	privada y, después de la petición de E, matiza que no ha tenido nunca clases particulares.
103 E	a la academia pues fuiste ¿para aprender mejor la lengua   o porque sentías que en la escuela no aprendías nada?	E pide saber el motivo por el que Per decidió acudir a esa institución.
104 Per	porque quería aprender la lengua por eso para aprender la lengua   no- no había posibilidad de la escuela SOLAMENTE   obtener un diploma o aprender inglés o francés o cualquier otro idioma	El discurso de Per es fluido y categórico. Poniendo énfasis en la palabra “solamente”, explica de nuevo que no se aprende una segunda lengua en la escuela. Nótese como en el aprendizaje de una LE se incluye la obtención de un diploma.
105 E	¿a qué edad en la escuela empezaste la clase de	Como el sistema de enseñanza de LE había cambiado en la institución pública,

## Transcripción

## Análisis secuencial

	lengua extranjera?	E se interesa por la edad con la que Per ha recibido clases.
106 Per	porque iba a un colegio privado   el inglés   nos lo empezaron desde el parvulario [(AC) unas canciones y cosas así   pero bueno básicamente empecé a los seis]	Entonces, Per informa que realizó su escolarización en una escuela privada. Es decir, la estudiante acude a un colegio privado, lo que supone un coste para la familia pero no le satisface la enseñanza de LE y es necesario ir a otra institución privada, especializada en LE. En ese colegio Per ha tenido clases de inglés en la educación preescolar pero no valora aquel aprendizaje. Concluye, por tanto, que la enseñanza del inglés empezó en la escuela primaria.
107 E	pero a pesar de eso fuiste a la {academia}	E, que hasta ahora se refería a la clase de LE ofrecida por la escuela pública insiste en el tema. Sin embargo, Per afirma, sin vacilar, que en la enseñanza privada tampoco era buena.
108 Per	{sí sí} fui a la academia privada	
109 E	\ porque quizás sintieras que no aprendías nada en el colegio \	
110 Per	sí eso no aprendía nada de verdad	
111 E	¿cuándo tiempo duró el aprendizaje de las lenguas extranjeras que hablas?	E pregunta por la duración de los estudios de las LE.
112 Per	\ pues \ del francés siete años   [(DC) del inglés]   UN SIGLO   [(AC) pues] obtuve: el “Proficiency” el primer año del bachillerato   vale pero a la academia iba desde cuarto de primaria y entonces son también siete años   o podemos decir ocho si cogemos un año del tiempo anterior	Se hace obvio en su discurso que las representaciones relacionadas con el aprendizaje de las dos lenguas son bien distintas. La información sobre el francés es rápida y exacta mientras que Per tarda en calcular los años que ha estudiado inglés. Por otro lado la metáfora “un siglo”, que utiliza para describir el tiempo que duran los cursos de inglés, refuerza su valoración negativa. Nótese que la estudiante considera como inicio de su aprendizaje del inglés el momento que fue a la academia privada, alrededor de los diez años, despreciando de ese modo la enseñanza de LE dada por la escuela. Solamente cuando se da cuenta de que, según sus cálculos, el estudio del francés e inglés ha durado lo mismo, para defender su argumento, suma de manera poco concreta las clases impartidas por el colegio privado.

## Transcripción

## Análisis secuencial

113 E	¿estás contenta de todo ese proceso de aprendizaje   de ambas lenguas? ha durado siete años   ¿qué te ha gustado y qué no?	Ante lo que ha dicho, E le pide evaluar el proceso de aprendizaje de las dos lenguas.
114 Per	pues con el francés estoy muy contenta   y: [(AC) bueno el resultado también era positivo]	Per empieza a comentar el aprendizaje del francés y la valoración sigue siendo muy positiva. La satisfacción está relacionada con el resultado.
115 E	¿qué diploma tienes?	E asocia los resultados con el diploma y por eso pregunta por ello.
116 Per	el “Sorbonne II”   \ y: \ me me gustó todo [(AC) muchísimo] o sea bueno- y la lengua he aprendi:do y:   cua:ndo me: me preparaba para el “Sorbonne” hablaba muy bien lo entendía to:do podía leer literatura: ts   / y me gustaba eso /   me sentía / sentía muy segura de mí misma /   ahora con el inglés   hasta el segundo año de la secundaria hasta el “Lower”   ts tenía un nivel muy bueno [(AC) después no sé por qué me había cansado mucho del inglés no me gustaba mucho]   y no sé qué pasó y conseguí los otros dos diplomas	Per cita el diploma pero no le da más importancia. Como manifiesta en el mismo turno, también ha obtenido todos los títulos de inglés pero no aprecia el conocimiento adquirido y considera estos diplomas fruto de la suerte. La estudiante cree que el resultado es positivo cuando se logra la adquisición de la lengua, la cual se refleja en la seguridad que siente el alumno hacia el idioma. Además de poder hablar y entender una LE, valora también la capacidad de leer textos de literatura. Per menciona el cansancio y la falta de gusto por la lengua como factores que han influido en su aprendizaje.
117 E	entonces no fue tanto el método lo que te cansó sino la propia lengua	E resume lo expresado por Per e intenta volver a hablar sobre el método de enseñanza.
118 Per	sí quizás fuese la propia lengua porque los profesores eran buenos   y: ganas tenían	Per reitera la conclusión de E pero no le interesa el tema del método y no se detiene a analizar cómo le han enseñado las LE. Nótese cómo la estudiante se refiere de nuevo al profesor y asocia de manera evidente su papel en el aula con el aprendizaje de una LE. En la figura del “buen” profesor Per añade el elemento del gusto por enseñar.

**Transcripción****Análisis secuencial**

119 E	¿las decisiones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras las tomaban tus padres solos o las tomabais juntos?	E quiere saber quién ha tomado las decisiones de estudiar ambas LE.
120 Per	e: sobre el inglés solamente mis padres [(AC) no era necesario que me preguntaran] y:   para el francés me habían preguntado recuerdo	Per presenta el estudio del inglés, impuesto, y en cambio el del francés, negociado.

La secuencia se centra en la diferencia del gusto de aprender inglés y francés. Según los datos proporcionados por Persefoni los estudios de inglés duraron 11 años pero ella cuenta como enseñanza significativa solamente los siete últimos. No aprecia el aprendizaje del inglés durante el parvulario, que se hacía de una manera más divertida, y tampoco la clase de LE ofrecida por la escuela. Además, Persefoni, que fue a un colegio privado, presenta la clase de LE como obstáculo para aquellos alumnos que la siguen considerando necesario acudir a una academia de lenguas para aprender. La estudiante valora como factor negativo en su aprendizaje la larga duración de los estudios y declara que aprobó los diplomas por suerte. Por otro lado, la enseñanza del francés, que duró siete años, no provocó problemas. Sin duda, el aprendizaje de una LE incluye la obtención de diplomas pero los títulos no son representativos del nivel de conocimiento del aprendiz. Según Persefoni, el resultado de todo el proceso de aprendizaje es positivo cuando el alumno se siente seguro con la lengua. La estudiante no parece haber analizado mucho el cómo le han enseñado los idiomas. Sin embargo, se hace obvia su representación de que el papel del profesor se asocia directamente con el proceso de aprendizaje de una LE y destaca como elemento fundamental su afán por enseñar. Es importante que el hecho de aprender inglés fue impuesto y no discutido mientras que sus padres le pidieron su opinión antes de empezar a estudiar francés.

Inglés	Francés
	Suena mejor
Duración: 11 años Se cansó y al final no le gustaba	Duración: 7 años
Obtuvo los últimos diplomas por suerte	

	Sentía seguridad hacia la lengua
La decisión sobre su estudio fue impuesta	La decisión sobre su estudio fue negociada

#### Secuencia 4: La elección de la lengua española y su significado (121E a 138Per)

	Transcripción	Análisis secuencial
121 E	¿cuándo tuviste el primer contacto con el español?	E encamina la entrevista hacia la lengua española y se interesa por el primer contacto con esa lengua.
122 Per	¿cuándo tuve el primer contacto con el español   o sea cuando decidí empezar a estudiarlo o:   {cuándo?}	La pregunta genera dudas a Per, sobre el significado de “contacto”, duda que E resuelve pronto.
123 E	{escucharlo} por primera vez digamos	
124 Per	e: no sé me imagino de una canción   de canciones pero: hace muchos años ya   no sé ¿fue “La bamba”? ((las dos se ríen))	El primer contacto con la lengua se presenta como lejano pero se concreta en las canciones al recordar Per el título de una de ellas.
125 E	¿era español?	E pregunta por el origen de la canción.
126 Per	no pero ¿no / e:s / hispano:?   es   ts ¿cómo se dice? hablan en español “vamos a bailar la bamba” y algo del estilo	Per parece saber la diferencia entre “español” e “hispano” pero tiene dificultad para encontrar el término en griego y menciona algunas palabras de la canción.
127 E	no me acuerdo no recuerdo {qué dice}	E no la conoce y Per está segura de lo que decía la canción.
128 Per	{eso dice} eso dice sí	
129 E	sí pero ¿cuándo te diste cuenta que es español lo que estás escuchando?	A continuación, E quiere asegurarse de que Per sabía que la canción era en español.
130 Per	/ sí / desde entonces porque había preguntado   [(B) soy además una chica curiosa]	La estudiante insiste que su primer contacto con el español fueron las canciones y precisa que la nueva lengua le había llamado la atención. Además, Per se autodefine como persona curiosa.

## Transcripción

## Análisis secuencial

131 E	y ¿qué impresión te había dado?	E indaga sobre la primera impresión producida por ese idioma desconocido.
132 Per	bueno me gustó muchísimo	Per se limita a explicar su gusto por la lengua con el uso del superlativo.
133 E	te gustó mucho	
134 Per	sí sí	
135 E	¿tenías algún amigo que te había hablado de la lengua?	
136 Per	no no nada	E quiere averiguar si hubo otro factor que despertó el interés de Per por el español y pregunta por algún amigo que ya estudiaba la lengua pero ella rechaza esa posibilidad.
137 E	¿por qué decidiste aprender español?	Entonces, E pide la razón por la que Per decidió estudiar español.
138 Per	¿por qué decidí?   porque por una temporada tenían huelga los profesores de la universidad   y estaba aburrida de mi vida no tenía NADA que hacer   y digo bueno ¿qué voy a hacer voy a estar parada?   y digo voy a hacer algo [(F) útil]   y digo bueno ¿qué cosa útil puedo hacer? aprender una lengua extranjera   eh y dudaba entre el italiano y el español [(AC) que me gustaban más como sonido]   y decidí español porque se habla más   por eso   / en el mundo /	La justificación es larga y bien argumentada, demostrando que Per sabe muy bien por qué ha elegido estudiar español, aunque lo presenta como fruto de una casualidad. Actualmente, su prioridad es la universidad, no obstante quiere aprovechar cualquier oportunidad para aumentar sus capacidades y recursos como persona. El aprendizaje de una LE se califica como útil y dentro de ese marco Per decide aprender un idioma más. El sonido de la lengua juega también un papel fundamental en la elección. La estudiante considera como ventaja el hecho de que el español se hable en muchos países en el mundo reforzando la representación de la utilidad del aprendizaje de una LE.

La estudiante se autodescribe como persona curiosa, que da prioridad a su carrera universitaria pero a la vez aprovecha todas las oportunidades para adquirir otro tipo de conocimiento. En general, Persefoni cree que el aprendizaje de una LE es útil. Además de ese factor, la estudiante valora un idioma por su sonido siendo, en efecto, el primer contacto con el español a través de las canciones, que despertaron el interés de Persefoni sobre la nueva lengua. El español es el idioma que combina estos dos elementos, la utilidad y la sonoridad, y por eso Persefoni optó por estudiarlo.

**Secuencia 5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (139E a 208Per)**

**5.1: Representaciones sobre el idioma español (139E a 180Per)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
139 E	¿qué te parece el español en comparación con las otras lenguas que has aprendido   el inglés y el francés?	Por medio de la comparación del español con las otras lenguas extranjeras que Per ha estudiado, E indaga las representaciones de Per sobre la lengua española.
140 Per	eh bueno en comparación con el inglés es super no hay duda   [(AC) pero también en comparación con el francés me gusta mucho el español]   {es}	La estudiante expresa su placer por estudiar español utilizando como criterio de medida la diferencia de gusto que siente hacia el inglés y el francés.
141 E	\ {en} comparación con el francés \	E intenta que Per siga su razonamiento comparativo.
142 Per	[(F) sí]	
143 E	/ ¿y en comparación con el inglés ¿por qué es “super” el español? /	
144 Per	[(AC) porque el inglés no me gustaba la verdad   entonces con lo que me gusta es normal que la diferencia sea enorme   pero también con el francés que no creía que existiera otra lengua que me gustara más   finalmente quizás me guste más el español que el francés]	La pregunta de E incita a Per a volver a manifestar su poco gusto por la lengua inglesa. A continuación, manifiesta explícitamente que el español ha superado sus expectativas como LE y le gusta más que cualquier otro idioma, incluido el francés. Por primera vez a lo largo de la entrevista, Per expresa entusiasmo acerca del español. No obstante, el discurso de la estudiante es sencillo, repetitivo y monopolizado por el verbo “gustar”, que representa el único criterio para valorar una lengua.
145 E	eso que dices que no te gusta el inglés es   ¿que no te gusta como lengua?	E aprovecha la oportunidad para volver al tema de la falta de gusto por el inglés, que no había quedado resuelto.
146 Per	no me gusta como lengua no me gusta escucharla   NO ME GUSTA hablarla	Per, mediante la repetición de la frase “no me gusta”, manifiesta su rechazo por la lengua sin justificarlo.

## Transcripción

## Análisis secuencial

147 E	\ sí no me gusta nada \ ¿no es que fuera una lengua difícil de aprender?}	E hace una sugerencia para razonar el rechazo, sin embargo Per no la acepta.
148 Per 149 E	{no:} no para nada vale   ¿tenías una idea sobre la nueva lengua que ibas a aprender   antes de empezar las clases?	Siendo así, E centra la entrevista en las representaciones sobre el español que tenía la estudiante antes del comienzo de las clases.
150 Per	[(DC) poquísimas cosas]   de lo:   [(AC) de vocabulario por ejemplo] de unas bobadas que me había dicho mi prima que se había ido a España de viaje   eso	Per comenta que su prima había visitado España. Parece que la estudiante en vez de explicar sus impresiones respecto a la lengua prefiere hablar de los conocimientos que tenía de ella.
151 E	entonces   te había hablado tu prima de {España}	E considera importante la información y pide más concreción.
152 Per 153 E 154 Per	{sí} sí pero más tarde bien ¿y qué te había dicho? me había di- bueno me había enseñado muchísimas fotos [(AC) le había encantado] sabía que Granada que es la ciudad significa también granada la fruta y me habían regalado una granada me acuerdo   esas cosas   / me había dicho que “polo”/ es el “pollo” porque \ eso sabía y eso decía \ ((risa))   y cosas del estilo	Per cambia la localización temporal del hecho pero E no se da cuenta de esta modificación. Entonces, la estudiante proporciona los detalles requeridos: fotos, anécdotas, palabras, etc.
155 E	e:   ¿pero no tenías alguna idea sobre la lengua que ibas a aprender?   como:	A continuación, E vuelve a su pregunta inicial sobre las representaciones previas sobre la nueva lengua.
156 Per 157 E 158 Per	{e-} [(AC) {¿qué} esperabas?] esperaba que iba a parecerse al francés y tenía razón	La única idea que Per manifiesta tener era su semejanza con el idioma francés.
159 E	¿y qué pensabas acerca de la lengua cuando ya habías empezado las clases   cuando ya entraste en el aula?	E pregunta por las representaciones de E al iniciar el aprendizaje.
160 Per	que es muy bonita y que	Per explica el cambio que ha sufrido su

## Transcripción

## Análisis secuencial

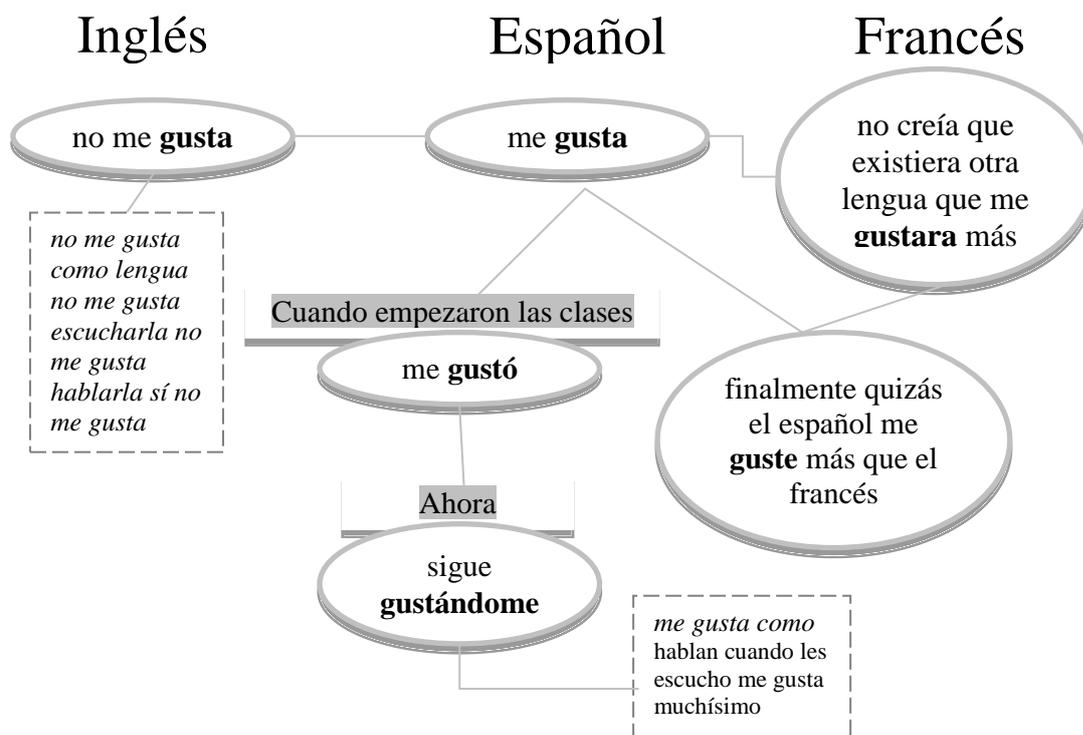
	tiene mucho interés y que quería aprenderlo   y aunque había empezado con la lógica bueno voy para obtener el “Básico” y luego me voy   finalmente:   ts cuando empecé las clases pensé que: quiero: [(AC) quiero obtener el “Superior” digamos que quiero acabar que quiero aprender lo más posible]	visión sobre la lengua española. Al principio, pensaba obtener un diploma sin tener interés verdadero por el idioma. Tal meta es coherente con su intención de hacer algo útil, expresada en el turno 138. Sin embargo, el valor y el gusto por la lengua crecen mientras evolucionan las clases. Per siente tanta fascinación que no quiere dejar de estudiar español hasta que “acabe”. Claramente quiere obtener el diploma más alto pero a la vez quiere aprender el idioma en profundidad.
161 E 162 Per	y eso ¿por qué? [(AC) porque me gustó muchísimo por eso]	E quiere saber a qué se debe ese cambio de interés y Per cree suficiente declarar de nuevo su gusto por la lengua.
163 E	¿qué piensas ahora sobre la lengua?	Entonces, E pasa a preguntar por las representaciones que Per tiene actualmente.
164 Per	¿qué pienso ahora? [(AC) sigue gustándome muchísimo no ha cambiado nada]   eso que:   que tiene mucho interés   me gusta much- me gusta cómo HA:BLAN cuando les escucho me gusta muchísimo]	Su dificultad por encontrar más argumentos hacen a Per repetir sus ideas principales: el gusto y el interés que experimenta por el español, y además el gusto por la parte oral de la lengua.
165 E 166 Per	entonces también te gusta como suena {la lengua} {sí muchísimo}sí	E quiere que precise su gusto por el sonido del español y Per lo afirma sin dudar.
167 E 168 Per 169 E 170 Per	y a partir de ahí ¿qué más? me gusta porque es ts fácil habla:rla   muy fácil ¿por qué es fácil? no sé por qué ((risa))   ts n- \ es fácil \   eh porque tiene ¿quizás porque tiene la sintaxis semejante al griego?   quizás por eso \ no estás obligado a pone:r e:l el artículo esa cosa y la otra es un poco más suelta \	E quiere comprender mejor y a pesar de que Per parecía haber terminado su razonamiento, halla una nueva explicación: es fácil hablar en español. Cuando la estudiante tiene que comentar esa representación reacciona con risas. No obstante, sigue la justificación reflexionando sobre la idea de la sintaxis libre de la lengua. Per manifiesta de manera sutil que siente una proximidad con el idioma que está aprendiendo.
171 E	¿cuál es tu opinión sobre la declaración de que el español es una lengua que	En aquel momento, E cree oportuno pedirle a Per que comente una afirmación común acerca de la facilidad de aprender

## Transcripción

## Análisis secuencial

	se aprende fácilmente?	español.
172 Per	\ sí estoy de acuerdo \   / A MÍ por lo menos / así personalmente me ha parecido ts ha sido bastante fácil aprenderl- \ de aprenderlo sí \   no no me cuesta	Como se esperaba, Per expresa su acuerdo con la declaración pero no quiere generalizar sino que aprovecha para indicar su propia facilidad al aprender el idioma en cuestión. Es decir, la estudiante es consciente de que no todos tienen la misma capacidad de aprender el español fácilmente como ella.
173 E	y con la declaración   de que la lengua española es una lengua fuerte viva y muy expresiva	E sigue con otra declaración muy habitual respecto al español, destacando la vitalidad y expresividad.
174 Per	eh y con ésta estoy de acuerdo	Per confirma su acuerdo con la declaración pero E pide más explicación.
175 E	¿por qué dirías que es fuerte viva y expresiva una lengua?	
176 Per	¿por qué es fuerte?   [(DC) no sé] quizás mm   \ ¿por qué-? \ no sé tal como la oyes digamos  ts por ejemplo no es como el alemán que es monótono y eso e:s tiene:   tiene tiene alteraciones   ts suena bien y todo eso [(AC) no sé creo que]   puedes dar a la otra persona a entender lo que sientes con la manera en que estás hablando \ no sé \	Ante la dificultad de encontrar argumentos, Per recurre a la definición por negación. Compara el alemán con el español, revelando la representación de que no todas las lenguas transmiten sentimientos. Según Per, los sentimientos se entienden por la manera de hablar y no solamente por lo que dices atribuyendo al español esa cualidad positiva.
177 E	si comparamos la lengua griega con la española	E invita a Per a comparar el español con la L1.
178 Per	sí	
179 E	¿qué podrías observar?	
180 Per	eso he observado que se parecen mucho en la sintaxis   sobre todo eso   y luego bueno como pueblos los dos hablamos muy rápido y eso	E, como ya había mencionado en el turno 170, ha notado que las dos lenguas tienen una sintaxis parecida y que tanto los españoles como los griegos hablan deprisa.

La única idea que manifiesta haber tenido Per acerca de la nueva lengua que iba a aprender era su similitud con el idioma francés. Mientras avanzan los cursos de español se desarrolla el gusto por el idioma hasta tal punto que supera las expectativas de la estudiante, que solamente pensaba aprender una LE más. Hasta entonces el francés era la lengua que más le agradaba y no esperaba que ninguna otra lengua la superara. No obstante, el contacto con el español, el descubrimiento de su funcionamiento y aplicación generaron un entusiasmo que seguramente influye en su aprendizaje. Su primer objetivo se restringía a obtener un diploma, pero luego se despierta el interés verdadero por la lengua, que se manifiesta en el deseo de Persefoni de profundizar en el idioma y aprender lo máximo posible. Una representación importante es que Persefoni considera que es fácil hablar en español. La estudiante explica que no ha tenido problemas en su aprendizaje pero es consciente de que no todos los alumnos tienen esa facilidad de aprender. Según Persefoni, el español es un idioma que transmite sentimientos y eso lo califica como elemento positivo. La estudiante menciona también el parecido entre la sintaxis de ambas lenguas y la rapidez del caudal oral. Algunas veces de manera sutil y otras de manera más explícita, Persefoni siente una proximidad hacia la lengua en cuestión. La mayoría del tiempo en esta secuencia, Persefoni se limita a repetir, produciendo un discurso sin matices y polarizado con argumentos que giran en torno a la palabra clave “gustar”.



**Secuencia 5.2: Representaciones sobre el aprendizaje del español (181E a 208Per)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
181 E	¿cómo describirías el aprendizaje de la lengua española?	E pide a Per reflexionar sobre el aprendizaje de español.
182 Per	creo que:   ts tengo un buen nivel en comparación co:n   no sé por lo menos en el Cervantes creo que se hace un buen trabajo   en contraste co:n   las otras academias \ yo que sé \	Al principio, parece que la estudiante malinterpreta la pregunta. De manera directa, manifiesta su conocimiento avanzado pero antes de acabar la frase se autointerrompe. Per decide ser más modesta y explica que su buen nivel de lengua se debe a la eficacia de Instituto Cervantes.
183 E	¿dónde radica la diferencia?	E solicita más precisión.
184 Per	¿qué es lo que hace la diferencia?   no sé puede ser el hecho que:   que la mayoría son adultos en la clase o sea han elegido ellos mismos que quieren aprender esa lengua y hacen un mayor esfuerzo no les ha esforzado nadie	Sin darse cuenta, Per que no apoya su argumento anterior sino pasa a dar otra explicación: todos los alumnos en clase son adultos. La estudiante cree que es fundamental que sean los mismos aprendices quienes hayan elegido estudiar la lengua porque de ese modo se esfuerzan más en aprender; es decir estudiar una lengua por decisión propia es un factor que favorece el aprendizaje.
185 E	¿has encontrado diferencias entre el proceso de aprendizaje de las otras lenguas y el proceso de aprendizaje del español	E invita a Per a comparar el aprendizaje de las tres LE.
186 Per	¿diferencias?	A lo largo de la entrevista, Per había manifestado poco interés por analizar el método con el que le han enseñado las lenguas. E aclara la petición y la estudiante anota una sola diferencia que consiste en aprender de manera lúdica. El uso de la palabra “bobadas” para describir el proceso de juego en el aula lo presenta como algo frívolo y revela que Per no lo toma en serio. La estudiante aprecia más
187 E	tanto en el proceso como en la manera	
188 Per	e: / quizás /   \ más \   se hace muchas veces un poco en forma de juego tenemos que hacer preguntas para ver si las encuentran los demás y describir]   ts \ y algunas bobadas que	

## Transcripción

## Análisis secuencial

	hacemos \ eso sobretodo	la enseñanza explícita de los contenidos de la lengua, como también se podía entrever en el turno 106.
189 E 190 Per	que que: hacen   ts muchos juegos mediante los cuales   intentas aprender la lengua	Per no deja a E formular la pregunta y recupera el turno porque piensa que es necesario seguir explicando.
191 E	o sea es más divertida la clase	E hace una estimación del método para saber qué piensa Per al respecto.
192 Per	[(AC) sí] quizás   sí no sé por ejemplo que: en el A2   nos había traído la profesora   ¡ah! nos había traído:   cam- de papel [(AC) camisetas y faldas bobadas de ésas] y sus nombres en español y tenías que encontrarlos y emparejarlos   vale eso   algo de este tipo	La estudiante no se muestra totalmente de acuerdo y continúa aclarando, dando el ejemplo de una actividad lúdica que habían realizado en la clase de español. Repite el término “bobadas”, hecho que consolida su representación.
193 E 194 Per	¿eso te gusta? [(DC) creo que es] bueno sí   si no dura demasiado hasta perder su sentido es bueno	E quiere saber el gusto de Per por ese tipo de actividades y ella en seguida se manifiesta afirmativamente. La estudiante cree que el juego didáctico es bueno pero no debe exceder un determinado tiempo porque entonces pierde su finalidad lúdicoeducativa.
195 E	¿te acuerdas quizás de los factores que te ayudaron en el aprendizaje del español?	E indaga los factores que han facilitado el proceso de aprendizaje del español.
196 Per	lo que más me ayudó   fueron el francés y el hecho de darme cuenta de que [(AC) no es necesario que lo traduzcas todo en griego para entender qué significa   y que si lo traduces todo en griego has perdido e:l cincuenta por ciento] eso	Sin duda le ha ayudado el conocimiento previo del idioma francés y asimismo su convicción de que no es necesario traducir para entender una LE y de que es mejor percibir el significado.
197 E	¿cómo te has dado cuenta de eso?	Esta representación despierta el interés de la E y busca su origen.
198 Per	me había dado cuenta de eso con el francés y me había ayudado mi	Per explica que la creencia se ha formado durante el último curso de francés gracias a su profesora e insiste en la idea de que

## Transcripción

## Análisis secuencial

	profesora cuando me preparaba para el “Sorbonne II”   porque no ts   no se traducen exactamente   tiene:s que   entender un poco qué quiere decir la otra persona \ eso\	no todo se traduce literalmente y es preferible interpretar. Per revela su estrategia de entender las estructuras desconocidas de una LE por el contexto lingüístico y extralingüístico.
199 E	me imagino que también ha habido algunos problemas   o dificultades durante el aprendizaje del español	E prosigue indagando las dificultades en el proceso de aprendizaje del español.
200 Per	sí	A la pregunta sobre las dificultades, Per cita aspectos gramaticales: los valores y el uso de las preposiciones son distintos en francés y en español y eso le crea dificultades. La manifestación referente al desagrado por esa discordancia hace reír a la estudiante. El mismo conocimiento previo que le facilita el aprendizaje de español también tiene desventajas. Per expone las dificultades en su proceso de aprendizaje con la misma rapidez y claridad que contestó por las facilidades. Parece que ya había reflexionado sobre estos dos temas y por eso se muestra segura.
201 E	¿cuáles han sido?	
202 Per	las preposiciones el “por” y el “para” [(AC) básicamente todas las preposiciones]   porque funcionan casi de manera contraria al francés   el “a” y el “en” no tienen nada que ver con su función en francés   y yo tenía eso en mi mente   y finalmente no era así y: no me gustó mucho ((risa))	
203 E	¿habéis hecho algo en la clase de español que te haya parecido   innovador moderno?	A continuación, E pregunta por aquello que se podría considerar innovador en la enseñanza de español.
204 Per	\ innovador \ no cre- ¡ah! que:   que hemos visto películas en la clase   que: habíamos ido   a un pequeño teatro que:   los alumnos del Instituto se encargaban de montar la obra y todo era en español eso	Primero parece responder negativamente, pero cambia de idea y considera que utilizar el cine y el teatro con fines pedagógicos es algo nuevo para la estudiante.
205 E	¿te gustó?	E quiere saber su gusto por esas actividades y Per responde afirmativamente. En consecuencia, E hace una pregunta más concreta sobre los efectos de esas actividades en el aprendizaje del español comparadas con las tradicionales.
206 Per	sí mucho	
207 E	¿crees que te ha ayudado a aprender mejor o sería el mismo resultado con un método más tradicional?	

## Transcripción

## Análisis secuencial

208 Per	sí simplemente   e: [(AC) /me hizo tener más ganas de aprenderlo eso/]   ahora no sé quizá:   [(AC) se me hayan quedado algunas cosas \ pero no me he dado cuenta de eso \]	Per opina que le han estimulado el deseo y la voluntad por aprender. Parece ser una estudiante que aprovecha del placer que le proporcionan esas actividades sin preocuparse siempre por su aportación didáctica.
---------	---	---

Parece que Persefoni no está muy interesada en analizar el método con el que le han enseñado las LE y no se preocupa mucho por el proceso de aprendizaje, quizá porque no ha encontrado problemas hasta el momento. La única diferencia que puede anotar es que ahora la enseñanza se hace de manera más lúdica. El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje no lo presenta como significativo. Manifiesta que jugar en la clase de lengua es bueno a la condición que no dure demasiado porque entonces pierde su finalidad ludicodidáctica. Persefoni adquiere el nuevo conocimiento con facilidad (turnos 52, 54, 172) y posiblemente cuando el juego-aprendizaje se alarga, la tarea pierde su atractivo. Considera innovador ver una película o una obra de teatro en la lengua meta sin tener conocimiento de los fines pedagógicos de tales actividades. Sin embargo, reconoce que estas experiencias han estimulado su deseo de aprender. El contacto con el español, en un contexto de representación de realidad como es el cine y el teatro, fomenta sus ganas de estudiar la lengua, revelando su verdadero gusto por el idioma. Una vez más, se hace obvio que Persefoni no valora el aprendizaje implícito que se produce dentro o fuera del aula. Las dificultades y las facilidades a las que se ha enfrentado en el proceso de aprendizaje es un tema más obvio para ella. El conocimiento del francés ha sido un beneficio pero al mismo tiempo tenía una desventaja: las diferencias en el uso de las preposiciones. No obstante, la representación que parece haber influido en la manera de aprender LE es que no es necesario traducir literalmente para entender una lengua. Persefoni ha desarrollado la estrategia de entender el idioma que está estudiando por el contexto. Otra creencia fundamental es que estudiar por decisión propia favorece el aprendizaje. La estudiante hace hincapié en la edad de los alumnos para desarrollar la idea de que, como adultos, han elegido por sí mismos estudiar español y por eso se implican más en aprender.

### Secuencia 6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (209E a 220Per)

## Transcripción

## Análisis secuencial

209 E	¿qué destreza básica   crees que debes desarrollar   para adquirir una lengua? (la entrevistadora da un papel donde aparecen las cinco destrezas))	E quiere indagar las representaciones de E sobre las destrezas básicas que Per considera importantes para adquirir una LE. Para facilitar el proceso de elección le da un papel donde aparecen escritas.
210 Per	mhm	
211 E	¿la comprensión escrita   la comprensión oral   la expresión escrita la expresión oral   o la interacción oral   la conversación?	E lee los nombres de las destrezas para dar tiempo a la estudiante a reflexionar.
212 Per	la comprensión auditiva creo que es muy importante   / y también / que tú: puedas expresarte oralmente   creo que ts   si obtienes esas dos el resto lo PUEDES mejorar o corregir   que puedes llegar a un punto que seas capaz- que uno pueda expresarse	Per en seguida opina que para adquirir una LE debes desarrollar ante todo la comprensión auditiva y la expresión oral. Su razonamiento es que con estas dos ya puedes perfeccionar el resto. Este esquema no parece funcionar al revés.
213 E	que puedas expresarte y que puedas entender cuando / habla / la otra persona no cuando ves algo escrito	E hace una acotación...
214 Per		...y la estudiante recupera el turno para dejar claro que es fundamental hablar pero a la vez entender al interlocutor y apunta que se refiere a la comprensión auditiva y no a la escrita.
215 E	[(AC) entonces es la conversación la interacción oral]	E llega a la conclusión de que Per se refiere a la interacción oral y, después de dudar y negociar, ésta acepta la observación.
216 Per	sí quizás	
217 E	quizás   más bien si me dices {que hay que entender} a la otra persona	
218 Per	mhm [(B) sí las dos cosas]	
219 E	¿por qué consideras eso más importante?	Inmediatamente, E pregunta la razón de esa elección.
220 Per	¿por qué? porque:   ts \ ¿por qué es lo más importante? \ porque seguramente si:   porque eso es lo primero que vas a necesitar   en la vida real   y	Después de una breve reflexión, Per manifiesta que la comprensión auditiva y la expresión oral son elementos primordiales en el mundo real. Piensa que cuando vaya a usar la lengua en un contexto real se va a apoyar más en esas

### Transcripción

porque si puedes entender  
qué dice la otra persona  
cuando habla | no creo que  
sea muy difícil que  
entiendas qué dice un texto  
por ejemplo | o: | o que  
escribas tú algo | si puedes  
hablar puedes escribir  
también

### Análisis secuencial

dos destrezas. También, se hace patente  
que Per las considera como las destrezas  
más difíciles y que su desarrollo señala la  
adquisición de la lengua.

La estudiante no distingue bien la diferencia entre interacción y la expresión oral y comprensión auditiva. Destaca la importancia de poder entender al interlocutor pero señala que esa destreza se debe acompañar de la capacidad de expresarse oralmente. Persefoni selecciona la comprensión auditiva y la expresión oral porque piensa que serán las primeras que va a necesitar en un contexto de comunicación real fuera del aula. Además, cree que son las más difíciles de todas las destrezas y su desarrollo indica un nivel notable de adquisición de la lengua.

### Secuencia 7: Consideración de los manuales (221E a 276Per)

#### Transcripción

#### Análisis secuencial

221 E	vale   de todos los manuales que habéis utilizado en la clase	E despliega la temática de los manuales, invitando a Per a elegir el manual que más le ha gustado entre todos los que han utilizado en el Instituto Cervantes. Para facilitar la clasificación presenta un ejemplar de cada manual.
222 Per	mhm	
223 E	para aprender español   aquí están puedes echar un vistazo	
224 Per	sí	
225 E	/ ¿cuál de todos te ha gustado más? /   ((la alumna está mirando los manuales)) [(DC) es “Gente 1” ]	Con el propósito de recapitular, E enumera los manuales.
226 Per	sí	
227 E	“Gente 2”   y ahora hacéis “Abanico”	
228 Per	aha   bueno básicamente a mí me ha gustado mucho	Sin embargo, Per opta por un libro de gramática que E no ha mencionado. Es el

## Transcripción

## Análisis secuencial

	“Uso”   que no lo tienes ((risa))	“Uso de la gramática” <sup>35</sup> . La estudiante no necesita ver el libro para acordarse de ello, acto que revela su evidente preferencia. El hecho de haber escogido un libro que no está en la lista de E la hace reír.
229 E	¡ah! es el “Uso: de la Gramática”	E, que no se refería a los cuadernos de gramática sino a los manuales, intenta orientarse. Per, con una triple afirmación, reafirma la elección y con un superlativo marca su gusto por el libro. De este modo, resalta su preferencia por el estudio sistemático de la gramática.
230 Per	sí sí sí [(AC) me gustó muchísimo] {y:}	
231 E	{¿cuál}   a:mbos libros?	Considerando el nivel actual de Per, E estima que habrá estudiado con los dos primeros libros y quiere saber a cuál de los dos se refiere la estudiante. Per elige el segundo por ser más completo y avanzado, revelando su gusto por combinar información y reflexión sobre el funcionamiento de la lengua. A medida que avanza el aprendizaje, el estudio de la gramática se hace más interesante para Per. Sin embargo, cierra el tema rápidamente y pasa a opinar sobre los manuales, pero su calificación es también apresurada, olvidándose totalmente del manual “Gente 2”. No hay manifestación de entusiasmo en cuanto a los manuales y la estudiante simplemente establece una prioridad, por “Abanico”, entre los tres. Aprueba “Gente 1” como manual adecuado para iniciar los estudios, destacando su lado animado, pero a la vez expresa una moderada satisfacción.
232 Per	eh el segundo me gustó más tenía   más [(AC) el segundo] {e:l}	
233 E	{el azul}	
234 Per	sí sí tenía más cosas   e: ahora de éstos   bueno “Gente 1” era bueno para empezar animado y todo eso   sí bueno no me volvió loca [(AC) \ no sé entre los tres mejor es “Abanico” creo \ ]	
235 E	¿por qué te gusta más “Abanico”?	E pide una justificación y Per resume el motivo de la elección de “Abanico” con dos adjetivos: serio y organizado. Ella prefiere un manual más formal que entretenido, lo cual se ajusta a su necesidad de una enseñanza sistemática y explícita.
236 Per	porque es un poquito más serio y un poco más ordenado quizás	

---

<sup>35</sup> Se trata de una serie de libros, de la editorial Edelsa, que consta de tres niveles con ejercicios de sistematización. Cada capítulo se divide en tres partes: 1) con una ilustración y un micro dialogo se presenta el punto gramatical, 2) enunciado de la regla, 3) ejercicios cerrados de rellenar espacios en blanco o de realizar una serie de transformaciones en la frase.

## Transcripción

## Análisis secuencial

237 E	\ ¿más ordenado qué más ordenado? \	E pide de Per que aclare el sentido del término “ordenado”.
238 Per	m que- m sí ordenado puede que no lo sea \ no sé \ / no sé/ ¿creo que es más fácil encontrar lo que estás buscando?   ts no sé	La estudiante retira el argumento pero al mismo tiempo añade una explicación que refuerza la idea del manual ordenado. Para ella es importante encontrar fácilmente algo en un manual. Per manifiesta su dificultad para valorar el manual, pero E no quiere abandonar el tema e intenta incitarla a seguir razonando.
239 E	¿cómo que no? ((risa))	
240 Per	sí ¿cómo no?	
241 E	te gusta   claramente   más “Abanico” {¿pero por qué?}	
242 Per	{ sí me gusta } más “Abanico” ¿por qué me gusta?   [(DC) no sé] ¿creo que quizás sea más práctico   para hablar? \ más bien eso \ creo que si- cuando quieres expresarte es más fácil mediante “Abanico” que mediante los otros dos	Bajo la presión de justificar su elección, Per añade que “Abanico” proporciona más recursos que facilitan el habla del idioma que se estudia. La estudiante revela su interés por la lengua oral, en coherencia con todo lo manifestado en el segmento anterior.
243 E	¿tienes más informaciones para hablar?	E marca la diferencia entre ofrecer recursos léxicos y ser comunicativo pero Per mantiene su posición. La estudiante cree que se favorece la expresión oral cuando un manual contiene mayor información léxicodiscursiva.
244 Va	sí más bien eso	
245 E	¿o te HACE hablar como alumno?	
246 Per	creo que tiene más informaciones para hablar	
247 E	vale   [(=español) sobre la lengua hablada] tiene informaciones	
248 Per	mhm	
249 E	mm   ¿te apoyas en el manual que utilizáis en la clase   para aprender español?	E busca indagar el grado de apoyo que significa el manual para la estudiante.
250 Per	sí pero no especialmente o sea no exclusivamente digamos	Per no le da más importancia al manual que a los demás recursos que utiliza en su proceso de aprendizaje.
251 E	¿te acuerdas de una actividad que habéis hecho en la clase y que te haya gustado   y una que no te haya gustado?   ¿puedes encontrarme en estos tres manuales por ejemplo algo	E se propone explorar los gustos de Per por la actividades que ofrecen estos tres manuales.

## Transcripción

## Análisis secuencial

252 Per	que te gustó y algo que no te gustó? mm algo que me gustó y algo- pues   espera que me lo piense   ((la alumna coge los manuales y empieza a mirar)) \ ¿qué no me ha gustado? \   ((la alumna está mirando el manual “Gente 2”)) [(B) también nosotros teníamos la otra edición]    mm espera   bueno aquí me ha gustado el cuento de la Cenicienta con la [(=español) Cenicienta]   por supuesto no tiene nada que ver con la realidad	Per hojea los manuales y considera importante anotar que ha estudiado la antigua edición de “Gente”, para aclarar que hasta ahora se ha referido a ella. Se toma tiempo para mirar y finalmente cita como actividad placentera una del segundo capítulo de “Abanico”.
253 E	y qué habéis hecho en esta actividad   dime	E solicita la descripción de la actividad...
254 Per	simplemente leímos el final e: intentaba: [(AC) intentaba convencernos Juan] que le dijéramos en español qué está pasando en realidad   eso	...y Per la resume brevemente. Aunque es una actividad que le ha gustado, no quiere explicarla detalladamente. Nótese el paradójico uso del verbo “convencer” como si fuese el profesor el que debería incitar a los alumnos a participar. Asimismo, destaca el esfuerzo que hizo el profesor para que los alumnos hablaran en español.
255 E 256 Per	bien eso- ésa {te gustó} {ésa me gustó}   bien que no me gustó ((la alumna está mirando otra vez los manuales)) sí no me gusta eso con la comida no sé por qué   no lo aguanto para nada	A continuación, Per de modo más radical explica que no le gustan las actividades relacionadas con el tema de la comida.
257 E 258 Per	¿todo el capítulo? sí todo el capítulo ((risa))	E quiere aclarar si Per se refiere a algunas actividades o a toda la unidad. La estudiante afirma en seguida que no le gusta la unidad didáctica entera, que explota el área temática de la comida y la bebida.
259 E	[(AC) ¿no te gusta la comida quizás?]	E intenta entender esa falta de interés.
260 Per	no nada que ver ((risa)) simplemente   no sé me	Per hace de nuevo hincapié en el sentimiento de aburrimiento para describir

## Transcripción

## Análisis secuencial

	aburre mucho aprender que la gamba es [(=español) gamba] y: yo que sé tal es cual	una tarea (como también en el segmento dos, en los turnos: 42, 62, 66, 68) estableciendo una dicotomía clara: una actividad le gusta o la aburre. Aprender léxico relacionado con la gastronomía no le agrada a Per.
261 E 262 Per	en todos lo idiomas en todos los idiomas [(AC) sí sí]	E pregunta y la estudiante afirma que es un hecho que sucede en todas las lenguas y no solamente en español.
263 E 264 Per	entonces no tiene que ver con el manual no [(AC) no no no creo que sea culpa del manual]   no sé ¿qué es lo que no me gustó del manual?	Con la intención de incitar a Per a relatar más, E concluye que este hecho es independiente del manual. La estudiante está de acuerdo pero en realidad no le interesa buscar la razón de ese rechazo.
265 E 266 Per	no solamente del manual una actividad {que habéis hecho y que no te gustó} {una actividad} ¡A SÍ! eso por ejemplo no me gustó   con las partes del cuerpo y:   toda esa parte yo que sé [(AC) en aquel momento puede que no hubiera entendido nada de lo que había estudiado]	E interviene para recordar que puede ser una actividad de cualquier manual. Per vuelve a elegir una actividad que tiene que ver con la adquisición de léxico y expone su dificultad para discernir los términos desconocidos. La estudiante, que en el turno 52 manifestaba su capacidad de recordar todo lo que le enseñaban, ahora admite tener problemas para comprender el vocabulario que debe estudiar.
267 E 268 Per	¿por qué no te gustó eso? por que no es interesante   no me es útil {no ts }	A la demanda de explicación de E, la respuesta de Per hace patente que el gusto por realizar una actividad emana de su utilidad. En el discurso de la estudiante, pues, aparece como fundamental la idea de la utilidad que abarca tanto la decisión de estudiar español (turno 132) como la elección de la comprensión auditiva y expresión oral como las destrezas más necesarias (turno 220).
269 E 270 Per	{¿no te es ut-} / no creo que me sea útil digamos/	
271 E	¿no te es útil que sepas las partes del cuerpo que:?	E se opone presentando como sumamente útil el campo temático del cuerpo humano.
272 Per	vale lo básico ¿ahora es necesario que sepas cómo es el / tobillo / por ejemplo? no creo que lo sepa en ningún:n en ningún	No obstante, Per considera suficiente el conocimiento del vocabulario de uso frecuente y cotidiano. Esa representación no es compatible con la manifestación de deseo de seguir estudiando español para

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
	otro idioma solamente en griego	ampliar sus conocimientos (turno 160). Al parecer, hay una parte del vocabulario que la estudiante no considera significativo.
273 E	¿y: por qué crees que te gustó la otra:   actividad con la Cenicienta?	E pide a Per valorar la actividad que le gustó, señalada en el turno 252.
274 Per	me gustó porque era divertida y también te metía en el proceso de hablar por eso	La estudiante destaca de nuevo la importancia de la expresión oral y distingue la necesidad de implicar a los alumnos para trabajar la comunicación oral. Además, valora el carácter lúdico de la actividad.
275 E	¡ah! era más   e: [ (=español) comunicativa]   { como actividad }	
276 Per	{ sí   sí sí }	

En esta secuencia destaca el gusto de Persefoni por el estudio sistemático de la gramática. Le gusta reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y, a medida que avanza el aprendizaje, el estudio de la gramática es más interesante. Persefoni quiere profundizar en el conocimiento gramatical mientras que no cree necesario acumular vocabulario. Hay una parte del léxico que la estudiante no considera significativo y es suficiente, según ella, el conocimiento del vocabulario de uso frecuente y cotidiano. No le gusta la unidad didáctica referente al tema de la comida en ninguna LE que ha estudiado, pero tampoco le interesa analizar esta negación tan rotunda. Persefoni establece una dicotomía entre las actividades que le gustan y aquellas que le aburren y parece estar satisfecha con esa explicación. Una representación importante es que el gusto por realizar una actividad emana de su utilidad. La idea de la utilidad está ligada con el aprendizaje de español en todos los niveles: i) aprender una LE es útil (turno 138), ii) el español se habla en muchos países (turno 138), iii) la expresión oral y la comprensión auditiva son las destrezas más útiles en un contexto real (turno 220). Persefoni no otorga un papel más importante al manual que a los demás recursos. No obstante, manifiesta que prefiere un manual serio y ordenado que proporcione elementos léxico – discursivos. Revela un interés por la lengua oral, en coherencia con lo que había declarado en el segmento anterior. Persefoni necesita estudiar el sistema formal de la lengua y a la vez desarrollar su competencia comunicativa. En consecuencia, se representa como actividad placentera aquella que de manera lúdica implica a los alumnos a trabajar la expresión oral. Es interesante también la descripción del profesor que intenta incitar a los alumnos a participar en lengua meta para llevar a cabo la actividad.

## Secuencia 8: Autonomía y estilos de aprendizaje (277E a 314Per)

	Transcripción	Análisis secuencial
277 E	¿te gustan los ejercicios más sistemáticos o aquéllos que son   más   [(DC) abiertos]   que dejan más opciones y por eso exigen   más {imaginación}	E le pide a Per escoger entre los ejercicios sistemáticos y las actividades creativas.
278 Per	{xxx}  sí los más sistemáticos \no me gustan los que exigen imaginación\	La estudiante no espera que E acabe su frase para contestar, porque está segura de su preferencia por los ejercicios sistemáticos. Esa manifestación es totalmente coherente con su gusto por el libro de gramática con trabajos de práctica repetitivos y cerrados (turno 228).
279 E	¿crees que los ejercicios sistemáticos son siempre necesarios o sólo en un nivel concreto   como es por ejemplo e:l del principiante?	Ante la certeza de Per, E pregunta por la necesidad de los ejercicios sistemáticos en los diferentes niveles de aprendizaje.
280 Per	bueno en el nivel del principiante seguramente son necesarios   e ahora [(AC) bueno creo que de un nivel y adelante] y desde el momento que ya has aprendido unas cosas mm no creo que: sean   / ta:n / necesarios   [(AC) que es bueno usar tu imaginación que te expreses y todo eso] y que no seas- que no entres en moldes	Per considera que este tipo de ejercicios es imprescindible en el nivel principiante. No obstante, desde el momento que el alumno ha adquirido unos conocimientos y ha desarrollado unas destrezas, son más oportunas las actividades creativas. Per cree que es indicado que el estudiante utilice la imaginación para expresarse y con el ejemplo figurado de “no entrar en moldes” matiza que el alumno debe experimentar con la lengua e intentar componer la información obtenida con intenciones comunicativas o creativas diversas.
281 E	¿por qué te gustan más los ejercicios sistemáticos y no aquéllos que exigen imaginación y una participación constante?	Tras esa manifestación, E solicita a Per que razone su gusto por los ejercicios sistemáticos.
282 Per	porque porque me aburre tener que pensar qué tengo que escribir y todo eso	Per hace de nuevo hincapié en la idea de aburrimiento para hacer patente que prefiere esos ejercicios simplemente

## Transcripción

## Análisis secuencial

	[(AC) es cuestión de persona no es culpa de los ejercicios]	porque son más fáciles de realizar. La estudiante piensa que eso se debe a los diferentes tipos de personalidad del alumno y no al método de enseñanza adoptado.
283 E	o sea ¿cómo eres como alumna?	Entonces, E pregunta a Per cuál es su estilo como aprendiz.
284 Per	¿cómo soy? soy ts [(AC) soy el niño de ciencias que leerá la teoría y luego quiere resolver sus ejercicios no quiere sorpresas]   ((la entrevistadora se ríe)) eso o sea no puedes decir ts   piensa un cuento y escríbenos   / no lo puedo hacer en griego o sea no es culpa del español/ no no me gusta el proceso   me voy a presionar mucho para hacerlo	Per se define como “niño de ciencias” al que le favorece el proceso educativo habitual: primero la teoría y luego la práctica. Cualquier experiencia que se salga de ese esquema no es agradable porque la describe como sorpresa no deseable. Per necesita las tareas que tengan respuestas correctas o incorrectas más que actividades abiertas, para consolidar un nuevo conocimiento. Es una estudiante que sabe cómo aprender y si sale de ese proceso se forzaría para llevar a cabo un trabajo. Además, Per entiende que esa dificultad procede de su estilo de aprendizaje y no del idioma que está estudiando.
285 E	mhm y con los ejercicios sistemáticos   estás satisfecha sientes que estás aprendiendo	E muestra interés en conocer el resultado de los ejercicios sistemáticos...
286 Per	sí sí estoy aprendiendo   yo sí	...y Per está convencida de que aplicar conscientemente la regla en una situación controlada tiene efectos positivos sobre su aprendizaje. La estudiante utiliza el pronombre personal “yo” para apartarse del resto del grupo y no generalizar. Parece creer que las necesidades de cada alumno son diferentes, pero, ante todo, ella se muestra consciente de su propio estilo de aprendizaje y de su efectividad.
287 E	en la clase de español ¿te gustan los trabajos que hacéis todos juntos en grupos   los que se hacen individualmente   o los que se hacen con el profesor?	E indaga los gustos de Per por los distintos agrupamientos que se realizan en clase.
288 Per	e:   [(DC) depende] también los que se hacen	Per califica las actividades de aprendizaje que se desarrollan a través del trabajo en

## Transcripción

## Análisis secuencial

	en grupo   si puedes comunicarte con los demás miembros del grupo [(AC) / pueden ser mejores y mucho más interesantes que los individuales /]   e: ts con el profesor ¿cómo por ejemplo?   ¿o sea?	grupo como más interesantes que las individuales, pero bajo una condición: poder comunicarse con los demás miembros. El trabajo en grupo es, entonces, más complicado, no obstante puede resultar mejor que el trabajo individual.
289 E	e: que te diga algo el profesor   ((la alumna tiene tos y se disculpa)) y por ejemplo hacéis un diálogo juntos	Per solicita explicación acerca del trabajo que se hace con el profesor y cuando E se la proporciona...
290 Per	¡ah! bien   [(AC) no sé pero creo que más me gustan los que se hacen en grupo \ pero con la condición que puedas comunicarte con los demás \]	...vuelve a elegir el trabajo que se hace en grupo, como el que más le gusta. No obstante, repite su condición, hecho que revela la firmeza de su representación: el trabajo cooperativo es provechoso cuando el grupo sabe comunicar.
291 E	¿por qué había pasado algo y no podíais comunicar co:n	E busca el origen de esta creencia.
292 Per	sí sí   / sí pero bueno eso es una cuestión de carácter puede que con una persona no coincidas en nada entonces no vas a coincidir tampoco en eso/   ts eso	La estudiante afirma que la representación se ha formado a partir de su propia experiencia como aprendiz. Nótese como Per atribuye los problemas del trabajo en grupo a las diferencias de carácter y personalidad de los miembros.
293 E	{¿crees?}	
294 Per	{pero} no es la regla   que no: coincidas	Per toma el turno, provocando un solapamiento, para subrayar que los enfrentamientos personales entre los miembros no son algo frecuente.
295 E	¿crees que puedes aprender de tus compañeros haciendo juntos un trabajo en grupo   o prefieres hacerlo con tu profesor?	E continúa, preguntando por el beneficio del trabajo en grupo.
296 Per	seguramente puedes aprender   porque puedes ver qué errores hace la otra persona / o porque tú cometes un error hablando / y   ts [(AC) en aquel momento puedes darte cuenta y corregirlo]   y: [(AC) bueno en relación	Per cree que el trabajo cooperativo contribuye al aprendizaje porque el alumno tiene la oportunidad de detectar y corregir el error de sus compañeros como su propio error. El uso del término fuerte de “pánico” hace obvio que a la estudiante no le gusta dirigirse al profesor, a causa de la presión por producir bien su enunciado. Per piensa que el error es un recurso de

## Transcripción

## Análisis secuencial

	con el profesor también puedes aprender] pero quizás tengas más nervios digamos para decirlo bien y: ts   con el pánico bueno [(AC) \ con el pánico sí \] dices muchas cosas que no son correctas   te las corrige en aquel momento no te las piensas y finalmente se te han olvidado	aprendizaje, sin embargo no quiere equivocarse cuando interactúa con el profesor. Además, Per no valora el feedback que da el profesor durante esos intercambios porque opina que el alumno no tiene tiempo para reflexionar y adquirir la buena estructura. Emerge por tanto una visión dicotómica de la expresión oral, que se produce en grupo cerrado o en clase abierta, y sus efectos.
297 E	cuando hablas con el prof{esor}	E añade una acotación con el fin de asegurarse que ha entendido bien...
298 Per	{sí}sí	
299 E	pasa eso lo que me estás describiendo ahora bien   cuándo formáis grupos para hacer un ejercicio en clase ¿en qué lengua habláis entre vosotros?	...y pasa a preguntar por la lengua que utilizan los alumnos al realizar los trabajos en grupo.
300 Per	bueno normalmente hablamos en griego   entre nosotros ((la dos se ríen))	Per admite con naturalidad que durante el trabajo en grupo usan la L1. La risa al final revela que supuestamente deberían hablar solamente en español, sin embargo la realidad no parece molestar a Per.
301 E	¿tú corriges a tus compañeros cuando cometen algún error?	E quiere saber si Per corrige a sus compañeros pero ella niega tal actitud y explica que prefiere hacerlo mentalmente.
302 Per	no: porque no me gusta / puede que lo corrija en mi mente pero no me voy a levantar para decir que has cometido un error /	El ejemplo que da proyecta el acto de corregir el error de un compañero como algo negativo.
303 E	¿te gusta cuando ellos te corrigen o te molesta un poco?	Con la intención de tener una idea más completa E pregunta por las impresiones de Per cuando la corrigen a ella.
304 Per	e:   no me molesta   a condición que la otra persona lo haga con buena voluntad \eso\	Per no agradece todo tipo de corrección y vuelve a poner una condición: el motivo de corregir debe ser bueno.
305 E	¿ha habido un caso que alguien lo ha hecho con mala voluntad?	E pide más concreción...
306 Per	no sé   e:m   con mala voluntad no pero hay una chica   que   ts toda su	...y Per expresa su molestia por la actitud de una compañera en concreto que, según explica, aprovecha cualquier situación

## Transcripción

## Análisis secuencial

	preocupación es enseñar que sabe / no sé por qué le sale así pero a mí me saca de quicio bueno/ ((la entrevistadora se ríe)) \ esas cosas pasan \	para hacer alarde de sus conocimientos. Per necesita sentir el respeto de sus compañeros en la clase. Sin embargo, con la última frase “esas cosas pasan” se muestra tolerante hacia la realidad de la clase, donde los estudiantes pueden desempeñar distintos papeles.
307 E	¿te acuerdas de alguna actividad en grupo que hayáis hecho en la clase que te haya:   gustado realmente?	E solicita la descripción de una actividad de grupo que le haya gustado a Per.
308 Per	e:   pues me gustan ésas   que nos- nos había puesto por ejemplo una vez escribir un anuncio   sabes cómo lo íbamos a montar y todo eso / aquélla me gustó mucho:/   y una más que nos había puesto Paula e:n el B2   otra vez escribir algo como anuncio [(AC) ésas me gustaron y habíamos colaborado para pensar qué íbamos a escribir y cómo lo íbamos a escribir en español y qué expresiones utilizaríamos eso me gustó]	Inmediatamente, Per elige dos actividades, que se habían realizado en diferentes niveles, con distintos profesores pero con la misma finalidad, la de crear un anuncio. El gusto por la actividad se basa en la buena colaboración, en coherencia con lo que Per había manifestado en el turno 288.
309 E	¿y por qué crees que te gustó esta actividad?	E pide una argumentación.
310 Per	ts [(DC) porque escuchas muchas opiniones y:] puedes sacar   puede que el resultado sea muy bueno \ puede tener un buen resultado \	A Per le gusta intercambiar opiniones que puedan dar buenos frutos. Claramente el gusto por la actividad se debe a su éxito y a sus buenos resultados.
311 E	que sea creativa la act{ividad}	E añade una acotación, que Per confirma, para introducir su observación sobre el gusto de Per también por los trabajos creativos y no solamente por los sistemáticos, como afirmaba al principio de la secuencia (turno 278).
312 Per	{sí sí} que sea creativa	
313 E	entonces te gustan también algunas actividades creativas	
314 Per	[(AC) sí también me gustan algunas actividades creativas / pero / sin tener que hacerlo todo sola]   ((la	Para llevar a cabo una actividad creativa, Per necesita el trabajo en grupo.

## **Transcripción**

alumna se ríe)) eso no  
puedo

## **Análisis secuencial**

Persefoni considera los ejercicios sistemáticos imprescindibles en el nivel principiante. Sin embargo, cuando se ha adquirido conocimiento, son más oportunas las actividades creativas porque permiten al estudiante usar la imaginación. Piensa que es necesario que el alumno experimente con la lengua para interrelacionar los datos y poder usar un lenguaje apropiado y no estandarizado. Persefoni se autodefine como persona de ciencias, a quien le favorece el proceso educativo habitual, donde primero se estudia la teoría y luego se aplica a la práctica. Ella necesita los ejercicios cerrados para adquirir el nuevo conocimiento con el fin de incorporar la regla en su interlengua. Es consciente de que éste es su propio estilo de aprendizaje y, valorando los resultados de todas las experiencias – como aprendiz en general y no solamente de lenguas – está convencida que es eficaz y que da frutos positivos. Además, prefiere los ejercicios sistemáticos porque son más fáciles de realizar pero asimismo le gusta el trabajo creativo cuando se hace en grupo porque en ese caso es posible intercambiar ideas y desarrollar la creatividad. Persefoni no valora su competencia creativa como estudiante y le cuesta realizar sola ese tipo de actividades. Cree que el aprendizaje cooperativo contribuye a desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas cuando el grupo sabe comunicar. Esta representación se forma a partir de su experiencia como aprendiz de lenguas y atribuye los problemas de comunicación a las diferencias de carácter entre los miembros del grupo. No obstante, los enfrentamientos de los participantes no son la regla general y Persefoni encuentra este tipo de trabajo más interesante que el trabajo individual. En concreto, la buena colaboración y el éxito de la tarea garantizan el gusto por la actividad creativa en grupo. La ventaja principal del trabajo cooperativo es la posibilidad de detectar y corregir el error, que la estudiante percibe como recurso en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuida la imagen de aprendiz y se esfuerza en controlar su discurso para no equivocarse en las interacciones con el profesor. Persefoni no valora el feedback que ofrece el profesor durante esos intercambios, por su carácter efímero e inmediato. Es difícil para ella aprender bajo presión y reflexionar sobre la corrección que se da simultáneamente con la producción oral. Emerge por tanto una visión dicotómica de la expresión oral que se realiza con el profesor, en clase y la expresión oral entre compañeros, en grupo. Persefoni se siente más tranquila en un contexto de igual a igual donde no exista la presencia de un elemento regulador cuya función es la de

corregir y evaluar. Por esa misma razón, corrige mentalmente a sus compañeros, mostrando su respeto y de manera igual demanda que la respeten a ella también. El uso de la L1, durante el trabajo en grupo, se presenta con naturalidad aunque no se revela cómo se percibe para el aprendizaje de la lengua meta.

### **Secuencia 9: Consideración de los materiales complementarios (315E a 352Per)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
315 E	aparte del manual	
316 Per	sí	
317 E	[(AC) antes me has comentado que no te apoyas solamente en el manual para aprender	Para introducir el tema de los materiales complementarios, E hace hincapié en la manifestación de Per, previamente expuesta, que no se apoya exclusivamente en el manual para aprender (turno 250).
318 Per	\ no\	
319 E	pero:   también   también en otras cosas   ¿en qué otras cosas por ejemplo?	
320 Per	en fotocopias que nos da:n   en el “Uso” anteriormente ahora no: e:m:   bueno en notas que puedo tomar durante la clase   de una película que quizás vea en español [(AC) de algo que escucho de una canción]	La estudiante cita ante todo las fotocopias que el profesor reparte y vuelve a mencionar el libro de “Uso de la gramática”, destacando su apoyo como recurso. Toma notas durante la clase para estudiarlas después y valora el conocimiento que le puede aportar el contacto con la lengua a través de una película o una canción. En realidad, no tiene un recurso principal donde basa su aprendizaje sino que utiliza cualquier medio para aprender.
321 E	aparte del manual en la clase ¿qué otro tipo de material complementario utilizáis?	E hace una pregunta más explícita sobre los elementos complementarios que utilizan en el aula.
322 Per	fotocopias sobre todo de otros libros   \ ¿no son muy legales e? \	Per vuelve a mencionar primero las fotocopias demostrando que están estrechamente relacionadas con el estudio de la lengua. Per ya había cuestionado el aspecto legal de fotocopiar un libro y expresa aquí su duda.
323 E	((la entrevistadora se ríe)) e:   ¿audición no hacéis?	El comentario inesperado provoca risa a E que en seguida cambia de tono y pregunta

## Transcripción

## Análisis secuencial

por la práctica de la audición en el aula.

324 Per	sí sí hac- sí correcto   cinta video \ todo eso tienes razón \ / y película hemos visto en clase/	La estudiante reconoce su uso y no se limita a la actividad de audio sino que añade la actividad audiovisual.
325 E	también película   ¿de todo eso cuál te gusta más?	E indaga sus gustos respecto a los recursos citados.
326 Per	\ ¿cuál me gusta más? \   la audición me gusta mucho   e:   pero también cuando vimos la película era muy interesante	Después de una breve reflexión Per opta por las actividades de audición y proyección de película en clase. Eso último lo califica de interesante.
327 E	te gustó	
328 Per	[(AC) sí era un poco agotador por supuesto {porque}]	E, con una acotación, aspira a incitar a Per a razonar más e inmediatamente la estudiante comenta que la actividad de ver una película en lengua meta fue agotadora.
329 E	{ {por} qué:?	
330 Per	/ porque: tenías que entender todo eso /   tenías que hacer un mayor esfuerzo quizás para entenderlo   pe:ro bueno \ tenía interés \	No obstante, las tareas que demandan esfuerzo no desaniman a Per, sobre todo si las encuentra interesantes.
331 E	la película era en español sin {subtítulos}	E busca el origen de la dificultad y Per afirma que han visto la película sin subtítulos. Es decir la comprensión venía solamente de lo que uno escuchaba sin apoyo de la lectura.
332 Per	{sí:} sin subtítulos	
333 E	pero finalmente de todo eso   ¿si:   {tuvieras que elegir solamente uno?}	E insiste en que Per elija solamente un recurso...
334 Per	{¿cuál me gusta más:} mucho más   e ts normalmente lo:s- los audios me gustan	...y ella decide que la que más le gusta es la actividad de comprensión oral.
335 E	y eso ¿por qué?	E pide la razón de la elección y Per revela su gusto por intentar comprender a la otra persona que habla en LE y además vuelve a manifestar su gusto por la manera como suena el español.
336 Per	¿por qué?   porque me pone en el proceso de entender qué dice la otra persona   y: ts me gusta que escucho la pronunciación y todo eso   \ no sé me gusta \	
337 E	si te pidieran a ti   dar una clase de español   ¿qué recursos y materiales	E presenta una situación imaginaria, poniendo a Per en el rol del profesor, y la invita a escoger los recursos que utilizaría

## Transcripción

## Análisis secuencial

	utilizarías para llevarla a cabo?	para llevar a cabo una clase de lengua.
338 Per	¿yo eh?	
339 E	sí	
340 Per	bueno   e:   principalmente utilizaría: notas más digamos   algunas cosas que:   [(AC) no sé] / muchos esquemas / sabes que tengo   unas cosas de la gramática por ejemplo que son estereotipados para presentarlos de esa manera digamos eso   [(DC) ahora: {xxx}]	Como profesora, Per prepararía sus propias notas para dar la clase y da el ejemplo de la enseñanza de la gramática a través de esquemas.
341 E	{¿con los esquemas} por ejemplo qué harías?	E pide más precisión...
342 Per	con los esquemas bueno no dibujo simplemente yo que sé por ejemplo el [(=español) para que] que se forma con subjuntivo escribiría el verbo uno en un cuadro digamos   la flecha enseña tal [(B) un poco de manera matemática]	...y Per aclara que haría una representación gráfica de las reglas gramaticales usando cuadros y flechas dando un ejemplo concreto. De esta manera, Per expone su necesidad de visualizar la explicación que proporciona el profesor y la ventaja que le aporta el uso de esquemas figurativos para procesar la información.
343 E	¡ah! de acuerdo	E, señala con una exclamación que ha entendido, pero insiste en el tema, añadiendo como ejemplo el uso del manual.
344 Per	sí	
345 E	pero a partir de ahí ¿qué recursos   utilizarías un manual donde bas-   {basarías}	
346 Per	{seguro un man-}	Entonces, Per interrumpe a E, provocando un solapamiento, para aclarar que usaría un manual. Añade también el material audio y audiovisual en coherencia con sus gustos expuestos anteriormente (turno 326).
347 E	¿se basaría tu clase?	
348 Per	seguro un manual   [(AC) sí seguramente se basaría en un manual]   seguro [(DC cinta video) y todo eso	
349 E	entonces   todos en general {lo:s recursos complementarios todo lo que utilizáis en clase}	E intenta llegar a una conclusión y Per interviene antes de que E acabe su frase, provocando de nuevo un solapamiento. Per se muestra segura para opinar, aunque manifiesta que no ha reflexionado sobre ese tema. Sin embargo, se hace obvio que la estudiante considera todos los recursos y materiales complementarios imprescindibles en el proceso de
350 Per	{sí todo   lo que se utiliza en clase} si sí sí	
351 E	¿no utilizarías otra cosa?	
352 Per	no   tampoco quitaría   no sé no me lo he pensado	

### Transcripción

pero seguramente no  
quitaría nada

### Análisis secuencial

aprendizaje de una LE y, en consecuencia,  
no excluiría ninguno de su clase.

En esta secuencia Persefoni menciona de nuevo el libro “Uso de la gramática”, aunque no lo utiliza actualmente, revelando por tanto el apoyo que éste le ha brindado en el proceso de su aprendizaje. Las fotocopias que reparte el profesor en clase se relacionan estrechamente con el estudio de la lengua como también las notas que toma la estudiante durante la clase. Expresa su gusto por las actividades de comprensión auditiva y las actividades audiovisuales que se hacen en clase valorando asimismo el conocimiento que se puede adquirir por el contacto con la lengua a través de una canción o una película española. Las tareas que exigen esfuerzo no desaniman a Persefoni, sobre todo si las encuentra interesantes. La estudiante expone su gusto por comprender un discurso en LE, y junto con su gusto por como suena el idioma español, explica por qué de todas las actividades distingue la de audio como su preferida. No obstante, considera todos los recursos y materiales complementarios necesarios para el aprendizaje y, en consecuencia, se apoya en todos para aprender. La elaboración de esquemas ayuda a Persefoni a procesar la información que tiene que aprender y hace patente su necesidad de visualizar la síntesis de la regla con el fin de adquirirla más fácilmente.

## Secuencia 10: El papel del profesor en la clase de LE (353E a 390Per)

### 10.1: Evaluación del profesor (353E a 382Per)

#### Transcripción

#### Análisis secuencial

353 E	e: bien   según siempre tu opinión	E inicia un tema nuevo sobre el papel del profesor en la clase de LE.
354 Per	sí	
355 E	¿qué debe hacer un profesor en la clase?	
356 Per	¿qué debe hacer?   ¿qué debe hacer?   según le debe interesar lo que está haciendo   e:   ts   ¿qué debe hacer?   un poco	Tener interés por su oficio y ganas de enseñar son, según Per, los rasgos fundamentales del trabajo de un profesor. Per piensa que el afán por enseñar es la única cualidad indispensable porque

## Transcripción

## Análisis secuencial

	general esta pregunta \   no sé   creo lo- lo más importante es / que tenga ganas de que te enseñe / [(B) eso]   a partir de ahí lo va a encontrar creo	condiciona las demás. La estudiante encuentra la pregunta general expresando así su dificultad para responder...
357 E	por ejemplo e: tiene que utilizar el manual tiene que corregir a todos los alu:mnos	...y E da algunos ejemplos concretos de actividades habituales de la clase.
358 Per	bueno todo es necesario   todo es necesario   eh también el manual tiene que utiliza:r también los errores del otro tiene que corregir y ejercicios tienes que esperar que te ponga para que vea qué estás haciendo   todo no sé    \ no te ayudo mucho \	Per piensa que el trabajo que hace normalmente un profesor en clase es necesario en su conjunto. Reitera los dos ejemplos expuestos por E, en el turno anterior, y añade el deber del profesor de controlar el progreso de los alumnos. En consecuencia, Per considera que es obligación del profesor evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
359 E	te ayudaré yo   dime algunas características de un buen profesor y de un mal profesor	E pretende ayudar, pidiendo la descripción de un buen profesor y de un mal profesor.
360 Per	\ de un buen profesor y de un mal profesor e: \   ¿sabes qué pasa?   simplemente estoy pensando en la facultad ahora mismo ((risa)) pues \ de un buen prof-\ pues e:	Per se excusa porque siente que no aporta mucha información...
361 E	{no es necesario-}	...y E intenta orientarla.
362 Per	/ {una por ejemplo} que no consideraba tan buena   simplemente me daba-   hacía muy evidente CUÁNTO se aburría de enseñarnos lo que nos estaba enseñando porque todo era muy fácil para ella [(AC) para nosotros por supuesto no] /   ts y:   no sé no se esforzaba particularmente [(AC) si veía que algo no lo entendíamos   no hacía un esfuerzo de decirlo de otra manera por ejemplo] para:	No obstante, Per recupera el turno, provocando un solapamiento, para explicar el caso de una profesora que tuvo en el pasado. Nótese como prefiere hacer una crítica más sutil empleando el término “no tan buena”. Vuelve a usar el verbo “aburrirse”, que hasta ahora le ha servido para describir su propio estado en el aula, con el fin de representar el estado de ánimo de la profesora. Es decir, en la clase no solamente se aburren los alumnos sino también los profesores. En su relato se establece una dicotomía clara entre el mal profesor que no está dispuesto a atender las necesidades de los estudiantes y el buen docente que siempre va a intentar

## Transcripción

## Análisis secuencial

	ayudarnos simplemente lo dejaba y lo salta:ba [(AC) como bueno no he entendido que no habéis entendido y seguimos adelante]   ts eso fue lo que más me molestó   mientras que de otros profesores que son mejores ves que   ts / seguramente tienen toda la buena voluntad / de decírtelo todas las veces   ts [(AC) que sea posible para que lo entiendas] y de manera diferente   [(B) eso]	despejar las dudas. Por consiguiente, la estudiante espera de su profesor la voluntad de aclarar cualquier pregunta que pueda surgir en el aula.
363 E	[(AC) lo que te quería decir antes e- es que no tienes que limitarte solamente a los profesores del Instituto Cervantes]	Aunque Per ya no necesita sugerencias, E le hace una con la intención de que siga relatando.
364 Per	sí	
365 E	[(AC) de la experiencia que tienes de la {escuela}	
366 Per	{bueno}	
367 E	y de todos los profesores	
368 Per	creo que más bien es eso   que no tien-   [(AC) hay muchos profesores que NO tienen muchas ganas de eso no no les interesa demasiado lo que están haciendo   y bueno tienen que saber muy bien lo que están enseñando ¿vale?]   \ no lo saben todos \	Entonces Per recapitula su idea principal de que un profesor debe tener interés y ganas de enseñar y añade un requisito más: conocer bien la materia que se ha de enseñar. Con una crítica indirecta sin referirse a un caso concreto, Per completa su argumento.
369 E	y hacerlo con interés me dices	E quiere resumir...
370 Per	\ sí sí sí \	
371 E	pero no me has dicho e:   e:   pero tenemos una característica el interés	...para continuar cuando se da cuenta que en realidad la estudiante ha destacado una sola característica.
372 Per	sí   no sé simplemente creo que es lo más bá:sico   creo que si el otro tiene interés   ts puede transferírtelo digamos   y sí verdaderamente   / sabe / lo que te enseña   / encontrará	Per vuelve a repetir de manera clara su representación: es una condición indispensable para todo buen docente tener interés por su trabajo y si además posee el conocimiento pertinente va a poder desempeñar la habilidad para transmitir los saberes.

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 373 E / una manera para darte a entender  
¿cómo crees que te puede ayudar a aprender el profesor?
- 374 Per \ ¿cómo me puede ayudar a aprender el profesor? e: \ ts | bueno desde el momento- si no conoce nada sobre la materia seguramente te va a dar los principios generales | e: mm: ts | puede que te ayude bueno | puede seguramente algo que no entiendes que te lo explique: puede: | si él mismo no puede ayudarte que te cite otra cosa por ejemplo | un libro yo que sé: | \ no sé \ | \ eso \
- 375 E sí | ¿qué profesor de español te ha marcado más?
- 376 Per \ que me haya marcado e: | mm \ me gustó muchísimo | / [(DC) Adela] / que nos enseñaba en el A1 | también en el A2 | me gustó muchísimo muchísimo
- 377 E ¿por qué?
- 378 Per no sé ts quizás estuviera muy cerca su manera de pensar a la mía y: quizás fuera eso | no sé era muy agradable | e: | entendía siempre lo que: | [(AC) lo que nos decía digamos a la primera] | e: no sé tenía un modo de dar la clase de manera amena y a la vez seria | no me cansaba nunca no entendía como pasaban cuatro horas
- 379 E cuatro horas seguidas
- 380 Per sí | seguidas bueno con un descanso
- 381 E con un descanso en el
- E invita a Per a reflexionar sobre cómo piensa que le puede ayudar el profesor.
- Su discurso, un poco confuso, está vinculado a la idea del profesor que carece de conocimientos académicos para cumplir con la enseñanza. Parece que Per se refiere a sus profesores en general y no solamente a los de LE. No obstante, se hace patente que no exige mucho de su profesor y mientras él tenga las nociones y el interés de explicarlas Per va a aprender. Nótese como acepta que un profesor no lo sepa todo pero, debe ser capaz de guiar el aprendizaje de los alumnos, aunque no pueda responder directamente a una solicitud.
- E pide a la estudiante que destaque a uno de sus profesores de español.
- Per, después de una breve reflexión, muestra su preferencia por la profesora que tuvo el primer año de sus estudios, repitiendo tres veces el superlativo “muchísimo”.
- En sus argumentos se hace obvio que, cuando la manera en que piensa el profesor se acerca al pensamiento de Per, la estudiante aprende con facilidad porque las instrucciones corresponden a su estilo de aprendizaje y las entiende rápido. Por primera vez menciona un rasgo de carácter como cualidad positiva y revela su gusto por una clase “amena” pero asimismo “seria”. Per quiere sentirse cómoda y también sentir que está aprendiendo en una clase de LE.
- Después de unas aclaraciones sobre el horario...

### Transcripción

### Análisis secuencial

382 Per	medio sí / pero pasaban de manera muy agradable /	...Per revela que no se cansa cuando la clase se ajusta a sus necesidades.
---------	---	---

El discurso de Persefoni, a lo largo de esta secuencia, se despliega alrededor de su representación central: el afán del profesor por enseñar es la característica que condiciona todo lo demás. Otro requisito fundamental es que hay que conocer bien la materia que se va a enseñar. La estudiante cree que todo buen docente que tiene interés por su trabajo, si posee el conocimiento pertinente, va a poder desempeñar la habilidad para transmitir los saberes. Persefoni valora la disponibilidad de un profesor para atender las necesidades de sus alumnos y sobre todo aclarar sus dudas. Es una estudiante independiente que no exige mucho de su profesor y, siempre que él disponga del conocimiento y las ganas de transferirlo, Persefoni va a aprender. Es consciente que un profesor no lo sabe todo pero piensa que debe ser capaz de guiar al alumno en su aprendizaje. Además, considera como obligación del docente controlar el progreso de los estudiantes. Persefoni considera un factor positivo la compatibilidad entre el pensamiento del profesor y del alumno porque en ese caso el estilo de enseñanza es conforme al estilo de aprendizaje y se facilita el proceso. La estudiante no se cansa en un ambiente agradable donde siente que avanza.

## 10.2: Evaluación de la docencia en general (383E a 390Per)

### Transcripción

### Análisis secuencial

383 E	¿qué esperas que te facilite además   un centro de lenguas?	E busca saber las expectativas de Per sobre lo que le puede brindar un Centro de Lenguas.
384 Per	¿además de lo que ya me ofrece eh?	Per pide una explicación...
385 E	no aparte de la clase   ¿qué más esperas de un instituto?	...y E aclara que aparte de la clase qué más espera que le ofrezcan.
386 Per	¡ah! como es en el Cervantes que tiene biblioteca digamos y puedes coger un libro o una	Per hace de nuevo hincapié en la idea de la utilidad para presentar como ventaja el acceso a los servicios de la biblioteca y los cursos especiales que ofrece el Instituto

## Transcripción

## Análisis secuencial

	película   todo eso es muy útil   e:   eso que:   que tenga cursos especiales   que- que ts   que pueden ser útiles para una persona   / bueno / si tuviera por ejemplo términos científicos sobre mi disciplina   y quisiera hacer un postgrado en España [(AC) seguramente me lo pensaría ir a matricularme en el curso]	Cervantes. Para valorar se basa en una situación imaginaria y no se refiere a lo que realmente espera de un centro de lengua. Simplemente revela que no rechaza la posibilidad de especializar su conocimiento español, estudiando términos del área de su ciencia.
387 E	¿te gustaría ofrecer algo más?	E da una oportunidad más a Per para que reflexione sobre el tema.
388 Per	en-   bueno en relación conmigo solamente lo: que te he dicho que   SI tuviera terminología digamos científica en español y eso puede que me pareciera útil   en la ocasión que quisiera seguir mis estudios	Per vuelve a referirse a esa hipotética necesidad...
389 E	pero por ahora estás   conte:nta con lo que te ofrece	...y E concluye que por ahora no espera nada en concreto.
390 Per	por ahora sí porque tampoco estoy pensando ir a España para estudiar ((las dos se ríen))	Per lo afirma y cierra el tema.

Persefoni se limita a mencionar los servicios de la biblioteca y los cursos especiales que ofrece el Instituto Cervantes estimando que son útiles. No expone lo que ella espera de un Centro de Lenguas, hecho que nos hace especular sobre la falta de ese tipo de expectativas. Persefoni se conforma con tan solo ir a clase de LE.

**Secuencia 11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (391E a 446Per)**

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 391 E ¿cuál piensas que debe ser el papel del alumno en la clase?
- 392 Per [(AC) \ ¿cual debe ser? \ ] seguramente participar | \ y no estar dormido \ e: mm: \ ¿cual es el papel? \ | ts ¿que tenga ganas de aprender quizás? no sé | ts | mm {ganas}
- 393 E \ {ganas} de aprender y de participar \
- 394 Per de participar quizás | sí | / pero no: / | que cubra e:l resto de los alumnos y que se le oiga solamente él | \ pero: \ | eso que: | que tenga ganas no sé | que esté atento que escuche lo que le dicen [(AC) eso]
- 395 E ¿crees que el alumno debería indicar sus necesidades específicas en clase | o seguir la clase que ha preparado el profesor?
- 396 Per [(AC) / eh si no entiendes algo | lo correcto es que pares que preguntes y que te explique | ahora si no entiendes nada y preguntas todo el rato puede ser una molestia muy grande para los demás | \ eso \ | pero | no creo que sea correcto si no entiendes algo dejar la clase seguir y que tú te hayas quedado con la pregunta]
- 397 E ¿has sentido alguna vez que la clase no estaba diseñada para ti | y que podrías haber aprovechado mejor de algo
- E pide a Per describir el papel del alumno en la clase.
- Con el empleo del adjetivo “dormido” en una frase negativa, Per enfatiza en el papel activo y participativo que el alumno tiene que asumir en el aula. Nótese como las ganas de aprender están ligadas a los deberes del alumno. Parece que el deseo es la condición fundamental para llevar a cabo tanto la tarea de enseñar (secuencia 10.1) como la de aprender.
- E interviene con una acotación para que la estudiante siga relatando.
- Per reflexiona y matiza que el alumno no debe ser dominante, hablar mucho y no dejar espacio de participación a los demás. Parece que para ella es importante que haya mutuo respeto entre los compañeros de clase. Ser educado en clase y estar atento a todo tipo de explicación son dos compromisos más para el alumno.
- E pregunta si Per cree conveniente para un alumno marcar sus necesidades, con la intención de indagar más en el papel del aprendiz.
- Per opina que un alumno debe intervenir en la clase siempre que surja una duda. No obstante, limita su derecho a preguntar, explicando que el alumno no puede interrumpir continuamente la clase. De esa manera, Per insinúa que si destacan las necesidades de una sola persona el grupo no puede funcionar. Nótese como el término “necesidad” se identifica con “duda” y, en consecuencia, Per percibe como única necesidad de los estudiantes tener que resolver cuestiones referentes a temas educativos.
- E hace una pregunta indirecta sobre las necesidades de Per, para profundizar en el tema.

## Transcripción

## Análisis secuencial

398 Per	más específico? [(DC) simplemente]   lo que me molesta digamos e:s que los grupos sean muy grandes con dieciséis personas   y seguramente no pueden ir todos al mismo ritmo   eso y que:   muchas veces por ejemplo nos estancamos en cosas que / a mí / me parecen evidentes yo que sé o bueno las he entendido y tengo ganas de avanzar   no quiero quedarme más \ sólo eso\	La estudiante protesta por la ratio elevada de alumnos por clase en el Instituto. Entiende que cada persona tiene un ritmo distinto y que ella tiene que esperar a los demás, sin embargo expresa su necesidad de avanzar con los contenidos propios del curso. Es el mismo tipo de problema que Per tenía en las clases de la escuela primaria (turno 66) y hace patente que su nivel de aprendizaje siempre ha sido más rápido que la media de la clase.
399 E	si eso ha pasado en una clase {e:}	Ante esa manifestación, E busca saber cómo se ha enfrentado al problema la estudiante.
400 Per	{sí}	
401 E	[(AC) que seguramente habrá pasado]	
402 Per	sí	
403 E	¿has hablado acerca de eso con tu profesor?	
404 Per	no	Per confesa que no ha hecho nada al respecto...
405 E	no	
405 Per	no	
407 E	¿por qué?	
408 Per	porque:   creo que no hay posibilidad que se haga algo   por eso	...porque piensa que las clases numerosas son una realidad que no se puede cambiar.
409 E	¿qué debe hacer un alumno?	E enfoca la cuestión general de cómo aprender una LE en cómo aprenderla de manera más eficaz.
410 Per	sí	
411 E	¿para aprender de la manera más eficaz una lengua?	
412 Per	eh no lo que estoy haciendo yo o sea si tiene algún problema que lo diga al contrario que yo ((las dos se ríen y todavía riéndose la entrevistadora hace la siguiente pregunta ))	Per gasta una broma sobre su actitud de no afrontar el problema indicado más arriba.
413 E	aparte de eso   ¿en general qué tiene que hacer?	E reformula la pregunta...
414 Per	e: que preste atención   durante la clase   [(AC)	...y Per revela su representación de que el alumno puede aprender una LE haciendo

## Transcripción

## Análisis secuencial

	todo lo que no entienda que lo pregunte]   y: cuando vuelva a casa o cuando sea la hora de estudiar que estudie atento   que haga sus deberes   eso lo básico no cosas del otro mundo	simplemente cosas básicas: ir a clase, resolver las dudas, estar atento y hacer los deberes. El esquema de aprendizaje de Per presenta el proceso de aprender una lengua como algo sencillo. Con la metáfora “no cosas del otro mundo”, la estudiante refuerza su creencia.
415 E	con las cosas básicas uno aprende una lengua y:	E resume....
416 Per	/sí / yo creo que puede sí- / seguramente / bueno puede que no lo aprenda TODO que comunique perfecto pero seguro algunas cosas muy básicas digamos las va a aprender   y poder obtener un diploma yo creo que se puede hacer	...y la estudiante se muestra segura de su opinión. Según Per, es distinto obtener un diploma de LE y adquirir un alto nivel de comunicación de la lengua en cuestión. Matiza que, siguiendo ese esquema de aprendizaje, cualquier alumno puede conseguir los conocimientos básicos y un diploma.
417 E	¿crees que has utilizado al máximo   los recursos que te han ofrecido tanto tus profesores como el Instituto?	El tema se centra en el proceso de aprendizaje de Per, y E le pide juzgarlo.
418 Per	no:   por ejemplo no he ido nunca a la biblioteca ((risa))	Per niega haber utilizado todos los recursos disponibles y da el ejemplo de la biblioteca, donde nunca ha acudido.
419 E	mm ¿y como alumno independiente crees que utilizas todos los recursos que tienes como persona para aprender una lengua?	E duda por un momento pero finalmente decide seguir la entrevista indagando el empleo de los recursos que posee como estudiante.
420 Per	e: sí creo que sí   \ como persona sí \	Per muestra tener confianza en sí misma como aprendiz.
421 E	¿crees que hay alguna cosa que te facilitaría aprender pero no la haces?	E busca posibles fallos en su proceso de aprendizaje...
422 Per	no no creo   creo que hago todo lo que puedo	...y sin embargo, la estudiante está segura de utilizar al máximo todas sus capacidades.
423 E	el hecho que   ¿coger un libro por ejemplo   de la biblioteca?	A continuación, E la incita reflexionar haciendo hincapié en la manifestación anterior de no utilizar la biblioteca.
424 Per	¿sabes qué? si tuviera un	Per presenta como excusa la falta de

## Transcripción

## Análisis secuencial

	poco más de tiempo digamos y más ganas [(AC) para ser sincera] de leerlo lo cogería	tiempo pero en seguida admite que tampoco tiene ganas de leer literatura en español. En coherencia con todo lo manifestado hasta ahora, si no le interesa algo no lo hace. Su carrera universitaria es su prioridad como también ha revelado en el turno 138.
425 E	{\sí}	
426 Per	{\ eso\}  pero no sé está también la universidad en el medio y entonces pienso [(AC) bueno acaba primero el trabajo que tienes que entregar mañana y después lees un libro]	
427 E	también me has dicho que te gustó la película que habíais visto sin {subtítulos}	E hace referencia a la película que Per había visto en la clase de español, con el fin de conocer su práctica fuera del aula.
428 Per	{sí} sí	Nótese todas las veces que la estudiante interviene en el discurso de E para confirmar su gusto por la actividad.
429 E	porque te había {metido}	
430 Per	{sí sí}sí	
431 E	en el proceso de esforzarte	
432 Per	sí sí	
433 E	¿por qué no lo haces?   es muy simple ahora con el DVD   alquilar un DVD   y ver una película sin subtítulos	E busca saber por qué Per no toma la iniciativa para repetir una experiencia tan positiva.
434 Per	por- bueno sí ¿por qué no lo hago? no sé por qué   / no sé por qué no lo hago/ ((risa)) quizás sea muy vaga	Per está sorprendida por la conclusión y se autocuestiona por su actitud. Parece que no había pensado antes en la posibilidad de ver sola una película española en versión original autodefiniéndose como perezosa.
435 E	((risa)) no   no quiero decir eso	El comentario provoca risa a E, que intenta anular la deducción...
436 Per	[(=español) no hay problema]	...pero Per está tranquila con la explicación que ha dado.
437 E	quiz- quizás estás satisfecha de tu nivel	E defiende a la estudiante sugiriendo otra explicación por su actitud.
438 Per	bueno no siento tener alg- / no he encontrado ninguna dificultad / hasta ahora y quizás por eso \ lo he dejado ta:n   flojo \	Per acepta la sugerencia corroborando que el aprendizaje del español se efectúa con normalidad y por tanto no se preocupa por ello. Es una estudiante que no siente la necesidad de hacer algo especial para favorecer su proceso de aprendizaje de una LE.

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 439 E ¿crees que utilizas la experiencia que tienes como aprendiz de lenguas extranjeras para aprender el español | o simplemente sigues haciendo las mismas cosas?
- 440 Per no | creo que utilizo mi experiencia o sea del francés por lo menos creo- | me han ayudado | quizás digamos | el hecho que: | voy bastante bien con el español se debe en el que: | he aplicado lo que había entendido: en el francés | no respecto a la gramática lo- lo que había entendido qué debo hacer para: aprender | la lengua
- 441 E ¿cómo por ejemplo? | ¿qué es lo que has entendido?
- 442 Per ¿qué he entendido? e: | [(AC) principalmente he entendido lo que te he dicho antes | que no puedes traducirlo todo y que no puedes exigir eso n- no tienes que esperar esa cosa | / tienes que intentar un poco- | e- entrar en la lengua en el español y entender que /así es/ porque así lo han decidido al fin y al cabo los españoles y no lo puedes cambiar | que no intentes traducirlo todo al griego es un gran error]
- 443 E ¿y con respecto | a la manera de estudiar | sigue siendo igual aprendes de la misma manera la: gramática el vocabulario | o haces algo diferente ahora con el español?
- 444 Per e: | con el vocabulario /no/ lo que hacía siempre | con
- E profundiza en el tema de la experiencia que Per ha acumulado como aprendiz de LE y su uso.
- La estudiante está convencida de que el hecho de haber entendido cómo debe aprender una LE durante los cursos de francés tiene un efecto muy positivo en su aprendizaje de español. Subraya que no se refiere a las similitudes entre las dos lenguas sino a una noción más general.
- E pide precisión...
- ...y Per repite su representación, que había explicado también en el turno 196: para aprender una LE no debes traducir literalmente cada palabra. Con el ejemplo figurado “entrar en la lengua” la estudiante matiza la necesidad de entender cómo funciona el idioma de una manera más implícita. Es importante también aceptar los principios de una LE sin cuestionarlos y valora que traducir es un error, mostrando su seguridad sobre el asunto.
- E busca cambios en las estrategias de aprendizaje, dando el ejemplo del vocabulario y de la gramática.
- Per no anota cambios significativos en esa área. Le resulta efectiva la estrategia de

## Transcripción

## Análisis secuencial

	la gramática simplemente:   porque por ejemplo en francés que éramos más pequeños nos hacían escribir doscientas veces los verbos   bueno y ahora no nos lo hacen   [(AC) seguramente no voy a ponerme a escribirlos doscientas veces   pero [(F) seguramente] cuando aprendo algo nuevo lo voy a escribir un par de veces   hasta que esté segura que me lo sé {xxx}]	escribir repetidamente algo para memorizarlo y por eso todavía recurre a ella. Simplemente, ahora que es adulta y responsable de su propio proceso de aprendizaje es libre de gestionar sola el estudio de la lengua.
445 E	{¿y el vocabulario} cómo lo aprendes?	
446 Per	el vocabulario lo leo y aquella palabra que me parece interesante se me queda no se me olvida ((risa))	La estudiante tiene facilidad de memorizar el vocabulario siempre y cuando una palabra le llame la atención. Per manifiesta dificultad para aprender el léxico sólo cuando la temática no le interesa (turno 266).

Persefoni cree importante y fundamental tener ganas de aprender un idioma. A partir de ahí el alumno debe ser también activo y participar en el aula sin pretender dominar la clase. Los compañeros deben respetar el turno de palabra y dejar espacio de intervención para todos. Clave también en su aprendizaje es estar atento en clase y preguntar todo aquello que no se entienda. No obstante, el alumno debe ser educado y respetar las normas implícitas que rigen el aprendizaje en el ámbito institucional. Persefoni cree que si un alumno monopoliza la clase, el grupo no puede funcionar. La estudiante percibe las necesidades del alumno con un sentido muy restringido que identifica con resolver dudas referentes a los contenidos que se estudian. En consecuencia, su propia capacidad de aprender más rápido que la media de la clase no la interpreta como necesidad y no hace nada al respecto. No obstante, las clases numerosas siempre han sido un problema para ella por tener que esperar a los demás alumnos y no avanzar. Su esquema de aprendizaje es sencillo: ir a clase, resolver las dudas, estar atento y hacer los deberes. Por lo tanto Persefoni cree que cualquier persona puede adquirir los conocimientos básicos de una LE y aprobar un diploma. Sin embargo, hace una distinción entre obtener un certificado del idioma y alcanzar un alto nivel de comunicación de la lengua

en cuestión; es decir considera fácil el hecho de aprobar y adquirir un diploma mientras que poder comunicar bien en una LE requiere más esfuerzo. Persefoni está segura de utilizar al máximo sus competencias y confía en sí misma como aprendiz. No se enfrenta a grandes problemas en el aprendizaje del español y no siente la necesidad de hacer algo especial para favorecer el proceso. En realidad no se preocupa por aprender. Tiene otras prioridades y por eso no utiliza todos los recursos que le facilita el Instituto Cervantes. Su representación fundamental concerniente al aprendizaje de una LE es que no se debe traducir a la L1. Persefoni cree que es mejor interpretar la lengua y aceptar sus principios sin cuestionarlos. Para fijar estructuras gramaticales la estudiante las escribe repetidamente. No ha desarrollado ninguna estrategia para memorizar el vocabulario que no le interesa mientras que, el léxico que le llama la atención, lo aprende en seguida sin esfuerzo.

**Secuencia 12: Práctica de la lengua (447E a 454Per)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
447 E	[(AC) mi siguiente pregunta era si utilizas la biblioteca para coger libros de literatura pero creo {que ya me has contestado}]	E se basa en la información que Per nunca ha ido a la biblioteca del Instituto Cervantes para introducir el tema de la práctica autónoma de la LE.
448 Per	{la contestación es no}	La estudiante, de manera impaciente, interviene para dejar claro que nunca ha hecho uso de esos servicios.
449 E	¿no quieres practicar la lengua fuera del aula?	E pregunta por su aspiración a practicar la lengua fuera de la institución formal.
450 Per	sí quiero   pero no tienes siempre la oportunidad	Per no toma la iniciativa para practicar el español fuera del aula y espera que se le presente una oportunidad.
451 E	¿en qué ocasiones pues practicas el español?	E insiste en el tema...
452 Per	ts practico el español cuando escuchamos una canción en español por ejemplo en un club y me preguntan ¡ah!   ¿qué significa esa canción! dinos ¡ah! ¡qué dices! bueno eso dice   y más bien	...y Per explica que el único contacto con la lengua se realiza a través de las canciones y en concreto cuando las tiene que traducir. En su discurso se hace patente que la práctica del idioma se identifica con la práctica de la expresión oral.

**Transcripción****Análisis secuencial**

	de esta manera porque no tengo un amigo digamos   [(=español) hispanohablante] para que: hablemos	
453 E	entonces no: no hablas nunca	E concluye que la estudiante no habla en español.
454 Per	no no hablo nunca   excepto si me dicen / di algo di algo / \ sabes eso\	No obstante, Per valora esa oportunidad, aunque siempre son los demás los que la estimulan a decir algo en español

Persefoni hace hincapié en el hecho de que no tiene oportunidades para practicar la expresión oral. El único contacto con el español fuera del aula se realiza a través de las canciones. Si no la invitan a decir algo en español ella nunca lo hace. No toma la iniciativa para practicar el idioma y espera que se le presente una oportunidad.

**Secuencia 13: Evolución de creencias (455E a 468Per)****Transcripción****Análisis secuencial**

455 E	desde el momento que empezaste a estudiar español hasta ahora ¿hay algo que te gustaría cambiar en este proceso?	E busca factores en el proceso de aprendizaje del español que Per preferiría modificar ...
456 Per	mm   ¿cambiar? \ no: no creo que cambiaría nada \	...pero la estudiante niega tal sugerencia.
457 E	estás satisfecha	E corrobora para dejar tiempo a Per para reflexionar. Sin embargo, ella asiente sin añadir nada más.
458 Per	sí lo estoy	
459 E	teniendo en cuenta la experiencia que has adquirido como aprendiz de lenguas extranjeras   ¿qué proceso de aprendizaje consideras oportuno para un alumno griego que quiere aprender español?	Entonces, E emplea otra pregunta para seguir investigando el mismo tema.
460 Per	\ ¿qué proceso de aprendizaje?   no sé ¿quier-	El nuevo asunto desorienta a Per que no sabe qué contestar.

## Transcripción

## Análisis secuencial

- no no sé qué contestarte  
ayúdame un poco \
- 461 E es decir tienes un amigo que quiere aprender español
- 462 Per sí ¿qué le aconsejaría hacer?
- 463 E sí
- 464 Per e: | le aconsejaría que fuera al Cervantes ((risa)) para ser sincera | porque: | / simplemente porque en Grecia no está ta:n desarrollado el español | y no estás nunca seguro que es lo que vas a encontrar en la academia de tu barrio / | mas bien por eso | e: [(AC) pero también es cuestión de la persona puede ser que para alguien sea:n mejor las clases particulares que le ayuden más entonces seguramente le diría que tuviera clases en su casa | hay otros que les | conviene más que es mejor para ellos tene:r | clase en una academia con más gente] | \ e seguramente a alguien | que- es como yo le mandaría al Cervantes \
- 465 E ¿y sólo le dirías ve a clase?
- 466 Per eh bueno seguramente ahora si te interesa algo | es bueno hacer cualquier cosa que te pueda ayudar a aprender español ver una película escuchar un CD cualquier cosa
- 467 E de todos modos le dirías que siguiera el método clásico que es ir a la academia | estudiar y aprenderá
- 468 Per sí mientras tenga ganas si quiere puede aprender si no quiere
- E interviene para dar un ejemplo y facilitar la comprensión del tema en cuestión.
- La estudiante cree que la enseñanza de español como segunda lengua en Grecia no está muy desarrollada y no puede confiar en el profesorado y el método de cualquier centro de lengua mientras que el Instituto Cervantes es una garantía para el aprendizaje. Por esa razón, aconsejaría a un griego que quisiera aprender español seguir los cursos del Instituto Cervantes y se ríe porque su propuesta coincide con su propia elección. Per vuelve a razonar haciendo hincapié en el factor de la distinta idiosincrasia (turno 292). Opina que cada persona debe elegir las condiciones y el entorno del aprendizaje según su estilo y sus preferencias. La estudiante cree que hay dos opciones: tener una clase particular o aprender en grupo. Aunque Per ha protestado por las clases numerosas (turno 398) está convencida de que ella aprende mejor en grupo.
- E incita a Per a dar más consejos.
- Per da por supuesto que hay varias prácticas para reforzar el proceso de aprendizaje y cita las dos acciones que a ella le gustan más: escuchar canciones y ver películas en español.
- E recapitula...
- ... y la estudiante reitera su representación recurrente que, si uno lo desea, puede aprender.

## Transcripción

## Análisis secuencial

Persefoni no expresa ningún cambio en sus creencias. La estudiante insiste en su representación central de que, únicamente las ganas, condicionan el aprendizaje y en consecuencia si uno lo desea puede aprender. Ella está contenta con su propio proceso de aprendizaje y por tanto no cambiaría nada si tuviera la oportunidad. Piensa que el Instituto Cervantes es la mejor opción para aprender español en Grecia porque es una garantía en cuanto a los recursos de aprendizaje. Según el estilo de aprendizaje y las preferencias de cada aprendiz, se debería elegir entre tener clases particulares o aprender en grupo y Persefoni manifiesta claramente que prefiere la segunda opción. Cree que hay varias prácticas para reforzar el aprendizaje sin dar más importancia al tema.

### Secuencia 14: Perspectivas (469E a 489Per)

	Transcripción	Análisis secuencial
469 E	¿tú hasta cuándo vas a seguir estudiando español?	E busca saber las perspectivas de Per respecto al aprendizaje del español.
470 Per	e:   lógicamente hasta el año que viene con la condición de obtener el “Superior” ((risa))	Los planes sobre los estudios del español están muy bien determinados: seguirá hasta obtener el “Superior”. Se hace patente que el diploma juega un papel importante en su motivación.
471 E	e:   ¿crees que lo hablarás bien como una española un día?	E indaga por el nivel de español que Per desea conseguir.
472 Per	sí ojalá pase eso   e: mm:   no sé eso depende porque el francés por ejemplo por una temporada lo hablaba como una francesa   pero no me he ocupado más de eso desde entonces y ahora NO lo hablo como una francesa lo hablo como: una:   loca digamos no sé ((risa))	La estudiante cree que aunque se alcance un alto nivel de comunicación en una LE se puede perder si no se mantiene en práctica y cita el ejemplo del francés. Nótese la confianza que revela Per acerca de la adquisición de una lengua cuando explica que hablaba francés como una nativa.
473 E	como una griega	E interviene para justificar su

## Transcripción

## Análisis secuencial

474 Per	[(F) sí como una griega que ha olvidado el francés que sabe]   eso que si lo practicas creo que poco a poco lo puedes hablar \ vale como una española seguramente en un momento dado un error se te va a escapar   pero: también en griego se nos escapa no pasa nada \ entonces   esa es tu meta	competencia, pero la estudiante no la acepta. Per, con la locución “poco a poco”, hace patente que una lengua se aprende despacio y está convencida de que se puede adquirir solamente mediante la práctica. El error estará siempre presente pero eso no la molesta.
475 E		E resume y Per duda por el resultado positivo.
476 Per	[(AC) \ sí esa es mi meta ahora si la voy a lograr es otro asunto \]	
477 E	¿quieres aprender más lenguas extranjeras?	E pregunta por sus planes de aprender más LE y Per en seguida contesta, mostrando un interés por idiomas diferentes de todos los que ha aprendido hasta ahora.
478 Per	sí quiero aprender árabe y chino ((risa))	
479 E	muy bien	
480 Per	pero más bien árabe	Destaca sobre todo el árabe y, por la razón que da, se hace obvio que el cómo suena una LE influye en Per en su decisión para estudiarla. Además, parece estar atraída por cosas distintas a su realidad. Sin embargo, la estudiante no parece valorar mucho esos motivos.
481 E	¿por qué?	
482 Per	me gusta mucho como suena ((risa))   [(AC) y me gusta que escriban al revés]   un poco infantil la razón	
483 E	no para nada   muchas gracias hemos acabado	E le da las gracias y la entrevista se acaba.
484 Per	¡ah! bien	

El diploma “Superior” y la meta de obtenerlo están guiando los estudios de español de Persefoni. La estudiante muestra seguridad por su capacidad de hablar como nativa una LE a la condición que la practique porque en caso contrario el conocimiento se pierde. Además, piensa que el error siempre estará presente, hecho que no le molesta dado que los nativos también se pueden equivocar. Parece que, en realidad, no pretende alcanzar un nivel nativo en una LE sino que le interesa poder comunicarse con fluidez. Toma en consideración cómo suena un idioma antes de decidirse a estudiarlo y parece que le atraen rasgos de lengua diferentes de los que ha estudiado hasta ahora.

### 6.1.3 Entrevista de Magda

<b>Interlocutoras</b>	(E) Investigadora
	(Mag) estudiante de español Magda tiene 29 años, ha estudiado ingeniería civil en la Universidad Politécnica de Atenas y, actualmente, trabaja como ingeniera civil y estudia español en el Instituto Cervantes de Atenas.
<b>Fecha</b>	10 de marzo de 2006
<b>Hora</b>	18:00 hs
<b>Lugar</b>	El piso de la investigadora
<b>Técnica de registro</b>	Grabación en audio
<b>Duración</b>	01:08:02

#### Relación temática de secuencias

##### **1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 32Mag)**

- 1.10 Introducción a la historia de estudios de español (1E a 4Mag)
- 1.11 Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 6Mag)
- 1.12 Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (7E a 32Mag)

##### **2: Historia de aprendizaje de griego (33E a 86Mag)**

##### **3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras (87E a 134Mag)**

##### **4: La elección de la lengua española y su significado (135E a 154Mag)**

##### **5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (155E a 228Mag)**

- 5.6 Representaciones sobre el idioma español (155E a 194Mag)
- 5.7 Representaciones sobre el aprendizaje del español (195E a 228Mag)

**6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (229E a 234Mag)**

**7: Consideración de los manuales (235E a 266Mag)**

**8: Autonomía y estilos de aprendizaje (267E a 314Mag)**

**9: Consideración de los materiales complementarios (315E a 334Mag)**

**10: El papel del profesor en la clase de LE (335E a 370Mag)**

10.7 Evaluación del profesor (335E a 364Mag)

10.8 Evaluación de la docencia en general (365E a 370Mag)

**11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (371E a 398Mag)**

**12: Práctica de la lengua meta (399E a 422Mag)**

**13: Evolución de creencias (423E a 436Mag)**

**14: Perspectivas (437E a 444Mag)**

## ANÁLISIS SECUENCIAL

**Secuencia 1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 32Mag)**

**1.1: Introducción a la historia de los estudios de español (1E a 4Mag)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
1 E	¿hace cuánto tiempo estudias español y dónde?	E hace una pregunta introductoria acerca de los estudios de español, lugar y duración.
2 Mag	tres años e:n el Instituto Cervantes	Mag contesta en seguida y despierta el interés de E por aclarar el tema del centro.
3 E	¿no ha- no has tenido nunca otro profesor?	
4 Mag	no no	La doble negación de Mag cierra el tema.

## 1.2: Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 8Mag)

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
5 E	¿has ido alguna vez a España o a América Latina?	Una nueva pregunta por parte de E propone indagar el contacto de Mag con los países hispanos, a lo largo de su vida.
6 Mag	/ a América Latina [(R) no:] desafortunadamente   a España a Madrid a Málaga y a Sevilla	Mag opta por contestar principalmente donde no ha estado y, en segundo lugar, nombra las ciudades que ha visitado. La risa que acompaña a la partícula negativa “no” y el adverbio “desafortunadamente” hacen pensar que a la estudiante le gustaría viajar a esos lugares pero, por ser lejanos, quizás sea un deseo difícil de llevar a cabo.
7 E 8Mag	¿cuándo? {¿hace poco?} {e:} a Madrid la: Pascua pasada   y a: Sevilla y Málaga el pasado septiembre	E busca más información relacionada con los viajes pero, antes de acabar la pregunta, la disposición de Mag a contestar apresuradamente produce un solapamiento. Con un alargamiento vocálico Mag consigue tiempo para pensar hasta formular la respuesta.

## 1.3 Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (9E a 32Mag)

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
9 E	¿el viaje fue como te lo habías imaginado o hubo algo que te haya sorprendido?	E propone a Mag seguir comentando los viajes.
10 Mag	e:   /no/ como me lo había imaginado en general en ambos casos   e: hab- había buscado mucho en Internet y en bibliografía sobre las ciudades y sobre todo sobre Sevilla que   fue un periodo en la oficina que: estaba más relajada con el trabajo   y había buscado información sobre / Sevilla Málaga de toda Andalucía /	Mag acepta y comienza la narración de su experiencia. Su discurso se centra en la búsqueda de información que ha podido realizar, gracias a la disponibilidad de tiempo en el trabajo. Parece que Mag atribuye a esa “búsqueda” la razón por la que el viaje respondió a sus expectativas. También, parece que a ella le gusta preparar sus viajes.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	y aunque ts   al principio pensábamos hacer algunas excursiones a otras ciudades alrededor de Sevilla pero finalmente nos dimos cuenta que había TANTAS cosas   para hacer en la ciudad que no teníamos tiempo para viajar más	La única parte de su planning que no se realizó fueron las excursiones a los alrededores de Sevilla. El uso del adverbio “finalmente” y el énfasis que pone Mag a la hora de comentar las posibles visitas señalan que había elementos desconocidos e inesperados.
11 E	¿qué más recuerdas de este viaje?	
12 Mag	e: ¿de Sevilla: qué?	A continuación, Mag introduce la idea del múltiple interés por Sevilla, lo cual, junto con el hecho de estar absorbida por su propia narración, explica la manera en que ella interpreta en el turno 12 la pregunta de E (turno 11).
13 E	en general de Madrid de tod- de todo el viaje	E, contestando a la pregunta de Mag, aprovecha para explicar que le interesan todos los viajes que ha realizado la estudiante.
14 Mag	en Málaga me gustó	Nótese que en el turno 12 la estudiante se refiere a Sevilla, en el turno 13 la E pone como ejemplo la ciudad de Madrid y, no obstante, a la hora de designar un solo recuerdo de todo el viaje, Mag comienza su narración con Málaga.
	MU:CHO el concierto de Paco de Lucía fue increíble no solamente el concierto [(AC) porque me gusta mucho el grupo Paco de Lucía y el flamenco]   sino los españoles las reacciones de- los españoles	La estudiante, con un tono enfático, un alargamiento de sonido y el adjetivo “increíble”, especifica su experiencia en Málaga con parámetros positivos. Su valoración se extiende de la simple realidad del concierto para llegar a caracterizar el comportamiento del público “español”. Nótese la asimilación de los malagueños al concepto general de españoles.
15 E	durante el concierto	E interviene para confirmar su comprensión y para animarla a seguir.
16 Mag	si sí sí sí increíbles	El cuádruple asentimiento y la repetición del adjetivo “increíbles” no dan lugar a una prolongación del discurso y E se ve obligada a formular una pregunta
17 E	¿qué fue {lo que?}	

## Transcripción

## Análisis secuencial

		requiriendo información de manera explícita. Antes de que la pregunta esté enunciada...
18 Mag	{e: fueron} muy apasionados o sea ts    aquí ves que están aclamando como si estuvieran en un partido de fútbol y ahí   hubo manifestaciones de adoración hacia la persona de Paco de Lucía hacia los cantantes   increíble [(AC) / no puedo describirlo /]	...Mag recobra el turno con celeridad, lo cual provoca un solapamiento, para añadir un segundo adjetivo valorativo de los espectadores españoles: “apasionados”. Seguidamente, introduce una comparación destacada por los adverbios de lugar “aquí” y “ahí”. El uso de “aquí” hace referencia a Grecia, donde la gente se comporta “como si estuviera en un partido de fútbol” y “ahí” indica España, donde “hay manifestaciones de adoración”. De este modo comparativo hace otra función valorativa “del pueblo español”. La tercera repetición de la estimación “increíble” es la última tentativa de la estudiante de revelar su experiencia, antes de admitir verbalmente la imposibilidad de continuar el esfuerzo descriptivo.
19 E 20 Mag	{e} {e:} Sevilla es una ciudad muy muy bonita   su arquitectura lo:s los edificios   lo:s   / los patios [(AC) nos dieron mucha envidia los patios   y decíamos queremos una casa con patio ((risas))]/ e::m   e:   bonito muy bonito entramos a unos callejones y los comparábamos y decíamos que aquí estamos en “Eolu”   \ muy bonito todo \   y los baños árabes   que fueron también maravillosos [(AC) los habíamos encontrado por Internet y eran baños árabes]   una hora y media   nos lo pasamos genial y era también muy barato   [(AC) buscamos algo semejante aquí en Grecia y no pudimos encontrar nada por menos de cien euros	E trata interponerse pero Mag, tras un alargamiento vocálico que refleja un falso inicio, consigue mantener el turno. La estudiante vuelve por iniciativa propia al tema de Sevilla, que ya había destacado previamente (turnos 10 y 12). Respondiendo siempre a las preguntas formuladas anteriormente por E (turnos 9, 11 y 17) Mag selecciona compartir aquello que le gustó o que recuerda. En su descripción destaca la comparación con su propio entorno. Siguiendo esa misma línea de juicio comparativo, Mag valora el precio de los objetos de consumo que, comparados con los de su país, resultan interesantes y añaden un valor positivo más.

## Transcripción

## Análisis secuencial

21 E	mientras ahí pagamos 25] mhm ¿y en Madrid?	E introduce el tema de Madrid para ampliar el abanico de experiencias, porque Mag está muy centrada en Sevilla.
22 Mag	en Madri:d me gustaron mucho los museos me encantó e:l el museo Reina Sofia   los parques que visitamos los edificios que son imponentes y:   ts muestra característica que bueno la ciudad fue la capital [(DC) del Imperio de años antiguos]   y en general ts   en todas la ciudades me impresionó lo limpio que está y lo VERDE que hay   y que los españoles son muy amables ((risa))	Nótese la constelación de términos: “gustaron”, “encantó”, “impresionó” a medida que desarrolla la respuesta. El empleo de estos verbos refleja la selección de aquello que Mag valora positivamente. La estudiante, vuelve a aludir a la arquitectura de la ciudad (turno 20) como también al pueblo español (turnos 14, 16, 18), esta vez con la aplicación de los calificativos: “edificios imponentes” y “españoles amables”. La risa que ampara esta última declaración insinúa que la estudiante comprende que está reproduciendo el mismo argumento.
23 E	amables ¿cuándo? ¿cuándo pedíais {informaciones?}	E pide una aclaración sobre la amabilidad de los españoles, empleando un ejemplo.
24 Mag	[(f){amables} cuando pedíamos informaciones   cuando por ejemplo nos sentábamos en algún sitio para comer y empezábamos a hablar o con   el camarero o con la gente que estaba sentada al lado les preguntábamos varias preguntas y estaban dispuestos a comentar cualquier cosa con nosotras]	Mag retoma rápidamente la palabra para reiterar el ejemplo de E y seguir ejemplificando. En esa ilustración Mag destaca la disposición de los españoles a entablar una conversación.
25 E	mhm ¿te gustaría visitar algún país de América Latina? {[ (AC) ¿lo tienes programado?]}	Después de un corto asentimiento E vuelve al tema de Sudamérica (turnos 5 y 6) para indagar los propósitos de Mag con respecto a proyectos de viajes a América Latina. Eso se propone claramente al final con una segunda pregunta que se introduce de manera acelerada.
26 Mag	{m- m-}me- [(F) no lo tengo programado pero me gustaría:]	Se provoca un solapamiento y la respuesta de Mag queda pendiente unos segundos. La estudiante pasa a contestar a la segunda pregunta de E integrando

## Transcripción

## Análisis secuencial

		seguidamente, con una conjunción adversativa, lo que parece ser su primera respuesta: “me gustaría”. La fluidez con la que Mag contesta invita a pensar que ella ya había reflexionado sobre el tema. Finalmente, el uso del tiempo condicional no orienta el discurso hacia proyecciones de viajes sino hacia expresión de deseos.
27 E	¿cuál?	E pide más concreción y Mag elige un país, Chile, elección que se apresura a justificar por razones literarias. Luego enumera otros países mostrando su dificultad en limitarse a uno solo.
28 Mag	e: Chile muchísimo influenciada por el libro de: Isabel Allende   Aliende como la llamamos aquí nosotros ((risas))   e::   Argenti:na Perú: Mex- o sea   ts qué decir / todas / ((risas))	
29 E	bastantes sí	E interviene para concluir con el tema pero...
30 Mag	a Cuba también [(AC) han ido unos amigos y me han contado lo mejor]	...Mag sigue y esta vez menciona a Cuba, aludiendo a los comentarios de unos amigos. Parece, pues, que en su entorno se habla de viajes a países hispanos.
31 E	mhm   bueno si es para viajar tú te apuntas	E resume el espíritu viajero de la estudiante y con el asentimiento y risa de Mag se cierra este tema.
32 Mag	sí ((risas))	

Magda ha estudiado español durante tres años en el Instituto Cervantes y ha viajado dos veces a España. La estudiante había preparado los viajes y no califica ninguna experiencia como sorprendente. No obstante, a lo largo de su discurso destacan varias observaciones. Se refiere tanto a la arquitectura de Sevilla como a la de Madrid y muestra una especial atención al entorno, interés que está relacionado, quizás, con su oficio de ingeniera civil. El punto clave en su discurso es la acumulación de adjetivos calificativos que construyen paulatinamente la imagen positiva de los españoles, imagen que Magda quiere propagar: “increíbles”, “apasionados”, “dispuestos a entablar una conversación”. Las descripciones de Mag son valorativas, marcadas por la intención de transmitir el gusto, el interés, la belleza y el disfrutar de los turistas. A Magda le gusta viajar y en cuanto a América Latina no tiene un viaje

programado pero expresa el deseo de realizar uno. Sus referencias para estar motivada por el viaje son literarias o de amigos.

## Secuencia 2: Historia de aprendizaje del griego (33E a 86Mag)

	Transcripción	Análisis secuencial
33 E	¿con quién has aprendido el griego?	E inicia un tema totalmente nuevo: el aprendizaje de la L1.
34 Mag	con mis padres	La respuesta es corta y obvia.
35 E	¿aparte del griego tenías contacto con otra lengua cuando eras {pequeña}?	E busca indagar el contacto de Mag con más lenguas durante su infancia pero su ágil denegación completa la cuestión.
36 Mag	{no} sólo con el griego	
37 E	¿a qué edad fuiste a la escuela?	E aspira encaminar la entrevista hacia los años escolares de Mag. La respuesta de
38 Mag	/¿cinco años y medio? /	Mag viene de un tono bajo e interrogativo
39 E	{no lo sé }	que se transforma inmediatamente en risa
40 Mag	/ {¿seis?} [(R) no sé exactamente qué edad tenía probablemente cinco años y medio] /	manifestando su incertidumbre.
41 E	¿qué recuerdos tienes de la clase de griego en la escuela primaria?	E interviene con el fin de explorar la consideración que merece la clase de griego durante la escolarización, iniciando la encuesta desde los años de la escuela primaria.
42 Mag	e::   [(DC) creo que no tengo recuerdos ((risas))] de la escuela primaria	Tras una pausa media, Mag produce un alargamiento vocálico para crear un espacio de reflexión. Una justificación acompañada de una risa, muestra su poca disponibilidad por contestar.
43 E	teníamos aquél ejercicio de “pienso y escribo”	Como la E es también griega y ha vivido el mismo tipo de escolarización, evoca algunos ejercicios para incitarla a relatar más.
44 Mag	¡ah! sí correcto	
45 E	teníamos ortografía: redaccio:nes e:	
46 Mag	e::	
47 E	[(AC)gramática]	Mag, como ha revelado en el turno 42, no está motivada con esa pregunta. Sin embargo, cuando E menciona la palabra
48Mag	tengo la sensación que gramática pura no hicimos	

## Transcripción

## Análisis secuencial

	hasta la secundaria y el ts   más bien durante la secundaria   se aclaró la gramática [(AC) tengo esta sensación no sé por qué{quizás}]	“gramática” ella toma el turno. Matiza su explicación con la frase “tengo la sensación”, que se repite al principio y al final de su argumento. El adjetivo “pura” que Mag utiliza para definir la “gramática” indica que el estudio de gramática se hacía de una manera más implícita durante los primeros años de la escuela para hacerse más explícita luego.
49 E	{¿en la secundaria?}	Una nueva intervención de E pretende confirmar su comprensión respecto a la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria...
50 Mag	quizás me equivoque e:   ¡ah! de la clase de griego me gustaba en la primaria los textos que hacíamos   [(AC) que leíamos en la clase unos textos y luego hablamos sobre ellos]   cosa que después odié e:n la secundaria y el bachillerato   e: y en general no puedo decir que fuera una de mis cla:ses favoritas	...pero Mag no había acabado con la expresión de inseguridad concerniente a su propia manifestación. Con una exclamación vuelve al tema de la clase de griego en la primaria, que había dejado sin resolver. Mag presenta sus gustos sin justificarlos y explica que la clase de lengua le gustó sólo en la primaria pero luego ya no. Culmina con el resumen: “no era una de mis clases favoritas”. Obsérvese la tendencia a expresar gustos / no gustos: gustaba / odiaba, favoritas / no favoritas.
51 E 52 Mag	¿por qué? e probablemente tenía que ver con mis profesoras siempre   eran un poco raras	Contestando a la demanda de justificación de esos gustos, Mag introduce un nuevo componente, la valoración de la figura del profesor.
53 E 54 Mag	{¿qué hacían?} {¿raras?} / no sé /   e quizás   / quizás sea injusta con ellas porque a mí se me daban bien las matemáticas y ento:nces /   ts efectivamente las matemáticas eran mi clase favorita dedicaba más tiempo a eso   / e / la clase de lengua era un poco	Se produce un solapamiento por la rápida reacción de E, que pide más detalles sobre las prácticas del profesorado. La estudiante, con una autopregunta y la reproducción de adverbio de duda “quizás”, expresa la misma indecisión que ha manifestado desde el turno 48. Con el primer intento fallido y, bajo la imposición de encontrar la justificación, Mag asume la responsabilidad añadiendo el factor de su propia preferencia que asocia con su aptitud. Un marcador discursivo de progresión narrativa le permite avanzar en el relato y el inmediato empleo del adverbio de afirmación

## Transcripción

## Análisis secuencial

	obligatoria ((risa))	“efectivamente” proporciona un mensaje de certeza. Nótese la polaridad que destaca entre “la clase de matemáticas: favorita” y “la clase de griego: obligatoria”.
55 E	e:   ¿estudiabas sola en casa o estudiabas con tus padres?	Contestando a la pregunta de E, Mag otorga a su madre el papel de guía durante los primeros años de la primaria y a sí misma el de estudiante independiente.
56 Mag	no sola	
57 E	{desde}	
58 Mag	{des}de:   básicamente un poco en la primaria mi madre me ayudaba los primeros años pero después   muy rápido encontré mi ritmo y estudiaba sola	
59 E	¿recuerdas algo que te había costado en concreto con respecto al aprendizaje de la lengua?	E centra el tema en el aprendizaje de la lengua, concretamente en las dificultades.
60 Mag	[(B) ¡no para ser sincera no!] / bueno   puede ser que no- no me gustara / pero en general era una alumna estudiosa y   / lo que debería aprender me lo aprendía / ((risas))	Mag piensa que no se ha enfrentado dificultades porque era “estudiosa”, virtud que explica con un verbo de obligación. Es decir, se define como una estudiante disciplinada, que cumplía con sus obligaciones. Con la risa al final intenta aparecer más modesta.
61 E	¿algo que te pareció fácil?	Las cortas respuestas de Mag revelan su poco interés por hablar del aprendizaje de la L1.
62 Mag	hablando de la lengua siempre	
63 E	el griego	
64 Mag	sí   no puedo pensar en algo	
65 E	nada ninguna dificultad {en concreto}	
66 Mag	{no}	
67 E	ni facilidad	
68 Mag	no	
69 E	¿cómo estimarías el método de enseñanza con la que te han enseñado el griego?	E se ve obligada a proseguir con una nueva pregunta sobre el método de enseñanza de la lengua griega con el fin de provocar una narración más fluida.
70 Mag	más bien confusa [(AC) porque como también te he explicado antes]   tengo la sensación que en la enseñanza primaria la gramática no estaba clara y	Tras una pausa media que le sirve de reflexión, Mag retoma el tema de la gramática introducido en el turno 48. Para Mag, la ausencia de explicación o trabajo gramatical es una causa de confusión. Cita lo que ya ha expresado que, “todo eso se

## Transcripción

## Análisis secuencial

	tampoco la sintaxis y todo eso se aclaró en la secundaria	aclaró en la secundaria”...
71 E	¿de qué manera se aclaró durante la secundaria?	...y E interviene para pedir más precisión.
72 Mag	que   ts se introdujeron las reglas gramaticales e: analizábamos textos encontrábamos e:l hacíamos la sintaxis	La confusión que predomina en la primaria, ahora, se aclara con las reglas gramaticales, el análisis de textos y el estudio de la sintaxis.
73 E	en la clase de griego clásico	Como en Grecia durante la secundaria se estudiaba el griego moderno y clásico, E interviene para que precise cuál es la asignatura a la que Mag se refiere.
74 Mag	e-   no en la clase de griego {también}	Acto seguido, la observación de E estimula el juicio de Mag que incorpora también en su argumento la clase de griego clásico. Asimismo, añade el adverbio de duda “probablemente” para dar nuevamente una definición de vacilación. Buscando aclaraciones, Mag vuelve a los años de primaria para explicar, con un poco más de seguridad, que la ortografía fue el único elemento que quedó claro.
75 E	{también en la} clase de griego	
76 Mag	también en la clase de: lengua de griego moderno y bueno también en la clase de griego clásico   y probablemente esto nos ayudó    [(AC) claro nos quedó en el colegio la ortografía donde bueno] pienso que todos   TODOS no   que- ts al terminar el colegio de todas formas has aprendido- e- ya estás casi bien en ortografía	
77 E	describeme un poco tus años escolares	E insiste en los años escolares y Mag sigue mostrando un vago interés alrededor del tema. La pregunta es bastante general, por lo cual Mag necesita explicaciones.
78 Mag	¿o sea?	
79 E	empieza por la escuela primaria describeme un poco cómo te han parecido las clases en general la educación secundaria y el bachillerato	
80 Mag	sobre las clases {siempre}	
81 E	{sobre} las clases sí	
82 Mag	e:   como he dicho antes en general era una alumna aplicada y me dedicaba a estudiar todas las asignaturas pero mis clases favoritas eran la:s [(AC)	Mag no tiene nada más que comentar respecto a las clases y toma conciencia de que se repite. Nótese cómo Mag se autodefine como aplicada y estudiosa. Además, esta vez amplía la lista de sus “clases favoritas”.

## Transcripción

## Análisis secuencial

83 E	matemáticas física química a éstas dedicaba más tiempo]   e: no sé qué- qué más puedo añadir aquí ¿qué recuerdos tienes de estas clases? o sea cuando vuelves a aquellos años ¿cómo recuerdas aquellas clases e: te gustaban no te gustaban?	E reformula la pregunta aspirando a incitar los recuerdos de Mag. Al emplear el verbo “gustar” en su ejemplo...
84 Mag	tenía que ver principalmente con el maestro en la primaria y el profesor e:n en la secundaria   e: por ejemplo puedo acordarme de una profesora en en el bachillerato que nos enseñaba historia y da:ba ts-   la clase de una manera muy buena y todos participábamos y la seguíamos fácilmente   [(AC) a continuación el último año de la escuela me acuerdo que en la clase de historia estaba] ensimismada ((risas)) porque la profesora era muy aburrida y en general ts e:   porque también participé en el sistema de “panelinies” para entra:r   en la universidad   especialmente el último año de la escuela cada estudiante se ocupaba de las asignaturas de su sección   y en el resto de las clases simplemente sobrevivía ((risas))	...Mag reacciona, toma el turno y continúa con una larga explicación. Deja de lado las preferencias personales manifestadas en el turno 82, relaciona el gusto por las clases con la figura del profesor, como lo había propuesto también en el turno 52, y lo ejemplifica. Su relato es fluido y acelerado hasta alcanzar el tema de la “profesora aburrida”. En este punto, Mag se interrumpe a sí misma para pasar de los profesores a los estudiantes y de este modo distribuir la responsabilidad, en concordancia con lo que ha hecho también en el turno 54. Mag se sirve de expresiones radicales durante el discurso: “estaba ensimismada” y “en el resto de las clases simplemente sobrevivía”, que siempre les acompaña una risa para atenuar el efecto de las mismas. Obsérvese que principalmente Mag emplea el uso de “yo” para juntarse al final en la actitud de “cada estudiante”.
85 E	sí   ¿estabas agobiada por tus notas?	La contestación de Mag, referente a la angustia por las notas, es momentánea y monosilábica y E no reclama más información en torno al tema.
86 Mag	no	

Con respecto a su historia lingüística Magda ha aprendido el griego en el entorno familiar y durante su infancia no ha tenido contacto con lenguas extranjeras. La estudiante, en general, no parece motivada a hablar del tema de la L1. Con la evolución de su discurso, que está matizado por varios adverbios de duda, se ilustran tres ideas fundamentales. Primordialmente, la noción de gramática ocupa un espacio substancial. Para Mag, la ausencia de explicación o trabajo gramatical es una causa de confusión que se aclara con las reglas gramaticales, el análisis de los textos y el estudio de la sintaxis. Así pues, es necesario para ella un estudio explícito de la gramática. A continuación, destaca la imagen de estudiante aplicada e independiente que transmite Magda de sí misma: se revela como persona estudiosa que cumple con sus obligaciones independientemente de su preferencia e inclinación hacia ciertas asignaturas. Finalmente, Magda relaciona el gusto por las clases con la figura del profesor en primer lugar, introduciendo en segundo lugar, el papel del alumno que dedica tiempo y muestra interés por la clase, creando un contraste entre el “buen profesor” y el “mal alumno”.

### **Secuencia 3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras (87E a 134Mag)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
87 E	¿hablas más lenguas extranjeras?	E decide cerrar el intercambio sobre la L1 y volver al tema de las lenguas extranjeras, preguntando por las otras lenguas que habla la estudiante.
88 Mag	e: inglés:s   alemá:n no hablo lo he aprendido pero ahora ya se me ha olvidado   desafortunadamente	Mag, con más voluntad, contesta que habla inglés para añadir, seguidamente, la declaración de que no habla alemán. La connotación “lo he aprendido pero ahora se me ha olvidado” permite creer que, en el pasado, Mag hablaba alemán haciendo revelante - con su respuesta negativa - el acto de “hablar”. La conjunción adversativa “pero” señala la división entre “aprender” y “olvidar”, es decir la imposibilidad de utilizar los conocimientos adquiridos. El adverbio “desafortunadamente”, con el cual la estudiante acaba su enunciado, expresa el punto de vista de Mag acerca del hecho de no poder hablar ahora alemán: ella lo valora negativamente.

89 E	¿en qué orden has estudiado estas lenguas?	Mag responde a la solicitud de E, sobre el orden cronológico de aprendizaje de las LE, diciendo que primero ha estudiado inglés, desde la primaria hasta la secundaria, y que, luego, durante la universidad, empieza a estudiar alemán y “acaba” el inglés. El verbo “acabar” refleja la posesión del diploma más avanzado, realidad que especifica Mag al nombrar el título obtenido. Descuidando la petición de E, la estudiante rompe el esquema cronológico y solamente cuando ya ha transmitido la información que considera suficiente sobre el aprendizaje del inglés y alemán, vuelve a los años escolares para mencionar el francés que se aprendía en la escuela. De este modo, marca una distinción entre las lenguas aprendidas en Instituciones privadas y públicas. Mag no se detiene en incluir el francés en su repertorio lingüístico, sino que pretende explicar la consideración negativa de la lengua mediante el uso de términos radicales: “odiaba” y “nunca más”. En un principio explica la causa de tal sentimiento sin guardarse y sin cambiar ni el ritmo, ni el tono de su enunciado. No obstante, antes de concluir se mantiene, y pronuncia un sonido paralingüístico, señal de que está dudando. Luego, reitera la causa pero esta vez introducida por el adverbio “quizás” para dejar una posibilidad a otros factores y atenuar su valoración negativa de la clase de lengua ofrecida por la escuela.
90 Mag	e:   primero inglés desde la primaria hasta la secundaria y luego durante la universidad política alemán   e: [(AC) y acabé también] el inglés obtuve el “Proficiency” entonces   y:   el francés en la escuela que como lo aprendíamos en la escuela mm   QUIZA:S como lo aprendíamos en la escuela medio lo odiaba y nunca más me volví a ocupar de ello	
91 E	¿sí? y ¿cuál de todas estas lenguas te ha gustado más?	E sigue la entrevista preguntando por las preferencias.
92 Mag 93 E	el alemán ¿por qué?	Mag cita el alemán omitiendo comentarios y E formula la pregunta ordinaria “por qué” para demandar la justificación de la elección.
94 Mag	e: porque es una lengua con lógica   [(F) no sé cómo explicarlo de otra manera pero la lengua tiene lógica] tiene-   la gramática está	Mag alude de nuevo a la gramática, como concepto clave. Le gusta el alemán porque la gramática “está clara” y porque es una “lengua lógica”. En su justificación incorpora también un estereotipo muy

95 E	<p>muy clara   e: el  vocabulario no es tan difícil  lo cierto es- ts   que como  sonido la lengua [(R) es  fatal]   pero es ts tiene tiene  lógica \ al contrario con e:l  inglés que considero que no  tiene nada de lógica \  bueno y ¿por qué no hablas  alemán?</p>	<p>extendido en Europa acerca del sonido del  alemán. Sin conseguir encontrar otros  argumentos, se repite para presentar al  final, como punto opuesto al alemán, el  inglés que para ella “no tiene nada de  lógica”.</p> <p>En una tentativa de combinar las  afirmaciones de la estudiante, E busca  entender la razón por la que Mag no puede  hablar una lengua con tales características  de lógica y claridad.</p>
96 Mag	<p>porque no me he ocupado  de ello ts- [(AC) no tene-  no tenemos la posibilidad  de oír] o sea oír ts   inglés  tenemos- en el inglés  tenemos diariamente   de  canciones películas un  poco en la televisión en el  cine   pero: con el alemán  aunque lo he intentado ts    cuando acabé intenté:  mantener el contacto   /  pero no se podía oír la  lengua / ts   [(AC) coger y  ponerte ahora a escuchar  canciones en alemán]   no  es de lo más agradable  visto desde la acústica   e:    tampoco había muchas  películas al- alemanas   un  poco al principio leía unas  revistas pero   ts me  parecían aburridas y  entonces</p>	<p>Mag asume primero la responsabilidad  pero inmediatamente se justifica por no  tener contacto con la lengua. Del mismo  modo que antes, contrapone el ejemplo  del inglés que se oye diariamente en  canciones y películas.</p> <p>Aunque Mag quiere convencer de que se  ha esforzado por mantener el contacto con  el alemán, sus ejemplos no logran  demostrar un verdadero afán por la  lengua: “cuando acabé intenté”, es decir  por un periodo corto, “poner canciones en  alemán no es de lo más agradable”,  “revistas aburridas”.</p>
97 E	<p>¿cuándo dices que acabaste  el alemán?</p>	<p>E interviene para cerciorarse de la correcta  interpretación del verbo “acabar” cuando  la estudiante se refiere al alemán.</p>
98 Mag	<p>e:: he obtenido el  “Mittelstufe”</p>	<p>Mag cita el título que ha obtenido y E, que  no está familiarizada con los diplomas  alemanes, busca saber si es el más alto. En  este momento Mag matiza el verbo  “acabar” y siente la necesidad de explicar  que no es el último diploma, sino sólo lo  que a ella le interesaba. Nótese que, tanto  Mag como E, emplean con facilidad los</p>
99 E	<p>mhm   ¿que es el {último?}</p>	
100 Mag	<p>{bueno} l- lo- lo acabé  corresponde al pr- /no al  “Proficiency”/ e:s   un poco  más alto de “Lower”   es  algo entre los dos</p>	

101 E	como el {"Advanced"}	nombres de los diplomas de inglés que
102 Mag	{sí más} bien como el "Advanced" \sí sí sí\   el ts   el último es \e::l   \ el "Claines" creo que básicamente: trata de literatura puedes enseñar alemán y a mí no me interesaba esto \	sirven de referencia común para establecer un nivel de conocimiento de lenguas.
103 E	¿cómo evalúas la clase de lengua extranjera que hacías en la escuela?	E decide investigar el tema de la clase de lengua ofrecida por la escuela.
104 Mag	e: sí mf   mf m:    mf sí [(F) aquí tengo una dificultad ((risa))]	Contrariamente a lo que podría esperarse por su intervención en el turno 90, Mag, mediante pausas y sonidos paralingüísticos, expone su dificultad de opinar. Su frustración se torna en risa y la estudiante admite su problema.
105 E	antes te ha salido {con más facilidad}	E aprueba la acotación de Mag, que retoma el turno con un falso inicio, provocando un solapamiento. Mag razona con precaución, concediendo aspectos positivos antes de aportar sus críticas más duras: "la clase de LE es la hora del niño", "los profesores no tenían ganas", "la clase no avanzaba". Sin embargo, lo hace suavemente refiriéndose a los docentes en general, sin personalizar.
106 Mag	{e:}   en general no quiero ser injusta con nuestra profesora que era: era buena y nos supo organizar   yo dedicaba tiempo a la asignatura pero: ts   había una sensación más o menos durante la clase de lengua extranjera que es "la hora del niño" <sup>36</sup> [(AC) y tampoco los profesores tenían ganas de trabajar especialmente]   e y entonces también a nosotros nos dejaban estar relajados es decir ts no avanzaba la clase	
107 E	sí   ¿fuiste a una academia privada o tenías clases particulares para estudiar las lenguas extranjeras que has estudiado?	Ante lo que ha dicho, E le pregunta por las instituciones en las que ha estudiado LE y Mag contesta de inmediato que ha recurrido a una institución privada.
108 Mag	eh a una academia privada	E quiere que Mag precise la razón por la que ha acudido a esa institución.
109 E	a la academia fuiste ¿para aprender mejor la lengua o por qué tenías la sensación que en la escuela no	

<sup>36</sup> La frase significa que es un momento de relax y pasárselo bien. En ese contexto, la traducción más cercana sería "una María"

- 110 Mag aprendías nada?  
e: | bueno [(AC) en la escuela aprendía francés no aprendía fuera francés en una academia] | y básicamente ts existe la id- [(AC) existía la idea y creo que todavía existe que para aprender una lengua tienes que ir directamente a una academia privada | o tener clases particulares en casa] | / es decir / no vas a aprender en la escuela
- 111 E tampoco dábamos una oportunidad entonces
- 112 Mag la verdad es que no | y | o sea nosotros también teníamos esa sensación que era la “hora del niño” que podíamos estar más relajados que en otras asignaturas ts supuestamente más importantes como las de lengua griego clásico matemáticas etc | y los profesores no hacían a:lgo para cambiar esta idea que teníamos
- 113 E ¿cuándo tiempo duró el aprendizaje de las lenguas extranjeras que hablas?
- 114 Mag e: | del inglés: | alrededor de los ocho años en tota:l | y del ts alemán dos años porque cuando empecé estaba en un gru:po | [(AC) era también un grupo muy pequeño de cuatro personas] | pero básicamente a partir de un punto daba clases
- Mag aclara que fue a una Institución privada para aprender idiomas diferentes a los que aprendía en la escuela pública. No obstante, persiste en explicar la representación social de que no se aprende LE en la escuela. Para cumplir con este propósito se cree que hay dos opciones: acudir a una institución privada o contratar a un profesor para tener clases particulares.
- E busca indagar las convicciones de Mag en torno al motivo de esta realidad. Atribuye parte de la responsabilidad a los estudiantes; con el empleo de la 1ªpers.pl. “dábamos” se refiere a una vivencia común y se aproxima a Mag...
- ...que sin dudar manifiesta su acuerdo. No obstante, a continuación Mag reparte las responsabilidades entre estudiantes y profesores. Introduce, también, la dicotomía entre clases importantes como las de griego moderno, griego clásico, matemáticas y no importantes, como la clase de LE.
- E se interesa por la duración de los estudios de las LE.
- Mag, como había mencionado antes en el turno 90, no hizo un aprendizaje continuo del inglés sino que dejó de estudiarlo antes del bachillerato para seguir en la Universidad, con el fin de obtener el último título. Por esa razón, ahora apunta que el estudio completo duró ocho años. Al indicar que el estudio del alemán ha durado dos años Mag incorpora de inmediato la explicación por la breve duración del curso: el grupo era pequeño y

	particulares sola   pero en la academia con mi profesor   por eso he dicho que estaba en una academia	luego tuvo clases particulares.
115 E	sí y ¿cuánto duró el aprendizaje del alemán?	E quiere asegurarse del tiempo de aprendizaje del alemán y vuelve a preguntar. Al recibir la respuesta, E la reitera con un tono interrogativo que muestra sorpresa pero no provoca otra reacción por parte de Mag, excepto la simple repetición de los años de estudio. Entonces, E sin esperar más, aborda la conclusión de la brevedad.
116 Mag	dos años	
117 E	¿dos años?	
118 Mag	dos años	
119 E	muy rápido	
120 Mag	muy muy rápido porque básicamente- o sea [(AC) también he empezado con un grupo pequeño de cuatro personas]   que es como una clase particular y el último añ- un año estaba sola	Mag reitera la acotación de E modificando la cantidad de tiempo al añadir el adverbio “muy” para subrayar la rapidez del curso. Añade la justificación pero la auto-interrupción marca la imposibilidad de encontrar nuevos argumentos y Mag vuelve a la explicación que había dado en el turno 114. Se hace evidente, pues, la identificación de la clase particular con aprender rápido.
121 E	mhm	
122 Mag	y entonces fue básicamente como clase particular	
123 E	y ¿crees que eso te ayudó a:   aprender más rápido la materia?	E insiste en el tema y formula de manera explícita su pregunta.
124 Mag	sí   sí porque entonces fue ts- fue también durante la Politécnica y   había toda esa angustia de que acabara- de que aprendiéramos   de que acabara co:n   /el inglés/   de que acabáramos con el “Proficiency”   consideré ts- que el alemán me ayudaría en general co:n- en mi trabajo porque   muchas cosas las hemos cogido de los alemanes   al respecto con e: el área de ingeniero civil   e: y así había esa angustia de-   / de acabar rá:pido /   ts acabando la universidad haber ya acabado con las	La respuesta de Mag es contigua y afirmativa. A continuación, agrega el razonamiento de que los años universitarios eran el tiempo adecuado para estudiar las lenguas extranjeras que a uno le interesaban. Por primera vez, Mag revela el motivo que la animó a estudiar alemán: la creencia que la ayudaría en su futuro trabajo como ingeniera civil. Es decir, ha estudiado alemán por interés profesional y no por gusto personal. La doble aparición de la frase “había angustia” transmite la sensación de opresión referente al estudio de las LE durante la Universidad. Nótese la vacilación entre el empleo de los verbos “acabar” y “aprender” como, también, el intercambio de las marcas de personalización “yo / nosotros”. Este último proyecta la idea de acabar con las lenguas al mismo tiempo que se acaba la

	lenguas	Universidad como convicción compartida por los estudiantes universitarios y no solamente por Mag.
125 E	¿las decisiones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras las tomaban tus padres solos o las tomabais juntos?	A E le interesa saber quién tomaba las decisiones sobre las LE que Mag ha estudiado, para averiguar el grado de influencia que puede tener este factor en el aprendizaje de la estudiante.
126 Mag	juntos o sea- e:l   más bien   e:l alemán- la decisión sobre el alemán fue mía [(AC) porque ya era mayor]   pero sobre e:l inglés la tomamos en común o sea que- ts   o quizás como niños también lo dábamos por supuesto que en un momento dado   en la mitad de la enseñanza primaria empezamos el inglés   o sea-	Mag responde que las decisiones las tomaba junto con sus padres pero enseguida lo retira. Notifica como criterio de decisión la edad y que, como en ese momento era mayor, ella misma optó por estudiar alemán. El caso del inglés es diferente puesto que Mag, mediante el uso de las locuciones “dar por supuesto”, “por lo menos”, “cómo mínimo” y el énfasis que pone al pronunciar las dos últimas, expresa la certeza de que todos los niños empiezan a estudiar inglés durante la primaria. De esta manera, el estudio del inglés se presenta como algo decidido previamente y por parte de Mag, así que, también se percibía como un deber.
127 E	sí	
128 Mag	eso se daba por supuesto que   en la escuela primaria   a la vez con la escuela empiezas también el “frontistirio” POR LO MENOS el inglés   ¡por lo menos co- como mínimo!	
129 E	¿estás contenta- de todo ese proceso / de aprendizaje /?	E quiere recapitular el tema del aprendizaje de LE. La estudiante, una vez más, elige iniciar su discurso con el caso del alemán, hecho que señala su preferencia ante el inglés, manifestada, también, anteriormente, en el turno 92. El factor de edad se repite pero ahora subraya el elemento de la conciencia a la hora de decidir estudiar una LE. Con una auto-interrupción Mag incorpora, automáticamente, el contra-ejemplo del inglés, insistiendo, de este modo, en la comparación continua entre las dos lenguas, que ha iniciado desde el primer turno de la secuencia. Rehusa el motivo de haber estudiado inglés por obligación y explica que la causa de los problemas con el idioma se halla en la excesiva duración
130 Mag	e:   con el alemán no tengo ningún problema conscientemente ya era mayo:r de edad estudiaba- [(AC) bueno de todos modos nadie me forzó no es que alguien me haya forzado con el inglés simplemente]   creo que es   ¡muchísimo! el tiempo que:   intentamos más bien que aprendemos ((risa)) inglés:   todos esos a:ños   a la ve:z con la escuela   teníamos también el inglés	

	o sea todo eso   podría ser más: s más comprimido	de los estudios.
131 E	e: ¿solamente eso no te ha gustado?	E busca más inconvenientes en el aprendizaje del inglés pero Mag los niega con una respuesta rápida y monosílaba.
132 Mag	sí	
133 E	¿había algo que te gustó?	E pasa ahora a preguntar por las conveniencias en el proceso de aprendizaje.
134 Mag	e:   en general siempre ts o sea siempre me ha gustado e- el reto [(con ironía) el re:to]   de-   de meterme en el proceso de aprender una lengua extranjera   eso   y también ts despué: s del primer tiempo que: ya sabes algunas cosas de gramática y has empezado a hablar eso es lo más interesante   y me acuerdo ts entonces e: n en la escuela primaria   durante nuestras excursiones que hacíamos   intentábamos encontrar personas extranjeras para hablar inglés: s ((risa))   sí   especialmente en lugares arqueológicos donde- porque nos íbamos a menudo de excursión a lugares arqueológicos donde /siempre había turistas / empezábamos a charlar con ellos para [(R) practicar un poco nuestro inglés]	Mag no ejemplifica con el alemán o el inglés sino que prefiere hablar del proceso de aprender una LE en general. Revela su gusto de aprender LE y cita el proceso de aprendizaje como “reto”. A continuación, un adverbio temporal divide el proceso en “primer tiempo” y “después” donde se saben algunas cosas de gramática y se puede hablar. En este punto, resume su creencia principal en cuanto a los contenidos de la lengua: prioriza la gramática y el uso oral de lengua. Mag, también, se describe como persona que busca oportunidades para practicar la LE.

La oposición hablar vs. no hablar introduce la idea de aprender y luego perder el conocimiento adquirido de manera que no se puede efectuar más su aplicación. Con un discurso cargado de estereotipos y términos radicales, Magda expresa su preferencia por el alemán. No obstante, se hace notorio el hecho de que si se pierde el contacto con el idioma se

pierde también la habilidad de hablarlo, independientemente de la preferencia. Ella decide estudiar alemán durante los años universitarios por un futuro interés profesional mientras que el estudio del inglés se inicia durante la primaria, siguiendo la conducta común. Con una edad mayor Magda puede elegir sola la lengua extranjera que estudiará, lo cual define la elección consciente como idea que introduce la estudiante. Además, Magda atribuye importancia a los grupos pequeños como factor decisivo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, considera fundamental la cuestión temporal. Para ella es necesario que los estudios no sean prolongados. El estudio de las dos lenguas se ha abandonado después de la obtención del diploma avanzado. En cuanto a los contenidos de la lengua, prioriza la gramática, de la misma forma que lo hizo en la secuencia anterior, mientras que, por primera vez, menciona el uso oral de la lengua, cuyo papel surge como algo primordial. Magda clasifica las asignaturas en importantes y no importantes y sitúa la clase de LE ofrecida por la escuela en esta última categoría. Claramente, la clase de LE en la institución pública se valora negativamente. Se manifiesta un gusto por aprender lenguas extranjeras y el proceso de aprendizaje figura como desafío.

<b>Inglés</b>	<b>Alemán</b>	<b>Francés</b>
Hablar	No hablar	No hablar
Empieza a estudiarlo en el colegio	Empieza a estudiarlo en la Universidad	Empieza a estudiarlo en la escuela secundaria
No tiene lógica	Tiene gramática clara y lógica	
Se puede tener contacto con la lengua diariamente	No se puede tener contacto con la lengua	
Ha obtenido el “Proficiency”	Ha obtenido el “Mittlestufe”	No tiene títulos
Duración excesiva de estudios: ocho años	Muy rápido: dos años	6 años
Lo estudia por imposición social	Lo estudia por interés profesional	Lo estudia como asignatura obligada

#### **Secuencia 4: La elección de la lengua española y su significado (135E a 154Mag)**

## Transcripción

## Análisis secuencial

135 E	¿cuándo tuviste el primer contacto con el español así como lo escuchaste por primera vez?	E centra la atención en el idioma español, preguntando por el primer contacto con la lengua.
136 Mag	por las canciones básicamente pero n- no puedo especificar cuándo fue	Mag identifica las canciones españolas como el primer contacto con el español pero no puede precisar el periodo temporal.
137 E	un momento dado que dijiste ¡ah! esta lengua   un comentario {sin}	E reformula la pregunta en un intento de hacerla más inteligible.
138 Mag	{e::}	
139 E	[(AC) sin que sea consciente]	
140 Mag	quizás un poco al fin-   e: hacia los últimos años de la universidad   así como ¡ah! sería buena lengua para aprender	El tiempo se fija en los últimos años universitarios donde Mag califica el español como “buena lengua para aprender”. La primera relación con el idioma español es favorable.
141 E	e: ¿tenías algún amigo que te había hablado de la lengua?	E busca más factores que podrían comunicar algún efecto a Mag, como un amigo que ya estudiaba español, pero Mag niega tal sugerencia.
142 Mag	\ no a ninguno \	
143 E	¿cuándo decidiste aprender español?	Seguidamente, E vuelve al tema del tiempo, vinculado esta vez a la decisión de aprender español.
144 Mag	e: dos años después de haber acabado la universidad   me di cuenta que habían pasado dos años sin que hubiera hecho NA:DA sin que hubiera aprendido NA:DA   y no me gustó eso   y entonces   decidí aprender   dedicarme a una lengua   y a una que me   gustara   por lo menos como sonido   [(AC) porque quizás pudiera haber vuelto al alemán] y decir que voy a recordarlo y: mejorarlo   pero preferí aprender español o sea-   ts [(F) no sé por qué]   de	La respuesta de Mag es extensa. Aporta el dato temporal solicitado y sigue para analizar, también, la causa que le ha llevado a tomar esta decisión. Con tono enfático revela que no se conforma sólo con trabajar sino que necesita seguir aprendiendo y por esa razón, dos años después de acabar la carrera, ha decidido estudiar una LE. Entre todas las opciones opta por una lengua que le gusta, por como suena. Como asociación automática con la palabra “sonido” reaparece el idioma alemán. Mag explica que no quiso mejorar el alemán sino que prefirió el español. Tras esa afirmación, el relato se interrumpe y niega, rotundamente, saber la razón de su elección.

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
	verdad no sé por qué he decidido estudiar español   e:	
145 E	¿podrías haber decidido por ejemplo estudiar italiano?	E impulsa a Mag a encontrar una explicación y pregunta por la posibilidad de decidirse por el italiano.
146 Mag	no no me gusta el italiano [(AC) como suena no me gusta nada]	La respuesta de Mag es rápida, tajante y negativa. Nunca ha existido la posibilidad de estudiar italiano porque no le gusta como suena.
147 E	entonces alguna razón habrá {por la que has elegido español}	E quiere que Mag sea la que concluya y finalmente la estudiante reconoce que ha elegido el español porque le gusta cómo suena la lengua.
148 Mag	[(F) {sí debe ser eso}] desde:   el punto de vi:sta de:l sonido de nuevo	
149 E	te gustó-	
150 Mag	[(AC) com- como suena]	
151 E	y ¿sólo la habías escuchado en canciones?	Tras esta declaración E busca más ocasiones donde Mag haya tenido la oportunidad de oír el español. La estudiante no se muestra dispuesta a reflexionar más y sólo cuando E menciona las películas españolas ella lo confirma.
152 Mag	sí	Se ríe por haber olvidado algo tan conocido.
153 E	¿alguna película?	
154 Mag	¡a! y en alguna película de: Almodóvar   \ por supuesto sí \ ((risa))	

El contacto con el español se realiza mediante canciones y películas. Durante la universidad Magda, por primera vez, asume el español como lengua potente para estudiar y dos años después de haber acabado la carrera decide aprenderla. Magda marca su necesidad de seguir aprendiendo. La elección del idioma español se basa en el gusto por el sonido, una razón que, aunque emerge con naturalidad, Magda muestra dificultad en aceptar.

## **Secuencia 5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (155E a 228Mag)**

### **5.1: Representaciones sobre el idioma español (155E a 194Mag)**

#### **Transcripción**

#### **Análisis secuencial**

## Transcripción

## Análisis secuencial

155 E	¿cómo te parece el español en comparación con las otras lenguas que has estudia{do?}	E invita a Mag a comparar el español con las otras LE que ha estudiado.
156 Mag	{;es} la lengua más bonita que he aprendido nunca!   ¿p-xx qué? ((risa))   me gusta muchísimo   principalmente e: es   ts más o menos una lengua libre como el griego no hay reglas estrictas en cuanto a la sintaxis   e:   he comprobado que gracias al inglés e: puedo encontrar fácilmente traer a: / evocar /   palabras que con la pronunciación adecuada las voy a [(R) transformar en españolas] y es una regla que en general funciona   e: y   que-   no- no sé quizás ts   el hecho de haber viajado a España y de haber hablado   con españoles o sea [(R) lo he conseguido bie:n]   e:   ts toda- toda esa: combinación	La nueva pregunta suscita un entusiasmo visto por primera vez a lo largo de la entrevista. Con una respuesta ágil, Mag toma el turno y, en tono de admiración, declara que el español es “la lengua más bonita que ha aprendido nunca”. A continuación, reacciona con una risa que surge no de su propia afirmación sino del deber de justificarla. La estudiante parece haber deducido la intención de E de preguntar por la razón y, antes de que se formule la pregunta, ella misma propone responderla. En primer lugar, el designio de encontrar argumentos establece dos factores: la sintaxis libre parecida al griego y el vocabulario asequible. Destaca, pues, una facilidad para entender el funcionamiento de la lengua. Obsérvese como Mag expone su estrategia de encontrar nuevas palabras en español. Ella parece ser una estudiante que recurre al conocimiento adquirido y no teme ponerse a prueba con el aprendizaje nuevo. En segundo lugar, Mag cita los viajes a España y destaca la habilidad de haber comunicado bien con los nativos. En este caso, Mag no simplemente habla una lengua extranjera más sino que lo comprueba mediante su uso en el propio país. A modo de conclusión, Mag añade que se trata de un conjunto de factores y no de una simple razón.
157 E	¿los viajes a España los has realizado después de haber empezado las clases de {español}?	E quiere concretar el tiempo de realización de los viajes a España para poder estimar mejor su efecto. Mag afirma que ha viajado a España después de haber empezado las clases y el tema se cierra.
158 Mag	{sí} sí	
159 E	e:   me has dicho antes que el alemán te gustó porque la lengua tiene lógica	E hace hincapié en la declaración de Mag, anteriormente expuesta, que le gusta el alemán por ser un idioma con lógica para constituir la siguiente pregunta. La estudiante vuelve a afirmarla pero,
160 Mag	sí tienen lógica NO- [(AC) el español también tiene	

## Transcripción

## Análisis secuencial

lógica básicamente / creo  
que el inglés / no tiene  
ninguna lógica {xx}}

impaciente a dilucidar su opinión, no se detiene a hablar del alemán. La lógica que puede poseer un idioma crea una dicotomía entre las LE: el alemán y el español “tienen lógica” y el inglés “no tiene ninguna lógica”. Esta postura es congruente con las convicciones explicadas en el turno 94.

161 E {¿ah sí?}  
162 Mag pero también el español  
tiene: tiene reglas e: ts | y ts  
se parecen en muchas cosas  
o sea no nos extraña nada  
e:n | en español en relación  
digamos co:n con el griego

E interviene con el fin de interrumpir a Mag, pero ella continúa impasible. La cuestión de E nunca llega a plantearse. Mag pone de relieve la presencia de las reglas –como lo hizo también en el turno 72- y la similitud entre el griego y el español. La frase “no nos extraña nada” señala la proximidad que siente Mag hacia la lengua objeto de aprendizaje.

163 E ¿tenías una idea sobre la  
nueva lengua que ibas a  
aprender antes de empezar  
las clases? | o sea te  
matriculas en el instituto |  
antes de que empezaran las  
clases ¿qué piensas sobre la  
lengua?

E hace otra pregunta con el propósito de hacer emerger representaciones relacionadas con el español, antes de que Mag empezara las clases.

164 Mag nada en concreto ts  
simplemente estaba  
contenta de- del hecho de  
aprender una lengua y una  
lengua que | por lo menos  
me gusta como suena | y  
que a continuación [(R) se  
ha demostrado] que es la  
lengua más linda que he  
aprendido hasta ahora es |  
creo que es la más [(DC) la  
más suave de todas las  
lenguas] y que también  
tiene una musicalidad |

Las representaciones especificadas no son fáciles de concretar. Mag vuelve a los argumentos apuntados en el turno 144: el gusto por aprender LE y sobre todo una lengua que suena bien. No le interesa el espacio temporal antes de las clases de español sino después, en el que ya tiene una idea formada sobre la lengua. Añade el adjetivo calificativo “linda” y, mediante la comparación con las demás LE que ha estudiado, concluye que es un idioma “suave” y con “musicalidad”. Mag no deja de hacer referencias positivas al español, a través de las propiedades sonoras de la lengua.

165 E ¿suave?  
166 Mag suave | no- no tiene esas  
consonantes rígidas de: | de  
los alemanes y de los  
ingleses [(AC) incluso  
nuestra “zeta” por ejemplo]

E pide explicación del término “suave” y Mag recurre a la definición por negación comparando con el alemán, el inglés y el griego. La fonética del español le parece distinta de todos los idiomas conocidos por Mag hasta ahora.

## Transcripción

## Análisis secuencial

167 E	sí	
168 Mag	y es ts bueno que con los viajes descubrimos que:   en cada lugar hablan de manera diferente o sea en Sevilla   la zeta ts no existe la zeta  todo es ese y cortan la ese final	La estudiante tiene más rasgos que agregar en torno al sonido del español: las variantes regionales de pronunciación. Mag explica el caso de la pronunciación andaluza. A través de los viajes y el contacto con los nativos Mag “descubre” información importante. El uso de este verbo sugiere una participación personal por parte de Mag en el proceso de revelación.
169 E	¿eso te ha gustado?	E busca saber la impresión que ha provocado la distinta pronunciación.
170 Mag	[(F) nos ha gustado sí ts   y a mi me ha gustado era gracioso]   vale no es digamos el español correcto el correcto castellano   / pero era bue:no /	Mag emplea la 1ª pers.pl “nos”, declarando el agrado común y acto seguido se aparta del grupo para indicar su propio gusto. Reproduce el estereotipo que considera la variedad andaluza como subordinada a la castellana y, con la conjunción adversativa “pero”, señala la compatibilidad entre la inferioridad y el encanto.
171 E	¿eso no te dio miedo como estudiante porque estudias OTRA cosa y escuchas OTRA cosa?	E se interesa por el efecto de tal descubrimiento y Mag sigue valorando el hecho como positivo. Fuera del aula Mag no teme las nuevas condiciones, sino que intenta asimilarlas. Ella actúa como estudiante abierta y tolerante.
172 Mag	[(AC) no para nada era bueno era muy interesante   y de hecho cuando estábamos en Sevilla intentábamos adoptar un poquito la pronunciación sevillana] ((risa))	
173 E	¿qué pensabas sobre la lengua española cuando ya habías empezado las clases?	Aunque la narración ha evolucionado en cuanto al tiempo que ha transcurrido desde que Mag estudia español, E quiere volver al momento en que la estudiante empieza las clases.
174 Mag	¿es decir?	Esto crea confusión a Mag que pide explicaciones. Entonces, E resume de modo muy condensado lo ya relatado hasta llegar al momento en que Mag entra en el aula para aprender español y le pide valorar el nuevo idioma.
175 E	vale al principio escuchas la lengua te gusta como suena y decides matricularte   no tienes {una}	
176 Mag	{sí}	

## Transcripción

## Análisis secuencial

177 E	no sabes si es una lengua fácil o difícil {etc.}	
178 Mag	{sí}	
179 E	empiezas las clases ves que   es la nueva lengua que: has decidido estudiar pero ¿cómo es esta nueva lengua?	
180 Mag	e:   no es difícil   no no me ha parecido difícil e: ts el hecho de que en la clase todos fuéramos adultos y hubiéramos decidido de manera consciente aprende:r español   significaba que todos éramos aplicados todos [(AC) o casi todos excepto los estudiantes de las universidad que nunca tienen tiempo]   ((risa)) no sé por qué   e: cosa que significaba que el grupo avanzaba rápido   con la gramática y con el oral y con ejercicios en la clase   y se ha demostrado que era fácil como lengua [(AC) es decir para mí] es una lengua fácil	Posiblemente porque E, en el turno anterior, se ha referido a la facilidad y dificultad de la lengua Mag decida emprender este tema. La facilidad de aprender español se relaciona con la “decisión consciente” de estudiarlo. De igual manera que se hizo en el turno 130, la edad está ligada a la “decisión consciente” de aprender una LE que, según Mag, tiene como consecuencia un avance veloz. Acorde con lo manifestado en el turno 134, en el discurso de Mag prevalece la gramática y el uso oral del idioma, en cuanto a los contenidos de la lengua. Tras la generalización de que el español es un idioma fácil, Mag quiere determinar que es fácil para ella.
181 E	la musicalidad la idea de suavidad siguen {igual}	Una referencia, por parte de E, al sonido de la lengua para indagar una posible evolución de creencias, no resulta productiva. Con tres afirmaciones seguidas Mag aclara que mantiene la idea de suavidad y musicalidad del español.
182 Mag	{sí sí} sí ((risa)) eso sigue igual	
183 E	¿ahora qué piensas sobre la lengua?	E se centra en las representaciones actuales de la estudiante. La idea de facilidad de la lengua española no se ha modificado con el paso del tiempo. Mag aclara que el hecho de ser un idioma fácil no significa que el estudio no sea necesario. Con el ejemplo figurado del profesor, Mag marca el deber del alumno de estudiar y a la vez el rol crucial del alumno sobre su aprendizaje. La gramática resalta como el único contenido
184 Mag	e:   \ ahora \   que- básicamente tengo la misma opinión que es una lengua fácil   e:   por supuesto exige estudiar [(AC) es decir por muy fácil que sea algo]   no: ts va a venir el profesor para que te lo meta en la cabeza	

## Transcripción

## Análisis secuencial

- requiere dedicación | la  
verdad es que ahora como |  
e: empezamos a estudiar  
detalles | de: de la  
gramática | veo que se  
requiere | MÁS trabajo que:  
que al principio | pero en  
general sigue gustándome  
mucho
- 185 E ¿cuál es tu opinión sobre la  
declaración de que el  
español es una lengua que  
se aprende fácilmente?
- 186 Mag [(DC) creo que es verdad] |  
ts y ts quizá:s | por lo  
menos para nosotros es  
fácil porque hemos  
aprendido MÁS lenguas  
extranjeras es decir como te  
he dicho antes co:n con el  
inglés que: me ayuda a  
encontra:r encontrar  
palabras tienen la misma  
raíz y puedo ts porque- |  
[(AC) por supuesto sé más  
años inglés tengo más  
estímulos he dedicado más  
tiempo a la lengua inglesa] |  
algunas veces vienen más  
fácil las palabras inglesas a:  
| a la mente | también gente  
que habla por ejemplo  
francés dice que: le ayuda  
MUCHÍSIMO- que el  
francés le ayuda muchísimo  
a entender el español | con  
el italiano igual que muchas  
palabras se parecen mucho |  
o sea | ts quizás finalmente  
sea fácil para nosotros  
porque básicamente el  
español entra como tercera  
o cuarta lengua en nuestra  
vida
- 187 E mhm e: | ¿y con la  
declaración de que la  
lengua española es una
- que requiere un esfuerzo mayor por el  
progreso de los conocimientos. Este  
esfuerzo adicional no modifica el gusto de  
Mag por el español.
- E propone a Mag que comente una  
declaración frecuente sobre la facilidad de  
la lengua española para que la estudiante  
siga relatando.
- Aunque este tema está ya tratado y  
expuesto en los turnos anteriores, Mag  
sigue reflexionando. El empleo de la  
locución conjuntiva “por lo menos” junto  
con el pronombre personal “nosotros”  
limita esa facilidad a los griegos. La razón  
que da Mag es que los griegos han  
estudiado ya más lenguas extranjeras  
antes de aprender español: “el español  
entra como tercera o cuarta lengua en  
nuestra vida”. Con esa frase se presenta  
una imagen fuerte de relación entre  
“lenguas” y “vida”. Mag llega a esta  
conclusión mediante su propia experiencia  
con el inglés y añade ejemplos de otra  
gente que habla francés o italiano pero  
manifiestan la misma observación. El uso  
del superlativo y aumentativos dan fuerza  
argumentativa a su discurso. En este  
turno, pues, se revela la representación  
importante de Mag sobre la facilidad  
adquirida de aprender una nueva LE por  
medio de aprendizajes previos de otras  
lenguas. Nótese, también, el primer  
comentario positivo concerniente al  
inglés: como primera lengua extranjera a  
la que se ha dedicado largo tiempo de  
estudio el idioma se evoca con soltura.
- E ahora propone otra declaración  
correspondiente a una representación muy  
extendida sobre la fuerza, la viveza y la

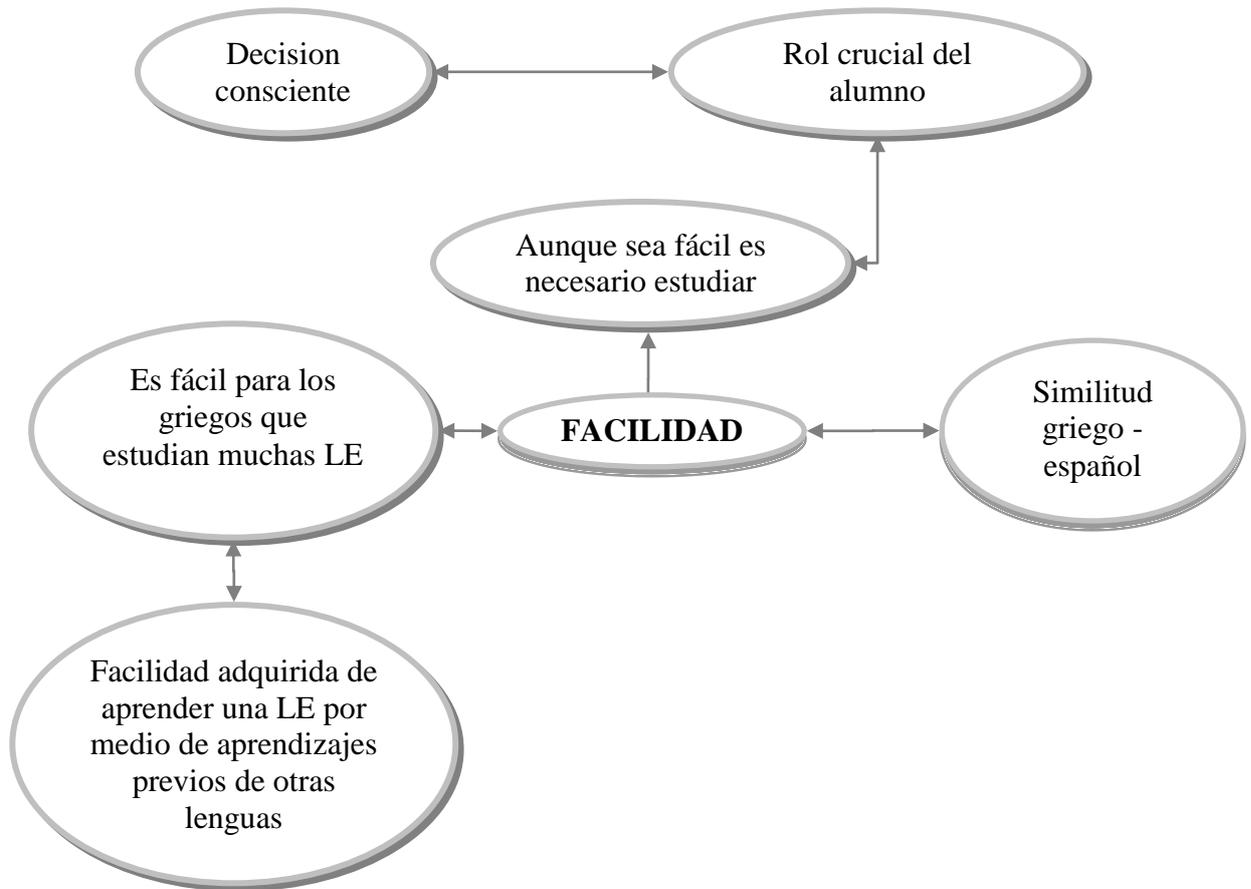
## Transcripción

## Análisis secuencial

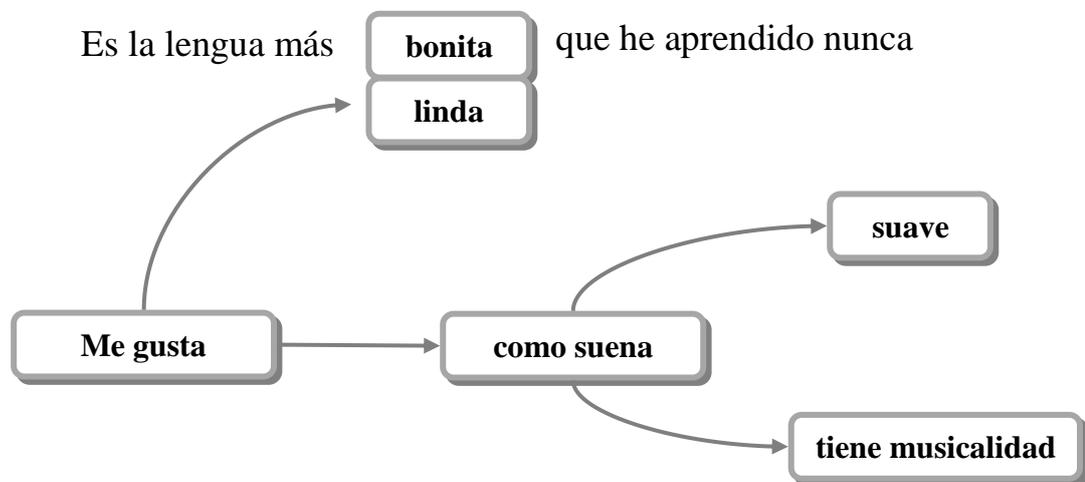
	lengua fuerte viva y muy expresiva?	expresividad del español.
188 Mag	sí seguramente sea así ((risa))   es expresiva   sí e:   ts ff probablemente todo eso tiene que ver   con las person- o sea ts yo lo relaciono con los españoles no   ts no lo veo todo eso la viveza y la expresividad en la lengua   lo- lo relaciono con los españoles	Es una declaración tan estereotipada que al afirmarla Mag se echa a reír. No obstante, no se conforma y busca una explicación: ella atribuye estas características a los hablantes de la lengua y no al idioma mismo. Esta identificación de la lengua con los hablantes es también una representación importante.
189 E	que son así vivos {y expresivos }	E contribuye a la apreciación de Mag quien reitera la acotación para resumir los tres nuevos adjetivos calificativos que caracterizan a los españoles: “vivos, expresivos y muy abiertos”.
190 Mag	[(F) {vi:vos } ] expresi:vos muy abie:rtos	
191 E	muy bien   si comparamos ahora la lengua griega con la española ¿qué podrías observar?	E pide a Mag que compare el griego con el español.
192 Mag	e:   es más fácil [(R) creo la lengua española] en comparación con la griega   e: hay muchas digamos cosas en nuestra gramática en nuestra ortografía   que   [(R) necesitamos tiempo para aprender]   y con las que eventualmente mucha gente todavía tiene dificultad	A pesar de que se trata de una nueva cuestión, Mag vuelve a destacar el tema de la facilidad. Para ella el español es más fácil en comparación con su propio idioma y hace hincapié en la gramática y la ortografía griega.
193 E	hablas del {griego }	E pide una aclaración y Mag la proporciona, orientándose hacia el griego clásico. Es un comentario poco relevante que da paso a la idea de la sintaxis libre que posee tanto la lengua griega como la española, idea que se había manifestado también al principio de la secuencia, en el turno 156. Con tan sólo una diferencia y una semejanza anotadas, el tema se cierra.
194 Mag	{sí del} griego   e:   el griego clásico creo que nos ayuda en la escuela a entender mejor algunas-   algunas cosas de nuestra lengua la sintaxis y la raíz de las palabras e:   pero en general las dos son lenguas libres con respecto a   la sintaxis	

El inicio de la secuencia se marca con un cambio de ánimo radical y un entusiasmo excepcional, que se manifiesta ante todo en la frase “¡es la lengua más bonita que he aprendido nunca!”. Magda destaca que tiene facilidad para entender el funcionamiento de la lengua y cree que es un idioma fácil para los griegos, en concreto. Esa facilidad es referente a la afición de sus paisanos por aprender varias LE. De esta manera, se revela la representación de que, a partir de aprendizajes de LE realizados anteriormente, se llega a la facilidad adquirida de aprender una nueva lengua. Magda ha estudiado alemán, un idioma que consideraba importante para su trabajo. Sin embargo, no se conforma con trabajar solamente y tiene la necesidad de seguir aprendiendo, aunque no sea un requisito o condición para conseguir algo. Optar por estudiar un idioma no es fortuito y hay una conexión entre esa decisión y el valor que representa el aprendizaje de LE en Grecia. La creencia importante de que el aprendizaje de otros idiomas facilita el aprendizaje de uno nuevo se relaciona con la actitud y facilidad de aprender LE de toda una nación. Magda puede activar y recurrir al conocimiento almacenado y de esta manera aumenta la conciencia que tiene de él. En consecuencia, se forma la representación de que el aprendizaje de otras lenguas facilita la adquisición del nuevo conocimiento y se muestra segura como aprendiz. Magda otorga al alumno la responsabilidad de gestionar su aprendizaje de tal modo que le cede un papel activo y crucial en el proceso de enseñanza - aprendizaje. La proximidad que siente Magda, hacia el idioma español, es un factor importante. Asimismo, los viajes al país donde se habla la lengua meta ofrecen una nueva dimensión en el estudio de dicha lengua. En primer lugar, Magda pone en funcionamiento los conocimientos adquiridos y comprueba su habilidad de poder comunicar con los nativos. Los viajes han facilitado la implicación personal en el aprendizaje porque Magda descubre información importante sobre el país y la lengua sintiendo más atracción por el objeto de estudio. Es interesante anotar que la estudiante asocia las cualidades de una lengua con las cualidades de los hablantes. Su valoración de los españoles, hasta ahora, ha sido positiva de manera que la valoración de la lengua también se ve afectada de manera similar. Otra idea fundamental que manifiesta Magda es la decisión consciente de aprender un idioma que figura como un compromiso. Los aprendices son adultos que asumen la responsabilidad de la elección y, en consecuencia, deben cumplir con su tarea de ser aplicados y llevar a cabo sus obligaciones como alumnos. Su única representación al inicio de las clases, que el idioma español es una lengua que suena bien, se fortalece y enriquece durante el paso del tiempo, hasta tal punto que Mag está aprendiendo “la lengua más bonita”.

Constelación semántica 1:



Constelación semántica 2:



## Secuencia 5.2: Representaciones sobre el aprendizaje del español (195E a 228Mag)

	Transcripción	Análisis secuencial
195 E	mhm   mm:   ¿cómo describirías el aprendizaje de la lengua española?	E decide preguntar por el proceso de aprendizaje del español. Cree que la pregunta es muy general y le parece oportuno explicar la petición...
196 Mag	e:   {al}	
197 E	{o sea el proceso}	
198 Mag	{sí} sí   en general porque hasta ahora tanto con el griego como con el inglés y con el alemán la regla era   aprendemos de manera ESTRICTA y BUENA la gramática   y poco a poco empezamos a hablar   al principio un poco ts me pareció extraño que   al empezar el español hiciéramos la gramática   pero a la vez en la clase- la clase no era SOLAMENTE gramática   e:   formábamos grupos hacíamos pequeños trabajos hablábamos   básicamente desde la primera clase nos metimos en aguas profundas   porque ts   aprendimos las primeras primeras cosas como decir el alfabeto cómo se pronuncian las letras unas palabras básicas   pero también la profesora nos metió en el proceso de   empezar a hablar de formar algunas pequeñas frases   y finalmente es más más interesante eso   ts he escuchado que este método se llama método comunicativo no sé si existe muchos lo llaman así   pero finalmente lo importante no es aprender desde el punto de vista de la gramática íntegramente una lengua   lo importante	... pero Mag no lo necesita. Su larga respuesta sin vacilaciones incita a pensar que no es la primera vez que reflexiona sobre el tema. En seguida, contrapone el ejemplo del inglés y del alemán. La referencia al griego parece ser un error, debido al impulso de Mag de exponer la prioridad de la gramática en la enseñanza de todas las lenguas. A través de esta comparación, pues, señala la polaridad entre el método de enseñanza tradicional “aprender de manera estricta y buena la gramática” de los demás idiomas y el nuevo método del español donde la clase “no es solamente gramática”. Después de la definición por negación, Mag especifica las actividades novedosas en el aula del español: trabajar en grupo y hablar. Obsérvese como Mag utiliza la metáfora “meterse en aguas profundas” para transmitir la dificultad que supone para los alumnos la expresión oral. Mag pone de manifiesto el impacto causado por el descubrimiento del nuevo enfoque: “al principio un poco me pareció extraño”. No obstante, con su valoración del todo positiva llega a rechazar el método tradicional y revela su nueva creencia de que es más importante aprender a hablar una LE que perfeccionar los conocimientos de gramática. Para la formación de esta representación la experiencia de Mag en el país donde se habla la lengua meta fue un factor catalizador: la comunicación con los nativos se llevó a cabo aunque no se había estudiado toda la gramática y lo demuestra dando ejemplos concretos.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	es poder hablarla   y   con los viajes a- a España básicamente después de un año y medio de clases de español se ha demostrado que podíamos hablar en español   [(F) y sin saber todavía] por ejemplo el Imperfecto y el Indefinido   y CÓMO deberíamos utilizarlo exactamente   podíamos hablar y entendernos con lo:s nativos	
199 E	la siguiente pregunta sería si has encontrado diferencias entre el proceso de aprendizaje de las otras lenguas y el proceso de aprendizaje {del español} {¡ah! ya lo he dicho}((risa))	E informa a Mag de que ya ha contestado la pregunta siguiente y pretende formular otra...
200 Mag	considero que es lo que acabas de decir	
201 E	sí	
202 Mag	e:   todo eso es positivo tal como lo {describes}	
203 E	{sí} sí  aunque al pr- ts al principio  me había parecido extraño y quizás NO me gusta:ra creo que no me gustaba me había parecido un poco raro   pero al final me di cuenta que es muy positivo	...cuando Mag toma el turno para aclarar que la valoración de este nuevo enfoque de enseñanza ha pasado por varias etapas. La novedad le había resultado extraña y no le agradaba, pero sin embargo, esto no ha impedido a Mag valorar el proceso de aprendizaje y sus resultados y cambiar de opinión.
204 Mag	te extraño porque era diferente	E, buscando la razón de esta primera impresión, añade una acotación que Mag reitera. Repite la palabra “gramática” para transmitir la idea de que su enseñanza era privilegiada y resumir, de modo enfático, lo que acaba de explicar en el turno 198. Al final, destaca la importancia de poder utilizar la lengua y no simplemente aprenderla estableciendo una dicotomía clara entre saber sobre la lengua y saber usarla.
205 E	era diferente sí y porque teníamos ts   en general tenemos e-   esta lógica de   que aprendemos la gram-ESO que gramática gramática y en un momento dado empezamos a hablar   mientras que en español esto se hacía a la vez   y es mucho mejor o sea   aprendes la lengua no para	
206 Mag		

## Transcripción

## Análisis secuencial

	decir ¡ah! me la sé   sino puedes utilizarla inmediatamente	
207 E	¿te acuerdas quizás de los factores que te ayudaron en el aprendizaje del español?	E centra el tema en los factores que han ayudado a Mag a aprender español.
208 Mag	lo que he dicho con- con el inglés que puedo evocar palabras   e: que:   también en los tiempos en general que hemos aprendido muchas cosas son iguales   e:   no s- ts no puedo encontrar algo más concreto	Como factor facilitador Mag reitera el léxico parecido entre el inglés y el español, al que se había aludido también en el turno 156. A continuación, hace una referencia a similitudes gramaticales, sin concretar a qué lengua se parece el español.
209 E	me imagino que   también habrá habido algunas dificultades   algunos obstáculos durante el aprendizaje {del español}	La respuesta es corta y no muy precisa pero E decide hablar de las dificultades a las que Mag se ha enfrentado durante el proceso de aprendizaje.
210 Mag	{lo que me ha} sido muy difícil fue e:l el Indefinido y el Imperfecto	La estudiante recupera el turno mediante un solapamiento, evidenciando el ansia de explicar su problema. La ágil intervención de E facilita la continuación del relato por parte de Mag, quien anota que fue complicado diferenciar el uso del tiempo verbal del Imperfecto y del Indefinido.
211 E	¿por qué? (con sorpresa)	Entendemos que Mag, por el hecho de emplear la 3ªpers.pl. impersonal “nos habían dicho”, no quiere atribuir responsabilidades. La idea de la dificultad se anota con la búsqueda de “trampas” y el proceso de aprendizaje se perturba hasta que Mag, finalmente, averigua que el uso es parecido al griego. Contrariamente al tema de las facilidades, parece que las dificultades afectan más a Mag.
212 Mag	porque [(F) no sé por qué] pero durante el A2 que lo hicimos por primera vez   nos habían dicho ts   aunque ahora veo que finalmente funciona   casi de la misma manera que funciona e:n en griego   e: y con unas reglas que hemos aprendido   ts e: extra   sobre cómo: cómo se utilizan los tiempos [(AC) durante el A2 nos habían dicho que NO se utilizan como el griego]   que siempre buscaba encontrar una trampa cuando podría- o sea pensando en griego encontrar como iba a ser en español pero NO no puede ser así   aquí hay trampa	
213 E	((risa))	E reacciona con una risa a la viva descripción de Mag pero enseguida cambia de tono para pedir la consecuencia de la dificultad
214 Mag	eso	
215 E	y eso por supuesto:	

## Transcripción

## Análisis secuencial

216 Mag	sí	No obstante, Mag, sin esperar, recobra el turno para resumir. Se hace obvio que, a causa de esa dificultad, el aprendizaje no se ha impedido pero se ha necesitado más tiempo para llevarlo a cabo.
217 E	{xx}	
218 Mag	{y básicamente} [(R) me ha llevado] algún tiempo para entender que no no hay trampas y que las cosas son más claras	
219 E	[(AC) y que casi es igual]	E introduce una acotación y Mag, que no quiere añadir nada más, simplemente afirma.
220 Mag	sí	
221 E	¿habéis hecho algo en la clase de español que te haya parecido innovador   moderno?	Seguidamente, E pregunta por posibles innovaciones en la enseñanza de español.
222 Mag	eso más bien lo que:   ts lo que he descrito co:n con e:   con toda la enseñanza de español que   a la vez hacemos gramática y hablamos y que también formamos grupos y hacemos trabajos los cuales siempre-   / los grupos no sé si trabajan siempre como deberían /   porque supuestamente se debería hacer todo en español   pero nos dejamos llevar [(R) y hablamos en griego]   [(F) pero] todo eso es diferente de lo que había hecho hasta ahora con el resto de las lenguas y es muy bueno   es decir para mí es innovador todo {eso}	Mag explica que ya ha mencionado lo que considera innovador en comparación siempre con el aprendizaje de las demás LE: enseñanza de gramática con práctica simultánea de la expresión oral y los trabajos en grupo. Sucesivamente, expone su incertidumbre sobre el funcionamiento de los grupos debiéndose su duda al uso de la L1 a la hora de ejecutar un trabajo. La estudiante cree que usar la L1 en la clase restringe el aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, lo que quiere destacar Mag es su valoración positiva en torno a los elementos novedosos que se encuentran en el aula de español.
223 E	{sí} ¿crees que te ha ayudado a aprender mejor o había el mismo resultado con un-   con un método más tradicional?	E invita a Mag a reflexionar sobre el resultado de estas diferentes prácticas.
224 Mag	m-  juzgando del resultado parece que es mejor que me ha ayudado a aprender mejor   exactamente porque   he podido utilizarlo más fácil	Mag, hace hincapié en el hecho de haber utilizado la lengua con más facilidad estimando que el método innovador ha sido más provechoso. Nuevamente, Mag pone énfasis en el uso de una LE.

## Transcripción

## Análisis secuencial

225 E	sí    \ ¿mejor o más rápido? \	La pausa media y el tono bajo de la propuesta de E sugieren que se trata de una pregunta que acaba de surgir.
226 Mag	e:    probablemente mejor   [(B) ¿mejor?] / no sé / ((risa)) [(B) más rápido] e: quizás fuera lo mismo o sea   no sé quizás fuera más rápido   porque si- si te pones- [(B) (AC) vale aprendes la gramática aprendes que esto se utiliza así   y lo tienes en general en la cabeza haces un par de ejercicios ves que se utiliza así y vale]   pero si no- si no hablas   si no- no intentas todo e:so   de la gramática y ts de todo lo que has aprendido de las reglas intentar utilizarlo tú mismo   tal vez se te hace difícil y te hace ir más lento   y entonces es también más rápido	Una pausa media, el tono interrogativo junto con la entonación baja y la risa reflejan el conflicto del tema tratado. Merece atención el esquema de aprendizaje que ofrece Mag: primero se aprende la gramática, el nuevo conocimiento se consolida con los ejercicios donde se observa la función de las reglas y finalmente se incorpora en la expresión oral. La mera presentación de las estructuras gramaticales aisladas, seguidas de ejercicios de repetición no conduce a su uso correcto. Según Mag, el alumno debe utilizar el nuevo conocimiento “solo”, es decir debe improvisar para llegar a adquirirlo. Esta opinión está relacionada con la representación del rol activo del aprendiz sobre su aprendizaje.
227 E	sí   y vale   cuando algo se hace más rápido   se aplica más veces	E participa en el procedimiento para encontrar la contestación.
228 Mag	también se aplica- [(AC) exactamente eso]   que- que lo aplicas   empiezas a aplicarlo inmediatamente lo aplicas más veces   ves   tus errores   dónde encuentras dificultades y puedes mejorarlo más rápido   y entonces es mejor y a la vez más rápido ((las dos se ríen))	Mag toma el turno para reiterar la idea de E con más explicaciones: aplicar la lengua significa definir y corregir los errores y, entonces, si se hace de inmediato, se aprende mejor y más rápido. Mag ostenta una actitud positiva ante el error y lo considera una parte inseparable del proceso de aprendizaje.

Magda distingue el nuevo enfoque de aprendizaje del método de enseñanza tradicional, donde la gramática jugaba un papel primordial y casi exclusivo. Practicar la destreza oral no es fácil para los alumnos pero trae resultados positivos que se hacen obvios pronto. La nueva experiencia configura la idea de la importancia de poder hablar inmediatamente una LE y no

simplemente aprender su gramática. La novedad que conlleva el empleo instantáneo de la expresión oral y el trabajo en grupo, en una etapa principal, causa extrañeza y desagrado, pero, no se rechazan. Hay una evolución de creencias que se refleja cuando Magda afirma que es fundamental utilizar la lengua, no sólo aprenderla. De este modo, la estudiante establece una clara dicotomía entre saber sobre la lengua y saber usarla. Actualmente, Magda aprecia la enseñanza que está orientada hacia las habilidades y no hacia los contenidos. La única duda que se mantiene gira en torno al funcionamiento adecuado de los grupos, por el empleo de la L1. Hay, por tanto, una representación negativa referente al uso de la L1, que se considera como un impedimento para el aprendizaje de la lengua meta. Magda cree que la dificultad en el proceso de aprendizaje es consecuencia de una mala instrucción por parte del profesor. Pone de relieve la obligación del alumno de experimentar con la lengua para poder adquirir el nuevo conocimiento, manifestando, otra vez, su representación sobre el deber del aprendiz de jugar un papel activo en su aprendizaje. La estudiante no teme el error sino que lo incorpora en el proceso de aprendizaje.

### Secuencia 6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (229E a 234Mag)

	Transcripción	Análisis secuencial
229 E	¿qué destreza básica crees que debes desarrollar para adquirir una lengua? (la entrevistadora da un papel donde aparecen las cinco destrezas y sigue con su pregunta)) son éstas   ¿la comprensión escrita   la comprensión oral la expresión escrita escribir hablar o conversar?	Como los estudiantes no están familiarizados con los nombres de las destrezas E considera oportuno ofrecer un papel donde aparecen escritas. De este modo, Mag puede reflexionar sobre la importancia de cada una sin tener que preocuparse por lo términos.
230Mag	mm   ¿una de todas ellas e?	Mag tiene dificultad en escoger y necesita tiempo para pensar. Al final opta por la interacción oral y cita el ejemplo de sus compañeros de clase, quienes han aprendido español en contexto de inmersión como estudiantes “Erasmus”, para explicar su elección: el aprendizaje del sistema formal y gramatical de la LE se hace más fácil cuando uno ha desarrollado la destreza de la interacción
231 E	¿cuál consideras tú   la destreza básica?	
232 Mag	e:   ts   en general más bien   conversar con la otra persona [(AC) o sea]   tengo ejemplos de: del año pasado del B   que unas personas vinieron a la clase que no tenían ts-   que	

### Transcripción

### Análisis secuencial

	simplemente habían ido a España con “Erasmus” por seis meses y aprendieron   [(F) a hablar] y vinieron para adquirir la:   base de la teoría de la gramática y de la sintaxis   y podías ver que   tenían MUCHA más facilidad en aprender la lengua en comparación con nosotros   entonces más bien la interacción oral	oral.
233 E	sí   me imagino que también la consideras como la más necesaria	E, con una acotación, aspira a incitar a Mag a razonar más.
234 Mag	sí /sí / [(AC) porque lo importante es aprender una lengua que puedas utilizar no una lengua muerta más que has aprendido]	Mag, mediante el empleo de la metáfora “lengua muerta”, vuelve a poner énfasis en el uso de la LE.

Magda considera que la base teórica gramatical se adquiere con facilidad una vez que se ha desarrollado la destreza de la interacción oral y se centra, otra vez, en el valor de aprender para poder usar una LE.

### Secuencia 7: Consideración de los manuales (235E a 266Mag)

### Transcripción

### Análisis secuencial

235 E	mhm   bien   de todos los manuales que habéis utilizado en la clase para aprender español   ¿cuál de todos te ha gustado más?	E pregunta a Mag por el manual que más le ha gustado...
236 Mag	¿puedo decir primero cuál fue lo que no me gustó NADA {que}	...pero ella prefiere hablar de lo que no le ha gustado.
237 E	{sí}	El permiso de E no es significativo porque
238 Mag	era el “Gente 2” pero NADA DE NADA   un manual terrible no- no sé por qué- pero veo [(AC) que tú aquí tienes la nueva edición nosotros hicimos la	la respuesta de Mag no se hace esperar. Al principio, Mag revela sus sentimientos negativos hacia el libro con un tono enfático, la repetición del vocablo “nada” y el empleo de términos como “terrible” y “malísimo”. Su expresión denota una

## Transcripción

## Análisis secuencial

	antigua]   era un manual malísimo   no sé por qué   {en general} ((la entrevistadora tiene encima de la mesa todos los manuales que la alumna ha utilizado para aprender español))	postura extrema.
239 E	{qué fue lo que no} te gustó	E interviene para pedir más concreción y Mag resume su crítica en la mezcla de materia y la falta de gramática. El concepto de gramática sigue reapareciendo y Mag deja entrever que la gramática es la guía de su aprendizaje. A continuación, Mag atenúa su juicio añadiendo aspectos positivos como la posibilidad de hablar y el componente cultural que ofrece el libro. No obstante, culmina con la conclusión de que el manual “Abanico” es mejor. Mag sabe que deberá justificar su elección además de nombrarla y por eso se ríe.
240 Mag	en general   “Gente” lo tenía todo   [(F) mezclado] o sea ts   en un momento dado quieres volver a tu manual y ve:r   ts yo qué sé algunas cosas de gramática   pero básicamente no tiene nada de gramática   e:    espera ((la estudiante hojea el manual)) en general eran buenos los textos que: que tenía al final en líneas generales y ahí podíamos hablar   e: ¿qué más?    [(B) sí y aprendíamos un par de cosas de más sobre la cultura de los países de América Latina   pero creo que lo mejor e:s   es “Abanico”]    ((la estudiante está mirando los manuales)) ¿por qué / e /? ((risa))	
241 E	sí ((risa))	E asiente con risa también y Mag se limita a presentar tan sólo un argumento sobre el agrupamiento de los contenidos. La nula justificación de la preferencia se convierte en una comparación con el libro que no le gustaba. A través de esta oposición, Mag pone de relieve su necesidad de tener fácil acceso a las reglas gramaticales.
242 Mag	sí   ((la alumna sigue mirando el manual “Abanico”)) e:   lo tiene un poco más agrupado todo   ts   lo considero importante eso ahora que   ts   quieres escribir una redacción por ejemplo y quieres ver algo quieres recurrir a tu manual para ver algo   en- en “Gente” no había   es decir NADA determinado   / no- no podías encontrar algo una re:gla /	
243 E	pero tiene las reglas en el	E contradice el argumento sobre la falta

## Transcripción

## Análisis secuencial

	medio o sea ¿no tiene:?	de determinación, dando el ejemplo de las reglas que se encuentran en el manual de “Gente II”.
244 Mag	sí pero son   considero que   sí tiene tiene las reglas en el medio   pero:   simplemente te mete las reglas en el medio   no tiene ejemplos e:   y en general todo está un poco confuso cuando todo podría estar agrupado en el mismo capítulo posiblemente   no sé “Gente” me gus- / e / e:l “Abanico” me gusta má:s    (( sigue mirando el manual)) y también ese tiene unos textos al final que también son   interesantes    y también tiene audios    eso no sé [(R)qué más podría decir] sobre este tema   en general el hecho que   cuando se refiere a un tema   e:   a los tiempos del pasado por ejemplo [(AC) los tiene aquí reunidos y tú puedes recorrer esto es importante que no tienes que buscar yo que sé   en dos o tres capítulos para encontrarlos]	Mag afirma la existencia de reglas, sin embargo, desprecia su presencia. Abandona rápido el esfuerzo de defender su opinión y vuelve a hablar del manual “Abanico” sin añadir nada significativo. Mag repite como requisito necesario de un manual la organización y agrupamiento de las reglas que garanticen el fácil acceso a ellas cuando el alumno lo considere necesario.
245 E	\ sí sí he entendido \   ¿te apoyas en el manual que utilizáis en la clase   para aprender español?	Como la información que ofrece Mag es repetitiva, E prosigue investigando el apoyo que constituye el manual en el aprendizaje de la estudiante.
246 Mag	e:   también en el manual también en las notas   e: también e:n libros que he empezado a lee:r   de literatura   / bueno hemos empezado con cuentos e intentamos su-   subir de nivel un poco / ((risa))   todo junto	Mag no atribuye mayor papel al manual que a los demás recursos. Ella toma la iniciativa de seguir aprendiendo fuera de la clase. No obstante, se esconde de su avance con el uso de la 1ªpers.pl. “hemos” y la ironía de la frase “empezar con cuentos y ahora leer literatura” que al final se torna en risa. Mag es consciente de que para aprender necesita un conjunto de varios recursos.
247 E	todo lo que hacéis {en la clase}	

## Transcripción

## Análisis secuencial

248 Mag	{sí   sí sí} /en la {clase} /	
249 E	{y fuera} también	
250 Mag	sí sí   no te puedes apoyar solamente en una cosa	
251 E	¿te acuerdas de una actividad que habéis hecho en la clase y que te haya gustado   y una que no te haya gustado?   ahora quiero que utilices los manuales para buscar   ((la alumna coge los manuales y empieza a mirar)) una actividad que te haya gustado y otra que no te haya gustado	E busca los gustos de Mag en cuanto a las actividades que proceden de los manuales.
252 Mag	en general a través de los libros muchas veces formamos grupos donde escribimos algo   en- en el C1 puedo pensar que habíamos hecho:   era buen- finalmente resultó muy bueno nos habíamos separado en grupos e hicimos u:n   un anuncio escribimos todo el- el texto del anuncio describimos / el PAISAJE EL ESCENARIO / con estímulo: ts   una pieza de música   había- tenía nuestro profesor Juan un cd de música que se utilizaba en anuncios en España   elegimos una canción y utilizándolo como estímulo creamos el- todo el concepto del anuncio [(AC) que era bueno y tuvo mucho éxito]	Mag hojea los manuales pero antes de encontrar una actividad concreta, explica que en clase trabajan mucho en grupo y describe su actividad favorita. Se hace obvio que a Mag le gusta trabajar en grupo y que asocia el gusto por la actividad con un buen resultado.
253 E	mhm	Un asentimiento de E anima a Mag a continuar.
254 Mag	pero:   e: en general los grupos lo que hacemos \ no- no funcionan siempre muy bien porque: \ dejamos llevar / y hablamos en griego cuando la meta es	Enseguida la estudiante retoma el turno para remarcar, una vez más, la duda sobre el firme trabajo de los grupos por el motivo del empleo de la L1. Se desvela, pues, su convicción de que la L1 tiene que ser totalmente excluida durante el trabajo

## Transcripción

## Análisis secuencial

	hablar en español /   \ algo que no me gustó aparte de eso \   e:   el año pasado e:n   en “Gente 2”   e: que nos habíamos separado para hacer e: para crear un culebrón   otra vez en grupos para hacer básicamente lo:s   [(F) los diá:logos del culebrón]   lo cual [(AC) también quizás porque teníamos unos chiquillos en la clase salieron cosas trágicas unos monstruos   y en general salió   una pequeña tontería	en grupo y que la única lengua que puede ser utilizada es la lengua meta. Luego, califica la actividad de escribir los diálogos de un culebrón como la que no le ha gustado. En perfecta oposición con la actividad que le gustó, Mag no ha disfrutado de la última actividad porque el resultado no fue exitoso. Mag evalúa el resultado con términos negativos y radicales: “salieron cosas trágicas unos monstruos”. No culpa al libro por el fracaso sino a unos compañeros que caracteriza de “chiquillos”, como enfatizando su joven edad y la falta de madurez a la hora de trabajar.
255 E	mhm e   pero   los ejercicios que me has descrito las actividades son más o menos iguales   formáis grupos-	E quiere aclarar un tema y hace una observación...
256 Mag	SÍ tiene que ver a lo mejor siempre con el tema de:   de la activida:d   y finalmente con las personas que forman el grupo con el cómo podemos colaborar   ts o sea hay per-   ahora bueno lo voy a decir   / hay personas en la clase que /   / e: / en cada actividad que:   vamos a hacer siempre están pensando en la:s [(=español) drogas] y e:n yo que sé en lo:s   látigos y e:n	...pero Mag interrumpe porque piensa haber averiguado la pregunta. La estudiante propone indagar las causas de éxito o fracaso de los trabajos en grupo. Según ella, hay dos elementos que influyen en el resultado: el tema y los compañeros con los que se trabaja. Con una autointerrupción y una frase introductoria, Mag quiere apuntar que va a tratar de un tema delicado. En realidad, su vacilación es mínima ya que de manera instantánea sigue su discurso y ejemplifica por qué es difícil cooperar con algunos compañeros de clase. La crítica se hace más sutil con el empleo de la forma impersonal “hay personas”.
257 E	e:	A través de una serie de intercambios E
258 Mag	bueno no puedes- no puedes trabajar todo el rato así	resume, a modo de conclusión, que los factores que pueden perjudicar o favorecer el trabajo en grupo son el tema de la actividad y las personas con quienes se colabora.
259 E	mhm que no ayudan {mucho}	
260 Mag	[(F) {n- n- no} ayudan nada]	
261 E	en la creación	
262 Mag	[(F) sí] ((risa))	
263 E	e:   entonces probablemente	

### Transcripción

### Análisis secuencial

264 Mag | el ejercicio ha fracasado a  
causa: | de la colaboración  
265 E es lo que {diría}  
{[(AC) y del tema]}  
266 Mag de la colaboración y del  
tema | y por supuesto el  
tema sup- | es algo muy  
subjetivo como con las  
redacciones que algo te  
puede gustar y dices ¡ah!  
muy bien voy a escribir  
cosas bonitas y algo lo  
puedes ver y dices ¡oh!  
ahora ¿qué qué escribo aquí  
qué hago?

Mag reitera la conclusión. Como es la que ha introducido el tema muestra interés para seguir comentando y explica el carácter subjetivo que obtiene cada distinta propuesta de tema.

El concepto de gramática aparece también en esta secuencia junto a la idea de Magda de que la adquisición de español se centra en el aprendizaje de las reglas gramaticales. Considera como requisito fundamental de un manual la presentación agrupada de las reglas porque opina que así se garantiza el fácil acceso a la gramática cuando ella lo necesita. No obstante, Magda es consciente de que su aprendizaje se debe basar en varios recursos y por eso se apoya en el material que utilizan en el aula pero a la vez aplica un aprendizaje autónomo y practica la lengua fuera de la clase por propia iniciativa. Magda asocia el gusto por la actividad con el buen resultado. Parece que le gusta trabajar en grupo y matiza que hay dos factores que contribuyen al éxito o fracaso de las actividades de este tipo: el tema y la colaboración entre los miembros. Finalmente, Magda cree que para efectuarse el aprendizaje, durante el trabajo en grupo, debería emplearse solamente la lengua meta.

### Secuencia 8: Autonomía y estilos de aprendizaje (267E a 314Mag)

### Transcripción

### Análisis secuencial

267 E sí | ¿te gustan los ejercicios  
más sistemáticos o aquellos  
que son más abiertos | que  
dejan más opciones y por  
eso exige:n más  
imaginación [(AC) mucha

E inicia un nuevo tema: la preferencia de Mag entre los ejercicios sistemáticos y las actividades que requieren imaginación.

## Transcripción

## Análisis secuencial

268 Mag	más imaginación] { mucha má:s participación? } {Ee:}   a- ambos diría creo que ambos son importantes que éstos en concreto para que   ts estos ejercicios en concreto creo que son buenos en la gramática para: para entender por qué se utiliza esto aquí y no: el otro   para que cometas también tus errores y para que te explique el profesor que aquí tenemos por ejemplo esta regla   ts   [(AC) es un primer paso para aclarar algunas cosas   y a continuación más abiertos para utilizar todas esas cosas] que- ts supuestamente ya has adquirido	Mag piensa que los dos tipos son necesarios. Enseguida explica que al principio y, sobre todo en cuanto a la gramática, son necesarios los ejercicios sistemáticos. Es la etapa donde el estudiante debe reflexionar en torno al funcionamiento de la lengua y, luego, utilizar este nuevo conocimiento en las actividades abiertas. Este juicio coincide plenamente con el esquema de aprendizaje que Mag había presentado en el turno 226. De esta manera, la estudiante manifiesta otra vez su creencia de que, en primer lugar, se debe estudiar y conceptualizar posteriormente la gramática. Mag vuelve a relacionar el error con el proceso de aprendizaje. Además, hace referencia al papel del profesor que, a partir del error, debe explicar las reglas.
269 E	¿crees que los ejercicios sistemáticos son siempre necesarios o sólo en un nivel {concreto?}	E insiste en el tema y pregunta por la necesidad de los ejercicios sistemáticos en todos los niveles.
270 Mag	{no   sie-} siempre son necesarias ¡ah!   ahora te refieres a: un \ un nivel   de aprendizaje dices \	Mag toma el turno, provocando un solapamiento, para confirmar inmediatamente la necesidad de los ejercicios sistemáticos. Una interjección muestra que acaba de entender bien la pregunta y se detiene para reflexionar.
271 E	sí porque: se cons-	E, considerando que debe ser más explícita, formula la pregunta a través de un intercambio de turnos.
272 Mag	sí	
273 E	en un nivel de principiantes {[F] muchos piensan que los ejercicios sistemáticos]}	
274 Mag	{son necesarios sí }	
275 E	[(F) son necesarios ¿pero son siempre necesarios?]	
276 Mag	en en un nivel de principiantes creo que son siempre necesarios porque se aclara el uso de- de las cosas que aprendes	Mag, en coherencia con lo que había explicado en el turno 268, repite que en un nivel principiante los ejercicios sistemáticos aclaran el conocimiento y por eso son necesarios.
277 E	¿más tarde {xxx}?	Como la estudiante está muy centrada en la necesidad de los ejercicios sistemáticos
278 Mag	{[F] más tarde}   y ahora	

## Transcripción

e:n el nivel C donde  
estamos no son necesarios  
es decir básicamente este  
año | / no hacemos nada  
nuevo / | profundizamos en  
cosas que ya hemos  
aprendido | excepto quizás  
de:l | estilo indirecto | que: |  
ts | el año pasado lo  
habíamos hecho muy  
rápido | todo el resto es  
igual

## Análisis secuencial

en la primera etapa de estudios, E toma el turno para asegurarse de que Mag va a opinar sobre la necesidad de los mismos en niveles posteriores. El solapamiento que se produce revela que la estudiante ya tenía lista su respuesta: los ejercicios sistemáticos no son necesarios en niveles más avanzados. Este razonamiento se basa en el hecho de que ya no se estudia la gramática en el curso que Mag está siguiendo actualmente. La estudiante explica que ya han estudiado todos los contenidos gramaticales y este año “profundizan”, es decir se dedican al afianzamiento de las reglas y a la búsqueda de precisión formal. Parece que Mag con el término “gramática” se refiere en este caso a la gramática descriptiva.

279 E mhm  
280 Mag ts a partir de ahora  
básicamente | aclaramos  
posiblemente | las últimas  
dudas que: tengamos | e: | y  
hay que dar más  
importancia al vocabulario

E asiente para incitar a Mag a seguir su relato y ella concluye que ahora en clase les queda aclarar dudas y aprender más léxico. Destaca de nuevo, el papel primordial que otorga Mag a la gramática ya que afirma que, una vez que se haya completado su enseñanza, se puede profundizar en el aprendizaje del vocabulario.

281 E en la clase de español ¿te  
gustan los trabajos que  
hacéis todos juntos en  
grupos | los que hacéis  
individualmente [(AC) cada  
persona sola] | o con el  
profesor? | algunas veces  
que tú: tienes que hacer  
algo con {el profesor?}

E decide indagar los gustos de Mag por el tipo de trabajo que se realiza en clase: en grupo, individual o junto con el profesor.

282 Mag {sí} | e: || interesantes son  
todos solamente lo:s que se  
hacen en grupo tienen el  
riesgo de | con quién vas a  
estar en el grupo ((risa)) |  
entonces depende algunas  
veces son buenos y otras no

Después de un alargamiento vocálico y una pausa mediana, Mag opta por una respuesta moderada. Califica todos los trabajos como “interesantes” y reproduce la idea ya manifestada: el trabajo que se hace en grupo depende de las personas con las que se colabora. Con la risa se hace una referencia indirecta a los compañeros de clase con los que ha tenido dificultad para trabajar en grupo (turno

## Transcripción

## Análisis secuencial

256).

283 E	pero de los tres   elegirías otra vez e: el grupo	E reacciona rápido para evitar una posible desviación de la conversación y malinterpreta la respuesta de Mag, citando el trabajo de grupo como su primera preferencia. Mag expresa su acuerdo con tal estimación, argumentando que tienen más interés, sin añadir más.
284 Mag	e:	
285 E	los que se hacen en grupo	
286 Mag	sí creo que son más interesantes	
287 E	¿crees que puedes aprender de tus compañeros haciendo juntos un trabajo en grupo o prefieres- {hacerlo con tu profesor?}	E quiere indagar las convicciones de Mag acerca de la posibilidad de aprender de sus compañeros trabajando en grupo.
288 Mag	{no no no } aprendes también de tus compañeros porque   cada uno   e: ts   sabe   SABE   [(AC) bueno todos supuestamente sabemos las mismas cosas pero cada uno ha entendido mejor]   [(DC) algo diferente] de lo que has entendido tú   y: ts   y eso no sólo cuando hacemos actividades sino que también lo hacemos fuera de la clase [(AC) por ejemplo hablando por teléfono cuando hacemos ejercicios] y eso que yo que sé   es así y me lo explica por ejemplo Sofía o Natalia   y respectivamente yo les voy a explicar otra cosa que eso va así porque   ts porque por una razón se nos ha quedado en la mente   porque resulta   haberlo aclarado una de todas nosotras primera	La respuesta de Mag no se hace esperar. Su triple negación provoca un solapamiento y cuando recupera el turno manifiesta su creencia de que se puede aprender de los compañeros. Mag, después de expresar su opinión, inicia un largo discurso que declara su certitud sobre el tema. Argumenta que todas las compañeras saben lo mismo pero que cada una entiende una cosa más rápido o mejor. Entonces, Mag presenta como proceso común aclarar dudas entre ellas, tanto en la clase como fuera. El uso del género femenino hace patente que Mag no habla en general sino que se refiere a sus compañeras – amigas, algunas de las cuales también nombra. El error figura como la causa principal para resolver dudas. Además, la narración sugiere una imagen de estudiantes independientes que colaboran entre ellas para llegar al conocimiento y “finalmente si es tan necesario” recurren al profesor. Mag habla largamente dando ejemplos concretos de esa cuestión para argumentar la valoración positiva que le merece.
289 E	mhm	
290 Mag	porque tú vas a hacer un error y la otra te va a decir que no no es así   y preguntarás finalmente a tu profesor finalmente si es tan necesario que te lo	

## Transcripción

## Análisis secuencial

291 E	aclare   y el vocabulario   o sea en cada persona otras palabras se le vienen a la mente   y   eso es bueno cuando formáis grupos para hacer un ejercicio ¿en qué lengua habláis entre vosotros? algo me has mencionado	A E le interesa profundizar en el tema de la lengua que se habla a la hora de realizar un trabajo en grupo.
292 Mag	/ normalmente en griego desgraciadamente / ((risa)) en esp-   aunque tenemos que hablar to:do el guión bueno lo que tenemos que escribir en español [(AC)lo hablamos en griego y cuando empezamos a escribirlo en español]   e porque normalmente uno lo escribe e entonces todos decimos   lo que tenemos que escribir el texto lo decimos en   o más bien primero lo decimos en griego normalmente y luego lo traducimos en español   y es un error / y lo sabemos / e intentamos en general corregirlo   pero \ es muy fácil que: \   [(F)que nos vayamos nuevamente otra vez hacia el griego]	Mag ya había mencionado, por iniciativa propia, en el turno 222 que durante el trabajo en grupo hablan en griego. Ahora que E le invita a comentar este hecho, Mag busca encontrar las distintas etapas lingüísticas por las que pasa este tipo de trabajo. Concluye que todo se decide hablando en griego y luego se traduce al español. El adverbio “desgraciadamente” presenta el hecho de hablar en griego como no deseable y el relato culmina definiéndolo como “un error”. Todo el proceso se presenta como un conflicto – “saben que es un error que intentan corregir pero vuelven al griego” – que refleja la dificultad que supone trabajar en clase con griegos e intentar efectuarlo todo en español.
293 E	¿tú corriges a tus compañeros cuando cometen algún error?	Ante la pregunta por si corrige a sus compañeros cuando cometen un error, la sorpresa de Mag y la demanda de explicaciones hacen evidente que nunca les corrige en clase abierta. No obstante, cuando trabajan en grupo no dudan en corregirse entre ellos, en coherencia con lo anteriormente expuesto en el turno 290.
294 Mag	¿qué quieres decir en general en la clase?	
295 E	cuando trabajáis en grupo	
296 Mag	sí	
297 E	un ejercicio {en grupo}	
298 Mag	{sí sí} uno corrige al otro	
299 E	¿te gusta cuan- cuando ellos te corrigen o te molesta un {poco?}	Mag se manifiesta tolerante hacia la corrección que recibe de sus compañeros de clase.
300 Mag	{no   me} gusta	
301 E	¿te acuerdas de alguna actividad en grupo que	A continuación, E invita a Mag a describir una actividad en grupo de su gusto.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	hubiérais hecho en clase y que te haya gustado mucho?	
302 Mag	e: lo que he dicho antes con el {anuncio}	Mag vuelve a citar la actividad que había presentado en el turno 252 como aquella que más le había gustado. Hace referencia al buen resultado y al gusto de trabajar con aquel grupo y se olvida del tema como factor importante, que había indicado en el turno 256.
303 E	{el anuncio}	
304 Mag	que ha tenido: como   que ha resultado muy bueno	
305 E	probablemente te haya gustado el resultado	
306 Mag	SI   también el resultado y   y el [(F) y e:l grupo] sí no sé	
307 E	y el tema	Entonces, E menciona la relevancia del tema y en ese momento Mag añade como otro factor que influye en el trabajo que se hace en grupo la posibilidad de seleccionar los elementos para llevar a cabo la actividad y expresa un rechazo por los trabajos sin libertad de escoger, que califica como “secos”. Es importante, pues, para ella, que se le ofrezcan algunos medios para poder involucrarse en una actividad Además, de modo positivo, ha funcionado el hecho de haber hablado mucho en español durante la realización de la actividad.
308 Mag	e:  sí   no fue algo seco yo que sé [(AC) separaos en grupos y haced eso] tenía su música teníamos que escuchar la música ELEGIR   e int-   y precisamente en ese ejercicio creo que habíamos hablado BASTANTE en español   [(AC) aún e:n en lo que te he dicho antes que normalmente primero hablamos en griego y luego lo traducimos en español esa vez intentamos hablarlo todo en español]	
309 E	y ¿cuánto tiempo dedicásteis a esa actividad?	E pregunta por el tiempo que ha durado la actividad pero Mag no puede calcularlo con exactitud.
310 Mag	\ ah no me acuerdo nada \   normalmente no dedicamos mucho tiempo o sea   yo que sé unos diez minutos un cuarto	
311 E	mhm	
312 Mag	el máximo   no sé quizás sea más y que a mí me parezca tan poco	El hecho de que el tiempo pase rápido cuando trabajan en grupo proyecta su gusto por este tipo de actividad.
313 E	quizás puede	E añade una acotación, E la afirma y se
314 Mag	sí	cierra el tema de la secuencia.

A lo largo del discurso se esboza un esquema de aprendizaje. Magda considera necesario estudiar principalmente la gramática, hacer ejercicios sistemáticos para reflexionar sobre el

sistema formal de la lengua y su función y, luego, en una etapa posterior, realizar actividades abiertas y más creativas. Papel primordial juega la gramática porque, si no se estudia, no se puede llegar a una producción más esencial. Magda es una estudiante que sabe utilizar el error para aprender más rápido y mejor. La estudiante no manifiesta un especial interés por un tipo de trabajo en concreto. Sin embargo, le gusta trabajar en grupo y necesita elementos que le vayan a ayudar a involucrarse en la realización de una actividad. La posibilidad de elegir a la hora de llevar a cabo una tarea es un factor positivo para Magda. La estudiante está segura que aprende de sus compañeros y que se sirve de su ayuda en todo el proceso de aprendizaje. En consecuencia, le gusta que le corrijan y no duda en corregir a los demás cuando trabajan en grupo. Magda ofrece la imagen de una alumna autónoma que sabe cuándo necesita recurrir al profesor. El uso de la L1 durante el trabajo que se hace en grupo se valora negativamente, pero, según ella, los esfuerzos para evitarlo no tienen éxito.

### Secuencia 9: Consideración de los materiales complementarios (315E a 334Mag)

	Transcripción	Análisis secuencial
315 E	vale   aparte del manual   ¿qué otro tipo de material complementario utilizáis en la clase?	E se interesa por los materiales complementarios que se utilizan en clase.
316 Mag	e: notas del profesor fotocopias   e:   normalmente la mayoría eran ts co:n   con gramática [(AC) donde está agrupada la gramática junto con ejercicios]   o con texto   que ts   o lo leemos en clase o lo tenemos que leer en casa para comentarlo luego \ hablar sobre el texto \ [(B) eso creo]	Mag, primeramente, cita las fotocopias que reparte el profesor señalando que la mayoría de ellas son de gramática y especifica que contienen reglas gramaticales junto con algunos ejercicios relevantes. Reaparece el adjetivo “agrupada” que Mag había utilizado originalmente en el turno 242 como argumento básico a favor del manual “Abanico”. Es esencial, pues, para Mag tener agrupado lo que se debe estudiar. A continuación, menciona las fotocopias de textos, explica cómo se hace la actividad y parece, al bajar el tono, querer cerrar el tema.
317 E	¿audio?	E interviene para preguntar por la actividad de comprensión auditiva.
318 Mag	/ ah   sí sí   correcto /	Mag, con una subida de tono y una risa, se

## Transcripción

## Análisis secuencial

	((risas)) sí   simplemente porque el audio está relacionado con el manual lo considero como parte del manual   por eso	excusa por haberlo olvidado. No la considera una actividad autónoma porque siempre la relaciona con el manual.
319 E 320 Mag	cinta:s {video:} {e:}cinta sí   y: canciones   normalmente hacemos una o dos canciones en cada cuatrimestre   donde:   el profesor nos lleva la canción [(AC) las letras y faltan algunas palabras nosotros escuchamos la canción y las rellamos]   y luego la leemos y explicamos algunas   palabras que:   ts sean totalmente incomprensibles   porque: la verdad es que:   en general ts   [(AC) porque considero que todos tenemos el nivel en que podemos entender una canción por el contexto no dedicamos tiempo] a explicar TODAS las palabras   una por una sólo aquéllas que nos hacen difícil e-   entender el- el significado de:   / del pá:rrafo/	Sin esperar, E añade la cinta y el video y esta vez Mag toma el turno para explicar detalladamente como se realizan estas actividades en clase. Durante la narración Mag se detiene para comentar que, cuando escuchan una canción, entienden las palabras por el contexto y explican solamente aquellas que les hacen difícil captar el sentido general. El empleo de la 1ªpers.pl. presenta la actitud como general. Mag no duda que todos sus compañeros puedan interpretar el léxico y plantea que la clase posee uniformidad en cuanto al nivel de aprendizaje de los alumnos.
321 E 322 Mag	sí es lo que normalmente preguntamos   e: y también:n   películas vemos una película cada cuatrimestre   e:   y a continuación [(AC) vemos primero la película y a continuación] hablamos   sobre el tema de la película los personajes	E simplemente asiente y Mag pasa a la descripción de la actividad de la película.
323 E	¿cuál de todas estas actividades te gusta?   ¿aparte del manual?	Cuando Mag tiene que elegir entre las actividades indicadas, prefiere no seleccionar una en particular sino definirlas con adjetivos moderados: “agradable” e “interesante”.
324 Mag	e:   la canción es agradable   pero también las películas son bastante interesantes	
325 E	mhm ¿y por qué te gustan	E acepta la respuesta pero pide más

## Transcripción

## Análisis secuencial

	esas actividades?	precisión.
326 Mag	<p>e:   porque salen de las fronteras clásicas de la clase como es la enseñanza de la gramática   ts vale siempre hay algo   que tiene que ver con la gramática y es un poc- [(AC) y cuando la enseñanza de la gramática dura mucho es un poco pesado para los alumnos] ((risa))   e:   eso que es agradable y cambia un poco salimos un poco de nuestros ritmos habituales   e: también tenemos la oportunidad de escuchar un par de canciones que no hemos escuchado NUNCA en español   de ver una película   exclusivamente en español porque   ts en casa también alquilamos unos DVD pero:   e: normalmente los subtítulos los tenemos en griego ((risa))   ahí tenemos que prestar un poco más de atención para:   entender la película</p>	<p>Con la metáfora “salir de las fronteras clásicas de la clase” Mag precisa la razón por la que le gustan estas actividades. Ella piensa que la gramática juega un papel primordial en el aprendizaje de español, no obstante cuando su enseñanza dura mucho los alumnos se cansan. A Mag le gusta mucho la variedad de actividades que le ofrecen una salida de la realidad habitual de la clase. A la vez, le interesa conocer elementos de la cultura española. También reconoce que sola no se esforzaría por ver una película sin subtítulos en español. Sin embargo, parece que le anima hacer este esfuerzo en clase.</p>
327 E	<p>si te pidieran dar una clase de español   ¿qué recursos utilizarías para llevarla a cabo?</p>	<p>E propone a Mag elegir los recursos que ella utilizaría para dar ella misma una clase.</p>
328 Mag	<p>¡ay! ((risa)) es una pregunta difícil   e:    no sé / o sea /   ts de todo lo que   nuestro profesor utiliza hasta ahora   ¡eh! el manua:l explicaría la gramática   escucharíamos un audio [(AC) haríamos un audio] repartir- repartiría a los alumnos en grupos   para que hicieran una actividad   pero evidentemente   [(AC) como es solamente una clase no puede incluir</p>	<p>Contrariamente a lo que podría esperarse por su última intervención, Mag no sabe qué elegir. Su primera reacción es una exclamación de dolor seguida de una risa. Enseguida declara que es una pregunta difícil y, solamente después de una pausa media, llega a decidir que ella también utilizaría los mismos recursos que usa su profesor. Es interesante observar que elige como fuente principal el manual del que explicaría la gramática, los alumnos harían una actividad en grupo y una actividad de comprensión oral. Quizás valore que su elección es convencional y</p>

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
329 E	tanto una canción como una película] tú elegirías es tu {propia clase}	por eso al final se excusa argumentando que es sólo una clase y no puede utilizar muchos recursos.
330 Mag	{¡A:!!} ((risa)) e: creo la primera cosa que he dicho	Aún cuando E le explica que puede hacer cualquier elección para diseñar su clase, Mag insiste en utilizar el manual con
331 E	el manual	todas las posibilidades que éste ofrece y, esta vez, añade también la perspectiva de
332 Mag	el manual con su audio y su conversación e: posiblemente algunas fotocopias co:n con textos que me gustan bastante	utilizar algunas fotocopias con textos de literatura o de periódicos. Parece que Mag sabe que una clase que se salga de la
333 E	mhm con textos e-	regularidad puede complacer a los alumnos pero piensa que se aprende con
334 Mag	/ con te:xtos / de literatura o de periódicos	seguir los pasos que ofrece el manual. Asimismo, Mag expresa su gusto por conocer tanto la cultura como la actualidad española.

El primer material complementario que se menciona son las fotocopias de gramática y se señala que contienen los contenidos gramaticales agrupados. A Magda le gusta tener lo que debe estudiar junto y en bloque. La actividad de comprensión auditiva se relaciona con el manual y no se menciona de manera significativa. Escuchar una canción o ver una película española se valora por romper la realidad habitual de la clase. No obstante, Magda, a la hora de elegir recursos para dar una clase, deja de lado estas opciones y opta por el manual. Parece que Magda cree que los alumnos disfrutan de una clase que se salga de la regularidad pero se aprende con seguir las pautas del manual y por eso, para dar su propia clase, prefiere elegir medios tradicionales y seguros. Manifiesta, además, un interés por la cultura y la actualidad española. Quiere sacar provecho de la película que se da en español en clase porque sabe que sola no se esforzaría por verla exclusivamente en español y aparece como alumna que sabe beneficiarse de las oportunidades que la clase le facilita. También emerge como creencia importante que no es necesario traducirlo todo en griego y que se puede, a partir del contexto, llegar a entender el sentido de algunas palabras.

## **Secuencia 10: El papel del profesor en la clase de LE (335E a 370Mag)**

### **10.1: Evaluación del profesor (335E a 364Mag)**

## Transcripción

## Análisis secuencial

335 E	muy bien   según siempre tu opinión ¿qué debe hacer un profesor en la clase?	E introduce el tema del papel del profesor en la clase de LE.
336 Mag	¿qué debe hacer con respecto a la enseñanza o en GENERAL con su presencia en la clase?	Tras una pausa media Mag pide explicaciones. Emerge una visión dicotómica en los deberes del profesor: en lo que tiene que enseñar y en cómo tiene que actuar en el aula.
337 E	en general tenemos un profesor en clase ¿qué tiene que hacer?	E reformula la pregunta y Mag inicia un largo discurso. La estudiante intenta precisar las características del profesor mediante la definición por negación. El hecho de pasar de un extremo al otro - ni muy estricto, ni demasiado flexible- la hace reír. No obstante, con la frase “debe poner límites a los alumnos” Mag aclara su idea y ofrece un ejemplo para mostrar que esta demanda es auténtica y emerge de la realidad de la clase.
338 Mag	/ no creo que deba ser estricto / ((risa)) pero por supuesto tampoco debe llegar al otro extremo tiene que poner límites a los alumnos   porque ts puedo pensar por ejemplo   en una compañera mía que empieza a decir   o sea es la que te he comentado con las [(=español) drogas] con lo:s látigos y todo eso   que empieza a decir cosas irrelevantes- mientras estamos hablando sobre un tema va a empezar a decir ts cosas irrelevantes   o hacemos una   actividad todos juntos con el profesor   / ahí alguien tiene que poner un límite /   y: en este caso lo debe hacer el profesor y no sus compañeros ((risa)) eso   en general tiene que intentar ganarse la confianza de los alumnos   para que sea más eficaz   e:   \ pues ahora que sea \   que sean claras sus explicaciones de gramática   que corrija tus errores que explique por qué esto es un error y que resuelva tus dudas   no sé qué más ((risa))	La risa es resultado más bien de la incomodidad que provoca la petición y la confesión que acaba de realizar. Para expresar su crítica Mag ya no utiliza la forma impersonal “hay personas en clase”, como había hecho en el turno 256, sino que revela que se trata de una compañera en concreto. Seguidamente, añade como factor que influyen la enseñanza la confianza que el profesor “debe ganar” de sus alumnos. Con la frase “pues ahora que sea” muestra que Mag reconoce que va a pasar a características más repetidas. Sin embargo es interesante observar que

## Transcripción

## Análisis secuencial

principalmente se mencionan las explicaciones claras de gramática y luego la corrección del error, la cual debe acompañarse siempre de instrucciones para resolver las dudas. Se observa, pues, coherencia absoluta entre estos requisitos y todo lo manifestado a lo largo de la entrevista. Mag quiere cerrar el tema y lo expresa mediante la risa...

- 339 E hay muchas cosas que puede hacer un profesor y que debe hacer ...pero E pretende incitar a Mag a reflexionar más.
- 340 Mag e: | sí  
341 E vale- Con un asentimiento, Mag acepta el reto. Sin embargo, E estima que debe orientarla pero Mag la interrumpe para recuperar el turno.
- 342 Mag sí e: o sea no- no puedo pensar en otra cosa es- eso que sea formal | digamos que tenga un programa que: | hoy vamos a hacer esta cosa de la gramática llevaremos a cabo estos ejercicios | haremos estos ejercicios en grupo este audio y ts | hablaremos de este tema [(AC) más o menos así] | que tenga un – un plan para su clase y que lo respete Pese a que la estudiante toma el turno por iniciativa propia simplemente asiente para admitir enseguida que no puede relatar más y no obstante, sin interrupción, sigue contestando a la pregunta planteada. Esos cambios de opinión manifiestan que Mag desarrollaba sus argumentos en aquel momento y que no había analizado antes un tema parecido. Aún así, Mag muestra una alta capacidad de análisis y enseguida encuentra otro requisito. Esta vez explica que el profesor debe tener una programación planificada y enseñar conforme a ésta.
- 343 E déjame ayudarte un poco | dime algunas características de un buen profesor y algunas de un mal profesor E insiste pidiendo algunas características de un buen profesor y de un profesor malo.
- 344 Mag | el profesor bueno creo | que es el que he descrito / antes / ahora el malo | ts e: || porque en el Instituto en general son todos españoles | no sé | si todos han- | ts han acabado algo relativo a la filología y todo eso | he averiguado que probablemente no todos han estudiado algo relativo [(AC) pero simplemente Con más seguridad esta vez, Mag afirma que ya ha definido al profesor bueno e intenta describir al profesor malo. Después de una pausa mediana, hace una introducción larga para criticar el nivel de estudios de los profesores del Instituto Cervantes. Mag explica que el único valor que parece orientar a esos profesores es el hecho de ser nativos, idea que no comparte creyendo en cambio que lo importante es tener una buena formación. Pronuncia con énfasis el adjetivo

## Transcripción

## Análisis secuencial

	son profesores porque hablan español]   ALGUNOS   y entonces en algunas- algunas cosas no te las pueden explicar   y con respecto a- a la gramática [(AC) o sea lo que decía con el Indefinido y el Imperfecto que: tenía problemas e:n   en A2]   tenía que ver con la profesora   porque no   ts no sabía como enseñar   no se había formado para enseñar   y enseñaba   simplemente porque era española   y entonces   un profesor malo es a lo mejor aquel que:   no se ha formado para enseñar	“algunos” para limitar esta falta de estudios a unos pocos profesores. Mag combina este juicio con su experiencia comentada en turno 212 para llegar a la conclusión de que “un profesor malo es aquel que no se ha formado para enseñar”. La locución adverbial “a lo mejor” contrasta con el tono de su voz que refleja seguridad.
345 E	sí   he entendido   y uno bueno se ha formado	E quiere resumir pero Mag decide añadir también el gusto por enseñar entre las cualidades del buen profesor. Antes de concluir se auto-interrumpe y cambia de opinión, calificando la formación como requisito imprescindible. Mag no considera que un nativo que hable bien la lengua pueda ser buen profesor y sólo lo puede ser una persona que se haya formado para ejercer este oficio.
346 Mag	se ha formado y le gust- / / o sea ts   le gustaba a la chica /   [(AC) tenía toda la buena voluntad pero no podía porque le faltaba algo de su formación]   y eso te crea problemas	
347 E	¿cómo crees que te puede ayudar a aprender el profesor?	E pide información sobre cómo cree Mag que el profesor le puede ayudar.
348 Mag	e:   en general co:n   [(B)ayudarte]   ts que sea aplicado y bueno con su trabajo que te explique unas- bueno   que de la clase   y ts   que te res- que te res- que tenga ganas de ayudarte a resolver tus dudas   que te corrija en   ts en la expresión oral   e:   en las redacciones por ejemplo que te explique por qué es así y: NO de otra manera   y   qué palabra podrías haber utilizado mejor de la que	La estudiante cree que el profesor debe decidirse a su trabajo, que tenga ganas de resolver las dudas, que corrija la expresión oral y que dé feedback en la expresión escrita. A pesar de que se está determinando el papel del profesor, Mag finaliza su narración expresando la creencia de que el éxito del aprendizaje depende de los alumnos.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	has puesto   pero no es asunto del- del profesor es nuestro asunto si:   si vamos a aprender bien   [(F) si ] vamos a aprender y si vamos a aprender bien	La pregunta se ha formulado en 2ªpers.sing. pero Mag contesta en 1ªpers.pl., “es nuestro asunto”, dejando claro que es una cualidad que atribuye a todos los alumnos.
349 E	¿cuando dices nuestro asunto?	E interviene para cerciorarse de la correcta interpretación del pronombre posesivo “nuestro” y Mag aclara que habla en nombre de su colectivo.
350 Mag	de- de los alumnos quiero decir	
351 E	¿qué profesor de español te ha marcado más?	Mag reflexiona un momento para contestar que el profesor que más le ha marcado es su profesor actual.
352 Mag	me gusta mucho Juan el que tenemos ahora	
353 E	¿por qué?	E busca la razón de la elección.
354 Mag	e::   porque ff   también hace la gram- antes de nada   creo que su formación es tal que   PUEDE enseñar mejor   porque e:l   e: básicamente ha hecho un doctorado sobre la enseñanza de español a extranjeros   e:   es ts   es muy bueno con la gramática co- como explica la gramática es muy- muy organizado e: te pone   o sea ts aunque no quieras hablar Juan te va a hacer hablar   habilidad no sé que es esta cosa e: y sie-   y siempre está dispuesto para sus alumnos   ts o sea dedicará tiempo: incluso de su descanso para explicarte a ti cosas	Mag, que al principio parece cansada de dar explicaciones, recupera su ánimo a lo largo de su intervención. Empieza a justificar pero se auto-interrumpe porque ha encontrado el argumento fundamental: la buena formación de su profesor. Según Mag tiene un buen conocimiento de la gramática y sabe explicarla. Además, es organizado y sabe hacer hablar a los alumnos. Muestra buena disposición y disponibilidad con los alumnos. Es decir, su profesor actual dispone de todas las características que Mag había otorgado al buen profesor.
355 E	mhm	E quiere que Mag siga su discurso.
356 Mag	y es muy agradable en general es agradable como persona   / él y también Ana /que tuve en A1 me gustó mucho   tenía otro sistema	Pensando en su profesor, la estudiante comenta que es persona agradable refiriéndose, por primera vez, a un rasgo de su personalidad. Al añadir el adjetivo “agradable” lo asocia también con otra profesora, señalando enseguida la diferencia de su sistema de enseñanza.
357 E	¿qué sistema?	E pide más precisión sobre la otra

## Transcripción

## Análisis secuencial

358 Mag	insistía más en la gramática   [(AC) porque ella había vivido muchos años en Grecia]   / probablemente hubiera aprendido la manera en la que aprendemos los griegos las lenguas extranjeras / ((risa))   e insistía más en la gramática	profesora y Mag explica que entonces la gramática jugaba un papel primordial en la clase. Obsérvese como el hecho de dar importancia a la enseñanza de la gramática se asocia con la actitud de los griegos y se concede también a una profesora española por haber vivido muchos años en Grecia. Mag se ríe por la explicación que acaba de dar pero no la retira.
359 E 360 Mag	mhm no es que descuidara el resto [(R) simplemente] mostraba haber entendido cómo habíamos aprendido nosotros a aprender las lenguas extranjeras hasta ahora	E asiente y Mag, que no quiere que su declaración suene negativa, la mitiga. Explica que la profesora lo enseñaba todo y repite, para justificar la diferencia de su sistema, que había entendido cómo aprenden los griegos las LE.
361 E	y ¿por qué te gustó Ana aparte de la gramática   que hacíais {todos juntos?}	E requiere más información relacionada con lo que le gustó a Mag en esa profesora.
362 Mag	{e:} ts también porque hablábamos pero   [(AC) a lo mejor no soy muy objetiva porque me gustaba también como persona] era muy buena: mujer	Mag abandona pronto el esfuerzo de razonar y confiesa que le gustaba por su bondad.
363 E	[(AC) entonces a un profesor le juzgamos también por la relación que desarrollamos con él]	Inmediatamente, E aprovecha la oportunidad para introducir la idea de la relación que se desarrolla entre el alumno y el profesor y sus probables efectos.
364 Mag	sin que -o sea ts   algunos estudiantes digamos tenemos [(AC) una relación más cercana con Juan de la que teníamos con Ana que también era mayor tenía familia hijos etc.]   pero como presencia y como persona era muy muy abierta   y me gustó	Mag no quería denotar eso y explica que con su actual profesor tienen una relación más cercana pero la profesora le gustaba también. Según Mag, pues, existe la posibilidad de que te guste un profesor, como persona, sin que creas con él una relación próxima. Sin embargo, la personalidad en ambos casos es condición esencial.

Magda establece al principio una dicotomía entre cómo debe enseñar el profesor y cómo debe actuar en clase, que se pierde a lo largo de su discurso. La estudiante pide de su profesor ser capaz de poner límites a sus alumnos y cree que es un rol que debe desempeñar él mismo y no los compañeros entre ellos para que la clase funcione bien. Asimismo, revela la representación de que un profesor debe conseguir la confianza de sus alumnos porque en un ambiente de cordialidad se favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje. Debe ser capaz de explicar de manera clara la gramática, corregir los errores de la expresión oral y dar feedback en la expresión escrita. El profesor bueno se dedica a su trabajo y muestra buena disposición a la hora de resolver dudas y disponibilidad. También, considera necesario que tenga un currículum planificado, el cual seguirá durante el curso. Como requisito fundamental Magda solicita la formación del profesor antes de enseñar. Cree que una persona nativa, por el hecho simplemente de serlo, no puede dar clase y solamente puede ejercer este oficio una persona formada para enseñar. No es importante para ella crear una relación cercana con el profesor pero, indudablemente, aprecia una personalidad agradable. No obstante, el grado de éxito del aprendizaje de una lengua, que finalmente se va a conseguir, no depende según Magda del profesor sino de los alumnos.

## 10.2: Evaluación de la docencia en general (365E a 370Mag)

	Transcripción	Análisis secuencial
365 E	mhm   ¿también qué esperas que te facilite un Centro de lenguas?	E pide saber qué espera Mag de un Centro de Lenguas.
366 Mag	sí el- el hecho de que tenga la biblioteca aquí co:n el- el Cervantes con libros periódico::s ts DVD CD etc. es muy bueno   / pero yo siempre he tenido la pregunta /   por qué mientras es básicamente [(DC) el Instituto: Educativo de la embajada de España]   no int-   hace muchas actividades   pero ¿por qué no hace [(R)viajes] hacia España o hacia América	Mag introduce un elemento positivo antes de realizar su crítica. De igual manera, hace una rápida referencia a la biblioteca del Instituto Cervantes para expresar su petición de un viaje a España o América Latina, que el Instituto podría organizar. Es interesante el hecho de que Mag ya ha visitado España dos veces pero desea volver con un viaje organizado por el Instituto Cervantes porque cree que sería preparado con cuidado y estaría muy bien coordinado.

### Transcripción

### Análisis secuencial

367 E	Latina? mhm	
368 Mag	creo que lo podría organizar muy bien con los profesores   que:   y en- en colaboración co:n   con el Cervantes e:n   en España   [(AC) no sé si hay Cervantes en España o simplemente hay institutos que colaboran con éste]   sería muy buen- o sea se podrían hacer muy buenos viajes y:   es decir con muy buenas visitas guiadas	
369 E	eso un viaje   organizado	E resume y Mag sigue comparando con
370 Mag	eso SÍ   porque por ejemplo hay academias privadas   e:   de español   que organizan muy a menudo viajes de este tipo   y se pregunta alguien   ¿por qué   ts no lo hace el Cervantes?	las actividades de otros centros de lengua.

En realidad Magda no explica lo que espera de un centro de lenguas y solamente expresa una queja en forma de cuestión sobre la falta de viajes organizados del Instituto Cervantes para sus alumnos.

### Secuencia 11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (371E a 398Mag)

### Transcripción

### Análisis secuencial

371E	mhm   antes me has dicho que: no depende del profesor y que si el estudiante {quiere}	E introduce el tema del papel del alumno en la clase basándose en la declaración de Mag, manifestada en el turno 348, de que el éxito de aprendizaje depende de los alumnos y no del profesor.
372 Mag	{sí }	
373 E	aprender aprende   ahora te pregunto ¿cuál piensas que	

## Transcripción

## Análisis secuencial

374 Mag

debe ser el papel del alumno en la clase?  
sí | antes de nada NADIE le obliga a aprender español | es elección de todos | es una elección consciente [(AC) que significa que tenemos que ser aplicados con algunas cosas] | o sea | también en la clase | que- | tenemos que prestar atención al profesor en general tener- ts [(AC) también haremos nuestras bromas ] pero cuando tenemos que guardar silencio y: | prestar atención lo tenemos que hacer | e: dedicar tiempo solos en casa es decir estudiar lo que nos ha dicho el profesor hacer los deberes e: intentar nosotros mismos durante la clase participar más hablar más | y a partir de ahí ocuparnos SOLOS con cosas | que tienen que ver con la lengua | [(AC) o sea ts leer periódicos libros ver películas escuchar canciones en general escuchar con atención las letras] | ts | no va a hacerlo todo eso el profesor | te va a dar la orientación general y te va a explicar cosas | pero a partir de ahí que- | es decir SÓLO con ir a la clase y estar ahí | ts no haces nada | debes involucrarte tú también un poco más | excepto si estás en España y cuando sales estás hablando con tus amigos españoles y todo es genial

La estudiante sigue apoyando esta opinión y no necesita tiempo ni reflexión para desplegar su discurso. Mag vuelve al tema de la “elección consciente” que principalmente había mencionado en el turno 180. Con la frase “antes de nada” y el uso del tono enfático destaca la importancia que tiene para ella el hecho de que los alumnos mismos han elegido estudiar español y en consecuencia deben actuar de manera acorde a su elección. Según Mag, los alumnos deben mostrar aplicación y asiduidad a una serie de cosas. Primero tienen que prestar atención al profesor, que según ella significa poder distinguir entre los momentos de gastar bromas y de los que requieren guardar silencio. Además, exige de las personas que han decidido estudiar un idioma, mostrar un comportamiento propio de adultos mientras estén en clase. Mag presenta al buen alumno como alguien obediente “estudiar lo que nos ha dicho el profesor” y a la vez independiente “intentar nosotros mismos durante la clase participar más”, poniendo énfasis en la palabra “solos”. Mag no limita el papel del alumno en el aula sino que le atribuye la obligación de buscar el contacto con la lengua también fuera de clase. Como medios para practicar este contacto se indican todos los recursos tradicionales mencionados antes, en la secuencia 9: leer periódicos y libros de literatura, ver películas y escuchar canciones. Según Mag, la adquisición de una lengua se consigue cuando el alumno adquiere autonomía y desarrolla un papel activo en su aprendizaje. Su discurso culmina con la creencia de que el contexto cambia si el aprendizaje se efectúa en España y, por ende, el papel del alumno también es diferente. En el país donde se habla la lengua en cuestión, un extranjero tiene varias oportunidades de entrar en contacto con el idioma. No obstante Mag, con su ejemplo, se refiere a la expresión oral y la

## Transcripción

## Análisis secuencial

elección de esta destreza no es fortuita, pues es la más difícil de ejercer en Grecia. Esta última posibilidad de aprender el español en España, la estudiante la califica de “genial”, dejando entrever su idea de que cuando la práctica oral con la lengua está garantizada, también se garantiza el aprendizaje. Es interesante notar que mientras Mag explica el papel del alumno también hace referencia al profesor cuyo papel debe ser el de orientar y explicar.

- 375 E | no es siempre genial ((las dos se ríen))
- 376 Mag / bueno digamos que todo sea genial / | en teoría ((risa))
- 377 E ¿crees que el alumno debería indicar sus necesidades en clase o seguir el curso que ha preparado el profesor?
- 378 Mag e: no en general creo que siempre: | caben también intervenciones de: parte de los alumnos si se presenta una: | NECESIDAD | y esta es la lógica o sea vas a la: LA academia | para- para aprender la lengua y para que te resuelven las dudas si tú: de alguna manera quieres intervenir tienes alguna pregunta o ts | quizás tengas una PROPUESTA para la clase | \ puedes decirla \ | si decid- bueno imag- ts [(AC) que si tienes necesidad que te explique algo el profesor te lo explicará] pero /la intervención/ | en | en su clase | ts con el sentido qué orientación [(AC) si quieres sugerir algo para que des
- E motivada por su propia experiencia comenta, en tono humorístico, que no es siempre mejor aprender el español en España. Mientras se ríen Mag también bromea sobre todo por el uso del adjetivo “genial”, sin retirar el argumento precedentemente expuesto.
- E sigue indagando en el papel del alumno y busca saber si Mag considera oportuno para un alumno expresar sus necesidades durante el curso.
- Mag piensa que un alumno siempre puede intervenir durante la clase, pero a lo largo de la respuesta este poder del aprendiz se concreta y se limita. Nótese que la “necesidad” se interpreta como sinónimo de “duda” y de este modo se restringe la finalidad y la importancia de marcarla. Mag ofrece un esquema lineal según el cual el alumno va a la academia para aprender la lengua y para que le resuelvan las dudas. De este modo, el proceso de preguntar durante la clase se presenta como normal y racional. No obstante, Mag al final se autointerrompe para precisar la diferencia entre intervenir para solicitar una explicación – cosa que el profesor se supone que está obligado a llevar a cabo – e intervenir para hacer una propuesta sobre la clase – cosa que el profesor puede negar.

## Transcripción

## Análisis secuencial

379 E	otra orientación a la clase \ eso depende del profesor \] ¿has sentido tú alguna vez que la clase no estaba diseñada para ti y que podrías haber aprovechado mejor algo más específico?	E, en un intento de ampliar el sentido de las necesidades del alumno, pregunta si alguna vez Mag ha sentido que la clase no se ajustaba a sus expectativas.
380 Mag	e:   NO porque   he decidido aprender español pero SIN presionarme o sea tal como se hace la clase   te da la oportunidad de aprender la lengua pero sin que te presiones especialmente   si yo por ejemplo quería acabar la lengua mucho más rápido obtener yo que sé   los diplomas mucho más rápido etc.   e: creo que una clase particular sería: mejor   e ts pero eso significa que yo me presionaré más que estudiaré más en casa   [(B) eso]	Mag está contenta con todo el procedimiento de la clase y explica que se ajusta a su objetivo de aprender el español sin presionarse. La estudiante matiza que si hubiera querido “acabar” la lengua, es decir obtener los diplomas, habría optado por las clases particulares bajo la condición de que ella se esforzara más. Mag, pues, se define como alumna que sabe coordinar la meta de los estudios de una lengua con el proceso. Además, la duración de los estudios representa el factor que determina el tipo de clase. El empleo del verbo “presionar” remite pues al esfuerzo que supone el estudio de una lengua que se hace con un ritmo veloz, con el fin de aprobar los diplomas DELE en un corto plazo de tiempo.
381 E	pero hasta ahora e:   / la clase satisface tus necesidades /	E, pretende una última vez, referirse a las necesidades de Mag y cuando ya da el tema por cerrado...
382 Mag	SÍ o sea   es lo que quiero	
383 E	{vale}	
384 Mag	{porque} yo realmente   trabajo muchas horas etc y   ts debo dedicar TAMBIÉN tiempo al españ- o sea no es que debo sino que QUIERO con gusto   y a la clase voy y después los deberes los hago y entre nosotros los alumnos siempre hablamos de varios temas del español   pero:   todo se hace con un ritmo más relajado   no- no te presionas	...la estudiante toma el turno. Su propósito es explicar que, a causa del trabajo, no puede dedicar mucho tiempo al estudio del español. Sin embargo, el tema se desvía porque el uso del verbo “deber” no complace a Mag que se ve obligada a intercambiarlo por “querer”. La necesidad que siente Mag por manifestar su gusto por la lengua, está en plena relación con el entusiasmo expresado en la secuencia 5.1 de la entrevista. El ritmo relajado y la falta de presión evocados por Mag, se presentan como características positivas en el caso del aprendizaje del español.
385 E	¿qué debe hacer un alumno para aprender de manera MÁS eficaz una lengua?	E plantea la dicotomía entre aprender una LE y aprenderla de manera más eficaz...

## Transcripción

## Análisis secuencial

386 Mag	que sea aplicado   que esté atento   que preste atención a la clase:   el- el fundamental es   ts finalmente que   el alumno tiene que dedicar tiempo TAMBIÉN SOLO   eso	...pero Mag no sigue esa distinción y resume en lo que consistía el papel del alumno expuesto en el turno 374, destacando la importancia del trabajo autónomo del alumno.
387 E	¿crees que has utilizado al máximo los recursos que te han ofrecido tanto tus profesores como el instituto?	E invita a Mag, con una pregunta más directa y personal, a juzgar el provecho que ha sacado de todos los recursos que le han ofrecido tanto los profesores como el Instituto.
388 Mag	no   porque: no ut- no he ido nunca a la biblioteca   y debería   y sin embargo busco:   películas y canciones etc. pero no sé porqué VOY a comprarlas y no VOY a alquilarlas de la: de la biblioteca   como también varios eventos que organiza donde   veo algunos y digo ¡ah! sería interesante- interesante que fuera a ese evento   pero finalmente no voy nunca	La respuesta negativa revela la autocrítica clara y tajante: Mag no utiliza la biblioteca y tampoco asiste a los eventos que organiza el Instituto Cervantes.
389 E	¿eventos como?	E pide más concreción en cuanto a los eventos y Mag da algunos ejemplos. La estudiante admite que podría asistir a ese tipo de eventos pero nunca ha ido, sin comentar más.
390 Mag	una conferencia vamos a decir sobre un libro o: una actuación musical o una presentación de una película   es algo que- que podría hacer   pero no lo hago	
391 E	e:   de nuevo has contestado a mi siguiente pregunta que dice   ¿crees que hay alguna cosa que te facilitaría aprender pero no la haces? ((risa))	E se ríe porque otra vez la estudiante ha contestado a una pregunta antes de que se formulara...
392 Mag	[(F) sí]   eso ¿por qué no ir a ver una película o asistir a una conferencia sobre un libro?	...pero Mag no se ríe sino que sigue con autopreguntas sobre su actitud.
393 E	pero tengo una pequeña pregunta más ¿por qué no lo haces?	Cuando E solicita el por qué de esa actitud Mag, con tono fuerte, niega saber la razón y vuelve a explicar que trabaja mucho.
394 Mag	[(F) no sé-] \ no sé \ / por	Ella misma reconoce que ésa es la típica

## Transcripción

## Análisis secuencial

descuido / normalmente  
estos eventos se hacen entre  
semana y entonces en  
general mi programa de  
trabajo | ts | e- | en teoría  
tenemos un programa fijo  
que nunca se sigue y  
entonces siempre-casi  
siempre tengo que  
quedarme más en el trabajo  
| y entonces | bueno me vas  
a decir que el trabajo es una  
excusa pero ts también es la  
realidad o sea por las  
circunstancias no se puede  
hacer | [(F) también lo dejo  
de lado] | quizás porque no  
estamos acostumbrados a  
incorporar en nuestra vida  
este tipo de cosas

excusa, no obstante la defiende.

Seguidamente, Mag vuelve a subir el tono para introducir, esta vez, una justificación más sincera “lo dejo de lado”. La estudiante, con el empleo de la 1ªpers.pl, generaliza, atribuyendo a todos los griegos la falta de costumbre de asistir a esos eventos.

395 E  
396 Mag

mhm  
o sea | más fácil es i:r | a  
arr- / a organizar ir al  
teatro / ((risa)) | que decir  
¡a! sabes yo que sé en dos  
días hay este evento en el  
Instituto Cervantes y vamos  
a ir

E simplemente asiente y Mag da un ejemplo, que deriva posiblemente de su propia realidad. La risa quizás sea producto de la conclusión que ha sacado.

397 E

¿crees que utilizas la  
experiencia que tienes  
como aprendiz de lenguas  
extranjeras para aprender el  
español o simplemente  
sigues haciendo las mismas  
cosas?

E busca indagar cómo aplica la estudiante la experiencia que ha adquirido como aprendiz de LE.

398 Mag

mm ff | e: | probablemente  
la- ts | en general | en esta  
edad utilizo no  
simplemente la experiencia  
que ts | que tenía como |  
aprendiz de | lenguas  
extranjeras | sino también  
como estudiante: de la  
universidad y en general la  
experiencia que has  
obtenido durante toda la  
vida ((risa)) | de un cierto  
modo todas estas cosas las

Mag al principio expresa duda y cansancio pero no obstante, pronto llega su contestación precisa. Mag siente que ha madurado no solamente como aprendiz de lenguas, sino como persona, siendo consciente de que actualmente sabe usar cualquier tipo de experiencia adquirida. Suaviza su manifestación pasando de la 1ªpers.sing. a generalizar con el empleo de la 2ªpers.sing y la risa. Es notable la necesidad que siente Mag de volver a poner de relieve el hecho de la “decisión consciente” y lo que significa para ella. Es

### **Transcripción**

utilizas | quizás ts | lo  
utilizas | ante todo | debe e:  
[(AC) estar claro que es tu  
propia decisión consciente  
y nadie te obliga y eso lo  
considero muy importante  
y entonces] | como tú lo has  
elegido debes ser coherente  
con | lo que estás haciendo  
al aprender el español

### **Análisis secuencial**

una creencia que se reproduce incluso  
cuando el tema del que se habla no es muy  
congruente.

La idea principal de esta secuencia es que la adquisición de una lengua extranjera depende de los alumnos, quienes deben regular su aprendizaje tomando un papel activo dentro y fuera del aula. Magda cree que la autonomía del alumno es condición imprescindible porque solamente si el aprendiz participa de manera dinámica puede llegar a la construcción y consolidación de su conocimiento. La estudiante vuelve a la idea de la decisión consciente para relacionarla con el compromiso de la responsabilidad del alumno. Asimismo, se requiere una conducta dual por parte del alumno: que sea obediente y a la vez independiente. Este contexto cambia si el aprendizaje se efectúa en España donde, según Magda, es más fácil porque de este modo se garantiza la práctica de la expresión oral, hecho que no es habitual en Grecia. No entiende el término “necesidades del alumno” que identifica con las dudas que pueden surgir. Magda cree que resolver las dudas es normal en el proceso de aprendizaje y lo presenta como derecho del alumno que el profesor no puede negar. Magda coordina la meta de los estudios con el proceso pensando, asimismo, que las clases particulares son más oportunas para aprobar rápido los diplomas. Sin embargo, el español para ella no es un deber sino un placer por lo que ha decidido estudiar la lengua sin presión. La estudiante admite que es difícil aprovechar las facilidades que ofrece el Instituto Cervantes, como la biblioteca o los varios eventos que organiza, no haciéndolo ella por falta de costumbre. Magda siente que ha madurado como persona en general y es consciente que sabe usar la experiencia que ha recopilado tanto durante su vida como también en la clase de lengua. Además, es importante notar que Magda presenta el aula como lugar donde se gastan bromas, es decir, donde los alumnos pueden pasárselo bien. Finalmente, hay que destacar el papel del profesor que se yuxtapone al papel del alumno de manera pronta y se delimita a orientar a los alumnos y a explicar sus dudas.

**Secuencia 12: Práctica de la lengua (399E a 422Mag)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
399 E	e: me has dicho que no vas a la biblioteca para coger CDs o DVDs pero alquilas DVDs	E, que ya sabe que Mag recurre a las películas y a la música española para practicar la lengua se interesa, en esta secuencia, por conocer todos los medios que la estudiante utiliza para mantener el contacto con la lengua fuera de la clase.
400 Mag	sí	
401 E	o te los compras	
402 Mag	sí	
403 E	{los CDs} sí	
404 Mag	{los CDs}	
405 E	¿de esta manera practicas la lengua fuera de la clase?	
406 Mag	sí	Contrariamente a lo que se podría esperar de todas las manifestaciones de Mag acerca del deber del alumno de buscar medios de practicar la lengua de manera autónoma en toda la secuencia anterior, ahora que es el momento de presentar sus propias prácticas, no parece muy motivada por exponer el tema.
407 E	¿haces otra cosa?	E insiste con una pregunta concreta para reforzar la respuesta de Mag.
408 Mag	e: últimamente a unas fiestas que fuimos de unos españoles donde conocimos a españoles y sudamericanos y hablamos con ellos en español y nos gustó muchísimo   y donde ellos tenían la buena voluntad menos mal de corregirnos   [(AC) lo considero muy importante que la otra persona /no tenga vergüenza/ de corregirte]	Excepcionalmente, Mag se refiere a algunas ocasiones donde pudo conversar con nativos de habla hispana olvidando citar los periódicos y los libros de literatura, que hasta ahora había enumerado. Mag expresa claramente su placer por haber tenido esta oportunidad. La locución “menos mal” que utiliza Mag revela también su satisfacción por la corrección que le han proporcionado durante la comunicación en español. Esta disposición se describe como circunstancia favorable enfatizando la importancia que juega para ella el feedback.
409 E	mhm estas son las ocasiones en las que practicas el español	E quiere asegurarse de que la estudiante no piensa añadir algo más y sigue con la siguiente pregunta...
410 Mag	sí	
411 E	¿estás-	

## Transcripción

## Análisis secuencial

412 Mag	y también en los viajes   en la medida de lo posible ((risa))	...cuando Mag la interrumpe para añadir que practica el español durante los viajes a España. Enseguida, matiza su afirmación burlándose de sus propias capacidades y riéndose. El tema de los viajes siempre vuelve a salir, revelando la importancia que tienen para ella. Nótese que todo lo que Mag ha mencionado como práctica de la lengua concierne a la interacción oral.
413 E	¿estás contenta de la calidad de tus interacciones?	E quiere saber cómo valora Mag sus interacciones en español.
414 Mag	e:   podría hacerlo mejor me imagino	Naturalmente, Mag se muestra modesta.
415 E	{no sé}	E, que no quiere intervenir en la contestación de Mag, se aleja evitando consentirla.
416 Mag	{no sé}/ no sé: / me imagino que podría hacerlo mejor   la verdad es que: ts   e normalmente cuando hablo [(B) intento pensar como es esto en la gramática] o sea   tardo en hablar ((risa))   algunas cosas salen espontáneamente otra:s   requieren un poco más de pensamiento y   bueno de una manera se estanca la- la conversación   pero en general   ts (AC) todo lo que quieres decir lo puedes decir de manera perifrástica]   [(R) bueno] es algo que hacemos   y el interlocutor normalmente está dispuesto a:   a / sacarte / de este punto en el que te has atascado \ y entonces eso también es bueno \   pero siempre uno puede mejorar	La estudiante tiene dificultad para formular un juicio y reitera su primera valoración. Comenta, como problema de comunicación, el tiempo que es necesario para pensar antes de poder expresarse destacando especialmente la gramática que requiere reflexión. Mag es consciente de las complicaciones a las que tiene que enfrentarse a la hora de mantener un diálogo. No obstante, esto no la desanima porque ha desarrollado estrategias de comunicación y afirma que acude a la perífrasis. Lo que Mag aprecia y valora como positivo es la disponibilidad del interlocutor de ayudar para hacer avanzar la conversación. Acaba con el argumento tradicional que uno siempre puede mejorar.
417 E	vale pero en este momento teniendo en cuenta tu nivel estás contenta	E interviene para relacionar la producción oral con el nivel adquirido en este momento y razona que Mag está contenta

## Transcripción

## Análisis secuencial

del resultado.

418 Mag	vale en general sí   [(AC) pero más bien xx tengo] MUCHAS oportunidades de hablar en español	Sólo después de haberlo formulado E, Mag admite que está contenta moderando la afirmación con la locución “en general”. Finalmente, parece que Mag no está muy contenta con sus interacciones en español y, aunque puede comunicarse, le gustaría mejorar su competencia de expresión oral. Enseguida, se justifica por no tener muchas oportunidades de hablar en español.
419 E 420 Mag 421 E	¿tienes o no tienes? no tengo {muchas} {no tienes}	El repentino ritmo acelerado ha impedido a E entender bien la frase y pide una aclaración.
422 Mag	y la verdad es que ahora decimos que es necesario ampliar nuestro círculo de amistades hispanohablantes ((risa)) para hablar un poco más	El chiste de Mag sobre la necesidad de conocer gente hispanohablante para poder practicar posee una dosis de verdad.

La referencia a los medios que se utilizan para practicar el español fuera del aula es muy limitada, coincidiendo finalmente la práctica de la lengua con las ocasiones de ejercer la interacción oral. El gusto por haber tenido la posibilidad de conversar en español se hace patente y se subraya la necesidad de recibir feedback. Magda valora su capacidad de poder comunicarse en español y, a la vez, es consciente de la dificultad de mantener un diálogo fluido con un interlocutor hispanohablante. Ha desarrollado estrategias comunicativas, no obstante quiere mejorar su expresión oral y por eso desea tener más oportunidades de practicar la lengua oral.

### Secuencia 13: Evolución de creencias (423E a 436Mag)

## Transcripción

## Análisis secuencial

423 E	mhm  desde el momento	E introduce un tema nuevo y busca
-------	-----------------------	-----------------------------------

## Transcripción

## Análisis secuencial

	que empezaste a estudiar español hasta ahora ¿hay algo que te gustaría cambiar en este proceso?	posibles desventajas en cuanto al proceso de aprendizaje del español que se sigue actualmente.
424 Mag 425 E	e:   no   \ no en general no \ estás contenta de cómo ha empezado {y como ha evolucionado}	La respuesta de Mag contiene tres negaciones pero la locución “en general” deja un margen de duda y E reformula la pregunta...
426Mag	{sí sí sí}	...pero la triple afirmación de Mag cierra la discusión.
427 E	teniendo en cuenta la experiencia que has adquirido como aprendiz de lenguas extranjeras   ¿qué proceso   de aprendizaje consideras oportuno para que un griego aprenda el español?	La cuestión que anuncia E es distinta pero el tema que se investiga es igual.
428 Mag	e:   lo que finalmente se hace en el Cervantes que a la vez con la gramática también hablas   hablas   escuchas   eso es muy importante   participas por ejemplo en los grupos   bueno eso tiene: la- la desventaja [(AC) que no hablas en español hablas en griego] pero en general el hecho que aprendes la gramática y también hablas es lo mejor   [(AC) en comparación   ts con las lenguas anteriores que simplemente aprendías la gramática y en un momento dado bueno ((risa)) también podrías hablar]	A un griego que quiere aprender español, Mag le aconsejaría seguir los cursos del Instituto Cervantes. Esta opinión se basa en su experiencia personal, relatada ya en el turno 198: la enseñanza del sistema formal de la lengua debe combinarse con la práctica de las otras destrezas y, sobre todo, la práctica oral y eso se garantiza en el Instituto Cervantes. Mag sostiene su argumento por medio de la comparación del nuevo método con el método tradicional, que había experimentado como aprendiz de otras lenguas extranjeras. La risa que acompaña a la descripción del método tradicional tiene tono de desprecio e ironía reduciendo, en cierto modo, credibilidad. Nótese como la enseñanza de la gramática y la práctica de la expresión oral forman la base del aprendizaje de una lengua extranjera para Mag. La estudiante no pierde la oportunidad, cada vez que cita el trabajo en grupo, de notar la desventaja de hablar en la L1.
429 E	entonces si un amigo tuyo   mm pedía tu opinión sobre qué hacer   quiere aprender español	E repite la pregunta para dar tiempo a Mag a reflexionar un poco más sobre su propuesta.

## Transcripción

## Análisis secuencial

430 Mag	mhm	
431 E	y pide tu consejo ¿qué le recomendarías?	
432 Mag	siempre tiene que ver   ts con la razón por la que quieres aprender español   o sea si alguien quiere aprender   porque quiere ts   por ejemplo: hay muchos estudiantes de filologías extranjeras que a la vez aprenden una- español   para que sea   la segunda lengua que van a utilizar como profesio:n para enseñarla   [(AC) en este caso les diría que quizás fuera mejor tener clases particulares porque también su meta es particular   pero en general para aprender a hablar español para poder comunicarte en los distintos viajes o con los españoles digamos los hispanohablantes que viven aquí   para conocer la literatura de España y Latinoamérica e:l sistema de Cervantes creo que es muy bueno]	Mag cree que la finalidad de los estudios debería determinar el tipo de la enseñanza que se recibe. De este modo, establece una dicotomía entre aprender un idioma para poder comunicar y aprenderlo para enseñarlo. Mag piensa que, en el primer caso, los cursos del Instituto Cervantes son adecuados; y que, en el segundo, las clases particulares son más apropiadas.  Luego, Mag proporciona una serie de razones por las que alguien podría estudiar español que parecen representar sus propios objetivos: hablar en español para viajar y comunicar con hispanohablantes y conocer la literatura española y Latinoamericana. En este caso, juzga que el sistema del Instituto Cervantes es beneficioso, de forma que aprueba su propia elección de estudios y justifica su satisfacción.
433 E	bien   pues que vaya   para seguir unas clases y-	E resume y Mag afirma cerrando el tema.
434 Mag	eso   unas clases que   lo incluyan todo	
435 E	sí	
436 Mag	y la gramática y e:l el hablar y el audio y las películas y las canciones todo	

La evolución de creencias, que se afirma claramente, es la misma que Magda había explicado en la secuencia 5.2: el aprendizaje de una lengua extranjera es más eficaz cuando la enseñanza del sistema formal se hace paralelamente a la práctica de las demás destrezas y, especialmente, de la expresión oral. Magda desconfía de la posibilidad de que el alumno

pueda llegar a hablar un idioma estudiando primero la gramática y luego las demás destrezas. Ahora piensa que la enseñanza de la gramática junto con el ejercicio de la expresión oral componen el fundamento del aprendizaje de una LE. Magda también manifiesta que una persona debe elegir el tipo de estudios que mejor se adecuen a sus objetivos estableciendo una dicotomía, entre aprender un idioma para comunicar, y aprender un idioma con el fin de enseñarlo. Explica, por tanto, que si uno tiene necesidades específicas es mejor elegir las clases particulares mientras que a una persona que aspire a un conocimiento general de la lengua le aconsejaría ir al Instituto Cervantes.

#### **Secuencia 14:            Perspectivas (437E a 444Mag)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
437 E	¿hasta cuándo vas a seguir estudiando español?	E le pregunta sobre las perspectivas en cuanto al tiempo que Mag piensa estudiar español.
438 Mag	e:   voy a seguir el año que viene con el D independientemente del Superior   que /quizás/ [(AC) como ya habré hecho el D vaya a participar en el examen]   pero como quiero mantener el contacto con la lengua   son muy buenos los cursos específicos que tiene e:l el Cervantes a partir del D y después   así que mi intención es hacer todo lo que pueda   así que pienso hacer el año que viene el D   luego posiblemente el quinto año e:   el perfeccionamiento de la lengua [(AC) que se dirige a los alumnos que ya han acabado el D]   y / entonces / pienso quizás participar en el Superior   y a continuación las clases específicas que tienen que ver con la literatura el cine:	La estudiante desea mantener el contacto con la lengua y por eso, cuando acabe el ciclo general de cursos que ofrece el Instituto Cervantes, piensa seguir con los cursos especiales. Esta idea se presenta de manera abstracta mientras no se haya decidido todavía el tipo de curso. Junto con las clases de cine y literatura Mag menciona también el catalán como futura elección potencial transmitiendo su ambición de continuar los estudios en el Instituto Cervantes y “hacer todo lo que pueda”. Obtener el diploma “Superior” no es el objetivo principal, no obstante forma parte de los planes de Mag.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	e:   he visto que también tienen catalán quizás en un momento dado ((risa)) no sé	
439 E	¿crees que lo hablarás como una española un día?	E ahora busca saber las perspectivas de Mag en cuanto al nivel de español que aspira lograr.
440 Mag	/ me gustaría / ((risa)) me gustaría mucho: llegar a este nivel   me imagino que:   vale voy a acercarme a este nivel mediante los viajes	El sentido figurado de la pregunta incita a Mag a admitir su aspiración de hablar el español como una nativa. Sin embargo, el uso del condicional “me gustaría” y la risa matizan su deseo como algo difícil de alcanzar. Nótese que Mag, aunque va a estudiar todos los cursos en el Instituto Cervantes, como ha manifestado en el turno anterior, espera adquirir un nivel alto de español a través de sus viajes a países de habla hispana.
441 E	bien ¿quieres aprender alguna lengua extranjera más?	La entrevista acaba con los planes de Mag de aprender más lenguas extranjeras.
442 Mag	e:   ¿si te dijera que con el español es más que suficiente que he encontrado la lengua que adoro y que no me interesa?   o sea que en un momento dado en el fondo de mi mente pensé que quizás debería mejorar e:l el alemán y que es una pena el trabajo que había hecho   pero por otro lado no me importa	Mag tiene una respuesta reveladora y sólidamente fundamentada: no le interesa aprender más lenguas extranjeras porque le gusta el español extremadamente y no cree que pueda sentir lo mismo por otro idioma. El gusto por el aprendizaje de lenguas extranjeras, que Mag había afirmado en el turno 134, se culmina entonces con el aprendizaje de español.
443 E	vale pues muchas gracias	E y Mag se dan las gracias y la entrevista
444 Mag	yo también te doy las gracias	termina.

Magda proyecta seguir estudiando español en el Instituto Cervantes y cuando se acabe el ciclo general de cursos piensa compartir los cursos especiales. No le interesa aprender más lenguas extranjeras sino mantener el contacto con la lengua española. Obtener el diploma “Superior” no es el objetivo principal de Magda pero, sin duda, forma parte de los planes de su estudio.

La estudiante aspira a adquirir un nivel alto de español y cree que eso es posible a través de sus viajes a países de habla hispana. De este modo, se hace obvia la representación de Magda de que una lengua extranjera se adquiere mediante la práctica del idioma en su contexto real, con el fin de tener una mayor inmersión. El gusto por el español y la convicción de que este idioma cumple todas las expectativas que Magda pueda tener de una lengua extranjera seguramente haya influido todo el proceso de su aprendizaje.

#### 6.1.4 Entrevista de Lida

<b>Interlocutoras</b>	(E) Investigadora
	(Lid) estudiante de español  Lida tiene 22 años y se ha licenciado recientemente en Filología francesa en la Universidad de Atenas. Imparte clases particulares de francés y estudia español en el Instituto Cervantes de Atenas.
<b>Fecha</b>	30 de marzo de 2006
<b>Hora</b>	12:30 hs
<b>Lugar</b>	El piso de la investigadora
<b>Técnica de registro</b>	Grabación en audio
<b>Duración</b>	01:22:31

#### Relación temática de secuencias

##### 1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 34Lid)

- 1.13 Introducción a la historia de estudios de español (1E a 4Lid)
- 1.14 Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 8Lid)
- 1.15 Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (9E a 34Lid)

##### 2: Historia de aprendizaje del griego (35E a 68Lid)

##### 3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras (69E a 206Lid)

- 4: La elección de la lengua española y su significado (207E a 226Lid)**
- 5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (227E a 304Lid)**
- 5.8 Representaciones sobre el idioma español (227E a 264Lid)
- 5.2 Representaciones sobre el aprendizaje del español (265E a 304Lid)
- 6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (305E a 312Lid)**
- 7: Consideración de los manuales (313E a 362Lid)**
- 8: Autonomía y estilos de aprendizaje (363E a 387Lid)**
- 9: Consideración de los manuales complementarios (388E a 395Lid)**
- 10: El papel del profesor en la clase de LE (396E a 413Lid)**
- 10.9 Evaluación del profesor (396E a 407Lid)
- 10.10 Evaluación de la docencia en general (408E a 413Lid)
- 11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (414E a 465Lid)**
- 12: Práctica de la lengua meta (466E a 478Lid)**
- 13: Evolución de creencias (479E a 504Lid)**
- 14: Perspectivas (505E a 514Lid)**

## ANÁLISIS SECUENCIAL

**Secuencia 1: Experiencias, duración de los estudios de español y contacto con la lengua y la cultura hispana (1E a 34Lid)**

**1.1: Introducción a la historia de los estudios de español (1E a 4Lid)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
1 E	¿hace cuánto tiempo estudias español y dónde?	E pregunta por la duración de los estudios de español y por el lugar donde se han realizado para comenzar la entrevista.
2 Lid	estudio desde hace tres años   [(AC) ahora estoy en el tercero]   y: voy al Instituto Cervantes	La respuesta de Lid es rápida y concreta.

**Transcripción****Análisis secuencial**

3 E	no has ido a otra academia para aprender español durante este {tiempo}	Sin embargo, E quiere cerciorarse en cuanto al centro de los estudios.
4 Lid	{no no} ahí los tres años	Con una doble negación, Lid asegura que solamente ha estudiado español en el Instituto Cervantes de Atenas.

**1.2: Viajes a países donde se habla la lengua meta (5E a 8Lid)****Transcripción****Análisis secuencial**

5 E	¿has ido alguna vez a España o a Sudamérica?	A E le interesa el contacto de Lid con países hispanos para poder luego indagar posibles consecuencias en su proceso de aprendizaje.
6 Lid	he visitado España   y en concreto Madrid	Lid contesta pero E insiste en el tema para incitarla a compartir esta experiencia con más detalles. (E se refiere al viaje que han hecho juntas las compañeras, información recabada en las entrevistas realizadas anteriormente.)
7 E	¿sólo a Madrid o habéis ido también a:   a otro sitio?	
8 Lid	e: hicimos una excursión a Toledo   y: [(AC) en general] visitamos la ciuda:d \ los museos \	La estudiante proporciona un poco más de información sobre actividades turísticas sin entrar en valoraciones.

**1.3: Representaciones relacionadas con países hispanos y sus hablantes (9E a 34 Lid)****Transcripción****Análisis secuencial**

9 E	¿el viaje fue como te lo habías imaginado o hubo cosas que te sorprendieron?	A continuación, E busca las impresiones de Lid respecto al viaje.
10 Lid	e: fue la primera vez que iba al extranjero y: me gustó mucho   la ciudad también [(AC) la arquitectura era muy	Lid presenta la experiencia del viaje a España como positiva, fundamentalmente porque esa fue la primera ocasión de visitar un país fuera de Grecia. La estudiante destaca ante todo la

## Transcripción

## Análisis secuencial

	bonita]   e: la sorpresa fue buena con lo que he visto como también era la primera vez	arquitectura de la ciudad.
11 E	¿qué fue sorprendente qué cosas diferentes viste? [(AC) eso quiero que me digas]	E pide más precisión.
12 Lid	e:   me impresionó eso los edificios   la arquitectura   porque aquí no vemos esas cosas en ningún caso	Lid vuelve a mencionar la arquitectura como el rasgo más asombroso y se hace obvio que es la característica que más le ha llamado la atención. Su valoración se basa en la comparación con su propio entorno.
13 E	es decir la belleza de la ciudad	E corrobora...
14 Lid	sí e:   me gustaron los museos e: especialmente los de pintura   porque me gusta el impresionismo y así   esas pinturas me gustaron   e:   y como ciudad porque nos alojábamos en el centro   e: estaba bien porque podíamos acercarnos a todos los sitios caminando   estábamos cerca de las tiendas ((risa))	...y Lid, sin mostrar entusiasmo, sigue con una descripción general, refiriéndose ahora a la pintura y, de nuevo, a las características de pequeña urbe.
15 E	¿con quién habías ido?	E pide más información sobre las compañeras del viaje con el fin de que Lid siga relatando.
16 Lid	había ido con mis compañeras de la clase de español	
17 E	mm ¿quién organizó ese viaje?	Como la primera pregunta no ha dado resultados, formula otra.
18 Lid	e: lo hablábamos hace tiempo porque exactamente estudiamos español y queríamos practicar la lengua   e: y finalmente lo decidimos encontramos una fecha en común para que todas pudieran ir   y: se decidió mutuamente	Entonces Lid explica como propósito del viaje el hecho de practicar la lengua que están estudiando. Con el uso de la 1ª pers. pl., Lid insiste en que, la idea de viajar a España y su realización, fue en común. Parece ser un grupo de estudiantes que, de manera independiente, toman la iniciativa de descubrir el país donde se habla la lengua meta para profundizar en su aprendizaje.
19 E	bien ¿la gente cómo te ha	E solicita, de manera explícita, su parecer

## Transcripción

## Análisis secuencial

	parecido? porque me has dicho que ha sido tu primer viaje al extranjero	sobre los españoles.
20 Lid	e:   me llamó la atención el hecho de que no hablaran inglés   y menos mal que en cierto modo podíamos comunicarnos   e: excepto eso eran muy cordiales   e: cuando preguntábamos algo para que nos dijeran donde está para que nos sugirieran algo   nos contestaban [(AC) no hemos tenido problemas] e:   cordiales eran sí y hospitalarios   \ no hemos tenido nada malo \	El primer comentario es sobre la competencia lingüística de la gente en cuanto al inglés, que seguramente proviene de la comparación con la realidad griega. La interjección “menos mal” y la frase “excepto eso” la revelan como una sorpresa negativa. El relato carece de entusiasmo y la estudiante se limita a calificar a los españoles con dos adjetivos bastante comunes: “cordiales” y “hospitalarios”. Lid está contenta simplemente con que el viaje fuera bueno sin ningún tipo de incidente desagradable.
21 E	de este viaje ¿de qué te acuerdas más?	En busca de valoraciones, E pregunta por el recuerdo más representativo de todo el viaje
22 Lid	e:   me acuerdo de la corrida de toros	La estudiante menciona la corrida de toros y E muestra interés. Lid recupera el turno para contar más y reacciona con risa ante la confesión de haber ido a tal espectáculo, quizá por toda la polémica que existe alrededor del mismo. De nuevo el uso de la 1ªpers.pl. presenta a Lid dentro del grupo de las estudiantes que reacciona de la misma manera: cierra los ojos cuando matan al toro. La descripción de esta actitud, que es poco coherente con las ganas de asistir a una corrida, le genera risa. Sin embargo, considera la experiencia positiva y manifiesta interés por las costumbres de los españoles.
23 E	{¿fuisteis?}	Además, aparte del propio viaje, Lid aprecia que hayan podido cooperar bien entre ellas y funcionar como grupo.
24 Lid	{fuimos} a una corrida de toros ((risa))   bueno eso fue una experiencia muy buena   eh ahora por supuesto cuando mataban al toro   cerrábamos los ojos ((risa))   pero en general fue una experiencia interesante porque veías las costumbres del pueblo y cómo reaccionaba la gente en todo lo que sucedía   e:    ¿qué más?   e:   me acuerdo también de que nos entendíamos bien y: organizábamos el programa desde la noche anterior [(AC) el programa del día siguiente]   y: cooperamos bien entre nosotras	
25 E	a Latinoamérica no has ido	E indaga el posible deseo de la estudiante de visitar Latinoamérica.
26 Lid	no	
27 E	¿te gustaría ir?	
28 Lid	me gustaría sí creo que	Lid no niega este deseo, pero a

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
29 E	sería interesante ¿a qué países?	continuación se hace obvio que se trata de una idea imprecisa.
30 Lid	e:    dime alguno porque ahora no se me ocurre nada ((risa))	
31 E	no sé está Argentina México Perú:	
32 Lid	sí   México creo que estaría bien ir   mhm	
33 E	México más {bien}	
34 Lid	{sí:}	

Lida ha estudiado español durante tres años en el Instituto Cervantes de Atenas y ha viajado una vez a España. Su entusiasmo no se basa en el hecho de haber visitado Madrid sino, más bien, en que ese fue su primer viaje al extranjero. Sus descripciones son generales y poco valorativas y solamente manifiesta interés por haber “conocido” las costumbres españolas durante la corrida de toros. Su estimación se apoya en la comparación con el propio entorno y, principalmente, destaca la arquitectura de la capital y la sorpresa ante el hecho que los españoles no hablen inglés. A lo largo de su discurso, se presenta como miembro de un grupo de estudiantes que sabe funcionar: entre ellas se ponen de acuerdo para organizar el viaje y lo llevan a cabo con éxito. Según Lida, la intención de viaje fue practicar la lengua que se estudiaba y, en consecuencia, se trata de alumnas independientes que toman la iniciativa de visitar el país donde se habla la lengua meta para profundizar en su aprendizaje. Todas estas características corresponden también a Lida porque forma parte de este grupo. No tiene planes y tampoco un verdadero deseo por visitar Latinoamérica.

## **Secuencia 2: Historia de aprendizaje del griego (35E a 68Lid)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
35 E	¿en casa cuando eras pequeña hablabais solamente griego?	E orienta la entrevista hacia el tema del aprendizaje de la L1.
36 Lid	hablábamos griego sí porque mis padres son griegos   y la lengua extranjera sólo en la escuela en casa nada	Lid aclara su filiación griega y añade que tuvo contacto con la LE solamente en un contexto institucional.
37 E	¿a qué edad fuiste a la	E pregunta por el inicio de su

## Transcripción

## Análisis secuencial

	escuela?	escolarización.
38 Lid	e: fui: al parvulario [(AC) ¿cuántos años tenía?]   ¿cuatro?	La estudiante no está segura y E interviene para ayudarla a concluir.
39 E	¿tan pequeña?	
40 Lid	¿cinco? algo así	
41 E	alred- cinco deberías {tener}	
42 Lid	{cinco} sí	
43 E	antes del parvulario	
44 Lid	en el parvulario sí	
45 E	¿qué recuerdos tienes de la clase de lengua   que se hacía en la escuela primaria?	E prosigue con otra pregunta para pedir una valoración de la clase de lengua que se hacía en la escuela primaria.
46 Lid	e:    la clase de lengua me gustaba y: desde entonces me imaginaba de profesora enseñando lengua   e:   me gu- los textos que hacíamos eh bueno tenían un interés entonces encontrábamos los encontrábamos interesantes e:   bueno la gramática quizá:s nos se nos hacía difícil alguna vez   porque eran cosas nuevas para nosotros   e: los libros eran amenos accesibles a los alumnos   e: y las profesoras de lo que recuerdo no tengo en concr-   en concreto una queja algo que   \ me haya quedado \	Aunque al principio Lid necesita tiempo para reflexionar, su respuesta es tajante: sentía un gran gusto por la clase y desde pequeña pensaba ser profesora de lengua. Describe sus años escolares con facilidad, reflejando una imagen amena. No tiene malos recuerdos, cree que los manuales eran adecuados e, incluso, justifica la dificultad por la novedad.
47 E	¿qué te costó en concreto   en relación con el aprendizaje de la lengua griega?   [(AC) me has dicho que la gramática te costó] pero ¿qué   exactamente?	A E le interesa el tema de las dificultades, que la estudiante había encontrado en la clase de L1, y pide más concreción.
48 Lid	e:   lo que puedo pensar es la ortografía   e: porque requería mucha práctica toda la “i” y todo eso   e: con la lectura no he tenido	Lid califica la ortografía como una dificultad porque su adquisición necesitaba práctica. Con respecto a la gramática especifica el problema de conjugar los verbos en los diferentes

## Transcripción

## Análisis secuencial

	nunca problemas e: con la gramática   todos esos tiempos las conjugaciones la voz pasiva y activa   eso fue un poco difícil que tenías que conjugar el verbo en los diferentes tiempos   [(B) eso]	tiempos verbales. Parece que la estudiante piensa que la gramática griega es complicada de aprender.
49 E	¿y cómo superaste esa dificultad?	E quiere saber la actitud de Lid ante las dificultades.
50 Lid	e:   en aquella época la verdad es que estaba muy agobiaba y así también mi mamá- con mi mamá estudiábamos durante horas y eso y me lo explicaba   después con el tiempo se superó o sea mientras pasaban los años   lo he aprendido obligatoriamente ((risa))	La elección del verbo “me agobiaba”, la insistencia en la duración del tiempo “estudiábamos horas” y el hecho que necesitara la ayuda de la madre revelan una representación del estudio de la lengua como una tarea difícil de realizar. Nótese que, según Lid, la adquisición de los contenidos al final se efectuó forzosamente por el paso del tiempo y no por sus propias cualidades como alumna.
51 E	o sea con {estudiar}	E corrobora y Lid aclara como factor de la adquisición, de los contenidos en cuestión, la práctica.
52 Lid	{con los} ejercicios sí	
53 E	¿cómo estimarías el método de enseñanza con el que te han enseñado el griego?	E invita a Lid a evaluar el método de la enseñanza de la L1.
54 Lid	e:    eh creo que fue:   intentaban hacer lo mejor   e: intentaban los profesores ser   [(AC) los maestros] ser cordiales y: a través de ejercicios tanto del manual como folletos   enseñar mejor la materia   e: y creo que así es adecuada la enseñanza si da:s también otro material fuera del manual   e:   creo que era adecuada   {en todos los niveles}	Lid asocia el método que se seguía para enseñar con los profesores que enseñaban y muestra una actitud muy favorable hacia ellos. Se describen como rasgos buenos de un profesor “intentar hacer lo mejor” y “ser cordial”. Además, Lid considera que la enseñanza no se puede basar sólo en un manual y es necesario incluir material complementario. Utiliza este criterio para juzgar el método de la enseñanza de la L1 y está convencida de que era un buen método.
55 E	{ tienes buenos recuerdos}	E resume y Lid afirma, repitiendo que la clase de lengua en la primaria le gustó.
56 Lid	sí	
57 E	en general de la clase	
58 Lid	sí me gustó	
59 E	me has dicho que te	E hace hincapié en el comentario de Lid

## Transcripción

## Análisis secuencial

	agobiabas y estudiabas con tu madre	en el turno 50 para cerciorarse de que Lid estudiaba con sus padres.
60 Lid	\ sí \	
61 E	¿o sea estudiabas la asignatura:s con tus padres? ¿y en concreto con tu madre?	
62 Lid	e: sí con mi madre sobre todo sí	Lid explica que su madre, y no tanto su padre, le ayudaba en el estudio.
63 E	¿hasta qué edad?	E quiere saber hasta cuándo los padres de Lid se involucraron en los estudios de su hija. La estudiante en seguida declara que necesitaba su ayuda durante la escuela primaria y que después gestionaba sola sus estudios. Lid ya no necesitaba ayuda para la clase de lengua sólo para las matemáticas.
64 Lid	e: hasta:   la primaria   e: y luego simplemente e: [(AC) tenía un poco de ayuda con las matemáticas]	
65 E	mhm   ¿en la secundaria con el griego clásico has tenido alguna dificultad?	E pasa a indagar posibles dificultades en la clase de griego clásico en la escuela secundaria.
66 Lid	e:   con el griego clásico definitivamente el “desconocido”   era siempre un problema	Lid se refiere a una actividad en concreto que aunque califica como “problema” simplemente parece ser una actividad más difícil que las demás.
67 E	el “texto desconocido”	E cita el nombre entero de la actividad esperando más explicaciones.
68 Lid	el “texto desconocido” sí   e:   bueno me gustaba la traducción que hacíamos   y seguramente también algunos fenómenos gramaticales como tiempos   conjugar verbos y adjetivos [(AC) era un poco difícil pero me gustaba como clase]	No obstante Lid afirma y prefiere dejar de un lado las dificultades para anotar lo que también le gustaba. Siempre ha tenido dificultades con la gramática pero se hace patente que no desaniman a Lid y tampoco modifican su gusto por la materia o por una clase.

A lo largo de su discurso Lida expresa su gusto por la clase de lengua. Revela su deseo de ser profesora de lengua desde una edad temprana, hecho que tal vez haya influenciado en su actitud como alumna. No tiene malos recuerdos de sus años escolares aunque estudiar L1 durante la escuela primaria no fue una tarea fácil para ella. Lida destaca la dificultad de la

ortografía y la gramática a lo que se une que, durante la escuela primaria, su madre la ayudaba en los estudios. No obstante, las dificultades en el proceso de aprendizaje no desaniman a Lida y tampoco afectan su gusto por la clase de griego moderno o clásico. Muestra respeto por sus profesores y cree adecuados tanto los manuales como el método de enseñanza que utilizaron. Lida considera como factor de adquisición la práctica que se efectúa con el paso del tiempo. Además, manifiesta claramente su representación de que la enseñanza no se debe basar sólo en un manual y es necesario incluir material complementario. La estudiante atribuye al buen profesor dos características: intentar hacer lo mejor y ser cordial con sus alumnos.

### Secuencia 3: Historia de aprendizaje de Lenguas extranjeras (69E a 206Lid)

	Transcripción	Análisis secuencial
69 E	\ bien \ ¿hablas más lenguas extranjeras   además del español?	Seguidamente, E introduce el tema de las lenguas extranjeras.
70 Lid	hablo francés e inglés	Lid, contestando a la pregunta de E cita primero el francés y luego el inglés.
71 E	¿con qué orden has aprendido estas lenguas?	Entonces, E solicita el orden con el que Lid ha estudiado estas dos lenguas.
72 Lid	e:   aprendí primero el francés   e: el cual empecé a estudiarlo en una academia   y después lo hicimos también en la escuela   después inglés en la escuela y finalmente español	La estudiante explica que primero estudió francés en una academia privada y luego también tuvo clases en la escuela pública. El inglés lo ha estudiado posteriormente y sólo en la escuela pública. Aunque hablan de las otras dos LE, Lid incluye el español para completar su repertorio lingüístico.
73 E	y ¿cuál de todas esas lenguas te gustó más?   ¿entre el francés y el inglés?	E quiere saber la preferencia de Lid respecto a las lenguas, matizando que se refiere solamente al francés y al inglés.
74 Lid	[(DC) entonces:] el inglés	El adverbio “entonces” señala un cambio de gusto desde aquel momento del pasado hasta hoy. Por tanto, a Lid le gustaba más el inglés cuando era pequeña.
75 E	¿te gustaba más?	
76 Lid	mhm	
77 E	¿por qué?	E pide la razón de esa preferencia y la respuesta de Lid es inmediata y categórica: era más fácil. En el inicio del aprendizaje de las LE el factor que
78 Lid	porque era más fácil ((las dos se ríen))	

## Transcripción

## Análisis secuencial

determina el gusto por la lengua es la facilidad de aprenderla.

79 E	e: ¿cómo evalúas la clase de lengua extranjera que hacías en la escuela?	E aspira a indagar en el tema de la clase de LE ofrecida por la escuela.
80 Lid	e: creo que estaba un poco infravalorada   como asignatura porque en realidad era como “la hora del niño <sup>37</sup> ”   pues en el instituto sobre todo   e: nadie tenía ganas de tener clase de lengua extranjera y lo veían todos como una obligación   y: teníamos otros problemas como la Selectividad y todo eso y seguramente esto era lo que menos nos preocupaba lo de avanzar en la lengua extranjera   e:   y las profesoras lo entendían y: no nos presionaban   pues eso   claro que en el colegio era diferente porque intentaban enseñarte la lengua desde el principio	Lid empieza su relato desde los últimos años escolares hasta los primeros, sin referirse a la clase de LE en la secundaria. No quiere juzgar a nadie y trata de justificar por qué era poco valorada. En realidad, está defendiendo la clase de LE en la institución pública ante una opinión negativa, que se da por supuesta y ni siquiera se menciona. La estudiante está segura que la falta de ganas por tener clase de LE era general y no duda en equiparar la asignatura a un deber. Nótese que al principio Lid guarda distancia utilizando la 3ªpers.pl para usar luego la 1ªpers.pl. y unirse con aquellos alumnos a quienes no les interesaba aprender lengua durante este periodo. La figura del profesor sigue intacta (secuencia 2) porque los describe como comprensivos con los problemas de los estudiantes. Además, otorga al profesor de LE de primaria un papel distinto y más activo. De este modo, Lid introduce una visión dicotómica entre enseñar LE en la institución pública desde los primeros cursos y enseñar a niveles más avanzados.
81 E	en la primaria	E se da cuenta que Lid tuvo el nuevo plan de escolarización, donde la clase de LE se impartía desde la educación primaria...
82 Lid	sí	
83 E	entonces tú   empezaste la lengua extranjera en la primaria	
84 Lid	sí	
85 E	¿en la primaria te gustaba la clase?   ¿inglés aprendías también en la primaria?	... y vuelve a pedir su opinión.
86 Lid	sí   me gustaba sí porque era:   así ligerita tenía cancio:nes   el manual tenía:   ejercicios	Lid refuerza su argumento anterior, revelando que considera importante que la materia y el manual estén ajustados a la edad de los alumnos. Además, en

<sup>37</sup> La frase significa que es un momento de relax y pasárselo bien. En ese contexto, la traducción más cercana sería “una María”.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	agradables   o sea era ajustado a nuestra edad	coherencia con lo manifestado en el turno 78, la estudiante no menciona dificultades y describe una clase amena.
87 E	bien   e: quiero que vayamos un poco atrás para decirme a qué edad empezaste francés	E cree importante recapitular el estudio de las LE y empieza una serie de preguntas para obtener datos más precisos.
88 Lid	e: estaba en el segundo año de primaria	Lid explica cuando empezó a estudiar francés.
89 E	bien   [(DC) tendrías uno:s]   ocho {años}	Sobre la edad que tenía entonces, la estudiante más bien reitera la conclusión de E. No obstante, a E no le interesa tanto el tema y sigue preguntando por el estudio del inglés. Lid expresa una duda sobre la introducción del inglés en el tercer curso de primaria. E intenta ayudarla calculando el tiempo de otra manera y Lid está de acuerdo.
90 Lid	{ocho años} sí	
91 E	e:   e inglés ¿cuándo empezáis en la primaria?	
92 Lid	e: se debe incorporar desde ¿el tercer año? \ si me acuerdo bien \	
93 E	[(AC) un año después en la primaria empiezas el inglés]	
94 Lid	sí	
95 E	bien   ¿te gustó la clase como se hacía en la primaria no?	Rápidamente, E repite el gusto de E por la clase de inglés en la escuela...
96 Lid	sí	
97 E	¿y después seguiste en la secundaria y en el bachillerato?	...y respetando el orden cronológico pregunta por la clase de LE en la secundaria y en el bachillerato.
98 Lid	sí: simplemente   fue entonces como te dije que estaba infravalorada porque teníamos otros problemas	Lid, que no ha entendido lo que pretende saber E, insiste en su opinión del turno 80.
99 E	no lo había entendido porque la mayoría de las personas que he entrevistado empiezan en la secundaria tú eres más joven y empezaste en la {primaria}	E, de manera indirecta, intenta volver al tema...
100 Lid	{sí}	...subrayando el cambio en el sistema educativo.
101 E	ha cambiado el sistema	
102 Lid	nosotros teníamos sí obligatoriamente el inglés y en la secundaria y en el bachillerato elegías una	Lid aclara la obligatoriedad del inglés en la enseñanza primaria y la introducción, en la enseñanza secundaria, de una segunda lengua.

## Transcripción

## Análisis secuencial

103 E	segunda lengua extranjera   o francés o alemán ¿y tú qué elegiste?	Ante la pregunta de E, Lid contesta que durante la secundaria ella eligió estudiar francés como segundo idioma, puesto que ya lo estaba estudiando en una institución privada. La razón principal es que quería poner su atención en las demás asignaturas y no le convenía aprender una nueva LE, de acuerdo con lo que explicaba en el turno 80. Nótese como el factor de la facilidad siempre aparece en sus argumentos. La falta del gusto por el alemán parece ser más actual porque utiliza el presente mientras estaba relatando en tiempo de pasado.
104 Lid	francés	
105 E	\ francés \   ¿por qué?	
106 Lid	porque eso había empezado ya desde la primaria y lo conocía   e: alemán para decirte la verdad no me interesa aprender ((risa))   y también bueno empezarlo sería difícil para mí con las clases y todo eso	
107 E	muy bien   ¿fuiste a una academia   o tuviste clases particulares para aprender inglés?	E pregunta ahora por los estudios de inglés.
108 Lid	e:   para aprender no   hacía sólo en la escuela e: simplemente fui a una academia cuando me preparaba para el diploma	Lid por primera vez menciona que ha acudido a un centro de lenguas para estudiar inglés y, en concreto, para preparar un diploma.
109 E	¿cuando ya habías acabado la escuela?	Como Lid cuenta los sucesos sin referirse a fechas exactas, E interviene para solicitarlas.
110 Lid	e:   cuando participé en el examen de “Lower” iba todavía a la escuela estaba en la secundaria	Sin duda alguna, a Lid le interesaba aprobar los exámenes de inglés. Obtuvo el primer título durante la secundaria, no obstante, luego decide centrarse en sus estudios de bachillerato. Sólo cuando entró en la universidad volvió a tener clases de inglés para preparar los exámenes de los demás títulos.
111 E	sí	
112 Lid	y los otros dos [(AC) después de la escuela]	
113 E	de {acuerdo}	
114 Lid	{“Advanced”} y “Proficiency”	
115 E	cuando pues estabas en la escuela y decidiste ir a una academia para prepararte para el diploma   ¿fuiste a la academia para aprender mejor la lengua   o porque sentías que en la escuela no te ofrecían esa preparación?	E busca la razón por la que Lid fue a la academia de inglés.

## Transcripción

## Análisis secuencial

116 Lid	e: creía que en la escuela no me preparaban para ese diploma en concreto y que simplemente aprendíamos la lengua   y: yo quería algo más específico quería:   hacer “practice tests” ejercicios que eran específicamente para el diploma [(B) eso]	Lid afirma que estaba aprendiendo inglés en la enseñanza pública. No obstante, cree que para aprobar el diploma hace falta preparación específica, que la escuela no ofrecía, y se vio obligada a acudir a una academia.
117 E	¿puedo preguntarte algo?	E, que parece desorientada, quiere cerciorarse de que Lid fue a la academia sólo para hacer un curso de preparación del diploma...
118 Lid	\ sí \	
119 E	después de: de obtener el “Lower”   cuando hacías la preparación   ¿dejaste las clases en la academia seguiste solamente en la escuela?	
120 Lid	sí	...y Lid lo confirma.
121 E	bien \ eso quería entender \   ¿cuántos años duró el aprendizaje de las lenguas extranjeras que hablas?	E pasa a preguntar por la duración de los estudios de las LE.
122 Lid	((risa)) muchos   [(DC) pues]   el español ya lo estamos aprendiendo lógicamente nos queda un año más   e:   inglés: estoy haciendo como te he dicho desde el tercer año de primaria y sigo hasta hoy ((risa))   y francés:s	La risa, con la que Lid anuncia que dichos estudios han durado mucho, le da una connotación negativa a su comentario. Parece que la estudiante tiene ganas de hablar del español, porque vuelve a mencionarlo. Además, resulta que el aprendizaje del español está bien planeado y el adverbio “lógicamente” revela que si Lid acaba el curso avanzado del Instituto Cervantes va a dejar de estudiar el idioma. Por primera vez, Lid cuenta que actualmente está estudiando inglés y E interviene para apuntar que hace sólo unos días participó en el examen para el último título de inglés.
123 E	[(DC) el fin de semana pasado participaste en los exámenes de “Proficiency”]	
124 Lid	sí	
125 E	{sí:}	
126 Lid	{y} francés hago:   eh bueno hacía desde el segundo de primaria y:   porque hasta el año pasado lo estaba aprendiendo ya en un nivel universitario	El aprendizaje del francés fue el más largo de todas las LE porque Lid ha estudiado Filología francesa en la Universidad.
127 E	\ porque has estudiado filología {francesa} \	

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
128 Lid	{exactamente}	
129 E	vale entonces muchos	E muestra su acuerdo con la estimación de Lid sobre la duración de los estudios de las LE y la estudiante simplemente la reitera. La falta de más observaciones, nos hace pensar que quizás Lid haya aceptado el tiempo que ha dedicado como necesario.
	como has dicho	
130 Lid	[(B) mu:chos]	
131 E	las decisiones sob- sobre perdón   el aprendizaje de lenguas extranjeras   ¿las tomaban solamente sus padres   o las tomabais juntos?	Quando E hace una nueva pregunta sobre quién tomaba las decisiones concernientes a las LE...
132 Lid	e: sobre el español la tomamos juntos   e: porque ya era mayor y: podía ocuparme de más cosas excepto de la escuela   y: porque me gustaban las lenguas extranjeras y [(AC) también tenía así como vocación]   e: decidí que:   la tercera lengua que quería aprender era el español   y: lo hablamos y:   me fui a matricular   e: sobre las otra:s   bueno las lenguas las tenía en la escuela   e: después cuando llegó la hora de: participar a un examen   e: hablamos por si debería tener clases particulares o ir a una academia	...Lid se refiere de nuevo al español. Sin duda alguna la estudiante prefiere hablar del español que de las otras dos lenguas. En su relato, se hace patente que los padres siempre han jugado un papel primordial en las decisiones relevantes al aprendizaje de LE de su hija. Lid utiliza el argumento de la edad para marcar que ya había acabado la escuela, la cual presenta como un impedimento para actividades extraescolares. La estudiante toma la iniciativa de anotar que le gustan los idiomas y se auto – define como una buena aprendiz de LE.
133 E	[(AC) cuando me dices que tenías las lenguas ya en la escuela solamente el inglés pero tú ya aprendías francés]	La información confunde a E que intenta aclararla.
134 Lid	sí	
135 E	{entonces-}	
136 Lid	{eso} lo hacía sí en la academia	
137 E	lo decidieron tus padres {eso}	Antes de que E concluya que la decisión de aprender francés la tomaron los padres, Lid lo afirma.
138 Lid	{sí}	
139 E	vale	

## Transcripción

## Análisis secuencial

140 Lid	básicamente sí cuando tenía que participar a algún examen se hacía una conversación así   sobre qué: / íbamos a hacer /   y la escuela seguía	Lid considera la participación en un examen de lengua como algo importante que requiere planificación. Las decisiones sobre el procedimiento que se va a seguir se toman de acuerdo común entre los padres y la hija. El uso de la 1ªpers.pl en la frase “qué íbamos a hacer” pone a toda la familia en el lugar de la preparación para aprobar un examen, hecho que limita la independencia de Lid respecto al tema. El último enunciado hace patente que las obligaciones para la escuela siempre estaban presentes en todos los proyectos de la estudiante.
141 E	bien   ¿estás contenta de este proceso de aprendizaje   de las lenguas extranjeras?   ¿qué te ha gustado y qué no te ha gustado?	E solicita a Lid una evaluación del proceso de aprendizaje de las dos LE.
142 Lid	e:   con el francés al principio tenía dificultades porque:   empecé la lengua muy pequeña y: todos mis compañeros eran mucho más mayores que yo   en la clase y: eso me dificultaba y: por eso se me había creado un rechazo digamos hacia la lengua   y:   e: pero: la enseñanza que teníamos [(AC) iba al Instituto francés]   e: diría que era estricta   tenían así unas regla:s   e:   porque era el Instituto francés tenías que aprender la lengua así de manera exacta e: tenía- eran un poco estrictos	Lid no ofrece una evaluación completa y clara de todo el proceso de aprendizaje del francés, que como había explicado antes, ha sido el más extenso. En cambio, se queda en los primeros años para relatar lo que parece ser una experiencia negativa que la ha marcado. Centra el problema en haber empezado la clase muy joven y, en consecuencia, en la desigualdad de edad entre ella y sus compañeros de clase. Podemos asumir que las dificultades a las que se enfrentó Lid en la clase de francés, a causa de esa diferencia de edad, eran significativas porque ella misma reconoce que le produjeron un rechazo hacia el idioma. En cuanto al método, Lid utiliza adjetivos que revelan una enseñanza rígida y austera y, asimismo, hace una crítica sutil al sistema y a las normas del Instituto.
143 E 144 Lid	¿eso te gustó o no? [(AC) no específicamente] (risa) sobre todo los primeros años que me sentía un poco incómoda	E pide precisión y Lid rechaza este método con una respuesta irónica que se acompaña de una risa. Tal vez no haya expresado la falta de gusto explícitamente porque lo daba por entendido.
145 E	¿por qué te sentías	Ante la manifestación de Lid de que se

## Transcripción

## Análisis secuencial

	incómoda?	sentía incómoda en clase, E reclama la razón.
146 Lid	e: porque como te he dicho era la menor   y: no podía   corresponder a las exigencias de la clase [(AC) por ejemplo cosas que ya sabían mis compañeros yo no las sabía todavía:a]   no podía hacer conversaciones	Lid insiste en que la diferencia de edad fue el mayor problema porque no tenía los requisitos para llevar a cabo ciertas actividades y cita la conversación.
147 E	no te faltaban pues conocimientos del francés   te faltaban conocimientos del griego porque [(AC) para participar en una conversación no {te falta}]	E concluye que, por ser tan joven, le faltaba aún el conocimiento del mundo y no las bases para adquirir el francés.
148 Lid	{e:} por la edad	Lid insiste en que la pronta edad fue un factor decisivo en el fracaso de aprendizaje de francés al comienzo.
149 E	sí eso	
150 Lid	sí	
151 E	eras {jovencita}	
152 Lid	{porque} empecé muy joven sí	
153 E	¿y con el inglés   estás contenta del proceso?	Cómo Lid no parece querer seguir relatando, E se ve obligada a continuar y pregunta sobre el aprendizaje del inglés.
154 Lid	e: con el inglés:s   e:   eh simplemente el problema es que:   e: se nos enseñan unas cosas pero: [(AC) las hacemos sólo para obtener el diploma]   y: eso la verdad me molesta y me preocupa   e: porque   me gustaría no tener esa preocupación de:l diploma para: aprender [(AC) cualquier lengua extranjera]   e: aprender más cosas y no tanto así   de unas formas eso es para el diploma eso: debemos saber   eso   / sobretodo con el inglés / porque:   los diplomas son importantes como también la lengua   y: todos quieren obtener los	Con verbos como “me molesta” y “me preocupa” Lid expresa la actitud de una alumna que tiene interés en aprender una lengua y no adquirir solamente el conocimiento necesario para conseguir un título. No obstante, la estudiante sigue la conducta general y asocia el aprendizaje de lenguas con ese objetivo. A causa de esa meta el proceso de aprendizaje conlleva ansiedad y Lid expresa el deseo de estudiar una lengua sin esa “preocupación”. Nótese como la estudiante destaca la lengua inglesa como la más importante entre las LE. Lid cree que ante la gran demanda por obtener los títulos de la lengua se forma una oferta de enseñanza para cubrir estas necesidades. El adverbio “solamente” revela su representación de que no tiene opción de un tipo de enseñanza distinto.

## Transcripción

## Análisis secuencial

155 E	diplomas por eso:   la enseñanza se mueve en estos niveles solamente mientras que con el francés el proceso de aprendizaje ha sido más:   largo y de otro nivel {me imagino}	E vuelve a comentar el proceso de aprendizaje del francés.
156 Lid	{sí}	
157 E	porque: lo has estudiado: en la universidad	Subraya que Lid lo ha estudiado también en la universidad aspirando a una evaluación más completa.
158 Lid	claro	
159 E	háblame un poco de este proceso de aprendizaje   {del francés}	
160 Lid	{[(AC) ¿del francés?]}   e:   ¿desde el principio dices no?	Lid parece no haber entendido la observación de E y lo que se espera de ella.
161 E	sobre el Instituto francés me has dicho	Por tanto, E resume de manera acelerada la narración de Lid, de los primeros años en el Instituto francés, para indicar el punto exacto a partir del cual le pide que siga relatando.
162 Lid	ah	
163 E	[(AC) que eras pequeña era estricto]	
164 Lid	sí	
165 E	[(AC) ¿después mientras pasaban los años?]	
166 Lid	e: después en un momento dado lo dejé   pue:s [(AC) lo dejé por un tiempo y dije que]   lo continuaré más tarde   e: [(AC) pero siempre ahí en el Instituto Francés [(R) no me iba muy bien así]   no me gustaba el ambiente y:   se me había producido esa negatividad desde antes   e: después:	Lid no está muy animada para comentar el aprendizaje del francés. Sin ser muy precisa, explica que deja de asistir a las clases pero después de una temporada vuelve a seguir el aprendizaje en el mismo Instituto, a pesar de la primera experiencia. Lid cree que el hecho de haber empezado mal formó una negativa y mala disposición hacia el aprendizaje en el Instituto francés. Parece que Lid respeta la decisión de sus padres y por eso sigue en el mismo centro de lengua aunque no es muy buena estudiante, es decir, siente que no avanza mucho y tampoco disfruta del proceso.
167 E	¿después de cuántos años lo dejaste?	E pide más exactitud sobre la duración de esos sucesos.
168 Lid	e: [(AC) paré po:r un año creo y después volví a empezar]   pero: tampoco me gustó	Lid no contesta exactamente a la pregunta de E...

## Transcripción

## Análisis secuencial

169 E	¿empezaste de dónde? [(AC) un momento para que entienda]	...que toma la iniciativa de volver a hacer una serie de preguntas para guiar a Lid y poder obtener datos precisos.
170 Lid	sí	
171 E	fuieste a- a-   al Instituto Cervantes no	
172 Lid	no	
173 E	al Instituto francés	
174 Lid	[(AC) al francés fui digamos a la segunda de primaria]	Lid toma el turno dispuesta a recapitular.
175 E	bien   hiciste el curso del primer año	Al acabar el curso del primer año, Lid declara que ella decidió dejar los estudios de francés. Considerando que el origen de la dificultad era su joven edad, piensa tomar un descanso y volver al Instituto Francés después de un año para dar una segunda oportunidad al aprendizaje de ese idioma.
176 Lid	sí y después decidí dejarlo	
177 E	sí	
178 Lid	e: y bueno crecer un poco por si acaso [(R) cambiara de opinión]   y despué:s de un año:   volví a empezar	
179 E	en el Instituto francés de nuevo	
180 Lid	sí	
181 E	¿tú pediste a tus padres dejarlo?	E quiere asegurarse de que Lid expresó el deseo de dejar el francés, como había explicado en el turno anterior.
182 Lid	e: lo pedí sí porque veían que: [(R) la cosa no avanzaba] era muy difícil	La estudiante lo afirma revelando que no fue difícil convencer a sus padres porque tenían conocimiento de las dificultades que encontraba su hija para aprender francés.
183 E	bien	
184 Lid	{y e:s xx }	La respuesta de Lid, que está más animada a comentar, llega con un solapamiento.
185 E	{entonces} paraste por un año y luego volviste	Sin embargo, E recupera el turno para conseguir la información de que Lid, al volver al Instituto francés, se matricula en el siguiente curso sin repetir el primero.
186 Lid	sí	Por consiguiente, las condiciones de la vuelta son conflictivas: Lid es un año mayor de edad sin embargo no ha tenido contacto con la lengua durante este período y, aunque no está contenta con la adquisición de los primeros conocimientos, se incorpora a un grupo nuevo y avanzado al que debe adaptarse.
187 E	¿repites el mismo curso o sigues con el siguiente?	
188 Lid	e: de lo que me acuerdo sigo hago el siguiente	
189 E	el siguiente   y ¿cuánto tiempo sigues ahí?	Es interesante que, a pesar de la evidente falta de gusto por el aprendizaje del

## Transcripción

## Análisis secuencial

190 Lid	e:   [(DC) creo que hice:]    unos tres cuatro años	idioma en el Instituto francés, Lid siguiera estudiándolo hasta el momento que el Instituto cerró. Es decir, Lid intentaba cumplir con sus obligaciones aunque el proceso no era muy provechoso ni agradable para ella.
191 E	sí	
192 Lid	hasta el momento \ que cerró el [(R) Instituto francés] \ donde iba   y ahora está solamente en el centro   e: eso   despué:s   seguí en la escuela   e: ¿en la escuela francés?	
193 E	sí	E aclara la información deque Lid estudia francés en la escuela pública, porque ya está en la secundaria.
194 Lid	¡ah! porque ya estás en secundaria y entonces puedes elegir la segunda lengua {sí}	
195 E	{sí}   despué:s   cuando decido prepararme para el diploma   tengo clases particulares   e: las cuales van muy bien tengo una muy buena profesora con la cual comunicamos bien   e: apruebo unos diplomas con ella   despué:s   paramos y:   e: es el año que entro en la universidad [(AC) en la filología francesa]   y: ahí decido que:   quiero acabar mi francés   me habían quedado los dos “Sorbonne”   porque:   e: mi nivel hasta que entrara en filología era mediocre   y: para acabar la facultad [(AC) porque todas las asignaturas se daban en francés tenías que escribir y leer ahí]   decidí seguir para perfeccionar la lengua   y por eso fui a una [(R) academia]   donde me quedé dos años y aprobé también los dos últimos diplomas   y: después confieso que con más facilidad acabé la carrera   porque me habían ayudado estos diplomas   y: acabé la carrera en los cuatro años	Lid toma el turno para contar detalladamente qué ha pasado en los años siguientes respecto al aprendizaje del francés. La primera experiencia positiva, relatada aquí, es la preparación para los diplomas con clases particulares. Lid piensa que eso fue resultado de la buena comunicación que tuvo con la profesora. De este modo, la estudiante otorga mucha importancia al vínculo que se crea entre el alumno y el profesor. En coherencia con lo manifestado en el turno 80, no le interesa avanzar con el aprendizaje de las LE y pone su atención en aprobar la “Selectividad”. Lid es una estudiante que tiene conciencia de su nivel y no teme admitir que no tenía la formación adecuada para estudiar la carrera. Nótese como relaciona el hecho de perfeccionar la lengua con el de obtener los diplomas más altos y que “acabar el francés” significa conseguir el último título. La paradoja de tener que ir a un Centro de Lenguas para estudiar francés mientras está en la filología francesa le genera risa. Sin embargo, la estudiante se muestra segura por la aportación de los diplomas a su carrera universitaria y en concreto a finalizar la carrera en cuatro años. Lid menciona el número porque es poco común en Grecia que alguien se licencie en el tiempo exacto, hecho que también revela que Lid es una estudiante aplicada.

## Transcripción

## Análisis secuencial

197 E	eso me gustaría que me dijeras   ahora   ¿si comparamos el francés y el inglés cuál te gusta más como lengua?   [(AC) cuando todavía ibas a la escuela me dijiste que te gustaba el inglés porque era más {fácil}	E, haciendo hincapié en la manifestación de Lid de que, cuando era pequeña, le gustaba más el inglés, pregunta por su gusto actual.
198 Lid	{sí}	
199 E	¿ahora cuál te gusta más?	La estudiante declara el cambio de gusto por los idiomas con una risa al final, porque justamente acaba de relatar los problemas en el proceso de aprendizaje del francés y ahora dice que le gusta. Parece que el gusto de Lid ya no se basa en el criterio de la facilidad sino en la oportunidad de profundizar en la lengua. Sin embargo, el uso del condicional “diría”, al inicio del turno, expresa poca seguridad y además, su relato no transmite una pasión por el idioma. Lid revela que el factor principal de su preferencia por el francés se debe al permanente contacto con la lengua.
200 Lid	e: /ahora diría el francés / (risa) porque he conocido mejor la lengua   e: me ocupo de ella [(AC) leo libros periódicos]   e: es necesario que estudie   para: dar clases a los chicos [(AC) para preparar la clase]   y:   e:   [(B) se me olvidó lo que quería decir]	
201 E	no pasa nada [(R) poco a poco]   decíamos por qué te gusta el francés	Lid se queda en blanco y E la ayuda a continuar su relato.
202 Lid	sí   e: y antes no tenía esta oportunidad de ocuparme mucho de la lengua   y a través de la facultad   he conocido también la civilización de Francia su historia / mejor /   he leído textos de literatura   y seguramente todo eso me ayudó [(R) a cambiar de opinión]	Como segundo factor del gusto por una lengua, Lid presenta el conocimiento de la cultura y la historia del país cuya lengua se aprende. De este modo, revela la necesidad por una enseñanza que no se limite a lo lingüístico sino que además, implique conocimientos socioculturales.
203 E	entonces no es solamente cómo suena el francés por lo que te gusta   e: s también y todas estas informaciones [(DC) que tiene:s] sobre la {lengua}	E aspira a indagar otras razones que puedan haber influido en el gusto de Lid por el idioma francés.
204 Lid	{sí} seguramente en la universida:d   aprendí unas cosas   [(AC) como te he	Lid no quiere añadir nada más y termina la secuencia.

## Transcripción

dicho] historia también  
literatura  
205 E mhm  
206 Lid la:s cuales me ayudaron a  
conocer mejor la lengua y  
también el país

## Análisis secuencial

La tercera secuencia es larga y confusa. E tuvo que guiar más la entrevista para poder conseguir los datos que componen la historia de aprendizaje de LE de la estudiante. Lida no parece animada a hablar sobre el estudio del francés e inglés y, cuando tiene la oportunidad, se refiere al español. Tampoco ofrece una evaluación clara de todo el proceso de aprendizaje de las LE que ha estudiado. No obstante, revela su representación de que el aprendizaje de lenguas está relacionado con la adquisición de diplomas, hasta tal punto que llega a asociar el perfeccionamiento de la lengua con la obtención del título más alto. Por esa misma razón, el proceso de aprendizaje de una LE siempre conlleva la ansiedad de la preparación y de aprobar un examen para conseguir el certificado y poder, de este modo, acreditar el conocimiento. Lida entiende que la gran demanda por obtener los diplomas genera la oferta de una enseñanza que se ajusta a esas necesidades pero considera que no hay opción por un tipo de enseñanza distinto, dedicado a un aprendizaje global de la LE. Los padres juegan un papel fundamental en todas las decisiones concernientes al aprendizaje de idiomas de su hija. Además, parece que dan mucha importancia a la preparación de los diplomas, un asunto por el que la familia se reúne para planificarlo juntos. El entorno familiar ha contribuido, pues, a la formación de la creencia de Lida de enlazar aprendizaje de una LE y título. Lida no es independiente para elegir y, por respetar el deseo de sus padres, sigue los cursos del Instituto francés, aunque no le gusta el ambiente y tampoco siente que progrese. El comienzo del estudio del francés como primera LE fue difícil a causa de su pronta edad, factor que no le permitía corresponder a las exigencias del curso, y a una enseñanza estricta y rígida que la hacían sentir incómoda en clase. En cambio, describe de manera amena el primer contacto con el inglés en la primaria, dando importancia al hecho de que la materia y el manual se ajustaran a la edad de los alumnos. No es de extrañar que durante su infancia el gusto por la lengua emane de la facilidad de aprenderla. A lo largo de los años Lida cambia de opinión y manifiesta que ahora prefiere el francés. Es significativa para ella la oportunidad de

profundizar en el aprendizaje a través del contacto continuo con la lengua, presentando como ventaja, la enseñanza de la cultura e historia del país cuya lengua se está aprendiendo. Sin embargo, de todas las LE, cree que el inglés y la adquisición de sus diplomas son más importantes. En su discurso no se transmite una pasión por el idioma francés sino más bien una dedicación a su profesión. Reconoce que tenía un nivel mediocre, al empezar la carrera de filología francesa, pero, aún así, Lida se auto-define como una buena aprendiz de LE. Es una estudiante aplicada que cumple con sus obligaciones tanto en el Instituto francés, a pesar de las dificultades, como en la Universidad. Lida defiende la clase de LE ofrecida por la escuela pública y guarda una posición neutral defendiendo tanto a los alumnos como a los profesores. La imagen de los profesores de lengua es impecable: son comprensivos en el bachillerato y activos en la primaria. De esta manera, Lida establece una visión dicotómica sobre los deberes del profesor en la enseñanza pública. La escuela se presenta como el eje en su vida, eje que además, ocupaba tanto tiempo que no posibilitaba la realización de actividades extraescolares. Lida admite que el aprendizaje de LE ha durado mucho pero parece considerarlo un proceso normal. La estudiante considera como factor en el éxito del aprendizaje de una LE, el vínculo de comunicación que se crea entre el alumno y el profesor.

<b>Francés</b>	<b>Inglés</b>
Empieza a estudiarlo en el Instituto francés	Empieza a estudiarlo en la escuela primaria
No le gustaban las clases de francés y tampoco el idioma	Al principio le gustaba más el inglés por ser fácil
En la enseñanza obligatoria elige el francés como segunda LE, que ya conoce, en vez del alemán.	
Tiene clases particulares para prepararse para los primeros diplomas del francés	Va a una academia privada para prepararse para el primer diploma del inglés
Desde los 8 años hasta hoy estudia francés: está en la facultad de la filología francesa	Desde los 9 años hasta hoy estudia inglés
Al entrar en la filología francesa va a una academia privada para sacar los dos últimos	Hasta una semana antes de la entrevista iba a una academia para prepararse para el

diplomas del francés	último diploma del inglés
Ahora le gusta más el francés por haber estudiado también historia y literatura	La enseñanza - aprendizaje se centra en los diplomas
Los padres juegan un papel importante en las decisiones sobre el estudio de las LE	

#### Secuencia 4: La elección de la lengua española y su significado (207E a 226Lid)

	Transcripción	Análisis secuencial
207 E	¿cuándo tuviste el primer contacto con el español?	E inicia la temática de la lengua española, preguntando por el primer contacto con la lengua.
208 Lid	e:   con el e: / diría: /   veía antes   unas series en la televisión [(AC) que en realidad eran básicamente mexicanas \ pero no pasa nada \] ((risa))   y desde ahí me gustaba esa lengua y digo cuando sea mayor iré: a aprenderla cuando acabe la escuela	El primer contacto se realizó a través de series hispanohablantes que emitía la televisión. Lid siente una atracción por la lengua y aspira a estudiar español en el futuro. Es decir, siente un deseo por aprender español. Lid tiene conciencia de la variación interna de la lengua española y además, sabe que, en general, no se valora mucho, como revela la frase “pero no pasa nada”.
209 E	¿cuántos años tenías?	E pregunta por la edad de Lid, cuando
210 Lid	e:   ¿cuántos tendría? bueno estaría en primaria	especuló con la posibilidad de estudiar español y le sorprende que fuera tan joven.
211 E	¡ah! pequeñita	
212 Lid	sí	
213 E	era:n   aquellas series que todavía no las habían {doblado}	A continuación, quiere anotar que todavía no habían doblado estas series como hicieron más tarde pero Lid la interrumpe continuamente...
214 Lid	{sí sí}	
215 E	y tenían {subtítulos}	
216 Lid	{mhm y escuchaba} la lengua	
217 E	sí cuando habían empezado a emitirse los culebrones	
218 Lid	sí sí y me gustaba mucho [(AC) y había aprendido unas palabras porque las escuchaba todo el rato]   y digo iré yo también a	...para subrayar su gusto por el idioma español. Desde el primer contacto la estudiante está decidida a estudiar un día esa lengua e incluso aprende algunas palabras.

## Transcripción

## Análisis secuencial

219 E	aprender después   [(B) eso] ¿y cuándo decidiste aprender español?	En seguida, E pregunta por el momento y la situación en que Lid decide finalmente recibir una enseñanza de español.
220 Lid	y: finalmente   decidí aprenderlo después de la escuela   e: hace tres años   e: porque: bueno no es una lengua que:   la aprenderás como primera   [(AC) seguramente aprenderás inglés primero o francés]   e: y esa después la puedes elegir   además si alguien e: sabe más lenguas le va a ayudar [(AC) por ejemplo a mí el francés me ha ayudado mucho a aprender el español]	Lid revela su esquema de prioridades en cuanto al aprendizaje de LE. Presenta como indiscutible el estudio del inglés y del francés y que sólo después uno puede “elegir” el español. En consecuencia, el aprendizaje del inglés y del francés es obligatorio mientras que el del español es optativo. Además, argumenta que saber lenguas ayuda el posterior aprendizaje de la lengua española. Esta opinión surge de su propia experiencia.
221 E	eh   me acabas de decir que normalmente aprendemos otras lenguas primero como es el inglés o el francés   y el inglés me lo mencionas primero   y eso es {verdad}	Ante esa manifestación E quiere aclarar un tema que quedaba pendiente: mientras la conducta más común en Grecia es aprender como primera LE el inglés, ¿por qué Lid estudió primero francés y luego inglés?
222 Lid	mhm	
223 E	que aquí en Grecia   la mayoría de las personas aprenden primero el inglés	
224 Lid	sí	
225 E	a ti tus padres ¿por qué decidieron mandarte primero a aprender francés?	
226 Lid	esa es una buena pregunta ((risa))   e: porque:   e: obviamente pensaban que el inglés lo aprendería de todas formas   es decir en la escuela obligatoriamente lo haríamos   e: de modo que decidieron así ponerme un poco en contacto: con la lengua así el francés   además: s mi mamá también sabía francés   e: así que	Lid reacciona riéndose porque manifiesta no estar segura del motivo pero encuentra tres razones: 1) aprendería inglés en la primaria, 2) su madre hablaba francés y 3) los padres quisieron que Lid tuviera unos conocimientos antes de estudiarlo en la escuela. Los argumentos no parecen ser sólidos porque, además del inglés, también, aprendería francés en la escuela pública. Igualmente, la explicación según la cual los padres aspiraban a que su hija aprendiera el francés “un poco antes de la

### Transcripción

consideraron bueno un poco antes de la escuela digamos que conociera la lengua así y que empezara

### Análisis secuencial

escuela” no es muy convincente, pensando que no empezaría a estudiarlo antes de la secundaria, cuando además, en toda la secuencia anterior expone los problemas de haber iniciado los estudios de francés tan joven.

El primer contacto con el español se realiza a través de series hispanoamericanas. La nueva lengua le gusta tanto que desde la infancia desea estudiarla y planea hacerlo después de acabar con las obligaciones escolares. Lida cree que el aprendizaje del inglés y del francés es obligatorio mientras que el del español es optativo. Asimismo, opina que saber lenguas ayuda el posterior aprendizaje de la lengua española, representación que se forma de su propia experiencia.

## Secuencia 5: Representaciones sobre el idioma español y su aprendizaje (227E a 304Lid)

### 5.1: Representaciones sobre el idioma español (227E a 264Lid)

#### Transcripción

#### Análisis secuencial

227 E	¿qué te parece el español en comparación con el inglés y el francés?	E solicita la comparación del español con las demás LE.
228 Lid	e: me parece una lengua muy fácil   e: no sé si se debe al hecho que ya hablo otras dos y por ejemplo unas palabras las reconozco sin que sepa que alguien me haya dicho qué significan   e: / es fácil me gusta la pronunciación /   e: las canciones españolas   eso   [(AC) creo que es una lengua fácil]	Lid repite tres veces su representación de que la lengua española es fácil, sin dejar lugar a dudas. De este modo, vuelve a la idea de la facilidad como factor que afecta el gusto por el idioma en cuestión. Relaciona el hecho de que el español sea fácil con la representación de que saber lenguas ayuda a aprender una nueva LE (turno 220). Además, manifiesta un gusto por la pronunciación española y las canciones, que insinúa una atracción por los aspectos fonéticos de la lengua en general.
229 E	¿tenías una idea acerca de	E quiere, también, indagar creencias que

## Transcripción

## Análisis secuencial

	la nueva lengua que ibas a aprender   antes de empezar las clases?	Lid podría tener acerca del español, antes de comenzar las clases.
230 Lid 231 E	[(AC) ¿de español?] sí   fuiste al Instituto Cervantes te matriculaste y   [(AC) dices la semana que viene voy a empezar las clases]   ¿qué pensabas de la lengua?	Aunque la pregunta es clara, Lid duda y E da más explicaciones.
232 Lid	e: bueno como con cualquier cosa nueva tenía ansiedad la verdad   cómo será y todo eso   e:   porque había oído que se parece al francés   e: y ya sabía algunas palabras me imaginaba que no iba a tener grandes dificultades   e: más bien estaba nerviosa sobre cómo iba a ser el ambiente la clase:   y no tanto \ por la lengua en concreto \	Lid admite sentir ansiedad ante cualquier novedad. Sin embargo, declara haber tenido una inquietud especial por el ambiente de la clase, que podría estar vinculada con su primera experiencia negativa de las clases de francés. Antes de comenzar la instrucción del español, Lid sabe que se parece al francés y por eso cree que el aprendizaje va a ser ameno. Aunque han pasado años, la estudiante recuerda las palabras españolas, que había aprendido durante su infancia y este conocimiento afecta su representación sobre la facilidad del español. Nótese que no se excluyen las dificultades del proceso de la adquisición de la lengua meta.
233 E	¿y qué pensabas sobre la lengua cuando ya   habías empezado las clases?	A continuación, E pregunta por las representaciones de Lid cuando ya había empezado a estudiar español.
234 Lid	e: seguía teniendo la misma impresión que:   es una lengua fácil   e: seguramente también tiene algunas dificultades algunos fenómenos gramaticales y todo eso   pero: en comparación con el francés digamos podemos decir que es mucho más fácil   e: eso creo que es una lengua interesante   e:   no se habla por supuesto en muchos lugares pero:   a mi me gusta hablarla y también   escucharla en la televisión que la hablen y en las	La creencia de Lid de que la lengua española es fácil, se consolida durante las clases. Esta representación, tanto antes como después de la enseñanza formal del español, surge de la comparación con el idioma francés y el proceso de su aprendizaje. Lid matiza que incluso un idioma fácil conlleva dificultades pero éstas se limitan a la adquisición de la gramática. La estudiante califica el español como interesante y manifiesta su gusto por como suena la lengua así como también un placer por hablarla. Lid está contenta por aprender español aunque no valora mucho este conocimiento.

## Transcripción

## Análisis secuencial

235 E	canciones me {gusta mucho} {no la} hablan en muchos lugares ¿dónde?	E quiere determinar el significado de la expresión “el español no se habla en muchos lugares”.
236 Lid	e: en el extranjero	Lid aclara que, con el sustantivo “lugares”, se refiere a países extranjeros.
237 E	mm   ¿no se habla en bastantes países?	E, sorprendida por esa idea tan alejada de la realidad, decide indagar si Lid reconoce la importancia de la lengua española como vehículo de comunicación en el mundo.
238 Lid	eh ((risa)) \ no en mucho [(AC) yo que sé \]	La pregunta de E le crea perplejidad y genera risa. Con un tono descendente que revela vacilación, Lid comenta su impresión y al final expresa duda por su conocimiento.
239 E	creo que se habla en más lugares que el francés	Ante la manifestación de E, sobre la supremacía geográfica del español sobre el francés, Lid muestra sorpresa.
240 Lid	¿sí?	
241 E	el español	
242 Lid	sí	
243 E	¿no se habla [(DC) en España   en Latinoamérica   donde hay muchos países?]   [(AC) también el francés se {habla}]	E, por no ofender a Lid, resuelve la cuestión sobre el número de países hispanohablantes, simulando incitar el conocimiento de la estudiante. A modo de justificación, añade el ejemplo del francés.
244 Lid	{correcto} es donde hay muchos países {sí}	Lid acepta la información y especula sobre la posibilidad de que el español se hable en muchos países. En realidad, Lid limitaba el uso del español a España y junto con su dificultad de nombrar un país de América Latina (turno 30) podemos suponer la escasa conexión de la estudiante con el continente sudamericano. Sin embargo, es sorprendente que no haya asimilado la extensión del español, especialmente cuando es consciente de que su primer contacto con la lengua se realizó a través de culebrones mexicanos (turno 208).
245 E	{sí}	
246 Lid	\ sí puede ser \	
247 E	e:   pero ahora   que han pasado tres años	En seguida, E cambia de tema, solicitando las representaciones que Lid tiene acerca del español en el momento presente.
248 Lid	mhm	

## Transcripción

## Análisis secuencial

249 E	¿qué piensas acerca de la lengua?	
250 Lid	e:   pienso que: quiero:   acabar las clases y que la perfeccione y: que obtenga algún diploma para:   comprobar mis conocimientos   e: eso [(AC) ahora creo que hemos llegado a un nivel que: queremos acabar y perfeccionar] hemos aprendido lo básico	Lid no se refiere al idioma sino a las metas que están relacionadas con el aprendizaje del español. Parece que la estudiante relaciona el “acabar las clases” con el “perfeccionamiento de la lengua” y el “obtener un diploma”. Lid piensa que mientras avanzan los cursos, alcanza un alto nivel de conocimientos del idioma, cuya adquisición se verifica con la aprobación del título. Utilizando la 1ª pers.pl., expresa su propia aspiración de “acabar y perfeccionar” el español como el deseo general de sus compañeros de clase. Además, Lid muestra certeza sobre sus conocimientos básicos de la lengua meta.
251 E	¿cuál es tu opinión sobre la declaración   de que el español es una lengua que se aprende fácilmente?	E enuncia una declaración general sobre la facilidad de aprender español y pide a Lid comentarla.
252 Lid	e: estoy de acuerdo y: lo he visto también en la práctica   y::   como te he dicho seguramente a alguien   le va a ayudar el hecho de hablar más lenguas   eso es un elemento: importante creo	En conformidad con todo lo que ha explicado a lo largo de la entrevista, Lid expresa su acuerdo con la declaración. Vuelve a repetir que esa representación se ha formado de su propia experiencia como estudiante de español y que el bagaje de otras LE juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua española (turno 220 y 228).
253 E	para que le parezca fácil el idioma	E añade una acotación...
254 Lid	\ sí \	... pero Lid sólo afirma.
255 E	y la lengua española es una lengua fuerte   viva y muy expresiva	Así que E sigue con otro enunciado común acerca del español.
256 Lid	e:   estoy de acuerdo porque a causa de la:   pronunciación   e:   creo que cuando escucho así a los españoles hablando tienen una viveza y:   quieren transmitir lo que están diciendo a la otra persona   e: [(AC) ¿qué	Según Lid, la viveza de la lengua española se debe a la pronunciación; es decir las cualidades sonoras del idioma. Asimismo, la estudiante otorga tal característica a los españoles, identificando de esta manera a los hablantes con la lengua.  Lid, que no recuerda el enunciado

## Transcripción

## Análisis secuencial

	más me has dicho que tiene?]	completo, solicita ayuda de E y ella lo repite.
257 E	es fuerte	
258 Lid	mhm	
259 E	viva y expresiva	
260 Lid	e:    expresiva creo que: se expresa:   también de la civilización por ejemplo: muchos han asociado la lengua española con el flamenco   y:   la cultura de los españoles en general   y: creen que:   mediante el baile digamos se expresa el idioma   eso	Parece que Lid ha tomado al pie de la letra la solicitud de E por comentar la declaración indicada y ahora se empeña en justificar el tercer adjetivo. Esta vez asocia la expresividad del español con la civilización y la cultura española, basándose en el ejemplo del típico estereotipo del baile flamenco. La fusión del idioma con los hablantes y los elementos culturales del país es una representación significativa.
261 E	¿tú lo crees eso?	E quiere cerciorarse de que Lid comparte esa representación estereotipada.
262 Lid	yo lo creo sí pienso que el flamenco por ejemplo e:s   una cosa típica y todos lo conocen y lo han asociado   y: es una característica fundamental   les expresa	La estudiante recurre de nuevo al ejemplo del flamenco para defender su manifestación, aclarando que comparte este estereotipo. Nótese como generaliza, presentando el baile como rasgo representativo de todos los españoles.
263 E	si comparamos la lengua griega con la española ¿qué podrías observar?	E pide una comparación del español con la L1.
264 Lid	e:   la lengua griega tiene más palabras   y: seguramente para un extranjero que intenta aprenderla   le resulta muy difícil   e: debido a las palabras y a la gramática   e:   en comparación   bueno no creo que tengan muchas similitudes   e: más difícil considero el griego aunque soy griega   e:   bueno el español como ya te he dicho creo que es más fácil	Lid vuelve a la idea de la facilidad – dificultad para contrastar las dos lenguas y se limita a este área. A través de esta comparación refuerza su representación de que el español es un idioma fácil mientras que el griego es difícil y expresa su creencia de que, las dos lenguas, no se parecen mucho.

La secuencia está dominada por la representación de Lida sobre la facilidad del español. La estudiante tiene esa idea antes de tener una enseñanza formal, idea que se consolida a continuación, durante las clases. La representación de la facilidad surge de la comparación con el idioma francés y se presenta de manera firme porque se establece por la propia experiencia de Lida, como aprendiz de español. No obstante, la estudiante piensa que, por muy fácil que sea un idioma, el proceso de aprendizaje siempre incluye dificultades en el campo de la gramática. Asimismo, Lida cree que la facilidad del español depende del bagaje de LE de los aprendices y esta relación es analógica. Expresa un gusto particular por la pronunciación del español y no sólo le agrada oír la lengua sino también hablarla. Lida piensa que a medida que avanzan las clases mejora el conocimiento del español y que, la conclusión de las mismas, representa el perfeccionamiento de la lengua en cuestión. La obtención del diploma refleja la adquisición de los conocimientos poniéndolos a prueba. Lida es una estudiante segura de sus conocimientos básicos de la lengua y expresa las ganas de acabar los cursos. Un elemento que influye en su aprendizaje es el ambiente de la clase. Otra representación importante es la identificación de la lengua española con los hablantes y la cultura del país. Se hace obvio que su imagen sobre España se basa en estereotipos y generaliza para apoyar sus argumentos. A Lida le gusta el español y está contenta por estudiarlo aunque no valora mucho tal conocimiento. Para ella el uso del idioma se limita en España y nos permite creer que su enlace con el continente sudamericano es mínimo. Para llevar a cabo la comparación entre el griego y el español Lid se basa solamente en el criterio de la facilidad – dificultad que, de este modo, cobra un papel fundamental en su representación del aprendizaje de LE. Finalmente, percibe las dos lenguas como lejanas.

### **Secuencia 5.2: Representaciones sobre el aprendizaje del español (265E a 304Lid)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
265 E	¿cómo describirías ahora el proceso de aprendizaje de la lengua española   desde que has empezado hasta ahora?	E invita a Lid a comentar el proceso de aprendizaje del español.
266 Lid	\ sí \   mf   e:   hasta: el momento:   estoy contenta de los profesores   quiero	El tono descendente y el sonido paralingüístico muestran poco ánimo y dificultad por parte de la estudiante que

## Transcripción

decir que creo que: | al principio sobre todo | el primer año e: intentaron | e: darnos a conocer la lengua y el país | y: hacernos amarla | y : presentaban las cosas muy simples | e: no nos presionaban no nos daban muchos deberes por ejemplo | e: | e: / y después bueno / [(AC) las cosas se pusieron un poco más difíciles porque:] | era también otro el nivel | e: pero: | durante la clase: me gusta que: | trabajemos en grupos | o en parejas | porque creo que esto: | nos ayuda también a nosotros porque: | comunicamos con nuestros compañeros y también practicamos | e: pero también la clase se hace más agradable | e: además me gusta que: | para que nos hagan conocer la cultura escuchamos canciones | e: | [(B) eso]

267 E

¿{todo} eso | no lo hacíais en las anteriore:s- | cuando aprendías inglés o francés?

268 Lid

e: | trabajar en grupos no | [(AC) de lo que me acuerdo] | e: y canciones hacíamos sólo las que estaban en el libro | no hacíamos algo: especial | \ eso \ | entonces ahora creo: que con el español | e: las cosas son mejores | porque te da más posibilidades | e: por supuesto se dirige a otro público | por ejemplo todos mis compañeros son adultos | y: seguramente aman la lengua y: conscientemente han

## Análisis secuencial

sin embargo, sigue dando una respuesta larga. El papel del profesor en el proceso de aprendizaje es fundamental. Lid valora, ante todo, el esfuerzo de los profesores de no transmitir un mero conocimiento lingüístico, sino promover entre los estudiantes el gusto por la lengua meta. Vuelve a revelar interés por una enseñanza más global de la LE que, aparte del sistema formal, incorpore también elementos de la cultura extranjera (turno 202). Además, distingue la habilidad del profesor de presentar los contenidos de una forma fácil. Lid cumple con sus obligaciones sin sentir presión y transmite un recuerdo ameno y agradable de su primer curso de español en el IC. La estudiante encuentra lógico que, mientras el nivel avanza, aumenten las exigencias. Por iniciativa propia, Lid expresa su gusto por el trabajo en grupo. Piensa que este tipo de trabajo fomenta la relación entre los compañeros de clase como también, el aprendizaje y la práctica de la lengua de modo placentero. La estudiante califica la actividad sobre una canción en la clase de LE como vehículo cultural manifestando asimismo el gusto por la misma.

Ante esa manifestación, E inicia una comparación con el proceso de aprendizaje de las otras LE.

Lid no hace ninguna referencia a sus profesores de francés ni de inglés y destaca como nuevos elementos en la enseñanza del español los ya mencionados: el trabajo en grupo y explotar canciones fuera del manual. En el turno anterior, la estudiante había declarado su gusto por estas dos novedades, no obstante, ahora manifiesta su valor para el aprendizaje. Cree que estas formas distintas de trabajar en el aula aportan a los alumnos más posibilidades para adquirir la lengua meta. Además, lo califica como un método para estudiantes adultos. El hecho de que los aprendices sean adultos significa, según

## Transcripción

## Análisis secuencial

	venido a aprenderla   [(AC) y creo que también eso juega su papel]	Lid, que les gusta la lengua y que ellos mismos han elegido estudiar español. Estos dos factores determinan también el proceso de aprendizaje de una manera positiva. La elección del verbo “amar” supera el simple gusto por el idioma.
269 E	¿te acuerdas quizás de algunos factores   que te ayudaron en el aprendizaje del español?	E busca aspectos que hayan facilitado el proceso de aprendizaje de español.
270 Lid	\ factores \	La estudiante parece no haber entendido la pregunta y E le da el ejemplo del francés, que Lid ya había indicado.
271 E	me has comentado por ejemplo lo del francés   {porque}	
272 Lid	{sí}	
273 E	te ayudaba:   {con el vocabulario}	
274 Lid	{se parecen las palabras} sí entre ellas   e: otra cosa:   bueno algunas palabras que ya conocía pero eso era: [(AC) en un nivel muy primario]   e:   y también escuchaba canciones y de ahí también había copiado algunas palabras   [(AC) sin saber siempre lo que significaban pero se me habían quedado cosas]   e:   eso   después creo que los libros también que teníamos eran muy buena ayuda   porque:   [(AC) tenían imágenes bonitas ] ((risa)) e: tenían   e:   / tenían una organización /   o sea en una clase aprendías e:   el vocabulario de las tiendas por ejemplo: en el siguiente de las profesiones   y así porque era todo agrupado te ayudaba   en el aprendizaje	Lid define el apoyo del francés en la comprensión del vocabulario español. Se refiere de nuevo al vocabulario que aprendió durante su infancia (turno 232) y considera este conocimiento como factor facilitador en la primera etapa de su aprendizaje. Además, cree que su contacto con el español, a través de las canciones, le generó conocimiento implícito de la lengua. Lid se presenta como una alumna que no teme experimentar con el idioma. Como último factor, Lid cita los manuales que han utilizado en la clase. La estudiante aprecia el lado lúdico que, mediante ilustraciones atractivas, incitaban al alumno a usarlo. Con la risa rebaja su importancia, como si no fuera un elemento que merezca atención y busca otro factor. Entonces manifiesta su necesidad por un manual que en cada unidad trate una temática distinta porque le facilita el aprendizaje agrupado.
275 E	me has dicho que escuchabas canciones   ¿esas canciones dónde las encontrabas?	E muestra interés por el contacto de Lid con canciones hispanas, preguntando por su origen.

## Transcripción

## Análisis secuencial

276 Lid	e:   o mi padre: de mi padre que: escucha música extranjera y tiene unos CDS de ese tipo   e: o en la radio algunas que eran conocidas	En el entorno familiar se oye este tipo de música y luego la radio emite canciones famosas. El contacto con la música hispánica pues, parece casual; es decir no es una afición específica por un estilo de música o un cantante.
277 E	\ músicas así \	
278 Lid	mhm	
279 E	diferentes	
280 Lid	sí sí	
281 E	me imagino sin embargo que aparte de las facilidades ha habido también algunas dificultades durante el aprendizaje del español   ¿cuáles han sido?	A continuación, E especula sobre posibles dificultades en el proceso de aprendizaje de español.
282 Lid	e:   creo que la gramática siempre constituye: un problema   e:   sobre todo me costaron los tiempos   cuando ya los aprendimos todos y aprendimos también subjuntivo   ahí en la combinación digamos ha sido un poco difícil   [(AC) porque cuando aprendíamos cada uno separado no había problema pero luego cuando debíamos:]   utilizarlos todos juntos e: [(AC) eso me costó y todavía me cuesta]   e: ¿qué más?   [(AC) creo que eso los tiempos es mi problema principal   que:] tienes que repetirlo todo el rato porque: se te olvidan   o confundes las terminaciones   \ eso \	Según Lid, la adquisición de la gramática es un problema presente en el proceso de aprendizaje de cualquier LE. La dificultad se encuentra a la hora de mezclar los contenidos gramaticales que se han ido estudiando y en concreto recordar cómo se forma cada tiempo verbal para poder aplicarlos correctamente. Para mejorar su competencia gramatical, Lid recurre a la estrategia de la repetición. La estudiante no apunta otro impedimento en el aprendizaje del español, en coherencia con lo que revelaba en el turno 234.
283 E	e: ¿habéis hecho algo en la clase de español que te haya parecido   moderno innovador?	Luego, E quiere saber si hay elementos en la enseñanza de español que Lid considere innovadores.
284 Lid	\ moderno \   e: hemos visto algunas veces e:   video   o porque- o: ts   una película   que después	La estudiante no menciona las dos novedades en la enseñanza de español, el trabajo en grupo y escuchar canciones, evocados en el turno 268, calificándolo

## Transcripción

## Análisis secuencial

	teníamos que analizarla y explicarla   o: del libro [(AC) un video en relación con el libro]   con una clase   e: eso no sé hasta qué punto e:s así   innovador pero:	como innovador el uso de video en el aula. Al final, expresa dudas sobre su carácter innovador...
285 E	[(AC) algo {que a ti}]	...y E interviene para aclarar que simplemente tiene que explicar su opinión.
286 Lid	{creo:}	
287 E	[(AC) te haya parecido así innovador y moderno]	
288 Lid	sí   e: creo que eso sí que es algo innovador porque no utilizan muchos profesores   los medios audiovisuales   o se limitan solamente e:n el audio y en los ejercicios del manual   e: / y eso me gustó / que tuviéramos así la oportunidad de:   de ver una película y ver q- qué íbamos a entender   [(B) eso]	Lid decide insistir en su juicio, argumentando que el uso de video en el aula es escaso. Además, lo presenta como un medio para evaluar su competencia de comprensión auditiva.
289 E	¿te gustó:   lo que:   / lo que hicisteis? /   [(B) sí]	Aunque Lid acaba de explicar el gusto por la actividad, E vuelve al tema para incitar a la estudiante a relatar más.
290 Lid	e: me gustó sí   lo encontré interesante	Sin embargo, Lid sólo añade el adjetivo “interesante” y E en seguida, le pide que valore los resultados de este elemento innovador.
291 E	¿crees que te ha ayudado a aprender mejor   o tenía el mismo resultado que un método más tradicional?	
292 Lid	e:   creo que con un método más tradicional   [(AC) puede que no aprendiéramos nada]   que no nos quedaría nada   e: sin embargo así porque: la película de todos modos te llama la atención   y quieres prestar atención en la trama   o ver si reconoces algunas palabras   e:   creo que he aprendido   e: en relación con el tema de la película por ejemplo aprendimos un vocabulario relativo	Lid contesta con una respuesta radical. Rechaza los resultados de un método tradicional y presenta el video en el aula como una actividad provechosa y motivadora para los alumnos.

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
293 E	¿qué película habíais visto?	E pide información sobre la película y Lid
294 Lid	e:    \ creo que era “El barrio” \	no puede recordar el título.
295 E	[(=español) el barrio]	
296 Lid	[(=español) el barrio]   o no	
297 E	¿estaba {en español?}	
298 Lid	{/ “Un grupo de} jóvenes” / o “Chicos jóvenes” eso	
299 E	vale tampoco {tiene:}	
300 Lid	{bueno sí}	
301 E	importancia [(AC) de todos modos era una película española]	E quiere averiguar si los alumnos tenían la ayuda de los subtítulos para seguir el film y Lid explica que no.
302 Lid	\ sí \	
303 E	¿con subtítulos en español o sin {subtítulos?}	
304 Lid	{no:} sin subtítulos	

En el proceso de aprendizaje de español Lida otorga al profesor un papel fundamental. No limita su labor a la transmisión de un simple conocimiento lingüístico y cree que un docente tiene la posibilidad de hacer amar al aprendiz el idioma que le está enseñando. Además, valora su habilidad de presentar los contenidos de una manera fácil. El primer año sobre todo, en el Instituto Cervantes, fue una experiencia de aprendizaje muy agradable para Lida, que seguramente haya influido en todo el proceso. Como está convencida de que el avance de nivel implica complejidad y aumento de obligaciones no se desanima cuando, luego, el curso se hace más exigente. Reconoce dos nuevos elementos en la enseñanza del español: el trabajo en grupo y la explotación de canciones que no se incluyen en el manual. Lida piensa que la aplicación de estas dos nuevas técnicas amplía las posibilidades de adquisición de la lengua por parte de los alumnos, no obstante se dirige a un público específico, a los adultos que estudian una LE. Lida hace hincapié en la edad de sus compañeros para introducir la idea de la conciencia de la decisión de aprender un idioma que está ligada con el gusto por la lengua objeto. Con iniciativa propia revela su representación de que el trabajo en grupo contribuye a mejorar la relación entre los compañeros, fundamento básico para Lida que necesita sentirse cómoda en clase. Asimismo, trabajar en equipo facilita la práctica de la lengua y el aprendizaje se lleva a cabo de modo lúdico. Lida califica como innovador sólo el uso de video en el aula y defiende con fuerza los buenos resultados de esa actividad frente a un procedimiento más tradicional. Manifiesta que ver una película en clase es motivador y

beneficioso y aprovecha tal actividad para evaluar su competencia de comprensión auditiva. Se hace obvio un gusto general por aquellas tareas con contenidos culturales que implican una comprensión auditiva y parecen tener un carácter extracurricular. De la misma manera, Lida expresa un fuerte interés particular por la formación de la competencia cultural en la clase de LE. Es interesante que las facilidades en el proceso de aprendizaje estén en su mayoría ligadas al vocabulario cuando las dificultades se identifican con la gramática. En concreto, Lida entiende el léxico español a partir del conocimiento francés. Califica el escaso vocabulario, que había aprendido a través de la televisión durante su infancia, como factor facilitador en la primera etapa de aprendizaje de español. Además, valora el conocimiento implícito que se genera mediante el contacto casual con canciones hispanas. Se presenta como una alumna que aprovecha cualquier contacto con la lengua y no teme experimentar con ella. Lida encuentra de gran apoyo los manuales que enseñan el vocabulario por categoría semántica. Asimismo, resalta la importancia del lado estético de los manuales que se utilizan para aprender una LE. La única dificultad que ha encontrado concierne a la gramática que, según Lida, es un problema vigente en el proceso de aprendizaje de todas las LE. En concreto, confunde el uso y la forma de los tiempos verbales a la hora de combinarlos. Para dominar las estructuras gramaticales, Lid recurre a la estrategia de la repetición.

### **Secuencia 6: Representaciones sobre las cuatro destrezas (305E a 312Lid)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
305 E	bien   ¿qué destreza básica   crees que debes desarrollar   para adquirir una lengua? ((la entrevistadora da un papel donde aparecen las cinco destrezas en español)) es ¿la comprensión escrita   la comprensión auditiva   la expresión escrita   la expresión oral   o   la interacción oral   la conversación?	E sigue la entrevista, preguntando por las destrezas básicas que Lid considera importantes para la adquisición de una LE. Al mismo tiempo, le entrega un papel donde están escritos los nombres de las cinco destrezas, para que se facilite la elección.
306 Lid	¿para   adquirir una lengua?	
307 E	sí	
308 Lid	((la alumna está mirando	La estudiante toma tiempo para mirar los

## Transcripción

## Análisis secuencial

	el papel, enseña la interacción oral y pregunta)) e:   ¿esa es la conversación no?	nombres de las destrezas y finalmente pide explicación sobre la “interacción oral”.
309 E	sí	
310 Lid	e: creo que sobre todo	Lid necesita más tiempo para reflexionar.
311 E	[(AC) no sé si lo entiendes {porque está en español}]	E se da cuenta de que la estudiante tiene dificultad con los nombres de las destrezas en español y le explica que al otro lado aparecen en griego. Sin embargo, Lid ya había decidido y califica la interacción oral como la más importante. Destaca la necesidad comunicativa y cree más probable que se requiera hablar y entender en una LE. Cita el ejemplo de los viajes al país donde se habla la lengua meta para reforzar su argumento. Se hace obvio que la adquisición de una LE, según Lid, abarca todas las destrezas. Además de la interacción es también fundamental la expresión escrita. Lid otorga un papel menos significativo a la comprensión lectora porque la considera una destreza fácil, una vez desarrolladas las demás.
312 Lid	{/está en español/} ((las dos se ríen y la entrevistadora gira el papel donde están las cuatro destrezas escritas en griego)) [(B) pues]   creo que sobre todo   e:   la interacción oral   o sea que: puedes comunicarte   y que:   entiendas todo lo que te dice la otra persona e: porque:   e: seguramente no siempre será necesario que escribas o: que leas algo   por ejemplo   cuando haces un viaje e: seguramente vas a necesitar la lengua para comunicarte y para hacerte entender   e:   eso sobre todo   e: claro que después para: un mayor conocimiento de la lengua está claro que también se necesita lo escrito   la expresión escrita   e: y creo que si:   tienes estos dos quiero decir con el escrito   pero también con el oral puedes desenvolverte bien   e: pienso que con el vocabulario que has adquirido por extensión puedes entender el texto   [(B) eso]	

Según Lid, adquirir la capacidad de comunicar en una LE es fundamental porque la interacción oral, fuera del aula, es la más necesaria. No obstante, comprende que la

adquisición de una LE abarca todas las destrezas y por tanto un buen conocimiento debe también incluir la expresión escrita. La comprensión escrita figura como la menos importante, puesto que es fácil mejorarla cuando se han desarrollado las otras destrezas.

### Secuencia 7: Consideración de los manuales (313E a 362Lid)

	Transcripción	Análisis secuencial
313 E	bien   ¿de los manuales ahora que habéis utilizado en clase para aprender español   cuál de todos te ha gustado más?   [(AC) / ¿para empezar cuál has hecho?   ¿has hecho tú también] “Gente:”	E cambia de opinión y, antes de pedir una evaluación, decide citar los títulos de todos los manuales que Lid ha utilizado durante el aprendizaje del español. De este modo, se va a asegurar de que disponga de un ejemplar que la estudiante podrá consultar si lo necesita.
314 Lid	“Gente” sí	El primer año en el Instituto Cervantes utilizan el manual “Gente 1” y luego siguen con el “Gente 2”.
315 E	/ uno /	
316 Lid	sí	
317 E	¿y dos?	
318 Lid	e: sí   pero hicimos la antigua edición	Lid observa que tenían la antigua edición de “Gente 2” y E, que simplemente aprovecha el manual para estimular el recuerdo, no le da importancia al tema.
319 E	no pasa nada   ((la entrevistadora enseña los manuales)) aquí está la antigua edición de “Gente 1”   y de “Gente 2” es la nueva:	
320 Lid	y “Abanico”	Actualmente, es decir el tercer año, utilizan “Abanico”.
321 E	“Abanico” ahora   ¿de estos tres manuales cuál te ha gustado más?	Acto seguido, E busca saber el gusto de Lid por los manuales.
322 Lid	e:   me ha gustado la serie de “Gente”   tanto el uno como el dos porque:   e:   creo que te ayudaba en el primer contacto   porque está así bien ilustrado tiene:   tiene los capítulos agrupados y aprendes el vocabulario por tema e:   eh me gustó también porque reúne la gramática en estos cuadros amarillos	La estudiante inmediatamente expresa su gusto por los manuales “Gente 1” y “Gente 2”. Cree que los dos tienen características equivalentes y les atribuye la misma evaluación. En coherencia con lo que afirmaba en el turno 274, Lid anota el lado estético del manual, revelando que el uso del color y de los gráficos apoya su aprendizaje. Destaca, por consiguiente, la presentación de la gramática que se recoge en unos cuadros en el centro y la comodidad para recurrir a las reglas y

## Transcripción

## Análisis secuencial

- | y: podías recurrir ahí para ver los fenómenos | y tenía a la izquierda y a la derecha ejercicios | e: | también un libro que me gusta mucho es el “Uso” | que lo utilizamos para la gramática | y: creo que me ha ayudado mucho porque: | tiene cada fenómeno separado y: | e: te explica primero la teoría | y luego tiene bastantes ejercicios los cuales te ayudan creo a adquirir | [(AC) y eso especialmente el primer año nos ayudó mucho]
- 323 E el primer año hiciste el “Uso I” el verde | e: ¿y luego?
- 324 Lid era el inicial luego el elemental | y ahora no lo utilizamos
- 325 E vale hiciste pues los dos primeros libros de “Uso” el verde y el azul
- 326 Lid sí
- 327 E \ el inicial y el intermedio \
- 328 Lid \ el intermedio sí \
- 329 E ¿te apoyas en el manual que utilizáis en la clase | para aprender español?
- 330 Lid principalmente me apoyo en ése | e: | porque estudio cada vez lo que hicimos en clase | tanto el vocabulario como la gramática | e: | y unas veces intento leer un periódico | e: pero bueno hasta el segundo año nos era difícil | porque no sabíamos mucho e: | ahora: que estamos en el tercer año no lo he intentado hasta ahora | pero: creo que es bueno que lo intente
- hacer los ejercicios de aplicación. Asimismo, vuelve a mencionar (turno 274) su valoración positiva del manual porque cada unidad trata un tema distinto. El aprendizaje del vocabulario ante todo se hace más fácil, para Lid, cuando está agrupado. Nótese cómo la estudiante no se limita a la lista de manuales ya citados sino que desea manifestar su gusto por el cuaderno de gramática “Uso de la gramática” de la editorial Edelsa. De este modo explica su necesidad por los ejercicios sistemáticos en la primera etapa del aprendizaje de una LE, que facilita la adquisición del sistema formal de la lengua.
- E muestra interés y Lid aclara que han estudiado los dos primeros libros “Uso de la gramática, inicial” y “Uso de la gramática, intermedio”<sup>38</sup> y que este año no utilizan el último libro de la serie.
- E pregunta por el apoyo que representa para ella el manual en el proceso de aprendizaje del español.
- Lid, sin dudar, señala el manual como el principal apoyo para su aprendizaje. Revela que la enseñanza se basa en el manual para la instrucción de nuevos contenidos gramaticales y léxicos y se autodefine como alumna aplicada que siempre estudia antes de ir a clase. Además de los deberes, Lid sabe que sería bueno para su aprendizaje mantener un contacto con la lengua a través de la prensa española, pero no ha logrado hacerlo hasta ahora.

<sup>38</sup> Véase nota 1, turno 228Per, de la entrevista de Persefoni.

## Transcripción

## Análisis secuencial

331 E	porque ayudará de los tres manuales que habéis utilizado quiero que   hojees los que tenemos aquí y que me muestres una actividad que habéis hecho en la clase y que te haya gustado   y una que no te haya gustado   o puede ser que no esté en el manual   y es una-   que habíais hecho   y te acuerdas que te gustó o no	E quiere saber cuáles son los gustos de Lid acerca de las actividades que proponen los manuales. Al final sugiere que pueden ser actividades que no se incluyan en el manual...
332 Lid	((la alumna está hojeando "Gente 2")) \ ahora yo de ése puedo mirar sólo porque ése: \	...pero Lid se queda con la primera propuesta y está hojeando los libros. La estudiante no cree conveniente tener la nueva edición pero E resuelve el dilema para que se centre en la elección de las actividades.
333 E	e:   es igual	
334 Lid	¿es igual?	
335 E	sí	
336 Lid	\ ¡ah! \	
337 E	más bien el formato ha cambiado	
338 Lid	¡ah!   ¿o sea una actividad?	
339 E	sí	
340 Lid	((la alumna hojea los manuales por un minuto)) creo que ésa no era: muy interesante [(AC) \ la actividad \]	Lid decide empezar por una actividad que no le ha aparecido interesante.
341 E	NO era interesante	
342 Lid	sí   en la que había que: [(AC) si me acuerdo bien] ésa era una ciudad imaginaria   y había que:   ¿ésa aquí creo?   y tenías que escribir   e: algo en relación con la ciudad	La estudiante intenta primero describirla pero lo hace de manera imprecisa...
343 E	{el presupuesto}	...y E interviene con el fin de aportar información del enunciado de la actividad y ayudar a Lid recordar.
344 Lid	{después} de:   \ sí \	
345 E	aquí en la actividad dice que hay que hacer el presupuesto:   el presupuesto general del año siguiente	
346 Lid	/ahora sí no me acuerdo si era ésa en concreto   tenías que hacer algo en relación co:n   o analizar algo: /	Lid admite que no se acuerda bien del objetivo de la actividad ...

## Transcripción

## Análisis secuencial

	[(R) ¿cómo lo digo eso ahora?]	
347 E	e: [(=español) anuncio]	
348 Lid	y:	
349 E	clasificado	
350 Lid	clasificado sí   y: bueno   ésta no me gustó creo   que no tenía [(R) nada para ofrecernos]	... pero reafirma que no le gustó, añadiendo la valoración de que no aprendieron nada.
351 E	teníais pues el plano de la ciudad un clasificado y teníais   que hacer ¿qué?	E pide más precisión en cuanto a la actividad.
352 Lid	[(B) ¿qué?]    / teníamos que escribir algo sobre una ciudad /   e: bueno    o algo sobre ella analizar uno de estos clasificados   más bien eso era sí	Lid vuelve a dar una descripción poco precisa, haciendo obvio que no está animada a hablar del tema.
353 E	¿y no te gustó por qué?	E hace un último intento de tener, por lo menos, una valoración más completa.
354 Lid	e: porque creo:   que bueno en comparación con otras actividades no tiene ningún interés tampoco:   algo específico para ofrecerte   [(AC) bueno / seguramente/ tiene vocabulario]   pero aparte de eso:   es decir por una [(=español) actividad]   [(B) no]	Lid desarrolla su idea principal: es una actividad poco interesante que no proporciona conocimiento. De este modo, Lid crea una relación entre el gusto por una actividad con la sensación que está practicando y asimilando ciertos aspectos de la lengua. La única aportación que la estudiante puede agregar es el nuevo léxico pero, según ella, una actividad debe ser más compleja.
355 E	no fue exitosa	
356 Lid	no	
357 E	y una que te gustó ((la alumna vuelve a mirar los manuales))   puede que no esté en el manual   si te acuerdas de otra cosa	A continuación, E solicita una actividad que le haya gustado.
358 Lid	sí     \ ésta por ejemplo fue buena   porque:   e:   si me acuerdo bien intentábamos encontrar al asesino [(AC) o algo del estilo]   quien ha matado   a esa modelo y:   bueno era una actividad que tenía:   tenía así misterio   y aprendías también vocabulario   e: y	Al cabo de bastante tiempo, Lid describe vagamente la actividad, revelando que en vez de describirla prefiere valorarla. El gusto por la actividad se resume en sus rasgos lúdicos. Nótese como el aprendizaje de léxico se anota ahora como un argumento a favor de la actividad.

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
359 E	el tiempo pasó de manera agradable porque bueno el tema era má:s ((risa))   tenía suspense   [(B) eso] bien tenemos una actividad	E resume...
360 Lid	que sientes que no   te ha ofrecido mucho	
361 E	[(B) sí]   más bien no fue tan interesante y otra con la que:   que te acaparaba {el interés}	
362 Lid	{\ nos lo pasamos mejor digamos \}	...y Lid afirma sin relatar más.

Lida pone de relieve la importancia del diseño y del lado estético de un manual. Las ilustraciones y gráficos pueden ayudar a identificar los conceptos importantes de la gramática y recurrir a la información rápidamente. En cuanto al vocabulario, parece que Lida puede interiorizarlo de manera más eficaz cuando cada una de las unidades didácticas del manual está vinculada a un ámbito distinto de léxico. Por iniciativa propia, la estudiante expresa su gusto por los ejercicios sistemáticos de gramática y revela su representación de que son de gran apoyo para la adquisición del sistema formal de la lengua en toda primera etapa de aprendizaje. Lida se presenta como alumna aplicada que siempre estudia aquello que se trabajó en la última clase y para aprender se basa ante todo en el manual. Asimismo, el estudio de la lengua se identifica con el estudio de la gramática y del léxico. Es interesante que Lida crea que es bueno practicar la lengua meta fuera de clase y con iniciativa propia, pero no obstante su intento de leer periódicos en español es nulo. El gusto por una actividad está relacionado con su carácter lúdico y cree que llevar a cabo una tarea educativa en clase debe involucrar placer y diversión. Cuando una actividad es poco atractiva Lida necesita saber con claridad sus objetivos, es decir qué es lo que se pretende aprender al finalizarla porque, en caso contrario, la estudiante no encuentra ningún interés.

### **Secuencia 8: Autonomía y estilos de aprendizaje (263E a 387Lid)**

<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
----------------------	----------------------------

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 363 E ¿te gustan los ejercicios más sistemáticos | o aquellos que son más abiertos | que dejan más opciones | y exigen más imaginación y por tanto | más participación | por parte de los alumnos?
- 364 Lid e: | creo que ambos son necesarios es deci:r | en la gramática por ejemplo | quieres ejercicios sistemáticos para: | aprender bien el fenómeno | e: no creo que- | creo que no te puede pedi:r | [(AC) / bueno puede que te pida que crees tus propias frases pero: | hasta ahí digamos no vas a utilizar tanto tu imaginación | e: al contrario con las actividades del vocabulario creo que eso ayuda porque: | piensas en situaciones | también de tu vida lo que has experimentado que tienen que ver con este vocabulario | e: | [(AC) me gustan también estas actividades sí depende del tema por supuesto] \ porque no tengo mucha imaginación \ ((risa))
- 365 E | entonces crees que ambos son necesarios
- 366 Lid sí
- 367 E ¿pero crees que lo- los ejercicios sistemáticos son siempre necesarios o sólo en un nivel concreto | como es por ejemplo e:l del principiante? | cuando digo ejercicios sistemáticos son los que tiene el “Uso” | e:l libro que {hicisteis}
- 368 Lid {[ (B) sí]} | e: | creo que sí | [(AC) si tomamos como ejemplo el “Uso” creo que
- E encamina la entrevista hacia el tema de los diferentes estilos de aprendizaje, invitando a Lid a optar por los ejercicios sistemáticos o las actividades creativas.
- Lid establece una dicotomía clara entre el aprendizaje de la gramática y el del léxico. En primer lugar, el desarrollo de la gramática se consigue a través de los ejercicios sistemáticos y se presenta como un proceso que no exige imaginación. Lid parece pensar que resolver bien sus ejercicios gramaticales significa que ha adquirido los conocimientos esperados que le permiten comunicarse en la lengua objeto de estudio. Por otro lado, la adquisición del vocabulario se facilita con las actividades que involucran más a los alumnos y que estimulan conocimientos y experiencias previas para lograr un aprendizaje significativo. Finalmente, Lid no manifiesta preferencia por uno de los dos y reconoce ambos como necesarios. Sin embargo, matiza que el tema condiciona el gusto por las actividades creativas. La estudiante se auto-define como persona “sin mucha imaginación” y se ríe para presentar con gracia esa justificación.
- E añade una acotación y ante la respuesta corta de Lid...
- ...sigue con una pregunta sobre la necesidad de los ejercicios sistemáticos en los distintos niveles de aprendizaje. E cree necesario explicar el término y da también un ejemplo de este tipo de trabajo.
- Lid retoma el ejemplo que ha dado E para calificar estos ejercicios en concreto como “ideales”. La estudiante opina que esta

## Transcripción

## Análisis secuencial

	para la gramática son ideales]   e: ahora con respecto al nivel   e:   bueno si alguien está en el último nivel el más avanzado   e: y ha llegado al punto de manejar bien la lengua y conoce bien la gramática / e: probablemente pudiera hacer algo más libre   porque: ya no tendrá que aprender   sino: utilizar lo que ya sabe	manera de estudiar la gramática es excelente y no duda de sus resultados. Considera que los ejercicios sistemáticos son necesarios hasta que el alumno adquiera la lengua y sólo entonces le cree capaz de inventar, apoyándose en su conocimiento. Lid no parece valorar el aprendizaje en acción y se siente más segura improvisando con recursos bien estudiados y aprendidos.
369 E	en la clase de español me has dicho que hacéis   actividades en grupo	A continuación, E pregunta por su preferencia sobre los diferentes trabajos que se realizan en clase: individuales, con el profesor o en grupo.
370 Lid	mhm	
371 E	¿tú qué prefieres   los trabajos que hacéis todos juntos en grupos   los que se hacen individualmente   o los que se hacen con el profesor?	
372 Lid	e: me gustan las que se hacen en grupo   e: porque:   e: cooperamos   cada uno piensa unas ideas sobre la actividad y:   las hablamos qué sugiere el otro y de esta manera hacemos la actividad y: después   las revisamos con el profesor [(AC) y en ahí mismo corregimos nuestros errores]	Lid ya había expresado su gusto por el trabajo en grupo (turno 266) y ahora vuelve a hacerlo, sin añadir argumentos. Describe, solamente, el proceso de llevar a cabo una actividad con los compañeros, donde destaca el intercambio de ideas y la cooperación. Nótese como la corrección está relacionada con la figura del profesor al finalizar la tarea.
373 E	¿crees que puedes aprender de tus compañeros haciendo juntos un trabajo en grupo   o prefieres   hacerlo con tu profesor?	E le pide una valoración del trabajo en grupo.
374 Lid	e: creo que es mejor en grupo porque:   e:   seguramente uno ayuda al otro y: cuando uno comete un error y el otro lo reconoce y sabe qué es correcto lo puede corregir   e:   el profesor va a hacer	Lid manifiesta que se favorece el aprendizaje en un contexto de colaboración entre los aprendices y subraya el apoyo, la retroalimentación y la posibilidad de corregirse entre ellos. Otorga a sus compañeros la función de amigos, revelando que es importante para ella relacionarse con los demás y sentirse

## Transcripción

## Análisis secuencial

	eso en la clase   pero creo:   e: que es mejor la comunicación con tus compañeros   \ que son también tus amigos creo \	cómoda en clase. Se deja pues, entrever que el aprendizaje se promueve con un ambiente de cooperación afectivo. El contraste entre el profesor que corrige en clase abierta mientras que un “compañero – amigo” lo hace en grupo reducido nos permite suponer que Lid prefiere el trabajo cooperativo porque reduce la ansiedad ante la equivocación o el fracaso.
375 E 376 Lid	y son más:   ¿relajados? sí quizás ((las dos se ríen))	E intenta incitar a Lid a explicar más esta última idea pero ella no está dispuesta a analizarla.
377 E	cuándo formáis grupos para hacer un ejercicio en clase   ¿en qué lengua habláis entre vosotros?	Por tanto E prosigue, preguntando por la lengua de comunicación durante el trabajo en grupo.
378 Lid	¡a:h! hasta que grite el profesor hablamos en griego   después nos dice que nos va a grabar para que no volvamos a hablar en griego   o cuando pasa cerca de nosotros [(R) hablamos en español]	La exclamación muestra que Lid va a introducir un tema conflictivo: los alumnos no usan siempre la lengua meta cuando trabajan juntos. En las actividades cooperativas predomina la interacción en la primera lengua y sólo cuando se interpone el profesor, los aprendices emplean o simulan emplear el español. Según Lid, el profesor defiende el uso de la lengua meta e intenta encontrar formas para obligar a los alumnos a aplicarla durante el trabajo en grupo. Es interesante la naturalidad con la que Lid presenta la actitud de sus compañeros que, a pesar de ser alumnos adultos, adoptan un comportamiento infantil y hablan a escondidas en su L1. La moderada risa al enunciar la última frase señala que la estudiante cree de que no debería actuar de ese modo. Sin embargo, Lid no expone el uso de la primera lengua en la clase de LE como un problema sino como algo que va en contra del deseo del profesor.
379 E	((risa)) por lo menos eres sincera ((las dos se ríen)) ¿tú corriges a tus compañeros cuando cometen algún error?	La descripción hace reír a E, que reconoce en el discurso de Lid sinceridad para animarla a seguir la entrevista de la misma forma.
380 Lid	e:   más bien les e:   ayudo cuando no recuerdan o no	Ante la pregunta por si corrige a sus compañeros, Lid aclara que lo hace

## Transcripción

## Análisis secuencial

	saben una palabra   y me la sé yo e: se lo digo   ahora mientras hablamos que les interrumpa para corregir / no: /	solamente cuando ellos solicitan ayuda de manera explícita o implícita.
381 E	¿te gusta cuando ellos te corrigen o te molesta un poco?	E presenta una situación inversa...
382 Lid	e: depende de cómo me lo digan   es decir si es   si tienen así un estilo severo [(AC) como de pedante que decimos]   e: no me gusta y prefiero oírlo de mi profesor   si no si sé que:   el otro es mi amigo y me lo va a decir así [(AC) que no tiene ningún interés por así decir]   e: seguro que lo aceptaré y lo tendré en cuenta	...y en este caso, Lid revela que siempre acepta la corrección de su profesor pero la que viene de sus compañeros depende enteramente de la manera con la que se hace. Cuando la corrigen con buena voluntad Lid lo aprecia, pero si se siente violenta, no le gusta. En su discurso aparece, de nuevo, el compañero con la cualidad de amigo para reforzar la idea que el ambiente de clase influye en su aprendizaje.
383 E	¿te acuerdas de alguna actividad en grupo que habíais hecho en la clase   una actividad en grupo	De todas las actividades en grupo que han hecho en clase, E pide de Lid que escoja una que le haya gustado.
384 Lid	mhm	
385 E	¿que te hubiera gustado?	
386 Lid	e:    estábamos yo y: otra chica   [(B) dos personas era un grupo pues]   y:   teníamos una imagen e intentábamos e: era un ejercicio de [(=español) estilo indirecto]   e intentábamos encontrar   [(AC) \ ¿era de [(=español) estilo?] en fin \]   que intentábamos encontrar qué le dice el uno al otro   y la imagen era: uno al que le gustaba una chica y que se había puesto de rodillas   y: se le declaraba y le decía que la amaba y todo eso   y: al final el diálogo salió:   tuvo mucha gracia   porque:   [(AC) bueno cometimos también algunos errorcillos que	Lid necesita tiempo para recordar y seleccionar una. Resuelve rápido su duda por si los agrupamientos en parejas se consideran trabajo en grupo y prosigue con una descripción de la actividad más completa de las descripciones en la secuencia 7 (turnos 32 y 358). El gusto por la actividad se basa claramente en el éxito que tuvo, confirmado también por el profesor y la diversión en realizarla. Nótese como los errores pueden ser graciosos y contribuir al buen resultado de una actividad.

## Transcripción

ayudaron a que [(R) tuviera  
gracia]] | y por lo que nos  
dijo el maestro estuvo  
divertido | lo pasamos bien  
| [(B) eso]

## Análisis secuencial

Lida establece una dicotomía entre el aprendizaje de la gramática y el del vocabulario. El proceso para la integración de la gramática no necesita imaginación sino estudio; los ejercicios sistemáticos son excelentes para la adquisición de las estructuras gramaticales. En cambio, es más fácil aprender el léxico a través de actividades creativas, que involucren al alumno y fomenten un aprendizaje significativo. Parece que es más fácil para la estudiante aprender las palabras cuando hay razón para conocerlas y utilizarlas mientras que, para el aprendizaje de la gramática, no se necesita una justificación. Lida considera que los ejercicios sistemáticos son necesarios hasta que el alumno adquiera las formas gramaticales y sólo luego puede ensayar con la lengua. Se hace obvio, pues, que valora las actividades creativas por su aportación en la adquisición del léxico, desconociendo sus amplias ventajas en el desarrollo de las competencias comunicativas. No obstante, a Lida le gustan este tipo de tareas y el único factor que condiciona su gusto por ellas es el tema de la actividad. La estudiante cree beneficioso el trabajo en grupo porque intercambia ideas con sus compañeros, hay cooperación, retroalimentación y se corrección entre ellos mismos. De este modo, se combinan conocimientos y habilidades, se reparten responsabilidades y se reduce la ansiedad ante la equivocación o el fracaso. Además, otorga a sus compañeros la función de amigos, revelando la importancia que tiene para Lida relacionarse con los demás alumnos con el fin de crear una conexión porque el aprendizaje se ve favorecido en un ambiente de cooperación afectivo. Es posible que, por esa misma razón, llame a su profesor “maestro”. Sin embargo, llamar al profesor “maestro” y a los compañeros “amigos” se puede interpretar, también como cierta evocación de un mundo escolar. La estudiante no parece considerar un problema el uso de L1 durante las actividades cooperativas y lo presenta más bien como un hecho que se opone al deseo del profesor. Es interesante que Lida con sus compañeros, aunque adultos, adopten un comportamiento infantil cuando simulan que están utilizando la lengua meta para engañar a su profesor. Es consciente que el error estará presente durante el proceso de aprendizaje y acepta que le corrija el profesor, pero es más sensible ante la corrección que viene de sus compañeros. Lida necesita sentir que la corrigen con buena voluntad y no aprueba que un compañero adopte el papel del profesor en clase.

## Secuencia 9: Consideración de los materiales complementarios (388E a 395Lid)

	Transcripción	Análisis secuencial
387 E	aparte del manual   ¿qué otro tipo de material complementario utilizáis en clase?	E introduce el tema de los materiales complementarios que usan en clase.
388 Lid 389 E	[(AC) ¿qué otro tipo?] de material complementario	
390 Lid	e:   e: el maestro utiliza bastantes fotocopias   e: tanto de gramática como de vocabulario   e:   e: escuchamos cintas   o canciones o de-   los ejercicios del libro   y: y vídeo \ eso película \	Lid menciona las fotocopias que reparte el profesor, indicando que son de gramática y de vocabulario, la cinta y el vídeo.
391 E 392 Lid	¿cuál te gusta más?    e:    el audio me gusta no solamente cuando es una canción también cuando es un ejercicio del libro   e: porque:   tienes una posibilidad más de escuchar la lengua   y:   e: los ejercicios normalmente son interesantes   así intentas comprender a ver si vas a pillar muchas cosas   [(B) eso]	Cuando E le pide seleccionar uno de los materiales complementarios, la estudiante toma tiempo para pensar. Parece ser la primera vez que reflexiona sobre el tema. En la secuencia 5.2 Lid había expresado su gusto por aquellas actividades que implican comprensión auditiva y, siguiendo la misma línea, concluye que prefiere la actividad de audio. Le atrae este tipo de tareas porque le gusta escuchar el idioma (turno 234) y evaluar su competencia de comprensión auditiva (turno 288). Además, las califica como actividades que, casi siempre, tienen interés.
393 E	si te pidieran a ti dar una clase de español   ¿qué recursos y materiales utilizarías para llevarla a cabo?	E plantea una situación docente donde Lid tuviera que elegir los recursos para dar una clase de español.
394 Lid	e:   además del manual seguro que intentaría buscar otros manuales   para darles a los alumnos fotocopias   e porque creo que así se completa mejor	La estudiante vuelve a revelar su representación de que la enseñanza de una lengua no se puede basar solamente en el manual y es necesario el uso de material complementario (turno 54). No obstante, ahora concreta que el material adecuado

### Transcripción

la clase y el aprendizaje en esa asignatura en concreto | e ahora bien si tuviera también algún vídeo relacionado con el tema | e: lo utilizaría también | [(B) pues eso]

### Análisis secuencial

son fotocopias de otros manuales que refuerzan el aprendizaje de los contenidos estudiados. De este modo, Lid cree que la enseñanza es integral. El uso del vídeo tiene carácter más optativo y para que lo considere efectivo tiene que haber una relación temática con lo que se ha trabajado en clase.

Lida cree que la enseñanza de un idioma se completa cuando, además del manual que se utiliza en clase, el profesor ofrece a los alumnos materiales fotocopiados de otros manuales relacionados con los contenidos estudiados. Utilizar varias fuentes para enseñar el mismo fenómeno de la lengua quizás ayude a Lida a adquirirlo. De todos los materiales complementarios Lida prefiere las actividades de comprensión auditiva porque le gusta escuchar el español y además, las encuentra interesantes la mayoría de las veces. La estudiante aprovecha las producciones en audio para evaluar su competencia de comprensión auditiva de la misma manera que lo hacía con la visualización de vídeos. Es interesante que, a la hora de dar su propia clase, no incorpore en el programa la actividad de audio sino de vídeo que, en la secuencia 5.2, describía como innovadora. No obstante, Lida revela que el uso del vídeo en el aula tiene carácter opcional y es efectivo cuando hay una conexión temática relevante con lo enseñado en clase.

## Secuencia 10: El papel del profesor en la clase de LE (396E a 413Lid)

### 10.1: Evaluación del profesor (396E a 407Lid)

#### Transcripción

395 E siempre según tu opinión | ¿qué debe hacer un profesor en la clase?  
396 Lid || e: creo: | bueno seguramente debe hacer su trabajo o sea: | dar la clase resolver dudas | e: | pero creo que: no debe ser solamente eso | es decir

#### Análisis secuencial

E pregunta por el papel del profesor en la clase de LE.  
Lid presenta los deberes de profesor de “dar la clase” y “resolver dudas” como fundamentos de la enseñanza, que sin embargo, no la complementan. Piensa que, ante todo, el profesor debe relacionarse con los alumnos para crear

## Transcripción

deberá se:r | también  
cordial y: | que se quede  
por ejemplo con los  
alumnos durante el  
descanso si quieren hablar  
con él o si: quieren resolver  
dudas y: | sobre todo que  
sea su amigo porque: |  
también así los chicos  
amarán más la clase y la  
lengua | y: | no van a tener  
una reacción negativa | ni  
hacia la materia ni hacia la  
manera en la que se  
comportan en la clase

## Análisis secuencial

una atmósfera afectiva de aprendizaje. De este modo se favorece la colaboración de los alumnos y la adquisición de la lengua. La última intervención del turno nos permite creer que esta representación está ligada a su experiencia negativa de la clase de francés. La estudiante precisa sentir que el profesor es una persona accesible y disponible ante las necesidades de sus alumnos. De nuevo, Lid reconoce al profesor el poder de hacer a los aprendices “amar” la LE (turno 266) y en consecuencia su papel en el proceso de aprendizaje es primordial. El término de “amigo” se convierte en un elemento clave en su esquema de enseñanza – aprendizaje. Alrededor de éste, Lid crea una constelación semántica: el profesor debe ser “cordial” y “amigo” para que los alumnos “amen” la lengua”.

397 E

dime algunas  
características de un buen  
profesor y algunas  
características de un mal  
profesor

E solicita el retrato de un buen profesor y de un mal profesor, siguiendo con el mismo tema.

398 Lid

|| e: | el buen profesor e:s |  
e: tiene contacto con los  
chicos es un pedagogo | y  
es también un profesional |  
e: se queda tiempo extra  
con sus alumnos | e: intenta  
ayudarles entregando: |  
entregándoles e: material  
complementario | y  
preparándoles lo mejor  
posible o para un diploma  
o para los exámenes | e: el  
malo creo es aquel que: |  
viene solamente para hacer  
su trabajo y después se va |  
y no tiene ningún contacto  
con los chicos e: | [(AC) y  
como consecuencia los  
chicos también se lo pasan  
mal] | e: puede ser que sea  
estricto áspero | e: los  
alumnos tienen miedo de  
preguntar | eso

Lid reitera su opinión que gira en torno a las siguientes ideas: el contacto con los alumnos, la disponibilidad del profesor y el uso de material complementario. Describe al buen profesor como “pedagogo” y “profesional” y añade su cualidad de cumplir ciertas necesidades de los alumnos, como la preparación para un examen o diploma. En cambio, un mal profesor puede ser indiferente hacia los alumnos, “estricto” y “áspero” y crear un ambiente inoportuno en la clase. Esta última descripción se parece a los recuerdos de Lid de la enseñanza en el Instituto francés (turno 142). Se hace cada vez más obvio que su primera experiencia negativa con las clases de francés ha influido en sus representaciones sobre la enseñanza – aprendizaje de una LE.

## Transcripción

## Análisis secuencial

399 E	¿cómo crees   que te puede ayudar a aprender   el profesor?   a ti	E se centra más en la relación de Lid con el profesor y lo que necesita de él.
400 Lid	\ sí \   e:    yo personalmente quiero también un poco de presión es decir si me dejas muy libre   [(AC) es más probable que no lo vaya a hacer]   y: entonces quiero que esté cerca de mí que me aconseje   e:   que me diga mis puntos débiles y dónde debo prestar más atención   e:   y de este modo si tenemos un contacto de amistad   y:   hablamos mis problemas   y también es un poco estricto en la medida que debe serlo conmigo   \ creo que   tendrá resultado \	La estudiante revela una imagen de aprendiz poco autónoma: necesita que el profesor la guíe, la controle y evalúe sus capacidades. Quiere tener una relación cercana con el profesor pero de una forma que no anule su papel como tutor y supervisor. Parece que la estudiante se contradice cuando exige de su profesor que sea un poco “estricto”, pero simplemente, utiliza el término con otra connotación: aquí tiene un valor positivo cuando, en cambio, su valor es negativo en el turno 398.
401 E	¿qué profesor de español   te ha marcado más?	A continuación, E solicita un ejemplo real de un profesor de español que la haya marcado.
402 Lid	¿el nombre?   o [(AC) ¿que lo describa?]  (la entrevistadora señala sí con la cabeza))   e:    fue: la profesora que tuvimos el primer año   e: porque:   seguramente al principio todos teníamos así un poco de miedo estábamos nerviosos porque era algo nuevo   y: gracias a ella amamos la lengua   y: vimos que finalmente no es algo terrible y que también nosotros vamos a poder aprenderla   e:   hacía las cosas que parecieran así muy simples   e:   tenía contacto con nosotros   e: nos había dado su teléfono y decía que podíamos llamarla cuando quisiéramos e:   y creo que	Después de una pequeña aclaración, Lid destaca a la que fue su primera profesora de español. Como en el turno 232, Lid manifiesta haber sentido angustia ante la novedad en la situación y con el uso de la 1ªpers.pl. y de “todos” generaliza el sentimiento de inquietud. No obstante, esa profesora reúne todas las características que Lid valora en un docente siendo el primer contacto con la lengua más que oportuno: les transmitió “amor” por la lengua, estaba totalmente disponible para sus alumnos y tenía la habilidad de presentar los contenidos de manera fácil y generar confianza sobre sus capacidades de aprender. Lid reconoce la importancia de una primera experiencia vivida positivamente en la clase de LE y, precisamente, su contribución en el proceso de aprendizaje del español.

## Transcripción

## Análisis secuencial

	jugó un papel importante porque precisamente fue la primera   y: empezamos bien y entonces:   no empezamos   de manera negativa   para seguir así   y como fue la primera afortunadamente jugó un papel importante	
403 E	¿cómo hacía que las cosas parecieran más simples?	E quiere esclarecer la capacidad de la profesora de hacer las cosas simples, comentada anteriormente por Lid.
404 Lid	e:    creo que era su personalidad o sea:   siempre estaba sonriendo y era cordial   y:   nos explicaba algo y después:   hacíamos enseguida un ejercicio   y:   veíamos que podíamos hacerlo   eh entonces no teníamos problemas y:   así tomábamos fuerzas para seguir adelante   aprender más:	La estudiante relaciona esa capacidad con la personalidad de la profesora. Ser “cordial”, sonreír y enseñar con buen humor provoca un buen ambiente que favorece a Lid, que necesita sentirse cómoda para aprender. Lid no atribuye al método el hecho de que el aprendizaje se hiciera de modo ameno sino exclusivamente al profesor. Se hace patente, pues, el papel primordial que desempeña el profesor en el proceso de aprendizaje de una LE.
405 E	¿hablabais sólo en español   o también en griego   durante las primeras clases?	E pregunta por la lengua de interacción en las primeras clases de español.
406 Lid	e:   la profesora hablaba sobre todo en español   e: y nosotros en las primeras clases en griego   hasta que cogimos el tranquilo   y:   \ vimos que PODEMOS hablar \	No parece que haya constituido un problema para Lid que la profesora hablara sólo en español. Insiste en el uso de la 1ª pers. pl. para hablar en nombre de grupo y presentar la situación como general. La elección del verbo “podemos” y el énfasis con el que se pronuncia revelan sorpresa al darse cuenta que es posible hablar en la lengua meta.

Después de otorgar a sus compañeros la función de “amigo”, en esta secuencia Lida aspira a la misma función de su profesor, convirtiendo este término en un elemento clave en su esquema de aprendizaje de LE, guiando alrededor del mismo toda una constelación semántica. El profesor debe relacionarse con los alumnos para crear una atmósfera afectiva de aprendizaje porque de este modo se favorece la colaboración con los estudiantes y la

adquisición de la lengua meta. Esta representación puede estar ligada a la vivencia negativa de la enseñanza en el Instituto francés. Lida describe negativamente las emociones como el miedo que pueda sentir el aprendiz y hace patente que, para ella, la clave del aprendizaje de una LE es establecer unas relaciones interpersonales en la clase, que aseguren el clima emotivo y favorezcan la adquisición. Basándose, tal vez, en las distintas experiencias de aprendizaje del idioma francés y español, Lida piensa que el primer contacto con la LE condiciona el proceso de aprendizaje. En consecuencia, la impresión positiva que se crea durante los primeros cursos de español juega a favor del aprendizaje de la lengua española. Lida precisa de su profesor atención, disponibilidad y accesibilidad en su relación con ellos. El buen hacer didáctico incluye el pedagógico y un docente profesional debe dar material complementario y responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos, como la preparación para un examen o un diploma de lengua. Además, valora la capacidad del docente de presentar los contenidos de manera fácil y cree que si él muestra confianza a los aprendices, les despierta el deseo de seguir aprendiendo. El profesor no es un simple transmisor de conocimientos sino que tiene la responsabilidad de estimular a los alumnos. Lida reconoce el poder en el docente de hacer a sus estudiantes “amar” el idioma objeto de estudio y hace obvio que su papel en el proceso de aprendizaje de una LE es más que primordial. La estudiante no parece ser consciente de los varios métodos de enseñanza y no aprecia sus diferentes resultados sino que todo se asocia a la figura del profesor. Como alumna se revela poco autónoma mientras que el profesor debe orientarla, atender las dudas, controlar su progreso y evaluarla. Lida necesita tener una relación cercana con el docente pero sin que se modifique su rol como asesor y supervisor.

## 10.2: Evaluación de la docencia en general (408E a 413Lid)

	Transcripción	Análisis secuencial
407 E	e: ¿qué esperas que te facilite   un centro   de lenguas?	E indaga las aspiraciones de Lid en cuanto a un centro de lenguas.
408 Lid	e:   seguramente voy- va alguien ahí para aprender un idioma   y:   quizás se haga mejor trabajo que en unas clases particulares   porque:   las cosas son más organizadas   hay muchos	Lid sobre todo desea aprender el idioma y no tiene aspiraciones definidas. Compara las clases particulares con las clases en una academia para sacar conclusiones. Finalmente, valora que en un centro de lengua haya organización y varios docentes con buenos conocimientos y

### Transcripción

### Análisis secuencial

	profesores   e:   quizás si es un instituto conocido tenga:   experiencia y:   que el alumno sepa que tiene éxitos   e:   entonces eso conocimientos experiencia [(AC) la experiencia de los profesores organización]   {éxito:s}	experiencia. Además, confía más en el sistema de enseñanza de un instituto conocido. A Lid le interesa obtener los diplomas y por eso un criterio para la elección del centro es tener “éxitos”; es decir un gran porcentaje de alumnos que aprueban los exámenes de lengua.
409 E	{o sea tú no pides} otra cosa	E resume que Lid no exige otra cosa y Lid afirma.
410 Lid	en los exámenes	
411 E	tú no pides otra cosa	
412 Lid	no	

Lida principalmente pide algo obvio: aprender el idioma que está estudiando. De un centro de lenguas precisa organización y profesores con buenos conocimientos y experiencia en la enseñanza de la LE. La elección del Instituto francés no fue oportuna, no obstante, todavía piensa que es mejor ir a un centro conocido. A Lida le interesa obtener los diplomas y por tanto valora aquellos centros que tienen un elevado porcentaje de éxitos en los exámenes de lengua.

### Secuencia 11: El papel del alumno en la clase y evaluación de su propio proceso de aprendizaje (414E a 465Lid)

### Transcripción

### Análisis secuencial

413 E	¿cuál piensas que debe ser   el papel del alumno en la clase?	E introduce una nueva temática: el papel del alumno en la clase de LE.
414 Lid	e:   creo que él también deber ser cooperativo que no lo pida o sea solamente del profesor   e:   deberá ser consecuente y:   [(AC) hacer lo que le da el profesor para la casa porque si no:] no puede avanzar   o sea con pocas palabras ambos tienen unas obligaciones   e: las cuales deben cumplir   para que	Ante todo, Lid cree que el alumno debe ser cooperativo, tener una actitud firme y hacer los deberes. En realidad, no tiene interés en analizar las obligaciones de los aprendices e intenta resumir para cerrar el tema, que trata como evidente. Piensa que hay una especie de acuerdo que tanto el profesor como el alumno deben respetar para establecer una buena relación entre ellos. De este modo Lid revela, de nuevo, su representación de que en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el lazo entre el

## Transcripción

## Análisis secuencial

	haya esa buena relación entre ellos	docente y el aprendiz es la clave.
415 E	¿pero en el aula?   [(AC) especialmente en el {aula}]	E insiste, centrándose en las obligaciones del alumno en el aula.
416 Lid	{sí}	
417 E	[(AC) porque seguro que tiene que hacer los deberes y {estudiar}]	
418 Lid	{sí}	
419 E	¿pero en el aula qué debe hacer el alumno?	
420 Lid	e: que esté atento que: escuche al maestro   que tome notas   e: si tiene alguna duda que no vacile a preguntar   e:   si el profesor le propone un trabajo que:   esté dispuesto a hacerlo o por lo menos   [(R) abierto a negociar]   [(B) eso]	Lid describe al alumno ideal como bastante pasivo en el aula que debe actuar para superar cualquier tipo de vacilación y resolver sus dudas, acudiendo al profesor. La idea de negociación se introduce con el fin de expresar que el estudiante no se debe oponer al profesor cuando no le gusta una tarea, sino buscar mutuamente una solución para llevarla a cabo.
421 E	¿piensas que el alumno debería indicar sus necesidades específicas en clase   o seguir la clase que ha preparado su: profesor?	Lid muestra dificultad en la comprensión del concepto “las necesidades del alumno” y no puede contestar a la pregunta de E sobre si los estudiantes deben indicárselas al profesor, antes de aclararlo.
422 Lid	¿si tiene algunos puntos débiles?	
423 E	en general si tiene unas necesidades durante la clase si:   tiene alguna preferencia para aprender vocabulario si tiene algún punto débil y quiere hacer unos ejercicios   en concreto en la gramática digamos	Por eso E se ve obligada a dar algunos ejemplos.
424 Lid	[(B) sí]   e: creo que debe pedirlo del maestro   y: a partir de ahí que decida el maestro según el nivel de la clase   y: de lo que quieren el resto de los alumnos   si va a satisfacer esas necesidades dentro del aula   o le va a dar   trabajo sólo a él   \ y se va a hacer un trabajo más individual \	Entonces, Lid decide que el alumno debe señalar sus necesidades pero dejar al profesor la autoridad de resolver cómo las va a tratar. Según la estudiante, el docente tiene que tener en cuenta el factor grupo y sus necesidades antes de fijar si el tema en cuestión se va a trabajar en el aula o fuera de ella. Lid trata el tema en términos de equilibrio entre las necesidades individuales y necesidades colectivas. Además, se hace obvio que reconoce solamente aquellas necesidades que se

## Transcripción

## Análisis secuencial

		pueden satisfacer con ejercicios adicionales.
425 E	¿has sentido alguna vez que la clase no estaba diseñada para ti   y que tú   podrías haber aprovechado mejor de algo más específico?	Aunque E pide una valoración general de todos los cursos de LE que ha seguido hasta ahora, sobre si han cumplido las necesidades personales de la estudiante,...
426 Lid	e: creo que:   para la finalidad por la que aprendemos la lengua la clase nos satisface   es deci:r   e:   por ejemplo si quisiéramos ser traductores haríamos un curso específico de traducción   pero si quieres sólo aprender la lengua y:   quizás después obtener un título [(AC) diploma]   la clase te satisface	...ella se refiere únicamente a las clases de español. Con el uso de la 1ª pers.pl. no habla de su propio caso sino que generaliza, manifestando que la clase satisface a todos los alumnos. El ejemplo que da otorga la responsabilidad de elegir un curso que responda a sus necesidades particulares a los estudiantes. Sigue el relato impersonal empleando la 2ªpers.sing. para defender las clases ofrecidas por el Instituto Cervantes. El adverbio “sólo” insinúa que el aprendizaje de una LE o la obtención de un diploma no implican necesidades determinadas.
427 E	entonces tú no has sentido que:   que necesitas otra cosa	E resume y ante la confirmación monosilábica de Lid...
428 Lid	no	
429 E	¿qué tiene que hacer un alumno   para aprender /de la manera más eficaz / una lengua?	...sigue, guiando la conversación hacia lo que debe hacer el alumno para aprender la LE de manera más eficaz.
430 Lid	e:   excepto por supuesto el trabajo que va a hace:r   en la academia   es decir las clases el trabajo con el profesor   e: creo que debe dedicar tiempo después solo   o sea que lea periódicos revistas   que se informe   e:   que realice un viaje al país cuyo idioma está aprendiendo   e: porque:   seguramente es una buena oportunidad de practicar   y: va a [(AC) quizás vaya a amar más la lengua]   e: que conozca las personas [(AC) del país la	Aparte de las obligaciones explícitas e implícitas Lid cree que el aprendizaje eficaz de una LE requiere trabajo independiente por parte del alumno. Sólo con combinar el trabajo dentro y fuera de la clase y practicar el idioma con iniciativa propia puede haber un aprendizaje efectivo. Lid cita el ejemplo de los periódicos no por casualidad, sino que realmente aprecia el contacto con la lengua a través de la prensa (turnos 220, 330). Además, parece valorar que el alumno conozca la actualidad del país donde se habla el idioma que estudia. La sugerencia del viaje emana probablemente de la propia experiencia de la estudiante. Nótese como reaparece la expresión

## Transcripción

## Análisis secuencial

	cultura]   e: eso   creo que necesita combinación y: trabajo personal   fuera de la academia	“amar la lengua” en su discurso.
431 E	¿tú amaste más la lengua después de tu viaje a Madrid?	E busca un posible enlace del comentario de “amar más la lengua” con el viaje de Lid a España.
432 Lid	e: creo que sí porque: principalmente   e:   he vuelto con más confianza   porque logré hablar en español y comunicar   e: y eso me gustó y:   e: vi que todo lo que había aprendido lo puedo aplicar   e:   y seguramente conociendo el país tienes otra imagen después   y ahora me gusta más el español y \ quiero aprenderlo aún mejor \	La estudiante revela que hay una relación entre tener confianza en su capacidad de desenvolverse en la lengua meta y la pasión que siente por ella. Un viaje puede cambiar la visión sobre el país y su idioma y en el caso de Lid, esta experiencia afectó el aprendizaje del español de manera positiva.
433 E	¿crees   que has utilizado al máximo   los recursos que te han ofrecido tanto tus profesores como el Instituto?	E pide una estimación de la actitud de Lid ante los recursos que le han brindado, tanto su profesor como el Instituto, durante el proceso de aprendizaje de español.
434 Lid	e: creo que siempre:   e:   podría hacer algo más   de lo que ya he hecho   e:   creo que los he aprovechado ahora si es al máximo   [(AC) no estoy segura] ((risa))   quizá sea necesario más esfuerzo   \ de mi parte \	Lid piensa que ha aprovechado bien todos los recursos que ha tenido pero quizá por modestia no pueda admitir que lo hizo al máximo. Según ella, el esfuerzo propio siempre puede ser mayor.
435 E	de tu parte   ¿pero de lo que te ha ofrecido el Instituto y tu profesor?	E hace una pregunta no suficientemente clara...
436 Lid	¿si todo eso es bastante?	
437 E	¿si TÚ lo has aprovechado?	...que en seguida intenta formular mejor.
438 Lid	e:   eso creo que lo he aprovechado   ahora bueno si ha sido al MÁXIMO	Lid reitera su opinión y E quiere aclarar que la estudiante está contenta de su esfuerzo.
439 E	vale	
440 Lid	no lo sé ((risa))	
441 E	hasta un muy {buen	

## Transcripción

## Análisis secuencial

	grado }	
442 Lid	{seguramente} podría   sí	
443 E	lo has aprovechado	
444 Lid	seguro	
445 E	¿y cómo alumno independiente? [(AC) porque eso querías decirme antes]	A continuación, E hace una pregunta más concreta sobre el empleo de los recursos personales de Lid.
446 Lid	mhm	
447 E	¿crees que utilizas todos los recursos que tienes como persona para aprender una lengua?	
448 Lid	e:   ¿los recursos como qué el carácter?	Lid pide explicaciones...
449 E	el carácter también y los conocimientos previos y:   las lenguas que {aprendiste}	...y E da ejemplos y reformula la pregunta.
450 Lid	{\ sí \}	
451 E	ahora ya eres una persona {completa}	
452 Lid	{mhm}	
453 E	que aprende {español}	
454 Lid	{\ sí \}	
455 E	[(AC) ¿todos estos recursos los utilizas o por lo menos sientes que los estás utilizando?]	
456 Lid	e: con respecto a las otras lenguas extranjeras   e: creo que las utilizo:   y: también me han ayudado mucho   e:   con respecto al carácter   e:   el hecho que:   soy paciente y:   si encuentro una dificultad no lo voy a abandonar   e: seguramente eso también juega su papel y:   porque creo que si: lo dejara tendría después dificultades y: se me presentarían más adelante   entonces creo que esas dos cosas me han ayudado	Lid restringe sus comentarios a los ejemplos presentados por E y ante todo afirma que el conocimiento previo de otras LE ha facilitado la adquisición de español. La estudiante se auto-define como paciente con las dificultades y cree que esta virtud favorece también el proceso de aprendizaje de las LE. De este modo, Lid reconoce el carácter del alumno como un factor decisivo en su formación.
457 E	¿hay algo que crees que te ayudaría a aprender mejor   pero no lo haces?	E quiere saber si hay una cosa que Lid nunca realice, aun sabiendo que facilita el aprendizaje.

## Transcripción

## Análisis secuencial

- 458 Lid || e: | no leo: muy a menudo periódicos | e: con la consecuencia que no me informo lo suficiente | y: | pero eso: es necesario: | para: el aprendizaje de una lengua y para su perfeccionamiento [(AC) en el nivel que estamos ahora] | y: me gustaría hacer eso más bien | / tener el tiempo y las ganas /
- 459 E e: | ¿te gustaría informarte sobre lo que | está pasando en España [(AC) por eso quieres leer el periódico] o simplemente mejorar | e: la lengua comprendiendo | la lengua escrita de un periódico?
- 460 Lid e: sobre todo la segunda cosa | porque lo que está pasando en España puedo oírlo también en el telediario | e: | creo que el hecho de leer periódicos y revistas te ayuda a: | mantener un contacto con la lengua | y por supuesto mejorar tu nivel | porque también ves palabras nuevas y te ves obligado a buscar | a pensar
- 461 E ¿y entonces por qué no lo haces | si sabes que te ayudaría a [(R) aprender mejor?]
- 462 Lid porque: no tengo el tiempo necesario | y: | e: hay temporadas que lo: empiezo | [(AC) y después un poco / me aburro y me canso y lo dejo y después digo tengo que volver a leer el periódico / ((risa)) y después lo vuelvo a leer] ((risa))
- 463 E ¿crees que utilizas la experiencia que tienes
- Con total coherencia, Lid menciona los periódicos españoles. Se muestra sincera porque explica que no tiene tiempo pero tampoco ganas. Ella valora los efectos de leer la prensa en español pero, según parece, no suele hacerlo. Repite su representación de que este tipo de contacto con la lengua garantiza el aprendizaje y su perfeccionamiento, así como deseo de realizarlo.
- Como es la segunda vez que Lid indica el acto de informarse leyendo el periódico (turno 430 y 458), E quiere indagar más sobre el tema.
- La estudiante cree que se puede informar por otros medios pero que la lectura de la prensa escrita es útil como complemento para el aprendizaje de la lengua.
- E pide la razón por la que Lid no ejerce una práctica que considera beneficiosa.
- La estudiante repite la falta de tiempo y de ganas como pretexto (turno 458). Se hace patente que Lid valora mucho el beneficio de leer periódicos en español pero le resulta una actividad aburrida.
- E pregunta a Lid cómo utiliza la experiencia que ha acumulado como

## Transcripción

## Análisis secuencial

	como aprendiz de lenguas extranjeras para aprender el español   o simplemente sigues haciendo las mismas cosas   para aprender una lengua extranjera?	aprendiz de otras LE en el proceso de aprendizaje de español.
464 Lid	e: creo que es totalmente diferente la manera co:n   la que veo ahora el aprendizaje de una lengua extranjera   e: porque ya soy adulta y:   puedo tomar decisiones por mí misma y:   el español lo:   lo elegí yo como tercera lengua   y: [(AC) o sea lo hice conscientemente y no obligatoriamente]   e: entonces en comparación con las otras dos lenguas que se hacían obligatoriamente   e:   creo que ha cambiado la manera en que veo las cosas	Según Lid, hay un factor que cambia toda la dimensión del aprendizaje de una LE y su proceso: estudiarla por decisión propia y no por obligación. Sólo cuando es adulto el alumno tiene el privilegio de elegir el idioma que va a aprender. Lid ya había cumplido con sus obligaciones de estudiar las LE “obligatorias” para optar luego por el español, como tercera LE. Esa decisión consciente afecta el aprendizaje del español de manera innegable.

No parece que Lida haya reflexionado previamente sobre el papel del alumno en el proceso de aprendizaje de una LE y trata el tema como evidente. En su concepción de la enseñanza – aprendizaje hay un contrato recíproco entre el profesor y el alumno, que abarca pactos implícitos y explícitos y que ambos deben cumplir para establecer buenas relaciones. Es interesante que Lida no haga referencia al éxito del aprendizaje cuando se respeta mutuamente el contrato sino que destaca, de nuevo, la importancia de las relaciones interpersonales que se desarrollan en la clase de LE. Incluso la idea de la negociación se introduce con el fin de mantener la armonía en el aula y favorecer la colaboración entre el alumno y el profesor. Lida describe el perfil de un estudiante bastante pasivo que toma la iniciativa de intervenir en clase sólo para resolver sus dudas. No comprende bien el concepto de “necesidades del alumno” y lo interpreta como aquellas dificultades del aprendizaje que se pueden superar con trabajo extra. Según Lida, el alumno debe indicar estas necesidades al profesor, quien tiene toda la autoridad para decidir cómo va a actuar al respecto: dedicará tiempo en el aula para resolver el tema o entregará al alumno algún ejercicio adicional. Las adaptaciones curriculares se hacen para satisfacer las necesidades colectivas y por eso el docente, antes de fijar la solución

adecuada, tiene que tener en cuenta el factor grupo y sus necesidades. El aprendizaje del alumno depende, una vez más, de las acciones del profesor. Como única necesidad de Lida figura la obtención de diplomas frente a aprender un idioma nuevo hecho que presenta como un proceso que no implica necesidades particulares. Además, considera obligación de los estudiantes elegir un curso que corresponda a sus fines específicos. Parece creer que el aprendizaje eficaz de una LE se garantiza cuando el alumno cumple con sus obligaciones dentro y fuera del aula tomando, además, la iniciativa de practicar él solo la lengua. En su discurso se hace obvia la representación de que una excelente manera de ejercer el contacto con la LE es leer la prensa española con vistas a ampliar el vocabulario y reflexionar acerca del funcionamiento de la lengua. Aunque Lida está convencida de los buenos resultados de esta práctica, no consigue llevarla a cabo. El viaje a España cambió la visión que la estudiante tenía sobre el país y su idioma y afectó su aprendizaje de manera positiva. Lida tuvo la oportunidad de intentar comunicarse en la lengua meta y comprobar que puede hacerlo con éxito. Parece, pues, que cuando crece la confianza en su capacidad por desenvolverse en la LE aumenta la pasión por el idioma y mejora su relación emotiva con el objeto de estudio, lo cual favorece el aprendizaje. Lida está contenta por su esfuerzo personal y piensa que ha aprovechado bien los recursos que le han brindado el profesor y el Instituto. En cuanto a sus propios recursos destaca el bagaje de conocimiento de otras LE y la virtud de la paciencia, que contribuye a superar todas las dificultades en un momento dado y a regular el proceso de aprendizaje. De este modo, interpreta el carácter del alumno como factor significativo en su formación. Además, emerge una visión dicotómica en el estudio de las LE: puede ser obligatorio u opcional. Un criterio, para que el alumno pueda elegir el idioma que quiere aprender, es el de ser adulto. Lida ha tomado la decisión consciente de estudiar español y el proceso de ese aprendizaje es toda una nueva experiencia, indudablemente positiva, para ella, que no se puede comparar con sus aprendizajes anteriores del francés y del inglés.

**Secuencia 12: Práctica de la lengua (466E a 478Lid)**

	<b>Transcripción</b>	<b>Análisis secuencial</b>
465 E	¿utilizas la biblioteca para coger libros de literatura CDS DVDS y practicar la lengua fuera del aula?	E busca saber cómo practica la lengua fuera del aula.
466 Lid	no la utilizo porque:   los sábados que tenemos clase	Lid no ha ido nunca a la biblioteca aunque en la secuencia anterior manifestaba que

## Transcripción

## Análisis secuencial

	está cerrada ((risa))   y después entre semana es difícil que:   \ tenga acceso \	había aprovechado todos los recursos que le ofrecía el Instituto Cervantes (turno 434, 438).
467 E	¿en qué casos practicas el español?	E hace una pregunta directa sobre las ocasiones en que Lid practica el español.
468 Lid	\ ¿fuera del aula? \   e: diría que es difícil fuera del aula que: practique la lengua   e:   porque:   [(AC) tampoco es como el inglés que lo escuchas cada día en la televisión   e: solamente si te encuentras con algún turista   y estás obligado a hablar	Lid cree difícil practicar el español fuera del aula y contrapone el ejemplo del idioma inglés, que está más difundido y presente en el entorno, para reforzar su argumento. La oportunidad de tener contacto con la lengua meta tiene un carácter accidental.
469 E	\ y eso no es muy fácil \	E anota que el caso que cuenta la estudiante es poco frecuente.
470 Lid	sí   aparte de eso fuera del aula desgraciadamente no tengo ocasiones   por eso intento EN clase utilizar la lengua todo lo que se puede	No obstante, Lid confirma que ésta es la única ocasión, haciendo patente que, como práctica de la LE considera solamente el ejercicio de la expresión oral y comprensión auditiva.
471 E	mm   ¿cuándo viajasteis a Madrid?   ¿en qué año?	E hace hincapié en el viaje de Lid a España para pedir una valoración de sus interacciones.
472 Lid	viamos el año pasado durante la Pascua	
473 E	bien   ¿ahí hablaste español? {me imagino}	
474 Lid	{sí}	
475 E	¿estabas contenta de la calidad de tus interacciones?	
476 Lid	e: estaba satisfecha porque:   e:   lo que decimos que “si estás en aguas profundas nadas” <sup>39</sup>   eso o sea   fue necesario que:   utilizara palabras y pensar [(AC) las cuales sabía]   y: en aquel momento   e: vinieron a la mente y lo combiné todo y	Además de responder afirmativamente, Lid explica de manera figurada, con el uso de un refrán, que ha de haber una necesidad para hablar en español. Sin embargo, está contenta de sus competencias y describe en detalle el proceso de interactuar en la lengua meta y el éxito de la comunicación. Como único impedimento de la interacción, destaca la

<sup>39</sup> Es un proverbio griego que se correspondería en español con “La necesidad hace a la vieja trotar” o “En pan duro diente agudo”.

### Transcripción

logré comunicarme | e: por supuesto: | no las sabíamos TODAS las palabras y utilizamos también señales | pero creo que en general la comunicación tuvo éxito

### Análisis secuencial

falta de vocabulario, falta superada con señales. Cuando está obligada, Lid recurre a más estrategias para lograr hacerse entender en español.

En esta secuencia Lida parece identificar la práctica del español fuera del aula con la práctica de la comprensión auditiva y la expresión oral y cree que es difícil realizarla. La única oportunidad de tener este tipo de contacto con la lengua meta es encontrarse con una persona hispanohablante, siendo esta práctica poco frecuente y fortuita. Además, Lid intenta interactuar en español solamente cuando es necesario e inevitable. No obstante, está contenta de sus interacciones en LE y revela que cuando, es preciso, desarrolla más estrategias para comunicar. Lida apunta como único obstáculo de la interacción en español la falta de vocabulario.

### Secuencia 13: Evolución de creencias (479E a 504Lid)

#### Transcripción

#### Análisis secuencial

477 E	desde el momento en que empezaste a estudiar español hasta ahora ¿hay algo que te gustaría cambiar en ese proceso?	E invita a Lid a valorar el proceso de aprendizaje del español, indagando qué elementos considera poco favorables.
478 Lid	e: creo que:   estoy contenta en líneas generales estoy satisfecha   tanto cómo:   se hace la clase   e: quizá: si:   hubiera menos alumnos en la clase   se haría: mejor trabajo y el profesor tendría la oportunidad de:   ocuparse más de cada uno   e:   eso creo el número de alumnos   {es bastante}	La estudiante toma tiempo para pensar y, antes de lanzar, su crítica quiere dejar claro que está satisfecha del curso de español en el Instituto Cervantes. La frase “en líneas generales” revela que puede que haya cosas que no le gusten mucho pero son triviales. Como único factor inoportuno Lid apunta el gran número de alumnos en clase porque cree que, en caso contrario, el profesor podría atender mejor a cada uno de los estudiantes.
479 E	{es lo único}	
480 Lid	grande	
481 E	aparte de eso estás contenta	E resume que no encuentra otra desventaja

## Transcripción

## Análisis secuencial

	de haber ido a una academia- durante tres años al Instituto Cervantes	en su proceso de aprendizaje...
482 Lid	[(AC) ¡ah! qué me gustaría cambiar [(R) acabo de recordar]] ((risa))	...cuando Lid quiere añadir otra cosa. Se ríe porque casi se le olvida algo que la enoja de verdad.
483 E	sí dime	
484 Lid	[(R) pues]   e:   me gustaría que tuvieran   clases para los diplomas   que se hiciera:n   durante las clases del curso la preparación para los diplomas y que no hubiera clases distintas   porque: eso es claramente por el dinero [(AC) se hace por el dinero]   y: no se hace en ninguna otra academia   y: eso [(AC) me ha enojado mucho] [(R) pero bueno] ((las dos se ríen))	Aunque introduce el tema riéndose, cambia en seguida de tono y se pone seria para exponer su opinión. Al final, acaba con otra risa para suavizar su juicio. En realidad, la estudiante no revela algo que desearía cambiar en su proceso de aprendizaje sino que es un reproche hacia la política del Instituto Cervantes. Lid piensa que hay clases especiales para la preparación de los diplomas por razones económicas y compara con las demás academias que incluyen dicha preparación en el curso de aprendizaje. En el turno 154 Lid expresaba el deseo de aprender un idioma sin tener que preocuparse por el diploma y, ahora que un Instituto le ofrece esa oportunidad, no la aprecia porque supone un gasto suplementario.
485 E	teniendo en cuenta la experiencia que has adquirido como aprendi:z de lenguas extranjeras   ¿qué proceso de aprendizaje consideras oportuno   para un alumno griego   que quiere aprender español?   o sea una amiga tuya viene y te dice   Lida quiero aprender español	E apela a la experiencia de Lid como aprendiz de LE para animarla a plantear el aprendizaje de español más oportuno para un griego, de manera general.
486 Lid	sí	
487 E	¿qué me aconsejas?	
488 Lid	¿por ejemplo dónde va a ir a aprenderlo [(B) eso]?	Aunque E ya ha dado un ejemplo Lid necesita aclarar más el asunto y E trata de esclarecerlo.
489 E	todo el proceso   cómo lo va a aprender {dónde}	
490 Lid	{sí}	
491 E	y cómo	
492 Lid	e:   le aconsejaría por ejemplo el Instituto   donde yo también aprendí la	Lid cree que el Instituto Cervantes es un buen lugar para aprender español. Considera alentador que un alumno sepa

## Transcripción

## Análisis secuencial

	lengua   e: porque estoy contenta   e:    e: después le:   le diría que:   no es una lengua difícil que:   e: puedes muy fácil dentro de poco tiempo hablar español   e: que seguramente   como cualquier lengua demandará trabajo de su parte y estudio   e: pero seguramente le animaría a dar este paso porque:   e:   le diría que es una lengua bonita   que:   he ido también a España y le contaría impresiones de allí y experiencias	que se trata de una lengua fácil y bonita. A pesar de la facilidad, Lid confirma que todo proceso de aprendizaje implica estudio y trabajo personal. Nótese que Lid piensa que uno puede hablar rápido en español. Además, la estudiante presenta el viaje como otro factor que podría incitar a alguien a estudiar la lengua. Lid no describe el proceso sino las ventajas de saber español.
493 E	y ahora sobre el cómo ¿qué l- le sugerirías hacer?	E insiste en el tema, al principio de manera abstracta...
494 Lid	e:   ¿cuándo ya digamos e ha puesto e:n?	
495 E	no ¿qué vaya solamente a una academia   eso?	...y luego, más precisa.
496 Lid	[(B) ¡ah!]   e:   eh por supuesto   que tenga buena comunicación con el profesor y: si no congenian   cambia:r de grupo   e: que trabaje mucho en casa   e: que utilice los libros   que le dan del Instituto porque son de apoyo y las fotocopias son   clarificadoras muchas veces y te ayudan a asimilar mejor   e:   eso ahora bien cuando empezara   en aquel momento puede que le dijera también otras cosas	La interjección muestra que la estudiante ha entendido la pregunta y sabe qué contestar. Ante todo subraya la relación del alumno con el profesor y en el caso de que no sea buena Lid propone una solución radical: cambiar de clase y de profesor. Reitera la importancia del trabajo personal y, después de destacar los manuales y las fotocopias como recursos que favorecen el aprendizaje, quiere cerrar el tema. Todas las cosas que propone Lid parecen surgir de su propia experiencia y realidad.
497 E	¿qué más cuando ya hubiera empezado?	E hace un último esfuerzo para que Lid siga relatando pero la estudiante no añade nada más al respecto.
498 Lid	no sé cuando ya hubiera empezado y viera   cómo son las cosas si pidiera   mi consejo sobre algo	
499 E	¡ah! ayuda {o sea}	
500 Lid	{sí}	
501 E	si no entendiera algo	

## Transcripción

## Análisis secuencial

502 Lid      sí

Lida sugiere su propio proceso de aprendizaje como oportuno y da consejos que surgen de su experiencia y realidad. Piensa que el factor de la facilidad y la belleza de una lengua animan el aprendizaje aunque es consciente que, para aprender un idioma, siempre hay que estudiar. Asimismo, se refuerza la representación de Lida de que el español es una lengua fácil de hablar. A pesar del trabajo personal, presenta, como elementos fundamentales en el aprendizaje de una LE, el manual y las fotocopias que se usan en clase. En el caso de que no haya buena relación entre el alumno y el profesor, Lida propone una solución drástica: cambiar de profesor. De este modo, el vínculo y la comunicación que se establecen entre el docente y el aprendiz no sólo favorece, sino que es requisito para el aprendizaje de una LE. Lida considera que el gran número de alumnos en clase es una desventaja porque, si fuera menor, el profesor tendría la oportunidad de atender mejor a los estudiantes. Es interesante que al principio de la entrevista Lida aspire a estudiar una LE sin tener que preocuparse por los títulos. Sin embargo, ahora que el Instituto Cervantes separa la noción del aprendizaje del español de la preparación de los diplomas y le brinda esta oportunidad, Lida protesta, por razones económicas.

### Secuencia 14:      Perspectivas (505E a 514Lid)

## Transcripción

## Análisis secuencial

503 E	e:    ¿hasta cuándo vas a seguir estudiando español?	E indaga las perspectivas de Lid relacionadas con el aprendizaje de español.
504 Lid	e: lógicamente un año más   e:   ahora si voy a hacer otra cosa después con el idioma no me lo he pensado   hay uno:s   cursos especiales en el Instituto   e: pero mi primera meta es acabar estos cuatro años   y después veré	Con el uso del adverbio “lógicamente” Lid considera que el proceso de aprendizaje tiene ciertas etapas programadas que va a seguir. Deja abierta la posibilidad de inscribirse en los cursos específicos del Instituto Cervantes pero explica que su prioridad es acabar los cursos de lengua que ofrece el Instituto.
505 E	¿vas a participa:r   en el examen?	Como Lid no menciona sus planes por conseguir los diplomas, E pregunta por si

## Transcripción

## Análisis secuencial

		va a presentarse a los exámenes.
506 Lid	sí	La respuesta de la estudiante es corta y tajante.
507 E	¿crees que lo hablarás   como una española un día?	
508 Lid	¿un día? ((risa)) como una española no lo creo   e: pero espero tene:r   e: manejar bien la lengua y:   poder comunicarme con un español y que él también me entienda   [(AC) pero como una española no lo creo]	Lid se ríe ante la suposición de hablar el español como nativa en el futuro y la rechaza. Aspira poder desenvolverse bien en lengua meta para que sea posible comunicarse con un hispanohablante.
509 E	¿quieres aprender más lenguas extranjeras?	
510 Lid	e: sí pienso que cuando acabe el español   aprenderé también italiano	Lid quiere seguir aprendiendo LE y estudiar italiano parece su meta principal.
511 E	bien   muchas gracias ya hemos acabado	
512 Lid	[(AC) de nada]	

Lida quiere acabar los cursos de español ofrecidos por el Instituto Cervantes y seguir las etapas de aprendizaje establecidas y ciertas. Deja abierta la posibilidad de seguir con un curso específico después de completar los cuatro años de aprendizaje de la lengua pero no duda sobre la participación en los exámenes para la obtención de diplomas. Su meta principal es desarrollar la competencia de interacción oral para poder comunicarse bien con un hispanohablante en el futuro. Quiere seguir aprendiendo LE y la primera opción es el italiano.

## 6.2 DIARIOS DE APRENDIZAJE

El diario consiste en respuestas a cinco preguntas abiertas y un espacio para añadir comentarios libres. En consecuencia, se trata de discurso escrito, en español y de género respuesta. Tiene una duración regular; es decir de sábado a sábado, cuando se realiza la clase. Es retrospectivo porque no se escribe inmediatamente después pero reciente. Se entrega siempre a la observadora y nunca al profesor que lo recoge cuando está presente en clase, una

vez a la semana o cada dos semanas. El diario está basado en el desarrollo de una clase tal como el alumno la ha vivido.

## 6.2.1 Diario de Sofia

### Análisis

<b>Clase: 11/ 3/06</b>
<b>Organización del discurso</b>
<p>Responde en orden a todas las preguntas y utiliza el espacio de comentario libre. Las respuestas varían usando siempre un verbo introductorio. Todas son concretas excepto la 2ª, en la que realiza una generalización sobre la lengua y en el comentario libre sobre el ciclo de clases.</p>
<b>Gestión de los temas</b>
<p>Se centra en las preguntas sin desviarse del tema señalando, como contenido relevante de la clase, el análisis de proverbios españoles y su paralelismo con los griegos. Lo proverbial vuelve a aparecer en la siguiente pregunta en su dimensión más lúdica junto a la caracterización de “suave” del idioma español. Reduce lo aprendido a un solo adjetivo “difunto” así como la valoración de su profesor (“profesional”). Amplía el tema de su actitud en clase refiriéndose tanto a la participación como a la no participación (dejar espacio al otro para que se exprese). Utiliza el espacio del comentario libre para reiterar el gusto por la clase expresado en las preguntas iniciales de la sesión.</p>
<b>Posicionamiento enunciativo</b>
<p>Coherencia en las respuestas: los aspectos que destaca de la sesión (proverbios) son fuente de admiración en preguntas como su apreciación sobre el español con lo que complementa lo aprendido. El grado de satisfacción con la sesión queda puesto de manifiesto con el uso del verbo “gustar” hasta en tres ocasiones: al referirse a los contenidos, al hablar de la “suavidad” del español y, finalmente, en el comentario libre en le que hace extensible dicho gusto al curso en general: “la clase de hoy me gustó como cada vez”. La valoración positiva se extiende también a la figura del profesor a través de un único adjetivo que resume su admiración por su labor: “profesional”. Su grado de implicación es elevado: expresa su contribución a la sesión a nivel individual pero, a la vez, a nivel de grupo ya que evita intervenir cuando no le corresponde.</p>

**Clase: 18/ 3/06**

**Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas y utiliza el espacio del comentario libre para extenderse un poco más. Las respuestas varían, aunque existe una cierta reiteración entre la nº 1 y la nº 5. Todas ellas son concretas salvo la generalización del comentario libre.

**Gestión de los temas**

Respetando el tema de las preguntas, ejemplifica con sus aportaciones personales a la clase las respuestas: como temas destacables de la sesión destaca su iniciativa para proponer temas, su gusto continuado por la lengua y sus limitaciones con el estilo indirecto (ampliando este último aspecto tanto al plano oral como al escrito).  
Reduce la valoración del docente al adjetivo “fiable” pero en grado superlativo.  
Amplía la caracterización de su actitud durante la sesión al valorarla en relación con otras sesiones.  
Argumenta la potencialidad del uso de canciones en clase de idiomas como recurso de aprendizaje léxico a través de la experiencia reciente que ella misma ha experimentado en esta última sesión.

**Posicionamiento enunciativo**

Utilizando la línea temática de su propia participación responde de manera sincera a las respuestas. Con un claro predominio de la primera persona expone satisfecha como ha contribuido al desarrollo de la sesión proponiendo temas de debate.  
En coherencia con ello, reconoce sus propias limitaciones a la hora de participar cuando se trata del discurso indirecto. Asimismo, eleva su grado de participación explícitamente respecto a anteriores sesiones.  
Su grado de implicación va más allá de la propia sesión al entrar en consideraciones metodológicas sobre el uso de las canciones como vector de aprendizaje: utiliza el adjetivo “excelente” para referirse a tal uso. Así, la alumna parece entusiasmada tanto por los contenidos como por la forma en que han sido impartidos.  
Esta caracterización positiva queda también reflejada al valorar al docente con un adjetivo en el que confluyen habilidades personales y profesionales: “fiable”.

**Clase: 1/ 4/06**

**Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre.  
Las respuestas varían y son concretas aunque no por ello escuetas: especifica lo introducido de manera general.

**Gestión de los temas**

Centra el tema de los aspectos relevantes de la clase a la que ha asistido en el aspecto gramatical de la misma. Diferencia entre contenidos revisados y contenidos nuevos “aprendidos” poniéndolos en relación. En conexión con dichos contenidos, califica a la lengua española de “complicada” especificando la dificultad del “modo del tiempo”. Aunque en la pregunta nº 1, ha afirmado “hemos aprendido las oraciones sustantivas”, al contestar a la pregunta nº 3, limita lo aprendido a la expresión hecha “Quedarse para vestir santos”.

No contesta directamente a la pregunta sobre el docente desviando la respuesta hacia la su lección, a la que califica de “muy interesante”.

La respuesta sobre su participación en la clase es breve pero concisa: empieza con un monosílabo afirmativo para especificar luego una mejoría en su “modo de colaboración”.

### **Posicionamiento enunciativo**

Coherencia en sus respuestas: lo expuesto para la pregunta nº 1 coincide con la calificación de “difícil” de la gramática de la pregunta nº 2.

Utiliza la 1ª pers.pl. de una manera inclusiva haciendo partícipe del proceso de aprendizaje a toda la clase: “hemos repasado/aprendido”.

Es detallista al exponer los contenidos relevantes de la clase diferenciando entre “repasar” y “aprender” estructuras.

Valoración un tanto pesimista sobre la lengua española al referirse a la dificultad de su gramática. Dicha dificultad no impide que valore la “lección” del profesor como interesante revelando una gran sinceridad por su parte.

Poco entusiasmo a nivel participativo a pesar de utilizar el verbo “mejorar”, al no desarrollar mucho su respuesta.

## **Clase: 6/5/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre.

Las respuestas son concretas y varían, aunque en la nº1 y nº 4 repite contenidos.

Se extiende más al valorar la clase y su propia actitud ante la misma.

### **Gestión de los temas**

Destaca como aspecto relevante de la clase el carácter entretenido de la misma, argumentando la posibilidad de compaginar “acción” y “diversión” de manera paralela. Complementa la idea de conjugar ambos aspectos al responder a la siguiente pregunta con la continuidad del interés por la lengua estudiada y, asimismo, al ampliar lo aprendido en la cuestión nº 3, a la redacción de noticias.

Reitera el tema del “interés” al valorar la enseñanza de su profesor.

Amplía el comentario de su participación a la “sorpresa” que sobre sí misma, como alumna, ha experimentado, tanto a nivel de fluidez (“muy rápidamente”) como de

escasa dificultad (“muy fácilmente”).

### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas que revelan un alto grado de implicación a pesar de la brevedad de las mismas. La línea temática de la “diversión productiva” da coherencia a sus respuestas que oscilan entre lo “entretenido” (“clase divertida”, “oportunidad de reír...”) y lo “serio” (“interesante” “escribir noticias”...).

A través de la repetición del adjetivo “interesante” en dos respuestas diferentes (tanto para la lengua como para el docente), muestra su valoración positiva de la sesión.

Su grado de implicación raya el entusiasmo al expresar su “sorpresa” por la fluidez y facilidad de su discurso en la lengua estudiada.

## **Clase: 20/5/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas y no utiliza el espacio de comentario libre.

Las respuestas son más extensas cuando se refieren a las cosas que deben ser comentadas, a lo aprendido por la alumna y a su propia actitud en la clase (preguntas nº 1, 3 y 5). Concreta lo que previamente ha introducido de manera más general.

### **Gestión de los temas**

Utiliza la temática de la clase (la poesía) para contestar tanto a los aspectos destacables de la clase como a los contenidos aprendidos durante la misma.

Desarrolla el tema de la respuesta manifestando su propia sorpresa ante su capacidad para analizar poemas, en este caso de Lorca.

Al ser interrogada sobre tales contenidos, amplía de nuevo dicha temática al ámbito de los diferentes “movimientos artísticos” y “grupos de arte”.

El tema de la sorpresa reaparece al valorar su actitud en clase especificando que el origen de la misma parte tanto de su facilidad para hablar” como de su habilidad memorística para “recordar” las palabras que necesita.

### **Posicionamiento enunciativo**

Sinceridad en sus respuestas puesta de manifiesto a través de la expresión de la “sorpresa” en su propio proceso de aprendizaje. Eso es así tanto cuando aclara que nunca se había esperado poder analizar poesía en español entre los aspectos a destacar de la clase, como cuando manifiesta su “repentina facilidad para hablar y recordar palabras al ser interrogada por su actitud durante la sesión.

Además de sinceridad, tales respuestas manifiestan un gran entusiasmo que complementa con la valoración positiva y en aumento de la lengua (“el español me gusta cada vez más”) y del docente, al que refuerza en dicha valoración con el adverbio “siempre”.

Todo ello confluye en una mayor implicación de la alumna que expresa su aprendizaje en términos de posibilidad (“puedo hablar”) y comodidad con la lengua meta, expresada esta última por el binomio “sin dificultad/con facilidad”.

### **Clase: 10/ 6 /06**

#### **Organización del discurso**

Responde a todas las preguntas. No utiliza el espacio de comentario libre. Las respuestas varían. Tienen una extensión media similar excepto la que se refiere a lo aprendido (pregunta nº 3), que es más descriptiva. Respuestas muy concretas excepto en la valoración más general del profesor.

#### **Gestión de los temas**

Contesta, sin desviarse del tema, a los contenidos tratados durante la sesión como aspectos relevantes de la misma: sustantivos y sus adjetivos respectivos. Para responder a la segunda pregunta sobre la lengua y, en conexión con tales contenidos, destaca la sonoridad “divertida” de ciertas palabras en español para aprendientes griegos, ejemplificándolo con el sustantivo abstracto “blancura”. No contesta directamente a lo que ha aprendido en la sesión limitándolo al descubrimiento de una obra pictórica “Vendedoras de flores” del artista mexicano Diego Rivera. Amplía la respuesta explicando que buscará más obras del autor en el futuro. Desvía la valoración del docente al “interés” de los temas de las redacciones que propone. En la última respuesta sobre su participación en clase, argumenta su escasa colaboración por haber faltado a clase justificando su falta de “fluidez” en tal ausencia.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Formula sus comentarios con la primera persona del plural de modo inclusivo (“Hemos repasado”) para pasar luego a un plano más personal y entusiasta usando la primera persona de singular (“He visto/buscaré...”). A pesar de el carácter de revisión de la clase (“repasado sustantivos” “otra vez”), en ningún momento manifiesta indiferencia o aburrimiento. Por el contrario alude a la sonoridad “divertida” de dichos sustantivos para un griego dando ejemplos concretos. Entusiasta también es la respuesta a lo aprendido en clase que, lejos de ser un contenido lingüístico es un producto artístico de la cultura hispana cuya lengua está aprendiendo: un cuadro de Diego Rivera. Su implicación es tal, que anuncia la búsqueda de más obras del autor con lo que proyecta más allá de la clase sus intereses. La valoración positiva es extensible a las tareas encomendadas y al docente (“temas interesantes”, “me gustó mucho”). Únicamente limita esta actitud receptiva y positiva cuando habla de su escasa fluidez por no haber estado en la sesión anterior.

## Clase: 17/06/06

### Organización del discurso

No utiliza el espacio del comentario libre pero contesta a todas las preguntas de manera concreta.

Las respuestas varían y tienen una extensión media similar excepto cuando expresa su valoración sobre la lengua (pregunta nº 2), en la que desarrolla más la contestación con ejemplos.

### Gestión de los temas

Alude al tema de la dificultad de la clase como aspecto relevante de la misma. Argumenta dicha dificultad en la carga gramatical de la sesión.

Desarrolla tal argumento en la pregunta siguiente al ampliar tal abundancia de gramática a las lenguas latinas en general. Ejemplifica este último aspecto con el caso del conector “aunque” y el modo subjuntivo/indicativo con el que puede entrar en combinación. Se refiere a ello como un “misterio”.

En la misma línea de los valores de los conectores, reduce los contenidos aprendidos a la sinonimia de “aún” y “todavía”.

Valora la figura del docente refiriéndose a su carácter como persona “muy agradable”.

Expresa su satisfacción a nivel participativo durante la sesión en relación con la última vez.

### Posicionamiento enunciativo

Respuestas sinceras y coherentes: la dificultad de la gramática es la línea temática que recorre las dos primeras preguntas.

La coherencia de su discurso queda patente al desarrollar su particular razonamiento al respecto desde lo más concreto (“la lección de hoy”), hasta lo más general (“como las otras lenguas de origen latino”) para volver, finalmente, al ejemplo concreto del conector “aunque”. Para referirse a este último recurre al símil del “misterio”.

En clara transición con las dos anteriores, en la pregunta nº 3 vuelven a aparecer otros dos conectores, en esta ocasión similares. Su mentalidad abierta a la hora de aprender/comprender queda reflejada al afirmar que ambos “tienen el mismo sentido”.

A pesar de la dificultad del tema tratado, la actitud positiva de la sesión por parte de la alumna, se cierra con el adjetivo “agradable” para el profesor y una mayor valoración de la propia participación respecto a sesiones anteriores.

### Síntesis

Sofía usa siempre lápiz para escribir y nunca hace tachones. Contesta siempre a todas las preguntas y sólo utiliza el espacio de comentario libre en dos ocasiones (dos primeras sesiones) y siempre para reforzar su impresión positiva de la clase. Suele utilizar comillas cuando se refiere a palabras, frases hechas o conectores del español.

Sus respuestas no suelen ser muy extensas pero son precisas y detalladas (diferencia claramente contenidos o destrezas). Siempre hay una pregunta a la que contesta con una mayor expansión pero en cada diario varía: unas veces se refiere a los contenidos, otras a lo que ha aprendido e incluso a la actitud de la alumna durante la clase que no duda en justificar de las más diversas maneras.

A lo largo de los distintos diarios, podemos observar una constante en sus valoraciones: evalúa su proceso de aprendizaje y todo lo que le rodea (docente, participación, la lengua meta) de manera global. Cada vez que expresa una valoración suele matizarla con marcadores de frecuencia (“como siempre”, “como cada vez”) o con perífrasis de continuidad (“sigue gustándome”, “sigue siendo interesante”) proyectándola así a todo el curso entendido en su conjunto. Asimismo, cuando habla de su participación (entusiasta en general salvo cuando no asiste a clase) la compara con sesiones anteriores (“esta vez” “mejoró”...).

En la línea de esa coherencia global, las valoraciones son positivas en su inmensa mayoría manifestándose a través del uso del verbo “gustar”, del adjetivo “interesante”, de lo “divertido” de la lengua y las clases o de lo “sorpresivo” de su fluidez y de su memoria con las palabras que necesita. El carácter lúdico de la clase, señalado en varias ocasiones, parece contribuir a un aprendizaje más eficaz en la alumna.

Sofía no parece contradecirse en ningún momento y es bastante justa en sus consideraciones. En ningún momento proyecta la mayor o menor dificultad de la sesión en una evaluación negativa de la lengua o del docente. Para la primera, reserva argumentos sobre la complejidad de su gramática de origen latino y, para el segundo no ahorra en calificativos tanto a nivel personal (“agradable”) como laboral (“profesional” “muy fiable”). En varias ocasiones valora su labor (“lección/ redacciones interesantes”) en lugar de a la persona. Si alguna vez no participa como debería lo achaca a su falta de asistencia a la sesión anterior: se responsabiliza de su aprendizaje.

La fascinación por la lengua parece extenderse también hacia sus productos culturales como demuestra en su admiración por la poesía (y por su propia capacidad por analizarla) o por obras de arte como las de Diego Rivera. En este sentido, sus reflexiones metodológicas, aunque breves, van más allá de la clase: la canción como forma de aprender vocabulario o la búsqueda personal de otras obras de arte.

Suele asociar lo aprendido a novedades léxicas (la palabra “difunto”, la expresión hecha “quedarse para vestir santos” o el similar sentido de “aún/todavía”) manifestando un cierto carecer de curiosidad como alumna. Destaca lo que a ella le ha sorprendido gratamente tanto en contenido como en actitudes (“Me sorprendí que puedo analizar un poema/ hablar rápidamente...”).

Así pues, sorpresa y gusto, parecen constituir el motor de aprendizaje de Sofía marcando, asimismo, su actitud durante las clases y transmitiendo entusiasmo a través de su discurso.

## **6.2.2 Diario de Persefoni**

### **Análisis**

### **Clase: 11/ 3/06**

#### **Organización de discurso**

No contesta a la 2ª pregunta y es interesante que haya dejado un espacio como si quisiera añadir algo pero que finalmente no ha podido hacer. Tampoco añade comentarios en el espacio libre.

Las respuestas son cortas, muy concretas y varían.

#### **Gestión de los temas**

Respeto el tema de la pregunta al que responde de manera escueta. No argumenta y sólo da una justificación en la 5ª pregunta, donde explica por qué no le gustó su actitud en la clase. Selecciona la audición de una canción como actividad destacada de la clase. Piensa que ha aprendido más cosas sobre el “estilo indirecto” y considera importante conocer sinónimos del verbo “decir”.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Todas las respuestas parecen sinceras pero con escasa implicación, mientras que las valoraciones que hace son negativas. Utiliza elementos negativos y restrictivos: “¡no!”, “nada especial”, “no mucho”, “algunas cosas”. Siguiendo en esta línea, Persefoni prefiere contestar “¡no!” a la 4ª pregunta en vez de dejarla vacía, y considera que no hicieron “nada especial” en esta clase, aunque opina que ha aprendido algo.

### **Clase: 18/ 3/06**

#### **Organización de discurso**

Contesta a todas las preguntas sin añadir nada en el espacio de comentarios libre.

Las respuestas varían, son largas y completas. Todas son concretas.

En la primera respuesta presenta las actividades que destaca, enumerándolas.

#### **Gestión de los temas**

Persefoni selecciona como importante una actividad lúdica que se hace en clase abierta con el fin de trabajar las formas de aconsejar. Después, destaca la audición de una canción española contemporánea y su explotación que se combina con textos, que el profesor ha repartido a los alumnos.

En la 2ª respuesta niega que esta clase, en concreto, haya afectado su representación acerca de la lengua española.

Considera que ha aprendido formas para aconsejar y léxico relativo a relaciones personales y da ejemplos de este tipo de palabras.

La respuesta 4ª es la única en la que no se respeta el tema: la estudiante hace hincapié en las decisiones del profesor de tratar temas de actualidad con el fin de revelar su propio gusto por ellos. A continuación, se explaya para añadir su gusto por la audición de canciones en clase.  
Persefoni argumenta solamente en la última respuesta.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras con algo de implicación. Describe la actividad que hicieron en clase abierta como “juego”, resaltando su lado lúdico. Valora las decisiones del profesor de llevar a cabo una actividad en base a su propio gusto por ella. Da importancia en que el curso sea “interesante”.  
La declaración que no piensa nada en “especial” sobre la lengua española, revela poco entusiasmo por el tema.  
Aunque argumenta en la última respuesta, no entra en detalles para explicar cómo la falta de sueño ha afectado su actitud como alumna.

### **Clase: 1/4/06**

#### **Organización de discurso**

Responde a todas las preguntas, dejando vacío el espacio de comentarios libre.  
Las respuestas varían y son bastante largas. Todas son concretas excepto la última que es más abstracta.

#### **Gestión de los temas**

Las respuestas son bastante amplias.  
Elige como importante una actividad en grupo de carácter lúdico.  
Piensa que ha aprendido las oraciones sustantivas y recursos para expresar sentimientos y da ejemplos de estos últimos.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras con poca implicación. En la 5ª pregunta, Persefoni evita cualquier tipo de evaluación de su actitud como alumna y, empleando la frase “no especial”, toma más bien una posición neutral.  
Describe la actividad que cree significativa como “juego” y añade una valoración al final: “fue divertido”. Hace hincapié en los fenómenos gramaticales estudiados en la clase de hoy para exponer su valoración positiva de la capacidad del profesor de explicar la gramática  
Se puede entrever una sorpresa en la 2ª respuesta por la cantidad de verbos que expresan sentimientos en español.

## Clase: 8/4/06

### Organización de discurso

Contesta a todas las preguntas sin añadir nada en el espacio de comentarios libre.  
Las respuestas varían y son concretas.  
La 1ª, la 2ª y la 4ª son largas, la tercera es breve y la 5ª monosílaba.

### Gestión de los temas

La primera respuesta es amplia: Persefoni cree que el tema de los conectores que han visto hoy en clase debe ser comentado y luego explica la actividad en grupo que hicieron para practicar el nuevo conocimiento. Es la primera vez que destaca el estudio de la lengua en sí y no solamente una actividad. Con el término “ejercicio/concurso”, que utiliza, reduce la descripción.  
Asimismo, la segunda respuesta es también amplia. Persefoni reflexiona sobre las similitudes y diferencias entre el griego y el español y da un ejemplo, relacionado con la clase de hoy.  
Persefoni considera que no hay mucho que añadir en la 3ª respuesta porque había indicado en la 1ª lo que ha aprendido y además, había ya incluido algunos ejemplos.  
Contesta a la pregunta número 4 de manera indirecta ya que no se refiere claramente al profesor: primero observa los buenos resultados de la actividad y después hace, de modo impersonal, un cumplido por esa elección.  
En la 5ª respuesta es obvia la falta de argumentos que justifiquen la buena actitud de Persefoni en la clase.  
Sus respuestas son coherentes.

### Posicionamiento enunciativo

Persefoni usa de manera errónea el verbo “nos involucró” para iniciar la 1ª respuesta. No obstante, se puede interpretar que la clase “involucró” a todos los estudiantes en el tema de las oraciones causales. Parece que, según Persefoni, este tema monopolizó la clase.  
El verbo “usar” en la 3ª respuesta subraya que no solamente han visto los nexos causales en la clase de hoy sino que Persefoni ha aprendido cómo utilizarlos.  
La estudiante califica de gran ayuda la actividad que destacó en su 1ª respuesta y además valora que esta elección “fue una idea lista” por parte de su profesor.  
Hay un grado de implicación (“nos involucró”, “pienso”, “me ayudó a aprender”) que emite un moderado entusiasmo.  
Las respuestas son sinceras, aunque sin embargo Persefoni muestra indiferencia hacia el tema de la última pregunta, por la forma de contestar.

**Clase: 15/ 4/06**

**Organización de discurso**

Responde a las preguntas sin añadir un comentario libre.  
Las respuestas varían, son completas y bastante largas.  
Excepto la última, las demás son concretas.

**Gestión de los temas**

Comenta que, en la clase de hoy, han visto una película y han hablado de los costumbres de Pascua en los países hispanohablantes.  
La 2ª respuesta no está relacionada con la pregunta, aunque Persefoni la marca con el número correspondiente. En realidad, se trata de una observación sobre su competencia de entender la película que han visto en clase.  
Cree que no ha aprendido nada y lo argumenta. Además, amplía la respuesta 3 añadiendo un comentario personal sobre el interés de la información de las distintas costumbres de Pascua.

**Posicionamiento enunciativo**

Las respuestas parecen sinceras a excepción de la última, donde Persefoni, de manera imprecisa, explica que le gustó su actitud como alumna, dejando la posibilidad de que algo no le haya gustado y luego la califica de “no especial”.  
Valora positivamente al profesor y le atribuye el hecho de que el curso sea “interesante” y “divertido”.  
Manifiesta sorpresa por su capacidad de entender la película sin subtítulos y además se nota un entusiasmo por la clase de hoy.  
Califica de “interesante” las informaciones sobre las costumbres de Pascua en los países hispanos pero no considera que haya aprendido algo. Asimismo, utiliza el hecho de que han visto una película en clase y que han corregido los deberes para explicar por qué no ha aprendido algo nuevo hoy.

**Clase: 6/ 5/06**

**Organización de discurso**

Responde solamente a las preguntas.  
Las respuestas varían, son concretas y bastante largas.

**Gestión de los temas**

De la clase de hoy, Persefoni destaca la redacción de una noticia y el léxico periodístico.

Aunque ella misma escribe que “aprendimos la significación de palabras” no añade este aprendizaje en la respuesta 3 donde corresponde, y se contradice apuntando que solamente ha entendido la diferencia del uso entre el participio y el gerundio. Amplía el tema de la respuesta 2, reflexionando sobre la importancia de la noticias en todos los idiomas y según la clase de hoy también en el español. Ejemplifica en la respuesta 1 y argumenta en las respuestas 2, 4 y 5.

### **Posicionamiento enunciativo**

Aunque se contradice en la 1ª y 3ª, las respuestas parecen ser francas. De manera inconsciente, Persefoni da más importancia a profundizar y entender la función del participio y del gerundio en la lengua española que al estudio del léxico periodístico. Podemos ver poca sinceridad en la última respuesta, donde Persefoni escribe que no le ha gustado su actitud como alumna pero el argumento que da es discutible: explica que se aburrió en una clase de tres horas por una actividad que no habrá durado más de diez minutos. El comentario “he escuchado las mismas cosas para las noticias en griego, francés y español” no resalta la importancia de las noticias en todas las lenguas sino que oculta una ironía por la repetición del tema. Vuelve a elogiar a su profesor, calificándolo de “trabajador”. Como él no se limita al manual, Persefoni interpreta que ha dedicado tiempo para preparar la clase y eso se valora positivamente.

## **Clase: 20/ 5/06**

### **Organización de discurso**

Contesta a todas las preguntas sin hacer un comentario en el espacio libre. Las respuestas varían y son concretas. La 1ª y la 2ª son muy largas, la 3ª y la 4ª más breves y la 5ª monosílaba.

### **Gestión de los temas**

Persefoni destaca una variedad de temas que han tratado en clase. Primero indica que han visto los verbos que introducen el discurso referido y después, el vocabulario relacionado con las secciones de un periódico y da ejemplos de este tipo de palabras. A continuación, menciona la lectura de un texto sobre la vida de García Lorca y una obra suya. En este punto se detiene para explicar que era un fragmento y cita el título de la obra. Por último, elige la lectura de un texto sobre los gitanos. Es la primera vez que Persefoni apunta tantas cosas y suponemos que fue una clase importante para ella. La segunda respuesta es también amplia. Persefoni reflexiona sobre los verbos que introducen el discurso referido y encuentra similitudes y diferencias en español y en L1. Al final añade un comentario sobre la función de estos verbos que revela que éste fue un conocimiento nuevo. En coherencia con lo que ha escrito en la primera respuesta, “aprendimos palabras”, en la 3ª cuenta que ha aprendido el léxico que se refiere a las diferentes secciones de un periódico. No obstante, es una respuesta reducida, sobre todo en comparación con todo lo relatado en la primera respuesta.

Argumenta sólo en la 4ª respuesta y no explica por qué le ha gustado su actitud como alumna en la última.

### **Posicionamiento enunciativo**

Todas las respuestas parecen sinceras excepto la 3ª donde Persefoni indica que en la clase de hoy ha aprendido sólo el léxico. Es posible que Persefoni no considere importante la información sobre la vida de García Lorca o los gitanos. No obstante, en la 2ª respuesta expone una reflexión en torno al uso de los verbos que han estudiado y hasta llega a unas conclusiones por su función. En consecuencia, Persefoni, ha aprendido más cosas en esta clase, aunque no lo apunta en la respuesta correspondiente.

Valora que la clase “fue muy interesante” y lo atribuye a su profesor por haber elegido los textos citados.

Persefoni muestra, de nuevo, indiferencia sobre el tema que concierne a su actitud como alumna.

## **Clase: 3/6/06**

### **Organización de discurso**

Persefoni responde a las preguntas sin añadir ningún comentario.

Las respuestas varían y son largas. Especialmente la primera, es muy extensa.

Las tres primeras son concretas mientras que las dos últimas son más generales.

### **Gestión de los temas**

En la 1ª respuesta menciona el estudio de los conectores discursivos y da varios ejemplos. Luego, apunta que han visto el origen y la evolución de la lengua española, las oraciones consecutivas y expresiones en las que aparecen colores. De éstas últimas da también, tres ejemplos.

En la 2ª respuesta, Persefoni reflexiona sobre el origen del español, destacando la influencia del árabe y del francés.

Con el elemento restrictivo “algunas”, Persefoni valora que ha aprendido algunas y no todas las expresiones en las que aparecen colores, de las que han visto hoy en clase. Sin embargo, no duda sobre el aprendizaje de las oraciones consecutivas y que ya sabe usar los conectores discursivos. De manera poco coherente, en la respuesta 3, no hace ninguna referencia a la información sobre el origen de la lengua española que ha comentado tanto en la 1ª como en la 2ª.

El comentario acerca del profesor lo hace de manera indirecta, elogiando su elección de textos. No da más detalles sobre el tipo o temática textual y se limita a describirlos de manera breve y general.

Argumenta solamente en la respuesta 5, aunque no explica cómo la falta de sueño ha afectado su actitud como alumna.

### **Posicionamiento enunciativo**

En la primera respuesta, Persefoni más bien describe lo que se ha hecho hoy en clase sin destacar aquellas cosas que, según ella, deben ser comentadas.

En la respuestas 2, la estudiante no revela sus pensamientos sobre la lengua española sino que presenta información que ha aprendido acerca del origen de la misma. Quiere cumplir con su obligación de contestar y no da una respuesta franca.

Es posible que el estudio del origen del español le haya causado impresión. Sin embargo, no valora este tipo de aprendizaje y no lo incluye en las cosas que ha aprendido hoy.

Califica los textos que el profesor les ha entregado de interesantes pero no argumenta ni ofrece más explicaciones de modo que el comentario es un tanto frívolo.

No es la primera vez que Persefoni utiliza la falta de sueño para explicar por qué no le ha gustado su actitud como alumna en la clase.

### **Clase: 10/6/06**

#### **Organización de discurso**

Contesta solamente a las preguntas.

Las respuestas varían y la 1ª, la 2ª y la 4ª son largas. La 3ª y la 5ª son reducidas.

Todas son concretas excepto la última, donde Persefoni responde de manera más general.

#### **Gestión de los temas**

Destaca el estudio de los sustantivos y sus correspondientes adjetivos referidos al léxico abstracto, del vocabulario relacionado con el cine y de los nexos de modo. De este último caso da también ejemplos. Es una respuesta amplia, donde opta por apuntar numerosas cosas que hicieron en clase.

Gracias a la clase, Persefoni ha comprendido que los sustantivos en español tienen varias terminaciones y que no se puede adivinar la forma del sustantivo a partir del adjetivo.

El tema de la 3ª respuesta se reduce y Persefoni apunta que ha aprendido las oraciones de modo, sin hacer ninguna referencia a los demás temas, expuestos en las respuestas 1 y 2.

Comenta que su profesor anima a los estudiantes a opinar sobre diversos temas sociales y amplía la respuesta para conectar esta información con una actividad que realizaron en clase.

No argumenta en ninguna respuesta.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Responde con un grado de implicación mínimo: “me di cuenta”, “he aprendido”. No hace valoraciones y tampoco razona. Incluso en la 3ª respuesta, presenta simplemente,

la intención de su profesor de animar a los estudiantes sobre temas sociales en clase sin añadir ningún juicio o agrado por este tipo de actividad oral.  
La frase “intenta hacernos hablar” revela la impresión de Persefoni de que el profesor hace un esfuerzo por trabajar la expresión oral en clase.  
No analiza su actitud como alumna y la califica de “buena” generalizando.

### **Clase: 17/6/06**

#### **Organización de discurso**

Persefoni responde a las preguntas sin añadir ningún comentario.  
Las respuestas varían y son largas, excepto la última, que es monosílaba.  
Todas son concretas.

#### **Gestión de los temas**

Respeto los temas de la preguntas.  
Contesta la primera de manera amplia, explicando las actividades que destaca: combinar la primera y la segunda parte de un refrán y explicar su significado y completar unas oraciones condicionales. Al final, añade el estudio de las oraciones concesivas.  
Reflexiona sobre el uso de los refranes y la proximidad cultural entre el español y el griego, dando dos ejemplos de refranes que son iguales en los dos idiomas.  
En coherencia con una parte de la 1ª respuesta pero, contradiciendo la segunda, no incluye en su aprendizaje el estudio de los refranes y se limita al conocimiento gramatical: oraciones condicionales y concesivas.  
No usa argumentos y, asimismo, en la última respuesta resume que le ha gustado su actitud como alumna sin explicar el por qué.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Las respuestas parecen sinceras, con escasa implicación y una sola valoración: el profesor “se esfuerza mucho”. Este comentario se puede vincular con la información de la 1ª respuesta “Juan nos dio papeles” para llegar a la conclusión de que Persefoni considera que dar fotocopias para practicar un fenómeno fuera del manual es una tarea extra para el profesor.  
La poca coherencia entre la respuesta 3 y las respuestas 1 y 2, revelan la importancia que da Persefoni al conocimiento gramatical.  
Conforme a su posición en los diarios anteriores, Persefoni muestra indiferencia por el tema de su actitud como alumna.

### **Síntesis**

Persefoni usa siempre bolígrafo para escribir el diario, sin importarle la posibilidad de querer

cambiar o añadir algo. No necesita un borrador, escribe espontáneamente y en efecto, no hay correcciones en su escrito salvo un pequeño e insignificante borrón. Siempre contesta a todas las preguntas y la única vez que no ha contestado fue en el primer diario donde apuntó el número, como si quisiera contestar pero no ha podido hacer una valoración acerca del español y ha dejado el espacio vacío. En el segundo diario, apunta que “no piensa algo especial” y a partir de ahí siempre tiene un comentario acerca de la lengua española. Nunca añade ninguna observación en el espacio libre: cumple con su compromiso de hacer el diario después de cada clase pero no se implica mucho en este proceso. En su discurso hay pocos argumentos, pocas valoraciones y, obviamente, el tema que menos le interesa es analizar su propia actitud en la clase. Parece que si han realizado una actividad en grupo, Persefoni siempre la destaca en las cosas de la clase que tienen que ser comentadas. Ella reconoce, sobre todo, el lado lúdico de este tipo de actividad porque la define como “juego”. La primera respuesta siempre la redacta en 1ªpers.pl. subrayando la idea de grupo-clase. Es interesante que Persefoni no crea que haya aprendido todo lo que han visto en clase. Hay diarios con cierta incoherencia entre las tres primeras respuestas y, en este caso, la mayoría de veces la estudiante identifica el aprendizaje con el mero conocimiento de gramática, dejando a parte el estudio del vocabulario, información sobre la evolución del español, sobre costumbres de Pascua en los países hispanohablantes, etc. Todas las valoraciones referentes a su profesor son positivas. Le considera “trabajador” porque no se limita al manual sino que prepara más actividades. Según ella, explica bien la gramática pero además, hace esfuerzos con el fin de que los alumnos le entiendan y elige buenas actividades para practicar el nuevo conocimiento. Asimismo, Persefoni piensa que su profesor procura trabajar la expresión oral en clase y le reconoce el don de poder dar un curso interesante y divertido. En el segundo diario, la estudiante manifiesta claramente su gusto por escuchar canciones en el aula y tratar temas de actualidad.

### 6.2.3 Diario de Magda

#### Análisis

<b>Clase: 11/ 3/06</b>
<b>Organización del discurso</b>
Contesta a todas las preguntas y utiliza el espacio de comentario libre. Las respuestas varían aunque repite algún contenido entre la n ° 1 y 3. Son concretas, extendiéndose más cuando se le pregunta por su propio aprendizaje o participación (preguntas n° 3 y 5).

### **Gestión de los temas**

No se desvía del tema de las preguntas destacando, como aspectos importantes, el estudio de frases célebres del mundo audiovisual (dibujos animados y cine), aspecto que repite como parte de los contenidos aprendidos ampliado además por nuevo vocabulario y el estilo indirecto. Asimismo, como aspectos interesantes sobre el idioma resalta también el vocabulario y su carácter melódico. Argumenta su colaboración total ejemplificando con distintas situaciones y la labor del profesor con una mezcla de profesionalidad y diversión.

Reduce el comentario libre al título de la canción trabajada: “La camisa negra”.

### **Posicionamiento enunciativo**

Las respuestas son sinceras y coherentes: lo destacable se complementa con lo que considera que ha aprendido. Utiliza la 1ª pers.pl. de una manera inclusiva haciendo partícipe del proceso de aprendizaje a toda la clase: “hemos aprendido”.

Valora muy positivamente la lengua que está aprendiendo con calificativos como muy interesante”, y apreciaciones subjetivas como las características de “melódica” y “poética” que le atribuye. Esta valoración positiva también la hace extensible a su profesor a través del calificativo “profesional” para su persona y “entretenida” para su actividad docente.

Realiza descripciones detalladas de lo aprendido usando paréntesis para especificar el grado de tratamiento: “mención breve” en el caso de las condicionales.

Su grado de implicación es alto por las valoraciones que aparecen en su discurso como, también, por los ejemplos de su propia participación en distintas situaciones tanto dentro como fuera de la clase (participar en las actividades y hacer los deberes).

## **Clase: 18/ 3/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas y utiliza el espacio del comentario libre extendiéndose más que en las cuestiones formuladas. Las respuestas varían, utilizando el modelo de enumeración. Todas ellas son concretas.

### **Gestión de los temas**

Responde a lo que se le pregunta diferenciando entre tipos de actividades (gramaticales, auditivas y productivas de la pregunta n ° 1) y contenidos, para los que reserva el espacio de comentario libre en el que da ya detalles sobre temática y dinámica de la clase, ampliando así su respuesta inicial. Destaca el vocabulario y la función de aconsejar como nuevos contenidos y el carácter melódico e interés de la lengua. Caracteriza positivamente al docente en su dimensión profesional y personal, y especifica que, en su participación, podría haber aportado más con el tema de los

malos tratos.

### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras que se complementan unas a otras: al tipo de actividades del inicio le sucede la temática de las mismas al hablar de su participación y a esta última el desglose detallado de cómo se ha trabajado cada una de esas variables: al coloquio sobre los malos tratos le ha precedido la canción “Malo” de la cantante Bebe o la expresión de consejos ha sido explotada mediante un juego.

Además de sincera, Magda parece consciente al confesar que “podría participar más en la conversación sobre los malos tratos”.

Salvo este reconocimiento, la valoración general es positiva incluso en sus frases introductorias: “hemos hecho varias e interesantes actividades”. La lengua para ella es “interesante y melódica” a lo que añade entre paréntesis “como siempre” y el docente, además de “profesional y agradable” es “puntual”.

Revela entusiasmo por los paralelismos entre lo griego y lo español, en este caso, a nivel sociocultural, al destacar que han trabajado en clase chistes españoles y griegos y han comentado la situación de los malos tratos en ambos países.

## **Clase: 1/ 4/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre.

Las respuestas varían y son concretas, extendiéndose más cuando se le pregunta por las cosas interesantes de la clase y por su participación (preguntas nº 1 y 5).

### **Gestión de los temas**

Como aspectos destacados de la clase señala la dinámica de dos juegos empleados para practicar la expresión de sentimientos y las descripciones de carácter y físicas. Con ello argumenta el carácter “agradable” de la sesión, adjetivo que repite al ser preguntada por su valoración del docente al que añade además su profesionalidad.

La gramática a la que se alude en la pregunta nº 1 concuerda con las “oraciones sustantivas” y las expresiones nuevas que ha aprendido la alumna en la pregunta nº 3 y con su participación en juegos y conversaciones sobre las relaciones personales de la nº 5.

No argumenta el carácter “interesante” que atribuye a la lengua española aunque sí que lo limita a sus expresiones.

### **Posicionamiento enunciativo**

Coherencia y sinceridad en sus respuestas: lo expuesto para la pregunta nº 1 coincide con la gramática y las expresiones nuevas de la pregunta nº 3 y con su participación de la nº 5.

Valoración positiva: tanto para la clase (“muy agradable”) como para el profesor,

pasando por la consideración de la lengua poseedora de “expresiones interesantes”. A través del comentario detallado de su participación en juegos y conversaciones muestra su implicación en el proceso y concede importancia en el hecho de tomar parte activa en el aula.

### **Clase: 8/ 4/06**

#### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre. Las respuestas varían y son concretas. Se extiende mucho más al explicar las cosas de la clase que deben ser comentadas y lo que ha aprendido (preguntas nº 1 y 3).

#### **Gestión de los temas**

Como aspectos destacados señala la temática poética de la clase de hoy y las oraciones causales. Amplia la respuesta, desviándose un tanto del tema, con los deberes para la próxima sesión sobre la Pascua en los países hispanohablantes, el poeta Luis Cernuda y la Generación del 27. La valoración positiva de la lengua la argumenta por su carácter poético e interesante. Amplia la temática de la pregunta nº 1 con los contenidos gramaticales que se derivan de ella en la pregunta nº 3: verbos de voluntad, deseo, influencia, duda, sentimiento, apreciación y juicio de valor junto a las causales citadas más arriba y palabras y expresiones. La labor docente conjuga profesionalidad y carácter agradable. La respuesta sobre su participación en la clase es breve pero concisa: empieza con un monosílabo afirmativo seguido por un argumento.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras y, por ampliación de la temática de la pregunta nº 1 con los contenidos gramaticales que se derivan de ella en la pregunta nº 3, coherente. Utiliza la primera persona para emitir sus valoraciones acerca de la lengua española y su propia participación en el aula y a la vez, destaca la dinámica de trabajo grupal con el uso de la 1ª pers.pl.: “Hemos leído”; “tenemos que”...etc. Valoración positiva de la lengua, “poética e interesante”, introducida por la afirmación “Me gusta mucho”, así como del docente “profesional y agradable”. Asimismo, valora de manera positiva su participación en el aula aunque la respuesta parece un tanto neutra por su forma escueta.

### **Clase: 15/ 4/06**

#### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre.

Las respuestas no varían demasiado, son concretas y breves.

### **Gestión de los temas**

Utiliza las líneas temáticas de la pregunta nº 1, película “Te doy mis ojos” y “tradiciones de Pascua” para contestar también a las preguntas nº 3 y 5, reduciendo lo aprendido al vocabulario nuevo en su dimensión más sociocultural.

Sólo argumenta su participación en clase en la pregunta nº 5 justificándolo con su previa búsqueda de información sobre la Pascua.

### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas muy breves que no entran en contradicción sino que, por repetición temática, (película y tradiciones) se complementan.

Entusiasmo limitado en lo aprendido: palabras y expresiones.

La única valoración positiva es para el profesor: amplía levemente la valoración del docente (“agradable y profesional”) añadiendo un cuantitativo “muy” a los adjetivos.

Limita su participación a la presentación de los deberes.

## **Clase: 6/5/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas. No utiliza el espacio de comentario libre.

Las respuestas varían y se complementan. Son concretas, aunque en la valoración de la lengua española (pregunta nº 2) es más abstracta. Se extiende más cuando se le pregunta por las cosas dignas de ser comentadas y por su participación (preguntas nº 1 y 5).

### **Gestión de los temas**

Utiliza la clave temática de la clase, “las noticias”, para contestar a la pregunta nº 1 (las cosas dignas de ser comentadas) con las actividades y ejercicios realizados, y a la nº 3 (lo aprendido) con la gramática que se deriva de dicha temática (participio, gerundio y voz pasiva).

Califica la lengua española de “suave” y “poética” y amplía dicha valoración con el argumento de su construcción lógica.

Completa la descripción sobre la profesionalidad del docente añadiendo argumentos sobre su buena manera de enseñar y asimismo, explicando que es imposible aburrirse en clase.

Ejemplifica su participación con dos situaciones durante la clase: conversación sobre los medios de comunicación y ejercicios grupales.

### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras y, por repetición de las constantes temáticas de su discurso (temática y gramática derivada), coherente.

Valoración positiva de la lengua incrementada por el adverbio “muchísimo”. Lleva a cabo valoraciones subjetivas a través de adjetivos como “suave” y atribuyéndole cualidades como “lógica” y “poética”.

Utiliza la segunda persona del singular vinculando al destinatario del diario para argumentar la manera interesante con la que enseña el profesor: “no puedes aburrirte”.

Utiliza paréntesis aclaratorios para ejemplificar su alta participación distintas situaciones durante la clase lo que muestra también, una gran implicación.

### **Clase: 20/5/06**

#### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre.

Las respuestas son muy breves excepto las que se refieren a las cosas que deben ser comentadas y lo aprendido por la alumna (preguntas nº 1 y 3) que tienen repetición de contenidos y son algo más extensas. Todas ellas son concretas.

#### **Gestión de los temas**

Utiliza la temática tratada en clase para contestar a la primera pregunta que, como la tercera, incluyen un error de apellidos: se refiere al poeta granadino García Lorca con el nombre propio “Gabriel” en clara confusión con el Nóbel colombiano “García Márquez”.

Respeta el tema de las preguntas, pero no argumenta y responde de modo bastante escueto.

Califica la lengua española de “interesante” y “poética”, añadiendo también una valoración personal: “me encanta”.

Como contenidos aprendidos señala, por un lado, la voz pasiva y por otro, elementos socioculturales.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Discurso coherente (incluso en la repetición de errores): lo destacable y lo aprendido coincide.

Valoración positiva de la lengua usando el verbo “encantar” y del docente que además de “agradable y profesional”, es “inmediato”.

Reduce el comentario de su participación de manera general al adverbio afirmativo “sí” sin especificar situaciones, mostrando vaguedad en desarrollar la respuesta.

### **Clase: 27/5/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas de manera concreta. Utiliza el espacio de comentario libre para avanzar los contenidos de la próxima sesión.

Las respuestas varían y tienen una extensión media similar excepto la que se refiere a las cosas que deben ser comentadas (pregunta nº 1), en la que se extiende a lo largo de una larga enumeración de contenidos a lo largo de ocho líneas.

### **Gestión de los temas**

Como actividades interesantes señala, precedidas de una valoración general y positiva de la clase: la temática de los estereotipos en distintos países (ejemplificando con D. Juan para el caso español) y la escena final de la película “La casa de Bernarda Alba”, para tratar las relaciones de las mujeres con sus padres. Amplia la respuesta explicando el tipo de actividad realizada para cada caso: conversación, lectura y visionado fílmico. Introduce sus representaciones sobre la lengua española con el verbo “encantar”, para añadir su carácter poético y las similitudes con la lengua griega a nivel estructural.

Complementa la pregunta nº 1 con la gramática que se deriva de la temática expuesta: oraciones sustantivas (“dar opiniones”) y el vocabulario nuevo.

La labor docente conjuga profesionalidad, carácter agradable e inmediatez.

Afirma haber participado en la clase de hoy.

En el espacio de comentario libre comenta y valora los deberes sobre el tema de la eutanasia a partir de un artículo aportado por otro alumno.

### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras y, por ampliación de la temática de la pregunta nº 1 con los contenidos gramaticales que se derivan de ella en la pregunta nº 3, coherente

Valoración muy positiva de toda la sesión tanto en cuanto a los contenidos como con su desarrollo: “la clase ha sido muy interesante y agradable”; “me encanta”.

Formula sus comentarios con la primera persona del plural de modo inclusivo: “Hemos conversado sobre los tópicos de España y Grecia”. El uso del verbo “conversar” denota una atmósfera relajada en la percepción de la clase por parte de la alumna.

Los paralelismos que establece con la lengua griega a nivel estructural como también, su particularidad poética son motivo de entusiasmo para ella.

A la larga lista de contenidos mencionados Magda añade especificaciones entre paréntesis: “(...) cosas de literatura (Lorca y “Don Juan”); “oraciones sustantivas (dar opiniones)”.

Después de tan extensos comentarios, su participación la reduce a un monosílabo afirmativo y a una repetición de la pregunta en forma enunciativa.

Incluso en el espacio de comentario libre, anticipa los deberes para la próxima sesión (tendrán que manifestar su opinión sobre la eutanasia) valorándolos asimismo positivamente: “Creo que es muy interesante”.

## **Clase: 3/ 6 /06**

### **Organización del discurso**

No utiliza el espacio del comentario libre pero contesta a todas las preguntas.

Las respuestas varían y se complementan.

Tienen una extensión media similar excepto la que se refiere a las cosas que deben ser comentadas (pregunta nº 1), en la que se extiende a lo largo de una larga enumeración de contenidos a lo largo de siete líneas que incluyen un tachón.

### **Gestión de los temas**

En todas las preguntas contesta sin desviarse del tema.

Expone las cosas de la clase dignas de ser comentadas limitándose al vocabulario pero detallando su respuesta con las diversas temáticas trabajadas: lectura sobre el origen de las lenguas europeas y sobre los préstamos ejemplificando entre paréntesis con diversas lenguas; sobre variedades y dialectos y, finalmente, sobre las expresiones con colores.

Añade el criterio de la “variedad” para justificar el interés por la lengua española precedido por la expresión de su gusto por ella.

En cuanto a los contenidos aprendidos, vocabulario y expresiones nuevas, coincide con la temática comentada en la pregunta nº 1 añadiendo además las oraciones consecutivas.

En la última respuesta sobre su propia participación en clase la argumentación se hace de manera resumida, dando dos ejemplos entre paréntesis.

### **Posicionamiento enunciativo**

Sinceridad en sus respuestas y coherencia en el discurso: la larga lista de contenidos expuestos en la primera pregunta sobre el léxico español y sus variantes, se ven refrendados por la “variedad” que atribuye a la lengua en la nº 2 y por lo aprendido en la nº 3.

Valoración altamente positiva mostrada tanto por la extensión de los comentarios (que no duda en ampliar con paréntesis que incluyen el variado origen de los préstamos en español) como por el léxico empleado: “me gusta muchísimo”, “es muy interesante” para la consideración de la lengua o la novedad de lo aprendido “palabras y frases nuevas”, “cosas nuevas sobre la lengua española”.

El profesor también es valorado positivamente a través de los adjetivos “profesional y agradable” graduados por el cuantitativo “muy”.

## **Clase: 17/06/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre.

Las respuestas son breves excepto la primera que se refiere a las cosas que deben ser comentadas y es más extensa.

Todas ellas son concretas.

### **Gestión de los temas**

Como actividades interesantes señala: el aprendizaje de refranes españoles y la búsqueda de su paralelo en griego, la temática de las supersticiones y la gramática de las concesivas y condicionales. Amplia la respuesta explicando el tipo de actividad realizada para cada caso: audición, lectura y explicación gramatical.

Reitera tales contenidos en la pregunta nº 3 sobre lo aprendido en clase.

Argumenta su valoración de la lengua española especificando y ampliando que la lógica la tiene a nivel estructural y gramatical.

Precisa la valoración del docente al binomio “profesional y agradable” y comenta alta participación, por su parte, en diversas actividades.

### **Posicionamiento enunciativo**

Sinceridad en las respuestas y coherencia: las cosas que deben ser comentadas y lo aprendido por la alumna (preguntas nº 1 y 3) tienen repetición de contenidos y se complementan.

Valoración positiva en todas las facetas de la sesión.

Su detallada manera de desplegar los contenidos trabajados parece seguir el orden secuencial que ha tenido la clase siguiendo un enfoque comunicativo (en el que se partiría de diferentes textos - escritos y orales - para deducir los contenidos más gramaticales) y denota un alto grado de implicación por su parte.

La lengua española fascina a la alumna y así lo manifiesta explícita (“me encanta”) e implícitamente a través de las cualidades que le atribuye (“poética y lógica”).

El binomio “profesional y agradable” para el docente forma parte también de esa evaluación positiva.

Finalmente, la alumna se implica en lo que dice detallando su actitud en clase: además del monosílabo afirmativo y de la repetición de la pregunta en forma enunciativa para referirse a su participación, amplía, entre paréntesis, que lo hizo en “ejercicios, actividades y gramática”.

### **Síntesis**

Magda usa siempre bolígrafo para escribir. En todos los diarios utiliza corrector para borrar los errores y sólo en una ocasión realiza un par de tachones. Contesta siempre de manera extensa y detallada, salvo en dos diarios en los que es más breve. Le gusta utilizar paréntesis para aclarar o especificar los contenidos expuestos (tipos de actividades, gramática trabajada, literatura comentada) o la frecuencia de una cualidad (“como siempre” cuando atribuye características a la lengua). Utiliza el espacio libre sólo cuando quiere añadir una actividad más que olvidó mencionar en la pregunta nº 1 (la audición de una canción) o como algo que ella valora como interesante y que no ha encontrado donde comentarlo (caso de los deberes para otras sesiones).

La pregunta inicial sobre las cosas dignas de ser comentadas de la clase es sin duda el espacio donde despliega más sus comentarios: son listados precedidos de un plural inclusivo del que hace partícipe a toda la clase, llenos de paréntesis especificativos y, muchas veces, incluyen el tipo de destreza, productiva o receptiva, trabajada. En numerosas ocasiones dichas enumeraciones siguen el orden lógico de una sesión comunicativa - de los textos a la gramática - alterando la secuencia pero repitiendo los contenidos cuando se le pregunta por lo aprendido. Dicha complementariedad de también coherencia y sinceridad a su discurso.

A nivel ya de los distintos diarios, vemos como también se reiteran evaluaciones sobre la lengua o sobre el docente. Del inicial binomio “melódica/suave e interesante” y “poética e interesante” pasamos a una ampliación sumando el carácter “lógico” de gramática y estructura, en ocasiones argumentado por paralelismos con el griego, hacia el final de sus diarios. Algo similar ocurre con el docente para el que reserva el binomio recurrente “profesional y agradable”, unas veces aumentado por el adverbio “muy” y, otras, complementado por su interesante modo de enseñar.

Respecto a esta coherencia, si algo destaca en el discurso de Magda es la ausencia de contradicciones y, en un plano ya más subjetivo, la valoración positiva que envuelve a todos y cada uno de los diarios. Salvo en una ocasión que reconoce que podría haber participado más, no encontramos a lo largo de su relato una sola valoración negativa o crítica. Magda parece estar fascinada por el idioma y, no sólo por el español, del que habla siempre en términos de “encanto” sino también por su propia lengua. En este sentido es significativa la cantidad de veces que recurre al comentario sobre los paralelismos con el griego no sólo como lengua, sino en lo que concierne a los referentes culturales.

Su implicación en el proceso de aprendizaje, finalmente, siempre aparece formulada de modo afirmativo y especificado con distintas situaciones en la mayoría de los casos. Dicha implicación queda asimismo reflejada, como he comentado más arriba, en la seriedad con la que la alumna ha tomado el propio proceso de la elaboración de unos diarios detallados, coherentes y meditados.

#### **6.2.4 Diario de Lida**

## Análisis

**Clase: 11/03/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas excepto a la nº 2, la más abstracta, que deja para el final del diario alterando el orden de respuesta y dejándola, finalmente, en blanco. No añade nada en el espacio de comentario libre.

Las respuestas varían, tienen una extensión media similar -bajo forma de enumeraciones coordinadas por nexos o comas- y son concretas.

### **Gestión de los temas**

Respetando el tema de las preguntas, destaca como aspectos importantes el cierre de la unidad, la audición de una canción y la dinámica de trabajo en parejas argumentado la dimensión lúdica de las mismas. Amplia las preguntas siguientes especificando que ha aprendido “algunas” palabras nuevas y la gramática del curso anterior. Aprender nuevo léxico y practicar la gramática parece ser importante para Lida. En la respuesta nº 4 destaca el hecho de que combine la inicial “amabilidad” con la que caracteriza al profesor junto con la considerable carga de deberes. Asimismo contradice en la repuesta nº 5 la afinidad con su compañera, es decir su valoración positiva del trabajo realizado en pareja pero su poca participación en la clase.

### **Posicionamiento enunciativo**

Las respuestas son sinceras en general. Al hablar del docente al que califica de “agradable” para seguidamente añadir que les puso “muchos deberes” no se puede entender si es una crítica o una aprobación. En la ampliación de las respuestas sobre los contenidos aprendidos, minimiza lo aprendido a través del cuantitativo “algunas” (palabras nuevas) y señalando que la gramática era del curso anterior. Valora positivamente ciertas actividades como la canción “famosa” o lo “divertido” de los ejercicios en parejas, valoración positiva que vuelve a repetir al hablar de la dinámica de trabajo. Respecto a este último aspecto, minimiza su grado de implicación a nivel de clase utilizando el cuantificador negativo “no demasiado”.

**Clase: 01/04/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas, alterando el orden de sucesión de las mismas dejando para el final la nº 2. Utiliza el espacio del comentario libre extendiéndose más que en las otras preguntas. Estas últimas varían y todas son concretas excepto la 2ª, en la que lleva a cabo una generalización. Usa dos veces paréntesis para dar explicaciones.

### **Gestión de los temas**

Como aspectos destacados de la clase aparece el tema de la dinámica de trabajo grupal y del vocabulario. Éste último tema del léxico recorre toda la entrada del diario desviándose en la pregunta nº 1 al señalar que tuvieron que copiar “muchas palabras” de la pizarra pero que sólo aprendieron “algunas”, destacando también la falta de “cooperación” del docente en la traducción de palabras griegas. Al añadir en un paréntesis el comentario que la fotocopidora estaba rota explica por qué tuvieron que copiar tantas palabras, marcando de este modo que no es algo habitual.

Al vocabulario asimismo alude en el espacio de comentario libre remarcando que sirvió de repaso de la primera unidad explicando en un paréntesis que fue sobre el aspecto físico y el carácter.

En contraposición, reduce el aprendizaje de la gramática a “nada especial” y no duda en argumentar en la respuesta nº 2, que en español “no hay mucha gramática” reduciendo la dificultad de aprender la lengua.

En lo referente a su trabajo personal, contrasta el hecho de no haber participado mucho “en clase” con el trabajo “en grupo”, donde sí que contribuyó con sus ideas.

### **Posicionamiento enunciativo**

La aparente sinceridad de las respuestas se rompe por la presencia de varias contradicciones: copiaron “muchas palabras” pero aprendieron “algunas”, ayuda al grupo pero no “participa”, el profesor hace un esfuerzo por interpretar las palabras griegas pero “no es cooperativo”.

La valoración de esta sesión no es muy positiva: minimiza lo aprendido por ser poco novedoso y lo califica de “nada especial”. Su implicación sigue siendo a nivel micro (sólo en el grupo) no considerando sus aportaciones a nivel de clase. Apunta sin implicación su valoración sobre la poca gramática del español. No muestra entusiasmo, (califica de “tonta” la temática de las “agencias matrimoniales”) pero tampoco indiferencia ya que, a pesar de la ligereza del tema, valora el hecho de repasar el vocabulario de unidades precedentes.

## **Clase: 15/04/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas sin alterar el orden de sucesión de las mismas. Utiliza el espacio del comentario libre extendiéndose más que en las otras preguntas. Las respuestas varían, utilizando el modelo de enumeración de los diarios precedentes, valiéndose de verbos introductorios en primera persona. Todas ellas son concretas.

### **Gestión de los temas**

Utiliza las líneas temáticas de la respuesta nº 1, película “Te doy mis ojos” y “tradiciones de Pascua” para contestar también a las preguntas nº 2 y 3 y 4, reduciendo

lo aprendido al vocabulario nuevo en su dimensión más sociocultural. No está contestando a la pregunta nº 2 sobre sus creencias acerca de la lengua con dicha reiteración temática.

Sólo argumenta su escasa participación en clase en la pregunta nº 5 justificándolo con su falta de información previa sobre la Pascua frente a los otros alumnos.

En el espacio de comentario libre, vuelve a insistir en el interés tanto de la película como de la explicación de tradiciones, aludiendo asimismo a la falta de tiempo para “comentar”. Esta última afirmación es coherente con lo expuesto en la pregunta nº 1 (“hemos visto”) y la nº 4 (“nos explicó palabras de la película”), en las que reduce la actividad audiovisual al visionado y vocabulario nuevo de la misma.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras aunque, al repetirse temáticamente (película y tradiciones) en las cuatro primeras preguntas parece mostrar una menor implicación en los comentarios. Muestra poco entusiasmo en lo aprendido al limitarlo con el cuantitativo “algunas” y en lo enseñado “nos ha dado una fotocopia”. Esto último contrasta con la valoración positiva de la película “interesante” y su escenario “Toledo”, valoración que queda contrarrestada con la adversativa final sobre la falta de tiempo para comentar el film. El conocimiento nuevo se valora positivamente.

### **Clase: 6/05/06**

#### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas pero altera el orden de sucesión de las mismas dejando para el final la nº 2. No utiliza el espacio del comentario libre. Las respuestas varían, mezclando enumeraciones, con y sin verbo introductorio, de extensión variable. Todas son concretas excepto la 2ª, en la que lleva a cabo una generalización.

#### **Gestión de los temas**

Responde a las preguntas sin desviarse del tema haciendo referencia a dos claves temáticas: vocabulario y gramática.

Destaca como aspectos interesantes la novedad, de la unidad y de las palabras, que ha aprendido. En la respuesta nº 2, argumenta la facilidad de la gramática, (o más bien de sus reglas, “no hay mucha gramática”), por haber aprendido dichos contenidos en otros semestres.

Al contestar a la pregunta nº 5, aparece el tema de su aportación al trabajo en grupo que valora positivamente. Asimismo, valora el trabajo del docente al que califica de “cooperativo” para inmediatamente completar con el comentario “no muchos deberes”.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras y, por repetición de las temáticas de su discurso (vocabulario y

gramática), coherente. Sin embargo, al contestar a la pregunta más reflexiva de todas, la nº 2 que reserva para el final, contradice el carácter novedoso de lo aprendido en lo que concierne a la gramática simplificando su aprendizaje al repaso de contenidos de otros semestres ya que, en español, “no hay mucha gramática y las reglas son fáciles”. Apunta el hecho de que tengan pocos deberes sin una valoración. No obstante, la actitud de Lida parece ser positiva y se puede percibir un grado de implicación, tanto en su valoración del profesor al que atribuye un rol más activo “nos explicó”, como en la suya propia “participé” y “ayudé”, en la que demuestra un entusiasmo.

## **Clase: 20/ 5/06**

### **Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas, alterando el orden de sucesión de las mismas dejando para el final la nº 2.

Utiliza el espacio del comentario libre sin extenderse demasiado.

Las respuestas varían, siguiendo con el modelo de enumeraciones cada vez más extensas, especialmente las que carecen de verbos introductorios. Todas ellas son concretas.

### **Gestión de los temas**

Apunta el tema del léxico (nominalización) y la gramática (voz pasiva), a la pregunta por los aspectos destacados de la sesión, y añade el componente sociocultural de la figura de Lorca.

Como novedades destacables sobre la lengua española tras la clase, apunta la irregularidad de ciertos sustantivos y el interés por la “civilización” a través de sus “personas importantes y conocidas”.

En el espacio del comentario libre no contradice el entusiasmo del profesor al que se refería en la pregunta nº 4 pero recomienda una mayor ejemplificación para la comprensión de la voz pasiva.

Amplia la respuesta de la pregunta nº 5, al afirmar que “aprendió mucho” a pesar de su escasa participación.

### **Posicionamiento enunciativo**

Sinceridad en las respuestas: no se aprecia ninguna contradicción. Mantiene un discurso coherente, especialmente al valorar al profesor, separando el buen hacer del mismo al tratar de transmitir la importancia de la figura de Lorca de la falta de ejemplos gramaticales, que parece inquietar a Lida. La valoración es positiva con el uso de adjetivos como “interesante(s)” para los temas y adverbios cuantitativos para las acciones (“se interesa mucho”, “aprendí muchas cosas”). A este respecto, la implicación de la alumna va ganando terreno mostrando un cierto entusiasmo. La “importancia” y “fama” (“personas importantes y conocidas por sus obras”) de los representantes de una cultura parecen ocupar un lugar privilegiado en la escala de valores de Lida.

--

**Clase: 27/05/06**

**Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas dejando para el final la nº 2. No utiliza el espacio del comentario libre. Las respuestas varían, las enumeraciones son más breves. Todas son concretas excepto la 2ª, que reserva para el final, en la que formula dos generalizaciones.

**Gestión de los temas**

Como actividades interesantes señala el visionado de una película, “La casa de Bernarda Alba” y el inicio de una nueva unidad.  
 Reduce lo aprendido a las nuevas palabras y a “cosas” sobre las señas de identidad de los países.  
 Se refiere a la falta de ejemplificación por parte del profesor a la hora de explicar gramática y vocabulario. Amplia la respuesta nº 3 al contraponer la falta de participación con un aprendizaje positivo.  
 También, afirma la facilidad de la gramática y el interés de la cultura pero sin argumentar en la pregunta nº 2.

**Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras aunque, al referirse a su participación y minimizarla, afirma que aprendió “muchas cosas sobre identidad” frente a la ausencia de este cuantitativo en la pregunta nº 3, “cosas para España”. Al contestar a la pregunta nº 2, aparece la minimización de la gramática española (“no es mucha”) así como su facilidad pero sin argumentar la respuesta, contraponiéndolo a la cultura que caracteriza de “interesante”. La valoración de esta sesión es, en general positiva, pero sin implicación o entusiasmo mayores: ella no participa y el profesor intenta explicar.

**Clase: 3 /06/06**

**Organización del discurso**

Contesta a todas las preguntas en orden. No utiliza el espacio del comentario libre. Las respuestas varían, utiliza enumeraciones breves en las nº 1, 2 y 3 y adversativas en la nº 4 y 5. Todas son concretas excepto la 2ª, en la que formula una generalización.

**Gestión de los temas**

En todas las preguntas contesta sin desviarse del tema aunque, en la nº 3 ya amplía su respuesta explicando no sólo lo que ha aprendido— refiriéndose sólo a la gramática-

sino en qué grado. Además del tema gramatical destaca como elementos de la sesión dignos de ser comentados la audición de una canción y la historia del español. Respecto a ésta última, aparece el tema del léxico a través de su interés por los préstamos (respuesta nº 2) y de su satisfacción a nivel participativo al encontrar “las palabras de la canción” con su pareja (respuesta nº 5). Sólo argumenta al comentar la ausencia de ejemplos en las explicaciones gramaticales del profesor.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Sinceridad aparente salvo un pequeño matiz de contraste entre el adverbio “mejor” al referirse a los aspectos gramaticales que ha aprendido y la crítica al docente sobre la falta de ejemplos y ejercicios en su tentativa de explicación.

Califica de “interesante” la historia de la propia lengua española, los préstamos de otras lenguas y su evolución del latín, un conocimiento aparentemente nuevo. Muestra entusiasmo por haber tenido buenos resultados en la actividad de pareja relacionada con encontrar el léxico de una canción. Sin embargo, al contrarrestar las acciones con adversativas (“Trata de explicar pero sin ejemplos”, “participé pero no mucho”) reduce tanto el entusiasmo sobre su propia actitud como estudiante en la clase como el esfuerzo del profesor.

### **Clase: 10/6/06**

#### **Organización del discurso**

Responde en orden a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre.

Las respuestas varían pero son poco extensas.

Todas son concisas y concretas.

#### **Gestión de los temas**

Como aspectos interesantes de la sesión destaca el inicio de unidad, la explicación gramatical de las oraciones modales, arte y películas. Como reflexión acerca de la lengua en la pregunta nº 2, aparece la riqueza del vocabulario y la importancia de la cultura, ejemplificando esto último con la figura de los pintores. Repite estas dos claves temáticas para contestar sobre lo que ha aprendido en la nº 3 (“reglas y vocabulario”). Comenta la “prisa por terminar la unidad” por parte del profesor y lo justifica por la cercanía de los exámenes.

Finalmente, reduce su participación en la clase a un ejercicio de búsqueda de pintores.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Respuestas sinceras. Hay una implicación a nivel participativo a nivel de trabajo en grupo marcada por el uso de la 1ª pers. sing “ayudé”.

Parece que Lida valora el aprendizaje del vocabulario, tanto a nivel cuantitativo (“mucho vocabulario”) como cualitativo (“sobre el arte y el cine”), hecho que repite en

dos respuestas sucesivas la nº 2 y 3. Tal valoración positiva se proyecta una vez más cuando habla de la cultura “importante”. La única valoración que podría resultar negativa (la “prisa -del profesor- por terminar la unidad”) no llega a serlo porque lo justifica por la inminencia de los exámenes.

### **Clase: 17/06/06**

#### **Organización del discurso**

Responde en orden a todas las preguntas sin utilizar el espacio de comentario libre. Las respuestas varían y son breves, sin verbo introductorio. Todas son concretas excepto la 2ª, en la que realiza una generalización.

#### **Gestión de los temas**

Responde sin apartarse del tema de las preguntas marcando como aspectos destacados, el inicio de la unidad, el estudio de fenómenos gramaticales y la audición de una canción. Al reflexionar sobre la gramática argumenta que hay poca por tener “mismas reglas para muchos casos”. Reduce lo aprendido a “algo nuevo en la gramática”. La prisa por terminar la unidad y la escasez de ejemplos aparecen como comentario a la actividad docente.

#### **Posicionamiento enunciativo**

Lida limita lo aprendido a “algo nuevo en la gramática” cuando, a la vez, destaca el tema de la poca gramática de la lengua española. Sin embargo, contradice ambas afirmaciones en la última respuesta al justificar su débil participación porque “el curso contenía mucha gramática”. Parece que cuando el contenido gramatical es exclusivamente nuevo, entonces, se valora como aprendizaje. El hecho de no haber participado se justifica por el protagonismo de la gramática a lo largo de la clase. Asimismo, al censurar la prisa del profesor por acabar la unidad, apunta que usa “pocos ejemplos”. Parece que la falta de tiempo/ejemplos, ha marcado las reflexiones finales de Lida sobre el profesor.

### **Síntesis**

Lida usa lápiz para la redacción de su diario y no duda en introducir sobre lo ya escrito conectores causales o adversativos que relacionen sus ideas. Parece como si revisara sus intervenciones para hacerlas más claras o completas.

Contesta a todas las preguntas y tiene una tendencia inicial a alterar el orden de las mismas reservando para el final las reflexiones de la pregunta más abstracta, la n ° 2. Se podía decir, por lo tanto, que se implica en el proceso y no contesta cualquier cosa. Utiliza el espacio libre comentario en 3 ocasiones, siempre para ejercer una leve crítica (sobre el tema, la falta de tiempo o de ejemplos) que suele atenuar por adversativas o causales. Si bien no podemos comprender, por falta de valoraciones, si Lida prefiere que el profesor entregue muchos o pocos deberes, se hace claro que el tema de asignar tarea para casa le preocupa por haberlo mencionado en dos entradas.

Hay dos claves temáticas recurrentes en su discurso: léxico y gramática. Respecto a la primera, sus valoraciones oscilan entre las variables “algunas palabras” de las sesiones iniciales y el “mucho vocabulario” de las finales. El aprendizaje del léxico es un referente básico para ella. En cuanto a la gramática, la facilidad de aprendizaje recorre casi todas las entradas, justificada unas veces por su representación de la escasa variedad de reglas del español y, otras, porque supone un repaso de cursos anteriores. Esa facilidad por el aprendizaje gramatical suele aparecer en contraste con la principal crítica que ejerce sobre el profesor: la falta de ejemplos o de tiempo. En este sentido, se nota una evolución en Lida ya que al inicio el docente era catalogado como cooperativo, agradable y motivador.

Lida claramente valora su colaboración y aportación en el trabajo de pareja o grupo pero no da mérito a su participación a nivel grupo-clase. Incluso su entusiasmo se ve mermado al final por la cantidad de contenidos y la presión del final de curso. Parece reconocer que la enseñanza explícita de la gramática es incompatible con la participación de los alumnos cuando justifica la falta de su propia participación en clase por la presentación de contenidos gramaticales.

El componente sociocultural del curso es también responsable de ese progreso: el cine, el arte o la historia merecen para Lida todo su interés y, a este respecto una evaluación también positiva del docente. Lo novedoso, frente a lo ya visto, ejerce una gran atracción para la alumna como las palabras desconocidas, la figura de representantes importantes de la cultura española, etc.

Aunque encontramos alguna contradicción a nivel sobre todo cuantitativo al hablar de la gramática o cualitativo al hablar del profesor, el discurso de Lida es, en general, coherente y

trata de ser justa en sus valoraciones, dado que suele justificar las críticas o su propia autoevaluación. Sin embargo participar poco en la clase no se opone a su aferrada creencia sobre la facilidad y simplicidad del aprendizaje gramatical de lengua española.

## 6.3 OBSERVACIÓN DE CLASE

### 6.3.1 Descripción de las clases 1, 2, 3, 4 y 5

**Profesor:** Juan

**Nivel:** C2 (60 horas) El alumno adquiere la capacidad de expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Será capaz de hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

**Horario:** Sábado 9:30 – 13.30

#### a. Clase 1

**Fecha:** 18/03/06

La observación se realiza durante la segunda parte de la clase después del descanso, de 11:50 a 13:30hs.

En la clase hay 11 alumnos: 10 alumnas y un 1 solo alumno.

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Apertura	0				
1°	01:19	Dar consejos	Lluvia de ideas sobre diferentes formas de aconsejar a alguien en español	Grupo - clase	A ver. Continuamos. Bien
2°	04:00	El mismo	Explicaciones gramaticales: el uso de condicional – infinitivo – subjuntivo con el empleo de consejos y valoraciones	Grupo – clase	Bueno, vemos que abundan todas estas expresiones. Bien, ¿más preguntas? ¿No? Bien
3°	12:40	El mismo	Un voluntario sale de la clase y los demás tienen	Grupo - clase	Bueno, ¿tenéis problema en general para

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			que decidir su problema. Al volver le dan consejos y él adivina cuál es su problema.		ser aconsejados? Bueno, necesito un voluntario. Bueno. Vale. No sé si da tiempo para otro problema creo que no.
4°	32:09		Dar deberes	Grupo - clase	Bien. En el cuaderno de ejercicios...
5°	35 :01		Audición: ejercicio de la página 128 del manual.	Grupo - clase	Bueno, vamos ahora a escuchar...
6°	43 :00	Problemas de pareja	Los alumnos tienen que explicar en qué situación se encuentran las personas de la audición y luego opinar sobre este tipo de problemas de pareja y quién creen que tiene razón.	Grupo - clase	Bueno, en general ¿no? en general habéis...  Bien. Bien.
7°	52 :16		Ordenar cronológicamente los datos biográficos de la cantante española Bebe.	Individual	Bueno, vamos ahora a escuchar una canción... Bueno, ¿habéis oído hablar de Bebe?
8°	55 :53		Corrección	Grupo - clase	Vale, ¿qué qué pensáis, qué ponemos primero?

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
9°	57:55		Los alumnos comentan qué les sugiere el título de la canción junto con la primera estrofa	Grupo - clase	Bien, bueno tenemos la primera estrofa de la canción... Vale.
10°	59:57		Adivinar el tema de la canción	Grupo - clase	Vamos a escucharla. ¿Podéis imaginar el tema de la canción?
11°	01:02:17		Audición de la canción	Grupo - clase	Vale, vamos a escucharla y veremos el tema.
12°	01:07:22	Los malos tratos	Explotar la canción	Grupo - clase	Bueno. Bien, bueno. Se nos ha ido muy rápido el tiempo, vamos a ver...
13°	01:28:28	El mismo	Leer y comentar testimonios de personas maltratadas	Grupo - clase	he entrado en un foro... Bueno, vale.
Clausura	01:37:35				

## b. Clase 2

**Fecha:** 6/05/06

La observación se realiza durante la segunda parte de la clase después del descanso, de 11:50 a 13:30hs.

En la clase hay 12 alumnas.

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Abertura	0				
1º	01:06	Usos de participio y gerundio	El profesor hace un repaso de los usos de participio y de gerundio.	Grupo - clase	A ver, estamos, habíamos visto unos usos... Bien
2º	01:44	El mismo	El profesor explica la actividad que van a hacer seguidamente y repasa la formación del participio y del gerundio de unos verbos, que el ejercicio ofrece.	Grupo - clase	Vamos ahora a la página... ¿Mhm? Ahora.
3º	04:03	El mismo	Los alumnos eligen un verbo de los que ofrece el ejercicio <sup>40</sup> e inventan una situación para el participio y otro para el gerundio.	Parejas	Bueno vamos a ver. Ya veo que habéis acabado por lo que habláis.
4º	16:41	El mismo	Corrección	Grupo - clase	¿Con perdido y perdiendo alguien ha hecho frases? Vale
5º	45:55		Dar deberes	Grupo - clase	El diez en la

<sup>40</sup> Cuaderno de ejercicios “Abanico”, Página 79

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
					página...
6°	46:44	Las cinco Ws o preguntas clásicas	Leer un texto <sup>41</sup> y explicar los cinco Ws o los cinco requisitos que hay que tener en cuenta para redactar una noticia.	Grupo - clase	Vale. Vamos ahora a la página... Bien
7°	52:00	El mismo	Leer noticias que están en el manual <sup>42</sup> para encontrar los cinco requisitos presentados.	Grupo de tres	Eh, lo que tenéis que hacer...
8°	01:00:40	El mismo	Corrección	Grupo - clase	Bueno, vamos a ver. Vale. Bien.
9°	01:08:14		Dar deberes	Grupo - clase	Para casa. Bien. ¿Alguna pregunta?
10°	01:11:11	Las cinco Ws o preguntas clásicas	Aclarar el vocabulario <sup>43</sup> ofrecido por la actividad.	Grupo - clase	A ver, vamos a la página... Bien. Vale.
11°	01:18:34	Las cinco Ws o preguntas clásicas	Audición	Grupo - clase	Entonces. Vamos ahora a escuchar la noticia...
12°	01:25:41	Las cinco Ws o preguntas	Corrección	Grupo - clase	Bueno Eh, ¿quién...?

<sup>41</sup> Manual “Abanico”, Página 143

<sup>42</sup> Manual “Abanico”, Página 141

<sup>43</sup> Manual “Abanico”, Página 145

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
		clásicas			
13°		Federico García Lorca: La casa de Bernarda Alba Los gitanos El caló	Presentación de unos de los temas que van a tratar en la siguiente clase.	Grupo - clase	
Clausura					

### c. Clase 3

**Fecha:** 20/05/06

La observación se realiza durante la primera parte de clase, de 9:30 a 11:30hs.

En la clase hay 12 alumnos: 11 alumnas y un 1 solo alumno.

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Abertura	0				
1°	00:18		El profesor pregunta por si los alumnos están interesados en hacer, en la próxima clase, la parte de gramática y vocabulario del examen DELE, en el que participaron unos estudiantes hace una semana.	Grupo - clase	¿Qué tal los DELE, los que os apuntasteis?

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
2º	01:36		El profesor quiere saber si dos alumnas que iban a presentar una noticia en clase la han preparado para organizar el tiempo.	Grupo - clase	¿Clara y Eva habéis encontrado alguna noticia?
3º	01:48		Recoger deberes	Grupo - clase	¿Tenéis redacciones que entregarme? Muy bien.
4º	02:39	Gerundio y participio	Corrección <sup>44</sup>	Grupo - clase	Bueno, vamos a corregir... Bien. ¿Alguna pregunta? ¿No?
5º	12:55	Voz pasiva	Leer un texto del manual <sup>45</sup> , localizar todos los verbos en voz pasiva y explicar su empleo.	Grupo - clase	Bien, en la página... Bien.
6º	18:27	El mismo	Completar frases <sup>46</sup> con la forma correspondiente de ser / estar y el participio de los verbos que se ofrecen.	Grupo - clase	Os voy a dar una fotocopia...

<sup>44</sup> Cuaderno de ejercicios “Abanico”, Página 83

<sup>45</sup> Manual “Abanico”, Página 146

<sup>46</sup> Fotocopia Nº 1

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
7º	28:40	Formación de palabras	Ejercicio <sup>47</sup> de “vacío de palabras”, donde según la palabra que falta los alumnos tienen que formar el adjetivo, el sustantivo o el infinitivo del verbo.	Grupo - clase	A ver. En la página... Bien.
8º	40:04	El mismo	Formar el sustantivo del verbo que está entre paréntesis para completar las frases de una fotocopia <sup>48</sup> .	Grupo - clase	A ver. A ver Natalia la primera frase. Vale
9º	57:50	Voz pasiva	Entregar deberes y hacer unas frases, de voz activa en pasiva, en clase como ejemplo.	Grupo - clase	Vamos a la página... Y a partir del seis lo hacéis en casa.
10º	01:06:38	El nudismo	Audición <sup>49</sup>	Grupo - clase	En el libro página... ¿Otra vez? Bien
11º	01:13:22	El mismo	Corrección	Grupo - clase	Bien. Vale.
12º	01:15:00	El mismo		Grupo - clase	

<sup>47</sup> Cuaderno de ejercicios “Abanico”, Página 81

<sup>48</sup> Fotocopia Nº 2

<sup>49</sup> Manual “Abanico”, Página, 147, ejercicio 6

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			Leer una noticia del manual <sup>50</sup> y encontrar verbos que indican manifestaciones de una persona por ej. “afirmar”, señalar” etc.		Tenemos una noticia... Vale
13°	01:17:30	El mismo	Audición <sup>51</sup>	Grupo – clase	Vamos a oír...
14°	01:19:50	El mismo	Audición y simultánea corrección.	Grupo – clase	Bien, vamos a escucharlo otra vez. Vale
15°	01:22:39	El mismo	Comentar las diferencias entre las manifestaciones que han leído y las que han escuchado.	Grupo - clase	Bien, eh... Bien.
16°	01:23:18	El mismo	Debate	Grupo - clase	Y vosotros ¿qué pensáis sobre el tema de nudismo? Bien. Vale.
Clausura	01:29:40				

#### d. Clase 4

**Fecha:** 3/06/06

<sup>50</sup> Manual “Abanico”, Página 147, ejercicio 7

<sup>51</sup> Manual “Abanico”, Página 148, ejercicio 7

La observación se realiza durante toda la clase, de 9:30 a 13:30hs, que consta de dos partes separadas por un descanso.

En la clase hay 10 alumnos: 9 alumnas y un 1 solo alumno.

#### Primera parte de la clase 4

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Apertura	0				
1°	00:05		El profesor entrega redacciones corregidas y da feedback.	Grupo - clase	¿Alguna pregunta? Bueno.
2°	02:11	Impersonalidad	El profesor reparte fotocopia <sup>52</sup> y explica las formas de la Impersonalidad.	Grupo - clase	El último día hablábamos de la impersonalidad ... ¿Más preguntas? Bueno.
3°	07:58		Entregar y corregir <sup>53</sup> deberes.	Grupo - clase	Vamos a corregir... ¿Ya no había nada más para casa? Bien.
4°	20:52	Conectores discursivos y Oraciones Consecutivas	El profesor explica los conectores discursivos de causa, de oposición y de organización de información <sup>54</sup> y también explica las Oraciones	Grupo - clase	Vamos a la página... Voy a borrar los ejemplos.

<sup>52</sup> Fotocopia Nº 1

<sup>53</sup> Cuaderno de ejercicios “Abanico”, Página 86

<sup>54</sup> Manual “Abanico”, Página 163

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			Consecutivas, con o sin intensificador, en la pizarra.		
5°	27 :15	El mismo	Deducir y luego presentar la regla para explicar el uso de indicativo o subjuntivo en la oración subordinada con intensificador <sup>55</sup> . Ver ejemplos de oraciones consecutivas con o sin intensificador.	Grupo - clase	Bien. Vamos a fijarnos en el ejercicio... Bueno, ¿alguna pregunta sobre las oraciones consecutivas?
6°	43:02	El mismo	El profesor da un ejercicio para casa <sup>56</sup> y hacen otro en clase, en el que hay que poner el verbo en la forma adecuada de subjuntivo o indicativo <sup>57</sup> .	Grupo - clase	¿Hacemos un ejercicio para repasar un poco? Bueno, ¿preguntas?
7°	53:27	Conectores discursivos	Leen un texto <sup>58</sup> y rellenan los vacíos con los conectores discursivos adecuados.	Grupo - clase	Bien. Vamos a continuar si no hay preguntas... Mhm. Bien
8°	01:08:53		Explotar el texto	Grupo - clase	¿Alguna, sacáis alguna

<sup>55</sup> Fotocopia Nº 2, ejercicio 20.

<sup>56</sup> Fotocopia Nº 2, ejercicio 21.

<sup>57</sup> Fotocopia Nº 2, ejercicio 22

<sup>58</sup> Manual “Abanico”, Páginas 164 -165, ejercicio 5

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			desde el punto de vista temático y léxico.		conclusión de esta historia de Juan? ¿Alguna pregunta más?
9°	01:14:06		Dar deberes	Grupo - clase	En casa haréis...
10°	01:15:23		Completar las letras de una canción, donde en lugar de unas palabras hay dibujos <sup>59</sup>	Individual o en Pareja	Vamos a escuchar un poco una canción. ¿La escuchamos...?
11°	01:23:00		Escuchar la canción para comprobar los resultados. (La actividad se interrumpe porque el CD está dañado)	Grupo - clase	A ver.
12°	01:27:21		Explotar la canción.	Grupo - clase	De todas formas... Bueno, luego cuando la escucharemos os preguntaré.
Clausura					Vamos a hacer una pausa

## **DESCANSO**

### **Segunda parte de la clase 4**

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
----------	--------	------	-----------	-------------------------------	--------------------

<sup>59</sup> Manual "Abanico", Página 168, ejercicio 6

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Apertura	0				
1º	01:35		Audición	Grupo - clase	Vamos a ver si ahora podemos escuchar la canción...
2º	07:15		Resolver dudas de vocabulario en cuanto a la audición y explotar la canción.	Grupo - clase	Bien. ¿La habéis podido completar? Muy bien
3º	12:55		Hacer la parte de léxico del examen DELE <sup>60</sup> .	Grupo - clase	Bueno, os voy a entregar... El resto lo hacéis en casa...
4º	21:42	La historia del español	Hablar sobre el origen del español, ver características que lo diferencian de las otras lenguas latinas y palabras de otros idiomas que se han incorporado <sup>61</sup> .	Grupo - clase	Bien. Vamos a hablar un poco...
5º	40:25	El mismo	Informarse sobre préstamos de léxico de otras lenguas y	Grupo - clase	En la segunda hoja que os he dado... Esto es informativo lo

<sup>60</sup> DELE, 13/05/2006, parte 4: Gramática y Vocabulario.

<sup>61</sup> Manual "Abanico", Páginas 169-170-171-172, ejercicio 7

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			explicar vocabulario <sup>62</sup> .		leéis un poco.
6º	48:45	El mismo	El profesor lee una palabra y los alumnos adivinan de dónde proviene <sup>63</sup> .	Grupo - clase	En la página... El próximo sábado hablaremos de falsos amigos, del griego al español, además es muy divertido, algunas cosas.
7º	01:00:57		Dar deberes.	Grupo - clase	A ver. En la página...
8º	01:02:17	Español: lengua variada y homogénea	Presentación de las variedades de español <sup>64</sup> .	Grupo - clase	Bueno, trescientos millones, creo que ya son cuatrocientos, son más las personas que hablamos español...
9º	01:21:41		Dar Deberes	Grupo - clase	A ver. El otro día estábamos hablando de teatro de Lorca. ¿Preguntas? ¿No hay preguntas?
10º	01:24:12	Expresiones de colores	Leer un texto, donde hay	Grupo - clase	Vamos a la página...

<sup>62</sup> Fotocopias Nº 3 y Nº 4.

<sup>63</sup> Manual "Abanico", Página 171

<sup>64</sup> Manual "Abanico", Página 174

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			expresiones en las que aparecen colores e intentar comprender su significado <sup>65</sup> .		
Clausura					

### e. Clase 5

**Fecha:** 17/06/06

La observación se realiza durante toda la clase, de 9:30 a 13:30hs, que consta de dos partes separadas por un descanso.

En la clase hay 12 alumnos: 11 alumnas y un 1 solo alumno.

#### Primera parte de la clase 5

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Apertura	0				
1°	00:49		Dar explicaciones sobre el examen final y la nota.	Grupo - clase	A ver, el próximo sábado el día del examen vamos a ser puntuales.
2°	04:27		Corrección de deberes.	Grupo - clase	Bueno. Vamos entonces a corregir, tenemos hoy que hacer varias cosas. Bien

<sup>65</sup> Manual “Abanico”, Páginas 178-179

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
3°	13:41	Vocabulario relacionado con el teatro	Localizar en un texto los términos que corresponden a las definiciones que aparecen en la actividad <sup>66</sup> .	Grupo - clase	Vamos a ver, tenemos el texto del teatro.
4°	25:43		Corrección de deberes <sup>67</sup> .	Grupo - clase	¿Qué más tenemos? Vamos al cuaderno de ejercicios... Bueno, estos son sustantivos más abstractos, ¿mhm?
5°	28:45		Relacionar adjetivos con los dibujos del ejercicio y formar los sustantivos <sup>68</sup> .	Grupo - clase	Y en el ejercicio cuatro... Vale.
6°	33:45		Corrección de deberes <sup>69</sup> .	Grupo - clase	En la página noventa y siete teníamos el seis. Bien. Vale.
7°	37:15	Vocabulario de cine	Clasificar palabras en diferentes áreas temáticas <sup>70</sup> .	Grupo - clase	Y luego tenemos...
8°	46:39	Oraciones		En grupo	

<sup>66</sup> Fotocopia Nº 5 (de la clase anterior) “Los festivales de teatro”

<sup>67</sup> Cuaderno de ejercicios “Abanico”, Página 94, ejercicio 3

<sup>68</sup> Cuaderno de ejercicios “Abanico”, Página 94, ejercicio 4

<sup>69</sup> Cuaderno de ejercicios, Página 97

<sup>70</sup> Manual “Abanico”, Página 188, ejercicio 11.

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
		Condicionales	El profesor reparte una tarjeta a cada alumno y luego la clase se reparte en tres grupos. El primer grupo contesta a la pregunta “¿Qué haces si...?”, el segundo “¿Qué harías si...?” y el tercero “¿Qué habrías hecho si...?”. Forman la pregunta que corresponde a cada alumno y contestan en grupo.		Bien. Vamos a la página, a la página. No. Vamos a hacer otra cosa. Bueno si habéis terminado.
9º	55:10	El mismo	Corrección y repaso de las tres categorías de las oraciones condicionales con sus varias posibilidades.	Grupo - clase	Vamos a ver el primer grupo. ¿Vale? ¿Preguntas? ¿No? ¿Desde el libro? ¿Sí? ¿Se entienden? Vale.
10º	01:21:42	El mismo	Leen una frase y contestan construyendo la adecuada forma condicional <sup>71</sup> .	Grupo - clase	En el libro de ejercicios... Bueno. Vale.
11º	01:26:05	Conectores Condicionales	El profesor reparte una	Grupo - clase	Os quiero dar unas

<sup>71</sup> Cuaderno de ejercicios, Página 102, ejercicio 1

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			fotocopia <sup>72</sup> con los conectores condiciones y los explica en clase dando ejemplos.		estructuras más... ¿Alguna pregunta?
12º	01.30:13	El mismo	Tienen que completar frases con el conector adecuado que falta <sup>73</sup> .	Grupo - clase	¿Hacemos los cinco primeros del ocho? ¿Vale? Bueno, hacemos pausa.
Clausura	01:34:50				

## DESCANSO

### Segunda parte de la clase 5

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Apertura	0				
1º	00:56	Las supersticiones	El profesor reparte una fotocopia <sup>74</sup> para que los alumnos la lean en casa y explica donde pueden encontrar información sobre las supersticiones	Grupo - clase	A ver. Una cosa. Bien.

<sup>72</sup> Fotocopia Nº 1

<sup>73</sup> Fotocopia Nº 1, ejercicio 8

<sup>74</sup> Fotocopia Nº 2

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			en el manual <sup>75</sup> .		
2º	6:13	Refranes	La actividad <sup>76</sup> da la primera y la última parte de unos refranes con sus explicaciones. Los alumnos tienen que acertar cuál es la segunda parte de la sentencia y su explicación correspondiente.	Individual	Vamos a la página... A ver si más o menos habéis encontrado las terminaciones.
3º	14:30	El mismo	Corrección.	Grupo - clase	Bien. Vamos poco a poco.
4º	21:43	El mismo	Leer y explicar refranes <sup>77</sup> .	Grupo - clase	Tenemos, si no hay preguntas sobre esos, tenemos debajo otros, que no sé si conocéis algunos. Bien.
5º	33:40	La conjunción aunque	Leer un diálogo y explicar el uso de “aunque”.	Grupo - clase	Vamos a ver en el siguiente ejercicio... ¿Vale?
6º	48:54	Oraciones concesivas	Explicar conectores y la forma del verbo	Grupo - clase	Ahora os voy a dar más... A ver. Bien.

<sup>75</sup> Manual “Abanico”, Página 194, ejercicio 1

<sup>76</sup> Manual “Abanico”, Páginas 202 - 203 – 204, ejercicio 6

<sup>77</sup> Manual “Abanico”, Página 204

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
			adecuada.		
7º	57:23	El mismo	Completar frases <sup>78</sup> .	Grupo - clase	A ver. En el ejercicio veinticuatro.
8º	01:00:00	El mismo	A partir de unos dibujos y unos datos construir frases con los conectores y la forma verbal adecuados <sup>79</sup> .	Grupo - clase	Mirando el dibujo del siguiente ejercicio... Vamos a dejarlo por aquí. ¿Alguna pregunta? Bien.
9º	01:10:00		El profesor explica donde se encuentra toda esta información gramática, que acaban de ver, en el manual.	Grupo - clase	Tenéis, tenéis en la página...
10º	01:11:07	El mismo	Formar oraciones consecutivas <sup>80</sup> .	Grupo - clase	En la página... ¿Ha quedado más o menos claro?...
11º	01:20:17	Las supersticiones	Escuchar y completar una canción <sup>81</sup> .	Grupo - clase	Bueno, vamos a terminar... Bueno. ¿Todas esas supersticiones ya las habíais escuchado?

<sup>78</sup> Fotocopia Nº 3, ejercicio 24.

<sup>79</sup> Fotocopia Nº 3, ejercicio 25

<sup>80</sup> Manual "Abanico", Páginas 208-209, ejercicio 9

<sup>81</sup> Manual "Abanico", Página 195

Segmento	Tiempo	Tema	Actividad	Constelación de participantes	Marcas discursivas
Clausura	01:27:52				

### 6.3.2 Análisis de un fragmento de clase

#### SEGMENTO 3º de la clase 1

**Actividad:** Un voluntario sale de la clase y los demás alumnos eligen un problema hipotético para él. Al volver le dan consejos y mediante este proceso el alumno debe adivinar cuál es su problema.

	Transcripción	Análisis
1. P	bueno   ¿tenéis problemas?   en general digo ¿para ser aconsejados?	P se interesa por posibles problemas que enfrentan los alumnos. Como es un tema muy general y poco indicado de tratarse en clase, por tocar la vida privada, P enseguida explica la finalidad. Esta pregunta le sirve de enlace entre la explicación gramatical del segmento anterior y la nueva actividad que va a proponer.
2. Jos 3. A	\ no \ [(B) no xxx]	Los alumnos no muestran interés y contestan negativamente.
4. P	/¿no? /  ¿os doy problemas?   para: ¿para que: os aconsejen?	Ante esta negación P ofrece otra propuesta: él mismo les va a dar problemas para que les aconsejen.
5. Daf	<b>το σε προειδοποιώ πώς είναι;</b> [¿cómo se dice advertir?]	Daf pide de P la traducción de una palabra. Esa demanda parece haber surgido de las explicaciones previas.
6. P 7. Daf	¿eh? <b>σε προειδοποιώ;</b> [¿advertir?]	Como la pregunta no es coherente y está formulada en griego P reacciona con una vocalización. Daf vuelve a repetir en griego solamente la palabra en cuestión.
8. Tin	[(B) advertir advirtir]	Tin que conoce la palabra pero no la recuerda exactamente, interviene para dar dos versiones de la traducción en un tono bajo.

9. P	advertir	P enseguida repara y a partir del turno 10
10. Daf	advertir /α! /   α! αυτό σημαίνει η λέξη [ / ;ah! /   ;ah! eso significa la palabra]	hasta el 14 Daf expone, en voz alta y siempre en L1, la resolución de su duda sobre el significado del término “advertir” que pensaba ser sinónimo de “aconsejar”.
11. P	advertir	
12. Daf	advertir είναι:   προειδοποιώ [e:s   advertir]	
13. P	advertir	
14. Daf	νόμιζα οτι ήταν συνώνυμο με το [pensaba que era sinónimo con] aconsejar	
15. P	mm:	P que parece haber entendido la suposición aunque se ha manifestado en griego, busca equivalencias semánticas entre los dos verbos. Daf rechaza su hipótesis pero P la afirma dando un ejemplo.
16. Daf	no:	
17. P	puede tener sinónimo ζmhm? te advierto que si lo haces es como   te aconsejo que no lo hagas es un consejo pero   de otra forma ζmhm? ((Tina y Sofía están hablando entre ellas))	
18. Eva	en el último ejemplo ζno podemos utilizar el estilo Indirecto? me ordenó subir a su {despacho}	Eva toma el turno para pedir confirmación a una hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua relacionada con los ejemplos presentados en la pizarra. P la interrumpe dos veces para conseguir el silencio en clase y, bajo la solicitud del P, Eva repite su pregunta.
19. P	{/ sss /} ((hacia las alumnas que están hablando))	
20. Eva	cuando {hablamo:s}	
21. P	{/ silencio /} ζcómo? ((pregunta a Eva))	
22. Eva	cuando hablamos e:   de algo que: alguien   nos ordenó hacer	
23. P	sí	
24. Eva	ζno podemos decir   en- en estilo indirecto me ordenó subir a su despacho}?	
25. P	{sí}   sí también   las formas impersonales no suelen cambiar   o me ordenó que /subiera/ a su despacho porque   no- no-   \ me ordenó que subiera \ no cambia el Imperfecto\   BIEN   bueno necesito un voluntario	P da la explicación gramatical que confirma la hipótesis de Eva pero al mismo tiempo sugiere una mejor opción del uso de lengua. A continuación, P no quiere negociar más sobre la nueva actividad que va a proponer y anuncia que necesita un voluntario.
26. Tin	[(B) voluntario ζpara qué?]	Primero Tin y luego más alumnos piden

27. AA	¿para qué? xxx ((los alumnos se ríen ))	más información. No se van a ofrecer como voluntarios para realizar la actividad sin saber de qué se trata y por eso se ríen.
28. P	/ primero   yo te vi primero   yo te vi primero/ ¿mhm? [(AC) primero quiero un voluntario y luego explico para qué es] ((risa))	P interrumpe sus comentarios con una frase hecha que probablemente los alumnos no comprendan y rápidamente añade que primero quiere un voluntario y luego explicará para qué. Su propuesta de una cooperación incondicional le hace reír.
29. Jos	no hay voluntarios aquí	La respuesta de Jos es radical “no hay voluntarios aquí”.
30. P	{¿no? a ver}	P no se desanima.
31. Eva	{ / tenemos un } hombre / } ((haciendo referencia a José que es el único hombre de la clase)) ((la clase se ríe))	Eva habla simultáneamente, provocando un solapamiento y anota que en la clase “tenemos un hombre”. De este modo insinúa que Jos, que es el único hombre de clase, debería ofrecerse como voluntario. Este comentario suscita la risa de los compañeros.
32. Jos	¿tenemos un hombre?	Jos sorprendido repite solamente la frase con tono interrogativo sin añadir nada más. P intenta recuperar el turno pero vacila y los alumnos hablan en griego.
33. P	/ e: /	
34. AA	xx	
35. P	a ver ¿Persefoni un número?	En seguida P solicita de Per que diga un número, hecho que provoca reacciones entre los alumnos. La brevedad de la petición y la negatividad de los alumnos enseñan que ya conocen el proceso.
36. AA	¿un número? ¡oh! xxx	
37. Eva	πρόσεχε τι θα πεις! [¡cuidado con lo que vas a decir!]	Eva advierte a Per de tener cuidado con la elección de número.
38. P	hasta el catorce [(AC) hasta el trece]	P indiferente a las manifestaciones de los alumnos sigue con las instrucciones y pide de Per que elija un número hasta el trece. Ella repite la frase del profesor con tono interrogativo, a modo de confirmación y no tarda nada en decidirse por el número trece.
39. Per	¿hasta el trece? trece	
40. P	¿el trece? ((el profesor está calculando a quién le toca))	P repite el número con entonación interrogativa y sin esperar respuesta

41. AA	<b>αμάν πια! ωχ!</b> [ ¡cielos! ¡ay!]	empieza a calcular a quién le toca mientras los alumnos siguen protestando.
42. Sof	<b>η Περσεφόνη</b> [le toca a Persefoni] ((unos se ríen))	Sof bromea que le toca a Per provocando la risa de unas personas.
43. P	Eva ((unos se ríen))	P finalmente anuncia que le toca a Eva. Es interesante notar que en el turno 38, P pide un número hasta el catorce que de inmediato cambia a trece mientras que en clase hay sólo 11 alumnos. Es posible que P se haya equivocado y que elija a Eva sin que le haya tocado realmente.
44. Jos	<b>για να μάθεις να λες</b> [por lo que has dicho]	Jos se burla de Eva que se lo merece por lo que había dicho en el turno 31.
45. P	Eva va a tener un problema   ¿mhm?	P explica a toda la clase que Eva va a tener un problema y ella asienta.
46. Eva	e- e: <b>ναι</b> [sí]	P dirigiéndose específicamente a Eva aclara que ella no sabe qué problema va a tener.
47. P	pero tú no sabes qué problema vas a tener ((unos se ríen)) tú tienes que salir de la clase	
48. Eva	<b>καλά!</b> [¡bueno!]	Eva acepta desanimada la petición y P sigue dando instrucciones. Repite dos veces que le van a aconsejar y matiza que ella debe adivinar su problema. Con el empleo de la primera persona de plural P se incluye en el grupo de los alumnos “nosotros te vamos a aconsejar” y excluye a Eva que tiene que llevar a cabo otra labor.
49. P	/ y nosotros / te vamos a aconsejar   te vamos a dar consejos   y tú tienes que   adivinar TÚ problema	
50. Eva	¡ah!	Eva demuestra con una vocalización que ha entendido qué debe hacer.
51. P	¿vale?	P marca el cierre de las explicaciones con la interjección “vale” pidiendo a la vez confirmación por parte de los alumnos.
52. Eva	<b>/ προσέξτε καλά! /</b> [/ tened cuidado /] ((dice a sus compañeros mientras se levanta para salir de clase))	Eva, en tono amenazador, avisa a sus compañeros que tengan cuidado probablemente con lo que van a decir mientras ella no está y con el problema que van a elegir. Esa actitud de advertir ya la había repetido en el turno 37 hacia Per.
53. P	bueno	P utiliza el conector “bueno” introduciendo de modo implícito la nueva

		etapa de la actividad.
54. A	xx ((unos se ríen))	Un alumno dice algo inteligible en griego que provoca risas y P demanda que hablen en español. Ahora de manera directa P enfoca en la elección de problema. Con una pregunta enunciada en 1ª pers. pl. la presenta como tarea común e invita a los alumnos a empezar a sugerir.
55. P	/ en español: l /   a ver e: bueno ¿qué problema le podemo:s?    ¿qué problema?	
56. A	¿qué problema?	Un alumno sin identificar repite la pregunta que acaba de formular el profesor.
57. Sof	αυπνίες [(AC) θα ήταν ενδιαφέρον] [insomnio [(AC) sería interesante]]	Sof se autoselecciona y sugiere en griego el problema de insomnio que califica como interesante.
58. P	[(AC) / en español /]	P interviene rápido para exigir que Sof hable en español.
59. Sof	{e:}	Sof con un alargamiento de sonido señala que necesita tiempo para decirlo en español.
60. Daf	{insomnios}	Daf le roba el turno porque sabe la palabra en español pero se equivoca influenciada por el griego donde el término suele utilizarse en plural.
61. Sof	pensamos	Sof sigue su intento de traducir el resto de la frase del turno 57.
62. P	¿insomnio?	P corrige con un tono interrogativo pidiendo confirmación.
63. Sof	cosa interesante	Sof acaba su frase sin traducir el verbo.
64. Daf	insomnios	Daf no hace caso al P y repite el término equivocado mostrando su seguridad sobre su conocimiento.
65. Sof	ναι [sí]	Sof asiente en griego
66. Jos	¿insomnios?	Jos repite la palabra, tal como la había articulado Daf, con tono de interrogación demostrando sorpresa.
67. Sof	no [(AC) αυτό έχει να κάνει με ναρκωτικά δεν	Sof recupera el turno para rechazar lo que había sugerido. Habla en griego y su

	<b>μας ενδιαφέρει</b> [[(AC) tiene que ver con las drogas no nos interesa]]	argumento denota ironía. Seguramente esté ligado con algo que anteriormente ocurrió en clase.
68. A	<b>έλα μωρέ κι εσύ</b> [venga ya]	Un alumno expresa su regaño en L1 con una frase coloquial.
69. P	¿en español:¿ no entiendo si hablas en griego	Entonces P vuelve a demandar de Sofía que hable en español explicando que él no entiende si ella habla en griego.
70. Sof	e: esto hace que hacer \ <b>πώς το λένε;</b> \ [¿cómo se dice?]	Sof empieza a traducir su enunciado en la lengua meta. Se da cuenta del error que comete y pide ayuda con una pregunta directa.
71. Mag	\ tiene que hacer \	Mag contesta con una reformulación interlingual traduciendo la expresión literalmente del griego.
72. Sof	tiene que hacer con los-   las drogas y no es interesante	Sof repite la forma integrándola en su enunciado y explica su argumento en español.
73. Daf	<b>ε: είναι xxx μπορείς να έχεις</b> [e:h es xxx puedes tener]	Daf toma la palabra para proponer un tipo de problema. Comienza su enunciado en L1 pero luego sigue en castellano.
74. P	{[(F) en español]}	P al escuchar griego se opone y le pide que hable en español provocando un solapamiento. Daf termina la propuesta y P, aunque se ha dado cuenta que la alumna había cambiado al español, repite su petición en tono bajo, enseñando su empeño en hablar en lengua meta. Daf asienta a esa insistencia con el mismo tono.
75. Daf	{problemas} financieros	
76. P	[(B) en español]	
77. Daf	[(B) sí]	
78. Jos	¿problemas financieros?	Jos repite la propuesta de Daf con tono de interrogación.
79. A	{xx tiene problemas de amor}	A continuación dos alumnas hablan simultáneamente. Una sin identificar sugiere que Eva tenga problemas de amor mientras Sof aprueba la propuesta de Daf.
80. Sof	{tiene problemas financieros}	
81. Jos	es aburrido	Jos acaba el enunciado del turno 78 y comenta que “es aburrido”, excluyendo los problemas financieros como elección potencial.

82. Daf	¡ah! sí   ¿y? τί; [¿qué?]	Daf está de acuerdo con esta calificación y pregunta por otra sugerencia.
83. Tin 84. P	{[(B) mi marido]} [(F) {pero algo} más concreto vale en el amor pero: luego {¿qué pasa?}]	Se provoca un solapamiento entre Tin que parece tener una propuesta y P que intenta orientar el discurso de los alumnos.
85. Jos	{problemas de amor}	Jos repite “problemas de amor” sin hacer una evaluación esta vez.
86. AA	¿mhm? ναι [sí]	Unos alumnos están de acuerdo con el profesor que deben concretar el problema de amor.
87. Tin	mi marido   e: e: echo una caña ¿al aire?	Tin retoma el turno y expone su sugerencia iniciada en el turno 83 con la frase coloquial “echar una cana al aire”. No se da cuenta que usa mal el pronombre posesivo y tampoco de la confusión lexical “caña” pero el tono de interrogación demuestra inseguridad sobre el final de la frase.
88. P	[(R) echó una cana]	A P le parece divertido este error pero detiene la risa y corrige la palabra sin ofrecer la confirmación que Tin buscaba.
89. Tin 90. P	¿al aire? al aire   o sea muy bien ¿no?   xxx que:   encontrar mujer   y no sabe qué hacer (los alumnos empiezan a conversar entre ellos)	Tin pronuncia con tono interrogativo el final de la frase, pidiendo confirmación y P se lo confirma con una repetición. P cree que es una buena propuesta pero su enunciado se hace ininteligible y su explicación no es clara.
91. A 92. A	[[ (B) α! καλά   έτσι το λένε;] [[ (B) ¡ah! bueno   ¿así se dice?]] τι πρέπει; [¿qué tiene que hacer?]	Los alumnos, que no se pueden identificar en estos turnos, empiezan a comentar en L1. Uno muestra su sorpresa sobre el significado de la frase y el otro no ha entendido lo que acaba de decir P.
93. P	¿sí?	Con una partícula afirmativa con tono de interrogación, P busca confirmación.
94. Mag	ναι [sí]	Mag confirma en griego pero no parece contestar a P sino a otro compañero.
95. Sof	/muy normal/ ((risa))	Sof recentra la actividad y considera el problema como algo normal.

96. AA	xx	El anunciado de unos alumnos es ininteligible.
97. Sof	πολύ σάνταρ [muy estándar]	Sof parafrasea su opinión del turno 95 y esta vez habla en griego.
98. Tin	είναι η έκφραση [es la expresión]	Tin habla en L1 sobre la expresión que ha utilizado en el turno 87.
99. A	vai γι' αυτό το λέω [sí por eso lo digo]	Un alumno sin identificar habla también en griego.
100. P	echar una cana al aire	P repite la frase hecha entera.
101. Jos	vai το ξέρω [sí ya lo sé]	Los alumnos hablan en griego pero el diálogo no es muy coherente porque no se ha grabado la parte de aquellos alumnos que hablan bajo. El profesor intenta recentrar la actividad.
102. Sof	vai γι' αυτό το ρίχνει στη:v [sí ¿y por eso se mete:?]	
103. P	{/ a ver /}	
104. Sof	{στην περιπέτεια} [¿en aventuras?]	
105. Tin	{είναι η απιστία} [es el adulterio]	Tin explica en griego el significado de la expresión.
106. P	e:	P emite un sonido paralingüístico señal que está dudando.
107. A	echar una cana al aire	Un alumno repite la expresión.
108. Jos	για την Έβα; [¿para Eva?]	Jos hace una pregunta que enseña su confusión.
109. P	infidelidad ((el profesor apunta la frase en la pizarra))	P apunta la expresión en la pizarra explicando su significado en español.
110. Nat	δεν πρέπει να έχει σχέση με την Έβα; [¿no tiene que tener relación con Eva?]	Nat que también parece estar confundida hace una pregunta en griego buscando aclaración.
111. P	para ella	No es obvio si P contesta específicamente a Nat o simplemente quiere explicar algo pero al decir “para ella” los alumnos repiten la frase con tono de interrogación mostrando su sorpresa. Empiezan a hablar fuerte todos juntos y entre las voces se oye P dando nuevamente instrucciones sobre la actividad.
112. AA	¿para ella? {((todos juntos hablan muy fuerte durante 5´´))}	
113. P	{nosotros tenemos que aconsejarle}	
114. Mag	[(F) el marido de María con Eva]	Mag toma la palabra y sugiere que Eva tenga relación amorosa con el marido de una persona, aparentemente conocida por toda la clase.

115. Sof 116. C	<b>όχι μωρέ</b> [vamos no] {((todos juntos hablan muy fuerte por 3´))}	Sof rechaza la propuesta con una frase coloquial griega y vuelve el desorden en clase.
117. Sof	{el marido de Eva} con su hermana	Sof recupera el turno y propone que el marido de Eva tenga relación con su hermana.
118. P	¿cómo?	P que no ha entendido bien solicita que lo repita con el adverbio “cómo” en tono interrogativo.
119. Sof 120. A	el marido de Eva con su hermana ¡a:h!	Sof repite su propuesta.  Con una vocalización en tono de exclamación un alumno reflexiona sobre la propuesta.
121. P	\ que el marido sea \   bueno	La entonación descendiente muestra que P está pensando la propuesta de Sof y concluye con la interjección “bueno” para expresar su escepticismo respecto al tema.
122. Jos	que no que no	Jos se opone a la propuesta.
123. A	sí	Un alumno la aprueba con una partícula afirmativa.
124. Nat	el novio el novio	Nat sugiere que sea el novio en vez del marido de Eva.
125. Sof	<b>το χειρότερο</b> [el peor] con su madre ((los alumnos se ríen))	Sof anuncia en L1 que ha pensado en un problema peor: que tenga una relación con la madre de Eva. Este último lo dice en castellano provocando la risa de sus compañeros.
126. Jos	<b>όχι πε</b> [vamos no] su madre	Jos expresa su desacuerdo en griego de forma coloquial.
127. A	suegra	Un alumno da el termino “suegra” en español.
128. P	bueno {a ver}	P utiliza la forma “bueno a ver” para reanudar la actividad.
129. Jos	{ <b>όχι</b> [no] su madre}	Jos sigue expresando su oposición con la partícula negativa en griego y “su madre” en castellano en analogía en lo que hizo

		Sof en el turno 125.
130. P	e:h ((los alumnos hablan entre ellos))	P intenta recuperar el turno pero los alumnos hablan entre ellos.
131. Jos	esto esto esto	Jos marca de modo enfático que va a proponer algo.
132. AA	{xx} ((unos alumnos se ríen))	Unas alumnas hacen un comentario que produce risa pero Jos no interrumpe su enunciado. No obstante, nada más que empezar pide ayuda con una pregunta directa formulada en griego. Repite la última palabra de su frase en castellano y con dos alargamientos de sonido solicita ayuda de manera indirecta.
133. Jos	{el novio de: Eva} tiene un relación πώς το λέμε αυτό ρε; την έχουμε κάνει την έκφραση [¿cómo lo decimos eso? la hemos hecho la expresión] un relació:n   co:n	
134. Sof	su madre	Sof interviene acabando la frase de Jos con lo que ella había sugerido.
135. Jos	con su hermana	Jos decide acabar su frase y propone lo que había rechazado en el turno 122. En realidad su propuesta es una mezcla de lo que ha propuesto Sof (turno 117) y Nat (turno 124).
136. A	su hermana	Un alumno sin identificar apoya la elección de la hermana ante la madre.
137. P	adúltero	P interviene para contestar a la pregunta de Jos pero él explica en griego que no es lo que estaba buscando.
138. Jos	όχι κάπως αλλιώς [no otra cosa]	
139. Sof	όχι [no] hermana  ((el profesor explica algo a una alumna y los alumnos hablan entre ellos))	Sof se opone a la elección de la hermana.  Una alumna solicita la ayuda del profesor y los alumnos aprovechan para hablar.
140. Daf	adultero /adultero/ ((Sofía habla a Magda en griego))	Daf repite dos veces con seguridad la palabra “adulterio” mal.
141. P	¿mhm xxx en el ejercito   pero en general?	P sigue resolviendo la duda de la alumna que no es relevante con lo que se discutía en clase en el momento dado.
142. A	μοιχεία [adulterio]	Un alumno tiene una duda de vocabulario provocada quizá por la intervención de P en el turno 137.

143. P	bueno ¿llamamos a:?	P toma la palabra con la interjección “bueno” que tiene una función conclusiva para volver al importante: llamar a la alumna y seguir con la actividad. Con una interrogación, a modo de sugerencia, indica que va a dejar entrar a Eva.
144. Daf	<b>η μοιχεία</b> [el adulterio] adulterio  (el profesor abre la puerta))	Daf contesta a la reflexión metalingüística de su compañero dando una traducción equivocada de la palabra “adulterio”.
145. Eva	¿puedo entrar?	Eva pregunta si puede entrar.
146. P	¿has escuchado?	P no contesta verbalmente. Quizás lo haga con un gesto que no podemos probar por falta de video. En cambio, P pregunta si la alumna ha escuchado lo que decían.
147. Eva	NO (( lo dice enfadada y la clase se ríe)) <b>ΑΠΟΡΩ</b> [ME EXTRAÑA]	El enfado que expresa Eva contestando “no” suscita las risas de los compañeros. En un intento de justificar su reacción añade en griego que le extraña el hecho que no haya escuchado nada.
148. Jos	<b>αφού σε είδα ήσουν έξω έτσι πάνω στην πόρτα</b> [si te he visto estabas así fuera encima de la puerta]	Jos no pierde la oportunidad de burlarse de ella. Habla en L1 porque probablemente no pueda hacerlo tan rápido y eficaz en español.
149. Eva	<b>σώ:πα</b> [¡no me di:gas!]	Eva responde también en L1 y con ironía usa una interjección que implica el rechazo de opinión de su interlocutor.
150. P	a ver   e:	P quiere enfocar en lo que deben hacer los alumnos. Un alargamiento de sonido muestra que P duda por un momento.
151. Eva	¿qué problemas tengo?	Eva toma el rol del profesor y “va al grano” preguntando por su problema.
152. P	la persona con problemas se sienta delante de los psicólogos ((la clase se ríe))	P establece un paralelo entre la situación en clase y la consulta a un psicólogo, basándose en el humor y la clase se ríe.
153. Eva	<b>μάλιστα</b> [de acuerdo]	Eva expresa acuerdo con tono sarcástico.
154. Sof	un sujeto muchos psicólogos   <b>φαντάζεσαι</b>	Sof observa la paradoja de la situación y lo dice en castellano. Luego sigue con un

	<b>ν'αντικαταστήσουμε xxx</b> [te imaginas sustituir xxx] ((El profesor está colocando una silla en medio de la clase y Eva suspira))	comentario ininteligible en griego.  P prepara el escenario para que se lleve a cabo la actividad y Eva suspira. Puede que esté nerviosa por tener que sentarse enfrente de la clase.
155. José	<b>συνήθως είναι το ανάποδο</b> [suele ser al revés]	Jos contesta a Sof comentando en L1 que normalmente es al revés y ella afirma en la misma lengua.
156. Sof	<b>ναι ναι</b> [sí sí] ((risa))	
157. P	{¿qué le aconsejamos?}	P con una pregunta señala que los alumnos pueden empezar a darle consejos a Eva alrededor de su problema. Al mismo tiempo, Tin le da un consejo general: estar relajada.
158. Tin	{\ tiene que estar} rel-relajada\	
159. Eva	soy relajada	En seguida Eva responde pero se equivoca con el uso del verbo “ser”.
160. P	¿estás relajada?	P hace una pregunta alerta para proporcionar la formula correcta.
161. Eva	sí \ e- e- estoy \	Eva contesta y se autocorrige.
162. P	mhm	P asienta con una vocalización y espera que participen.
163. A	<b>υπάρχει κάποιο πρόβλημα</b> [hay un problema]	Un alumno hace un comentario en griego.  P y Eva reaccionan al mismo tiempo provocando un solapamiento. P explica otra vez que los alumnos tienen que aconsejar a Eva mientras que la alumna, con humor, pretende estar desesperada por no decirle su problema. Por primera vez, P utiliza la 2ªpers.pl.
164.P	{tenéis que aconsejarle}	
165. Eva	{[(F)¿qué problema tengo?]} ;por dios!	
166. Sof	no sé ((risa))	Sof con ganas de bromear le contesta que no conoce su problema y se ríe.
167. P	tenéis que aconsejarle	P vuelve a repetir su enunciado anterior.
168. Jos	¡ah!    [(B) <b>τι να της πούμε τώρα;</b> ] [(B) ¿qué le vamos a decir ahora?]]	Jos contesta con una vocalización como si hubiera entendido en aquel instante lo que se espera de él. Como nadie toma el turno, hace en griego un comentario que denota las pocas ganas de buscar consejos.
169. Daf	e ¿sabe:?	Daf inicia una pregunta sobre las reglas de

170. P	/ ella no sabe nada /	la actividad pero no la puede acabar. Un alargamiento de sonido insinúa solicitud de ayuda y P toma el turno para contestar.
171. A	no sabe nada	Un alumno repite lo que acaba de decir el profesor, a modo de reflexión.
172. P	tiene que adivinarlo por   vuestros consejos	P sigue dando explicaciones.
173. A	sí mhm	Una alumna asienta para mostrar que ha entendido.
174. Sof	sí ¿pero nuestros consejos e:? <i>πώς είναι το θα ξεκαθαρίσουμε</i> [¿cómo es aclararlo?]	Sof expresa una duda. Con un alargamiento de sonido pide ayuda indirecta pero sin esperar solicita ayuda directa formulando una pregunta en griego.
175. P	¿lo aclarar? hombre tienes que ser   e: al principio tienes que   intentar no:   rozar el tema   concreto	P adivina la pregunta, da la palabra pedida con tono interrogativo y continúa aclarando la duda.
176. A	<i>ναι</i> [sí]	Un alumno con una partícula afirmativa muestra que ha entendido.
177. Jos	¡ah!	Jos muestra que ha entendido con una vocalización pero nadie empieza a aconsejar.
178. Cla 179. Eva	{\ yo en tu lugar   a: \} {[(F) mucho pien- e: pensamiento]} ((los alumnos se ríen))	Cla decide dar un consejo pero habla a la vez con Eva que comenta, con tono fuerte, que hay mucho pensamiento provocando risas.
180. P	sí piensan mucho	P lo confirma.
181. Eva	¿es algo grave   lo que tengo yo?	En vez que le aconsejen los demás alumnos Eva hace preguntas sobre su problema.
182. P	/ a ver Clara creo que te va a dar el primero /	P que habrá notado a Cla le cede el turno.
183. Cla	e: yo en tu lugar	Después de un alargamiento de sonido que le da tiempo de pensar, empieza su consejo utilizando correctamente la forma estudiada.
184. Eva	mhm	Eva asienta esperando el resto del consejo.
185. Cla	e: lo:   ¿rechazaré?   fuera	Cla se demora con dos alargamientos de

	de la casa	sonido y una pausa que le permiten realizar la reflexión metalingüística necesaria. Pronuncia el verbo en tono de interrogación que demuestra duda pero no sabemos si es un problema de léxico o de gramática porque ambos son inadecuados. Luego, acaba su frase.
186. P	lo echa-   [(AC) echarlo]	P corrige la palabra, pero se detiene antes de dar la forma verbal y decide dar el infinitivo para dejar a Cla la posibilidad de autocorregirse.
187. Cla	¡ah!	Cla con una vocalización muestra que ha entendido pero no se autocorrigie.
188. P	mhm   / lo echaría / yo en tu lugar lo echaría   fuera de la casa vamos a utilizar las expresiones que están   que hemos visto ahora   lo echarías de la casa   bien	P repara y repite la frase entera. En seguida, P muestra de modo indirecto que esperaba una respuesta más completa de Cla: indica a toda la clase y en 1ª pers. pl. que deben usar las expresiones estudiadas. Al principio, se refiere a las expresiones que están en la pizarra pero se da cuenta que las ha borrado para escribir la frase “echar una cana al aire” y modifica su discurso. Repite, otra vez el consejo de Cla para resumir y concluye con la interjección “bien” para dar paso a más consejos.
189. Eva	mhm ¿alguien más?	Eva toma el turno para invitar a sus compañeros a seguir. Parece estar ansiosa por recibir más consejos.
190. P	¿más?	P hace lo mismo.
191. Sof	podrías intentar e:   το συγχωρώ; [¿cómo es perdonar?] ((pregunta a Tina que está sentada a su lado y se ríe))	Sof se auto selecciona y empieza a dar un consejo. El alargamiento de sonido “e” enseña que tiene un problema y solicita en L1 ayuda directa, de la compañera que está a su lado.
192. Eva	¿perdonar?	Eva contesta pero nadie se da cuenta.
193. P	[(F) ¿qué quieres decir?]	P intenta que Sof parafrasee en español.
194. Tin	\ disc- όχι [no] \	Tin sugiere una palabra pero se para y admite en griego que no es correcta.
195. Sof	\ disculpar es otro\	Sof contesta en castellano que este

		término tiene otro significado.
196. Eva	¿perdonar?	Eva repite con tono interrogativo el verbo.
197. Sof	perdonar sí	Sof confirma.
198. P	perdonarlo	P repara añadiendo el pronombre personal que faltaba.
199. Eva	perdonar <b>ωραία άλλος!</b> [¿bien otra persona!]	Eva repite el verbo sin incorporar la reparación de P y cambia al griego para invitar, de modo riguroso, a otra persona que hable.
200. Mag	tienes que decidir e: quién es más importante para ti	Mag da su consejo sin solicitar ayuda.
201. Eva	<b>ναι:   ε ναι</b> [sí:   eh sí ] {e-entre qué}	Eva asienta pero al darse cuenta que Mag no va a añadir otra cosa reacciona y solicita más información.
202. Mag	<b>/ {άμα άμα } άμα τα συνδιάσεις {μπορεί} /</b> / [si] lo combinas todo {puede}}	Mag con una entonación creciente defiende su consejo y le da una orientación general en griego, de combinar todo lo que han dicho hasta ahora.
203. P	{[(F) en español]}	P exige que hablen en español.
204. Eva	/¿entre qué cosas? ¿entre qué cosas? /	Eva sigue solicitando información subiendo también el tono.
205. Mag	((risa)) e:	Mag se ríe y con un alargamiento del sonido “e” muestra que necesita tiempo para pensar.
206. Eva	¿dos cosas importantes tres?	No obstante, Eva no le deja tiempo y concreta más su pregunta.
207. Mag	/quién quién /	Mag entonces repite el pronombre “quien” para matizar que se refiere a personas y no cosas.
208. A	/quién/	Una alumna interviene para hacer la misma observación apoyando de este modo a Mag.
209. Mag	es más importante	Mag sigue el anunciado del turno 207.
210. P	sss ((a los alumnos que	P interviene para mantener el orden.

211. Mag	empiezan a charlar)) para ti	Mag acaba su anunciado.
212. Eva	ναι   άλλο [sí   más]	Eva en L1 asienta desanimada y exige que sigan.
213. Jos	y matar el otro ((la clase se ríe))	Jos gasta una broma y los compañeros se ríen.
214. Daf	το πιο αποτελεσματικό [lo más eficaz]	Daf comenta en griego.
215. P	EN ESPAÑO:L	P en tono enfático demanda que hablen en lengua meta.
216. Eva	άλλος [otra persona]	Eva indiferente por los comentarios sigue exigiendo en griego que continúen.
217. P	/ EN ESPAÑO:L /	P sube el tono y repite que hablen en castellano.
218. Jos	{xxx ayudar}	Jos dice algo a Eva mientras otro alumno parece estar dando un consejo. Finalmente, Jos recupera el turno y se autorepara.
219. A	{además} e:	
220. Jos	ayudarte	
221. Eva	¿eh?	Eva con una vocalización enseña a Jos que no ha entendido.
222. Jos	e:	Jos con un alargamiento de sonido muestra que necesita tiempo para repetirlo.
223. Eva	τι [¿qué] dudar?	Eva toma el turno. Con el pronombre interrogativo en griego y el verbo que cree haber escuchado en español forma su pregunta.
224. Jos	no e:  he dicho e:   lo que he dicho podría ayudarte	Jos hace dos alargamientos de sonido, señal que está reflexionando y luego acaba su enunciado.
225. Eva	¡ah!	Eva contesta con una vocalización, ya que ahora entiende.
226. P	{¿matar a alguien?} ((Sofía se ríe))	P pregunta a Jos si se refiere a su anunciado del turno 207 para concretar de qué están hablando. Al volver a escuchar la propuesta de Jos, Sof se ríe.
227. Eva	{tengo:}tengo un idea pero	Eva coge el turno, provocando un

228. P	no sé si: bueno pues puedes intentarlo ¿qué- qué qué crees? a ver si estás cerca si estás   lejos de:l problema	solapamiento, para declarar que ya tiene una idea de su problema. Quiere también expresar su inseguridad pero con un alargamiento de sonido se demora, lo cual permite a P recuperar el turno para animarla a adivinar.
229. Eva	e:   ¿tiene que:   ver con mi novio con mi marido {co:n}?	Al principio los alargamientos de sonido muestran que Eva está reflexionando para formular bien su pregunta.
230. Mag	{con} tu novio	Mag la interrumpe para contestar. Considera que como Eva ya lo ha mencionado debe ofrecer la solución.
231. Eva	con mi novio <b>ωραία</b> [bien] [(F) ¿yo mi novio en un otra mujer o yo mi novio en u:n] amante   para mi   un hombre para mi?	Eva repite el primer dato que tiene y usa la interjección “bien” en griego como enlace para seguir adivinando. Animada, por estar más cerca de la solución, continúa menos atenta a la corrección de su expresión. Sólo una vez se autointerrumpe, con un alargamiento de sonido, en busca de una palabra que recuerda rápido y a la vez parafrasea. En realidad Eva no sigue los pasos de la actividad porque presenta varias interpretaciones esperando confirmación en vez de explicar su problema.
232. Sof	<b>δεν σου κάναμε την χάρη</b> [no te hemos hecho este favor] ((la clase se ríe))	Sof pretende actuar con humor haciendo en griego un comentario mordaz. Eva contesta también en griego con ironía.
233. Eva	<b>/γι' αυτό λέω/</b> [/ por eso digo /]	Parece ser difícil hacer tan rápido este tipo de comentarios en lengua meta.
234. P	todavía no venga más consejos más consejos es que solamente ha habido tres consejos venga más	P interviene para valorar que Eva todavía no ha adivinado su problema y la defiende diciendo que han habido pocos consejos, para recentrar de esta manera la actividad. Con el marcador estimulante “venga” pide más consejos de los alumnos.
235. A	sí	Un alumno está de acuerdo.
236. A	yo en tu lugar hablaría con ella	Otro alumno sin identificar da un consejo.
237. Jos	¿con ella?	Jos repite en tono interrogativo una parte del consejo de su compañero para enseñar que no lo entiende.

238. Eva	[(B) μάλιστα   ωραία] [(B) vale   bien]	Eva, con un comentario que hace en tono bajo y en L1, muestra que no está contenta con los consejos que le dan.
239. Jos	y yo en tu lugar- si si: fuera en tu lugar	Jos toma la palabra. Empieza bien pero se autointerrumpe para usar una estructura más completa. Después de una corta reflexión, utiliza la forma verbal adecuada pero usa el verbo “ser” en vez de “estar”.
240. P	si estuviera en tu lugar	P interviene para corregir.
241. Jos	[(AC) estuviera estuviera] en tu lugar pensaría: porque:   a: tu novio: a:	Jos repite el verbo rápidamente para demostrar que lo sabía. Construye el consejo gramaticalmente bien pero hay alargamientos de sonido en busca de vocabulario.
242. Eva	¿ha sido con la otra?	Eva toma la palabra y acaba el anunciado en tono interrogativo para confirmar su hipótesis.
243. Jos	no porque tu novio: e:   estaba: [(B) πώς είναι;] [(B) ¿cómo es?] enfadado   [(B) ¿enfadado?] {ναι} [{sí}]	Jos la rechaza y sigue aunque tiene dificultad en encontrar la palabra, como muestran los alargamientos de sonido. En tono bajo solicita ayuda en griego cuando encuentra el adjetivo. Repite la palabra con una entonación interrogativa, en busca de confirmación y él mismo lo confirma en griego. En realidad, es una especie de monólogo que acompaña su reflexión.
244. P	{enfadado}	P lo confirma.
245. Jos	con- con tú:	Jos usa mal el pronombre personal.
246. P	contigo	P interviene para corregir.
247. Eva	¿con mí?	Eva hace el mismo tipo de error.
248. Jos	con- contigo y ¿porqué:?	Jos incorpora la reparación y quiere continuar pero se demora con otro alargamiento vocálico.
249. Eva	no hay caso   que puede ser enfadado {conmigo}	Eva aprovecha para coger el turno y con ganas de bromear rechaza el consejo de Jos. No es consciente de que debería usar el subjuntivo (que pueda) ni de que usa mal el verbo auxiliar “ser”. Sin embargo autocorrigió el pronombre personal que

		había utilizado mal en el turno 247.
250. Jos	{y co:n}	Jos quiere hablar más alargando su consejo.
251. Eva	dime	Eva le cede el turno pero Jos dice algo ininteligible.
252. Jos	xx	
253. P	bueno vamos a ser un poquito ¿mhm? un poquito {xxx}	P toma la palabra para guiar a los alumnos. Su discurso se torna ininteligible pero parece que les está pidiendo que sean más concretos.
254. Cla	{siempre} siempre es mejor e: que la pareja: viva:   sola	Cla provoca un solapamiento al coger el turno. Esta vez su consejo es gramaticalmente correcto y acaba el enunciado sin ayuda.
255. Eva	<b>ναι</b> [(B) sí]	Eva asienta en griego y P confirma con una vocalización.
256. P	mhm	
257. Sof	{xx }((risa))	Sof dice algo ininteligible y se ríe al mismo tiempo que Eva intenta adivinar su problema.
258. Eva	{¿mi novio} tiene relación con mi hija?	
259. C	no:	La clase al unísono lo rechaza.
260. Jos	<b>πολύ κοντά είσαι</b> [estás muy cerca]	Jos le ayuda diciendo en L1 que está muy cerca de la solución.
261. Sof	<b>δεν είναι το σωστό</b> [no es correcto]	Sof denota en griego que no es correcto lo que acaba de decir Eva.
262. Eva	¿con mi hermana?	Eva presenta otra opción y la clase al unísono lo confirma.
263. C	sí:	
264. Sof	<b>α! αυτό ήταν;</b> [¡ah! ¿eso era?] ((risa))	Sof al escuchar la solución se sorprende. Pensaba que el problema que habían elegido era lo que ella había propuesto en el turno 125. El malentendido la hace reír.
265. P	¿qué qué harías si tu novio tuviera relaciones con tu hermana?   ¿qué harías?	P pregunta a Eva cómo enfrentaría este tipo de problema. Repite la conjugación gramatical “qué harías” para que Eva preste atención en la estructura de su enunciado.
266. Eva	les daría mi permisión   para casarse	Eva contesta sin dudar
267. P	((risa)) ¡qué optimista!	Su respuesta hace reír a P y la considera

		optimista.
268. Eva	vai [sí] ((Eva se levanta y quiere poner la silla a su sitio))	Eva asiente y quiere poner la silla en su sitio pensando que la actividad ha acabado.
269. P	bueno déjala ahí	P que quiere seguir con la misma actividad le dice que la deje. Eva está de acuerdo pero un alumno se opone.
270. Eva	α! εντάξει [¡ah! vale]	
271. A	αμάν! [¡oh no!]	
272. P	a ver Eva elige:   al que más menos te guste de la clase para ((Eva que ya ha vuelto a su pupitre enseña con el dedo a José y la clase se ríe ))   José ((la clase sigue riéndose))	P invita a Eva que elija a la siguiente persona que va a salir de la clase, haciendo un juego de palabras. Con un movimiento deíctico Eva enseña a José provocando las risas de los compañeros. Entre las risas P llama a José.
273. Jos	αρνούμαι [me niego]	Jos con humor se niega a salir.
274. Eva	τόρα θα δεις [ahora ya verás]	Eva hace un comentario rencoroso.
275. P	son todas mujeres ((las alumnas se ríen))	P observa que son todas mujeres y las alumnas se ríen.
276. Jos	φαντάζομαι τι θα πούνε [me imagino qué van a decir] ((se levanta y sale de la clase))	Jos basándose en esta observación comenta en griego que imagina los tópicos que sus compañeras van a tratar.
277. P	a ver   bueno   e: ¿qué problema tiene José?	P después de dos interjecciones y un alargamiento de sonido introduce la tarea: elegir un problema para José.
278. Cla	¿bebe mucho? ((risa))	Cla hace la primera propuesta pero la risa al final muestra que no lo dice en serio.
279. AA	[(F) {xx}]	Unos alumnos dicen algo que es ininteligible porque al mismo tiempo Sof habla y hacen ruido sin que se entiendan.
280. Sof	[(F) {que su hijo xxx}]	
281. P	más bajo que puede estar ahí	P les avisa hablar más bajo.
282. Sof	su hijo no lo: [(AC) δεν τον αφήνει;] [(AC) ¿no le deja?]  no le deje:	Sof recupera el turno. Un alargamiento de sonido indica obstáculo y Sof solicita ayuda en griego. Encuentra sola la palabra pero se equivoca de la forma verbal.
283. P	no le deja	P la corrige.
284. AA	xx ((hablan a la vez))	Unos alumnos dicen algo ininteligible

		creando un bullicio en clase.
285. Sof	[(AC) <b>να κοιμηθεί</b> ] [[dormir]]	Sof acaba su enunciado en L1 como si tuviera prisa de concluir antes de que le quitaran el turno. A continuación, una alumna traduce y otra asienta.
286. A	dormir	
287. A	sí	
288. Daf	insomnios	Daf vuelve a citar la palabra “insomnios” que había mencionado antes en el turno 60.
289. Sof	sí insomnios	
290. Daf	y tiene que: tener somniaferos	Sof asienta sin darse cuenta que el significado de las dos frases “no lo deja dormir” y “tener insomnio” es distinto.
291. P	tiene que: tomar	Daf continúa para acabar el enunciado y comete un error léxico que P corrige enseguida. Daf repite la reparación.
292. Daf	/ tomar /	
293. Sof	[(AC) <b>όχι καλέ γιατί κάνει γυμναστική στο μωρό:</b> ] [[AC) no es que hace gimnasia al bebé:]]	Sof con entonación creciente hace un comentario sorprendente en griego, rechazando la idea de insomnio: Jos no duerme porque hace gimnasia a su bebé.
294. A	¡a:h! ((risa))	
295. A	excele:nte	Unos alumnos encuentran el comentario gracioso y se ríen.
296. Daf	<b>γιατι καλέ για να κοιμηθεί το {βράδυ;} [¿por qué para que duerma por la {noche?}]</b>	Daf responde rápido en L1 y con cierta ironía. P interviene pero no logra interrumpirla.
297. P	{sss}	
298. Daf	[(AC) / <b>η Μαντόνα είναι που θα κάνει γυμναστική στο μωρό; /</b> ] [[AC) /será Madonna para hacer gimnasia a su bebé? /]]	La entonación creciente muestra su decisión de acabar su enunciado.
299. P	¿cómo?	Entonces, P requiere que Daf le explique lo que ha dicho y ella se niega. P insiste pero Daf no se lo quiere traducir.
300. Daf	no <b>κάτι</b> [algo]	
301. P	no digo	
302. Daf	/no/	
303. P	¡ah! [(AC) si {/ hablas en griego dímelo en español /}	P declara a Daf que si habla en griego lo tiene que decir también en español que, además, le sirve de aviso hacia toda la clase. Parece que esta es una regla general. Daf habla al mismo tiempo lo que hace su discurso ininteligible y termina con una risa para esquivar la demanda.
304. Daf	{/ xx /}((risa))	
305. P	a ver	Con la interjección “a ver” P quiere volver a la actividad.

306. Nat	o con e: con su suegra	Nat toma la palabra para sugerir que Jos tenga un problema con la suegra. Su propuesta no es completa porque quizá no haya acabado su enunciado.
307. Sof	¿sus?   ¿suegra?	Sof repite la palabra “suegra” con entonación interrogativa para averiguar si ha entendido bien.
308. Nat	suegras	Nat lo confirmar pero lo repite en plural.
309. Sof	\ η πεθερά ε; \ [ es la suegra ¿no? \]	Sof pregunta en griego su significado y Nat lo confirma.
310. Nat	mhm	
311. P	¿que él está ligado con su suegra?	P hace una hipótesis sobre el problema que sugiere Nat para avanzar la actividad.
312. Nat	e: su suegra e: quiere vivir co:n con ellos	Nat contesta a P presentando simplemente su proposición, que es distinta.
213. P	¡a:h!	P con una vocalización enseña que ha entendido.
314. A	con la pareja en la misma casa \en la misma casa\	Una alumna sin identificar añade una explicación para reforzar el problema presentado por Nat.
315. Sof	después no es un problema para- para- para: el hombre es una problema: es un problema para la: mujer	Sof coge el turno y se opone porque no considera como problema lo que sugiere Nat. Usa mal el adverbio “después” para iniciar su argumento, pero acaba el enunciado sin errores y sin solicitar ayuda.
316. A	su madre	Una alumna propone que es la madre de Jos la que quiere ir a vivir con la pareja.
317. Mag	pero:   es {SU SUEGRA}	Mag muestra su desacuerdo usando el conector “pero” y aplica toda su fuerza argumentativa en la pronunciación enfática de la palabra “suegra”. Su silogismo se basa en el estereotipo compartido que los maridos no se llevan bien con las suegras y no siente la necesidad de explicar más.
318. Sof	{sí su madre} ((risa))	Sof está de acuerdo con la alumna del turno 316.

319. P	¿su suegra o su madre?	Como hay dos propuestas diferentes P pide aclaraciones.
320. Sof	/ no / su madre quiere vivir con ellos	Sof coge el turno y propone un problema que involucra la madre de Jos. Una alumna, probablemente la misma del turno 316, asiente.
321. A	mhm	
322. Sof	y su: mujer no quiere	
323. P	no quiere   no está de acuerdo	P parafrasea lo que ha dicho Sof, a modo de aprobación.
324. A	mejo:r	Una alumna con el comparativo “mejor” muestra su preferencia por esa propuesta.
325. A	es su mujer xx	Otra alumna sin identificar hace un comentario ininteligible y P pide explicación porque no la ha entendido.
326. P	¿es?	
327. Mag	su SUEGRA quiere vivir con ellos	Mag no está de acuerdo con la propuesta de Sof. Ella prefiere que la suegra vaya a vivir con Jos, en lugar de la madre. Sigue con la misma estrategia de argumentación que en el turno 317 y no da más explicaciones.
328. AA	<b>ναι αυτό</b> [sí eso] <b>η πεθερά</b> [la suegra]	Unas alumnas muestran en L1 su acuerdo con Mag.
329. Sof	sí pero para los hombres no es un problema la suegra es con-	En seguida, Sof toma el turno para defender su proposición. De manera más explícita que en el turno 315, declara que ella no considera que la suegra sea un problema para los hombres.
330. P	[(F) sí es un problema la suegra]	P recupera el turno para contradecirla.
331. AA	<b>ναι ναι</b> [sí sí] <b>ναι παιδί μου τι λες;</b> [sí mujer ¿qué dices?] ((risas))	Unas alumnas sin identificar expresan también su desacuerdo con Sof, en griego.
332. Eva	e: quiero proponer algo   las dos suegras quieren vivir con ellos ((la clase se ríe y las alumnas empiezan a charlar en griego))	Eva para llamar la atención anuncia que va a proponer algo y plantea que las dos suegras quieren vivir con la pareja. El comentario suscita las risas y las alumnas empiezan a hablar en griego.
333. P	a ver ((la clase sigue hablando por 5´´)) suegra madre insomnios ¿qué?	P intenta poner orden pero las alumnas siguen hablando fuerte. Para llamar su atención resume todos los problemas que se han mencionado y pide que elijan.
334. AA	insomnios todo xx <b>αυπνία</b>	Las alumnas, que hablan a la vez y por eso

	[insomnio]	es difícil ser identificadas, sugieren que lo incluyan todo.
335. Eva	<b>και τα δύο</b> [ambas cosas] ((las alumnas hablan entre ellas y también el profesor con unas de ellas por 7´))	Eva insiste en su propuesta.
336. P	bueno	La clase se desorienta y P con una interjección quiere recentrar la actividad.
337. Eva	/ momento / ((las alumnas siguen charlando por 8´))	No obstante, Eva solicita más tiempo y las alumnas siguen hablando fuerte. Entre las voces se distingue Sof que comenta algo en L1.
338. Sof	<b>ταράχτηκε το μωρό και δεν κοιμάται</b> [el bebé se ha perturbado y no duerme] ((risa))	P con una interjección les avisa que no va a esperar más. Abre la puerta e invita a Jos que entre.
339. P	a ver ((el profesor abre la puerta)) venga	Eva saluda a Jos, rompiendo las expectativas y dando por eso a su enunciado un toque irónico.
340. Eva	<b>γεια σου: τι κάνεις;</b> [hola: ¿qué tal?]	Jos dice algo ininteligible.
341. Jos	xx	Sof se burla de Jos preguntando en griego por la palabra “víctima”.
342. Sof	<b>το θύμα πώς λέγεται;</b> [¿cómo se llama la víctima?]	P quiere iniciar la actividad con la interjección “a ver” pero la clase se ríe por el comentario de Sof. Jos contesta pronunciando la palabra “mujeres” con desprecio y las alumnas empiezan a charlar en griego.
343. P	a ver ((la clase se ríe))	
344. Jos	¡mujeres! ((las alumnas hacen comentarios en griego))	
345. Eva	<b>κάτσε και περίμενε</b> [siéntate y espera]	Eva provoca a Jos con la expresión coloquial “siéntate y espera”. En analogía con la mayoría de comentarios que contienen ironía, estos también se hacen en L1.
346. P	venga   aconsejemos a:   a José	P interviene para poner fin a las burlas y con un mandato atenuado por ser formado en 1ªpers.pl. requiere de las alumnas que aconsejen a Jos.
347. Vir	{e:s}	Vir y Jos toman el turno a la vez provocando un solapamiento. Jos utiliza la unidad “pues” con tono de interrogación para señalar a sus compañeras que está listo a recibir consejos.
348. Jos	{¿pues?}	

349. Vir	e:s un tema muy típico	Vir recupera el turno para estimar el tipo de problema que Jos enfrenta. Jos finge estar sorprendido y Vir explica que es un problema familiar en Grecia, dando así el primer índice. Jos asienta y Vir empieza a formar su consejo pero se equivoca del pronombre personal.	
350. Jos	¡ah! muy típico		
351. Vir	e:n todas las familias [(AC) griegas familias]		
352. Jos	mhm		
353. Vir	e:h yo en su lugar		
354. P	TU lugar le tratamos de tú no:		P interviene para reparar pero se demora mientras explica y Vir toma otra vez el turno. Repite la reparación de P y sigue con un alargamiento de sonido, señal que necesita ayuda.
355. Vir	en tu lugar e::		
356. P	¿qué harías   en su lugar?		P hace una pregunta para ofrecerle de este modo la forma gramatical que debería utilizar.
357. Vir	me parece que: es mejor que:   estás tra- tranquilo		Vir que parece no haber adquirido todavía esta forma de aconsejar, da su consejo de otra manera. Acaba el enunciado pero no usa el modo subjuntivo como es adecuado en esta frase.
358. P	es mejor que ESTÉS   tranquilo		P corrige la frase y Vir repite la reparación.
359. Vir	que estés tranquilo	Jos pide más explicaciones y un alumno se ríe. P interviene en seguida para evitar desviaciones y da la explicación que Jos ha demandado. Quiere que las alumnas sigan aconsejando.	
360. Jos	¿para qué?		
361. A	[(R) ¿para qué?]		
362. P	para lleva:r el problema bien		
363. Cla	si esto llega: a ocurri:r ((la clase se ríe))	Cla toma la palabra y forma su consejo gastando una broma que provoca la risa de las compañeras.	
364. Sof	yo en tu lugar alquilaba otra casa	Sof coge el turno, sin dejar a Cla la oportunidad de acabar su enunciado y da su consejo.	
365. P	alquiLARÍA   o alquilaba bueno {xxx}	Como no han estudiado esta estructura P corrige instintivamente la forma verbal pero se da cuenta que la frase es correcta y la acepta. Luego su discurso se torna ininteligible, ya que Jos no ha entendido y pide, al mismo tiempo, de Sof a repetir.	
366. Jos	{¿qué has dicho?}   alquilar		
		Sof vuelve a decirlo y Jos repite en tono	

367. Sof	alquilaba otra casa	interrogativo, señal que el consejo no le ha servido a entender.
368. Jos	¿otra casa?	
369. Nat	[(B) trasladar]	Entonces, interviene Nat y le da a Jos el significado de la frase en castellano, pensando que preguntaba por eso.
370. P	cambiarse de casa   {trasladarse}	P da una explicación más, reparando asimismo el pronombre reflexivo que faltaba.
371. Sof	{otras casas}	Sof interrumpe a P para modificar su consejo.
372. Jos	¿otras?	Jos repite con tono de interrogación para mostrar que está confundido.
373. Sof.	\ dos o tres \	Sof se hace más concreta para ayudarle supuestamente pero Jos sigue preguntando muy confundido.
374. Jos	¿dos o tres casas?	
375. A	otra:s	Una alumna quiere añadir algo respectivamente pero Sof con una risa recupera el turno y asienta a Jos.
376. Sof	((risa)) sí	
377. P	bueno más:   consejos ((Sofía comenta algo en voz baja con Tina y se ríe))     Katia un consejo para José	P usa el conector “bueno” para detener a Sof y pasar a más consejos. Como nadie coge el turno P hetero-selecciona a una alumna que aún no ha participado.
378. Kat	sí yo que tú: e intentarí   e   ser   [(B) πώς είναι;] [(B) ¿cómo es?]] \¿diplomático-?\	Kat asienta a la petición de P y forma un consejo rápido y gramaticalmente bien estructurado. Hace una auto-pregunta en griego y pronuncia la palabra con tono bajo e interrogativo, señal que necesita confirmación.
379. P	¿diplomático? mhm	P pregunta para asegurarse que es este el término que está buscando y en seguida lo confirma.
380. Kat	[(B) sí o: sí  ]	Kat asienta para dar por cerrada su intervención.
381. Sof	y llevar la situación co:n ((risa))	Sof coge el turno para añadir un comentario en el consejo anterior pero deja inacabado su anunciado por falta de vocabulario y se ríe.
382. A	/ con calma /	Entonces otra alumna interviene y acaba

		el enunciado de Sof.
383. Sof	con diplomatía	No obstante, Sof una vez que ha acabado la reflexión metalingüística recupera el turno para concluir lo que quería decir. No sabe la palabra y la inventa basándose en sus conocimientos pero se equivoca.
384. P	[(AC) diplomacia]	P repara y Sof repite la palabra correcta.
385. Sof	diplomacia	
386. Jos	estoy: más diplomático ¿co:n con quién?	Jos pide más concreción y Sof generaliza para confundirle y se ríe.
387. Sof	con todos ((risa))	
388. Daf	con todos e:	Daf repite el enunciado de Sof con la intención de seguir hablando pero Jos usa la interjección “cómo” con tono de interrogación para denotar su extrañeza.
389. Jos	¿cómo?	
390. A	<b>μπορώ να πω κάτι που έχει σχέση με αυτό;</b> [¿puedo decir algo que es relevante?]	Una alumna sin identificar pide permiso para tomar el turno. Es un acto que no se había repetido antes en clase. Lo hace en griego y por eso deducimos que se refiere a sus compañeras y no al P.
391. Tin	tienes que hablar con tu mujer	A pesar de la solicitud del turno, Tin da un consejo a Jos que enseña con una vocalización que empieza a entender.
392. Jos	¡ah!	
393. Eva	<b>α! τώρα μπήκε στο νόημα</b> [¡ah! ahora se ha dado cuenta]	Eva se burla de Jos que nada más ahora se da cuenta de qué se trata.
394. Daf	[(DC) te aconse-] te aconsejo que: que ¿encuentres?   que encuentres e: una casa   e:   muy buena para: los seniles [(B) las seniles]	Daf da un consejo bien estructurado. Duda sobre el empleo de subjuntivo y quizás P se lo confirme con una señal. Ella lo incorpora en su enunciado y continúa. Al final, vacila sobre el género de la palabra “senil” y por eso los emplea los dos.
395. P	¿los?	
396. AA	¿los?	El uso de la palabra literaria “los seniles” provoca preguntas tanto a P como a las alumnas.
397. P	¡ah! ¿para las personas mayores?	P entiende a qué se refiere Daf y explica la palabra.
398. Daf	para las personas {mayores}	Daf confirma.
399. P	{mhm}	P con una vocalización aprueba el consejo de Daf.

400. Eva 401. P	necesitaría con {facilidades}	Eva quiere dar un consejo pero P, que no había acabado, recupera el turno para facilitar más información a Jos.
402. Eva 403. Daf	{comprarse} /una: casa/ co:n con facilidades	Eva, con una entonación creciente, garantiza su turno y sigue su enunciado. En busca de una palabra hace un alargamiento de sonido y Daf aprovecha para acabar la frase de Eva, repitiendo el enunciado del P en el turno 401.
404. Eva 405. Jos	grande   más grande   para solucio- para solucionar {este problema} {¿grande?}	Eva, indiferente a la intervención de Daf, encuentra otra palabra y acaba su consejo.  Jos está sorprendido y repite el nuevo dato con tono de interrogación.
406. Sof 407. Jos	un palacio ¿palacio?	Sof da una información poco aclaratoria.  Jos manifiesta su asombro.
408. P 409. Sof 410. Mag	exagerados {está bien pag-} {es importante} que tú y tu mujer tengan la misma opinión sobre este tema	P hace un comentario de reproche de manera indirecta a Sof.  Sof quiere recuperar el turno pero esta vez lo toma Mag. Su consejo es más concreto y su estructura adecuada.
411. Jos 412. Mag	¡ah! y: enc- encuentra:n e: juntos una solución	Jos hace una vocalización, señal que entiende.  Mag acaba su consejo sin darse cuenta que el segundo verbo de la oración también rige subjuntivo.
413. Jos 414. Cla	mhm ((la clase se ríe)) también puedes e: ¿mudarte?	Jos asienta y la clase se ríe probablemente porque hasta ahora Jos reaccione con vocalizaciones.  Cla da otro consejo. Después de un alargamiento de sonido, que demuestra reflexión, dice la palabra en tono interrogativo buscando confirmación.
415. P 416. Cla	mudarte en otro país	P confirma y Cla continúa su enunciado pero utiliza la preposición “en” que no es adecuada.
417. P	[(AC) a otro país] ((la clase se ríe)) él solo o co:n	P repara y las alumnas se ríen porque encuentran el consejo de Cla divertido. P

418. Jos	<b>τι είναι;</b> [¿qué es] mudarse?	<p>intenta que los consejos sean más concretos y hace una pregunta a Cla solicitando más información.</p> <p>No obstante, Jos toma el turno para pedir el significado de la palabra “mudarse”. Esta pregunta metalingüística aparece en L1.</p>
419. Cla 420. Sof	solo: <b>ε: μετακομίζω</b> [e: mudarse]	<p>Cla contesta a P pero seguidamente, Sof explica a Jos el valor semántico de la palabra en griego y la conversación se desvía.</p>
421. Jos	<b>μετακομίζω;</b> [¿mudarse?]	<p>Jos la repite con tono de interrogación, buscando confirmación.</p>
422. P	mudarse ¿mm? mudarse trasladarse cambiarse ((el profesor apunta en la pizarra “mudarse de casa”))	<p>P explica el verbo en castellano y apunta un ejemplo en la pizarra.</p>
423. Jos	no sé	<p>Jos manifiesta que no ha entendido todavía de qué se trata su problema.</p>
424. Daf	/o en otra:/	<p>Daf quiere tomar el turno pero le falta vocabulario y se demora con un alargamiento vocálico..</p>
425. Jos	no puedo adivinar	<p>Jos admite su debilidad de adivinar.</p>
426. Daf	/ o en otra continente /	<p>Daf, basándose en sus conocimientos, encuentra la palabra y la pronuncia pero la forma no es correcta. En realidad, Daf vuelve a lo que había manifestado Cla en el enunciado 416, para añadir su propia interpretación y comete el mismo error del pronombre “en”.</p>
427. P 428. Daf	a otro continente continente	<p>P repara la frase pero Daf repite solamente la corrección de léxico.</p>
429. Sof	<b>ακόμη καλύτερα</b> [aún mejor] ((risa))	<p>Sof habla en griego para calificar como “aún mejor” la propuesta de Daf.</p>
430. Eva	e:	<p>Con el alargamiento del sonido paralingüístico “e”, Eva intenta tomar el turno.</p>
431. Jos	todo esto es sobre:	<p>Contrariamente de lo que se podía esperar</p>

432. Eva	τον ταλαιπωρήσαμε αρκετά; [¿le hemos fastidiado bastante?]	después de la manifestación de Jos en el turno 425, él se anima a adivinar su problema.
433. AA	ναι ναι [sí sí]	Eva recupera el turno y se dirige a sus compañeras. Con una pregunta formulada en L1 insinúa que deben ayudar a Jos.
434. Jos	es {sobre:}	Unas alumnas afirman también en L1.
435. Eva	{[(B) ωραία]} {[[[(B) bien]]}	Jos repite su enunciado del turno 431 con el mismo alargamiento de sonido, mostrando que le falta vocabulario.
436. Jos	algo que: mi muje:r   mi esposa:	Eva con la interjección “bien” en griego cierra el trato con sus compañeras.
437. Eva	{imagínate}	Jos parafrasea pero no acaba su anunciado.
438. AA	{no no}	Eva quiere tomar el turno mientras unas alumnas informan a Jos que no ha adivinado bien.
439. Eva	/ imagínate / que e: es algo   en la que:   \ e::\ es algo en que /si lo aceptarías/	Con un tono creciente Eva asegura su turno. Toma el tiempo para reflexionar pero finalmente estructura una oración condicional de manera inadecuada. Eva se demora buscando vocabulario y una alumna aprovecha para acabar el enunciado.
440. Jos	mhm	
441. Eva	e: tenías que vivir con e:	
442. A	con otras personas	
443. Eva	no sólo con tu mujer pero con e: dos personas más	Sin embargo, Eva encuentra la forma ajustada para ayudar a Jos y recupera el turno para acabar su enunciado. En realidad, no ha proporcionado un consejo.
444. P	sino con dos {personas más}	P repite una parte de la frase de Eva, a modo de aprobación.
445. Jos	{dos personas más};ah!	Jos también repite reflexionando sobre el dato importante proporcionado por Eva y con una vocalización, muestra que ha entendido.
446. A	y tú {hijo}	
447. Jos	{¿son}son e:   e: lo:s ¡ah! padres de mi: esposa?	Una alumna sin identificar le ofrece una información más pero Jos ya está adivinando. Esta vez acaba su enunciado y supera un problema léxico parafraseando.
448. Eva	casi	

449. P	cerca ((unos se ríen))	Eva y P le informan que está cerca de la solución.
450. Jos	cerca   no los padres	Jos repite la solución que han eliminado buscando otras opciones.
451. A	[(B) no los padres]	Una alumna confirma que esta opción fue eliminada.
452. Jos	¿son- son mayores?	Jos solicita una información para orientarse, que Eva le proporciona en seguida.
453. Eva	mayores mayores	
454. Jos	pero no los padres	Jos vuelve a repetir la opción eliminada y Eva intenta incitarle a pensar más. Ella no se da cuenta de que el uso del verbo “ser” no es adecuado.
455. Eva	no los padres   es más cerca pero:	
456. Jos	¿lo:s abuelos?((los alumnos y el profesor se ríe )) [οι παππούδες] [[los abuelos]]	Jos tiene otra idea: si no son los padres de su mujer serán los abuelos. Expresa su hipótesis con tono de interrogación, buscando confirmación pero ante eso recibe la risa de sus compañeros. Después Jos dice el término en griego.
457. A	padres y abuelos το ίδιο είναι [es lo mismo]	Una alumna le contesta de manera indirecta que su hipótesis no es correcta. La primera parte de la oración se forma en castellano porque los sustantivos “padres y abuelos” se han mencionado anteriormente y son conocidos. No obstante, la valoración se hace en L1.
458. Jos	όχι [no] los abuelos θα ῥθούνε [van a venir]	Jos hace un comentario humorístico en griego, diciendo en español solamente el sustantivo “los abuelos”, en concordancia con lo que hizo antes la alumna.
459. A	mira son abuelas	Otra alumna le proporciona más información que Jos repite con tono de interrogación para mostrar su sorpresa. Parece estar muy confundido.
460. Jos	¿abuelas?	
461. P	a ver	P con la interjección “a ver” quiere tomar el turno para guiar la actividad.
462. A	sí	Una alumna sin identificar afirma la pregunta de Jos.
463. P	e- es uno de los padres	

	[(AC) vamos a decir un poco má:s]	P habla directamente a Jos dándole más pruebas cuando se auto-interrumpe para dirigirse al grupo-clase y justificarse por esa iniciativa de ayudar.
464. Eva	es uno de sus padres	Enseguida Eva coopera ratificando el nuevo elemento.
465. Jos	¿uno de sus padres?	Jos, como acostumbra hacer a lo largo de la actividad, repite la frase con tono de interrogación para demostrar su sorpresa.
466. P	sois ma:las	Con la expresión inculpatoria “sois malas” P se refiere a las alumnas como si fueran niñas que no se han comportado bien. De este modo defiende su actitud de apoyar a Jos sin realmente regañarlas.
467. Mag	no solamente de tu mujer	Mag facilita más información a Jos.
468. P	e: de tu mujer pero hay más personas y no son los dos padres de tu mujer	P recupera el turno repitiendo parte de la frase de Mag y resume todos los datos.
469. Nat	[(B) es la madre de tu mujer]	Nat, por iniciativa propia, dice la mitad de la solución.
470. P	es la madre de tu mujer	P la repite.
471. A	y- {y-}	Una alumna repite la conjunción “y”, actividad verbal típica en los juegos de adivinanza que tiene el fin de incitar al interlocutor.
472. Cla	{y} una más	Cla añade algo en la conjunción y Eva da la parte de la solución que faltaba. A continuación, dice la solución completa y también la parafrasea. No acaba su enunciado porque Cla interviene para seguir explicando la solución a Jos y lo mismo hace P.
473. Eva	y tu madre   la madre de tu mujer y tu madre   la suegra y:	
474. Cla	las dos madres	
475. P	las suegras	
476. Jos	vale	Jos finalmente expresa su acuerdo con la interjección “vale” pero la pronuncia sin emoción.
477. A	οι πεθερες [las suegras]	Una alumna traduce lo que P acaba de decir en griego.
478. Jos	οι συμπεθερες ε; [las consuegras] ((la clase se ríe)) μπράβο μπράβο [muy	Entonces Jos reacciona gastando una broma en L1 que se basa en la

	bien muy bien]	connotación pragmática de la palabra “consuegras”. Las compañeras se ríen y Jos, siempre con humor, les felicita por su elección.
479. Sof	<b>πώς λέγονται οι συμπεθέρες;</b> [¿como se dice consuegras?]	El comentario de Jos provoca una pregunta metalingüística a Sof, que expresa en griego.
480. P	consuegras   consuegras ((el profesor apunta la palabra en la pizarra))	P explica en seguida apuntando la palabra en la pizarra.
481. Jos	<b>{κατάλαβα}</b> [{ya veo}]	Jos anuncia en griego que ha entendido pero inmediatamente después cambia al castellano para decir su suposición. Parece que a Jos le gusta hablar en lengua meta. Unas alumnas rechazan la suposición de Jos. Él sigue hasta que otra alumna la niega de manera más radical.
482. AA	<b>{xx}</b>	
483. Jos	e: mi esposa he decidido que: quiere:	Jos hace otra hipótesis.
484. AA	no no no:	
485. Jos	e: vivir	P contesta negativamente y explica el problema que habían elegido.
486. A	no ha decidido nada	
487. Jos	junto:s	Jos muestra con una vocalización que ha entendido y la clase se ríe porque nada más ahora se ha dado cuenta de qué se trataba su problema.
488. P	no   las suegras han decidido vivir {xxx}	
489. Jos	{jah!} ((la clase se ríe))	Eva hace un comentario de reproche.
490. Eva	<b>απαράδεκτος</b> [inacceptable]	En seguida, interviene P para controlar la situación y pregunta a Jos qué haría si tuviera que enfrentar este problema.
491. P	[(AC) y ¿tú qué harías?]	
492. A	<b>θα μετακόμιζε σε άλλη ήπειρο</b> [se mudaría a otro continente] ((la clase se ríe))	Unas alumnas sin identificar hacen comentarios en L1, completando una a la otra sucesivamente. Manifiestan ideas que anteriormente se habían mencionado en castellano (turnos 426 y 446).
493. A	<b>στην Αμερική</b> [a los Estados Unidos]	
494. A	<b>μαζί με τον γιο του</b> [junto con su hijo]	Entonces, P toma la palabra para contradecir a las alumnas y defender a Jos. Un alargamiento vocálico muestra que duda cómo seguir pero Jos está listo para contestar y toma el turno.
495. P	quizás no sea un problema para José que   parece buena persona   e:	
496. Jos	yo en mi lugar ((la clase se	

	ríe))	Jos utiliza los recursos lingüísticos recién estudiados y con intención humorística da un consejo a sí mismo. La frase está bien estructurada pero carece del sentido pragmático, lo cual provoca risas.
497. P	¿qué harías en tu lugar?	P acepta la broma y repite la nueva estructura con tono de interrogación, dirigiendo la pregunta a Jos.
498. Jos	en mi lugar e: haría:   e:   e: probablemente: no seguramente   / μάλλον / [ / puede ser /]	Jos usa la forma verbal adecuada para dar el consejo pero luego, tarda en decidir qué adverbio de duda es más pertinente. Al final se expresa en griego.
499. Daf	darle el- el veneno {el veneno}	Daf participa para ofrecer una solución al problema de Jos poco real, de igual manera que lo hicieron sus compañeras en los turnos 492, 493 y 494.
500. Jos	no no{descubri-} descubriría <b>ναι</b> [sí] descubriría u:n e:   a una casa: junto:   e: de mi casa   mi propia casa	Jos se muestra en desacuerdo con Daf y sigue su enunciado. Emplea otro verbo con la correcta forma gramatical, demostrando que la regla ya está integrada en su interlengua. Jos construye su respuesta con cuidado, reflexionando sobre el vocabulario para que sea comprensible. Sin embargo, el verbo “descubrir” no es adecuado en esta frase, quizá buscaba la palabra “encontrar”.
501. P	¿la con- comprarías una casa?	P hace una pregunta usando el verbo adecuado con la intención de reparar.
502. Jos	compraría o alquilaría	Jos utiliza el verbo proporcionado por P y añade otro, también adecuado.
503. P	aha sí	P muestra su aprobación.
504. Jos	para: las suegras	
505. P	mhm	Jos sigue el enunciado y P con una vocalización muestra su acuerdo.
506. Jos	y:	
507. Nat	<b>[(B) α! είναι πολύ καλός ]</b> [[ (B) ¡ah! es muy bueno]] ((unos se ríen))	Jos piensa cómo continuar cuando Nat hace un comentario en griego calificando a Jos como “buena persona”.
508. P	es que José es muy listo	P que ya había valorado a Jos como bueno en el turno 495, le añade ahora la cualidad de “listo”.
509. Jos	y si pueden- si pueden e:h	

	vivir e: juntos juntos	Jos continúa el anunciado lentamente pero superando la falta de léxico. Se equivoca de género porque usa el género masculino mientras se refiere a las suegras.
510. Eva	¿los dos?	Eva hace una pregunta cometiendo el mismo error.
511. P	¿ellas-?	
512. Jos	los dos no- no- no lo sé	P quiere reparar pero Jos recupera el turno para contestar a Eva repitiendo su frase y en consecuencia el error de género. La respuesta de Jos no es clara pero Eva confirma su propia hipótesis con un comentario en L1.
513. Eva	θα τις βάλει να ζήσουνε μαζί [les va a hacer vivir juntas]	
514. P	¿las cuidaríais vosotros no?	P hace una pregunta para confirmar la buena voluntad de Jos.
515. Jos	sería muy divertido para:	
516. Eva	para ti	No obstante, Jos está más atento a entretener a sus compañeras que complacer a P. Hace un alargamiento de sonido, en busca de una palabra lo cual permite a Eva acabar el anunciado. Jos modifica un poco el anunciado y la clase se ríe con su respuesta.
517. Jos	{ para nosotros } ((la clase se ríe))	
518. P	bueno   vale	P marca el final con dos interjecciones.
519. Sofia	xxx από την σκάλα [xxx desde la escalera] (( ))	
520. P	e:	Se oyen unos comentarios en griego hasta que P anuncie el cierre de la actividad y pasa a la siguiente.
521. A	μακιαβελικό [maquiavélico]	
522. P	no sé si da tiempo para otro problema creo que no   / bien / e:n   en el cuaderno de   ejercicios   vamos a la página    setenta y uno     en la página setenta y uno tenéis que hacer el primer ejercicio la primera parte ¿vale? el ejercicio uno   la primera parte   completar-la:	

## Actividad

Esta es una actividad abierta ya que los mismos alumnos tienen que gestionar. Los participantes tienen que negociar para ponerse de acuerdo y encontrar un tema de común acuerdo. A continuación, deben decidir el grado de información que proporcionarán mediante sus consejos antes de ofrecer la solución. Es una actividad que ha sugerido el profesor para practicar los contenidos gramaticales explicados anteriormente y no se basa en el manual. La dificultad se encuentra en su novedad, que hace necesarios unos intercambios explicativos. Además, los alumnos pueden utilizar varias estructuras para formar sus frases y todo tipo de vocabulario y por tanto necesitan tiempo para reflexionar y explicar lo que quieren decir en lengua meta. En consecuencia, aparecen alargamientos de sonido, pausas y solicitud de ayuda.

### La participación y la repartición de roles

Los alumnos tienen que colaborar por iniciativa propia y toman el turno sin orden. Pueden participar libremente al principio, para sugerir un problema y luego, para dar consejos, hecho que provoca muchos solapamientos. Los alumnos que más participan tanto para llevar a cabo la actividad como para hacer varios tipos de comentarios son Sofía, Dafni, José y Eva. Las alumnas que participan menos pero también de manera significativa son Magda, Tina, Clara, Natalia y Virginia. Hay también dos casos desequilibrados: el de Persefoni que no participa a lo largo de la actividad - elige un número después de la petición de profesor - y el de Katia que da un consejo cuando el profesor le cede el turno. Especialmente Sofía, Eva y José parecen tener el control del espacio discursivo. José y Eva, Tina y Magda cuidan la calidad de sus enunciados e intentan hablar en lengua meta. Los alumnos saben colaborar pero no faltan las controversias y el tono irónico de su discurso (293 – 298, 232). Eva sabe defenderse y en varios momentos toma un papel profesoral (189, 199, 212, 216). Sin embargo, José necesita la ayuda del profesor cuando está sentado enfrente de sus compañeras para adivinar su supuesto problema. Él es el único hombre en clase y el profesor intenta equilibrar la situación, ofreciendo su completo apoyo. Inevitablemente, la fuerte presencia de mujeres que hay en clase condiciona el rol de José que parece estar atento a los efectos cómicos de sus palabras.

## 6.4 RELATOS DE VIDA

A continuación se presentan, siempre con el mismo orden, los relatos de vida, por su brevedad, densidad y relevancia seguidos de su análisis. Los originales en griego se encuentran en el CD y se incluye aquí sólo una pequeña muestra.

### 6.4.1 Relato de vida de Sofía

*«Η πρώτη μου επαφή με ξένη γλώσσα ήταν με τα αγγλικά όταν ήμουν τεσσάρων ετών! Αυτή ήταν απόφαση της μαμάς, υποθέτω ότι και ο πατέρας μου είχε συμφωνήσει, αλλά σίγουρα ήταν απόφασή της, διότι εκείνη έκανε τις απαραίτητες διαδικασίες για να έρθει αγγλίδα δασκάλα σπίτι. Όταν μετά από πολλά χρόνια της λέγαμε τί αψυχολόγητη σκέψη ήταν αυτή, δικαιολογούνταν λέγοντας ότι φοβόταν πως δεν θα προφταίναμε να μάθουμε αγγλικά αν ξεκινούσαμε αργότερα. Ευτυχώς αυτή η απαίσια φάση κράτησε μόνο ένα μήνα. Μετά από σθεναρή αντίσταση της δίδυμης αδερφής μου και δικής μου, η δασκάλα πήγε σπίτι της.»*

#### Las lenguas extranjeras y yo

¡Mi primer contacto con lengua extranjera fue con el inglés cuando tenía cuatro años! Esa fue la decisión de mi mamá, supongo que también mi padre estaba de acuerdo, pero seguramente fue su decisión, porque ella llevó a cabo todos los procesos necesarios para que viniera una profesora inglesa a casa. Cuando después de muchos años le comentábamos qué pensamiento tan poco comprensible fue aquello, ella se justificaba diciendo que tenía miedo que no nos llegaría el tiempo para aprender inglés si empezábamos más tarde. Afortunadamente esta etapa desagradable duró sólo un mes. Después de una resistencia rigurosa por parte de mi hermana gemela y por mi parte, la profesora se fue a su casa.

Sin embargo, yendo nos dejó libros infantiles de aquellos que tienen dibujos y letras grandes. Recuerdo que abría uno de los libros, la caperucita roja y me molestaba, porque entendía las imágenes, ¿pero las letras? Me agradó enormemente cuando mi padre nos leyó la historia, por supuesto en griego. La única cosa inglesa que aprendí de la historia fue “wolf”.

Siendo estudiante aprendí dos lenguas. Y esa fue decisión de mis padres. Primero inglés, al inicio en casa con maestras y después en el frontistirio y francés, que empecé un año más tarde en el Instituto Francés.

El inglés me gusta hablarlo. Y con muy buena pronunciación, me atrevo a fanfarronear. Creo que esto se debe al hecho de que empecé con clases particulares y tenía una base muy buena cuando después fui al frontistirio. Me alegra hablarlo, pero lo curioso es que cuando escucho a los americanos o los ingleses, los que lo hablan como Jeremy Irons, me sacan de quicio. Me vuelve loca escuchar el inglés escocés. Me conmueve. ¡Cada uno con su locura!

En cuanto al francés, un fracaso al 90%, que se debe exclusivamente a la forma, al método con que nos enseñaban francés en el Instituto Francés. Gramática hasta el agotamiento y nada de vocabulario. Resultado: puedo leer lo que sea con magnífica pronunciación, pero es mas bien imposible que entienda y no hay posibilidad que hable, algo más que lo básico: ¿cuánto cuesta por favor? y miro la pantalla de la maquina registradora para entender qué me están diciendo, “gracias”, “no”, “sí”. Creo que mi conocimiento se limita a eso. Puedo decir que el francés no me gusta. Más bien lo odio. Lo detesto. Posiblemente porque hice un esfuerzo durante seis años y el resultado es cero. ¡Cuánto tiempo perdido!

Mi amor por el italiano no sé cuándo empezó. Seguramente durante los años en la Universidad Politécnica. Lo que recuerdo claramente es que cuando tenía 22 años fuimos con la Universidad de excursión a Italia y a Francia. En Italia, ahora que me lo pienso me pasó lo que me pasó con el inglés. Paramos con el autobús en un paves<sup>82</sup> = en las carreteras nacionales donde hay un sitio para hacer una parada, comer, comprar un periódico, y yo me compré un libro de historietas que me llamó la atención, lo abrí, miraba las imágenes, y a pesar de intentar entender, esperando inspiración divina gracias al inglés, no entendía nada. Este libro lo he guardado bastantes años en mi cajón, ya que no entendía.

Cuando tenía 28, se me dio la oportunidad de aprender italiano. Una de las cosas más bonitas que he hecho. Mi ánimo era indescriptible. Me iba hecha polvo después de nueve horas de trabajo intelectual exterminador y hacía tres horas de italiano y salía volando. ¡Qué cosa tan rara! En total hice italiano un año, obtuve un diploma de nivel bajo e incluso ahora, a pesar de haber estudiado durante poco tiempo italiano, cuando

---

<sup>82</sup> Lo escribe en italiano.

voy a Italia, me alegro de hablar y entiendo también lo que oigo. Además, ahora soy suscrita a este libro de historietas que había comprado entonces y ahora ya entiendo también las palabritas, no sólo las imágenes.

El español: debo confesar que el español no me había llamado nunca la atención, a pesar de que una de mis películas favoritas es “Tacones lejanos” de Almodóvar. A pesar de ser una película que la he visto por lo menos 14 veces antes de empezar el español, no había entendido nada de lo que escuchaba excepto “un año de amor”, que de todos modos lo había leído en los títulos de la banda sonora.

El español lo empecé, porque cambié de trabajo, tenía tiempo libre, mi trabajo pagaba la formación de una lengua extranjera y dije “por qué no”, a la propuesta de una amiga de ir juntas. Es una lengua en la cual desde el principio estaba robando. Sabiendo italiano, me era fácil entender el escrito aunque no entendiera nada en el oral.

Había ido a Madrid mucho antes de aprender español, sabiendo sin embargo italiano y entendía los periódicos pero no lo que me decían. Leía en la guía sobre el “μουσείο δε θέρα”, exactamente así estaba escrito, y veía en el letrero “Museo de cera”, pero yo leía “museo nde chera”, que es el museo de cera en italiano.

En todo caso les admiro a los madrileños. Son súper listos. Les decía los sustantivos italianos sobre cosas que quería, me decían los españoles y nos comunicábamos muy bien.

Éste es el séptimo año que estoy en contacto con el español. Este año no tengo clases porque estaba cansada. Lo que me parece increíble, o triste o de todos modos me impresiona es que mientras me he dedicado seis años sistemáticamente con el español y ocho años de manera intermitente con el italiano, en el oral mi italiano es mejor. No me refiero a la gramática correcta o la correcta pronunciación, sino a la riqueza del vocabulario. Esto es algo que me parece inexplicable. De todos modos estoy contenta de dedicarme al español, porque tuve la alegría de conocer a personas (griegas), con las que me he conectado bien y les quiero.

## Análisis

### Las lenguas extranjeras y yo

#### Organización del discurso

Sofía organiza su extenso discurso en doce párrafos cuya amplitud varía a lo largo del relato.

No hace un introducción general sobre el tema ni cierra con una conclusión sobre las lenguas extranjeras sino que termina de comentar el último idioma de su lista de aprendizaje. Distribuye sus comentarios sobre los distintos idiomas en varios párrafos no concentrándolos en uno solo, dedicando los últimos cinco a hablar del español.

Sus argumentos son, en general, bastante concretos usando ejemplos incluso en la lengua original que está comentando.

#### Gestión de los temas

Expone su relación con las lenguas siguiendo un orden cronológico, desde su más tierna infancia hasta su etapa laboral. Además, los temas se podrían dividir en tres bloques: 1) la primera experiencia de aprendizaje de la LE, 2) los idiomas que ha estudiado durante su vida estudiantil y 3) los idiomas que ha estudiado desde que ha iniciado su vida laboral.

Su primer contacto con una lengua extranjera fue con el inglés a los 4 años y por decisión materna, con una profesora nativa particular para ella y su hermana. El intento no duró más de un mes pero le dejó el recuerdo de libros infantiles en esta lengua, hecho que amplifica con “La caperucita Roja”.

Posteriormente, continuó con este idioma al principio con clases particulares y luego en una academia privada. Cierra el capítulo valorando su alto nivel de pronunciación y su percepción sobre las variables americana o escocesa.

Continúa explicando su proceso formativo en el Instituto Francés y argumentando la razón de su fracaso con esta lengua al método puramente gramatical empleado. Termina distinguiendo entre su magnífica pronunciación a nivel de lectura de su básica comprensión y producción oral, ejemplificando con estructuras muy elementales. Considera el aprendizaje del francés una pérdida de tiempo que le ha hecho detestarlo. Es la única lengua a la que sólo dedica un párrafo.

Pasa a exponer su primer contacto con el italiano a través de una excursión al país en su etapa ya universitaria y vuelve a ejemplificar con un libro, en este caso de historietas, su curiosidad por esta lengua. En el siguiente párrafo explica ya su oportunidad de estudiarlo de manera intensiva durante un año valorando el esfuerzo realizado por la alegría que le produce poder comprender y hablar dicho idioma cuando viaja a Italia. Es el único caso en el que habla de la obtención de un diploma aunque sea básico. El poco tiempo de estudio parece entrar en contradicción con la última afirmación de su relato en la que dice que se ha “dedicado” 8 años al italiano eso sí, de manera intermitente. No obstante, Sofía simplemente revela que para ella

ocuparse de un idioma no se interpreta sólo con tener clases sino que se puede hacer, también, en un contexto no formal.

Para introducir el tema del español, que inicia ya en su etapa laboral y en compañía de una amiga, recurre a la anécdota de una de sus películas favoritas: “Tacones lejanos”. Admite haber sido fácil para ella por la base que ya tenía del italiano ejemplificando con la anécdota del Museo de Cera de Madrid y desviando el tema hacia lo competentes que eran los madrileños para comprender el italiano en el que ella se apoyaba para comunicarse. Termina, en el párrafo final, valorando su inexplicable nivel inferior hablado del español en comparación con el italiano y con el tiempo de estudio dedicado. Cierra su narración introduciendo un nuevo tema: el papel de centro social que constituye el aula de idiomas en este caso de español.

### **Posicionamiento enunciativo**

Sus reflexiones están llenas de sinceridad ya que no incurre en contradicciones y parece justa cuando valora su competencia en cada lengua: justifica sus diferentes niveles - buenos y malos - más por circunstancias (momento, método, dedicación, etc.) que por diplomas.

Esta historia de vida transmite emoción desde la primera línea (una exclamativa de sorpresa) a la última (llena de términos afectuosos como “contenta”, “alegría”, “quiero”, etc.), pasando por exclamaciones más negativas como con las que cierra párrafo (“¡Cada uno con su locura!” o “¡Cuánto tiempo perdido!”).

La valoración de Sofía de su relación con las LE es positiva, salvo en el caso del francés, incluso cuando el tono del discurso parece anunciar que no va a ser así (caso de la temprana edad de inicio del inglés - “etapa desagradable” - contrarrestada por la bonita anécdota de los cuentos o de la inicial indiferencia por el español compensada por las amistades que esta lengua le ha proporcionando).

Así, positivos son los términos con los que se refiere al inglés (“me agradó enormemente”, “me gusta hablarlo”, “me atrevo a fanfarronear”, “base muy buena”), incluso cuando critica pronunciaciones como la que la “sacan de quicio” (americana e inglesa) que compensa con las que la “conmueven” (la escocesa). También, hace obvia su representación que las clases particulares, especialmente al inicio de estudio, favorecen la adquisición de LE puesto que así argumenta su buen dominio del inglés.

Para el italiano utiliza el símil de un caso de enamoramiento: “Mi amor por el italiano no sé cuándo empezó”; “Una de las cosas más bonitas que he hecho” y “Mi ánimo era indescriptible”. Aquí los viajes y el contacto intermitente con la cultura son claves: su amor surgió de una excursión y su dedicación a esta lengua ha sido mayor en el contexto no formal que en el formal, del que sólo reconoce haber tenido un año. El reto inicial de comprender un libro, como en el caso del inglés, vuelve a superarse: “ahora ya entiendo las palabritas, no sólo las imágenes”. El uso del diminutivo da un toque de broma al asunto.

Es interesante anotar que, a raíz de este relato de vida, parece reflexionar, por primera vez, entre la similitud de su inicial experiencia de contacto tanto con el inglés como

con el italiano, que fue tener un libro en la lengua en cuestión y no poder entender el texto. No obstante, en el caso del inglés la profesora dejó los libros en casa, mientras que en el caso del italiano Sofía tomó la iniciativa de comprarlos. Muestra, pues, deseo y sincera curiosidad por percibir una LE. Tomando en cuenta, también, que en Madrid aprovecha la oportunidad de leer los periódicos del hotel, podemos suponer que le gusta basarse en sus conocimientos previos (inglés e italiano) para descubrir un nuevo idioma. No obstante, aprecia la capacidad de los madrileños de comprenderla cuando les preguntaba algo en italiano pero no valora su propia capacidad de entender su respuesta en español.

La valoración del español oscila de una aparente indiferencia inicial (“no me había llamado nunca la atención”) a un mayor entusiasmo (“Estoy contenta de dedicarme al español”). Sin embargo, esta lengua siempre parece quedar como deudora del italiano: “desde el principio estaba robando. Sabiendo el italiano me era fácil”; “en el oral, mi italiano es mejor”. Atribuye su buena competencia de expresión oral en italiano a la “riqueza del vocabulario” asociando, de este modo, el nivel de interacción oral con el dominio del léxico.

Para el francés reserva sus palabras más duras argumentándolas en la ineficacia del método empleado: “un fracaso al 90%”; “gramática hasta el agotamiento”; “nada de vocabulario”; “es imposible que entienda y no hay posibilidad que hable”, etc. Después de ridiculizar sus conocimientos con las estructuras realmente elementales que recuerda, el punto álgido de su discurso negativo llega con una declaración explícita de desagrado duplicada por reiteración: “Puedo decir que el francés no me gusta. Más bien lo odio. Lo detesto.”

Sofía muestra, a lo largo de todo su discurso, un alto grado de implicación, no sólo en sus valoraciones sino a través de los detalles con los que explica su proceso. A este respecto, la precisión en el tiempo es un tema recurrente: un mes cuando tenía cuatro años, primera visita al extranjero a los 22, un año intensivo - cuando tenía 28 - para el italiano de 3 horas semanales y, finalmente “una pérdida de tiempo el francés”. Asimismo, anotando las lenguas junto con las edades en todo su relato, Sofía entrelaza el aprendizaje de idiomas con la vida, revelando la importancia y el valor que tienen para ella.

Igualmente, la inversión del tiempo es un criterio fundamental para juzgar todo un proceso de aprendizaje: para el francés invirtió mucho tiempo sin arrojar resultados y por eso su valoración acaba con la exclamación “¡Cuánto tiempo perdido!”, mientras que el italiano es todo lo contrario, poca inversión de tiempo (un año) con grandes resultados, puesto que manifiesta tener buena expresión oral en dicho idioma. En cuanto a la decisión de estudiar español, Sofía la presenta como fácil de tomar porque, además de no tener que pagar para su formación, argumenta que tenía tiempo libre.

Logra tomar la distancia necesaria para narrar con todo lujo de detalles, muchas veces presentados como anécdotas, sus principios como aprendiz en cada una de las lenguas. Su relación con las LE la ha marcado y marca su relato que se encuentra lleno de palabras-recuerdo en lengua original: “wolf” para inglés, “pavese” para italiano o “un año de amor” para el español. Al único al que niega esta originalidad es al francés para el que traduce al griego estructuras básicas como para preguntar por un precio.

Las personas a las que cita también parecen haber marcado su relación positiva con las lenguas: hermana con la que planta resistencia al inglés infantil, amiga con la que comparte estudio, madrileños con los que se entiende y, finalmente, compañeros de clase a los que quiere. Es interesante que concluya su relato asociando su entusiasmo por haber estudiado español con los lazos que ha desarrollado con unas personas griegas gracias a este aprendizaje.

#### 6.4.2 Relato de vida de Persefoni

*«Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου ήθελα να μάθω ξένες γλώσσες όσο το δυνατόν περισσότερες. [Πίστευα ότι θα μπορούσα να μάθω όλες τις ξένες γλώσσες που υπάρχουν, αλλά μεγαλώνοντας ανακάλυψα ότι αυτό είναι αδύνατο - τουλάχιστον για το δικό μου μυαλό!] Ο λόγος ήταν γιατί ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω τι λένε οι άλλοι άνθρωποι γύρω μου. Ήμουν πολύ περίεργη από μικρή.»*

##### **Las lenguas extranjeras y yo**

Desde que tengo uso de memoria he querido aprender cuántas lenguas fuesen posibles. [Pensaba que podría aprender todas las lenguas extranjeras que existen pero creciendo descubrí que eso es imposible – ¡por lo menos para mí mente!]. La razón era porque quería poder entender qué dicen las otras personas a mi alrededor. Era muy curiosa desde pequeña.

Empecé el inglés a una temprana edad- cuando tenía 2 años y mi madre me enseñaba palabritas en inglés (no sé porqué). Hacía inglés desde el parvulario y la consecuencia fue que más o menos 10 años más tarde lo detestaba y no quería volver a ocuparme de ello. No podía imaginar sin embargo que creciendo sería la lengua que utilizo diariamente en mi trabajo ya que estamos obligados a escribir todo en inglés. Además, veo un montón de series en inglés sin subtítulos y en consecuencia no puedo olvidarlo para nada y de aprender además expresiones que utilizo diariamente con mis amigos. Mi pronunciación sin embargo sigue siendo fatal...

Cuando empecé el francés en la edad de los 9 años me enamoré de él inmediatamente y dado que siguió gustándome hasta los 15 que lo terminé, pensaba que no iba a haber otra lengua que me gustara tanto. Más tarde se comprobó que no tenía razón... Empecé a estudiar español a los 19 de aburrimiento (la facultad estaba cerrada por ocupación y había tomado café en todas las cafeterías de Ática), pero finalmente me gustó tanto que no lo podía dejar y acabé por participar para el diploma Superior sin necesitarlo<sup>83</sup>. Leo libros en español, escucho canciones y veo series españolas sin subtítulos. En general ¡no puedo imaginar mi vida sin ocuparme incluso mínimamente con algo español!

En el futuro quiero aprender ruso y árabe pero me he prometido a mí misma que no voy a entrar en el proceso de obtener todos los diplomas (me voy a limitar a los que comprueban los conocimientos básicos...).

## Análisis

### Las lenguas extranjeras y yo

#### Organización del discurso

Persefoni organiza su discurso en cuatro párrafos de extensión similar excepto el último, una proyección de sus planes futuros, a modo de conclusión, que es más pequeño.

Empieza con una introducción sobre su infancia utilizando el paréntesis para aclarar sus creencias y utiliza los dos siguientes párrafos para comentar tres lenguas: en uno se centra en el inglés y en el otro mezcla francés y español, aclarando su relación con ambos en una nota a pie de página.

#### Gestión de los temas

Inicia el relato con la explicación de su afición por las lenguas desde muy niña: curiosidad y deseos de comprender a los demás.

Utiliza la secuencia temporal para exponer el orden de aprendizaje de las lenguas extranjeras: el inglés sería la primera, detestado en un primer momento pero rentabilizado en su vida diaria y laboral. Reconoce un bajo nivel en pronunciación.

<sup>83</sup> Finalmente he confundido el francés con el español y aunque entiendo casi todo cuando lo oigo o cuando lo leo, no puedo decir ni una frase sin haberla pensado 2 horas y seguramente no puedo escribir ni media palabra ortográficamente correcta.

Pasa a comentar los siguientes idiomas contextualizados por la edad: desde los 9 hasta los 15 años, el francés, del que se enamora sin comentar su nivel de competencia actual; y el español que inicia por casualidad (en este punto se desvía del tema a través de la anécdota de las cafeterías llegando al punto de ironizar sobre el inicio del estudio del español) y del que destaca su competencia en comprensión y no tanto en producción. En la nota a pie de página aclara que confunde estos dos últimos idiomas.

Finalmente, habla sobre sus planes para aprender ruso y árabe sin argumentar tal decisión pero dejando claro que no se obsesionará con la obtención de diplomas superiores.

### **Posicionamiento enunciativo**

Las reflexiones de Persefoni sobre su relación con las lenguas extranjeras son sinceras y relatadas con gracia incluso para referirse a temas clave como la elección de una lengua.

Usa la hipérbole para transmitir su pasión por las lenguas extranjeras, afirmando que desde que tiene “uso de razón” ha querido aprender lenguas y asimismo, para valorar su poca competencia en francés cuando escribe que necesita dos horas para pensar una frase en esta lengua o que no puede escribir ni “media palabra ortográficamente correcta”. No obstante, Persefoni revela que el aprendizaje de una LE puede “terminar” cuando indica que ella terminó el francés a los 15 años.

El optimismo que se desprende de sus declaraciones sobre las lenguas extranjeras en la introducción entra en contradicción con su apreciación negativa del inglés. Desde el cuestionamiento del rol de su madre como introductora de las primeras palabras (“no sé por qué”), hasta llegar a “detestarlo” después de 10 años y no querer volver a ocuparse de “ello”, pasando por la calificación de “fatal” al considerar su pronunciación. La utilidad-necesidad de esta lengua en su vida cotidiana, tanto a nivel laboral como personal, queda contrarrestada por el carácter obligatorio de su uso (“estamos obligados a escribir todo en inglés”) que trae como “consecuencia” el “no poder olvidarlo para nada”. De esta manera revela su representación de que si bien no te gusta un idioma sigues aprendiendo cuando lo estás utilizando. No obstante, ver series inglesas sin subtítulos es su propia decisión, hecho que permite suponer que está contenta de tener una alta competencia en lengua inglesa.

Con la frase “pensaba que no iba a haber otra lengua que me gustara” revela su escepticismo sobre si le iba a gustar el español cuando a la vez declara su gusto por el francés. Igualmente, muestra una indiferencia antes de empezar a estudiar español dado que la decisión de tomar clases fue por “aburrimiento” pero la valoración acaba muy positiva y con una implicación que aumenta con el paso del tiempo: “me enamoré de él inmediatamente”, “siguió gustándome”, “me gustó tanto que no lo podía dejar”, etc.

De una experiencia negativa con el inglés, pasamos a una especie de idilio con el francés para terminar con un auténtico entusiasmo respecto al español: “¡no puedo imaginar mi vida sin ocuparme incluso mínimamente con algo español!”. Su

apreciación ya no se limita así a la lengua sino que lo amplía a cualquier actividad vinculada a la lengua española a pesar de no necesitar esa lengua ni el diploma que avala su dominio. De esta forma quiere subrayar que la experiencia del aprendizaje de español sale de la norma de estudiar un idioma por necesidad.

Persefoni presenta su deseo de aprender más LE con naturalidad como algo habitual. Sin embargo, su decisión de aprender más idiomas sin obtener los diplomas superiores parece ser un reto para ella ya que lo manifiesta como promesa personal. Aspira aprender aquellas LE que le agraden sin tener que pasar por el proceso de obtener el diploma. No obstante, la representación de que los diplomas son de alguna manera vinculada con el aprendizaje de LE se refleja en la explicación, que da inmediatamente después, que se conformará con los diplomas de conocimiento básico. La declaración que no necesitaba el diploma Superior del español, a pesar de haberlo aprobado, nos permite suponer que hay otros diplomas que sí califica como necesarios.

### 6.4.3 Relato de vida de Magda

*«Μεγάλωσα θεωρώντας πάντα πολύ σημαντική την εκπαίδευση – μόρφωση, όπου περιλαμβάνεται κ' η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ως παιδί ήταν αυτονόητο ότι παράλληλα με το σχολείο θα πήγαινα κ' στο φροντιστήριο αγγλικής γλώσσας, από το δημοτικό ως την Α' Λυκείου κ' στη συνέχεια κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών μου σπουδών (για την απόκτηση του Proficiency ως απόδειξη των γνώσεών μου αυτών).»*

#### **Las lenguas extranjeras y yo**

He crecido considerando siempre muy importante la enseñanza – educación, donde se incluye también el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como niña se sobreentendía que paralelamente a la escuela iría también al frontistirio desde la primaria hasta el primer año del Instituto y luego durante los estudios universitarios (para la obtención del Proficiency como prueba de mis conocimientos).

En la Universidad Politécnica averigüé que había relación entre bibliografía griega y alemana en cuanto a temas que conciernen a un ingeniero civil, y por tanto hacía clases particulares para el aprendizaje de la lengua alemana y por supuesto para la obtención del diploma respectivo (¡¡¡hemos crecido creyendo que es necesaria la obtención de los diplomas, incluso en clases de baile flamenco existía la tendencia a obtener el diploma respectivo!!!). Terminados mis estudios pasaron 2 años sin dedicarme al aprendizaje de lenguas o sin asistir a seminarios, cosa que después de un poco me pareció muy

raro, ya que tengo la necesidad de aprender cosas, de exigir conocimiento a través del estudio. Así pues, decidí empezar clases de lengua extranjera, de español, una lengua que siempre me ha encantado. Quería aprender a hablar y entender la lengua de mis autores queridos (Isabel Allende, mi muy querida autora que me acompaña desde mis años de adolescencia, Gabriel García Márquez, que me traslada a Colombia), entender y ver con facilidad películas hispanohablantes, escuchar canciones hispanohablantes y finalmente leer poesía y literatura de los “modernos y clásicos” poetas y autores latinoamericanos en la lengua original, cosa que estoy disfrutando desde hace unos años.

Y aquí mencionaré el francés, tuve clases en la escuela (en la secundaria y en el Instituto) y quizás por eso no me gustó particularmente ese idioma. Como tampoco me gusta el inglés, pero este porque considero que no tiene lógica y que es más bien una lengua pobre y prosaica. El alemán, a pesar de que su pronunciación quizás le hiciera a alguien odiarlo, tiene lógica, estructura y finalmente belleza. ¡Sin embargo el español con lógica y estructura por un lado, con una facilidad igual que el griego en la sintaxis, tiene una belleza particular, suena bien, es poético!

## **Análisis**

### **Las lenguas extranjeras y yo**

#### **Organización del discurso**

Magda organiza su discurso en tres párrafos de extensión desigual y, en el texto original, el primer y el segundo párrafo se distinguen difícilmente.

El primer párrafo, el más breve, constituye una introducción general con aclaraciones entre paréntesis. El segundo párrafo, el más extenso, también incluye dos paréntesis aclaratorios en los que se desvía del tema y da ejemplos respectivamente. Emplea esta sección para comentar su relación con dos lenguas, alemán y español, idiomas que vuelven a aparecer en el tercer y último párrafo contrapuestos al francés y al inglés. Mezcla argumentos concretos y abstractos en todos ellos.

#### **Gestión de los temas**

Empieza por explicar el sistema de enseñanza griego, desde la primaria hasta la universidad, para explicar cómo se inserta el aprendizaje de lenguas extranjeras en el mismo y contextualizar su propio proceso.

Sin embargo, en el siguiente párrafo Magda no sigue un orden cronológico para la exposición de tal proceso sino que opta por explicar, en primer lugar, su relación con el alemán y el español, lenguas que le han generado una mayor satisfacción en su etapa ya universitaria y una vez terminada su formación. Justifica la elección de ambas lenguas por motivación intelectual: para comprender la bibliografía de su formación como ingeniera civil en el caso del alemán y para acceder a sus escritores latinoamericanos favoritos en el caso del español. Utiliza la figura de estos últimos, para comentar cuáles eran sus aspiraciones en esta lengua (comprensión auditiva y escrita) y cómo ha conseguido lo que se propuso.

La decisión de invertir el orden de exposición cronológico queda confirmada en el espacio final que dedica a hablar de las lenguas que menos aprecia y sus razones para hacerlo: el francés por estudiarlo en secundaria y el inglés por carecer de lógica y considerarlo una lengua pobre. A ambos contraponen el alemán, al que reconoce su dificultad en la pronunciación pero resalta su estructura, lógica y belleza, y el español que parece tenerlo todo, incluida una sonoridad poética.

### **Posicionamiento enunciativo**

El discurso de Magda parece sincero y coherente sin incurrir en contradicciones. Su consideración del proceso de enseñanza (“enseñanza - educación” en palabras suyas) como algo de importancia queda argumentada en los párrafos que siguen. Asimismo, califica el aprendizaje de lenguas extranjeras como parte fundamental de la formación de una persona. Considera, pues, significativo el hecho de seguir aprendiendo a lo largo de la vida y en consecuencia decide estudiar una nueva LE.

El propio hecho de decidir exponer su relación con las lenguas extranjeras siguiendo un criterio más sentimental, en función de sus gustos, que cronológico, da coherencia a las razones expuestas para justificarlo. Su relato está claramente dividido, tanto temática como formalmente, en dos tipos de valoración: totalmente positiva respecto a las lenguas que le gustan y marcadamente negativa hacia las que no considera dignas de alcanzar ese nivel.

El valor que da al alemán lo justifica por su peso académico como lengua vehiculadora de los contenidos de la especialidad de ingeniería con la consecuencia inmediata de la obtención de un título - ironizando sobre la tendencia griega a la obtención de diplomas, con el ejemplo del flamenco. La defensa de esta lengua la argumenta dotándola de componentes para ella básicos: “estructura”, “lógica” y “belleza”. La única concesión que le hace es su posible pronunciación odiosa.

El español parece tan perfecto en la escala de valoración de Magda que, no sólo reúne “lógica y estructura”, sino una facilidad de sintaxis similar al griego y, “una belleza particular” atribuyéndole cualidades subjetivas como el carácter poético que se deriva de su sonoridad.

Si por el alemán siente admiración, por el español siente una pasión entusiasta mostrada tanto por el momento en que decide estudiarlo (terminados sus estudios) ya que “siempre” le había gustado, como por los motivos afectivos que alega, “la lengua

de mis autores queridos” a los que compara con compañeros de viaje. La dimensión artística de la lengua, en sus manifestaciones musicales, cinematográficas y, especialmente literarias (de autores tanto modernos como clásicos), son los aspectos del español que más aprecia Magda, constituyendo los logros que está disfrutando desde hace años.

En oposición aparece el francés, cuya valoración negativa justifica por el momento en que lo aprendió (secundaria) y el inglés, censurado en este caso por su falta de lógica y considerarlo como una lengua “pobre y prosaica”. El hecho de reservar estas dos últimas lenguas para el final, hecho que marca con un inicio de párrafo rotundo (“Y aquí mencionaré), denota un claro interés en desmarcarlas de las lenguas que admira y que vuelve a mencionar: alemán y español. Pero dentro de esta mención, el español prevalece como la lengua que prefiere a través de la adversativa exclamativa con la que cierra su discurso.

#### 6.4.4 Relato de vida de Lida

*«Η σχέση μου με τις ξένες γλώσσες μετράει ήδη αρκετά χρόνια. Μιλώ τρεις ξένες γλώσσες κ'σκοπεύω στο μέλλον να διευρύνω τους ορίζοντές μου με την εκμάθηση και άλλων. Είναι κάτι που μου αρέσει, με γεμίζει κ' πιστεύω ότι έχω έφεση προς αυτό.»*

##### **Las lenguas extranjeras y yo**

Mi relación con las lenguas extranjeras cuenta ya bastantes años. Hablo tres lenguas extranjeras e intento en el futuro expandir mis horizontes con el aprendizaje de más lenguas. Es algo que me gusta, me llena y creo que tengo inclinación hacia ello.

El inglés entró en mi vida desde muy pronto, como también en la de todos los niños y era algo como un “mal necesario”. Es decir todos debían aprenderlo y era necesario que se lo enseñaran lo quisieran o no. Escuela, frontistirio e infinitas horas para la preparación de diplomas. Primera y necesaria como lengua para todos y útil para el futuro. Lo bueno sin embargo es que el inglés lo oímos a diario y nos sentimos familiarizados con ello. De alguna manera yo también me siento así. Seriales en la televisión, series extranjeras, películas en el cine, etc. Por esa razón creo que el contacto con esta lengua en concreto se mantiene muy fácil y creo que en cualquier momento y dondequiera que esté, puedo hablarlo y comunicarme.

El francés entró también pronto en mi vida, y quizás más temprano que los demás niños. Fue diría una idea brillante de mi mamá, la cual en aquel entonces no me gustó nada. El destino, sin embargo, tenía otros planes para mí y así ahora soy una competente (?) profesora de francés. Al inicio pues no veía el francés con buenos ojos, pero ahora se ha convertido en parte de mi vida y un modo de ganarme también la vida mediante su enseñanza. Conociendo mejor la cultura y la lengua de Francia, diría que me pareció interesante y me emocionó el hecho de que debería transferirlo también a mis alumnos.

Los seriales brasileños, por último, fueron el motivo para que amara las lenguas latinas. Escuchaba la pronunciación, aprendía palabras y me interesaba aprender más. Siempre me ha gustado cómo sonaban y quería aprender a hablarlo yo también. Hasta mi mayoría de edad sin embargo, tenían prioridad el inglés y el francés, y así siendo estudiante en la universidad me matriculé en el “Instituto Cervantes”. Su aprendizaje me ha gustado mucho todos estos años y encontré la lengua muy interesante.

Mi relación pues con las lenguas extranjeras diría que es bastante importante. Me gusta aprender lenguas extranjeras, viajar y conocer culturas extranjeras. Me interesa además su enseñanza, puesto que en el pasado me había dedicado también a la enseñanza del inglés y en general el contacto con los niños. Me emociona el hecho de que tengo que enseñarles una lengua, desconocida para ellos, y hacerles amarla. Por último, siempre me ha interesado la obtención de diplomas de lenguas extranjeras, ya que creía y creo que me van a ser útiles en cualquier trabajo que haga y son un requisito importante para mis conocimientos y para mi currículum.

## Análisis

### Las lenguas extranjeras y yo

#### Organización del discurso

Lida organiza su discurso en cinco párrafos de extensión similar excepto el primero, que es una pequeña introducción.

Los tres siguientes los utiliza para hablar de su relación con tres lenguas, cerrando la exposición con un quinto párrafo a modo de conclusión-argumentación de sus preferencias.

Sus argumentos oscilan de lo específico (razones de los primeros párrafos) a lo abstracto (gusto-pasión de la conclusión final) para volver al tema material y concreto del diploma.

### **Gestión de los temas**

Expone su relación con las lenguas destacando la prontitud con la que “entraron” en su vida el inglés y el francés (en la infancia), y matiza que el aprendizaje del francés empezó especialmente pronto, puesto que inició su estudio más joven que la mayoría de los niños. El español entró en su vida en una etapa posterior (después de la mayoría de edad). A continuación, argumenta las razones para cada una de estas “entradas”.

Así, empieza por informar sobre la cantidad de años que ha estado aprendiendo lenguas y su intención futura de continuar tal proceso. Su relación con el inglés viene justificada por la necesidad y la utilidad. Continúa explicando el grado de dedicación para terminar valorando su destreza en dicha lengua.

Luego, pasa a comentar el aprendizaje del francés. Justifica la elección por decisión materna explicando su evolución en la valoración de dicha lengua por motivos pragmáticos (se convirtió en profesora de francés), y de interés personal.

Finalmente, habla sobre el bloque de las “lenguas latinas”. Contacto más tardío y en un principio, en contexto no formal, a través de la televisión. Justifica su gusto por la sonoridad de estas lenguas y explica su dedicación en época ya universitaria en el Instituto Cervantes.

Termina su discurso con una conclusión extensa en la que amplía, de manera genérica, las motivaciones para estudiar lenguas extranjeras que ha ido citando previamente. Desdobla sus razones en personales (gusto por el viaje y otras culturas) e instrumentales (trabajo como docente) cerrando el capítulo con la figura concreta del diploma para la proyección laboral.

### **Posicionamiento enunciativo**

Su relato parece una confesión sincera de lo que supone, para ella, la relación con las lenguas extranjeras. Por una parte, desdobla su relación con las lenguas como buena estudiante con inclinación al aprendizaje de LE. Por otra parte, va tejiendo su identidad profesional y su dedicación a la enseñanza de LE, dado que es profesora de francés y que en el pasado fue también profesora de inglés. En el primer caso, no duda en presentarse como estudiante competente, sin embargo, en el segundo caso, revela solamente su representación de ser buena profesora sin confirmarlo. Al calificarse como profesora “competente”, subrayando el adjetivo y añadiendo un signo de interrogación entre paréntesis, da un tono burlón a su propia creencia para mitigarla.

Si por algo se caracteriza esta “historia de vida” es por la gran pasión que transmite Lida respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En todo momento, salvo en un inicial rechazo hacia el francés, la valoración es positiva: se sirve de distintos adjetivos con los que valora cada una de las lenguas comentadas (“útil”, “bueno”, “fácil”, “interesante”, “importante”) pasando por las metáforas que usa como “expandir horizontes”, “me llena”, “inclinación hacia ello”, o la abundancia de verbos tipo “gustar”, “interesar”, “amar”, “emocionar”, etc.

Desde el inicio del relato, resalta que su relación con las LE ha sido larga, marcando la cantidad de años (“bastantes”). Sin embargo, más adelante, introduce con el comentario “horas infinitas”, una connotación negativa sobre la duración de los estudios, concretamente del inglés.

Las únicas valoraciones negativas, aparte de la ya mencionada sobre el francés, aparecen mitigadas por criterios de “necesidad”, como el caso del inglés al que se refiere como un “mal necesario” o de “utilidad” para el futuro. De hecho, contrapone el esfuerzo requerido para esta lengua (ilustrado con la enumeración de las diferentes etapas de estudio “escuela”, “frontistirio” y el adjetivo “infinitas –horas–”) con la facilidad para usarla con eficacia en la vida diaria (ejemplifica con distintas situaciones para argumentar la familiarización de los griegos con la misma). Califica el inglés como lengua “primera y necesaria” para los griegos, haciendo una valoración general y en seguida declara que comparte esta representación (“yo también me siento así”).

Es el mismo procedimiento que lleva a cabo con el francés ya que, si en un principio la describe como una lengua impuesta por decisión de su madre, luego no duda en calificar tal decisión como “idea brillante” que le proporcionó las bases de su futuro laboral. Sin embargo, con la frase “el destino tenía otros planes para mí” Lida revela que no fue totalmente suya la decisión de ser profesora de español.

Podemos decir que, en el discurso de Lida, quedan reflejadas las tres motivaciones principales para aprender una lengua: por razones de utilidad (inglés), por motivos laborales (francés) y por placer (lo que ella denomina como “lenguas latinas” que curiosamente desliga del francés y que entiendo que son el portugués - de los seriales brasileños - y el español - del Instituto Cervantes). Establece también una dicotomía a partir de la mayoría de edad: antes se estudian la lenguas que tienen prioridad, (el inglés y el francés) y después otras lenguas (español).

El grado de implicación de Lida a lo largo de todo el escrito es alto: habla siempre en primera persona, haciendo propio el proceso de aprendizaje a través del uso de posesivos. Considera dicho proceso como algo vital: “El inglés/francés entró en mi vida”, “familiarizados con ello -la presencia del inglés-“, “Se ha convertido en parte de mi vida”, “modo de ganarme la vida”, etc.

El entusiasmo de la alumna por las lenguas no se limita a su papel como aprendiz, sino que lo proyecta al ámbito de lo docente al haberse convertido, ella misma, en profesora de lengua y “sentir” la necesidad de transmitir su experiencia a los alumnos para que llegaran a “amarla”. Asimismo, califica de “interesante” el aspecto sociocultural en el proceso de aprendizaje del francés y destaca, como un deber que le motiva, el hecho de tener que enseñarlo, también, a sus alumnos. Estas dos representaciones (querer hacer a los alumnos amar la lengua y considerar importante enseñar elementos

socioculturales) parecen haberse formado durante su propio proceso de aprendizaje y es posible guiar también su manera de enseñar.

Finalmente, haciendo hincapié en el hecho de que su representación no ha cambiado (“creía y creo”), valora que los diplomas son útiles tanto a nivel personal como profesional.

## **7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo voy a hacer una síntesis de todos los datos recogidos a lo largo de la investigación, la mayoría de ellos presentados y analizados en el capítulo anterior (y otros incluidos en el CD que se adjunta al final de la tesis), con el fin de crear el perfil de cada estudiante, haciendo especial hincapié en sus representaciones. A partir de esa triangulación de los datos, se llevará a cabo, seguidamente, la discusión de los resultados.

### **7.1 RESULTADOS**

#### **7.1.1 Perfil de Sofía**

##### ***El aprendizaje de griego en la escuela representaba una tarea que simplemente tenía que realizarse***

Sofía se presenta como una buena estudiante que cumplía con sus obligaciones sin tener que preocuparse por sus calificaciones o rendimiento escolar. No señala facilidades o dificultades en el proceso de aprendizaje del griego ni tampoco gusto. Califica, de manera precisa y categórica, tareas, materiales didácticos y prácticas de evaluación como experiencias negativas que quedan sin resolución durante su vida adulta y determinan su actitud hacia el aprendizaje hasta hoy. Parece que los padres han colaborado con su hija hasta que fue capaz de autorregular su propio aprendizaje y, asimismo, Sofía reconoce que ellos han jugado un papel importante en su éxito escolar dado que, con su intervención y supervisión, ha podido cultivar el hábito de estudiar para ser una estudiante aplicada.

##### ***El aprendizaje de español es un hobby***

Los padres, que juegan un papel determinante en la educación de Sofía, se preocupan por el aprendizaje del inglés. La madre cree importante el conocimiento de esa lengua y, asimismo, considerando oportuno anticipar su estudio, organiza clases particulares para sus dos hijas en una temprana edad. De este modo, Sofía tuvo el primer contacto con una LE en contexto formal a los cuatro años. Aunque no se hace referencia a los objetivos que se pretendían

cumplir con aquellas clases o las estrategias metodológicas que se empleaban, Sofía revela que no se entretenía aprendiendo la nueva lengua. Piensa que, durante esa etapa de infancia, era más importante la diversión que el aprendizaje de LE y clasifica la experiencia como no beneficiosa. Los padres, si bien tomaban las principales decisiones, tenían también en cuenta las manifestaciones de sus hijas e interrumpieron las clases para reiniciarlas seis años más tarde. Aquel intento de aprender inglés fue corto; sin embargo, los recursos didácticos, como cuentos infantiles en inglés que había en la casa, despertaron el interés de la niña por la lengua desconocida. Es probable, pues, que el acontecimiento tuviera más ventajas de las que imagina la estudiante.

A lo largo de su discurso Sofía establece una dicotomía entre los idiomas que estudió durante su vida escolar (inglés y francés) y los que estudió durante su vida laboral (italiano y español). En el primer caso, los padres se involucran de alguna manera en el aprendizaje de idiomas mientras que, en el segundo, ella misma se hace responsable y, asimismo, distingue los aprendizajes del italiano y español considerándolos como más fáciles y agradables. Es destacable el hecho de que, entre estos dos períodos, estudió durante un año alemán pero, curiosamente, no hace ninguna mención al respecto ni en la entrevista ni tampoco en el relato de vida. En tan sólo una comunicación personal con la investigadora comentó que, cuando había acabado el Instituto y antes de ir a la Universidad, fue a una academia privada para aprender alemán pero explicó que no le gustó, haciendo hincapié en la extendida representación estereotipada de que el alemán suena mal.

Sofía ha dedicado casi el mismo tiempo al estudio del inglés y del francés. No obstante, sus representaciones sobre los dos aprendizajes son totalmente opuestas: le gusta el inglés y considera que ha adquirido un buen nivel de adquisición pero opina que el aprendizaje del francés fue insuficiente - incluso carece de conocimientos básicos - a causa de una metodología equivocada. Los procesos de aprendizaje en sí también son distintos, puesto que, para estudiar la lengua inglesa tuvo, primeramente, clases particulares y luego fue a una academia, mientras que la lengua francesa la aprendió en el Instituto Francés, teniendo clases particulares sólo un año al final. Tal vez, esos dos procesos diferentes con resultados opuestos, están vinculados a la representación de Sofía de que las clases particulares, especialmente al inicio de la formación, favorecen el aprendizaje de una LE. Asimismo, el estudio del italiano se asocia a cualidades positivas, como por ejemplo las clases particulares y los resultados positivos de un aprendizaje ameno y rápido. Si tenemos además en cuenta, el verdadero gusto y la motivación que manifiesta Sofía por aprender italiano junto al hecho de

que se siente responsable de su propio proceso de aprendizaje, crean toda una nueva experiencia favorable que se clasifica como la mejor de todas.

Por otro lado, estudiar español no representa un deseo personal sino que surge como una opción viable. A Sofía le gustan los idiomas y además, se siente competente para aprender LE, especialmente después de la última experiencia con el italiano. Así, valora la posibilidad de seguir aprendiendo y se decide por el español para complacer a una amiga que quiere matricularse en el Instituto Cervantes. Aunque le encanta viajar, manifiesta que su objetivo principal no es conocer el idioma del país que visita, sino que le interesa adquirir el conocimiento lingüístico. No obstante, en la entrevista y en el diario, se revela que aprecia también la posibilidad de ampliar el conocimiento cultural, considerando el aula como fuente de educación e información. La representación clave de Sofía es que el aprendizaje del español es una afición, que no quiere decir un simple pasatiempo, sino que simboliza el gusto y el placer de aprender que está ligado al desarrollo personal. El nuevo enfoque de enseñanza y el ritmo relajado que supone para la estudiante el curso de español, constituyen otra nueva experiencia de aprendizaje que se considera positiva. A través de esa evolución de los procesos de enseñanza – aprendizaje de LE, pues, podemos observar cómo Sofía ha desarrollado la concepción del aprendizaje de una LE como afición. Además, esta representación parece estar vinculada con otra creencia, según la cual el alumno debe estar relajado para conseguir un aprendizaje eficaz y no sentirse presionado por los contenidos que todavía le faltan por adquirir o por las competencias que debe desarrollar. Finalmente, practicar un hobby puede promover la socialización y, en el caso del español, Sofía ha conocido a gente con la que se lleva muy bien y esas amistades se han convertido en el eje de la experiencia de todo el proceso de aprendizaje. En consecuencia, las decisiones que conciernen a los estudios de español, se toman siempre con los amigos con quienes está compartiendo las clases.

### ***La clase de LE en la escuela nos era indiferente***

La estudiante argumenta, con firmeza y solidez, su opinión sobre la falta total de interés por la clase de lengua extranjera en la escuela pública y una falta total de motivación porque les enseñaban cosas que los alumnos ya habían estudiado anteriormente en academias privadas o en clases particulares y, en consecuencia, ya conocían la materia. Además, considera que el conocimiento del inglés que uno pudiera haber adquirido en la escuela no podría compararse con el alto nivel de LE que uno alcanzaba con los estudios en el sector privado.

### ***En una LE es más fácil lo escrito que lo oral***

Vida y lenguas extranjeras se entrelazan en un discurso que está lleno de imágenes y emociones. Cuenta la historia de su primer contacto con el inglés, a través de un cuento infantil, revelando que, aunque no sabía leer, se acercó al libro con atención, observó los dibujos, averiguó que no entendía las letras y manifiesta haber sentido complacencia cuando, finalmente, le explicaron la historia. No es por casualidad que, de todos los recursos empleados para la enseñanza del inglés en la edad preescolar, la estudiante recuerda y relata su impresión del cuento infantil. Años después, pasando por Italia, sucedió un acontecimiento parecido cuando Sofía se compró un libro de historietas en italiano porque le llamó la atención: salvo los dibujos no entendía la lengua. El caso del español es diferente porque, por primera vez, sin haber estudiado previamente el idioma, entiende los textos escritos. Durante su estancia en España, Sofía hace una comparación sintáctica, morfológica y fonética entre el italiano y el español para concluir que, la comprensión lectora en español es fácil mientras que la comprensión oral no. Sofía domina mejor, y prefiere, el proceso de interacción entre el lector y el texto al proceso de interacción entre dos interlocutores. No obstante, aún sin conocimientos del idioma, utilizaba todos sus recursos para poder comprenderse con los españoles. Cree que la expresión corporal es un medio de comunicación importante e interpreta los gestos como auxiliares de la palabra oral. En general, Sofía aparece como una persona curiosa, abierta y receptiva ante las LE que no teme aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones.

### ***El español es fácil pero tiene también sus dificultades***

Sofía se basa en sus conocimientos previos y, aún cuando no ha estudiado español, puede comprender la nueva LE. A partir de ese descubrimiento de lo conocido en lo desconocido en textos escritos, parece nacer la representación sobre la facilidad de la lengua española. Sofía destaca la gran afinidad entre el italiano y el español en cuanto al léxico, considerando que es una realidad que favorece el proceso de aprendizaje. Por esa misma razón, cree que su competencia en comprensión lectora en español es la más desarrollada. Sin embargo, revela que movilizar un saber previo no es tan fácil en la comprensión o expresión oral. La estudiante considera el español como sistema autónomo con características propias que, a pesar de las similitudes con el italiano, su aprendizaje requiere esfuerzo. Por otro lado, piensa que el griego y el español son dos sistemas lingüísticos completamente diferentes, con sólo una pequeña parte de léxico común. Cree que el español, como todas las lenguas que proceden del latín, tiene una gramática compleja cuya adquisición se hace progresivamente

más complicada. Para aprender hay que estudiar pero, además, Sofía cuenta con su intuición para llevar a cabo un aprendizaje formal metalingüístico. Asimismo, revela su representación de que el aprendizaje de una LE, que se interpreta como el desarrollo gramatical y léxico, requiere tiempo y, por tanto, el estudiante no debe desanimarse sino enfrentarse al proceso con paciencia y confianza.

***Es mejor aprender un idioma para hablarlo que aprenderlo para obtener un título***

Sofía establece otra dicotomía entre los idiomas que estudió durante su vida escolar (inglés y francés) y su vida adulta (italiano y español): en el primer caso, la finalidad del aprendizaje era aprobar los diplomas de lengua y, en el segundo, la finalidad ha sido aprender a hablar la LE. La estudiante cree que en todo su país el proceso de aprendizaje de lenguas tiene como objetivo la obtención de diplomas, revelando que al principio seguía la conducta común. Sin embargo, a partir de los propios procesos de aprendizaje y su progreso, reflexiona sobre los métodos empleados y el desarrollo de las competencias para llegar a formar la representación de que la interacción oral es la destreza más importante en el aprendizaje de una LE. Piensa que el inevitable contacto diario con la lengua inglesa ha favorecido su adquisición y es categórica al opinar que el fracaso en el aprendizaje del francés fue consecuencia de la metodología empleada, que se basaba en el estudio analítico de la estructura de la lengua. En coherencia, pues, considera primordial que los centros de lengua enseñen a los alumnos a comunicar en LE. La última representación está, seguramente, vinculada a su experiencia de aprendizaje en el Instituto Cervantes, donde se promueve la aplicación del enfoque comunicativo en el aula con el fin de favorecer la efectividad comunicativa de los estudiantes. Sofía califica de innovador e interesante el método aplicado, destacando el trabajo en grupo por aprender, sobre todo de manera divertida y porque disminuye la ansiedad. Piensa que trabajar en equipo es un proceso que se puede aprender a llevar a cabo, explicando, además, que sólo hay que intentar lograr los objetivos de la tarea sin importar el nivel o la capacidad de los integrantes del grupo. No obstante, cree que los objetivos del aprendizaje se alcanzan más rápidamente cuando uno trabaja directamente con el profesor, revelando que valora más el aspecto entretenido que los múltiples beneficios del aprendizaje cooperativo. De todos modos, Sofía confía en la enseñanza de español que brinda el Instituto Cervantes y, asimismo, reflexiona positivamente sobre la integración del componente cultural en el aula. Por último, Sofía presenta dos vías establecidas para el aprendizaje de LE, ir a una academia o tener clases particulares, recalcando que los griegos no suelen ir al país de la lengua meta para aprender un idioma. A ella no le gustaría aprender una LE si faltara por completo la

instrucción formal y explica que preferiría ir al país donde se habla la lengua meta, no para estudiarla, sino para perfeccionarla. Asimismo, se revela que Sofía necesita, en los niveles principiantes, una lengua vehicular sin que sea obligatoriamente la L1 y, aún más, valora como estrategia metacognitiva positiva el uso de otra LE como medio de comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### ***Se aprende LE intentando resolver algo y también uno aprende con la repetición***

La estudiante considera los ejercicios sistemáticos una herramienta necesaria para el aprendizaje de LE. Paralelamente, expresa su gusto por las actividades más creativas, fundamentalmente, porque le motiva aprender de manera original y activa. Sofía prefiere aquellos momentos de clase en los que dejan de lado las prácticas clásicas de enseñanza, como cuando el docente tiene el papel del emisor y los alumnos reciben el conocimiento ya elaborado. Sin embargo, considera también necesarios procesos más rutinarios como el tratamiento sistemático de los temas gramaticales. En coherencia, piensa que el proceso de enseñanza – aprendizaje de una LE debe conciliar la comunicación con la instrucción formal. Por otra parte, Sofía cree que hay una relación recíproca entre el modelo de enseñanza tradicional (mayor proporción de reglas explícitas sobre el funcionamiento de la LE junto con la intervención directa del profesor) y la rápida adquisición del idioma en cuestión. Actualmente, prefiere aprender LE con un enfoque comunicativo sin embargo, estima que necesitará más tiempo para llevar a cabo el aprendizaje. Se revela pues, que en su sistema de creencias coexisten representaciones yuxtapuestas sobre la importancia del significado o de la forma en la enseñanza – aprendizaje de una LE y, asimismo, sobre la primacía de la comunicación o de la corrección. Sofía manifiesta por un lado que el alumno, para aprender, debe construir sus significados utilizando sus propios esquemas de conocimiento y, a través de su propia experiencia, llegar a entender y asimilar el nuevo contenido de aprendizaje. Por otro lado, cree que se puede aprender con la repetición; es decir que es posible retener e interiorizar las formas del idioma que usa el profesor tan sólo con la exposición repetitiva a la lengua meta sin ningún tipo de reflexión formal. Se observan, pues, representaciones paradójicas que tienen su raíz en varios modelos metodológicos (conductista / directo / comunicativo) y parecen ser fruto tanto de una generalización de representaciones difundidas sobre el aprendizaje, como también de sus propias experiencias de adquisición de LE. La contradicción entre la tendencia por un aprendizaje significativo o un aprendizaje por repetición se refleja también en la elección de los profesores preferidos de Sofía que enseñan de manera totalmente distinta: uno emplea el enfoque comunicativo, representando así lo

novedoso y atractivo y, el otro, emplea una enseñanza basada en la gramática, representando el método habitual, con el que los griegos aprenden LE.

### ***El trabajo lúdico garantiza el aprendizaje***

Sofía manifiesta su representación de que las actividades lúdicas, realizadas en el aula o fuera de ella, hacen el proceso de aprendizaje ameno y a la vez efectivo. En primer lugar, satisfacen su deseo de diversión, en coherencia con su representación de que el aprendizaje de español es un hobby. Asimismo, por ser altamente motivadoras, estas actividades captan el interés de la alumna, condición que figura como una necesidad para Sofía cuando está en el aula. La estudiante, en todo su discurso, se decanta por aquellas ocasiones de aprendizaje en las que tiene la sensación de estar aprendiendo sin esfuerzo. Sofía cree que la adquisición de un conocimiento puede realizarse de forma automática y, por tanto, explica que no reflexiona sobre el uso de las formas gramaticales, sino que confía en su intuición; hecho que revela el aprendizaje como un proceso pasivo. La estudiante cree que esa forma de actuar dará buenos resultados y no considera necesario desarrollar estrategias cognitivas para mejorar su capacidad de aprender. Por consiguiente, leer libros de literatura y escuchar canciones en español, que sean de su gusto y en el momento que ella desea, lo cataloga como el aprendizaje más sencillo y productivo. Por otro lado, Sofía piensa que en el proceso educativo los recursos lúdicos no son siempre convenientes para la transmisión y aplicación de los contenidos en el aula, cuya valoración depende totalmente del profesor. Sofía sabe que si encuentra el nexo de unión entre el estudio y sus propios intereses se pueden conseguir mejores resultados, sin embargo, no cree que eso siempre sea posible dentro del aula; por tanto, se ocupa en desarrollar estrategias más bien de autoaprendizaje en lugar de poner en práctica en el aula aspectos como la negociación y la participación en la toma de decisiones. No obstante, el contexto y la experiencia de aprendizaje, tal vez, hagan evolucionar las representaciones: en la entrevista Sofía expresa la idea de una clase de LE basada en un libro de literatura, pero no lo considera posible, valorándolo como un aprendizaje específico y limitado. Posteriormente, en el diario reflexiona sobre el uso de poesía como recurso didáctico en el aula del español.

### ***El alumno debe asistir a clase y el profesor debe mantener su interés***

El papel del alumno en el aula es pasivo, pues no se necesita que esté motivado para aprender, ya que el profesor mismo debe encontrar estrategias para mantener su atención durante la clase. Sofía establece una dicotomía según la cual, el profesor se encarga de optimizar el proceso de aprendizaje en el aula mientras que el estudiante se hace responsable fuera de ella.

El docente determina los objetivos de la enseñanza – aprendizaje y observa si éstos se van cumpliendo. El derecho a aprender se limita a que le expliquen al alumno lo que no entiende y no le corresponde proponer o debatir si no está de acuerdo con decisiones tomadas por el profesor o por el centro de lengua. Si el alumno encuentra debilidades en su proceso de aprendizaje, el docente las puede identificar pero, el alumno, debe esforzarse para lograr alcanzar el nivel del grupo. Sofía cree que cada alumno debe actuar en el aula según sus características individuales propias, que tanto el docente como sus compañeros tienen que respetar. No obstante, estima que ella tiene una actitud dominante en clase y, a pesar de justificarla, en el diario revela que intenta modificarla para ser más democrática y colaborar más. De igual manera que durante la infancia necesitaba la supervisión de los padres, hoy en día necesita autoridad por parte del docente para poder llevar a cabo aquellas tareas que no le gustan. Cree que durante la clase de LE los aprendices son más tolerantes ante el error cuando son adultos y también, piensa que ella es más tolerante que sus compañeros. Si bien el error constituye una manifestación indispensable y necesaria del proceso de aprendizaje, considera que su corrección en el aula corresponde al profesor. Aunque no quiere analizar qué supone exactamente la enseñanza de LE, su experiencia propia de impartir clases ha formado la representación de que enseñar es difícil. Asimismo, valora que un profesor de LE se haya formado en ese campo y no sea sólo un nativo de la lengua meta. El docente, por ende, debe ser un instructor, un gestor, pero, sobre todo, un motivador del aprendizaje en el aula de LE.

### ***De repente eres capaz de hablar una LE***

Aunque el objetivo principal de Sofía es poder usar el idioma que está aprendiendo y por eso considera fundamental que el centro de lengua siga un enfoque comunicativo, la creencia de que la expresión oral se desarrolla desde el inicio del proceso del aprendizaje no llega a formarse de modo sólido, quizá, a causa de sus experiencias anteriores. Tampoco reflexiona sobre la diferente actitud y esfuerzo personal en cuanto a la interacción oral en italiano y español: en Italia no permite a nadie del grupo que hable inglés y ella se encarga de llevar a cabo la comunicación, mientras que en España le sale el inglés, insiste en que otra persona comunique y ella se limita a escuchar. Por lo que concierne al aprendizaje del español, prefiere practicar la expresión oral en el contexto institucional, donde el error se valora como un proceso natural, y la comprensión auditiva, que es un proceso individual, en un contexto real, evitando posiblemente así la evaluación de sus competencias por los demás.

## 7.1.2 Perfil de Persefoni

### *En un aula tienes que esperar que los demás también entiendan*

Persefoni es una estudiante brillante que durante toda su experiencia estudiantil suele estar por encima del nivel de la clase sin hacer un esfuerzo especial. Aunque es una persona paciente y muestra gran respeto hacia sus compañeros de clase, a menudo se aburre, un verbo que utiliza bastante en su discurso. Es consciente de que es una estudiante inteligente y, por consiguiente, tiene confianza tanto en sus capacidades y competencias como en sus estrategias de aprendizaje y progreso. En su discurso hay pocas valoraciones y argumentos y no muestra interés por analizar de modo profundo los procesos con los que ha aprendido LE ni tampoco su propia actitud como alumna. Tal vez el hecho de que siempre haya sido buena alumna y de que siempre ha conseguido los resultados deseados, como por ejemplo aprobar los diplomas avanzados, no le haya incitado a cuestionar la manera o el proceso de aprender. En realidad, Persefoni utiliza un esquema dicotómico de calificación entre lo que le gusta y lo que le aburre para organizar gran parte de su pensamiento.

### *Si te gustaban las matemáticas no te gustaba la clase de griego*

La estudiante se autodefine como persona curiosa, característica con la que argumenta su gusto por las LE desde una edad temprana. Concretamente, en el relato de vida llega a manifestar pasión por el aprendizaje de lenguas y, especialmente, por el español. Sin embargo, no guarda buenos recuerdos de la clase de griego en la escuela sin aclarar bien el por qué. Persefoni se cataloga como persona “de ciencias” y utiliza ese argumento para explicar gustos acerca de materias, actividades y estilos de aprendizaje. La clase de griego clásico la considera poco interesante y difícil y, por primera vez, admite tener dificultad para aprender. Se presenta como alumna autónoma y aplicada que siempre cumple con la tarea de aprender independientemente de sus preferencias, aunque cree que el interés condiciona el aprendizaje.

### *No se aprende LE en la escuela*

Manifiesta, claramente, que no se aprende LE en la escuela y que tampoco se puede obtener un diploma y, en consecuencia, es necesario acudir a un centro de lenguas para tales fines. Además, matiza esa representación, argumentando que es mejor no prestar atención en la clase de lengua que ofrece la escuela porque puede llegar a desconcertar al alumno.

### ***El aprendizaje de LE está vinculado a la obtención de diplomas***

En el caso de Persefoni es interesante observar las representaciones opuestas acerca de los diplomas de lenguas: por un lado, cree, por experiencia propia, que los diplomas no reflejan el conocimiento real de la lengua y que alcanzar un alto nivel de competencias en LE es una tarea más ardua que aprobar el diploma. Sin embargo, por otro lado, el aprendizaje de LE está ligado a la obtención de títulos, dado que para ella es imposible aprender un idioma sin fijarse la meta de obtener uno. La estudiante plantea una dicotomía entre diplomas necesarios e innecesarios y sitúa al español en esta última categoría. La decisión de aprender idiomas como el árabe o el ruso no representa para ella nada extraordinario, pero aprenderlos sin la obligación de aprobar los diplomas superiores es todo un desafío.

### ***El aprendizaje de LE es útil***

Hay que apuntar que a lo largo de la entrevista se revela que sus padres consideraban importante el aprendizaje del inglés y francés, planteando el aprendizaje del primero desde una temprana edad. Asimismo, es obvia la representación de Persefoni de que el aprendizaje de LE es útil. La decisión de estudiar español, tomada por ella, está dentro del marco general de utilidad de las lenguas y, además, figura como una lengua útil por ser una de las más habladas en el mundo. El hecho de que suene bien es otra representación que justifica la elección del español frente a otro idioma, como también el gusto de Persefoni por las actividades auditivas o audiovisuales.

### ***Aprender español es fácil***

Antes de empezar las clases, pensaba que el español y el francés eran lenguas parecidas, representación que se fortalece a medida que avanza el curso y, asimismo, surge una representación nueva sobre la facilidad de aprender español. Ahora bien, entre el griego y el español, las características comunes se limitan a dos: la sintaxis, que facilita el aprendizaje y la rapidez del habla. En su discurso destacan, principalmente, dos estereotipos que suponen una valoración positiva para el español: lo califica, en primer lugar, como idioma que suena bien frente al alemán que es monótono y, en segundo lugar, como idioma que transmite sentimientos. Sin embargo, desde que acabó las clases de español opina que ha mezclado el francés con el español y considera haber desarrollado las competencias auditiva y lectora, pero no las competencias oral y escrita.

***El inglés: su aprendizaje “duró un siglo”***

***El francés: “no creía que existiera otra lengua que me gustara más”***

***El español: “no puedo imaginar mi vida sin ocuparme incluso mínimamente con algo español”***

Persefoni ha estudiado inglés, francés y español. La representación firme acerca del aprendizaje del inglés es que duró demasiado. Está contenta con el proceso de aprendizaje del francés, sobre todo porque no sólo ha aprobado los diplomas sino que en el último año de estudio consideraba haber desarrollado todas sus competencias en la lengua meta. He aquí una paradoja: 1) a Persefoni no le gustaba mucho el idioma inglés, le cansó su aprendizaje y no considera haber alcanzado un buen nivel pero, por cuestiones de trabajo, se ve obligada a utilizarlo a diario y a seguir aprendiéndolo; 2) el francés le gusta como idioma, alcanzó un buen nivel de lengua pero, como no lo practicaba, perdió el dominio. Por otro lado, Persefoni empezó a estudiar español porque valoraba el conocimiento de LE en general, sin embargo, a continuación, resultó que el idioma le encantaba y, sin que hubiera necesidad (después de los estudios y la obtención del título y asimismo, fuera del contexto del trabajo), dedica tiempo al español y disfruta del contacto con la lengua. Lo que llama la atención es que la estudiante, que ha aprobado los diplomas más avanzados en todos los idiomas estudiados, califica exclusivamente al diploma “Superior” de innecesario. El caso del aprendizaje del español supera los límites de la necesidad, e incluso de la utilidad, si tenemos en cuenta la cotidianidad de la estudiante, revelando el verdadero gusto de Persefoni por la lengua; hecho que, confirma su representación de que el gusto y el interés condicionan el aprendizaje.

***La persona “de ciencias” prefiere estudiar la teoría y aplicarla en ejercicios sistemáticos en lugar de aprender con tareas creativas***

Al comentar los métodos de aprendizaje de los tres idiomas, la estudiante señala solamente el aspecto lúdico en el caso del español sin considerar que puede afectar fundamentalmente al proceso de aprender, es decir, no lo reconoce como aprendizaje significativo con fines didácticos. Este tipo de actividades no la motivan especialmente; más bien, le molestan cuando duran más de lo que juzga necesario para la práctica de los contenidos propuestos. Prefiere una presentación explícita de la teoría y una práctica autónoma para aprender. Reconoce que hay otros estilos de aprendizaje pero se muestra segura de que, con este estilo en concreto, aprende reiterando el argumento de persona “de ciencias” para justificarlo. La estudiante manifiesta, de manera tajante, su gusto por los ejercicios sistemáticos y las tareas rutinarias en lugar de las que exigen más creatividad, porque no se cree capaz de manejarlas.

Si bien Persefoni presenta su estilo de aprendizaje como sólido y efectivo, hay un conflicto entre su manera de aprender y sus representaciones: declara que los ejercicios sistemáticos son necesarios en un nivel principiante pero en una fase posterior el alumno debe dejar de seguir modelos para, a través de ejercicios creativos, reflexionar sobre el uso de la lengua.

### ***Es mejor realizar las tareas creativas en grupo***

Es notable su representación de que, en un nivel avanzado, el alumno debe experimentar con la lengua y producir en situación y contexto para aprender. Sin embargo, como no cree en su potencial creativo y, además, no participa por iniciativa propia en el aula - donde se le da la oportunidad de practicar la lengua meta - valora mucho el trabajo en grupo porque le ayuda a desarrollar un estilo de aprendizaje crítico y creativo. En este sentido, el gusto y el valor que atribuye Persefoni al trabajo en grupo juega el papel de intermediario entre su estilo de aprendizaje y sus representaciones. De manera coherente, pues, la estudiante reconoce la aportación del trabajo en grupo al proceso de aprendizaje, destacando rasgos como la posibilidad de compartir y ampliar la información sobre un tema y de estimular la creatividad y los buenos resultados. Igualmente, aprecia la retroalimentación y reflexión sobre el uso de la lengua meta porque hay una interdependencia positiva que minimiza la frustración, situación que se da en la interacción con el profesor. No sorprende, pues, el hecho de que aprecie el carácter lúdico de este tipo de trabajo o su representación de que, la calidad de la relación entre los alumnos que forman el grupo, tenga un impacto sobre el proceso y los resultados de su trabajo en común.

### ***La lengua meta no se debe traducir***

Una representación que marca un antes y un después en el proceso de aprendizaje de LE es que la lengua meta no se puede traducir a la L1. Persefoni cree que no se debe traducir literalmente al griego porque hay veces que la traducción no basta para expresar los significados y las intenciones en LE, subrayando este cambio de perspectiva como una evolución en su manera de enfocar el aprendizaje de lenguas.

### ***Tomar la decisión de estudiar un idioma favorece el aprendizaje***

Además, la estudiante establece una dicotomía bien clara entre el aprendizaje impuesto de LE, como es el caso del inglés y francés (en la escuela y en las academias) y aprender por decisión propia, como es el caso del español (durante la vida adulta), creyendo que, en el último caso, los alumnos se involucran más en el proceso de aprendizaje. Con esta división, un niño se

excluiría de la toma de decisiones relacionadas con el estudio de LE. También, presenta al adulto como más autónomo para gestionar sus propias estrategias de aprendizaje. No obstante, Persefoni utiliza la misma estrategia para aprender la gramática: escribe repetidamente algo que quiere memorizar. Para aprender el vocabulario no ha desarrollado ninguna estrategia, puesto que todo lo que le parece interesante lo memoriza al instante, según dice.

***La expresión y comprensión oral son las destrezas más necesarias en el aprendizaje de LE***

Persefoni quiere estudiar en profundidad la gramática y no le interesa aprender el vocabulario que considera poco frecuente. El factor de utilidad guía su aprendizaje: necesita estudiar el sistema formal de la lengua y desarrollar la competencia auditiva y comunicativa. Parece necesitar un aprendizaje significativo que le proporcione los requisitos para desenvolverse en un contexto real. Su profesor comenta que es una estudiante tímida y callada y, efectivamente, ella revela que hacen falta más estímulos para practicar la expresión oral, tanto en los manuales y en las actividades como también por parte de sus compañeros. Esa actitud está en contradicción con su manifestación de que es fácil hablar en español, lo cual parece equivaler a la representación de que, aprender español, es fácil. Persefoni considera también importante el hecho de que los alumnos respeten el turno de palabra en clase (no monopolizar la clase, no estar continuamente corrigiendo a los compañeros). Hablar y entender en lengua meta denota un alto nivel de adquisición de LE pero, en su discurso, no se hace obvio cómo se pueden desarrollar dichas destrezas. No obstante, Persefoni aspira a adquirir un alto nivel de español, pero se muestra pensativa sobre la dificultad de mantenerlo sin practicar la lengua (el caso del francés). Si bien no le gusta cometer errores cuando interactúa con el profesor, se muestra tolerante con la presencia del error en el proceso de aprendizaje, destacando sus fines didácticos.

***El gusto del profesor para enseñar y el gusto del estudiante para aprender son los principales factores en el proceso de enseñanza aprendizaje***

Dos representaciones clave y, a la vez simétricas, son las siguientes: por un lado, el empeño del profesor por enseñar condiciona la enseñanza; y por otro, las ganas del estudiante por aprender condiciona el aprendizaje. Persefoni parece ser una estudiante autónoma que aprenderá independientemente de su profesor. No obstante, valora que el docente tenga el conocimiento pertinente, esté atento a las necesidades de los alumnos y disponible para aclarar sus dudas sin limitarse al manual. No espera de un profesor que lo sepa todo pero debe poder guiar a los alumnos y controlar su progreso de aprendizaje. La compatibilidad del

pensamiento entre el docente y el aprendiz, es un factor facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante subrayar que el término “necesidades de los alumnos” se relaciona, más bien, con aclarar dudas en el aula. La única necesidad que manifiesta Persefoni es el deseo de avanzar más rápido en clase pero no ha hecho nada al respecto porque considera que no hay solución.

***Para aprender LE uno tiene que ir a clase, aclarar dudas, estar atento y hacer los deberes***

El esquema de aprendizaje de Persefoni es simple: ir a clase, aclarar dudas, estar atento y hacer los deberes. En consecuencia, aprender LE no es nada complicado y cualquier persona puede adquirir el conocimiento básico y obtener un diploma. La práctica de la comprensión auditiva y la expresión oral que, según Persefoni, certifican el aprendizaje de LE, por ser necesarias en un contexto real, no aparecen explícitamente en su esquema de aprendizaje. Tal vez, la necesidad de obtener un diploma quede, finalmente, más clara y definida que la necesidad de desarrollar esas dos destrezas para desenvolverse en un supuesto contexto real. En coherencia, no espera nada especial de un centro de lenguas. Tampoco reflexiona mucho sobre el uso del manual o los materiales complementarios (fotocopias, audio, video, notas) y parece pensar que los recursos para aprender idiomas son estándares. Califica los métodos audiovisuales y el hecho de asistir a una obra de teatro en lengua meta, como elementos innovadores en el proceso de aprendizaje de español, aunque representen más bien fuentes de motivación y no de aprendizaje. Ver una película o escuchar una canción en el aula, no se relaciona directamente con un recurso de aprendizaje. Sin embargo, fuera del aula, son medios para practicar la lengua y aprender.

### **7.1.3 Perfil de Magda**

***Es importante el aprendizaje de LE***

Principalmente, lo que destaca en el discurso (oral y escrito) de Magda, es la cohesión y coherencia signos de una postura firme, que revela la unidad y claridad de sus representaciones. La estudiante, tanto en la entrevista como en el relato de vida, contextualiza muchas de sus propias creencias y explica su origen presentándolas como representaciones compartidas por toda la nación griega. Asume, pues, que es miembro de una sociedad que considera importante la educación y el aprendizaje de LE y por tanto, ha adoptado dicha

representación de modo pasivo. En concreto, presenta como predeterminado el proceso de aprendizaje de LE para todos los griegos y, en consecuencia, para ella también. En primer lugar, todos los niños, en paralelo con la escuela primaria, van a una academia o tienen clases particulares para aprender, como mínimo, inglés. De esta manera, manifiesta también la creencia sobre la preeminencia del inglés como LE en Grecia. Luego, aprender otras LE durante los años universitarios es un proceso agobiante porque hasta el final de la carrera los estudiantes deben haber aprobado todos los diplomas. La asociación del aprendizaje con la obtención de títulos es otra representación colectiva, según Magda. Incluso el aprendizaje de idiomas en Grecia se relaciona con la preferencia por la enseñanza de la gramática. Magda señala que ha tenido que seguir la conducta común, sin embargo, evolucionando dentro de este marco social, ha sido capaz de evaluar algunas prácticas y comportamientos y, a partir de sus propias experiencias, ha modificado sus representaciones sobre el aprendizaje de LE. Por ejemplo, además de creer importante el aprendizaje de LE, matiza como necesidad personal seguir aprendiendo a lo largo de su vida y por eso decide estudiar español en un momento dado. Asimismo, aprobar el “Superior”, puede estar dentro de sus futuros planes de estudio del español; sin embargo, no constituye su objetivo principal y critica la política general de proponer un diploma por cualquier tipo de aprendizaje.

### ***Uno no aprende LE en la escuela***

Otra representación que Magda revela como compartida y, además, como perdurable a lo largo de los años, es que en la institución pública no se aprende LE, por lo que, para tal fin, hay que ir a una academia privada o tener clases particulares. La estudiante establece una dicotomía entre asignaturas importantes y no importantes, clasificando el aprendizaje de LE en la segunda categoría. Reparte la responsabilidad entre los alumnos, quienes no toman con seriedad la materia, y los profesores, quienes no tienen ganas de ejercer su oficio, describiendo por tanto la situación como un círculo vicioso. Si bien Magda describe el aprendizaje de LE como un desafío que siempre le ha gustado y es una alumna aplicada que estudia sin dificultad todas las asignaturas, independientemente de sus preferencias, no encuentra un solo beneficio para la clase de LE ofrecida por la escuela. Además, el simple hecho de haber estudiado el francés en la institución pública, basta como argumento para justificar su representación negativa sobre el idioma, que parece tener carácter permanente: no considera que haya aprendido nada y tampoco piensa volver a estudiarlo nunca.

### ***“El español es la lengua más bonita que he estudiado nunca”***

El proceso de aprendizaje de LE de Magda se puede sintetizar en los siguientes bloques: 1) a mitad de la escuela primaria fue a una academia privada para estudiar inglés, según la conducta común en Grecia, 2) en la secundaria y en el Instituto estudió como asignatura obligatoria francés y, desde entonces, ha rechazado el idioma, 3) durante los años universitarios volvió a estudiar inglés para obtener el título más alto y a la vez estudió alemán, una lengua que eligió por interés profesional y cuyas clases se esforzó en concluir para obtener los títulos que le interesaban antes de acabar la carrera y 4) dos años después de haber terminado la universidad, Magda sintió la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y optó, por razones personales, por estudiar español. El primer criterio para elegir dicha lengua fue el sonido, en clara contraposición con el alemán que, siguiendo el estereotipo extendido, piensa que suena feo. Magda elabora su escala valorativa de LE rechazando totalmente el francés, declarando su poco gusto por el inglés (idioma sin lógica y pobre), manifestando su gusto por el alemán (idioma con lógica, hecho que le confiere belleza), para culminar calificando el español como la lengua perfecta (tiene lógica, sintaxis libre, suena bien, es poético). La representación de que la lengua española suena bien, además de en la entrevista y en el relato de vida, se hace evidente en casi todas las entradas del diario, revelando la importancia que tiene para la estudiante. Asimismo, reconoce que el español le encanta por un conjunto de factores como la proximidad de la lengua meta y el griego, el hecho de poder apoyarse en conocimientos previos y, ante todo, porque los viajes a España le han brindado una nueva dimensión en el proceso de aprendizaje. En resumen, Magda valora tanto la lengua como a sus hablantes y, está tan contenta de la adquisición y la puesta en práctica de los nuevos conocimientos de español, que no cree que vaya a querer aprender otra LE en el futuro.

### ***No es importante hablar de forma gramaticalmente correcta sino poder comunicar en lengua meta***

A partir, pues, de los diferentes procesos de aprendizaje de LE y de la nueva experiencia de viajar a España, donde Magda ha tenido que poner a prueba con éxito su destreza comunicativa, reflexiona sobre la distinción entre aprender una lengua y aprender a usarla. La estudiante reconoce que, en un principio, el método de enseñanza que empleaba el Instituto Cervantes le había parecido extraño y no le gustaba pero pronto llegó a apreciarlo. Actualmente, sabe el propio nombre del enfoque comunicativo y, además de calificarlo como el mejor, pone en tela de juicio los buenos resultados de los métodos tradicionales; es decir, de aquellos métodos que dan prioridad al estudio profundo de la gramática antes de practicar

las demás destrezas. De este modo, se revela el proceso de formación de la nueva representación, según la cual se valora el desarrollo de la competencia comunicativa en LE desde el inicio de su estudio. En total coherencia, Magda considera la interacción oral como la destreza más necesaria en el aprendizaje de lenguas, dado que su objetivo principal es poder usar el español de una manera efectiva en varios procesos de interacción y comunicación. Asimismo, cree que si se desarrolla la interacción oral, luego será fácil adquirir los contenidos gramaticales, sin embargo, el hecho de adquirir el sistema formal de la lengua no garantiza el desarrollo de la expresión o interacción oral.

### ***Tanto los ejercicios sistemáticos como las tareas creativas son importantes en el proceso de aprendizaje de una LE***

Magda no prioriza la enseñanza de la destreza oral en los idiomas extranjeros y cree que, para la formación de hablantes competentes, es imprescindible enseñar la gramática y practicar simultáneamente la lengua oral. Necesita estudiar los principios sintáctico-morfológicos que rigen una LE de manera explícita y, en consecuencia, prefiere un manual que incluya las reglas gramaticales agrupadas de modo visible para que sean consultadas fácilmente. Se revela, pues, que el dominio del sistema estructural sigue siendo fundamental para ella cuando quiere usar la lengua. Cree que una vez que se han presentado los fenómenos gramaticales y se han estudiado sus funciones, a través de la aplicación en ejercicios sistemáticos y la explicación del error, es oportuno realizar actividades creativas. Según este esquema, en primer lugar se hace un aprendizaje reflexivo de la lengua y en segundo lugar, se mejora su uso a través de un empleo más libre del idioma en cuestión; es decir, primero saber cosas y luego hacer cosas para explotar el nuevo conocimiento. En este sentido, los ejercicios sistemáticos son necesarios en el nivel principiante, cuando predomina el estudio de los contenidos formales, mientras que en niveles más altos ya no hacen falta. Se hace obvia, pues, la representación que la enseñanza explícita de las estructuras del sistema de la lengua forma parte integrante de la clase de LE y, aunque puede ser un proceso pesado, es inevitable. Experimentar con la lengua dentro de los parámetros conocidos y cometer errores son procesos fundamentales de un aprendizaje profundo y Magda, que considera el error como un recurso didáctico, valora siempre el *feedback*.

### ***El español es fácil como lengua***

La representación sobre la facilidad de la lengua española se fundamenta en dos ideas clave. La primera es que el español no es un idioma fácil en sí, sino que es fácil para los griegos

porque lo estudian como L3. Magda cree, pues, que los conocimientos previos son un factor fundamental para el aprendizaje de nuevos contenidos, en este caso el español. El segundo factor es la proximidad entre las dos lenguas, español y griego, que facilita el acercamiento y favorece el progreso. Asimismo, Magda clasifica la LE que tiene que aprender como menos compleja que su propia L1. No obstante, aunque el idioma en cuestión no sea difícil, el alumno siempre tiene que hacer un esfuerzo para aprenderlo.

### ***Un buen profesor de lengua es aquel que se ha formado para enseñar***

Magda piensa que enseñar LE significa, por un lado, orientar a los alumnos en su aprendizaje y por otro, tener un papel mediador en el proceso de construcción del conocimiento. La implicación del docente consiste en explicar de modo eficaz la gramática, corregir errores y efectuar una oportuna retroalimentación aclarando dudas. También, considera responsabilidad suya seguir un plan curricular y cree que, la toma de decisiones acerca del diseño del currículum, concierne sólo a la docencia y no a los estudiantes. Magda afirma que un profesor que ha sido formado para enseñar LE, sea nativo o no, puede aplicar mejor sus actividades docentes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Considera importante que el profesor muestre su autoridad en el aula y que se gane la confianza de los alumnos para poder guiarles a lo largo de su aprendizaje. La puede influir la personalidad del profesor pero no necesita establecer lazos de amistad con él para atender y aprovechar las clases. Otra cosa que valora es la habilidad de un profesor para incitar a sus estudiantes a hablar y participar en el aula.

### ***El aprendizaje de una LE no depende del profesor sino del alumno***

Una representación clara es que el alumno debe tomar un papel activo e involucrarse en el proceso de su propio aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Para aprender LE no basta con ir a clase, sino que hace falta apoyarse en varios recursos para construir el conocimiento mediante el estudio y la práctica. Sólo en el caso de que el estudiante esté en el país donde se habla la lengua meta, no es indispensable tomar la iniciativa de buscar oportunidades para practicar la LE, dado que estará en una situación de inmersión que favorece el aprendizaje y sobre todo el desarrollo de la interacción oral.

### ***Ser adulto y decidir de manera consciente estudiar una LE, implica ser un alumno aplicado***

A partir de su experiencia personal, Magda relaciona la elección consciente de aprender un idioma con la mayoría de edad. Considera, pues, que ser adulto y decidir estudiar una LE por

voluntad propia significa ser un alumno aplicado; es decir ser responsable, activo y autónomo en su búsqueda de conocimiento. Estas características las valora también en su propia actitud como estudiante de español, apuntando en las entradas del diario el acto de participar en la clase, hacer los deberes o colaborar bien con sus compañeros. Asimismo, se revela la representación de que una clase de adultos avanza rápido, puesto que todos están comprometidos con su decisión de aprender la LE.

### ***El trabajo en grupo no es siempre oportuno porque se usa la L1***

A Magda le gusta trabajar en grupo y valora que el buen resultado de este tipo de tarea depende de dos factores: el tema de la actividad y la eficacia en la colaboración con los compañeros. Su representación sobre la posibilidad de aprender de los compañeros, se refleja también en la práctica de intercambiar conocimiento tanto dentro como fuera del aula. Magda cree que cada persona tiene su propia actividad mental y su propia manera de reflexionar para aprender y, asimismo, valora la posibilidad de acercarse a la perspectiva de un compañero para resolver dificultades en su propio aprendizaje. La estudiante quiere llegar a la adquisición de LE a través de la construcción del conocimiento que se lleva a cabo con la reflexión y el intercambio de ideas. Por consiguiente, se puede entender tanto su postura tolerante hacia el error como la importancia que da a la proporción de retroalimentación en el proceso de aprendizaje. No obstante, su objetivo de trabajar la interacción oral en el aula, no se cumple a la hora de trabajar en grupo. La representación de que el trabajo en grupo se debe realizar exclusivamente en lengua meta, entra en conflicto con la realidad de la clase, a pesar de los esfuerzos de no recurrir al griego. En consecuencia, se valoran menos los beneficios de la experiencia de trabajar en equipo para aprender LE e igualmente, las ventajas de usar la L1 para tal fin.

### ***La finalidad de los estudios debería determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje***

Magda considera que el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés ha sido largo y que sería posible alcanzar los mismos objetivos en menos años. En contraste, describe el aprendizaje del alemán como veloz, una cualidad que atribuye a las clases particulares. Si bien no ha desarrollado la destreza de la interacción oral, ha cumplido su necesidad de conseguir los diplomas de alemán antes de acabar la universidad y declara estar contenta de ese proceso de aprendizaje. Además, piensa que mantener el contacto con la LE después del estudio es un factor importante para no perder el dominio. Por otro lado, Magda decide estudiar español con un ritmo más relajado, sin presión ni agobio, motivada por la necesidad

de buscar nuevo conocimiento. Su finalidad principal es conocer la lengua española y acercarse a las obras literarias de autores hispanoamericanos que tanto le gustan. En el relato de vida, Magda explica que actualmente puede leer literatura y poesía, ver películas y escuchar canciones en lengua original, revelando que todos sus propósitos se han cumplido con creces. Así pues, parece haber una relación recíproca entre su gusto por el idioma español, el proceso de enseñanza y el éxito del aprendizaje. No obstante, a pesar de su preferencia por este último proceso de aprendizaje, cree que el tipo de enseñanza que se recibe debería estar de acuerdo con la finalidad específica de los estudios.

#### **7.1.4 Perfil de Lida**

##### ***Tengo inclinación hacia los idiomas***

Lida no solamente habla lenguas extranjeras, sino que presenta su vida entrelazada con ellas. Durante su infancia las LE ocupan el espacio escolar y extraescolar (frontistirio), y en la vida adulta cobran un papel protagonista: estudios universitarios (carrera de filología francesa), tiempo libre (estudios de español) y profesión (dar clases de francés). Además de que su relación con los idiomas empieza a una edad temprana, Lida confiesa que desde pequeña aspiraba a ser profesora de lengua. La clase de griego en la primaria se asocia directamente con los profesores, de quienes tiene buenos recuerdos. Siempre muestra respeto por los docentes y aunque admite que nadie tomaba en serio la clase de LE en la secundaria y, sobre todo, en el instituto, se muestra imparcial, justificando a los alumnos por tener otras prioridades y calificando a los profesores de comprensivos. Sin embargo, hace una división entre esas clases de LE y las que se imparten en la etapa primaria, donde parece que los alumnos las valoraban más y los docentes se presentaban más activos. Lida, en cualquier caso, aprecia a los profesores de lengua sea por su actitud o/y su trabajo en el aula. No siempre ha sido fácil el proceso de aprendizaje de las lenguas, recordando estar agobiada en la escuela primaria y tener que estudiar con su madre. Sin embargo, se presenta como una estudiante aplicada y paciente a quien no le desaniman las dificultades para seguir aprendiendo. Asimismo, manifiesta gusto y vocación por las lenguas extranjeras. No obstante, la imagen que traza Lida de ella misma se corresponde más con una estudiante constante y trabajadora que con una con una estudiante con especial aptitud para las LE.

### ***Los diplomas de LE son útiles***

Los padres juegan un papel importante en todas las decisiones relacionadas con el aprendizaje de las LE de su hija. Incluso cuando Lida es mayor de edad, cursando la carrera universitaria y eligiendo ella misma estudiar español, necesita compartir la decisión con sus padres. Igualmente, la estudiante presenta la obtención de diplomas como un asunto que concierne a toda la familia y que planifican juntos. Se hace patente, pues, la importancia que tienen los títulos de las LE en el entorno familiar de Lida, revelando que la representación sobre la utilidad de los diplomas es una representación compartida. Además, Lida manifiesta que quiere acabar las clases, perfeccionar la lengua y obtener un diploma como si fueran hechos relacionados entre sí, de tal manera que uno implica al otro. Subraya que no ha cambiado de opinión y que cree todavía que los diplomas son recursos útiles a nivel profesional, para un futuro puesto de trabajo. Paralelamente, está convencida de que los títulos demuestran los conocimientos adquiridos y parece pensar que, confirmando su desarrollo personal, será más competitiva en el mercado laboral. Considera que aprender el idioma y obtener el diploma, no son necesidades específicas y las presenta como dos metas corrientes y ordinarias. Lida, en un momento dado, se muestra escéptica sobre la enseñanza del inglés por estar totalmente centrada en la preparación de exámenes para títulos oficiales - quizás por ser una realidad muy reciente -, dado que ella había participado en los exámenes para el diploma más alto del inglés una semana antes de la entrevista. Sin embargo, no aprecia la política del Instituto Cervantes que separa las clases de lengua de aquellos cursos específicos que preparan a los alumnos para los exámenes de diplomas, comparándola, además, con la política de los demás centros de lengua que integran la preparación con la enseñanza de lengua. Considera que los profesores de un centro de lenguas conocido tendrán experiencia en enseñar, pero, más bien, valora aquellos centros cuyos alumnos aprueban los diplomas.

### ***El español no es la primera lengua que uno aprende***

Lida, aunque profesora de francés, valora más el aprendizaje del inglés y, asimismo, la obtención de los diplomas correspondientes. Piensa que es una lengua más útil y necesaria que las demás; la oye mucho en su entorno y, por lo tanto, es más fácil mantener el contacto con ella. Por esta última razón, muestra confianza en su habilidad para comunicarse en inglés. Si bien ella ha estudiado primero francés, presenta al inglés como la primera LE que estudian los griegos. Lida establece una dicotomía entre las lenguas obligatorias, que se aprenden durante la vida escolar (inglés y francés) y las lenguas que se pueden elegir después (el español, en su caso). La estudiante explica que a pesar de que el primer contacto con el

español tuvo lugar en su infancia y que el idioma le gustó mucho, aprenderlo no fue una prioridad. No valora mucho el español como idioma porque lo relaciona principalmente con España, obviando que se habla en más países. Sin embargo, este último idioma le gusta.

### ***El español es una lengua fácil***

El criterio básico que utiliza Lida para evaluar las lenguas y su proceso de aprendizaje es el de facilidad / dificultad. Durante su escolarización prefiere el inglés porque le parece más fácil que el francés. Antes de empezar las clases en el Instituto Cervantes pensaba que el español y el francés se parecían y que, por consiguiente, el conocimiento del francés le ayudaría en el proceso de aprendizaje del español. Desde el inicio, pues, había clasificado la lengua española como fácil de aprender. A lo largo de las clases dicha representación se consolida considerando además, el español más fácil que el francés. Otra representación relacionada con la facilidad de aprender español es el hecho de haberlo estudiado como L3. Lida piensa también que los manuales han facilitado el aprendizaje por ser estéticamente bonitos y tener el vocabulario organizado por campos léxico - semánticos. No encuentra similitudes entre el griego y el español y simplemente califica la L1 de más difícil. Lida, sin embargo, cae en contradicciones y, por un lado, repite la representación sobre la facilidad y la simplicidad de la gramática española y, por otro, considera la gramática como el aspecto problemático en el proceso de aprendizaje de una LE. Explica con detalle sus dificultades con los modos y tiempos verbales y manifiesta necesitar más ejemplos sobre los fenómenos gramaticales presentados en el aula.

### ***El proceso de aprendizaje de las lenguas obligatorias no se puede comparar con el proceso de aprendizaje de aquellas lenguas que uno elige estudiar***

Lida contrasta las lenguas que ha estudiado y, siguiendo la distinción establecida entre lenguas obligatorias (que se aprenden en la infancia y la adolescencia) y lenguas optativas (que cada uno elige después de la adolescencia según sus propios criterios), manifiesta que aprender español es toda una nueva experiencia que ha cambiado su perspectiva sobre el aprendizaje de una LE. En consecuencia, cree que la decisión consciente de estudiar un idioma desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje. Valora la diferente metodología con la que le enseñan el español y sus buenos resultados, destacando el uso de los métodos audiovisuales en el aula y el trabajo en grupo. En concreto, cree que con el trabajo en grupo se practica y se aprende la lengua de manera lúdica, se fomentan la retroalimentación y las relaciones interpersonales entre los compañeros de clase, y asimismo,

se detecta y se corrige el error. Además, Lida valora más su contribución en el trabajo en grupo o pareja, que en el grupo-clase, tolerando más la equivocación en el primer caso que en el segundo. Sin embargo, no concluye que el aprendizaje de español sea eficaz por la metodología que utiliza el Instituto Cervantes, sino que parece conformarse con una representación más simplista: justifica la supremacía del método con el hecho de que se dirija a adultos que están más dispuestos a aprender LE.

### ***Una enseñanza adecuada requiere material complementario***

Lida indica que se basa ante todo en el manual de LE para aprender y tal vez por eso le importa que sea bonito, con ilustraciones e información ordenada, completa y fácil de encontrar. No obstante, a lo largo de su discurso revela su representación de que, para una enseñanza de calidad, además del manual el profesor debe ofrecer material complementario. Este tipo de material Lida lo identifica con las fotocopias de gramática y de léxico, el audio y el vídeo. Asimismo, expresa su preferencia por las actividades audiovisuales y valora no sólo el hecho de ver una película, sino también de explotarla.

### ***La gramática se aprende con ejercicios sistemáticos y el vocabulario con tareas creativas***

Lida considera los ejercicios sistemáticos como una excelente herramienta para la adquisición del sistema formal de la LE, que se puede emplear hasta terminar el estudio de las formas gramaticales. Explica que en una primera etapa el alumno aprende la gramática y luego, en una etapa posterior y más avanzada, puede ser autónomo y aplicar sus conocimientos de manera más compleja; es decir, primero se aprende la gramática y después se usa. Ahora bien, según Lida, las tareas creativas facilitan la adquisición del léxico. Se revela, pues, la representación de que el aprendizaje de la gramática consiste en aprender verbos y funciones y, por lo tanto, no es acorde con la imaginación. Por consiguiente, la estudiante reduce la aportación del aprendizaje significativo frente a la primacía del repetitivo.

### ***La interacción oral es la destreza más necesaria***

Lida elige la interacción como la destreza más necesaria a desarrollar a lo largo del aprendizaje de una LE, porque considera que es la más útil en un contexto real. Esta representación se corresponde parcialmente con su gusto, dado que prefiere las actividades de comprensión auditiva y le encanta evaluar dicha competencia cada vez que tiene oportunidad. No obstante, en ningún momento hace una mención especial a la práctica de la expresión oral y tampoco a la práctica de la interacción – excepto la visita a España, donde la estudiante tuvo

la oportunidad de interactuar en español. Si bien no cree que pueda hablar el idioma como una española, aspira a poder comunicarse bien en lengua meta después de haber acabado los cursos. Lida, asimismo, cree que poderse comunicar en LE no condiciona la competencia en expresión escrita y considera importante trabajar las estrategias de escritura para avanzar. Por otra parte, no piensa que sea necesario hacer nada específico para desarrollar la comprensión.

### ***La “Cultura” es importante en el aprendizaje de LE***

Lida cuenta que el francés, el primer idioma que estudió, empezó a gustarle en la universidad. Durante la carrera de Filología francesa la estudiante tuvo la posibilidad, además de profundizar en los conocimientos lingüísticos, de conocer aspectos históricos y culturales relacionados con Francia, hecho que modificó su representación sobre la lengua. Parece, pues, que desde entonces el componente sociocultural en el proceso de aprendizaje merece toda su atención y, asimismo, lo representa como algo que debe enseñar ella misma. Para Lida, la enseñanza del francés supone incluir cuestiones lingüísticas y también culturales, pero estas últimas las considera más emocionantes. Lo que llama la atención es que por un lado, la estudiante valora el aspecto sociocultural en el proceso de aprendizaje del español, y por otro, tiene una visión de España basada en estereotipos como el flamenco o la expresividad propia de los españoles, a pesar de haber visitado el país.

### ***Visitar el país donde se habla la lengua meta favorece el aprendizaje***

La estudiante considera que no tiene la oportunidad de practicar la lengua fuera del aula. Por esta razón, declara que intenta usar el español en la medida de lo posible dentro del aula, pero se contradice porque reconoce que no participa mucho a nivel de clase-grupo. Sin embargo, cuando estuvo en España pudo poner en práctica, en situación de comunicación real, los conocimientos adquiridos y el hecho de haberla llevado a cabo con éxito aumentó la confianza por sus capacidades y el entusiasmo por la lengua. Asimismo, Lida cree que, visitar el país donde se habla la lengua meta, cambia la perspectiva sobre el aprendizaje, incrementando el deseo de aprender más.

### ***Para un aprendizaje eficaz es necesario el esfuerzo personal fuera del aula***

El papel del alumno en el aula, tal como lo describe Lida, es bastante pasivo: escuchar atentamente, tomar apuntes, aclarar dudas, tener disciplina y cooperar con el profesor; es decir, tiene una concepción del aprendizaje tradicional donde el aprendiz depende directamente de la acción del docente. Igualmente, cree que el alumno debe adoptar un papel

activo fuera del aula e invertir tiempo para practicar la LE y para lograr un aprendizaje eficaz. Su representación firme es que leer prensa escrita en lengua meta favorece el aprendizaje. Curiosamente, Lida no llega a aplicar su representación puesto que no consigue leer el periódico en español ni tampoco practica el idioma de otra manera. Aunque no utiliza la biblioteca del Instituto Cervantes, considera que aprovecha bien los recursos para aprender (personales e institucionales) y está contenta con su proceso de aprendizaje.

### ***El papel del profesor en el proceso de aprendizaje es fundamental***

Lida renuncia a su propia autonomía y prefiere que el docente sea la figura central en el proceso de aprendizaje atribuyéndole la función de amigo, guía, supervisor y evaluador. Él debe decidir cómo responder a las necesidades de los alumnos; término que se identifica con aclarar sus dudas, atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y prepararles para un diploma o examen. Sin embargo, un buen profesor no se limita a enseñar la LE sino que promueve la motivación y la autoestima del alumno. Se hace obvia la representación de que una enseñanza de calidad se basa en una buena relación entre el docente y el aprendiz que, asimismo, contribuye a un ambiente de enseñanza-aprendizaje óptimo. Lida valora más la personalidad de un docente que su formación. Además, piensa que el primer contacto con la lengua en el aula es fundamental para el aprendizaje posterior y, en consecuencia, el profesor puede afectar de manera positiva o negativa las representaciones del alumno sobre la lengua y su proceso de aprendizaje. Asimismo, manifiesta que el buen recuerdo de su maestra de lengua en primaria ha despertado en ella la vocación de profesora.

### ***Es importante “amar” la LE que uno esté estudiando***

En el proceso de aprendizaje del francés por parte de Lida podemos destacar tres etapas: 1) su disgusto inicial relacionado con una enseñanza rígida y estricta, 2) la evolución del gusto debido al componente sociocultural y 3) la dedicación a la profesión para ser una profesora competente. El discurso de Lida no transmite pasión cuando habla del francés como idioma, pero sí cuando se refiere a la tarea de enseñarlo. Lida, como aprendiz, otorga al profesor el poder de hacer a los alumnos “amar” la LE que están aprendiendo y, como profesora, ha hecho de esta representación un compromiso. Asimismo, considera importante, todo un deber, enseñarles contenidos socioculturales. Son dos representaciones que se han formado durante su propio proceso de aprendizaje y posiblemente están guiando, ahora, su manera de enseñar. Sin embargo, no parece tener conciencia de la evolución de dichas representaciones.

## **7.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Una vez concluidos los perfiles de las estudiantes, en este apartado voy a resumir y discutir los resultados con el propósito de contestar a las preguntas de investigación, respetando el orden y la numeración con que aparecen en el capítulo 3. Además, cuando sea pertinente, voy a llevar a cabo un contraste de estos resultados con los estudios presentados en el marco conceptual. A continuación, pues, empiezo con la primera pregunta:

### **1. ¿Qué representaciones tienen los alumnos sobre el español lengua extranjera como objeto de aprendizaje?**

#### **1.1 ¿Por qué eligen estudiar el español como lengua extranjera y qué características le otorgan al idioma antes y también, durante el proceso de su aprendizaje?**

El español es la tercera o cuarta LE que aprenden las estudiantes e independientemente de las diversas razones personales que les pueden motivar, su decisión de estudiar la lengua está por encima de exigencias escolares, familiares o sociales. No obstante, se hace obvio que, decidir estudiar español, está dentro de un marco más amplio de consideraciones y representaciones compartidas por la sociedad griega que valora el conocimiento de LE. Por otra parte, las estudiantes revelan una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida que no va únicamente asociada a una formación profesional, sino también, a un enriquecimiento personal. Entre una gama de cursos, programas y diplomas, ellas eligen estudiar español para incrementar, como manifiesta Norton y Toohey (2002), su valor en el mundo social.

Estudiar español, pues, representa una elección consciente y deliberada que se asocia a la vida adulta de las estudiantes. Se establece, asimismo, una dicotomía entre LE impuestas y asumidas: unas se inician en la infancia por motivos extrínsecos e instrumentales, durando muchos años y, otras, se eligen en una etapa posterior por motivos intrínsecos. Las estudiantes opinan que han llegado a la clase de español sin

conocimientos previos y casi sin representaciones. No obstante, se hace obvio que, si bien el contacto con el idioma se considera poco significativo o casual (viajes, canciones, películas), se forman representaciones que determinan la decisión de aprenderlo o no. Han optado por estudiar español, sin embargo, no están dispuestas a analizar mucho tal decisión porque parecen considerar habitual el hecho de querer aprender una LE más.

El gusto por el español, que en un principio se basa sobre todo en estereotipos tales como que es una lengua bonita y suave, suele aumentar con el paso del tiempo a través de la experiencia de aprendizaje, como analizaremos también más adelante. Es interesante que las estudiantes no hagan referencia al hecho de que el griego y el español son idiomas con aspectos sonoros muy similares y en cambio, subrayan la sonoridad, la suavidad y la pronunciación de la lengua española como elemento particular y factor de simpatía. Incluso, durante la interacción oral con hispanohablantes, creen que la facilidad de entenderse recíprocamente se debe a las dotes comunicativas y expresivas del propio idioma y/o de sus hablantes. La formación de representaciones positivas sobre los españoles así como sobre el país mismo, que conocen mejor a lo largo de los cursos o por viajes a España, juega un papel fundamental en la actitud favorable hacia el aprendizaje de la lengua. Especialmente, Magda atribuye al idioma los méritos que ha observado en los españoles, a través de sus propias experiencias en el país de la lengua meta; es decir, las representaciones sobre los hablantes se identifican con las representaciones sobre el idioma objeto de estudio.

Asimismo, la facilidad de aprender español como LE es otra representación clave. Las estudiantes piensan que han llegado a clase sin conocimientos previos de español. Es interesante que nadie valore, por ejemplo, el hecho de que antes de empezar el curso ya conozcan el alfabeto latino. Puesto que el griego es el idioma oficial del país, es común pasar por alto el fenómeno de la bilingüedad; es decir, el hecho de que, además de aprender a leer y escribir en dos lenguas, los griegos se acostumbran a desenvolverse en una sociedad que utiliza tanto el alfabeto griego como el latino<sup>84</sup>. Sin embargo, las estudiantes cuentan con un rico bagaje lingüístico. Especialmente, si

---

<sup>84</sup> Por dar un ejemplo, los teclados de los ordenadores son latinos o latinos y griegos.

consideran que la nueva lengua meta presenta similitudes o rasgos comunes con la L2 o L3 que ya han adquirido, es decir, si la percepción de distancia (Kellerman, 1983) entre el español y las otras LE no es significativo, creen que se va a producir una transferencia positiva que facilitará el proceso de aprendizaje. Esta representación se confirma y se consolida al inicio de las clases. Sin duda, todas consideran que el conocimiento lingüístico previo les sirve de apoyo, principalmente, a nivel léxico. Las estudiantes parecen estar también preparadas para las interferencias lingüísticas, que representan más bien un fenómeno inevitable y no un obstáculo. Sólo una estudiante, Persefoni, declara haber mezclado, en un nivel de aprendizaje alto, las dos lenguas que considera afines (francés y español), destacando la expresión oral y escrita como las competencias perjudicadas.

Por otro lado, la L1 y la lengua meta se califican generalmente como lenguas tipológicamente diferentes. Aunque en dos casos se hace hincapié en el parecido de la sintaxis, sólo Magda llega a manifestar, en términos generales, la cercanía entre el griego y el español como una impresión de familiaridad. Otra representación relevante es que la L1 es más difícil que el español, hecho que clasifica inmediatamente a la lengua objeto de aprendizaje como algo más alcanzable. La L1 pues, es un factor importante en el proceso de aprendizaje de LE. No obstante, estoy de acuerdo con Ellis (1985) cuando argumenta que no es el único y quizás tampoco el más importante, dado que las estudiantes valoran más el conocimiento lingüístico de LE en el proceso de adquisición del español. Las estudiantes, por la experiencia previa en el aprendizaje de LE, tienen además, representaciones realistas en cuanto al tiempo y al esfuerzo que requiere este proceso. Por lo tanto, la representación de que el español es fácil no se interpreta como que su aprendizaje esté libre de dificultades. En paralelo, el conocimiento de otras LE facilita el aprendizaje de un nuevo idioma porque las estudiantes han desarrollado estrategias de aprendizaje, muestran tolerancia ante la ambigüedad y un alto grado de autoestima por su propia capacidad de aprender.

Así pues, en el presente estudio se hace obvio que la representación de la facilidad, que a primera vista se puede atribuir simplemente al idioma, está vinculada al sistema de creencias sobre el plurilingüismo y la relativa proximidad lingüística entre la L1, L2, L3 y la lengua meta. De la misma forma, me gustaría profundizar en la representación que relaciona el aprendizaje de una LE con la obtención del diploma

correspondiente. Si bien la actitud es la misma y todas las estudiantes han participado en un examen para poseer un título oficial de español (todas han aprobado el Intermedio, habiendo aprobado Lida y Persefoni también el Superior), sus representaciones respecto al tema difieren. Usando la distinción que establece Py (2000, 2004), según se ha explicado en el marco conceptual, la “representación de referencia” de Lida es que los diplomas acreditan el conocimiento adquirido y, por consiguiente, son útiles, siendo sólo una “representación en uso” la crítica de la enseñanza que se centra en la preparación de exámenes. Persefoni, en cambio, no cree que los diplomas reflejen el conocimiento real de la LE sino que, para ella, representan un sólido compromiso para el aprendizaje. La estudiante, por primera vez, elige estudiar un idioma por lo que parece difícil cambiar automáticamente el objetivo final, que hasta ahora ha sido aprobar el diploma más alto. Sin embargo, con la dicotomía que plantea entre títulos necesarios y no necesarios – que se corresponde con la dicotomía entre LE obligatorias y elegidas – Persefoni reflexiona sobre su futuro comportamiento respecto al tema.

Por otra parte, Sofía y Magda, que han solucionado el tema profesional, critican la tendencia de aprender para aprobar exámenes y, partiendo de la noción de educación, estudian LE por una clara necesidad de seguir aprendiendo. En definitiva, la elección de aprender español parece estar vinculada con la obtención de diplomas pero de una manera poco reflexiva, como si se tratara de un hábito perpetuo relacionado con las experiencias previas de aprendizaje, cuando el título era el propósito de aprender. No obstante, el diploma de español no es el único objetivo de su aprendizaje y, el hecho de que no sea un título necesario para las estudiantes en términos prácticos, me permite suponer que su superación juega un papel fundamental en su percepción de logro. Asimismo, a lo largo del proceso, cuando las estudiantes consiguen dar sentido propio al aprendizaje de la LE y éste se convierte en la meta principal, pueden seguir la formación sin participar en los exámenes para la obtención de diplomas. Todas las aprendices utilizan la expresión “acabar una LE” que, efectivamente, significa que han aprobado el título más alto o aquel título que les interesaba. Sin embargo, cuando el aprendizaje de español representa un gusto y placer verdadero, no termina con la formación institucional y las estudiantes buscan ocasiones para disfrutar del contacto con el idioma.

Siguiendo los términos que usa Py (2003) la disposición de las estudiantes se manifiesta como apertura ante la lengua española y asimismo, son positivas las actitudes complementarias: las actitudes estéticas (el español es una lengua bonita, suave y suena bien), las actitudes funcionales (es útil aprender LE) y las actitudes didácticas (el español es fácil). Para concluir, me gustaría apuntar que los estereotipos que están presentes en el discurso de las estudiantes parecen tener más bien función facilitadora para exponer, por ejemplo, los argumentos sobre la elección de la lengua o para explicar la proximidad que sienten hacia el español. A medida que avanza el curso y hay un contacto sistemático con el idioma, se forman las representaciones propias. Si además consiguen reflexionar sobre las nuevas experiencias de aprendizaje, es posible llegar a evitar los estereotipos, como en el caso de Magda, para buscar de forma más profunda nuevo conocimiento.

## **1.2 ¿Qué destrezas básicas creen los alumnos que deben desarrollar para adquirir una lengua y cuáles encuentran más necesarias?**

La adquisición de una LE abarca el desarrollo de todas las destrezas, no obstante, las estudiantes destacan la interacción oral como la más importante, en primer lugar, por jugar un papel predominante en la comunicación fuera del aula. No es por casualidad que las tres estudiantes, que han estado en España y se han encontrado en situación de interactuar en un contexto real con hispanohablantes, pongan de relieve la necesidad de esa destreza durante un viaje. Persefoni, que no ha practicado nunca la interacción oral en español fuera del aula, es la única que emplea los términos de expresión oral y comprensión auditiva, a pesar de describir una conversación. Sin embargo, parece que las estudiantes conceptualizan la interacción en LE como el acto de comprender al interlocutor, siendo capaces de expresarse a la vez, sin valorar estrategias discursivas como el saber respetar las pautas que rigen también una conversación (turnos de palabra, normas de cortesía, interpretación de enunciados, etc.).

Asimismo, las estudiantes hacen hincapié en el hecho de que las ocasiones para practicar la interacción oral fuera del aula de español son escasas o inexistentes. Consecuencia de esa representación, es la valoración positiva de la práctica de dicha competencia en el aula, aunque no sea necesariamente una práctica comunicativa

auténtica sino que puede ser una simple interacción con el profesor; es decir, hablar se concibe como interactuar. Participar en la clase de LE, pues, es un elemento significativo en el proceso de aprendizaje. Se revela, además, que la interacción oral en el aula no tiene siempre las mismas características que la comunicación que se lleva a cabo fuera de ella. Parece que el sistema formal del lenguaje es más importante en los procesos interactivos en el aula y, en cambio, el mensaje es más significativo cuando la persona se ve obligada a obtener una información que desconoce. Por lo tanto, la comprensión compartida se convierte en el eje de la comunicación con un interlocutor hispanohablante fuera del ámbito institucional. En este caso, se precisa más de un amplio repertorio léxico que de un cierto conocimiento gramatical.

Si bien las estudiantes creen que es difícil practicar la interacción oral fuera del aula, no aprovechan siempre las oportunidades que se les presentan. Sólo Magda disfruta de las ocasiones de hablar en español fuera del aula. La estudiante revela que, cuando la interacción oral no tiene carácter inevitable y es una conversación espontánea con hispanohablantes, la atención a la forma, la fluidez y el feedback constituyen elementos importantes. Así pues, podemos observar un cierto paralelismo entre este tipo de conversación y la interacción que se genera en un contexto académico formal. Además, se hace patente que la voluntad de comunicarse en LE puede ser distinta dentro y fuera del aula, puesto que Magda piensa que no participa mucho en clase pero le gusta conversar con la gente en España. Contrariamente, Sofía cree que habla mucho en la clase de español, sin embargo evita las interacciones con hispanohablantes, a pesar de la percepción de logro y la confianza en sus propias habilidades. No obstante, pese a su actitud opuesta, las dos estudiantes manifiestan claramente la misma representación: el objetivo del aprendizaje del español es poder “hablar” en LE.

En segundo lugar, se revela que la interacción oral se juzga como más necesaria para el aprendizaje de una LE porque se considera la destreza más difícil. En consecuencia, si se ha desarrollado la interacción oral en LE – se puede hablar y comprender - luego, es fácil leer y escribir en ese idioma; es decir el desarrollo de esa destreza representa la adquisición de LE. Las estudiantes no valoran los fines comunicativos de la expresión escrita y sólo Lida piensa que el dominio de la escritura es un criterio de alto nivel en lengua meta, siendo necesario desarrollar esa competencia independientemente de la

interacción oral. Por otra parte, la comprensión lectora parece ser la menos problemática y se asocia, principalmente, con el aprendizaje de vocabulario. Además, la lectura se califica como herramienta útil para el trabajo individual y favorece la adquisición de LE.

### **1.3 ¿Qué importancia otorgan los alumnos a los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos durante el proceso de aprendizaje?**

Se hace evidente la representación de que el aprendizaje de una LE se fundamenta en dos ejes esenciales: la gramática y el vocabulario. En consecuencia, los manuales y materiales complementarios se juzgan como herramientas que facilitan o no, la adquisición de estos dos contenidos. No parece haber una relación estrecha entre el sistema gramatical y el léxico, considerado el primero como el conocimiento necesario que permite el desarrollo de las competencias en una LE, mientras que al segundo se le otorga menos importancia. Las estrategias empleadas para su aprendizaje también son diferentes dado que, por un lado, el estudio explícito y detallado del sistema formal es imprescindible y por otro, no se considera oportuno traducir y explicar todo el vocabulario cuando se entiende el significado del mensaje escrito u oral. Es interesante la representación de que el estudio de la gramática pueda tener un fin y es entonces cuando, tal vez, se le conceda un papel prioritario al aprendizaje del léxico. Si quisiéramos, pues, diseñar la pirámide de aprendizaje de una LE, la gramática constituiría la base y el léxico ocuparía el vértice superior.

Llama la atención la manifestación de la representación de dos estudiantes (Magda y Sofía) acerca de que la enseñanza - aprendizaje de LE a base de gramática, es la conducta habitual en Grecia. El vigor de esta creencia se refleja en el argumento que la enseñanza tradicional de una profesora española como también, el uso de un manual gramatical en su clase, era el resultado de su larga estancia en el país y la consecuencia de conocer bien a los griegos y su modo de aprender LE.

Concretamente, durante el proceso de aprendizaje del español, las dificultades se atribuyen a la adquisición gramatical, mientras que el léxico se relaciona más bien con las facilidades. Además, a medida que avanzan los cursos, los contenidos gramaticales

no se conciben siempre como nuevos sino como más específicos y complejos, requiriendo su aprendizaje una mayor dedicación y esfuerzo. Esto me permite suponer que, con el término “gramática”, se hace referencia de manera restringida al estudio de los modos y tiempos verbales. En general, las estudiantes comprenden la gramática como el conocimiento de las formas del sistema lingüístico; es decir, el foco de la atención se centra en las estructuras gramaticales dejando de lado aspectos pragmáticos, socioculturales y discursivos del lenguaje. La enseñanza de la gramática y la explicación y aclaración de las reglas gramaticales, son algunas de las principales tareas del profesor en el aula. Por otra parte, el aprendizaje de los contenidos léxicos es un trabajo más individual - tanto dentro como fuera del aula - y, para llevarlo a cabo, se apoyan en una gran variedad de recursos: manual, textos, actividades, canciones o audiciones, películas, etc. Las estudiantes se muestran tolerantes ante la ambigüedad, se basan en su conocimiento previo para comprender y formar palabras en español y no solicitan siempre la explicación del léxico sino que se conforman con entenderlo por el contexto.

Si bien las estudiantes suelen hacer un comentario valorativo en cuanto a su pronunciación en las otras LE (inglés y francés), los contenidos fonéticos pasan desapercibidos en el proceso de aprendizaje del español. A pesar de la observación de que es una lengua suave o tan solo un comentario sobre las variedades fonéticas del español peninsular, la pronunciación y el sonido de la lengua se asocian exclusivamente con el gusto de escucharlo o hablarlo y, por ende, aprenderlo.

#### **1.4 ¿En qué medida el componente sociocultural juega un papel en su idea de aprender español?**

Aprender un idioma no va ligado al desarrollo de la competencia sociocultural tal y como se define en el MCER, donde, con el término, se hace referencia a las condiciones socioculturales del uso del idioma (normas de cortesía, codificación lingüística de rituales, normas que ordenan las relaciones) que afectan a la comunicación lingüística entre representantes de diferentes culturas. Parece que las estudiantes conciben el estudio de una LE, principalmente, como la adquisición de un nuevo sistema lingüístico y no como una práctica social. En consecuencia, es posible

que la presentación y el desarrollo didáctico de contenidos socioculturales en el aula, constituya sólo un recurso de enseñanza cuyo fin es la práctica y el aprendizaje de LE. De este modo, el objetivo de la comunicación se reduce a su aspecto formal y no se toma en cuenta la dimensión sociocultural de la comunicación; es decir, no se otorga importancia a los aspectos contextuales como son el nivel sociocultural de los interlocutores y el ámbito donde se desarrolla la acción.

No obstante, parecen comprender el componente “cultural”, por un lado, como aquel conocimiento acerca de las costumbres y comportamientos compartidos por la sociedad española y, por otro, como el conocimiento acerca de las obras literarias, artísticas o grandes personajes del mundo hispano. Si bien no forma parte integrante del aprendizaje de una LE, las estudiantes comprenden y asimismo valoran dicho componente, como elemento innovador en el proceso de enseñanza - aprendizaje del español.

A partir de los datos de la investigación se hace patente que, tener un interés especial por el componente cultural, como es el caso de Lida, no reduce el uso de estereotipos. Asimismo, teniendo en cuenta el estudio de Himeta (2008), según el cual, los documentos relacionados con la cultura que el propio profesor selecciona y presenta en el aula juegan el papel principal en la formación de las representaciones de los alumnos, deberíamos reflexionar más sobre el contenido sociocultural que elegimos explotar en el aula. Por último, me gustaría comentar que en una clase de estudiantes griegos con un profesor español hay, automáticamente, un encuentro de culturas diferentes (igualmente culturas de enseñanza - aprendizaje diferentes), cuya interacción y dinámica en el contexto del aula es, por una parte incuestionable pero por otra, no se suele tener en cuenta a la hora de dar una clase de LE.

## **2. ¿Qué representaciones tienen los alumnos acerca del aprendizaje del español formadas a lo largo de su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras?**

### **2.1 ¿Qué consideración les merecen los métodos didácticos y los recursos disponibles?**

Los resultados del presente estudio revelan que las estudiantes valoran positivamente su experiencia de aprendizaje del español como LE en el Instituto Cervantes de Atenas. Si bien sólo Magda conoce y emplea el nombre del enfoque comunicativo, todas se dan cuenta de que se trata de un nuevo método de enseñanza – aprendizaje de LE, destacando procedimientos y rituales diferentes en el aula así como una variedad de actividades, recursos y medios. El modelo didáctico actual se compara con métodos más tradicionales, centrados en la gramática con los que les han enseñado LE y la nueva forma de aprender, a veces de modo explícito y otras más implícito, se califica como mejor. Esta propuesta didáctica puede que no sea el único factor que influye sobre la buena disposición de las estudiantes ante la lengua española, sin embargo, juega un papel importante. Las estudiantes perciben que ahora se les concede un rol activo en el aula, que las tareas, motivadoras en su mayoría, promueven los procesos de implicación en la comprensión, manipulación y comunicación en español y todo ello se lleva a cabo en un ambiente agradable y cooperativo que propicia el uso y la práctica del idioma objeto de estudio.

Hay que señalar que Magda y Sofía califican de innovador el enfoque comunicativo y dan un paso más allá de la simple valoración del método, puesto que la nueva experiencia en el aula contribuye a manifestar un cambio en el objetivo de aprendizaje de LE. Las estudiantes reflexionan sobre el estudio exclusivo de la gramática en la enseñanza – aprendizaje de LE y no asumen que el conocimiento del sistema formal de una lengua sea suficiente para poder desenvolverse en la comunicación real. La gramática continúa siendo la herramienta fundamental en el aprendizaje de LE; no obstante, la destreza oral cobra valor y, para conseguir su desarrollo y cumplir el nuevo propósito, que es mejorar la competencia comunicativa en español, hay que ejercitarla desde el inicio de la formación. Se plantea, pues, una dicotomía entre “saber lengua” y “saber usarla”, expresando las estudiantes, de modo categórico, que su objetivo principal es aprender español para poder “hablar”, es decir, interactuar en lengua meta.

El enfoque comunicativo, que constituye un cambio en el modo de aprender LE, puede, en un principio, extrañar, motivar o no agradar por su carácter original. Sin embargo, al fomentar un aprendizaje creativo, activo y sobre todo significativo, abre

nuevos caminos en la forma de conceptualizar la enseñanza – aprendizaje de LE, modificándose las representaciones sobre los procesos y fines del estudio de español. Al igual que en la investigación de White (1999), el contexto y los aprendices se influyen de manera recíproca: las estudiantes aprecian el estudio de la gramática y necesitan ejercicios sistemáticos, pero, simultánea y paulatinamente, empiezan a valorar la aportación de actividades más creativas. Asimismo, se apoya la idea de esta autora de que las representaciones ayudan a las personas a considerar y evaluar las nuevas circunstancias y a adaptarse a ellas a medida que van revisando sus expectativas y van adquiriendo experiencia en el nuevo contexto de aprendizaje; en el caso del presente estudio en un contexto de aprendizaje comunicativo.

Más en concreto, las estudiantes consideran que la enseñanza de la gramática, que se realiza de manera explícita y deductiva, es el núcleo y el marco de referencia de una clase y, asimismo, es la parte clásica y seria de la instrucción, que no permite mucha participación por parte de los alumnos. Dicha representación, que parece tener relación con los métodos tradicionales de enseñanza de LE, está marcada por la influencia del estructuralismo y del conductismo: el aprendizaje de la gramática de una LE se conceptualiza como un proceso de formación de hábitos que se consigue a través de la realización y repetición de ejercicios estructurales. A la vez, se revela la representación de que esa reiteración de los contenidos gramaticales simboliza el contacto con la realidad lingüística que tiene como fin la formulación y comprobación de sus propias hipótesis; es decir, constituye el proceso a través del cual el aprendiz construye y reconstruye el conocimiento de modo deductivo, a lo largo de su aprendizaje de una lengua meta. Paralelamente, la producción lingüística está ligada al error, que forma parte de la interlengua de las estudiantes y, asimismo, su detección y corrección va unida a la reflexión metalingüística. En definitiva, el aprendizaje mecánico cobra valor dentro del marco del aprendizaje en uso e igualmente, aunque sólo dos estudiantes manifiestan explícitamente la representación de que debe haber un equilibrio entre la enseñanza de la gramática y la práctica de las demás destrezas, se pone de relieve la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza – aprendizaje de LE.

Parte integrante de este nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje es el trabajo en grupo o en parejas que por primera vez realizan en el aula de LE. Es sorprendente

tanto la valoración positiva de este tipo de tarea como también la variedad de beneficios que se destacan: el componente lúdico, el aprendizaje cooperativo como factor de creatividad e integración de la lengua, la minimización de la ansiedad y la implicación en el proceso de aprendizaje. Aunque la evaluación de la actividad, que es responsabilidad del profesor, es siempre importante, con el trabajo en grupo no se valora sólo el producto sino también el proceso. Estudiar el sistema formal de una LE de manera explícita en el aula se considera obligatorio y fundamental, sin embargo, trabajar en grupo rompe la rutina de la clase y crea un clima afectivo y ameno que propicia el aprendizaje del español.

Por otra parte, Magda revela su aferrada creencia de que el uso de la L1 a la hora de realizar este tipo de actividades somete a prueba la calidad de los objetivos que se proponen cumplir y, por ende, no se trabaja al máximo la competencia de comunicación oral. Tal vez por esa misma razón, ninguna de las estudiantes destaca el trabajo en grupo como herramienta para potenciar la interacción en el aula. Los datos me permiten suponer que puede haber una relación entre el empeño del profesor por el uso exclusivo de la lengua meta durante la realización de trabajos en grupo o en pareja y la representación de que emplear la L1 no es beneficioso en estas ocasiones. Como se ha mencionado en el capítulo de Marco conceptual, hay varios estudios en relación a las alternancias de código en el aula de LE (Nussbaum, 1990; Cambra, 1992; Moore, 1996; entre otros) que, por un lado, valoran su papel importante al asegurar la comunicación y asimismo, argumentan que puede servir de andamiaje en el proceso de aprendizaje de una LE. Aunque no constituye un punto de discusión nuevo, hay alumnos que se sienten incómodos con el uso de la L1 porque les parece que no están realizando la tarea que el profesor les ha mandado.

A las estudiantes les motiva la realización de distintas actividades, aprovechando la variedad de recursos y medios que utilizan en el aula. No obstante, a veces revelan una visión rutinaria de la clase, hecho que se puede comprender pensando en que han sido alumnas de LE durante muchos años repitiendo prácticas, procesos y rituales. Las estudiantes consideran el manual que utilizan como un apoyo valioso, pero no como el eje de la instrucción. Toman sus propios apuntes durante la clase y los consultan junto con todo el material complementario que les reparte el profesor: fotocopias de gramática, de vocabulario y de textos de material auténtico.

Sin embargo, la falta de argumentos a la hora de criticar negativamente el libro de texto que utilizaron el segundo año de su aprendizaje (Gente 2) y, generalmente, la valoración escueta que realizan de sus manuales, permite suponer que sus estrategias de aprendizaje no se ajustan a los nuevos recursos que utilizan para aprender (como es el manual “Gente” que adopta el enfoque por tareas). Tal vez sea más fácil para las aprendices adaptarse a la nueva realidad de la clase, siguiendo las pautas del docente y más problemático tener que adaptar las estrategias de aprendizaje habituales a los recursos novedosos al llevar a cabo el trabajo individual. Por ejemplo, como parecen estar acostumbradas a un tipo de aprendizaje deductivo, necesitan tener fácil acceso a la regla gramatical para poder encontrarla y emplearla cada vez que la necesitan. Cuando un manual pues, no reúne la gramática de la forma obvia y usual de contenido a contenido a la que estaban acostumbradas, puede crear conflictos. Sólo Lida, quizás como profesora de francés que ha iniciado su carrera recientemente, hace una evaluación mejor del manual.

Igualmente, les resulta difícil imaginar recursos novedosos para dar una clase o asimismo, conceptualizar un aprendizaje a base de recursos que les agradan porque los consideran poco rentables desde el punto de vista pedagógico. En general, les cuesta imaginar una nueva manera de aprender a través de materiales didácticos poco convencionales o un aprendizaje que ponga de relieve otras prioridades. Sin embargo, cuando el docente propone herramientas de enseñanza – aprendizaje originales, tales como el análisis de un texto de poesía, las estudiantes se sienten interesadas. La enseñanza y el curso que ofrece el Instituto Cervantes, se corresponde con sus expectativas e incluso, en ciertos casos, las supera con creces. El ritmo de la clase es fácil de seguir aunque en algunas ocasiones se valore como lento. Si el proceso habitual de aprendizaje ha sido la presentación de contenidos y su práctica en ejemplos, el enfoque comunicativo que ofrece oportunidades a los alumnos para construir el conocimiento mediante el uso de la lengua en una variedad de contextos, es posible que se perciba como proceso lento. De este modo, no conceptualizan siempre los distintos procedimientos que deben seguir para aprender de manera global una LE.

## **2.2 ¿Qué funciones otorgan a docentes y discentes en el marco de un centro de lenguas?**

### **2.2.1 ¿Qué rol creen que deben desempeñar los alumnos en el proceso de aprendizaje de una LE, cómo piensan que deben actuar en el aula y qué esperan de sus compañeros?**

Las estudiantes tienen una larga experiencia en el aprendizaje de LE y sin embargo, no parecen estar acostumbradas a reflexionar u opinar sobre lo que supone ser aprendiz de lenguas, siendo difícil profundizar en las funciones del alumno ante su propio proceso de aprendizaje. En realidad, tanto el papel del alumno como el del profesor y el funcionamiento del aula, se tratan como temas evidentes. Las estudiantes creen oportuno seguir el currículo que propone el profesor, estar atentas, participar en las actividades que se realizan en el aula, aclarar las dudas y ser aplicadas con los deberes en casa. Por un lado el profesor es el responsable de aportar los contenidos convenientes para el aprendizaje en el aula pero, por otro, el alumno es el responsable de convertirlos en conocimiento a través del estudio y la práctica de la lengua meta. Magda, que parece tener una concepción más constructivista del aprendizaje, declara explícitamente como fundamental que el alumno se implique en el proceso de aprender, opinando además que él es el único responsable en dicho proceso.

Asimismo, es significativo el hecho de que para las estudiantes, el aprendizaje de una LE no representa un objetivo difícil de alcanzar, puesto que no requiere aptitudes especiales, salvo una actitud firme ante la decisión de aprender: ir a clase y hacer los deberes. Optar por estudiar un idioma en una edad adulta compromete más a los alumnos ante sus obligaciones, tales como dedicar tiempo y esfuerzo en su aprendizaje. No obstante, hay que señalar que éstas son las representaciones de estudiantes con una alta autoestima sobre sus capacidades de aprender una LE, con una sensación de logro en previas experiencias de aprendizaje (escuela – universidad – lenguas), que se muestran tolerantes a la ambigüedad y que nunca han cuestionado su aptitud para aprender – Persefoni, incluso, cree que aprende más rápido que los demás. En consecuencia, creen en su propia capacidad de controlar el aprendizaje, es decir, poseen un “locus de control interno” y además,

en el caso del español, manifiestan motivación por estudiarlo. Las estudiantes, pues, opinan que un alumno activo debe intervenir en el aula para aclarar sus dudas, cooperar con los compañeros y participar para practicar la interacción oral, tal y como ellas la conceptualizan.

Es interesante, también, que el término “necesidades del alumno” se conceptualice como la necesidad de cubrir un “déficit de conocimiento” para poder seguir la clase. Por un lado, si se trata de algo concreto, el alumno debería intervenir en el aula para preguntar y solicitar explicación, algo que se presenta como un derecho y un deber del estudiante. Por otro lado, el tema se convierte en espinoso cuando el alumno tiene problemas para seguir el ritmo de la clase. En este caso, es responsabilidad del alumno seguir el currículo diseñado y propuesto por el profesor o el centro de lenguas y debe hacer un esfuerzo personal para superar las dificultades en su aprendizaje. Seguir el ritmo de la clase figura, por lo tanto, como una condición cuando el estudiante decide formar parte de un grupo en una institución formal de enseñanza de LE, donde se debe cubrir un programa determinado en un tiempo limitado. Por la misma razón, si el alumno desea aprender una lengua con fines específicos, como por ejemplo obtener rápidamente un diploma o aprender LE con fines profesionales, se considera más oportuno buscar una formación individualizada. Las estudiantes, que aprenden español con fines generales y no tienen problemas en adaptarse al ritmo que impone el profesor, consideran que el curso se corresponde con sus expectativas y que no tienen necesidades concretas. Sólo Persefoni tiene que mostrarse paciente en el aula cuando el ritmo de la clase es lento para ella, pero no toma la iniciativa de hacer nada al respecto porque está convencida de que no hay solución.

Por otra parte, sus expectativas con respecto a los compañeros es que respeten las normas de convivencia en el aula, como saber guardar silencio, respetar los turnos de palabra o poder estimar cuándo es oportuno intervenir en la clase, contribuyendo a la creación de un clima afectivo que ayude a progresar en el aprendizaje. Igualmente, no les gusta aprender de manera competitiva y consideran importante cuidar las relaciones interpersonales entre compañeros de clase, manteniendo una relación de igual a igual sin pretender, en ningún momento, adoptar el papel del profesor. El aula se concibe como espacio común de

aprendizaje donde todos pueden aprender de manera agradable. Cada alumno tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje en una LE pero debe intentar conseguir sus objetivos sin impedir a los demás cumplir los suyos. Es interesante contraponer las representaciones de Sofía y Persefoni, dos estudiantes que se comportan de manera diferente en el aula. Por un lado, Sofía, con actitud dominante, opina que cada alumno debería comportarse de manera natural y espontánea en el aula, aunque en realidad intenta modificar su propia actitud. Por otro lado, Persefoni, que es una estudiante callada, piensa que el alumno debe participar de modo activo pero a la vez democrático. Los conflictos que podrían crearse en el aprendizaje por el desajuste entre las creencias de los alumnos sobre el papel que deberían desempeñar en el aula, se superan mediante la comprensión de la diversidad, que es parte integrante de cualquier aula, y el mutuo respeto de los compañeros.

La buena disposición para aprender de forma cooperativa se convierte en factor clave a la hora de realizar trabajos en grupo o en pareja. En este caso, se considera necesario que todas las personas con diferencias individuales, diferentes capacidades y tal vez, con distinto nivel de competencia en LE, deben colaborar para un mejor resultado. Si bien Sofía destaca más el factor lúdico en el trabajo que realizan en cooperación, las demás estudiantes creen que comunicar y practicar el idioma en cuestión con los compañeros favorece la reflexión y la adquisición de LE. Las dos estudiantes que mantienen un perfil bajo en el aula (Lida y Persefoni), valoran más los procesos de interacción que llevan a cabo con sus compañeros que con su profesor, porque baja la ansiedad y se favorece la reflexión metalingüística. Cuando el clima en el aula favorece las buenas relaciones entre los alumnos, es posible que la colaboración siga también fuera de ella. Magda, en concreto, valora el hecho de compartir dudas, reflexionar e intercambiar conocimiento sobre el funcionamiento del español con sus compañeras fuera del ámbito institucional. Asimismo, la creación de lazos a nivel personal motiva a las estudiantes investigadas a tomar la iniciativa y organizar un viaje al país de la lengua meta, una experiencia que ha favorecido el proceso de aprendizaje del español.

Otra representación importante es que el alumno debe actuar de manera autónoma fuera del aula, con el fin de organizar y beneficiar su propio proceso de

aprendizaje de una LE. Por un lado, aprender los contenidos lingüísticos que han estudiado en el aula y cumplir con las tareas que asigna el profesor figura como un compromiso y aportación importante en el aula de LE. Por otro lado, punto clave para aprender de manera más eficaz español es la voluntad de practicar por decisión propia y de modo independiente la lengua meta. No obstante, puede haber una representación acerca de una herramienta o una práctica que favorece el aprendizaje sin que se lleve a cabo dicho comportamiento / acción de aprendizaje. Las estudiantes, por ejemplo, son conscientes de que no utilizan todos los recursos que les ofrece el Instituto Cervantes, destacando los servicios que ofrece la biblioteca.

Por otra parte, Magda y Sofía, que expresan de manera explícita su objetivo de poder interactuar en lengua meta, muestran una actitud coherente con su representación, buscando recursos afines a ellas, para practicar y adquirir el español. Aunque no sea precisamente una práctica de interacción oral, muestran interés por favorecer su aprendizaje de manera independiente mediante actividades gratificantes. Sin embargo, todas las estudiantes piensan que es oportuno tener un papel más activo y autónomo sobre su proceso de aprendizaje fuera del aula, pero dentro del marco institucional prefieren seguir el currículo. En definitiva, no reflexionan sobre la posibilidad de aprender en un diferente contexto de enseñanza – aprendizaje, donde aspectos tales como la planificación de las clases, la selección de materiales didácticos o la realización de la evaluación, podrán negociarse entre el aprendiz y el profesor.

### **2.2.2 ¿Qué expectativas tienen de su profesor de LE?**

Si bien las estudiantes asumen la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, el profesor desempeña el papel central en el aula de LE: él decide, guía y evalúa todos los acontecimientos durante una clase. El diseño curricular y la programación del curso están totalmente en sus manos y asimismo, organiza y coordina las clases porque él es el experto para la adecuación de contenidos, tareas y metodologías. Sin embargo, el profesor no representa un mero transmisor de conocimiento, puesto que una de sus funciones principales es aclarar las dudas de los alumnos; es decir, tiene un papel orientador en la construcción del

conocimiento. En este sentido, el docente es un mediador y asimismo, evaluador del aprendizaje que a través de la retroalimentación debe llevar a cabo la acreditación y el desarrollo de la adquisición de una LE. Las estudiantes consideran además fundamental, que el profesor encuentre el equilibrio ideal entre la autoridad y el afecto para gestionar el aula. De este modo, aunque adultas, revelan su necesidad por la disciplina y un cierto control pero a la vez, consideran imprescindible un clima de confianza para el aprendizaje. La construcción, pues, de una atmósfera adecuada en clase corresponde esencialmente al profesor.

Asimismo, el docente ha de estar motivado y enseñar con ganas, mostrando accesibilidad y disponibilidad a los alumnos. Esta última expectativa es coherente con la representación de que la aclaración de dudas es una de sus necesidades principales a lo largo del aprendizaje. Además, se revela que, como señala Derivry (2008), la noción del “profesor nativo” no es científica para las estudiantes, quienes hacen hincapié en la formación del docente (Magda y Sofía) y su experiencia personal en el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas (Lida). Por otro lado, Persefoni, que considera tener aptitud para aprender lenguas, espera de su profesor que posea ante todo conocimientos sobre la materia y que los transmita a sus alumnos, sin valorar una formación específica pedagógica o el empleo de ciertos recursos metodológicos. No obstante, a pesar de su alta autoestima como aprendiz de LE, Persefoni es una estudiante que no corre riesgos con la expresión oral en el aula y califica la interacción con el profesor como factor de ansiedad que impide la reflexión metalingüística y el aprendizaje.

Lida también puede experimentar momentos de ansiedad en el aula y precisa un docente con el talante de facilitador durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje de una LE. Asimismo, considera importante que el profesor promueva el gusto por la lengua meta a través de un clima de empatía en el aula, asegurando la autoestima y la relación interpersonal con sus alumnos. Estas representaciones están relacionadas con experiencias anteriores de aprendizaje. De acuerdo con lo que manifiesta Dufva (2003), las emociones de Lida ligadas a una experiencia negativa (el aprendizaje del francés), o positiva (el aprendizaje del español), son decisivas en la emergencia de creencias. Concretamente, en este caso emerge y se desarrolla la representación sobre la crucial influencia de la primera experiencia de

instrucción formal en una LE para el posterior proceso de su aprendizaje. Tal vez lo racional no se pueda separar de lo emocional y el recuerdo de una clase o una materia puede estar relacionado sólo con la figura del profesor o, como señala Dufva (2003) y muestra el caso de Lida, un docente puede recordarse como ídolo e influenciar la carrera profesional de una persona.

Las experiencias de Lida, que es profesora de francés, revelan cómo interactúan y se entrelazan sus creencias en cuanto a lo que espera de sus profesores de lengua y a lo que ella, también como docente, quiere brindar a sus estudiantes: más allá de las técnicas de enseñanza considera importante aprender y enseñar en un ambiente emocionalmente confortable y es la personalidad del profesor la que, a la postre, determina la práctica docente. Por otro lado, Magda y Sofía, que dan importancia a la metodología de enseñanza, relacionan el concepto de enseñanza comunicativa con su último profesor Juan, de quien valoran el empleo de métodos y técnicas que favorecen el aprendizaje del español. En este caso, hay un equilibrio en función de la meta del profesor y los objetivos de las alumnas. Por otra parte, se revela como factor importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la compatibilidad del pensamiento entre el profesor y las alumnas. Es especialmente interesante el caso de Magda y Sofía, que a pesar de su preferencia por el enfoque comunicativo, destacan a una profesora que seguía el método tradicional con el que estaban acostumbradas a aprender LE. Las estudiantes aceptan la innovación pero sus representaciones parecen resistirse al cambio y se sienten cómodas con experiencias y situaciones de aprendizaje que ya conocen. Sin embargo, en toda ocasión, se considera fundamental tanto el factor personal como la praxis profesional del docente. Por último, me gustaría subrayar que, si bien las estudiantes, sin duda alguna, califican, elogian, y critican a sus profesores, al igual que en el estudio de Dufva (2003), se revela que no se sienten expertas para juzgar el papel del docente y del mismo modo, el proceso de enseñanza - aprendizaje.

### **2.2.3 ¿Qué esperan de los centros de lengua?**

Las aprendices no revelan tener expectativas concretas en cuanto a los centros de lengua, tal vez porque el aprendizaje se relacione más con la figura del profesor que con la de la institución donde se realiza el proceso de enseñanza - aprendizaje. No utilizan los servicios de la biblioteca y tampoco han asistido ninguna vez a las actividades y eventos que organiza el Instituto Cervantes, quitándole así mérito como Institución Cultural de la promoción y difusión de la lengua y cultura española e hispanoamericana.

Por otro lado, se valora como Institución de Enseñanza por su experiencia en la organización de cursos de español como LE y también como centro de referencia del hispanismo en Grecia. Como era de esperar, Sofía y Magda relacionan el buen hacer didáctico del Instituto Cervantes con el empleo del enfoque comunicativo. En cambio, Lida que valora la obtención de títulos, juzga como factor importante para la elección de un centro el hecho de que sus alumnos aprueben los diplomas. Por consiguiente, es posible que optar por estudiar español en el Instituto Cervantes esté ligado con que dicho organismo sea el encargado de organizar las convocatorias de los exámenes en Grecia y otorga los diplomas de español como LE (DELE) en nombre del Ministerio de Educación de España.

#### **2.4 ¿Qué relación guardan dichas representaciones con las referentes al aprendizaje previo de otras lenguas y a otros contactos lingüísticos?**

Las estudiantes describen y comparan los aprendizajes de lenguas, destacando principalmente sus experiencias anteriores de aprendizaje de LE en academias o clases particulares. Sus recuerdos sobre la experiencia escolar de aprendizaje de L1 son vagos y les sorprende el hecho de tener que reflexionar respecto al tema. No obstante, se hace obvio que ciertas representaciones acerca de lo que es la lengua y de cómo se aprende, emergen también a lo largo de la instrucción formal del griego. Se revela, sobre todo, que durante los primeros años escolares las estudiantes deciden qué materias les motivan y por qué, estableciendo la base de sus futuros proyectos e intereses en su educación. Asimismo, desarrollan su autoestima y tendencia a la autonomía o a la dependencia, aprendiendo a gestionar los estudios y practicando su capacidad de asumir esfuerzos para optimizar el aprendizaje. Es interesante ver cómo,

actitudes y representaciones asociadas con el aprendizaje de L1, se reiteran cuando las estudiantes se refieren al aprendizaje del español. Sin que sean conscientes, pues, la L1 forma parte integrante de la biografía lingüística de las estudiantes y de todo su proceso de aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, la experiencia previa de aprender LE en la escolarización pública, no parece haber influido de modo determinante en el sistema de sus representaciones porque simplemente la excluyen de su proceso de aprendizaje. Tanto el papel del alumno como el del profesor en el aula cambian, puesto que el objetivo habitual de una clase no sigue siendo aprender LE sino que se convierte en poder convivir hasta acabar el curso. La única excepción es el caso de Lida, que llega a la clase de inglés de primaria sin haber estudiado previamente el idioma y en consecuencia, desea aprender, valora la clase, los profesores y el conocimiento que adquiere. Sin embargo, las experiencias y valoraciones de todas las estudiantes son negativas en cuanto a la clase de LE ofrecida por la educación pública durante la Secundaria y el Instituto. Además, Magda es consciente de que la representación y actitud negativa ante el idioma francés, emerge a partir de la instrucción formal que ha recibido durante la escolarización obligatoria. Aunque los datos de la investigación no revelan una relación entre la experiencia de aprendizaje escolar obligatorio de LE y el sistema de representaciones sobre qué es un idioma o cómo se aprende, la dura crítica que hacen las estudiantes respecto a la enseñanza escolar de LE, suscita una interrogación respecto a la función de la clase de LE que ofrece la educación pública en Grecia.

Por otra parte, es más obvia la relación de las representaciones sobre aspectos de la lengua y de su aprendizaje con el proceso de enseñanza - aprendizaje de las otras LE que han estudiado previamente en centros extraescolares. Como hemos observado, las estudiantes marcan un antes y un después en el proceso de aprendizaje de lenguas con referencia a su vida adulta porque pueden elegir de modo voluntario aprender un idioma, mientras que durante su infancia y adolescencia, estudian LE obligatoriamente. Es la primera vez que el aprendiz se concibe a sí mismo como “actor voluntario”, para utilizar el término de Kinginger (2008), y juega un papel decisivo en su propio proceso educativo de acuerdo a sus deseos personales y valoraciones dentro de un contexto específico.

Además de la elección consciente y el gusto por el español, las estudiantes están expuestas a una nueva metodología y asimismo, a una nueva experiencia de aprendizaje de lengua en el aula. Aunque no se había planteado desde el principio investigar las representaciones de alumnos expuestos a una situación de cambio en cuanto al proceso de aprendizaje de una LE, este tema ha surgido de los datos. Contrastando, pues, sus experiencias anteriores, las estudiantes valoran que el proceso de enseñanza – aprendizaje con un enfoque comunicativo sea activo, lúdico y holístico, promueva más la participación por parte del alumno y se estudie la gramática pero se dé también importancia a aspectos culturales de la lengua y, con una variedad de actividades, se fomente el uso y el desarrollo de todas las destrezas. Todas las estudiantes se percatan de que hay otra forma de aprender lengua, que de manera tácita o más explícita, consideran mejor, otorgando además un papel fundamental al nuevo concepto del aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, dos de ellas llegan a replantear su pensamiento en cuanto al objetivo y al proceso de aprendizaje de una LE. Sofía y Magda, reflexionando sobre los efectos de aprendizajes previos, no desean aprender español con el fin de obtener un título sino que consideran primordial poder comunicar en el idioma que están estudiando. En consecuencia, conciben la lengua como instrumento de uso y medio de comunicación y no como simple instrumento de observación. Debido a su nueva experiencia, pues, las estudiantes creen que una LE se aprende a través del uso y la comunicación en el idioma en cuestión por lo que la gramática pierde parte del protagonismo absoluto que tenía en los métodos más tradicionales. Sin embargo, si preguntamos en qué consiste aprender lengua, la gramática sigue ocupando un lugar central en las representaciones de las estudiantes y asimismo, parecen pensar que una lengua se adquiere linealmente, con el estudio y la práctica de los contenidos.

Igualmente, las estudiantes se decantan por estrategias y herramientas que ya conocían y practicaban, como es el estudio deductivo de las reglas gramaticales y su adquisición mediante la repetición y los ejercicios sistemáticos. Se revela, por lo tanto, que las representaciones se pueden modificar y ajustar al nuevo contexto de enseñanza – aprendizaje de LE y asimismo, es posible que coexistan, en el sistema de creencias de una persona, representaciones paradójicas y contradictorias. Kramsh (2003), que llega también a la misma conclusión sobre el carácter paradójico y contradictorio de las

creencias, apunta que, al atribuir o formular explícitamente las representaciones es probable abrir universos sociales y subjetivos o espacios de posible acción. Los resultados del presente estudio pueden confirmar esa manifestación, especialmente con la actitud de Sofía y Magda, que ponen en duda la representación compartida sobre la utilidad de los diplomas y se interesan por un aprendizaje integral de la lengua y no por la obtención de un título que compruebe conocimientos.

Reflexionando sobre los procesos de aprendizaje anteriores las estudiantes subrayan que su formación en inglés duró demasiado; es decir ahora estiman que el posible aprender LE en menos tiempo. Además, valoran que la adquisición de ese idioma se ha visto favorecida por el hecho de que es fácil mantener en la vida diaria el contacto con el inglés, a través sobre todo, de los medios de comunicación. Puede haber una relación entre esta representación y su convicción de que hay que practicar el idioma en cuestión fuera del aula para optimizar su aprendizaje. También, es importante comentar la nueva experiencia del viaje al territorio de la lengua meta cuando las estudiantes todavía no dominan bien el español. Recurren, pues, a nuevas estrategias para llevar a cabo la comunicación con éxito y, ante todo, interactúan bien en español a pesar de no haber finalizado la instrucción gramatical. La nueva perspectiva que da la comunicación en el país de la lengua meta en su aprendizaje y asimismo, la sensación de logro que perciben, crean una experiencia que supera sus expectativas y, por consiguiente, motiva aún más su deseo de aprender. La frase “acabar una lengua”, significa aprobar el título más alto y no tener que estudiar más dicho idioma. No obstante, el caso del español es distinto dado que las estudiantes desean mantener el contacto con esta lengua, incluso después de su formación, y empiezan a concebir el aprendizaje de lenguas como un proceso agradable y también más extenso.

### **3. ¿Qué rasgos comunes se detectan entre las representaciones de los alumnos, que definan la cultura compartida por una comunidad de aprendizaje?**

Las estudiantes, todas adultas, han sido escolarizadas desde su infancia y han tenido un historial escolar con aquellas características comunes, que rigen el sistema educativo griego. Los principios pedagógicos, los objetivos del aprendizaje, el clima y la rutina escolar, así como condiciones que organizan la vida en la escuela (tales como

el número de alumnos por clase, los recursos y medios disponibles en el proceso de aprendizaje, los reglamentos y normas del sistema evaluativo, etc.), determinan la cultura de aprendizaje. Lo mismo se puede observar para el proceso de aprendizaje de LE que las estudiantes han realizado en un contexto de instrucción formal en el sector privado. En el ámbito de la clase institucional de lengua, pues, se detectan representaciones y actitudes que denotan su pertenencia a una cultura de aprendizaje compartida.

Como primer rasgo de esa cultura de enseñanza – aprendizaje podemos anotar el interés más bien por el resultado y no por el proceso. Las estudiantes dan importancia a los contenidos para aprender una LE pero no a los procesos que supone el aprendizaje. En coherencia, pues, el interés se centra en aprender la lengua meta dejando de lado la cuestión de cómo se aprende. Por lo tanto, no se valora el uso de distintas estrategias para el aprendizaje de LE y casi no se hace referencia al tema. Parece que las estudiantes desarrollan estrategias de aprendizaje que les permiten construir su propio sistema para aprender y no reflexionan sobre la posibilidad de ampliar su repertorio de estrategias. Es posible que nunca les hayan enseñado estrategias de aprendizaje de forma deliberada e intencional en la clase de LE.

Asimismo, las estudiantes consideran dos vías posibles para el aprendizaje de una LE: ir a una academia o tener clases particulares. De esta forma, el proceso se delimita, mientras se definen y planifican de modo rígido tanto las condiciones como los recursos con los que se puede llevar a cabo. El papel del alumno y del profesor se concreta de modo parecido. Por un lado, la gestión del aula que abarca el espacio, el tiempo y la organización de los contenidos y las actividades, es responsabilidad del docente. Los alumnos, por otro lado, son responsables de su propio proceso de aprendizaje y autónomos para gestionar el trabajo individual o buscar situaciones de práctica que favorezcan la adquisición de la lengua meta fuera del aula. Por ende, el aprendiz no participa en la toma de decisiones que conciernen a la enseñanza – aprendizaje en el ámbito institucional y en consecuencia, se percibe a sí mismo como “locutor” de una LE y no como “actor” (Kern y Liddicoat, 2008). Por otro lado, el docente participa en la construcción del conocimiento aclarando dudas y dando feedback. Sin embargo, el aprendiz debe asumir solo, el esfuerzo para seguir el ritmo de la clase; hecho que le sirve para evaluar el proceso de su aprendizaje. En

coherencia, el término “necesidades del alumno” se limita a las posibles debilidades en la formación de un estudiante que le pueden impedir seguir el progreso del grupo – clase.

Se revela a la vez, que si bien las aprendices no están acostumbradas a pensar sobre los distintos procedimientos de enseñanza – aprendizaje, se muestran flexibles y positivas ante una nueva experiencia de aprender. Es interesante que las estudiantes consideren primordial desarrollar la competencia de interacción oral en LE pero, en cambio, no pueden especificar a través de qué prácticas pretenden alcanzar dicho objetivo. Asimismo, su voluntad de comunicarse en español no siempre concuerda con su necesidad de “practicar” el idioma en cuestión. Con el término “practicar” la mayoría de las veces se refieren al uso oral de lengua (hablar), que a su vez se interpreta como la práctica de la interacción oral.

Además, se hace obvio el papel de los padres en la formación de unas representaciones compartidas en cuanto al aprendizaje de LE. Los padres de las estudiantes consideran el aprendizaje del inglés imprescindible y su estudio se presenta como incuestionable. Sus hijos, pues, empiezan la formación en el sector privado a una edad temprana, mayormente antes de tener que estudiarlo en la escuela pública. Igualmente, los padres valoran la obtención de títulos, de tal modo que el aprendizaje de una LE tiene como finalidad la obtención de diplomas. Las políticas lingüísticas de las familias griegas revelan a la vez la preocupación de los padres por la educación de su hijos, estableciendo asimismo una prioridad por su buena formación en LE. Tal como señalan Toohey y Norton (2002, 2004) el lazo entre la imaginación y la realidad, principalmente con los adultos, puede jugar un papel categórico en la implicación en el proceso de aprendizaje. En equivalencia con el estudio de Danegais (2003), donde los padres inmigrantes a Canadá incitaban a sus hijos a estudiar inglés y francés para que accedieran a la comunidad bilingüe que ellos tenían en sus cabezas, los padres griegos determinan la educación lingüística de sus hijos para que tengan la posibilidad de formar parte de una “comunidad imaginaria plurilingüe” en el contexto griego, si se me permite ampliar la noción empleada por Toohey y Norton (2002, 2004).

No obstante, el éxito en el aprendizaje del inglés, se otorga a la posibilidad de mantener un contacto fácil con el idioma en la vida diaria a través de los medios de

comunicación y no a la pronta edad en que se ha iniciado la instrucción o a la larga duración de estudios. Estas representaciones y prácticas están también relacionadas con la creencia de que no se aprende LE en la escuela pública. Dentro del marco de las asignaturas importantes y no importantes, la clase de LE pertenece al segundo rango. Igualmente, se plantea una dicotomía entre alumnos de “ciencias” y de “letras”, lo que justifica preferencias por materias, como L1 o matemáticas, y estilos de aprendizaje. Se revela también una presión social que condiciona el aprendizaje de LE en etapas concretas: inglés, y quizás francés, hasta la selectividad y después aprobar el último título del inglés (si no se ha aprobado) y aprender otro idioma hasta terminar la carrera. Llegamos pues a la misma conclusión que Alanen (2003) acerca de que las representaciones son co-construidas socialmente y, como la autora, hacemos hincapié en la especificidad del contexto; es decir, para interpretar la interacción en las entrevistas, es necesario entender el contexto más amplio de la acción.



## 8. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

En el presente estudio se ha puesto de relieve la dimensión social y contextual de las representaciones de aprendices griegos que estudian español como L3 o lengua adicional y, asimismo, su naturaleza emergente, dinámica y contradictoria. Los resultados revelan que las experiencias anteriores de aprendizaje lingüístico juegan un papel importante en la construcción de dichas representaciones que, por otra parte, también emergen y evolucionan en el discurso a través de las interacciones. Tienen un carácter polifacético, puesto que pueden ser estables (aparecen en la entrevista e igualmente, tres años después en el relato de vida), o inestables (los aprendices vacilan a lo largo de la entrevista), pasadas o recientes (los aprendices concretan el momento en el que han surgido), explícitas o implícitas, individuales o compartidas, etc. A lo largo de la investigación también hemos podido observar cómo se han formado unas representaciones en otros contextos sociales de aprendizaje, puesto que el acto de aprender no se realiza sólo en el ámbito institucional sino fuera y dentro del aula, sin o con la intervención didáctica.

Además, se ha hecho evidente que cuando se modifica el contexto, como por ejemplo el de enseñanza – aprendizaje, es posible que haya un cambio en las representaciones de los aprendices. Por un lado, todas las estudiantes comprenden que el enfoque de enseñanza en el Instituto Cervantes es una nueva manera de enseñar LE, pero no lo relacionan con una nueva manera de aprender lengua. Sin embargo, por otro lado, al modificar la realidad del aula se ponen a prueba ciertas representaciones y con el paso del tiempo las aprendices tienen la oportunidad de comparar y evaluar los distintos procesos de aprendizaje. Como era de esperar, hay creencias que son resistentes al cambio y otras que, mediante la valoración de las experiencias, evolucionan.

Si bien parecen tener una representación integrada en su sistema de pensamiento, no siempre actúan de acuerdo a ella; basta mencionar algunos ejemplos: “hay que practicar el idioma fuera del aula pero nunca voy a la biblioteca”, “es importante desarrollar la interacción oral pero prefiero no participar en clase”, “es bueno leer el periódico en lengua meta pero no lo hago”. Hacer reflexionar al aprendiz sobre ese tipo de desajuste le da la oportunidad de

evaluar su propia conducta en relación con su sistema de creencias. De este modo, los estudiantes tal vez se percaten de que ciertas estrategias, por alguna razón, no funcionan.

Por otra parte, la cuestión central no debe ser si deberíamos cambiar las representaciones de los aprendices o cómo podemos cambiarlas sino que deberíamos preguntarnos, ante todo, cómo concederles un espacio de reflexión metacognitiva. Simplemente con haber dado la palabra al aprendiz – como he hecho implicándole en esta investigación - él mismo hace valoraciones y formula preguntas sobre aspectos de la lengua y del aprendizaje.

Paralelamente, hemos observado que las estudiantes han podido adaptarse a los distintos contextos dentro de los sistemas formales de educación, pero nunca han reflexionado sobre la posibilidad de modificar el talante tradicional de la enseñanza – aprendizaje de lenguas en pro de sus necesidades. De acuerdo con Kern y Liddicoat (2008), para que el aprendiz pase a ser actor social hay que encontrar una nueva forma de enfocar el aprendizaje, para lo que resultan fundamentales la imaginación y la creatividad.

Sólo un alumno que se siente seguro por su capacidad de aprender pero no se conforma con los procesos rutinarios de enseñanza – aprendizaje, va a defender la idea de que no hay una sola manera de enseñar lengua o una sola manera de aprenderla. En consecuencia, tanto el profesor como la institución donde se lleva a cabo el aprendizaje tienen la función fundamental de, además de enseñar lengua, enseñar a pensar en la diversidad de posibilidades. Igualmente, creo que si tan sólo una vez el “aprendiz - locutor” pasa a ser “aprendiz – actor” y logra entender que él tiene el poder en su proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, ya no podrá conformarse con las opciones que pensaba tener y empezará a buscar alternativas en su aprendizaje. Sin embargo, insisto en que lo importante no es el cambio en sí sino el hecho de saber que el cambio es posible para, partiendo de esta base, poder decidir qué es lo conveniente, siempre en un lugar y un momento dado.

Si las estudiantes creen que el proceso de aprendizaje se ha visto favorecido porque han decidido estudiar español de modo voluntario, es decir, si sienten los efectos del poder de su decisión, sería interesante incitarles a reflexionar sobre su posible implicación en aspectos de la enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo dentro del aula. Asimismo, se revela que ellas son conscientes de que participar en la toma de decisiones trae consigo más responsabilidades. En este sentido, un cambio en la manera de aprender puede suponer un

cambio en la manera de pensar y actuar y, por ende, en su propia identidad. Para lograr el equilibrio necesario entre las elecciones, las responsabilidades y los derechos, es necesario cultivar mentes críticas y autónomas que aprecien los valores de la libertad y la creación; aspiración que puede ser realidad sólo si le concedemos la palabra al aprendiz y si nos acercamos a su pensamiento y representaciones.

La disposición y constancia de los estudiantes griegos que han participado en la presente investigación, así como también en anteriores, me han convencido de que docentes y alumnos pueden trabajar juntos para averiguar el proceso de enseñanza – aprendizaje que mejor se adapte a sus necesidades en un determinado momento y lugar. Asimismo, el hecho de que al principio hayan participado en el estudio sólo para ayudarme en mi trabajo y, al final piensen haberse beneficiado del proceso, manifestando algunos que han podido tomar mejores decisiones en cuanto a su aprendizaje de LE, ha resuelto también mis propias dudas, revelando que las dificultades que supone abrir nuevos caminos en los procesos de educación con adultos, son superables. En realidad, mi pequeña experiencia me ha enseñado que los aprendices tienen menos inhibiciones de participar en una investigación que los docentes, quizás porque no la relacionen con su propia evaluación.

Por último, quisiera subrayar el valor de ser plurilingüe en un país monolingüe. En futuras investigaciones me parece oportuno, pues, estudiar las representaciones sobre el concepto del plurilingüismo y pluriculturalismo en Grecia. ¿Los griegos se perciben a sí mismos como personas plurilingües?, sería una pregunta inicial para revelar representaciones respecto al tema. En un país que se considera monolingüe hace falta investigar qué lenguas están en contacto (sin olvidar las que están en conflicto) dentro del territorio griego. Sería igualmente oportuno diseñar un estudio sobre la educación lingüística plural y un currículo integrado de lenguas. Además, la facilidad de encontrar aprendices griegos que hayan seguido un proceso de aprendizaje – enseñanza de lenguas uniforme, les convierte en informantes ideales para investigaciones de Adquisición de L3 o lenguas adicionales.

En cuanto al aprendizaje de español como L3, ha sido valorado como experiencia positiva por todos los estudiantes adultos que he entrevistado, quienes lo han estudiado en centros extraescolares. Es un reto, por tanto, que siga siéndolo para aquellos alumnos que ahora tienen la oportunidad de recibir instrucción de español como LE en la escolarización obligatoria. Las políticas educativas del Estado, la formación del profesorado y la confianza de los padres

hacia la institución pública así como las capacidades de sus hijos, serán factores determinantes al respecto.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

*A*

- ABRAHAM, R. G. y VANN, R. J. (1987) “Strategies of two language learners: A case study”, en Wenden, A. L. y Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall, pp. 85-102.
- ALANEN, R. (2003) “A sociocultural approach to young language learners’ beliefs about language learning”, en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 55-85.
- ALEXANDER, P. y DOCHY, F. (1995) “Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities”, *American Educational Research Journal*, 32 (2), pp. 413- 442.
- ALFA, N. (2004) “Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian ELE”, Memoria de master asesorada por Dra. M. Cambra, Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona, disponible en la Biblioteca virtual redELE, no 3, [en línea]. En: Internet <<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alfa.shtml>> (Consulta, 14-02-2005)
- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. M. (1991) *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ALTAN, M. Z. (2006) “Beliefs about language learning of foreign language-major university students”, *Australian Journal of Teacher Education*, 31 (2), pp. 45-52.
- ALVAREZ, J. L. y JURGENSON, G. (2003) *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*, México: Paidós.
- ANDÉVOL, E., BERTRÁN, M., CALLÉN, B. y PÉREZ, C. (2003) “Etnografía virtualizada: La observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”, *Atenea Digital*, 3, pp. 1-21.
- ARISTU, A. y FONS, M. (2007) “Estudio del diario como instrumento de reflexión en la formación inicial de maestros”, *Lenguaje y Textos*, 26, pp. 265-277.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994) *Investigación Educativa: Fundamentos y metodología*, Barcelona: Editorial Labor.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1996) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*, Barcelona: Hurtado.
- ARNAUS, R. (1995) “Decisions al voltant de la construcció d’un informe etnogràfic”, *Temps d’Educació*, 14, pp. 83-105.
- ARNAUS, R. y CONTERAS, J. (1995) “El compromís ètic en la investigació etnogràfica”, *Temps d’Educació*, 14, pp. 33-60.
- ARNOLD, J. (Ed.) (2000) *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

- ARONIN, L. y HUFSEIN, B. (Eds.) (2009) *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- ATKINSON, P. *et al.* (2001) *Handbook of Ethnography*, London: Sage.
- ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994), "Ethnography and participant observation", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks (CA): Sage, pp. 248-261.

## B

- BADENAS DE LA PEÑA, P. (2006) "El español en Grecia y Chipre" en Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-07, pp. 278-281. [en línea]. En: Internet <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_59.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_59.pdf)> (Consulta, 31-08-2008)
- BAILEY, K.M., CURTIS, A. y NUNAN, D. (2001) *Pursuing professional development: The self as source*, Boston: Heinle&Heinle.
- BAILEY, K. M. (1980) "An introspective analysis of an individual's language learning experience", en Scarcella, R. C. y Krashen, S. D. (Eds.) *Research in Second Language Acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Forum*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 58-65.
- BAILEY, K. M. (1983) "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the Diary Studies", en Seliger, H. W. y Long, M. H. (Eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 67-103.
- BAILEY, K. M. (1990) "The use of diary studies in teacher education programs", en Richards, J. C. y Nunan, D. (Eds.) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 215-226.
- BAILEY, K. M. *et al.* (1996) "The language learner's autobiography: Examining the apprenticeship of observation" en Freeman, D. y Richards, J. C. (Eds.) *Teacher learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-29.
- BAILEY, K. M. y NUNAN, D. (Eds.) (1996) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BAILEY, K. M. y OCHSNER, R. (1983) "A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science?", en Bailey, K. M. Long, M. H. y Peck, S. (Eds.) *Second Language Acquisition Studies. Series on Issues in Second Language Research*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 188-198.
- BAILEY, K. M., CURTIS, A. y NUNAN, D. (2001) *Pursuing Professional Development. The Self as Source*, Boston, Massachusetts: Newbury House.
- 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)", Tesis doctoral, Dirigida por Dr. M. Llobera, Universidad de Barcelona.
- BALLESTEROS, C.; CAMBRA, M.; FONS, M.; PALOU, J. (2008) "Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars: Estudi de dos casos.", en Guasch, O. y Nussbaum, L.

- (Eds.), *Aproximacions a la Competència Multilingüe*, Barcelona: Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 33-46.
- BANGE, P. (1992) "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)", *AILE*, 1, pp. 53-85.
- BANGE, P. (2005) *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris : L'Harmattan.
- BANYA, K. and CHENG, M. (1997) "Beliefs about foreign language learning -- A study of beliefs of teachers' and students' cross cultural settings", *Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Orlando (Florida): ERIC. [en línea]. En: Internet <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED411691.pdf>> (Consulta, 10-01-09)
- BARBOUR, R. (2008) *Introducing qualitative research*, London: Sage.
- BARCELOS, A. M. F. y KALAJA, P. (2003) "Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 231-238.
- BARCELOS, A.M.F. (2003) "Researching beliefs about SLA: a critical review", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 7-33.
- BARCELOS, A.M.F. (2003) "Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.171-199.
- BARDEL, C. (2006) "La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3", *AILE*, 24, pp.149-180.
- BARDEL, C. Y FALK, Y. (2007) "The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax", *Second Language research*, 23 (4), pp.459-484.
- BARKHUIZEN, G. P. (1998) "Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context", *TESOL Quarterly*, 32 (1), pp. 85-108.
- BAZTÁN, A. A. (Ed.) (1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- BEACCO, J.-C. y BYRAM, M. (2007) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version intégrale, Strasbourg : Conseil de l'Europe. [en línea]. En: Internet <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_Main\\_Beacco2007\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc)> (Consulta, 01-02-09)
- BENSON, P. y LOR, W. (1999) "Conceptions of language and language learning", *System*, 27 (4), pp. 459-472.
- BENSON, P. y NUNAN, D. (Eds.) (2005) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BERLINER, D. C. y ROSENHINE, B. V. (Eds.) (1987) *Talks to teachers*, New York: Random House.
- BERNAT, E. (2004). Investigating Vietnamese ESL learners' beliefs about language learning. *English Australia Journal*, 21 (2), pp.40-55.
- BERNAT, E. (2006) "Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context", *Asian EFL Journal*, 8 (2), pp. 202-227.

- BERNAT, E. (2008) "Beyond beliefs: Psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition", *The Asian EFL Journal*, 10 (3), pp. 7-27.
- BERNAT, E. y LLOYD, R. (2007) "Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning" en *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 7, pp.79-91.
- BERNAT, E. y GVOZDENKO, I. (2005) "Beliefs about language learning: Current Knowledge, pedagogical Implications and new research directions", *TESL-EJ*, 9 (1), pp. 1-21.
- BERTAUX, D (1988) "Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche" en *Etudes de linguistique appliquées*, 69, pp.16-25.
- BERTAUX, D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, (ed. original, 1997), Barcelona: Ediciones Bellatera.
- BIALYSTOK, E. (1978) "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas" en Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (trad. M. Marcos, 1992), Madrid: Visor, pp.177-192.
- BICKMAN, L. y ROG, D. J. (Ed.) (1998) *Handbook of applied social research methods*, California: Sage.
- BILLIEZ, J. y MILLET, A. (2001) "Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques", en Moore, D. (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Collection Crédif-Essais, Paris: Didier, pp.31-49.
- BIRCH, M. y MILLER, T. (2002) "Encouraging participation: Ethics and responsibilities", en Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. y Miller, T. (Eds.) *Ethics in qualitative research*, London: Sage, pp. 91-106.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*, Barcelona: CEAC.
- BLANCHET, P. y COSTE, D. (2010) Regards critiques sur la notion d' « interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris : L'Harmattan.
- BLEWITT, J. (2006) *The ecology of learning. Sustainability, lifelong learning and everyday life*, London: Earthscan.
- BLOCK, D. (2006) *Multilingual identities in a global city*, London: Palgrave Macmillan.
- BONO, M. (2008) "Ressources plurilingües dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactique", Tesis doctoral, Dirigida por Dra. D. Moore, Université Sorbonne Nouvelle.
- BONO, M. y STRATILAKI, S. (2009) "The M-factor, a Bilingual Asset for Plurilinguals? Learners' Representations, Discourse Strategies and Third Language Acquisition in Institutional Contexts", *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), pp. 207-227.
- BORG, S. (2003) "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language teaching*, 36, pp. 81-109.
- BORG, S. (2006) *Teacher Cognition and Language Education*, London: Continuum.
- BOSCH, M. y ESTEVE, O. (1999) "Activitats per desenvolupar la consciència lingüística", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 18, pp. 67-81.
- BOURDIEU, P. (1982) *Leçon sur la leçon*, Paris : Éditions de Minuit.
- BREEN, M. P. (Ed.) (2001) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman Pearson Education Ltd.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1998) "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-41.
- BRUMFIT, C. (2001) *Individual Freedom in Language Teaching*, Hong Kong: Oxford University Press.

BURGESS, R. G. (1988) "Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research", en Burgess, Robert G. (Ed.) *Studies in Qualitative Methodology, Vol. 1: Conducting Qualitative Research*, London/Greenwich (Connect.): Jai Press, pp.137-155.



CABEZUELO MARTÍN M. (2005) "Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español", Memoria de master asesorada por Dr. M. Llobera, Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona, disponible en la Biblioteca virtual redELE, no 3, [en línea]. En: Internet <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml>> (Consulta, 14-06-2007)

CAIN, A. y DE PIETRO, J-F. (1997) "Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage? ", en Matthey, M. (Ed.) *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Editeur, pp. 300-307.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

CALVO SANCHEZ, I. (2009) "La procesión va por dentro. Estudio de diario de un estudiante de alemán como lengua extranjera", Memoria de master asesorada por Dr. M. Llobera, Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.

CAMARENA ORTIZ, E. D. (2009) "Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras afectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico", Dirigida por el Dr. Juli Palou Sangrà, Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.

CAMBRA, M y CAVALLI, M. (2008) "Discours *de et sur* la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramsch, C. (Eds.) *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp.313-323.

CAMBRA, M., FONTS, M., PALOU, J. y CIVERA, I. (2008) "Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües", en Camps, A. y Milián, M. (coords.) *Miradas y Voces. Investigación Sobre la Educación Lingüística y Literaria en Entornos Plurilingües*, Barcelona: Graó, pp. 45-60.

CAMBRA, M. y PALOU, J. (2007) "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares", *Cultura y educación*, 19 (2), 149-163.

CAMBRA, M. (1992) "Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari", Tesis doctoral, Dirigida por Dr. M. Llobera, Universidad de Barcelona.

CAMBRA GINÉ, M. (1998) "El discurso en el aula", en MENDOZA, A. (Ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, pp. 227-238.

CAMBRA, M. *et al.* (2000) "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", *Cultura y Educación*, 17 (18), pp. 25-40.

- CAMBRA GINÉ, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- CAMBRA, M. (2011) “Plurilingüisme i ensenyament de llengües”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, Barcelona: GRAO, pp. 77-84.
- CAMPBELL, C. (1996) “Socialising with the teachers and prior language learning experience: a diary study”, en Bailey, K. M. y Nunan, D. (Eds.) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-223.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.) (2008) *Miradas y Voces. Investigación sobre la Educación Lingüística y Literaria en Entornos Plurilingües*, (Red de la investigación LLERA), Barcelona: GRAO.
- CANALE, M. (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- CANDELIER, M. (2008) “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l’autre”, *Les Cahiers de l’Acedle*, 5 (1), pp. 65-90.
- CASSELL, C. (2005) “Creating the interviewer: Identity work in the management research process”, *Qualitative Research*, 5 (2), pp. 167-179.
- CASTELLOTTI, V. (2006) “Une conception plurielle et intégrée de l’enseignement des langues – principes, modalités, perspectives”, *Les Cahiers de l’Acedle*, 2, pp. 319-331.
- CASTELLOTTI, V. y MOORE, D. (2004) “Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée”, *Repères*, 29, pp. 167-183.
- CASTELLOTTI, V. y MOORE, D. (2002) *Social representations of language and teaching*, Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., y MOORE D. (2001) “Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage”, en Moore, D. (Ed.) *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*, Collection Crédif-Essais, Paris: Didier, pp. 101-131.
- CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2005) “Discourse – based approaches: A new framework for second language teaching and learning”, en Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah NJ: Erlbaum, pp. 729-741.
- CENOZ, J. (2000) “Research on Multilingual Acquisition”, en Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 39-53.
- CENOZ, J. (2001) “The effect of Linguistic Distance, L2 status, and Age on Cross Linguistic Influence in Third Language Acquisition”, en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 8-20.
- CENOZ, J. (2003) “The role of typology in the organization of the multilingual lexicon”, en Cenoz, J. Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 103-116.
- CENOZ, J., HUFEISEN, B. y JESSNER, U. (Eds.) (2001) *Cross-linguistic influence in Third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. y JESSNER, U. (Eds.) (2000) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, Diccionario de términos clave de ELE, [en línea]. En: Internet <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)> (Consulta, 29-09-2008)

- CHAMORRO GUERRERO, M<sup>a</sup> D. et al. (1995) *Abanico*, Curso avanzado de español lengua extranjera, Libro del alumno, Barcelona: Difusión.
- CHAVEZ, M. (2007) "The orientation of learner language use in peer work: teacher role, learner role and individual identity", *Language Teaching Research*, 11 (2), pp. 161-188.
- CHAVEZ, M. (1998) "Learner's perspectives on authenticity", *IRAL*, 36 (4), pp. 277-306.
- CHENG, Z. HAU, K. WEN, J. y KONG, C. (2000) "Chinese Students' implicit theories of intelligence and other personal attributes: Cross-domain generality and age-related differences", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- CIRUCEL, F. y VÉRONIQUE, D. (Eds.) (2002) *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- CLARCK, C. M. y PETERSON, P. L. (1997) "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la Enseñanza, III: Profesores y Alumnos* (Cap. VI), (2<sup>a</sup> edición), Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, pp.443-539.
- COHEN, A. D. (1990) *Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers*, New York: Newbury House.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAM, L. (1994) *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar, 2<sup>a</sup> ed.
- COLEMAN, H. (Ed.) (1996) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CONRAD, S. (2005) "Corpus linguistics and L2 teaching", en Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah NJ: Erlbaum, pp. 393-409.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [en línea]. En: Internet <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)> (Consulta, 04-04-2008)
- CONSEJO DE EUROPA (2001) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Traducido por Instituto Cervantes, 2002, Madrid: Instituto Cervantes. [en línea]. En: Internet <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> (Consulta, 04-04-2008)
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- COOK, V. (1991) "The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence" *Second Language Research*, 7 (2), pp. 103-117.
- COOK, V. (1992) "Evidence for Multicompetence", *Language Learning*, 42 (4), pp. 557 - 591.
- COOK, V. (2000) *Is transfer the right word?* Paper presented at the 7<sup>th</sup> International Pragmatics Conference, Budapest, Online Writings. [en línea]. En: Internet <<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/Transfer2000.htm>> (Consulta, 10-09-2009).
- COOK, V. (2002) "Background to the L2 user", en Cook, V. (Ed.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon: Multilingual Matters, pp.1-28.
- CORDER, P. (1967) "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, Vol. 5, pp.161-170.
- CORONEL-LLAMAS, J. M. (2002) "Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo", *XXI, Revista de Educación*, 4, pp. 157-166.
- CORREA PIÑERO, A. D. y MARRERO ACOSTA, J. (1992) "Las teorías implícitas como marco del estudio del pensamiento del profesor: descripción de una metodología de

- investigación”, en Estebanaranz García, A. y Sánchez García, V. (Eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I) Conocimiento y Teorías Implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 57-69.
- COSTE, D. (2001a) “Postface. De plus d’une langue à d’autres encore. Penser les compétences plurilingues ?”, en Castelloti, V. (Ed.) *D’une langue à d’autres: Pratiques et Représentations*, Rouen, France: Collection Dyalang, pp. 191-202.
- COSTE, D. (2001b) La notion de compétence plurilingüe, Ministère de l’Education Nationale. [en línea]. En: Internet <<http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm>> (Consulta, 19-10-2009)
- COSTE, D. (2008) “Éducation plurilingue et langue de scolarisation”, *Les Cahiers de l’Acedle*, 5 (1), pp. 91-107.
- COSTE, D., MOORE, D y ZARATE, G. (1997) Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg : Conseil de l’Europe.
- COTTERALL, S. (1995) “Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs”, *System*, 23 (2), pp. 195-205.
- COTTERALL, S. (1999) “Key variables in language learning: What do learners’ believe about them?”, *System*, 27 (4), pp. 493-513.
- COTTERALL, S. (2005) “It’s just rules...that’s all it is at this stage”, en Benson, P. y Nunan, D. (Eds.) *Learners’ Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 101-108.
- COULON, A. (1995) *Etnometodología y Educación*, Barcelona: Paidós.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Strasbourg: Council of Europe. [en línea]. En: Internet <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)> (Consulta, 04-04-2008)
- CRESWELL, J. W. (1998) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*, California: SAGE.
- CROOKES, G. (1997) “What influences what and how second and foreign language teach?”, *The Modern Language Journal*, 81 (1), pp.67-79.



- DAGENAIS, D. (2003) “Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education”, *Journal of Language, Identity and Education*, 2 (4), pp. 269-283.
- DAGENAIS, D., BEYNON, J., TOOHEY, K. y NORTON, B. (2008) “Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants”, en Zarate, G., Lévy, D. y Cramsch, C. (Eds.) *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp.301-305.
- DAGENAIS, D.y JACQUET, M. (2008) “Theories of representation in French and English scholarship on multilingualism”, *International Journal of Multilingualism*, 5 (1), pp. 41-52.
- DAVIS, K. A. (1995) “Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research”, *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 427-453.
- DE ANGELIS, G. (2005) “Multilingualism and Non-Native Lexical Transfer: an Identification Problem”, *International Journal of Multilingualism*, 2 (1), pp. 1-25.

- DE ANGELIS, G. (2007) *Third or additional Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, G. y DEWAELE, J.-M. (2009) "The development of psycholinguistic research on crosslinguistic Influence", en Aronin, L. y Hufeisen, B. (Eds.) *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, pp.63-77.
- DE ANGELIS, G. y SELINKER, L. (2001) "Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind", en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) *Cross-linguistic Influence in Third language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 42-58.
- DE BEAUGRADE, R. (1997) "Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic?", *Applied Linguistics*, 18 (3), pp. 279-313.
- DE FINA, A. (2011) "Researcher and informant roles in narrative interactions: Constructions of belonging and foreign-ness", *Language in Society*, 40, pp. 27-38.
- DE LA TORRE, Saturnino (1988) *Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje II – Conceptualización*, Barcelona: edición del autor.
- DE LANDSHEERE, G. (1982) *La investigación experimental en educación*, Paris: Unesco.
- DE LANDSHEERE, G. (1988) "History of educational research", en Keeves, J. P. (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 9-16.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Dycinson.
- DENZIN, N. K. (1988) "Triangulation", en Keeves, J. P. (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 511-513.
- DENZIN, N. K. (2001) "The reflexive Interview and a Performative Social Science", *Qualitative Research* 1 (1), pp. 23-46.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994) "Entering the field of qualitative research", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage, pp. 1-17.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- DEPREZ, C. (1996) "Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographique et récits de vie d'apprenants et de bilingues", en *AILE*, 7, pp. 155-178.
- DERIVRY-PLARD, M. (2008) "Enseignants « natifs » et « non natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramsch, C. (Eds.) *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 189-191.
- DEWAELE, J.-M. (1998) "Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3", *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 471-490.
- DEWAELE, J.-M. (2001) "Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum", en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 69-89.
- DÍAZ MARTINEZ, J. (2008) "Pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua.", Tesis doctoral, Dirigida por Dr. M. Llobera, Universidad de Barcelona.
- DÍAZ MARTÍNEZ, J. y LLOBERA, M. (1997) "El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", Documento de

doctorado, Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Barcelona.

- DOCKRELL, W. B. (1988) "Ethical considerations in research", en Keeves, J. P. (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 180-185.
- DONATO, R. (1994) "Collective Scaffolding in second language learning", en Lantolf, J. y Appel, G. (Eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 33-56.
- DONATO, R. (2000) "Sociocultural contributions to understand the foreign and second language classroom", en LANTOLF, J., P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 27-50.
- DÖRNEY, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*, Harlow Essex: Pearson Education.
- DÖRNYEI, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- DRIVER, R. (1986) "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos", *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), pp. 3-15.
- DUFF, P. A. (2008) *Case study research in applied linguistics*, New York: Lawrence Erlbaum.
- DUFVA, H. (2003) "Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 131-151.
- DURANTI, A. (1997) *Linguistic Anthropology*, Madrid: Cambridge University Press.
- DUVEEN, G. (2000) "Introduction: The power of ideas", en Moscovici G. y Duveen. G. (Eds.) *Social Representations: Explorations in Social Psychology*, Oxford: Polity Press, pp.1-17.



- ECCLES, J. y WIGFIELD, A. (2002) "Motivational beliefs, values and goals", *Annual Review of Psychology*, 53, pp.109-132.
- EGBERT, J. (2007) "Quality analysis of journals in TESOL and applied linguistics", *TESOL Quarterly*, 41 (1), pp. 157-171.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J (1990) "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- EKEN, D. K. (1999) "Through the eyes of the learner: learners observations of teaching and learning", *ELT Journal*, 53 (4), pp. 240-248.
- ELISENHART, M. (2001) "Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching", en Richardson, V. (Ed.) *Handbook of research on teaching*, Washington: American Educational Research Association, pp. 209-225.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (2001) "The metaphorical constructions of second language learning", en Breen, M. P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman Pearson Education Ltd., pp. 65-85.
- ELLIS, R. (2008) "Learner Beliefs and language learning", *Asian EFL Journal*, 10 (4), pp. 7-25.
- ERICKSON, F. (1986) "Qualitative methods of research on teaching", en Wittrock, M. (comp.) *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, pp. 145-156.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds.) (1992) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ESTEVE, O., BORRAS, J., NAVAL-SURRIBAS, E. y VILASECA, L. (2002) "Los aprendices como analistas del discurso", en Cots, J. y Nussbaum, L. (Eds.) *Pensar lo Dicho. La Reflexión sobre la Lengua y la Comunicación en el Aprendizaje de Lenguas*, Lleida: 3E Milenio Educación, pp. 121-136.
- EUROPEAN COMMISSION, Special Eurobarometer 243 'Europeans and their Languages' December 2005, Public Opinion Analysis sector of the European Commission. [en línea]. En: Internet <[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf)> (Consulta, 29-09-2008)
- EURYBASE, Description of the structures of the education Systems of the pre-primary to higher education, School year (2007-08). [en línea]. En: Internet <[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/100EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/100EN.pdf)> (Consulta, 23-11-2009)
- EURYBASE, Foreign Language teaching in schools in Europe, Situation in Greece (2001), Eurydice. [en línea]. En: Internet <[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/024\\_DN/024\\_EL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/024_DN/024_EL_EN.pdf)> (Consulta, 23-11-2009)
- EURYBASE, Foreign Language Learning: A European Priority (2005). [en línea]. En: Internet <[http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/061EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/061EN.pdf)> (Consulta, 23-11-2009)
- EURYBASE, Key data on teaching languages at school in Europe, (2008). [en línea]. En: Internet <[http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf)> (Consulta, 23-11-2009)
- EURYBASE, The Education System in Greece, (2007-08). [en línea]. En: Internet <<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=EL&lang=EL&fragment=147>> (Consulta, 23-11-2009)

7

- FAERCH, C. y KASPER, G. (1987) "From Product to Process – Introspective Methods in Second Language Research", en Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 5-23.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (Eds.) (1987) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FETTERMAN, D. M. (1998) "Ethnography", en Bickman, L. y Rog, D. J. (Eds.) *Handbook of Applied Social Research Methods*, California: Sage Publications, pp. 473-504.

- FIRTH, A. y WAGNER, J. (1997) "On discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research", *The Modern Language Journal*, 81 (3), pp. 285-300.
- FONS, M. y PALOU, J. (2008) "Los relatos de vida y la presencia del otro", *Aula de Innovación Educativa*, 172, pp. 16-19.
- FONTANA, A. y FREY, J. H. (1994) "Interviewing. The art of science", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp. 361-375.
- FOTOS, S. y NASSAJI, H. (Eds.) (2007) *Form focused instruction and teachers education: Studies in honour of Rod Ellis*, Oxford: Oxford University Press.
- FREEMAN, D. (1996) "Redefining the relationship between research and what teachers know" en Bailey, K. M. y Nunan, D. (Eds.) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 88- 115.
- FREEMAN, D. (1996) "The unstudied problem: Research on teacher learning in language teaching", en Freeman, D. y Richards, J. C. (Eds.) *Teacher learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 351-374.
- FREEMAN, D. y RICHARDS, J. C. (Eds.) (1996) *Teacher learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GABILLON, Z. (2005) "L2 learners' beliefs: An overview", *Journal of Language and Learning*, 3 (2), pp.233-260.



- GAJO, L. (2000) "Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique", Neuchatel : ERIC. [en línea]. En: Internet <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449684.pdf>> (Consulta, 29-05-2009)
- GARDNER, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- GARRETT, P y SHORTALL, T. (2002) "Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centred classroom activities", *Language Teaching Research*, 6 (1), pp. 25-57.
- GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas*, (trad. A.L. Bixio, 1997), Barcelona: Gedisa.
- GIBSON, M. y HUFSEISEN, B. (2003) "Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown language into a known foreign language", en Cenoz, J. Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 87- 102.
- GIL, X., GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. (1995) "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació*, 14, pp. 61-82.
- GILLETE, B. (1987) "Two Successful Language Learners: An Introspective Approach", en Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 269-279.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M., y SIMÓN, T., (1996a) *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ-ÁVILA, M. (2002) "Aspectos éticos de la investigación cualitativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp.85-103.

- GRBICH, C. (2007) *Qualitative data analysis: An introduction*, London: Sage.
- GROSJEAN, F. (1985) "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, pp. 467-477.
- GROSJEAN, F. (1992) "Another view of bilingualism", en Harris, R. (Ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam: North-Holland, pp. 51-62.
- GROSJEAN, F. (1989) "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person", *Brain and Language*, 36, pp.3-15.
- GROSJEAN, F. (2008) *Studying bilinguals*, Oxford: Oxford University Press.
- GROSJEAN, F. (2010) *Bilinguals. Life and reality*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GROTJAHN, R. (1991) "The research programme subjective theories. A new approach in second language research", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 187-214.
- GUBRIUM, J. F. y HOLSTEIN, J. A. (Eds.) (2002) *Handbook of interview research: Context and method*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. (Eds.) (1986) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Cambridge: Cambridge University Press (Ed. Original 1972)

74

- HALL, G. (2008) "An ethnographic diary study", *LTD Journal*, 62 (2), pp. 113-122.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973) *Explorations in the functions of language*, London: Edward Arnold.
- HAMMARBERG, B. (2001) "Roles of L1 and L2 in L3 production and Acquisition", en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21- 41.
- HAMMARBERG, B. (2006) "Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas", *AILE*, 24, PP. 45-74.
- HAMMERSLEY, M. (1989) *The Dilemma of Qualitative Method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition*, London: Routledge.
- HARGREAVES, A. (1998) "The emotional practice of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), pp.835-854.
- HARKLAU, L. (2005) "Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning", en Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 179-193.
- HARRINGTON, S. C. y HERTEL, T. J. (2000) "Foreign language methods students' beliefs about language learning and teaching", *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5, pp. 53-68.
- HERDINA, P. y JESSNER, U. (2000) "The dynamics of third language acquisition", en Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 84-99.
- HERDINA, P. y JESSNER, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*, Clevedon: Multilingual Matters.
- HILLMAN, R. (2008) "La musique comme indice culturel dans le cinéma : au-delà des images nationales", en Zarate, G., Lévy, D. y Cramsch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 249-254.

- HIMETA, M. (2008) "Entre distance et proximité: L'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramsch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 233-254.
- HINKEL, E. (Ed.) (2005) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah (NJ): Erlbaum.
- HOLEC, H. (1987) "The learner as manager: managing learning or managing to learn?", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (NY): Prentice Hall, pp.145-157.
- HOLLIDAY, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLLIDAY, A. (1999) "Small Cultures", *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 237-264.
- HOLLIDAY, A. (2007) *Doing and writing qualitative research*, London: Sage.
- HORWITZ, E. K. (1985) "Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course", *Foreign Language Annals*, 18 (4), pp. 333-340.
- HORWITZ, E. K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (NY): Prentice Hall, pp.119-129.
- HORWITZ, E. K. (1988) "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72 (3), pp. 283-294.
- HORWITZ, E. K. (1995) "Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages", en *International Journal of Educational Research*, 23 (7), pp. 573-579.
- HORWITZ, E. K. (1999) "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies", *System*, 27 (4), pp. 557-576.
- HOSENFELD, C. (2003) "Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-54.
- HOWATT, A.P.R. (1984) *A history of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- HOWE, K. y EISENHART, M. (1993) "Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos", *Revista de Educación*, 300, pp. 173-189.
- HUANG, J. (2005) "A diary study of difficulties and constraints in EFL learning", *System*, 33 (4), pp. 609-621.
- HUANG, S. C., y TSAI, R. R. (2003) "A comparison between high and low English proficiency learners' belief", ERIC Document Reproduction Service No. ED 482579.
- HUBER, G. L. (1992) "El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista", en Estebanz García, A. y Sánchez García, V. (Eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.23-40.
- HUFEISEN, B. (2004) "A brief introduction to the linguistic foundations", en HUFEISEN, B. y NEUNER, G. (Eds.) *The Plurilingualism Project : The Tertiary Language Learning – German after English*, European Centre for Modern Languages Centre Graz, Strasbourg: Council of Europe, pp.7-11.
- HUFEISEN, B. y JESSNER, U. (2009) "Learning and teaching multiple languages", en Knapp, K., Seidlhofer, B. y Widdowson, H. (Eds.) *Handbook of foreign language communication and learning*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp.109-138.
- HUFEISEN, B. y NEUNER, G. (Eds.) (2004) *The Plurilingualism Project : The Tertiary Language Learning – German after English*, European Centre for Modern Languages Centre, Strasbourg: Council of Europe.

- HYMES, D. (1972) "Models of the interaction of language and social life", en Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.35-71.
- HYMES, D. (1974) *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

9

- INSTITUTO CERVANTES (1993) *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- IOANNITOU – VALAVANIDOU, G. (2008) "Les politiques linguistiques des familles en Grèce : Croyances et actions", *Synergies Sud Est européen*, 1, pp. 63-71.

J

- JACKSON, PH. W. (1991) *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- JODELET, D. (1994) "Représentations Sociales: un domaine en expansion", en Jodelet, D. (dir) *Les Représentations Sociales*, (4ª edición), Paris: PUF, pp.31-61.
- JOHNSON, K. (1995) *Understanding communication in second language classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

K

- KAGAN, D. M. (1992) "Implications of research on teacher belief", *Educational Psychologist*, 27 (1), pp. 65-90.
- KALAJA, P. (2003) "Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 87-108.
- KALAJA, P. y BARCELOS, A.M.F. (Eds.) (2003) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- KAUFMANN, J.-C. (1996) (2007) *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, (2ª edición), Paris: Armand Colin.
- KEEVES, J.P. (Ed.) (1988) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press.

- KEHRWALD, J. (2006). "Learner autonomy in the LOTE classroom: A case study of learner beliefs", en Orr, D., Nouwens, F., Macpherson, C., Harreveld, R. E y Danaher, P. A. (Eds.), *Lifelong learning: partners, pathways, and pedagogies*, Keynote and refereed papers from the 4th International Lifelong Learning Conference, Rockhampton: Central Queensland University Press, pp. 158-164. [en línea]. En: Internet <<http://acquire.cqu.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/cqu:30>> (Consulta, 28-09-09)
- KELLERMAN, E. (1983), "Now you see it, now you don't", en Gass S. M y Selinker, L. (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 112-134.
- KELLERMAN, E. y SHARWOOD SMITH (Eds.) (1986) *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) *Le discours en interaction*, Paris: Armand Colin.
- KERN, R. y LIDDICOAT, A. (2008) "Introduction : De l'apprenant au locuteur/acteur", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramersch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp.27-33.
- KINGINGER, C. (2008) "Répertoires : Décentrage et expression identitaire", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramersch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp.47-48.
- KRAMSCH, C. (2008) "Contrepoint", en en Zarate, G., Lévy, D. y Kramersch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 319-323.
- KRAMSCH, C. (2003) "Metaphor and the subjective construction of beliefs", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.109-128.
- KRAMSCH, C., LÉVY, D. y ZARATE, G. (2008a) "Introduction générale", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramersch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 15-23. [Versión inglesa disponible en línea], En: Internet <[http://precis.berkeley.edu/index.php/General\\_Introduction](http://precis.berkeley.edu/index.php/General_Introduction)> (Consultado, 28-09-09)
- KRAMSCH, C., LÉVY, D. y ZARATE, G. (2008b) "Conclusion générale", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramersch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 435-440. [Versión inglesa disponible en línea], En: Internet <[http://precis.berkeley.edu/index.php/Volume\\_Conclusion](http://precis.berkeley.edu/index.php/Volume_Conclusion)> (Consultado, 28-09-09)
- KRUEGER, R. (1998) *Analysing and reporting Focus group results*, California: Sage.
- KUDIESS, E. (2004) "As crenças e os sistemas de crenças de professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil", Tesis doctoral, Dirigida por Dra. M. Cambra, Universidad de Barcelona.
- KUNTZ, P. S. (1996) "Students of "Easy" Languages: Their Beliefs about Language Learning", ERIC Document Reproduction Service No. ED 397658.
- KVALE, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks (CA): Sage.



- LAKOFF, G. y GOHNSON, M. (1998) *Metaforas de la vida cotidiana*, Madrid: Catedra.
- LALONDE, R. N., LEE, P. A. y GARDNER, R. C. (1987) "The common view of the good language learner: An investigation of teacher's beliefs", *The Canadian Modern Language Review*, 44 (1), pp. 16-34.
- LANTOLF, J. P. (2007) "Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective", en Fotos, S. y Nassaji, H. (Eds.) *Form Focused Instruction and Teachers Education: Studies in Honour of Rod Ellis*, Oxford: Oxford University Press, pp. 35-54.
- LANTOLF, J. P. (Ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P. y APPEL, G. (Eds.) (1994) *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- LANTOLF, J. P. y GENUNG, P. B. (2000) "L'acquisition scolaire d'une LE vue dans la perspective de la théorie de l'activité : un étude de cas", *AILE*, 12, pp. 99-122.
- LANTOLF, J. P. y PAVLENCO, A. (2000) "Second language learning as participation and the (re)construction of selves" en Lantolf, J. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 155-177.
- LANTOLF, J. P. y PAVLENKO, A. (2001), "(S)econd (l)anguage (a)ctivity theory: understanding second language learners as people", en Breen, M. P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman Pearson Education Ltd., pp. 141-158.
- LANTOLF, J. P. y POEHNER, M. E. (2004) "Dynamic Assessment: Bringing the past into the future", *Journal of Applied Linguistics*, 1, pp. 49-74.
- LANTOLF, J. P. y POEHNER, M. E. (2006) "Dynamic Assessment in the foreign language classroom. A teachers' guide", CALPER: The Pennsylvania State University.
- LANTOLF, J. P. y THORNE, S. L. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J., P. (2000) "Introducing Sociocultural theory", en LANTOLF, J., P.(Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 1-27.
- LAPLANTINE, .F, (1996) (2006), *La description ethnographique*, (2ª edición), Paris: Armand Colin.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001) "Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition", en Breen, M. P. (Ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow (Essex): Longman Pearson Education Ltd., pp. 12-24.
- LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.
- LAZARATON, A. (2003) "Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research?", *The Modern Language Journal*, 87 (1), pp. 1-12.
- LEONTARIDI, E. y PÉREZ BERNAL, R.M. (2008) "El español como lengua extranjera en el ámbito griego", Boletín 'A los cuatro vientos', N° 7 (primavera de 2008), Madrid: Ediciones SM, [en línea]. En: Internet <[http://www.sm-ele.com/ver\\_noticia.aspx?id=17995](http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=17995)> (Consultado, 28-06-10)

- LEONTARIDI, E. (2009) "Datos, tendencias y perspectivas en relación con la situación del español en el sistema educativo griego", en Méntoras, Atenas: Instituto Pedagógico nº 11, pp. 197-221.
- LEWIS, M. (Ed.) (2009) *Ethnologue: Languages of the World*, (16ª edición), Dallas, Tex.: SIL International. [en línea]. En: Internet <<http://www.ethnologue.com>> (Consultado, 28-09-09)
- LLOBERA, M. (1998) "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en Mendoza Fillola, A. (Ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 369-381.
- LÜDI, G (2006) "De la compétence linguistique au répertoire plurilingue", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, pp.173-189.
- LÜDI, G. y PY, B. (1986) (2003) *Être bilingue*, Berne: Peter Lang.
- LUGO MIRÓN, S. (2007) *Programación de un curso de expresión oral*, Madrid: Ediciones del Orto, pg 20.
- LUZÓN, M. J. y COLL, J. F. (1997) "Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje", en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (Eds.) *Los Estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaime I, pp. 85-102.



- ΜΑΝΕΣΙΣ, Α. κ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Γ. (1989) *Το σύνταγμα του 1975/1986*, Αθήνα: Σάκκουλα.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995) "Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79 (3), pp. 372-386.
- MANY, J. E. HOWARD, F. y HOGE, P. (2002) "Epistemology and Preservice Teacher Education: How do beliefs about knowledge affect our students' experiences?", *English Education*, 34 (4), pp. 302-322.
- MARCELO GARCIA, C. (1987) *El pensamiento del profesor*, Barcelona: CEAC.
- MARCOS SAGRADO, AMª. (2006) "El aprendizaje cooperativo: Diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos", memoria de master asesorada por Verdía, E., Departamento de Lenguas Aplicadas, Universidad Antonio de Nebrija.
- MAREFAT, F. (2002) "The impact of diary analysis on teaching/learning writing", *RELC Journal*, 33 (1), pp. 101-121.
- MARKEE, N. (1997) "Second language acquisition research: A resource for changing teachers' professional cultures?", *The Modern Language Journal*, 81 (1), pp. 80-93.
- MARKEE, N. (2000) *Conversation Analysis*, Mahwah (NJ): Erlbaum.
- MARKEE, N. (2005) "Conversation analysis for second language acquisition", en Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 355-374.
- MARKEE, N. y KASPER, G. (2004) "Classroom talks: An introduction", *The Modern Language Journal*, 88 (4), pp. 491-500.

- MARQUILLÓ LARRUY, M. y MATTHEY, M. (2008) “Discours ordinaires. Représentations des contacts dans l’apprentissage chez les enseignants et les apprenants”, en Zarate, G., Lévy, D. y Cramsch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp.307-311.
- MARRERO ACOSTA, J. (1992) “Las teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza”, en Estebanz García, A. y Sánchez García, V. (Eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 9-21.
- MARTÍN PERIS E.(1999) “Libros de textos y tareas, en Zanón, J.(coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp.25-52.
- MARTÍN PERIS E. (2000) “La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta”, *FRECUENCIA L.*, nº 13, pp.3-30. [en línea]. En: Internet <[http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza\\_alumno.pdf](http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf)> (Consulta, 29-06-10)
- MARTÍN PERIS E. (2004) “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, *redELE*, nº 0. [en línea]. En: Internet <<http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtm>> (Consulta, 29-06-10)
- MARTÍN PERIS, E. y BAULENAS, N. S. (2004) *Gente 1: Curso de español para extranjeros*, Nueva edición, Libro del alumno, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. y BAULENAS, N. S. (2004) *Gente 2: Curso de español para extranjero*, Nueva edición, Libro del alumno, Barcelona: Difusión.
- MARTINEZ, P. y PORTEFIN, C. (2008) “Discours fondateurs et idéologies. La planification des langues dans la société et à l’école”, en Zarate, G., Lévy, D. y Cramsch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 281-286.
- MARX, R. W. y WINNE, P. H. (1987) “The best tool the teachers have- their students’ thinking” en Berliner, D. C. y Rosenhine, B. V. (Eds.) *Talks to teachers*, New York: Random House, pp. 267-304.
- MASON, J. (1996) *Qualitative Research*, London: Sage.
- MASON, J. (2002) “Qualitative Interviewing: Asking, Listening and Interpreting”, en May, T. *Qualitative research in action*, London: Sage, pp. 225-241.
- MATTHEY, M. (1996) *Apprentissage d’une langue et interaction verbale*, Berne: Peter Lang, pp. 54-76.
- MAUSS, M. (1974) *Introducción a la Etnografía*, Madrid: Ediciones ISTMO.
- MAUTHNER, M., BIRCH, M., JESSOP, J. y MILLER, T. (Eds.) (2002) *Ethics in qualitative research*, London: Sage.
- MAXWELL, J. A. (1998) “Designing a qualitative study”, en Bickman, L. y Rog, D. J. (Eds.) *Handbook of applied social research methods*, California: Sage Publications, pp. 69-100.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999) *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*, Barcelona: hurtado.
- MILLER, P.V. y CANNELL, C. F. (1988) “Interviews in sample surveys”, en Keeves, J. P. (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 457-465.
- MILLER, T y BELL, L. (2002) “Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and “informed” consent”, en Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. y Miller, T. (Eds.) *Ethics in qualitative research*, London: Sage, pp. 53-69.
- MITCHELL, R. y MYLES, F. (1998) *Second language learning strategies*, London: Oxford University Press.
- MOERMAN, M. (1988) *Talking culture. Ethnography and conversation analysis*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- MOJE, E. B. (1996) "I teach students, not subjects: Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy", *Reading Research Quarterly*, 31 (2), pp.172-195.
- MOLINIÉ, M. (2006) "Aspects de la réflexivité de l'étudiant plurilingues dans le cadre européen", en Molinié, M. y Bishop, M. F. (Eds.) *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise : Encrage-Belles Lettres, pp. 83-101.
- MOLINIÉ, M. y BISHOP, M. F. (2006) *Autobiographie et Réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise : Encrage-Belles Lettres.
- MONDADA, L. (2001) "Por una lingüística internacional", *Discurso y Sociedad*, 3 (3), pp. 61-89.
- MONDAZA, L. y PEKAREK DOEHLER, S. (2000) "Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?", *AILE*, 12, pp. 149-174.
- MOORE, D. (1996) "Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école", *AILE*, 7, pp. 95-122.
- MOORE, D. (2001) "Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques", en Moore, D. (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Collection Crédif-Essais, Paris: Didier, pp. 7-22.
- MOORE, D. (Ed.) (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Collection Crédif-Essais, Paris: Didier.
- MOORE, D. y GAJO, L. (2009) "Introduction - French voices in plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives", *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), pp. 137-153.
- MOORE, D. y PY, B. (2008) "Introduction: Discours sur les langues et représentations sociales", en Zarate, G., Lévy, D. y Kramsch, C. (Eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 271-279.
- MORI, Y. (1999) "Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning?", *Language Learning*, 49 (3), pp. 377-415.
- MOSCOVIVI, S. (1976) *La Psychanalyse : son image et son public*, (2<sup>a</sup> edición), Paris : Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI, S. (1994) "Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire." en Jodelet, D. (dir) *Les Représentations Sociales*, (4<sup>a</sup> edición), Paris: Presses Universitaires de France, pp.62-86.
- MULLER, N. y DE PIETRO, J.-F. (2001) "Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue", en Moore, D. (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Collection Crédif-Essais, Paris: Didier, pp. 51-63.
- MURRAY-HARVEY, R. (1994) "Learning styles and approaches to learning: distinguishing between concepts and instruments", *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 373-388.



- NAVES, T., MIRALPEIX, I. y CELAYA, M.L. (2005) "Who Transfers More...and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL", *International Journal of Multilingualism*, 2 (2) pp.113-134.

- NEUNER, G. (2004) "The concept of plurilingualism and tertiary language didactics", en HUFSEISEN, B. y NEUNER, G. (Eds.) *The plurilingualism Project: The tertiary language learning – German after English*, European Centre for Modern Languages Centre, Strasbourg: Council of Europe, pp. 13-98.
- NIKITINA, L. y FURUOKA, F. (2006) "Re-examining Horwitz' Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3 (2), pp. 209-219.
- NOELS, K. A., CLÉMENT, R. y PELLETIER, L. G. (1999) "Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation", *The Modern Language Journal*, 83 (1), pp. 23-34.
- NORTON, B. (2001) "Non-participation, imagined communities and the language classroom", en Breen, M. P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman Pearson Education Ltd, pp.159-171.
- NORTON, B. y TOOHEY, K (2001) "Changing perspectives on good language learners", *Tesol Quarterly*, 35 (2), pp. 307-322.
- NORTON, B. y TOOHEY, K (2002) "Identity and language learning", en Kaplan, R. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University, pp. 115-123.
- NORTON, B. y TOOHEY, K. (Ed.) (2004) *Critical pedagogies and language learning* Cambridge: Cambridge University.
- NUNAN, D. (1989) *Understanding Language Classroom*, London: Prentice Hall International.
- NUNAN, D. (1991) "Methods in second language classroom-oriented research. A critical review", *Studies in Second Language acquisition*, 13, pp. 249-274.
- NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, New York: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2000) "Seven hypotheses about language teaching and learning", en *TESOL Matters*, 10 (2), pp.1-8.
- NUNAN, D. (2005) "Classroom research", en Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 225-240.
- NUSSBAUM, L. (1990) El contacte de llengües a classe de francès. Una aproximació pragmàtica. Tesis doctoral, Dirigida por Dr. A. TUSÓN., Universidad Autònoma de Barcelona.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996) "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 14-21.



- ODLIN, T. (1989) *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD, Repaso a la enseñanza: Indicadores de la OCDE – Edición 2005, p.7, [en línea]. En: Internet <<http://www.oecd.org/dataoecd/58/1/35317197.pdf>>
- OXFORD, R. (2000) "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en Arnold, J. (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 77-86.

- OXFORD, R. L. (2001) "The bleached bones of a story: learners constructions of language teachers", en Breen, M. P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman Pearson Education Ltd., pp. 86-111.
- ÖZ, H. (2007), "Understanding metacognitive knowledge of Turkish EFL students in secondary education", *Novitas-RAYAL*, 1 (2), pp. 53-83.



- PAJARES, M. F. (1992) "Teacher's beliefs and educational research: clearing up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- PALOU, J. (2008) "Democràcia, disidència i educació lingüística", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, pp. 27-34.
- PALOU, J. y BOIXADER, A. (2008) "Ètica y educación", *Aula de Innovación Educativa*, 172, pp. 7-8.
- PALOU, J. y FONS, M. (2010) Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna, en *Multilinguisme i pràctica educativa*, VI Simposi: llengua, educació i immigració. Girona: I.C.E. Joseph Pallach, pp. 255- 260
- PALOU SANGRÀ, J. (2002) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*, Tesis doctoral, Dirigida por Dra. M. Cambra, Universitat de Barcelona
- PARKINSON, B. y HOWELL-RICHARDSON, C. (1990) "Learner Diaries", en Brumfit, C. y Mitchell, R. (Eds.) *Research in the Language Classroom*, London: Modern English Publications, pp. 128-140.
- PATTON, M. Q. (1987) *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park (CA): Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- PAVLENKO, A. (2002) "Poststructuralist Approaches to the study of social factors in second language learning and use", en Cook, V. (Ed.) *Portraits of the L2 user*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 277-302.
- PAZ SANDÍN-ESTEBAN, M. (2000) "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad", *Revista de Investigación Educativa*, 18, pp. 223-242.
- PECK, S. (1996) "Language learning diaries as mirror of students' cultural sensitivity", en Bailey, K. M. y Nunan, D. (Eds.) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 236-247.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2000) "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives", *AILE*, 12, pp. 3-26.
- PÉREZ-SERRANO, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*, Madrid: La muralla.
- PÉREZ-SERRANO, G. (2000) "Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva", en Pérez-Serrano, G. (coord.) *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*, Madrid: Narcea.

- POLAND, D. B. (2002) "Transcription Quality", en Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. *Handbook of interview research: Context and method*, Thousand Oaks (CA): Sage, pp. 629-649.
- POOLE, D. (2002) "Discourse analysis and applied linguistics", en Kaplan, R. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University, pp. 73-84.
- PO-YING, C. (2007) "How students react to the power and responsibility of being decision makers in their own learning", *Language Teaching research*, 11 (2), pp. 225-241.
- PRABHU, N. S. (1995) "Concept and conduct in language pedagogy", in Cook, G. y Seidlhofer, B. (Hg.) *Principle and Practice in applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71.
- PULIDO-MOYANO, R.A. (1995) "Etnografía i investigació educativa: concepcions, esbiaixades, relacions malenteses", *Temps d'Educació*, 14, pp. 11-32.
- PY, B. (2000) "Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques", ERIC Document Reproduction Service No. ED 449682.
- PY, B. (2003) "Introduction", en Cavalli, M. y Colleta, D. et al (Ed.) *Langues, Bilinguisme et Représentations Sociales au Val d'Aoste*, Val d' Aoste. IRRE-VDA, Collection Documents, pp.15-33.
- PY, B. (2004) "Pour une approche linguistique des représentations sociales", *Langages*, 154, pp. 6-19.
- PY, B. (2007) "Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues", *Journal of language Contact – Thema 1*, pp. 93-100, [en línea]. En: Internet <<http://www.jlc-journal.org>> (Consulta, 18-02-09)

## R

- RAINER, J. D. (1999) "Faculty living their beliefs", *Journal of teacher education*, 50 (3), pp. 192-199.
- RAMANATHAN, V. y ATKINSON, D. (1999) "Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review", *Applied Linguistics*, 20, pp. 44-70.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2005) "Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas", Tesis doctoral, Dirigida por Dr. M. Llobera, Universidad de Barcelona.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2010) "Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera", *MarcoELE*, nº 10, pp. 105-116.
- RAMOS MÉNDEZ, C. y LLOBERA, M. (2005) "Me gustó, porque era una enseñanza viva...": Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso", *Porta Linguarium*, 14, pp. 123-140. [en línea ]. En: Internet <[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero14/8%20Me%20gusto,%20porque%20era%20una%20enseñanza%20viva\\_C%20Ramos\\_M%20Llobera.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/8%20Me%20gusto,%20porque%20era%20una%20enseñanza%20viva_C%20Ramos_M%20Llobera.pdf)> (Consulta, 19-07-10)
- RAPLEY, T. J. (2001) "The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews", *Qualitative Research*, 3 (1), pp. 303-323.
- REDELE (2007) "Grecia", *El mundo estudia español*. [en línea]. En: Internet <<http://www.educacion.es/redele/elmundo/2007/GRECIA.pdf>> (Consulta, 23-11-2010)

- REDELE (2009) "Grecia", *El mundo estudia español*. [en línea]. En: Internet <<http://www.educacion.es/redele/elmundo/2009/GRECIA.pdf>> (Consulta, 23-11-2010)
- RESNICK, L. (1989) "Introduction", en Resnick, L. (Ed.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-24.
- REYES, G. (1995) *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arco Libros.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, (1ª edición, 1986), Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, K. (2009) "Trends in qualitative research in language teaching since 2000", *Language Teaching*, 42 (2), pp.147-180.
- RICHARDSON, V. (1996) "The role of attitudes and beliefs in learning to teach" en Sikula, J., Buttery, T. J. y Guyton, Ed. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (2ª edición), New York: Macmillan, pp.102-119.
- RIEGER, B. (2009) "Hungarian university students' beliefs about language learning: a questionnaire study", en WoPaLP, 3, 2009, pp.97-113. [en línea]. En: Internet <<http://langped.elte.hu/W3Rieger.pdf>> (Consulta, 11-05-10)
- RILEY, P. (1989) "Learners' representations of language and language learning", *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 2, pp.65-72.
- RILEY, P. (1996) "'Bats' and 'Balls': Beliefs about talk and beliefs about language learning", *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 23 (1er trimestre), pp.125-153.
- RINGBOM, H. (2001) "Lexical transfer in L3 production", en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 59-68.
- ROBINSON-STUART, G. y NOCON, H. (1996) "Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom", *The modern language journal*, 80, pp.431-449.
- RODRIGUEZ, A. (2010) "Español como LE en Grecia", Memoria de master asesorada por Dra. Susana Pastor Cesteros, Departamento de Filología Española, Lingüística general y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, disponible en la Biblioteca virtual redELE, no 11, [en línea]. En: Internet <<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/AlbertoRodriguez.shtml>> (Consulta, 11-05-10)
- RODRÍGUEZ-ROJO, M. (2000) "Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, pp. 119-130.
- RUBIN, J. (1987) "Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall, pp. 15-30.



- SAKUI, K. y GAIES, S. J. (1999) "Investigating Japanese learners' beliefs about language learning", *System*, 27 (4), pp. 473-492.

- SAKUI, K. y GAIES, S. J. (2003) "A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English, en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.153-170.
- SALMANI-NODOUSHAN, M. A. (2006) "Research in the Language Classroom: State of the Art. Research Papers", *I-manager's Journal of Educational Technology*, 3 (2), pp.63-72. ERIC Document Reproduction Service No. ED 496072.
- SALVATIERRA, P. J. (2000) "De la etnografía antropológica a la etnografía educativa", *Revista Complutense de Educación*, 11, pp. 219-228.
- SÁNCHEZ, A (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- SCHMECK, R. R. (1988) "An Introduction to Strategies and Styles of Learning", en Schmeck, R. R. (Ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press, pp. 3-19.
- SCHOMMER, M. (1990) "Effects of beliefs about the nature of knowledge and comprehension", *Journal of educational Psychology*, 82 (3), pp. 498-504.
- SEARLE, J. R. (1990) *Actos de habla: ensayos de filosofía del lenguaje*, (ed. original, 1969), Publicación Madrid: Cátedra.
- SEEDHOUSE, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Malden (MA): Backwell.
- SEEDHOUSE, P. (2005) "Conversation analysis and language learning", *Language Teaching*, 38 (4), pp. 165-187.
- SHAVELSON, R. J. y TOWNE, L. (2002) *Scientific research in education*, Washington: National Academy Press.
- SHERMAN, R. R. y WEBB, R. B. (1988) "Qualitative Research in Education: A Focus", en SHERMAN, R. R. y WEBB, R. B. (Eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, London: The Palmer Press, pp. 3-19.
- SHOAI, A. y DÖRNYEI, Z. (2005) "Affect in lifelong learning: exploring L2 motivation as a dynamic process", en Benson, P. y Nunan, D. (Eds.) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 22-41.
- SKINNER, B. F. (1981) *Conducta verbal*, (ed. original, 1957), México, D. F.: Trillas.
- SPRADLEY, J. P. (1979) *The ethnographic interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STAKE, R. E. (1994) "Case Studies", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks (CA): Sage, pp. 236-247.
- STAKE, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- STAUSS, A. y CORBIN, J. (1998) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, California: Sage.
- STRATILAKI, (2006) "Representations of plurilingual competence and language use in a dynamic trilingual education: The case of French-German schools in Buc and Saarbrücken", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (1), 14 pp. [en línea]. En: Internet <<http://if.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-1/beitrag/Stratilaki1.htm>> (Consulta, 21-08-10)
- STRATILAKI, S. y BONO, M. (2006) "Parcours d'apprenants des troisièmes langues: dynamiques des répertoires plurilingues en construction", *Les Cahiers de l'Acedle*, (2), pp. 7-35.

# 7

- TAFT, R. (1988) "Ethnographic research methods", en Keeves, J. P. (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 59-63.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- TIERNEY, W. G. y DILLEY, P. (2002) "Interviewing in education", en Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. *Handbook of interview research: Context and method*, Thousand Oaks (CA): Sage, pp. 453-471.
- TREMBLAY, M. (2006) "Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure", *CLO/OPL*, 34, pp. 109-119.
- TRIM, J.L.M. (director del proyecto) (1981) *Modern Languages: improving and intensifying language learning as factors making for European understanding, co-operation and mobility*, Strasbourg: Council of Europe. [en línea]. En internet <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM\\_21janv2007\\_%20EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_%20EN.doc)> (Consulta, 04-04-2008)
- TUCKMAN, B. W. (1972) *Conducting educational research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- TUMPOSKY, N. R. (1991) "Students' beliefs about language learning: a cross cultural study", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 8, pp. 50-65.
- TUSON VALLS, A. (1995) "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació*, 14, pp. 149-161.
- TUSÓN VALLS, A. (1997) *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.

# V

- VAN DIJK (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: GEDISA, pp. 31-75.
- VAN EK, J.A. (1975) *The threshold Level*, Strasbourg: Council of Europe.
- VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research*, London: Longman.
- VAN LIER, L. (1990) "Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?", en Brumfit, C. Y Mitchell, R. (Eds.) *Research in Language Classroom*, London: Modern English Publications & the British Council, pp. 33-53.
- VAN LIER, L. (2000) "From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective", en Lantolf, J. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 245-259.
- VAN LIER, L. (2005) "Case study", en Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 195-208.
- VAN LIER, L., (2004) *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*, Kluwer Academic.

- VAN LIER, L. (2007) "Action-based teaching, Autonomy and Identity", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), pp. 46-65.
- VARSHNEY, R. (2006) "Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants? Le cas de l'évaluation en langue étrangère", *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, pp.236-256.
- VASSEUR, M.-T. (2005) *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Paris : Didier, col.LAL.
- VILAGRASA, A., VERDÉS, G. y PICÓ, E. (1989) "Yo creo, tú crees, él cree... Teorías implícitas sobre el aprendizaje del español como lengua segunda", *Cable*, 4, pp.36-40.
- VILLANUEVA, M. L. (1997) "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (Eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaime I, pp. 49-84.
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (Eds.) (1997) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaime I.



- WALLACE, M.J. (1998) *Action research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WARREN, C. A. B. (2002) "Qualitative interviewing", en Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. *Handbook of interview research: Context and method*, Thousand Oaks (CA): Sage, pp. 83-101.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988) "Ethnography in ESL: Defining the essentials", *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.
- WATSON-GECEO, K. A. (1992) "Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization and Development: A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children." en Corsaro, W. A. y Miller, P. J. (Eds.), *Interpretive Approach to Childhood Socialization*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.51-66.
- WEINSTEIN, C. S. (1989) "Teacher Education Students' preconceptions of teaching", *Journal of Teacher Education*, 40 (2), pp. 53-60.
- WENDEN, A. (1986a) "Helping language learners think about learning", *ELT Journal*, 40 (1), pp. 3-12.
- WENDEN, A. (1986b) "What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", *Applied Linguistics*, 7 (2), pp. 186-205.
- WENDEN, A. (1987) "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (NY): Prentice Hall, pp. 103-117.
- WENDEN, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Hertfordshire: Prentice Hall.
- WENDEN, A. (1995) "Learner training in context: a knowledge based approach", *System*, 23 (2), pp. 183-194.
- WENDEN, A. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 515-537.

- WENDEN, A. (1999) "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics", *System*, 27, pp. 435-441.
- WENDEN, A. (2001) "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", en Breen, M. P. (Ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow (Essex): Longman Pearson Education Ltd., pp. 44-64.
- WENDEN, A. (2002) "Learner development in language learning", *Applied Linguistics*, 23 (1), pp. 32-55.
- WENDEN, A. y RUBIN, J. (1987) (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall.
- WHITE, S. (1999) "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", *System*, 27 (4), pp. 443-457.
- WIGGLESWORTH, G. (2005) "Current approaches to researching second language learner processes", *ARAL*, 25, pp. 98-111.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999) "Students' developing conceptions of themselves as language learners", *The Modern Language Journal*, 83 (2), pp. 193-201.
- WILLIAMS, S. y HAMMARBERG, B. (1998) "Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model", *Applied Linguistics*, 19 (3), pp. 295-333.
- WILSON, V. (1997) "Focus groups: a useful qualitative method for educational research?" *British Educational Research Journal*, 23 (2), pp. 209-223.
- WITTRICK, M. C. (1997) "Procesos de pensamiento de los alumnos", en Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (Cap. VII) (2ª ed.), Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, pp. 541-585.
- WITTRICK, M. C. (1989) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WITTRICK, M. C. (1989) *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WITTRICK, M. C. (1990) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WOODS, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practise*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, D. (2003) "the social construction of beliefs in the language classroom", en Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.201-229.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1988) "Educational Ethnography in Britain", en Sherman, R. R. y Webb, R. B. (Eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, London: The Palmer Press, pp. 91-109.
- WOODS, P. (1995) "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografía a la investigació educativa", *Temps d'Educació*, 14, pp. 107-131.
- WOODS, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona: Paidós.

## 2

- YANG, N. D. (1999) "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use", *System*, 27, pp. 515-535.
- YIN, R. K. (2003) *Applications of case study research*, (2ª edición), Thousand Oaks, (CA): SAGE.

## 3

- ZANÓN, J.(coord.) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.
- ZANON, J. (1988) (2007) "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual", *Marco ELE Revista de didáctica*, 5. (2ª edición), [en línea]. En: Internet <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>> (Consulta, 29-08-10)
- ZARATE, G., LÉVY, D. y KRAMSCH, C. (Eds.) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines.