

La interculturalidad en el aprendizaje de español como lengua extranjera

Aproximación a las creencias de estudiantes universitarios

Marta García Balsas

TESI DOCTORAL UPF / ANY 2018

DIRECTORAS DE LA TESIS

Dra. Carmen López Ferrero

Dra. Olga Esteve Ruescas

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



A mi padre, en su memoria
Por la vida tan feliz que nos diste

Agradecimientos

Quiero expresar un especial agradecimiento a mi directora de tesis, Carmen López Ferrero, por haberme brindado la oportunidad de iniciar este proyecto, por sus recomendaciones y por sus sabios consejos a lo largo de estos años. En particular, le agradezco su disposición a ayudarme en los momentos más confusos con paciencia y empatía. A mi codirectora, Olga Esteve Ruescas, me gustaría agradecerle sus numerosas orientaciones y su mirada crítica para ayudarme a avanzar en cada momento.

Gracias a los miembros del proyecto ECODAL de los que tanto he aprendido, entre ellos: Encarna Atienza, Carme Bach, Maria Dolors Cañada y Ernesto Martín Peris. También al conjunto del grupo de investigación consolidado Gr@el de la Universidad Pompeu Fabra, en especial a Daniel Cassany.

A la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya por concederme la beca sin la cual esta investigación nunca habría sido posible. A Encarnación Carrasco y Miquel Rodrigo Alsina por sus sugerencias durante el plan de investigación con el que comenzó este proyecto.

A las profesoras que abrieron las puertas de sus aulas y a los estudiantes que desinteresadamente participaron en esta investigación. Gracias por su tiempo, dedicación y amabilidad, ya que estas líneas no existirían sin ninguno de vosotros.

A mis compañeros de doctorado por demostrarme dos principios educativos esenciales: el aprendizaje entre iguales y la construcción del conocimiento en interacción. En especial a mis compañeras de despacho Laura, Marina, Lucy e Yris, que me han escuchado y aconsejado como profesoras, investigadoras y amigas: me llevo nuestros debates metodológicos en la mochila. De mi primera etapa, agradezco el apoyo y la amistad de Maria José, Olga y Aina, por las ilusiones y la fuerza con las que se inició este proyecto, y los muchos que quedan por venir.

Un agradecimiento muy especial a Ana, Santi, Andrés, Maria y Aina por su invaluable ayuda en la última etapa de este proceso, por su gran profesionalidad y su enorme empatía. Estaré siempre en deuda con vosotros.

A mi familia barcelonesa, Yoli, Matteo, Adriano, Mireia, Daniela, Isa y Bea, por materializar la idea de que mi hogar puede estar mucho más cerca de lo que imaginaba: gracias infinitas.

A mis amigos del *pueblo* a los que quiero desde el corazón: Nuri, Isa, Herena, María, Ana, Natalia, Germán, Pepe, Mateo y Manpu. A todos ellos les agradezco el haber estado conmigo en los momentos de mayor flaqueza, por comprenderme y por saber hacerme feliz: sé que nos quedan muchos tiempos bonitos por vivir juntos. En especial quiero dedicar unas palabras a mi incondicional amiga Isabel, por aconsejarme desde la madurez y el cariño, y a mi querida Nuri, siempre atenta, próxima y comprometida con mis sentimientos: mil gracias.

A Jordi por su cariño durante todos estos años, por acompañarme siempre en el camino, en los senderos alegres y en los momentos de tristeza. Sin tu apoyo y tu magia no habría sido posible terminar esta tesis.

A mi familia de Murcia y de Málaga, en especial a mi tía María y a mis abuelos, que siempre nos han cuidado con atención. A aquellos amigos que están a nuestro lado siempre y enriquecen nuestro día a día: gracias a Carmen, Ángela, Noelia, Kike, Pepa y Andrés.

A mi hermana Tamara, por ser mi mejor amiga y mi gran consejera. Sin ella este trabajo nunca habría llegado a buen puerto, pues su bondad y su fortaleza han sido siempre una fuente indispensable de inspiración. Gracias por las innumerables veces que me has ayudado a levantarme, por animarme, por creer en mí y por hacerme tan feliz con esa maravillosa complicidad que tanto nos une.

A mis padres, Senén y Casilda, por confiar siempre en mí y apoyarme en cada uno de los proyectos que he emprendido: gracias por educarme libre y valiente. A mi padre por su característica paciencia, serenidad y enorme cariño. En mi corazón guardo con apego todos los valores que me ha transmitido, su grata sonrisa y la claridad de su mirada. A mi madre, por llenarme de ilusión y creatividad, por su entusiasmo en mejorar cada día y por ser un gran ejemplo de superación y resiliencia.

A ellos, en su conjunto, por ser el mayor referente en mi vida.

A todas las personas que me han ayudado a llegar hasta aquí, les deseo mis mejores pensamientos: salud, paz y libertad.

Resumen

Esta tesis indaga en las creencias de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad en el marco de la didáctica de español como lengua extranjera (ELE). La investigación se centra en un grupo de aprendices plurilingües que se encuentran en un contexto de no inmersión, concretamente, en dos instituciones de educación superior europeas ubicadas en Italia y en Alemania. El trabajo adopta el enfoque contextual para el estudio de las creencias y emplea instrumentos cualitativos como entrevistas, relatos de vida lingüística, cuestionarios abiertos y una serie de actividades realizadas en el curso de lengua española al que asisten los participantes. Los resultados del presente estudio ponen de relieve dos aspectos fundamentales: por un lado, la gran relevancia que otorgan los aprendices a la estancia en el extranjero para el desarrollo de las habilidades lingüísticas e interculturales, y, por otro, la crucial importancia que otorgan al papel del docente para guiar este proceso de aprendizaje en el aula. Asimismo, el estudio revela la existencia de creencias diferenciadas hacia la diversidad cultural y hacia las representaciones sociales, reflejando tanto una mirada crítica, como la reproducción de los discursos hegemónicos y estereotipados hacia la otredad. Por último, a la luz de los hallazgos obtenidos, esta tesis aporta unas breves indicaciones que pretenden contribuir a orientar a los investigadores y docentes hacia el desarrollo de una didáctica intercultural más clara y eficaz.

Resum

Aquesta tesi indaga en les creences d'estudiants universitaris sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de la interculturalitat en el marc de la didàctica de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE). La investigació se centra en un grup d'aprenents plurilingües que es troben en un context de no immersió, concretament, en dues institucions d'educació superior europees ubicades a Itàlia i Alemanya. El treball adopta l'enfocament contextual per a l'estudi de les creences i emprà instruments qualitius com entrevistes, relats de vida lingüística, qüestionaris oberts i un seguit d'activitats realitzades en el curs de llengua espanyola al qual assisteixen els participants. Els resultats d'aquest estudi posen de relleu dos aspectes fonamentals: d'una banda, la gran rellevància que atorguen els aprenents a l'estada a l'estranger per al desenvolupament de les habilitats lingüístiques i interculturals, i, de l'altra, la importància crucial que atorguen al paper del docent per guiar aquest procés d'aprenentatge a l'aula. Així mateix, l'estudi revela l'existència de creences diferenciades entorn de la diversitat cultural i de les representacions socials, reflectint tant una mirada crítica, com la reproducció dels discursos hegemònics i estereotipats cap a l'alteritat. Finalment, i tenint en compte els resultats obtinguts, aquesta tesi aporta unes breus indicacions que pretenen contribuir a orientar els investigadors i docents cap al desenvolupament d'una didàctica intercultural més clara i eficaç.

Abstract

This thesis investigates university students' beliefs about the learning and teaching of interculturality within the framework of didactics of Spanish as a foreign language (ELE). The research focuses on a group of multilingual learners who are in a non-immersion context, specifically, in two European universities located in Italy and Germany. This work adopts the contextual approach to the study of beliefs. To carry out the research, we collected qualitative data via interviews, linguistic life stories, open questionnaires and a series of activities carried out in the Spanish language course attended by the participants. The results of this study highlight two fundamental aspects: on the one hand, the great significance of the fact that the learners study abroad for the development of linguistic and intercultural skills, and, on the other hand, the crucial importance of the role of the teacher to guide this learning process in the classroom. Likewise, the study reveals the existence of a variety of beliefs towards cultural diversity and social representations, reflecting both a critical examination by the students, as well as the reproduction of hegemonic and stereotyped discourses towards otherness. Finally, in light of the findings, this thesis provides brief indications that aim to guide both researchers and teachers in the field towards the development of a clearer and more effective intercultural didactics.

Prefacio

La presente tesis doctoral constituye una indagación acerca de las creencias de los estudiantes universitarios de español como lengua extranjera con respecto al aprendizaje y a la enseñanza de la *interculturalidad*. Se trata de un estudio interdisciplinar que se aproxima al pensamiento de los aprendices desde el campo de la lingüística aplicada, nutriéndose además de otras áreas de conocimiento como la comunicación, la sociología o la antropología; y, por supuesto, se presenta siempre enmarcado en los procesos relativos a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas adicionales, en los cuales radica la naturaleza de este estudio.

El estudio de las creencias

Atendiendo a la acepción genérica que aparece en el *Diccionario de la Lengua Española*, las “creencias” se definen como “el firme asentimiento y conformidad con algo”, tradicionalmente asociadas con la idea de “religión o doctrina”. Sin embargo, el sistema de creencias que sostiene una persona integraría no solo los elementos anteriores, sino que incluiría nuestra forma de posicionarnos en el mundo, nuestras opiniones sobre los demás, y el conjunto de valores que asumimos como legítimos. Consiste, por tanto, en una especie de filtro a través del cual interpretamos y comprendemos la realidad que nos rodea.

En el ámbito del aula de lenguas adicionales que nos ocupa, las creencias aluden a la forma en la que los estudiantes conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, hacen referencia tanto al modo en que estos aprenden, como a los mecanismos que se ven implicados en dicha tarea (p. ej., desarrollo de destrezas, competencias, estrategias, metodología o funciones del docente, entre otros). Si partimos del presupuesto de que el conocimiento, además de poseer una dimensión cognitiva ineludible, se construye a través de la interacción social, podemos afirmar que las creencias que albergan los estudiantes de una la lengua extranjera vienen determinadas por su propia experiencia como aprendices (p. ej., qué les funciona mejor a la hora de integrar conocimientos); por los discursos sociales y las tendencias actuales sobre la enseñanza (p. ej., los beneficios que supone estudiar en el extranjero), o por las vivencias en otros contextos que trascienden el mero aprendizaje institucional (viajes, interacciones con otras personas, familia, amigos, etc.). La propuesta de la presente tesis se inscribe, por tanto, en los planteamientos vygotskyanos sobre el funcionamiento de la mente, posicionándose asimismo en el ámbito de la teoría sociocultural del aprendizaje de lenguas, desarrollada por investigadores como Lantolf (2000) o Lantolf y Thorne (2006).

A su vez, las creencias poseen la característica de ser dinámicas e inestables, y son el reflejo de otras voces, tanto de aquellos con quienes interactuamos, como de los discursos presentes en el entorno en el que habitamos, asunción que comulga con el *dialogismo* defendido por Bajtín (1981). Se puede afirmar que, generalmente, las creencias guían nuestras actuaciones, tanto sociales como lingüísticas, pero también pueden presentar contradicciones entre aquello que pensamos y lo que realmente hacemos, puesto que en su manifestación influyen distintos factores como, por ejemplo, nuestro estado emocional o el contexto específico de cada situación.

La perspectiva teórica adoptada en esta tesis ensalza la relevancia del estudio de las creencias, pues estas podrían incidir en la forma en la que los aprendices afrontan las

actividades o los objetivos de aprendizaje, y se interesa por conocer hacia dónde dirige sus esfuerzos; de hecho, como afirma Wright (1997, p. 10), “beliefs along with attitudes can influence the whole educational process, teaching and learning”. Precisamente, puede que las creencias ayuden a comprender mejor el proceso de aprendizaje que otras teorías universalmente avaladas (Bernat, Carter y Hall, 2009, p. 117). Sin embargo, estas aún no han recibido el reconocimiento que merecen, especialmente en lo que se refiere a la relación con la acción del aprendiz (Kajala, 2012, p. 4). A pesar de ello, recientes investigaciones defienden que las creencias de los aprendices nos ayudan a comprender cómo perciben los estudiantes la realidad y, desde la perspectiva del docente, pueden contribuir a diversos aspectos:

[El estudio de las creencias puede ayudarnos] a superar estereotipos existentes, puesto que nos permite saber con mucha más exactitud cómo piensan los alumnos, cómo perciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo reaccionan ante ellas, qué estrategias de aprendizaje aplican y cómo gestionan su proceso de aprendizaje.
(Ramos, 2010, pp. 110-111).

La *interculturalidad*

Tras haber abordado en el anterior apartado las consideraciones que se han realizado sobre las creencias y sobre la relevancia de su estudio en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en este segundo apartado se expondrán las razones por las que en la presente tesis se ha considerado pertinente imbricar el estudio de las creencias con el concepto de *interculturalidad*.

¿Qué significa el término *intercultural*? En primer lugar, la *interculturalidad* explora las situaciones de contacto entre personas que se consideran miembros de distintas comunidades culturales (Byram, 2000). Por tanto, se presenta como un concepto, idea o perspectiva que se nutre de aportaciones procedentes de distintos ámbitos como los negocios, la educación social o la antropología. En síntesis, cuando se trasladan estos estudios sobre la *interculturalidad* al ámbito del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas adicionales, el concepto se materializa y adquiere especial relevancia dentro de un objetivo concreto, el de desarrollar la denominada *competencia intercultural*, que definimos inicialmente de la siguiente manera:

Intercultural competence is the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and [the] ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality

(Byram, Gribkova y Starkey, 2002, p. 10).

De este modo, en el contexto que nos ocupa, la *interculturalidad* se convierte en un término omnipresente, abordado en numerosas publicaciones, incluso desde el Consejo de Europa (*Autobiografía de Encuentros Interculturales, Competencias para una cultura democrática, Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, entre otras). Sin embargo, las distintas opciones metodológicas que se movilizan para abordarlo y las variadas formas de comprenderlo han supuesto una cierta confusión en los principios de la enseñanza y del aprendizaje intercultural. A este respecto, con el objetivo de desenmarañar algunas cuestiones relevantes, en este trabajo se presenta una aproximación al pensamiento de un grupo de estudiantes universitarios de español como lengua

extranjera que pretende arrojar luz sobre cómo entienden y consideran ellos esta dimensión intercultural con relación a su experiencia de aprendizaje lingüístico, a la que tanta relevancia se le otorga desde el discurso académico e institucional. Concretamente, el presente estudio se focalizará en las nociones que hemos considerado más representativas en el campo del estudio en cuestión: el hablante intercultural, el profesor como mediador, la *identidad*, la *otredad* y las *representaciones*, entre otras cuestiones adyacentes que pueden incidir en estos aspectos.

Estructura de la tesis

Este trabajo de investigación se organiza en ocho capítulos, que se distribuyen a su vez en tres partes, y que serán concluidos con un apartado final donde se incluyen diversos anexos.

En la primera parte, se presentarán las perspectivas teóricas en las que se sustenta la tesis. Para ello, en lo que concierne al capítulo inicial, se abordará el concepto de *interculturalidad* desde distintos enfoques y se revisarán definiciones y modelos de *competencia intercultural*. En el capítulo segundo, se expondrán los temas más relevantes en el ámbito de la didáctica de lenguas adicionales que nos ocupa, haciendo hincapié en el enfoque adoptado sobre el aprendizaje a través de la teoría sociocultural y en las aportaciones de los estudios culturales y la visión postestructuralista de la lengua. Una vez configurada la perspectiva que adopta esta tesis sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, se trazará brevemente la evolución de la *competencia comunicativa* hasta llegar a la *competencia intercultural*. Por último, se presentará una revisión de la integración de la *competencia intercultural* en los documentos de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera ya que el contexto de estudio que nos ocupa es el aula de ELE. En el capítulo tercero, se abordarán las creencias. Para ello, se delimitará el concepto y se recorrerán los diversos enfoques que han abordado el estudio de las creencias sobre el aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del discente. Para concluir, se justificará la relevancia de la investigación sobre el pensamiento de los estudiantes en el ámbito del aprendizaje de lenguas adicionales, acotando así el espacio que cubre el presente estudio.

La segunda parte de este trabajo contiene la descripción de los objetivos que pretende alcanzar la investigación y el procedimiento que se ha llevado a cabo para su consecución. Así, en el cuarto capítulo se enunciarán las preguntas de investigación y se procederá a la justificación de la metodología empleada, cuál ha sido el proceso de recogida de datos y el corpus definitivo que se ha erigido como objeto de estudio. En el quinto capítulo, se describirá detalladamente el procedimiento concreto que se ha llevado a cabo para realizar el análisis de los datos.

La tercera y última parte de esta tesis da cuenta de los hallazgos que han resultado del proceso investigativo, así como de la discusión y las conclusiones a las que el análisis de los mismos nos ha conducido. De esta manera, en el sexto capítulo se mostrarán los resultados empíricos surgidos del análisis. En el capítulo séptimo se discutirán los resultados relacionándolos con el marco teórico y los estudios previos reseñados en la primera parte de la tesis. Para concluir, el octavo, y último capítulo estará conformado por tres apartados: se responderá a las preguntas de investigación planteadas; se enunciarán algunas indicaciones relativas al aprendizaje y enseñanza del español desde una orientación intercultural; se expondrán las limitaciones del presente estudio, y se aludirán a las posibles líneas futuras de investigación.

Índice

Agradecimientos.....	v
Resumen	vii
Prefacio.....	ix
Lista de Figuras	xvii
Lista de tablas	xviii
PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	1
1. APROXIMACIONES A LA INTERCULTURALIDAD Y A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	3
1.1 Diferencia terminológica entre multi-, inter- y cross-	3
1.2 Enfoques hacia el estudio de la <i>interculturalidad</i>	4
1.2.1 Enfoque de la interculturalidad sólida	4
1.2.2 Enfoque Janusiano.....	6
1.2.3 Enfoques líquidos hacia la <i>interculturalidad</i>	7
1.2.4 Enfoques desde el pensamiento decolonial	8
1.2.5 Interculturalidad renovada.....	9
1.3 La comunicación intercultural en Europa y su vinculación a la enseñanza lingüística.....	9
1.4 <i>Otredad, representaciones e identidad</i> desde la comunicación intercultural.	10
1.5 La competencia intercultural	14
1.6 La competencia comunicativa y la competencia intercultural.....	15
1.6.1 Definiciones de competencia intercultural	16
1.6.2 Visión de la <i>competencia intercultural</i> en este trabajo	20
1.7 Modelos de competencia intercultural.....	21
1.7.1 Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (<i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity DMIS</i>).....	22
1.7.2 El modelo procesual de <i>competencia intercultural</i> Deardorff (2009).....	23
1.7.3 Modelo de competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997)	24
1.7.3.1 Los saberes en el modelo de competencia comunicativa intercultural.....	26
1.7.3.2 Críticas al modelo.....	29
1.7.4 El modelo de competencias interculturales	31
1.7.5 Hacia un modelo global de competencia intercultural	33
2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS	35
2.1 El aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural	35
2.1.1 Principios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural.....	36
2.2 Visión postestructuralista de la lengua	38
2.3 Relación lengua y/o cultura: Recorrido desde distintas tradiciones para la relación lengua-cultura	39
2.3.1 <i>Languaculture</i> o la conciliación entre lengua y cultura	43
2.4 La teoría sociocultural: implicaciones para el aula de lenguas	45
2.4.1 La cultura en la teoría sociocultural	47
2.5 Las concepciones del hablante nativo y el hablante intercultural	47
2.6 Los <i>Estudios culturales</i> en el aula de lenguas	49
2.7 La <i>identidad</i> en el aprendizaje de lenguas: la visión del postestructuralismo 50	
2.7.1 El <i>interaccionismo simbólico</i> y la representación de la identidad.....	51
2.7.2 Perspectivas hacia la <i>identidad</i>	52

2.8	La competencia intercultural en los documentos de referencia para las lenguas adicionales	54
2.8.1	El Marco Común Europeo de Referencia.....	54
2.8.1.1	Los nuevos descriptores del MCER	56
2.8.2	El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales.....	58
2.8.3	El Plan Curricular del Instituto Cervantes	59
3.	LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	63
3.1	Contextualización de las creencias	63
3.1.1	El origen de las creencias	63
3.1.2	Formación de las creencias.....	65
3.1.3	Creencias y conocimiento.....	66
3.1.4	Creencias y acciones.....	67
3.1.5	Definiciones de creencias o términos afines en la investigación sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas	68
3.2	Creencias del profesorado	70
3.3	Creencias de los discentes	72
3.4	Enfoques para el estudio de las creencias de los aprendices	72
3.4.1	Enfoques tradicionales.....	73
3.4.1.1	El enfoque normativo	73
3.4.1.2	El enfoque metacognitivo.....	74
3.4.2	Enfoques alternativos o contextuales	75
3.4.2.1	Enfoque discursivo	78
3.4.2.2	Enfoque afectivo.....	79
3.4.2.3	Enfoque ecológico o de la teoría de la complejidad.....	80
3.4.2.4	El enfoque metafórico o enfoque indirecto	82
3.4.2.5	Los enfoques sociocognitivos: sociocultural y dialógico.....	83
3.4.2.6	Enfoque sociocultural.....	84
3.5	Estudios de creencias enfocados en el aprendiz en ELE.....	86
	PARTE II: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS	90
4.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS	92
4.1	Preguntas de investigación	92
4.2	Opciones metodológicas.....	92
4.2.1	La investigación cualitativa	93
4.2.2	Justificación del enfoque cualitativo en este estudio.....	94
4.2.3	El paradigma constructivista	96
4.2.4	Diseño de investigación.....	98
4.2.5	Criterios de calidad en la investigación cualitativa	99
4.3	Contexto y participantes en este estudio.....	101
4.4	Instrumentos para la recogida de datos.....	102
4.4.1	Cuestionarios	103
4.4.2	Producciones de estudiantes durante la intervención didáctica.....	103
4.4.3	Entrevistas individuales y grupales	104
4.4.4	Relatos de vida lingüística.....	104
4.5	Procedimiento y fases para la recogida de datos	105
4.5.1	Fase 1 (F1): Cuestionarios y actividades previas	106
4.5.2	Fase 2 (F2): Intervención didáctica	107
4.5.3	Fase 3 (F3): Entrevistas grupales e individuales	109
4.5.4	Fase 4 (F4): narrativas de vida lingüística.....	110
4.6	Resumen del corpus.....	111

4.7	Papel del investigador.....	111
4.8	Protocolos y cuestiones éticas	112
4.9	Criterios de transcripción.....	112
5.	ANÁLISIS	115
5.1	El análisis de datos cualitativos	115
5.2	Procedimiento de análisis	116
5.2.1	Recopilar.....	116
5.2.2	Fragmentar.....	117
5.2.2.1	La codificación	118
5.2.2.2	Análisis de la dimensión enunciativa	121
5.2.2.3	Memos	122
5.2.3	Ensamblar	123
5.2.4	Interpretar	125
5.2.5	Concluir	126
5.3	Criterios para minimizar sesgos en el análisis.....	126
PARTE III: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....		127
6.	ANÁLISIS DEL CORPUS DE DATOS	129
6.1	Introducción.....	129
6.2	Fiore.....	130
6.2.1	Breve resumen del perfil de la participante	130
6.2.2	Relato de vida lingüística	132
6.2.3	Actividad F1_A1	137
6.2.4	Entrevista grupal.....	140
6.3	Flavio.....	171
6.3.1	Breve resumen del perfil del participante.....	171
6.3.2	Relato de vida lingüística	172
6.3.3	Actividad F1_A1	181
6.4	Tommaso	182
6.4.1	Breve resumen del perfil del participante.....	182
6.4.2	Relato de vida lingüística	183
6.4.3	Actividad F1_A1	191
6.5	Ludovica.....	192
6.5.1	Breve resumen del perfil de la participante	192
6.5.2	Relato de vida lingüística	193
6.5.3	Actividad F1_A1	200
6.6	Astrid	202
6.6.1	Breve resumen del perfil de la participante	202
6.6.2	Relato de vida lingüística	203
6.6.3	Actividad F1_A1	212
6.6.4	Entrevista individual.....	213
6.7	Coralie	225
6.7.1	Breve resumen del perfil de la participante	225
6.7.2	Relato de vida lingüística	226
6.7.3	Actividad F1_A1	231
6.7.4	Entrevista individual.....	232
6.8	Siegrid.....	248
6.8.1	Breve resumen del perfil de la participante	248
6.8.2	Relato de vida lingüística	249
6.8.3	Actividad F1_A1	256
6.8.4	Entrevista individual.....	256

6.9	Markus	270
6.9.1	Breve resumen del perfil del participante	270
6.9.2	Actividad F1_A1	271
6.9.3	Entrevista grupal.....	272
6.10	Datos de aula	311
6.10.1	Interacciones de clase	311
6.10.1.1	Bloque 1.....	312
6.10.1.2	Bloque 2.....	335
6.10.1.3	Bloque 3.....	354
6.10.2	Productos textuales de la intervención didáctica.....	372
6.10.2.1	Grupo universidad italiana.....	372
6.10.2.2	Grupo universidad alemana.....	382
6.10.3	Productos textuales: definiciones de cultura	388
6.11	Códigos de tercer nivel.....	393
7	DISCUSIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS	404
7.1	El aprendizaje de ELE: la mediación del docente, objetos simbólicos y las motivaciones.....	405
7.2	Las estancias en el extranjero	410
7.3	El aprendiz de lenguas: el hablante intercultural y los elementos de la identidad 412	
7.4	La dimensión sociocultural e intercultural	414
7.5	Las representaciones sociales	417
7.6	La Otredad.....	418
8	CONCLUSIONES.....	422
8.1	Respuestas a las preguntas de investigación.....	422
8.2	Aportaciones.....	423
8.3	Limitaciones de la investigación	425
8.4	Líneas futuras de investigación	425

Lista de Figuras

Figura 1: Esferas de la dimensión humana (Holliday et al., 2010, p. 285)	12
Figura 2: Fuerzas que inciden en las representaciones (Holliday et al., 2010, p. 42)	13
Figura 3: Modelo procesual de la competencia intercultural (Deardorff, 2006, p. 56)..	24
Figura 4: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (Byram, 1997, p. 34)...	27
Figura 5: Enfoques para el estudio de las creencias de los estudiantes	77
Figura 6: Enfoques de investigación, diseños, métodos y paradigmas (Creswell, 2014, p. 5).....	95
Figura 7: Proceso e instrumentos para la recogida de datos.....	106
Figura 8: Ciclo de análisis cualitativo en cinco fases (Reproducción a partir de Yin, 2016, p. 186).....	116
Figura 9: Código nivel 1 autodidacta	119
Figura 10: Código primer nivel (más funcional) en los datos de aula.....	120
Figura 11: Fiore código de nivel 2.....	120
Figura 12: Ejemplo de codificación con varios códigos.....	121
Figura 13: Ejemplo de codificación de grupo focal	121
Figura 14: Ejemplo de memo analítico.....	123
Figura 15: Ejemplo de memo comentario	123
Figura 16: Ejemplo de memo teoría aprendizaje experiencial	123
Figura 17: Ejemplo de memo	123
Figura 18: Ejemplo de red en la fase de ensamblaje	124
Figura 19: Red de la mediación del docente.....	394
Figura 20: Red de los objetos simbólicos y la motivación para el aprendizaje.....	395
Figura 21: Red de las estancias en el extranjero.....	396
Figura 22: Red de los elementos de la identidad de los aprendices	397
Figura 23: Red del aprendiz de lenguas como hablante intercultural.....	398
Figura 24: Red de la dimensión sociocultural e intercultural	399
Figura 25: Red de temas abordados en el aula	400
Figura 26: Red de las interpretaciones múltiples.....	400
Figura 27: Red de la dimensión actitudinal	401
Figura 28: Red de las representaciones sociales.....	402
Figura 29: Red de la otredad.....	403

Lista de tablas

Tabla 1: La cultura en las distintas tradiciones del aprendizaje (Álvarez- Baz, 2012, pp. 103-105).....	41
Tabla 2: Las competencias generales del MCER en relación con el hablante intercultural (2001) (Alonso y Fernández, 2013, p. 193).....	54
Tabla 3: Relación entre las dimensiones de la CI y las variedades seleccionadas por el PCIC (González, 2016, p. 6).....	59
Tabla 4: Términos empleados para referirse a las creencias; a partir de Gabillon (2005), Barcelos (2001), Bernat y Gvozdenko (2005).....	69
Tabla 5: Contraste de las investigaciones sobre creencias de los estudiantes (Kalaja, 2015, p. 11).....	72
Tabla 6: Características de las creencias desde el enfoque sociocultural (Alanen, 2003, pp. 67-68).....	85
Tabla 7: Kem-Mekah Kadzue (2016, pp. 132-140).....	87
Tabla 8: Estudios universitarios y nivel del curso de ELE de los participantes	101
Tabla 9: Universidades donde se realizó el estudio.....	102
Tabla 10: Resumen de la recogida de datos en la fase 1	107
Tabla 11: Entrevistas realizadas y su duración.....	110
Tabla 12: Total de relatos individuales y número de palabras	110
Tabla 13: Resumen del corpus.....	111

PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. APROXIMACIONES A LA INTERCULTURALIDAD Y A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En este capítulo se expondrán las distintas visiones hacia el concepto de interculturalidad y hacia la competencia intercultural. En primer lugar, se abordarán distintas formas de concebir la interculturalidad y su repercusión en las nociones de *cultura* e *identidad*. Después, se repasará la influencia de la comunicación intercultural y se acotarán los conceptos clave adoptados en este estudio. Por último, se abordarán las definiciones de competencia intercultural y se presentarán los modelos más relevantes para su desarrollo.

1.1 Diferencia terminológica entre multi-, inter- y cross-

La proliferación de publicaciones desde distintas áreas que abordan las interacciones entre culturas deriva en una miscelánea terminológica que resulta imprescindible matizar. Como afirman los investigadores en lenguas modernas Machart y Lim (2013, p. 32), en algunas ocasiones los prefijos se emplean como partículas distintivas, mientras que en otras se refieren a una misma idea. Estas discrepancias en el uso de los prefijos se producen incluso entre los considerados en el área como *expertos interculturalistas*:

The word [culture] and its adjectival derivate come into contact with various prefixes: inter-, trans-, co- multi- or sub-cultural implying the contact of (at least) two “cultural” entities. The prefixes add to the confusion as researchers do not agree on the definitions: the term intercultural excludes any kind of fluidity for Welsch (1999) whereas it is implied for researchers like Abdallah-Preteille (1986) and Lavanchy, Gajardo and Dervin (2011).

(Machart y Lim, 2013, p. 32).

Otros autores prefieren emplear el término *intercultural* en lugar de *cross-cultural*. A este respecto, las matizaciones realizadas por Carbaugh, Nakayama y Martin (2012, pp. 30-31) pueden servir de ayuda para esclarecer las diferencias que existen entre estos términos:

We should note that we use the term “intercultural” rather than “cross-cultural”, although they are sometimes used interchangeably. Cross-cultural communication generally refers to the comparison of communication behaviors across cultures; intercultural communication involves communication between people from different cultures. Cultural communication often refers to communication among people belonging to the same cultural group (Gudykunst, 2002).

(Carbaugh, Nakayama y Martin, 2012, pp. 30-31).

Como ha quedado de manifiesto, el término *intercultural* se utiliza en ocasiones como sinónimo de *pluri- multi-* y, en el ámbito anglosajón, de *cross- culturalismo*. Sin embargo, estas diferencias reflejan enfoques que no se sustentan en los mismos principios, por lo que la adopción de uno u otro término repercute directamente en los modelos educativos que se diseñan (Ferri, 2014). Se trata, pues, de una cuestión de gran relevancia, por lo que resulta imprescindible concretar de qué forma y de qué manera va a ser empleado en este estudio.

Así, en la presente tesis se ha optado por emplear el término *interculturalidad*—tal como el de su forma adjetiva *intercultural*—, puesto que, a diferencia del resto de prefijos, se ha considerado que este “inter-” refleja los procesos de interacción entre personas que se reconocen entre sí como miembros de grupos culturales distintos¹. De esta manera, en este estudio el término *intercultural* no es sinónimo de *multiculturalidad* ni de cualquiera de sus derivados—como, por ejemplo, el *multiculturalismo*, que Rodrigo (1999, p. 74) define como “la ideología que propugna la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual”—. El presente estudio se distancia de este último concepto, considerando que la clave reside en la interacción que se produce entre los individuos, más allá de la simple convivencia en un espacio común:

[...] el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural, desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales.

(Rodrigo Alsina, 1997, p. 13).

1.2 Enfoques hacia el estudio de la *interculturalidad*

Numerosos trabajos se han aproximado al estudio de la *interculturalidad*, abordando la cuestión a través de prismas muy diversos. Con el objetivo de obtener una visión general del panorama que permita situar el estado de la cuestión, se utilizarán las clasificaciones propuestas por Dervin (2009, 2016) y Walsh (2010). El primer autor ofrece tres enfoques: el de la *interculturalidad sólida*, el enfoque *Janusiano* y el enfoque de la *interculturalidad líquida*. Se aprovecharán para la articulación de este apartado las nociones de *cultura* e *identidad*, ya que resultan especialmente útiles y relevantes para la conceptualización y teorización sobre la *interculturalidad* en las distintas perspectivas discutidas. Por último, se expondrá la clasificación desde el pensamiento decolonial que plantea la segunda autora, quien propone una tricotomía de interpretaciones contemporáneas de la *interculturalidad*: relacional, funcional y crítica. La elección de estos dos autores para vertebrar este primer capítulo no es fortuita: ambos comparten una perspectiva que cuestiona los planteamientos de los últimos años en el área de estudio y presentan una mirada crítica hacia la comprensión de la *interculturalidad*, propósitos consonantes con el de esta tesis doctoral.

1.2.1 Enfoque de la *interculturalidad sólida*

Para nombrar los enfoques, Dervin (2009) adopta el concepto de *liquidez* del sociólogo Bauman, quien considera que los elementos clave para comprender la realidad de una cultura en continua construcción son la variabilidad de las interacciones entre personas de distintas culturas y la negociación constante de los significados (Bauman, 2000). En su obra *Teoría de la Modernidad Líquida*, Bauman advierte de este cambio, que se caracteriza por la volatilidad y la transitoriedad del mundo y de las relaciones que nos rodean. Esta idea de *liquidez* puede extrapolarse al ámbito de la *interculturalidad* por el

¹ Para Rodrigo (1999, p. 5) “la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción”.

carácter dinámico del contexto sociocultural y de las identidades de los individuos. Del mismo modo, a las perspectivas que no cumplen este postulado, Dervin las denomina *enfoque de la interculturalidad sólida*, que exploraremos a continuación.

Esta interculturalidad sólida promulga un *Diferencialismo cultural*, es decir, se sustenta en el principio de que las personas son diferentes debido a su “pertenencia o bagaje cultural” y dictamina que las diferencias culturales son datos objetivos que nos permiten comprender los comportamientos, los pensamientos y las opiniones de los demás. Quienes aceptan este presupuesto consideran que el mundo es un mosaico inmutable de diferentes culturas y civilizaciones (Pieterse, 2004; en Dervin, 2009, p. 160). Sin embargo, este enfoque presenta dos problemas principales: no considera que la experiencia humana sea cambiante y fluida, y reduce a las personas a una sola cultura, asociada generalmente a las fronteras nacionales. La suma de estas asunciones deriva en discursos estereotipados y en una serie de representaciones, tanto positivas como negativas, hacia un *Nosotros* que siempre se compara con un *Ellos* (o al *Otro*). Para Dervin, si bien gran parte de los académicos involucrados en la investigación de la *competencia intercultural* rechazan este enfoque en el plano teórico, en la práctica reproducen un discurso de identidad única que, contradictoriamente, refuerza este *diferencialismo*. En resumen, desde el esencialismo se presenta a las personas con categorías fijas, por lo que se anula la libertad de que cada cual co-construya su identidad conjuntamente a otras personas en las distintas interacciones en las que participa (Machart, 2013; Dervin, 2013).

En consonancia con esta concepción de la cultura aparece una perspectiva enfocada en la *identidad* denominada *nacionalismo metodológico* (*Methodological Nationalism*) (Dervin, 2013). Según Wimmer y Glick Schiller (2002, p. 302) este enfoque se basa en la suposición de que la nación, el estado y la sociedad son conceptos sinónimos que rigen la forma natural y política del mundo moderno. En este sentido, la visión de la *identidad cultural* es esencialista, ya que asume que se conoce a las personas a través de la cultura a la que pertenecen, que se concibe, además, de manera estática (Abdallah-Pretceille, 2003).

La forma de comprender la *interculturalidad* bajo este prisma puede calificarse como *hegemónica* (Jack, 2009), dada la relevancia que cobra y el escaso cuestionamiento que reciben sus postulados. En ellos se presenta como verdad incuestionable (o incluso científica) esta comprensión parcial y simplificada de la *identidad* y la *cultura* que deriva en visiones estereotipadas. Un fiel reflejo de esta visión se observa en los trabajos del antropólogo Hall (1978, 1981), quien presenta una serie de patrones de comportamiento y de reacción en distintas culturas como solución a las situaciones de estrés y malentendidos que pueden producirse en los encuentros interculturales. En su obra delinea dos dimensiones principales de la cultura, en la que existe una cierta asertividad y una capacidad de respuesta (alta o baja) y en la que cada estilo se considera con relación a una cultura nacional específica. Desde una perspectiva similar, el psicólogo social Hofstede (2001) se centra en la oposición entre el individualismo, considerado un valor característico de las sociedades occidentales que alimenta la iniciativa y el pensamiento crítico, y el colectivismo, que promueve la confianza en la tradición y en la cohesión grupal, que atribuye como típico de las culturas orientales.

Este primer bloque conforma la denominada *industria intercultural* (Ferri, 2014, p. 7), cuyo punto de vista se proyecta en los trabajos anteriormente mencionados y en los que

el adjetivo “intercultural” queda vacío o, incluso, como sinónimo de *culturalismo*. Para Ferri, tras la supuesta neutralidad y veracidad de estas investigaciones académicas, estos valores se atribuyen ideológicamente a una diferencia entre la libertad de la que gozan las sociedades occidentales y el sacrificio del individuo en el resto de sociedades, aunque no se trate de una distinción comprobada (Ferri, 2014, p. 9).

1.2.2 Enfoque Janusiano

Dervin utiliza la metáfora del dios Jano de dos caras de la mitología romana (Janus) para denominar al creciente grupo de estudios sobre *interculturalidad* (desde la psicología, la educación o la comunicación) que reflejan la confusión en las conceptualizaciones de este fenómeno. Desde esta perspectiva, los investigadores asumen, por un lado, la inestabilidad y la naturaleza cambiante y compleja de la *cultura* y de la *identidad*, tal y como defiende el enfoque *líquido* (que veremos en el siguiente apartado); pero erróneamente, por otro lado, siguen comparando “culturas” durante los análisis de corpus de datos en los que categorizan a los participantes por grupos nacionales, religiosos o étnicos, limitando así la identidad del sujeto (Dervin, 2009). Esta perspectiva refleja el *culturespeak*, concepto acuñado por Hannerz (1999) que designa el uso sistemático y acrítico del concepto de cultura, en ocasiones como justificación a cualquier conflicto que acontece en las interacciones de personas con distinto origen.

A diferencia de la perspectiva enunciada por el *Nacionalismo metodológico*, que limita la identidad de un individuo a una sola entidad, el *Paradigma transnacional* reconoce más posibilidades, pero restringe la identidad del individuo a un número limitado de categorías predefinidas, lo que produce un neo-culturalismo, neo-esencialismo o a una imagen del mundo que se divide por países (Dervin, 2013).

Otros autores denominan a esta corriente *Interculturalidad hegemónica* (Martin y Nakayama, 2010), y la sitúan dentro de una visión funcionalista que deriva de la psicológica social postpositivista (por ejemplo, Gudykunst, 2003). Los estudios de estos autores se centran en las competencias del hablante intercultural en términos de adquisición de habilidades y del uso del lenguaje efectivo, resaltando las diferencias culturales en la comunicación como una forma de pautar y guiar la actuación en determinados contextos, como, por ejemplo, en el ámbito empresarial, donde se tiende a esencializar la mirada hacia el *Otro*.

Relacionado con este neoesencialismo, Holliday (2016, p. 9) habla de la existencia de un “multiculturalismo liberal”, una especie de “forma de reconocimiento a lo extranjero en las sociedades occidentales”, que se caracteriza por la celebración de la diversidad a modo de escaparate. Esto provoca que, aunque exista un deseo de alejarse del esencialismo, el resultado no sea el apropiado:

The liberal multiculturalist interest in the celebration and sharing of artefacts, festivals, ceremonies, dress, food, and customs has been widely criticized as hiding a deeper racism. It is asserted that its “bland”, “indulgent” superficiality has resulted in a commodified packaging that has been far from faithful to the complexity of lived cultural experience, and has instead focused on “the exotica of

difference”, which demean and alienate personal identities as though they are a “spectacle”².

(Holliday, 2016, p. 9).

Por tanto, para numerosos autores este enfoque adolece de superficialidad y de una celebración ritualizada de la diferencia como un fin en sí misma, sin avanzar más allá de lo meramente estético (Holliday, 2012). El académico Holliday cita a Kumaravadivelu (2007, p. 109), quien define esta forma de actuar como un emocionante collage de productos consumibles que lo convierten en un “multiculturalismo boutique”.

1.2.3 Enfoques líquidos hacia la *interculturalidad*

En este enfoque se plantea la noción de “mélange”, que representa la idea de que las sociedades evolucionan constantemente a través de una mezcla continua y abierta, que conduce a *distintas diversidades*³ en términos de hábitos, artefactos, discursos y opiniones dentro de las mismas fronteras geográficas (Dervin, 2010, p. 159). Este planteamiento no se refiere, sin embargo, a que en todas las sociedades haya habitantes de otros lugares u otras religiones, sino a la idea de que todos somos diversos; un hecho que, por muy evidente que pudiera parecer, no siempre se acepta. El autor menciona algunas corrientes que reflejarían esta diversidad, como el *humanisme du divers*, un enfoque subjetivista para la *interculturalidad* (Abdallah-Preceille, 2003) o la *interculturalidad hermenéutica* (Dahl et al., 2006), que consideran que la *interculturalidad* y los conceptos relacionados de *cultura* e *identidad* son co-construcciones intersubjetivas. La intersubjetividad enfatiza el hecho de que los individuos no son totalmente libres cuando interactúan y, en consecuencia, no pueden escoger su identidad libremente, lo que puede conllevar que las personas mientan o incluso manipulen sus discursos para agradar o proyectar una determinada imagen ante su interlocutor.

Con el objetivo de evitar los enfoques esencialistas del *Nacionalismo metodológico* y el *Paradigma transnacional*, el autor aboga por interpretar la *identidad* como “un fenómeno discursivo y de ningún modo como algo dado” (Dervin, 2013, p. 16). Es por ello que varios académicos adoptan el término *identificación* en lugar de *identidad* (Dervin, 2013; Machart y Lim, 2013):

The English term identity comes from French identité. Both words make use of a suffix (-ty or -té) meaning “the state of”. In this light, identity is thus more a product than a process. However, both languages (English and French) have the word identification where the suffix -ation marks a process.

(Machart y Lim, 2013, p. 37).

Esta matización del lenguaje podría funcionar igual en castellano con el sufijo -dad en *identidad* como un constructo más fijo, e *identificación* como dinámico. Sin embargo, en este trabajo empleamos los dos términos como sinónimos para hacer referencia a un concepto de la *identidad* como fluido y constantemente cambiante (Henry, Arrow y

² En la cita original el autor, Holliday (2012), ejemplifica sus palabras en los trabajos de varios autores del siguiente modo “(e.g. Ahmad and Donnan, 1994: p. 5; Hall, 1991b: p. 55; Kubota, 2004: p. 35; Kumaravadivelu, 2007: p. 104–6; Sarangi, 1995; Wallace, 2003: p. 55)”.

³ Término empleado por el autor *diverse diversities*.

Carini, 1999). De este modo, podemos analizar las *identidades* no como realidades preexistentes, sino como un proceso continuo dentro de la interacción.

1.2.4 Enfoques desde el pensamiento decolonial

Desde el pensamiento decolonial, Walsh (2010) destaca cómo la *interculturalidad* se ha tornado un concepto de moda desde los años 90, empleado en contextos tan diversos que en ocasiones los intereses sociopolíticos que defienden son totalmente opuestos. En su obra explica las distintas interpretaciones contemporáneas de la *interculturalidad* desde tres perspectivas distintas (Walsh, 2010, pp. 77-79), que pueden imbricarse con las presentadas anteriormente:

- *Relacional*: hace referencia a la forma más básica de contacto entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, que pueden ocurrir en condiciones de igualdad o desigualdad. Así, se asume que la *interculturalidad* es algo que siempre ha existido en América Latina porque se ha producido continuamente el contacto y la relación entre los distintos pueblos (Walsh, 2010, p. 76). Sin embargo, el principal problema de esta perspectiva es que encubre las situaciones de conflicto, dominación, poder y colonialidad recurrentes que acontecen en estas relaciones. En definitiva, siguiendo estas líneas:

[...] limita la interculturalidad al contacto y a la relación -muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

(Walsh, 2010, p. 77).

- *Funcional*: esta forma de concebir la *interculturalidad* se centra en el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia cultural para conseguir una integración completa en la estructura social. Para ello, intenta promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero no aborda las causas que producen la asimetría. La autora cita al filósofo Tubino (2005; en Walsh, 2010, p. 78) para explicar la forma en que esta *interculturalidad* es funcional para el sistema sociopolítico que la promueve; precisamente porque no “cuestiona las reglas del juego” y “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”. En definitiva, reconocer y respetar la diversidad cultural es una nueva estrategia de dominación que no persigue construir una sociedad más igualitaria. Aspira, por tanto, a todo lo opuesto: a controlar el conflicto étnico y a conservar la estabilidad social para fomentar el capitalismo, pero “ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior”.
- *Crítica*: el punto de partida de esta perspectiva es el *problema estructural-colonial-racial* y no la diversidad o diferencia en sí. En consonancia con los autores de la *renewed interculturality* (perspectiva que presentaremos en el siguiente apartado), aquí el concepto de *interculturalidad* se concibe como “una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2010, p. 79). Para que esto sea posible, es necesaria una “transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones

de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”. Para Walsh, la *interculturalidad* entendida críticamente aún no existe, es algo por construir, es un “diseño y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica” (2010, p. 79).

1.2.5 Interculturalidad renovada

Con el objetivo de luchar contra las visiones esencialistas en los enfoques hacia la *interculturalidad*, autores de distintas disciplinas (Piller, 2001; Abdallah-Preteille, 2003; Holliday, Hyde y Kullman, 2010; Dervin, 2016; entre otros) abogan por un cambio estructural o *interculturalidad* en su vertiente más crítica que ha sido denominado como “renewed interculturality” (Lavanchy, Gajardo y Dervin, 2011).

Machart y Lim (2013) resumen los principales postulados de esta corriente, que coinciden y amplían las ideas planteadas en los enfoques críticos previamente expuestos. En primer lugar, se enriquece la *interculturalidad* con múltiples matices que van más allá de lo meramente cultural, es decir, se expande “al género, la ocupación, la clase social, etc. y a la forma en que se crea la identidad a través de la interacción con otros individuos” (Machart y Lim, 2013, p. 2). Esta forma de entender la *interculturalidad* se distancia de las perspectivas que se centran exclusivamente en el aprendizaje de productos y eventos sobre una determinada cultura objeto de estudio (*target culture*), centrada en ensalzar elementos diferenciadores. Por lo contrario, se aboga por ensalzar el contexto y la interacción como núcleos centrales para concebir y desarrollar la *competencia intercultural* (Dervin y Risager, 2015). En este sentido, conviene recordar que el tipo de persona que somos cuando interactuamos con los demás en una situación determinada (momento y lugar), puede cambiar de un contexto a otro, por lo que es inestable (Gee, 2000, p. 99). Consecuentemente, desde la perspectiva de la *renewed interculturality*, no tienen cabida los enfoques que se centran en mostrar a los individuos a través de gramáticas de la cultura o “recetas” ya predeterminadas, sin posibilidad de modificación, y que eliminan la subjetividad y la libertad del individuo. Por tanto, “it highlights interlocutors’ agency and subject-positioning, the hybridity of intercultural encounters, and the multiplicity, intersectionality, and performativity of identities” (Zhou y Pilcher, 2018, p. 127).

1.3 La comunicación intercultural en Europa y su vinculación a la enseñanza lingüística

El desarrollo de la comunicación intercultural en Europa tiene una clara orientación lingüística, especialmente en relación con la enseñanza y aprendizaje de idiomas y la relevancia otorgada a la lengua en los encuentros interculturales (Byram and Feng, 2004; Corbett, 2009). En efecto, la mayoría de los expertos interesados en la comunicación intercultural en Europa están vinculados al campo de la lingüística aplicada y a la enseñanza de idiomas. Los autores Martin, Nakayama y Carabaugh (2012, pp. 22-23) trazan el recorrido de la comunicación intercultural en Europa en comparación con la tradición estadounidense. Estos académicos indican que, a partir de los años 90, en el Norte de Europa comienza a configurarse una fuerte corriente de expertos, aunados en la Red Nórdica para la Comunicación Intercultural (NIC) en torno al estudio de la comunicación intercultural. A través de diversas universidades se hace prominente la relevancia de esta disciplina: en Finlandia se establece uno de los primeros programas de comunicación intercultural en la Universidad de Jyväskylä y en la Escuela de Economía y Administración de Empresas de Turku, gracias a las obras de Michael Berry; así como

en la Universidad de Tampere, con los trabajos de Nancy Aalto en el Centro de Idiomas. Lo mismo sucede paralelamente en la Universidad de Stavanger de Noruega, por mediación de Orvind Dahl, y en la Universidad de Gotemburgo, en Suecia, gracias a los estudios desarrollados por Jens Allwood (Martin, Nakayama y Carabaugh, 2012, p. 22).

Podríamos intuir que el componente lingüístico cobra relevancia por el propio contexto sociopolítico europeo, cuyos esfuerzos hacia el mutuo entendimiento de sus conciudadanos subyacen también en numerosos documentos clave. Por ejemplo, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2001), que reconoce la importancia de la dimensión cultural y sociocultural como base de la enseñanza y el aprendizaje. Simultáneamente, otros trabajos derivados de la comunicación intercultural se interesan por las actitudes hacia la otredad y la identidad (Zarate, 2003), y los procesos de interacción en disciplinas como los negocios o la política (Dahl, 1995). En resumen, en Europa, el estudio de la comunicación intercultural se asocia a los desafíos sociales y políticos derivados de la gran afluencia de inmigrantes a los países más industrializados (Kramsch, 2001). Esta corriente persiste en la actualidad, como se puede comprobar en las distintas publicaciones que reflejan la necesidad de abordar la convivencia en el espacio europeo, entre las que cabe destacar, entre otras, la *Autobiografía de encuentros interculturales* (2009), *Competencias para una cultura democrática* (2016), o el conjunto de actividades incluidas en el programa *Better Education for Better Democracies* (2018).

1.4 Otredad, representaciones e identidad desde la comunicación intercultural

En la primera parte de este capítulo se han puesto en relación las distintas perspectivas que abarcan los fundamentos de la comunicación intercultural. Esta base teórica servirá para afrontar adecuadamente el diseño, ejecución y posterior discusión del estudio que presenta esta tesis, para lo cual se recuperan a continuación tres de los conceptos más relevantes que se encuentran en el origen de esta tesis doctoral, contemplados desde la vertiente crítica de los estudios de comunicación intercultural.

Se parte de la idea de que aprender otro idioma implica aprender sobre la alteridad; por ello, la comunicación intercultural en su vertiente más crítica puede ser una buena herramienta que trasladar al aula, precisamente, porque cuestiona la relación de poder entre cultura, comunicación y política —etnia, género, sexualidad, religión, clase socioeconómica, generación— (Martin et al., 2012). A este respecto, en el presente trabajo se considerará la comunicación intercultural como “a symbolic, interpretive, transactional, contextual process in which people from different cultures create shared meanings” (Lustig y Koester, 1993, p. 51).

Holliday, Hyde y Kullman (2010) proponen una serie de *disciplinas interculturales* basadas en tres nociones clave que aparecen implícita o transversalmente en la mayoría de modelos de *competencia intercultural*. El objetivo de estas disciplinas interculturales es que los estudiantes, a través de los temas de *identidad*, *representación*⁴ y *otredad*, se

⁴ El término *representación* es una palabra polisémica que aparece en este trabajo con tres significados distintos. En el presente capítulo hace alusión a las representaciones sociales. En el capítulo tercero la *representación* se refiere a la metáfora teatral de la teoría de Goffman (1959) sobre la *identidad*. Por último, en el capítulo cuarto las representaciones se mencionan como sinónimo de creencias. Se guiará al lector en

centren en reflexionar y desmontar ideas previas para conseguir una mayor comprensión y análisis del fenómeno intercultural, y no se limiten a recopilar información y acontecimientos sobre diferentes culturas (Abdallah-Preteuille, 1986; Dervin, 2016; Piller, 2011). A continuación, se explican estos conceptos tomando como base el trabajo de Holliday et al. (2010) enraizado en la perspectiva educativa.

La otredad

La atención se centra en cómo evitar tanto la (sobre) generalización como el reduccionismo cuando describimos o interaccionamos con los demás (Holliday et al., 2010, p. 4). Holliday et al. (2016, p. 26) consideran la *otredad* como un sustantivo de connotación negativa que consiste en la reducción o minimización del *Otro* (aludiendo a una persona que consideramos extranjera); y establecen una serie de componentes que acompañan a este proceso:

- a) Estereotipación: caracterización idealizada del *Otro*.
- b) Prejuicios: juicios que se realizan en función del interés más que basados en las propias pruebas que se tienen.
- c) Culturalismo: reducción de los miembros de un grupo a una serie de características ya predefinidas o enmarcándolos bajo una etiqueta cultural.
- d) Esencialismo: cosificar las culturas tratándolas como objetos, lugares o entidades físicas, sin tener en cuenta a las personas que habitan en ella (o “reificación”, traducción literal de la palabra empleada por el autor en inglés y que alude a la tradición marxista). Se asumen visiones esencialistas imaginarias de la realidad que son el paso previo al culturalismo.

Además, los autores advierten de los peligros que supone adoptar este concepto para exaltar (e incluso exagerar) la diversidad y reducir a las personas a referencias exóticas simplificadas, peligro que ya hemos abordado en el apartado anterior bajo el nombre de “multiculturalismo boutique”, es decir, un escaparate que solamente muestra la diversidad como una diferenciación exótica.

Por ello, a través de las distintas esferas que componen la dimensión humana, estos investigadores pretenden llamar la atención sobre la relevancia que tiene el entorno a la hora de definir nuestra perspectiva. En especial, nos alientan a ser muy cautelosos antes de emitir cualquier juicio hacia los demás y a permanecer atentos a los factores que intervienen. Por ejemplo, el hecho de considerar el contexto en el que viven o han vivido otros, ser conscientes de la diversidad de valores diferentes que nos rigen, y adoptar diferentes puntos de vista en función de las distintas circunstancias que atravesamos las personas. En definitiva, como ilustra la siguiente Figura, considerar al ser humano en sus diversas dimensiones.

los casos de ambigüedad que se produzcan en cada capítulo con tal de exponer el valor que tiene en cada contexto.

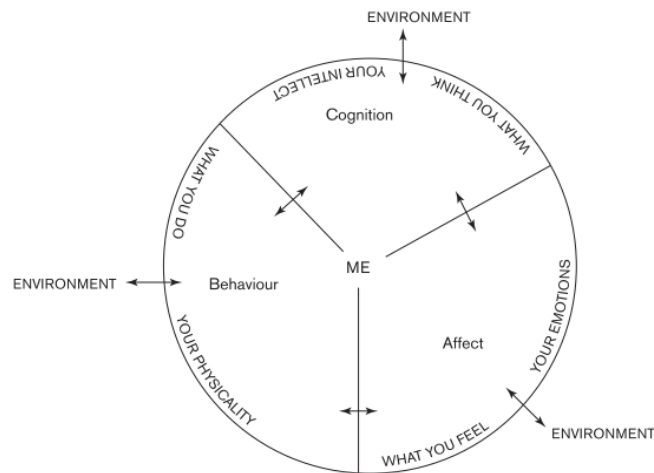


Figura 1: Esferas de la dimensión humana (Holliday et al., 2010, p. 285)

En este punto, conviene matizar también la diferencia entre diversidad y *otredad*, porque ambos son conceptos fundamentales para abordar la *competencia intercultural*. En la definición que ofrece Neuner (2012) líneas más abajo, se advierte cómo la diversidad es una forma de reconocimiento desde la apertura, la aceptación y la inclusión de las diferencias intrínsecas en los distintos grupos, mientras que la *otredad*, al enfatizar y resaltar la diferenciación puede derivar en el prejuicio, la discriminación o la exclusión:

Diversity refers to the observation of variation within a larger group that shares a common basis. It implies neighbourhood, openness, acceptance and inclusion, while otherness presupposes comparison with an emphasis on difference, and refers to oppositeness. A community emphasis on otherness may lead to demarcation and prejudice (the appreciation or depreciation of subgroups) as well as the emergence of prejudice, discrimination and exclusion.

(Neuner, 2012, p. 22).

Las representaciones sociales (representations)

Las *representaciones* son una forma particular de mostrar a las personas, a las voces y las experiencias que, conjuntamente, componen nuestra realidad (Howarth, 2002). El estudio de las *representaciones* se centra en cuestionar y desmontar las imágenes impuestas sobre ciertas comunidades o personas que se construyen a partir de los medios de comunicación y de los discursos dominantes (Holliday et al., 2010, p. 4). De esta forma, se apela a observar desde una postura más crítica a la manera en que la sociedad construye a ese *otro* extranjero en nuestro nombre.

En este sentido, las *representaciones* tienen un componente ideológico y de poder. Por un lado, existen *representaciones hegemónicas*, que gozan de mayor fuerza, por lo cual circulan dominando el panorama social y, por otro lado, se encuentran las *representaciones de oposición*, que hacen referencia a un entorno más reducido o a microculturas. Sin embargo, estos dos tipos de representaciones sociales pueden convivir e influirse mutuamente (Howarth, 2006, p. 22). Se concretan a través de los estereotipos, los prejuicios, la deslegitimación y la colectivización, y pueden ilustrarse a través del esquema que aparece en la Figura 2.

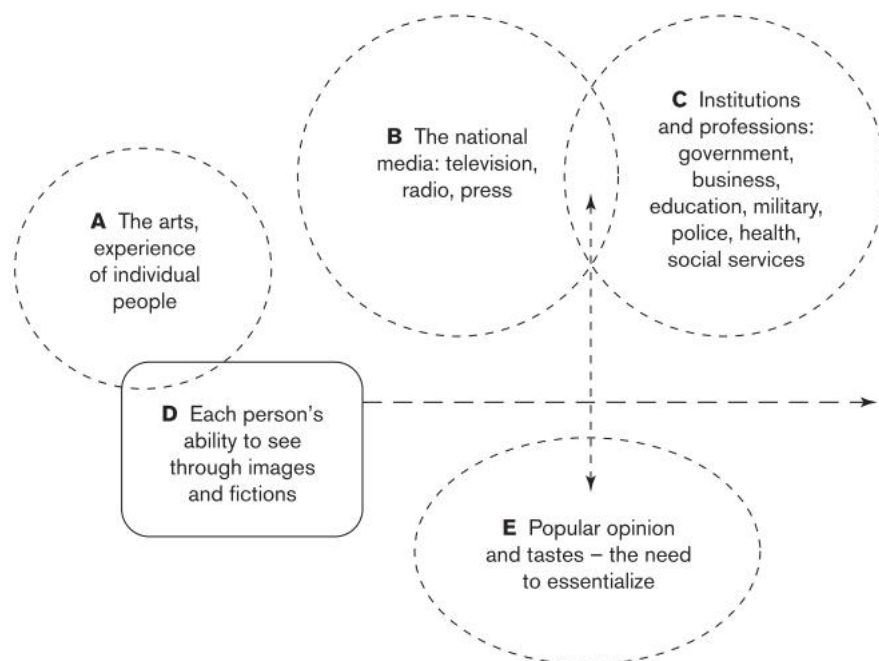


Figura 2: Fuerzas que inciden en las representaciones (Holliday et al., 2010, p. 42)

- A. El arte (desde el cual pueden llegar imágenes más críticas y creativas) y las experiencias de cada persona. Se eluden viajes y contactos internacionales porque los consideran potenciales reafirmadores de visiones estereotipadas.
- B. Los medios de comunicación nacionales, la televisión, la radio, la prensa, e intuimos que, transversalmente, Internet y las redes sociales.
- C. Las instituciones gubernamentales, los negocios, la educación, el sistema militar, la policía, la salud, los servicios sociales.
- D. La habilidad de cada persona de ver más allá de las imágenes y las ficciones, que interpretamos como una visión crítica de observar la realidad.
- E. La opinión y los gustos generalizados (la necesidad de *esencializar*)⁵.

Los autores explican que las relaciones entre los apartados B, C y E del diagrama implican un conjunto casi hegemónico de *creencias* e imágenes en las que la opinión, los gustos, los medios y las instituciones de una sociedad se confabulan para producir una serie de representaciones establecidas del *Otro*. Por “hegemónico” se refieren a lograr una dominación que impregne todos los aspectos de la sociedad en un grado tan sutil que pueda llegar a ser invisible. Sin embargo, pueden darse avances, como se muestra en los apartados A y D, que se posicionan a la izquierda del diagrama. Aunque los autores advierten de que se trata de una forma extremadamente simplista de ilustrar fuerzas sociales muy complejas, pretenden así facilitar la observación con respecto al hecho de que el actor individual (D) puede, en cualquier sociedad, formar sus propias imágenes y romper con el esencialismo establecido.

En relación con el concepto de estereotipo, que se recuperará más adelante para el análisis de los datos, varios autores (Beaven y Borghetti, 2017) matizan hacia quién se dirige y

⁵ Traducción nuestra.

distinguen entre heteroestereotipos, para referirse a cómo pensamos que nos ven los demás, y autoestereotipos, que alude a nuestra propia imagen como entidad colectiva. A estos conceptos se refiere también Pazos Justo (2014, p. 16), quien habla de un “discurso imagológico” sobre el(los) Otro(s), que sería la heteroimagen, y sobre unos mismos en cuanto comunidad, que sería la autoimagen. En este trabajo se ha optado por utilizar los términos “estereotipos” y sus distinciones concretas entre “hetero-“ y “auto-“ por ser las más empleadas en los estudios sobre enseñanza y aprendizaje de la *interculturalidad* (p. ej.: Byram, 1997 y 2008; Dervin, 2016).

La identidad

En la comunicación intercultural desde la perspectiva crítica, la atención se centra en observar cómo se construye la identidad y cómo cada persona define la suya propia (Holliday et al., 2010, p. 4), como ya se ha mencionado en el epígrafe 1.2. Algunos autores ponen especial énfasis en la *identificación*, es decir, en la *identidad* entendida como proceso de construcción, no restringida exclusivamente por cada uno de los marcadores que la componen (género, religión, nacionalidad...), porque, de ese modo, se eliminaría la agentividad de cada individuo y la intersección entre los elementos identitarios (Dervin, 2015).

En el segundo capítulo, se profundizará en las visiones hacia la *identidad* desde el ámbito de la lingüística aplicada, ya que el área concreta que nos ocupa en este trabajo es la del aprendizaje y enseñanza de lenguas adicionales. Sin embargo, resulta pertinente también haber considerado la perspectiva de la comunicación intercultural, pues en relación con nuestro papel como docentes, nos invita a observar las inestabilidades que se producen en las situaciones de diálogo intercultural, en lugar de limitarnos a explicar los comportamientos a través de la pertenencia cultural. En definitiva, los estudios de comunicación aportan y ponen el énfasis en el hecho de que el factor cultural de la identidad no puede utilizarse como la excusa o explicación de todo lo que sucede en el aula y en cualquier otra situación comunicativa (Abdallah-Preteille, 1986).

1.5 La competencia intercultural

Hasta este momento, en el presente trabajo se ha presentado una exploración de las visiones procedentes de la comunicación intercultural, cuya confluencia con la educación lingüística radica en el hecho de que ambas disciplinas tratan sobre las interacciones humanas (Dasli y Díaz, 2017). Se trata de un aspecto primordial para nuestra realidad actual, dado el enorme trasvase de relaciones e información cada vez mayor entre personas y contextos diferentes, que, si bien va adquiriendo paulatinamente importancia de manera implícita y natural, se presenta como un aspecto especialmente relevante en el contexto del intercambio lingüístico, tanto para el docente como para el aprendiz, que es necesario tener en consideración. En este sentido, la *competencia intercultural* es el resultado que se espera de los estudios de *interculturalidad* llevados a cabo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas:

Intercultural competence, which is the expected outcome of the insertion of interculturality in language learning and teaching, is a vital competence in our contemporary world, especially (but not exclusively) for specialists involved in mediating between people (diplomats, language teachers, consultants, journalists, translators...). If one

introduces this competence in one's teaching, one needs to develop ways of making sure that it is developed.

(Dervin, 2009, p. 156).

Los diferentes modelos de *competencia intercultural* muestran diversas conceptualizaciones de la *interculturalidad*. Se observa también que, entre los expertos, concurre mayoritariamente la denominación en singular, *competencia intercultural*, aunque otros autores prefieren emplear el término en plural, justificando su elección por la variabilidad intrínseca de su desarrollo, debido a que influyen factores afectivos, más inestables, además de cognitivos (Zarate, 2003, p. 113).

Conviene destacar en este punto que la *competencia intercultural* no siempre se equipara con las habilidades lingüísticas, lo que implica que un buen dominio de la lengua adicional⁶ no se correlaciona necesariamente con un mismo nivel de *competencia intercultural*, ni tampoco a la inversa. Esta visión se recoge en los documentos de referencia para el aprendizaje de lenguas, como el Marco Común Europeo de Referencia (2001) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), que exploraremos en el segundo capítulo.

1.6 La competencia comunicativa y la competencia intercultural

Para comprender el origen del término *competencia intercultural*, cabe remontarse al ámbito de la lingüística aplicada; concretamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, época en la que se producen numerosas y relevantes aportaciones, todas ellas gracias al concepto de *competencia lingüística* desarrollado por Chomsky (1965). En los años 70, las críticas que suscita este concepto hacen emerger, desde la etnografía de la comunicación, el constructo de *competencia comunicativa* (Campbell y Wales, 1970; Hymes, 1971; Habermas, 1972; Gumperz y Hymes, 1972). Se descarta la idea de un hablante-oyente ideal basada en el conocimiento lingüístico sin contemplar otros aspectos del uso, como las habilidades o las destrezas necesarias para emplear ese conocimiento o la adecuación de los enunciados al contexto comunicativo. La reacción más importante al modelo de Chomsky es la planteada por Hymes (1972), quien aporta los elementos del contexto sociolingüístico como pilar de la *competencia comunicativa*, que incorporan Canale y Swain (1980) a través de cuatro componentes: la competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Unos años más tarde, Van Ek (1986) refleja la relación entre lengua, cultura y sociedad y añade nuevos elementos, entre ellos la competencia sociolingüística, sociocultural y estratégica. El modelo que propone sería el siguiente:

⁶ El debate actual sobre la distinción de lengua extranjera (LE) o lengua segunda (L2), atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la lengua meta, ha dado lugar a que se cuestione el uso de estas designaciones y se abogue por denominarlas *lenguas adicionales* (Judd, Tan y Walberg, 2001). Sin embargo, la tradición de la enseñanza de español y las siglas fuertemente arraigadas de *ELE*, nos conducen a emplear en este trabajo el término *español lengua extranjera*, conscientes de las posibles controversias que encierra el adjetivo “extranjeras”. No obstante, se utiliza *lenguas adicionales* para el resto de las situaciones que aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas que no son las primeras en el repertorio lingüístico de una persona.

- Competencia lingüística: producción e interpretación de enunciados significativos y gramaticalmente correctos.
- Competencia sociolingüística: conocimiento del impacto en el contexto (entorno, relación entre los interlocutores, intenciones, etc.) sobre las formas lingüísticas practicadas.
- Competencia discursiva: uso apropiado de las estrategias en el nivel del discurso.
- Competencia estratégica: empleo adecuado de estrategias de comunicación para transmitir el significado y comprender los mensajes de los demás.
- Competencia sociocultural: familiaridad con el contexto sociocultural del idioma de destino.
- Competencia social: voluntad y habilidad para interactuar con los demás (la motivación, la actitud, la autoconfianza, la empatía y la capacidad para desenvolverse en las distintas situaciones sociales).

Esta conceptualización de la *competencia comunicativa* representa para Byram (1997) un antecedente de su *competencia comunicativa intercultural*, ya que de esta se desprenden dos elementos imprescindibles: “la percepción de los implicados en el encuentro comunicativo y la importancia del contexto y la capacidad de adaptación al mismo” (Vilà Baños, 2005, p. 141).

Conviene destacar la principal diferencia entre la competencia sociocultural y la intercultural, dado que en ocasiones ha suscitado erróneamente una relación de sinonimia. Si bien es cierto que se encuentran relacionadas, resulta imprescindible subrayar que la competencia sociocultural se centra en los conocimientos, concretamente, en “el conocimiento basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad” (Instituto Cervantes, 2006). Sin embargo, la competencia intercultural incluye un conjunto de actitudes, habilidades y destrezas. Para algunos autores, esto supone un cambio significativo, al pasar de una competencia más descriptiva y explicativa (la sociocultural), hacia una competencia analítica y reflexiva (intercultural), que permite pensar en el diálogo con el otro (Barros García, 2005:19).

No obstante, sin poner en discusión su relevancia, la mera existencia de numerosas definiciones de *competencia intercultural* refleja la dificultad de encontrar un consenso pleno entre los expertos para conceptualizar qué es y qué características posee esta noción (Arasaratnam, 2009). Uno de los principales problemas en el ámbito de la *interculturalidad* emerge de la diversidad de formas de comprender los conceptos básicos que manejamos (Dervin y Liddicoat, 2013). Podríamos afirmar que este hecho se produce, principalmente, por tratarse de un tema que se ha desarrollado de forma independiente desde disciplinas distintas, como ya se ha señalado al principio de este capítulo. Pese a ello, en la trayectoria de los estudios sobre *interculturalidad* que se enmarcan en el área de la enseñanza de lenguas adicionales, encontramos algunas definiciones ampliamente avaladas a las que se aluden de forma recurrente en numerosos estudios.

1.6.1 Definiciones de competencia intercultural

En primer lugar, comenzamos por diferenciar las definiciones que se refieren a este aspecto como *competencia comunicativa intercultural* y las que aluden simplemente a la *competencia intercultural*, con el fin de observar en qué grado prevalece un origen más

lingüístico o antropológico en cada una de las propuestas. En realidad, Risager (2007) apunta a esta diferenciación y separa los modelos de *competencia intercultural* en dos enfoques. Desde la vertiente antropológica, se considera que lo intercultural está vinculado a la *competencia comunicativa*, pero se concibe de forma separada. Desde la perspectiva lingüística, se concibe la competencia cultural / intercultural como una parte integrada en la *competencia comunicativa*.

En los primeros estudios de Byram (1997, p. 7) se define la *competencia comunicativa intercultural* como “an individual’s ability to communicate and interact across cultural boundaries”. Para el autor, la distinción entre la *competencia intercultural* y la *competencia comunicativa intercultural* está en la lengua extranjera que se utiliza en la interacción, como refleja en la siguiente cita:

“Intercultural Competence” as “the ability to interact in their own language with people from another country and culture” and “Intercultural Communicative Competence” which means performance in a foreign language.

(Byram, 2000, p. 98).

En una línea similar, Fantini (2010, p. 1) continúa con el término *Competencia Comunicativa Intercultural* de Byram y remarca la relevancia de la lengua como componente indispensable para una actuación adecuada con personas lingüística y culturalmente diversas: “Intercultural communicative competence is a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself”. El autor explica que el adjetivo *efectiva* se refiere a la visión de la actuación en otra lengua y otra cultura desde una perspectiva externa —o *etic vision*, empleando el término antropológico—. Respecto al calificativo *apropiado*, este alude a la percepción de esa actuación desde una perspectiva émica, es decir, para quienes ya poseen ese conocimiento o información privilegiada que, se intuye, viene determinada por la condición de nativo, ya que el autor emplea la palabra *host*, la cual podríamos traducir como *anfitrión* del nuevo entorno al que accede alguien foráneo.

Volviendo a las definiciones de Byram, por ser este uno de los académicos más influyentes en el área, en estudios posteriores dentro del marco del Consejo de Europa, destaca la relevancia de la interacción para conceptualizar la competencia, como puede observarse en estas dos citas:

Intercultural competence is the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and [the] ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

(Byram et al., 2002, p. 10).

Intercultural competence (IC) is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as being different from our own.

(Byram, 2000, p. 97).

Esta tendencia a enfatizar el proceso de interacción inherente al acto comunicativo y la asunción de la *otredad* se refleja en otras definiciones, como por ejemplo en la siguiente:

“Intercultural competence is the ability to interact effectively with people we recognize as different from our own” (Guilherme, 2000, p. 97).

A pesar de no haber llegado a un consenso para la definición de *competencia intercultural* en los últimos treinta años, existe un cierto acuerdo en la siguiente definición, que podríamos calificar de genérica: “the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes” (Deardorff, 2004, p. 194). En trabajos posteriores, la académica ofrece otra definición: “Behaving and communicating appropriately and effectively in intercultural situation” (Deardorff, 2011, p. 38).

Sin embargo, poca ha sido la atención prestada a los aspectos psicológicos y emocionales de la comunicación que acontecen en las relaciones interculturales (Holmes y Neill, 2012). La siguiente definición se aproxima a esta vertiente en la que se contempla el componente afectivo, que incide en el plano de la comunicación, a pesar de que no menciona el componente lingüístico como tal:

The appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioural orientations to the world.

(Spitzberg y Changnon, 2009, p. 7).

En Europa, el legado del modelo de Byram impregna prácticamente la totalidad de los trabajos del Consejo de Europa en materia de educación intercultural y ciudadanía intercultural. Este hecho se aprecia en la publicación del glosario de términos clave de *Competencias para una cultura democrática*, donde la *competencia intercultural* aparece definida del siguiente modo (Consejo de Europa, 2016, p. 8):

A combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one to:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people
- establish positive and constructive relationships with such people
- “Respect” means that one has positive regard for, appreciates and values the other; “appropriate” means that all participants in the situation are equally satisfied that the interaction occurs within expected cultural norms; and “effective” means that all involved are able to achieve their objectives in the interaction at least in part.

Otra perspectiva distinta es la de Dervin y Dirba (2006, p. 57), quienes definen que un hablante de lengua adicional es competente interculturalmente cuando asume los diferentes aspectos que inciden en la interacción con otras personas: “they are able/willing to communicate effectively with others, accept their position as ‘strangers’ when meeting others, and realize that all individuals, including themselves, are multicultural and complex (sex, age, religion, status in society, etc.)”.

Conjuntamente a la anterior, una de las definiciones que se han considerado más relevantes para este trabajo es la enunciada por Borghetti (2011, p. 143), quien considera la *competencia intercultural* como un conjunto integrado de dimensiones de distinta índole que influyen en el uso de la lengua: “an integral whole of cognitive, affective and behavioral factors that influence the understanding of, and interaction with, diversity in a broad sense”.

Sin embargo, Liddicoat (2000) minimiza esa *globalidad o universalidad* de la competencia, porque desde su perspectiva, esta implica conocer *algunas* de las convenciones culturales comunes utilizadas por los hablantes del idioma. La cursiva en *algunas* procede del original, donde el autor argumenta que es imposible aprenderlas todas debido a la gran cantidad y variabilidad de las convenciones culturales.

Por otra parte, una de las mayores complejidades para definir y delimitar la *competencia intercultural* radica en las diversas disciplinas y ramas científicas que influyen en el concepto, tales como la psicología, la lingüística, la sociolingüística, la antropología, la filosofía y la etnografía (Rico, 2004). Esta idea, ya enunciada en las páginas anteriores se recoge también en la siguiente cita:

The idea of intercultural competence continues to develop in different directions, whether in more abstract or in more specific terms and, in the case of the latter, attempts to respond to different needs in different contexts and at different stages.

(Byram y Guilherme, 2010, p. 6).

Tal vez una posible solución a este dilema podría venir de un esfuerzo por entender cada concepto en su contexto específico, pues la lengua y los términos que se empleen deben ser apropiados al ámbito de estudio en el que se enmarcan (Dervin, Gajardo y Lavanchy, 2011). No obstante, el pesimismo ante la imposibilidad de consenso sobre la *competencia intercultural* se comparte entre los académicos, como reflejan Griffith, Wolfeld, Armon, Rios y Liu (2016): “Neither scholars in the field of ICC nor higher education administrators have reached a consensus regarding the definition of ICC and its underlying dimensions”.

En definitiva, las definiciones aportadas hasta ahora ponen de relieve la relevancia de la lengua, el proceso de interacción y la gestión de los factores comportamentales y afectivos. Así, la *competencia intercultural* significa ser consciente de que las culturas son relativas, en el sentido de que no existe una forma “normal” de hacer las cosas, sino que todos los comportamientos son variables (Liddicoat y Scarino, 2010 y 2013).

En consonancia, parece razonable concebir la cultura como una serie de prácticas complejas, de tal modo que al establecer contacto con otras lenguas y con otros contextos seamos conscientes de que esta complejidad aumenta, por lo que resulta necesario mediar entre el repertorio de identidades, idiomas y culturas que ya poseemos. Su consecución viene determinada, como apuntan Liddicoat y Scarino (2013), por el desarrollo de una *competencia intercultural* que facilite la mediación durante el aprendizaje de un nuevo idioma, y que implicaría, como mínimo, los siguientes supuestos:

- accepting that one’s practices are influenced by the cultures in which one participates and so are those of one’s interlocutors
- accepting that there is no one right way to do things

- valuing one's own culture and other cultures
- using language to explore culture
- finding personal ways of engaging in intercultural interaction
- using one's existing knowledge of cultures as a resource for learning about new cultures
- finding a personal intercultural style and identity

(Liddicoat y Scarino, 2013, pp. 23-24).

1.6.2 Visión de la *competencia intercultural* en este trabajo

Conviene también señalar que en muchos trabajos se utilizan como sinónimos la *competencia comunicativa intercultural* (CCI) y la *competencia intercultural*. En realidad, el concepto de CCI está directamente vinculado al trabajo del profesor emérito de la Universidad de Durham, Michael Byram; mientras que el concepto de CI ha sido utilizado por infinidad de autores en distintos modelos y planes curriculares.

En este trabajo, se entiende la *competencia intercultural* incluyendo, sin lugar a dudas, la dimensión lingüística, pero optamos por eludir el adjetivo *comunicativa*, al igual que hacen otras autoras (Borghetti, 2011; Díaz, 2014). Claros ejemplos pueden encontrarse en el ámbito más cercano al objeto de estudio de esta tesis, la enseñanza de español como lengua extranjera, donde se observa también esta elección de nomenclatura adoptada por el *Diccionario de Términos Clave ELE* (2008), que ofrece el adjetivo “comunicativo”, aunque resulta evidente su imbricación con la lengua:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Con la nomenclatura escogida nos desvinculamos del término *competencia comunicativa intercultural* ya registrado por Byram; entre otros motivos, porque darle continuidad significaría asumir directamente algunos de los principios y supuestos con los que discrepamos y que se exploran en el apartado correspondiente a las críticas a su modelo.

La visión que se ha adoptado en este trabajo de la *competencia intercultural* se sitúa en una perspectiva crítica, desde la cual se asume la inestabilidad de la misma, en el sentido de que no se basa solo en aspectos cognitivos, sino también afectivos y/o emocionales y contextuales. Por tanto, depende de la situación, de las personas con las que interactuamos, de nuestras propias circunstancias y de nuestra capacidad para cuestionar el hecho de que las interacciones interculturales unas veces sean satisfactorias (funcionen) y otras no (Dervin, 2017). Esta concepción de la CI concuerda con la idea de desarrollar estrategias para la comunicación intercultural que son complejas y que requieren la comprensión desde un ángulo distinto al que imaginamos o desde el que habitualmente nos posicionamos (Holliday et al., 2010). En consonancia, resulta esencial abordar y explorar los temas de *identidad*, *otredad* y *representaciones* desde este nuevo prisma comunicativo, como ya se ha comentado anteriormente.

En resumen, en este apartado se ha intentado reflejar la dificultad que supone encontrar una concepción unilateral acerca de la *competencia intercultural*, puesto que son múltiples las definiciones que la describen y las posturas que se proponen enmarcarla de

una manera apropiada. En consecuencia, la configuración de los modelos para su desarrollo es también múltiple y diversa ya que atañen a su vez a distintas disciplinas con perspectivas variables. En la siguiente sección, se presentarán brevemente varios modelos diseñados desde diversos enfoques, con los que aspiramos a contextualizar más adecuadamente las implicaciones y aportaciones de esta competencia.

1.7 Modelos de competencia intercultural

Con el propósito de sistematizar esta revisión, la organización de este apartado estará basada en Spitzberg y Changnon (2009), quienes resumen los principales modelos sobre *competencia comunicativa intercultural*, término concreto empleado en su estudio. Su objetivo consiste en enfatizar los aspectos comunes y diferenciadores de cada uno de estos modelos, cuestionar los conceptos sobrevalorados, y examinar ciertas presunciones ideológicas que, en su opinión, precisan de una revisión para poder elaborar una teoría integradora en el futuro. En su compendio, los modelos se seleccionan según el criterio de relevancia, que viene dado por las citas que los refieren, y en función de un propósito meramente ilustrativo para ejemplificar una determinada agrupación. En la revisión bibliográfica que llevan a cabo establecen cinco categorías de modelos que no son mutuamente excluyentes, pero sirven para delimitar las principales diferencias entre las distintas agrupaciones:

- *Modelos de composición (compositional models)*: representan elencos de rasgos, características y habilidades importantes en una interacción competente, pero no establecen relaciones entre dichos elementos.
- *Modelos de coorientación (co-orientational models)*: el criterio principal es la mutualidad comunicativa y los significados compartidos. Se basan en conceptualizar el logro o el éxito en la interacción intercultural (por ejemplo, empatía, toma de perspectiva, claridad, superposición de sistemas de significado).
- *Modelos de desarrollo (developmental models)*: en este grupo, la relevancia se centra en la duración de (y en la exposición a) la interacción intercultural, ya que se especifican una serie de etapas de progresión que atraviesa la persona, en las que la competencia evoluciona paulatinamente como un proceso lineal.
- *Modelos de adaptación (adaptational models)*: contemplan varias personas que interactúan y que dependen mutuamente la una de la otra para ajustar sus acciones y actitudes de manera que se logre un entendimiento. La propia adaptación suele ser un criterio para medir/ evaluar la competencia en los modelos incluidos en este grupo, aunque adaptación no se emplea como sinónimo de asimilación.
- *Modelos de procesos causales (causal path models)*: se centran en cómo se interrelacionan los componentes que se organizan en torno a una ruta que conduce a un conjunto de resultados, que son los criterios de *competencia intercultural*.

Aunque no exenta de críticas, esta clasificación se emplea en este estudio para articular los tres primeros modelos que se presentan y para dar cuenta de la diversidad de conceptualizaciones, ya que ilustran aquellos que se centran en aspectos más lingüísticos, psicológicos, de adaptación o de cambio a lo largo del tiempo. Sin embargo, también sorprende la poca relevancia que en esta clasificación se otorga a un componente tan esencial, véase la lengua como tal, y que de facto, llama la atención al académico Byram:

It is therefore surprising that many attempts to conceptualize and model the competences needed by those who wish to be and act interculturally do not take account of linguistic competence (...) It is only in the “co-

orientational” models “devoted to conceptualising the interactional achievement of intercultural understanding” that linguistic competences are found.

(Byram, 2012, p. 89).

Tras esta somera descripción, se resumen a continuación tres de los modelos de *competencia intercultural* más empleados en la investigación y en el aprendizaje y la enseñanza. Atendiendo a la tipología de Spitzberg y Changnon (2009), se presentarán y comentarán un modelo de *desarrollo* (Bennett, 1997 y 2003); un modelo de *proceso causal* (Deardorff, 2009); y un modelo de *coorientación* (Byram, 1997). Seguidamente, se abordarán otras propuestas no contempladas en la tipología, que han sido seleccionadas porque representan una perspectiva alternativa muy interesante a las visiones imperantes en Europa y Estados Unidos. Conviene observar que la relación de modelos escogidos no se centra exclusivamente en modelos utilizados en la enseñanza de lenguas, pero se han tenido en cuenta en el presente trabajo porque podrían ayudar a comprender y a explicar las creencias que sobre la CI muestran los estudiantes de ELE que participan en el estudio que se ha realizado.

1.7.1 Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity DMIS*)

Se ha incluido en la revisión este estudio, pues, si bien no es un modelo que menciona específicamente la *competencia intercultural*, se ha empleado en numerosos estudios de disciplinas como los negocios, la educación y la comunicación intercultural. No obstante, compartimos la distinción que establece Medina-López-Portillo (2004) entre competencia y sensibilidad. La *competencia intercultural* se refiere a los comportamientos (externos) que manifiestan las personas cuando intervienen en un contexto cultural extranjero, mientras que la *sensibilidad intercultural* se refiere al proceso de desarrollo que determina el grado de capacidad psicológica de un individuo para lidiar con las diferencias culturales.

Sustentado en la Fenomenología, Bennett (1997) diseña el modelo de *Desarrollo de la sensibilidad intercultural* (en adelante, DMSI), con el que pretende explicar las experiencias de las personas durante los encuentros interculturales, centrándose en los constructos de etnocentrismo y etnorelativismo (Bennett 1997, 2003). Se basa principalmente en el crecimiento personal y en el desarrollo de una mente intercultural, concebida como “a mindset capable of understanding from within and from without both one’s own culture and other cultures” (Bennett et al., 2003, p. 52).

Concretamente, el DMIS consiste en un proceso de ajuste que pasa por distintas etapas desde el etnocentrismo (negación, defensa, minimización), hacia un mayor reconocimiento y aceptación de la diferencia o etnorelativismo (aceptación, adaptación e integración). Aunque el componente lingüístico no es un elemento que conforma el modelo DMIS, el autor sostiene que tanto el concepto de “mente” como el de “sensibilidad intercultural” encajan con la *competencia comunicativa* y con las teorías sobre el aprendizaje de lenguas. Esta asunción la justifica a través de un paralelismo que instaure entre los dos procesos:

Although language proficiency is not a specific element of the DMIS, the model nevertheless supports the view of language learning as a communication endeavor and as a humanistic enterprise. As a

communication endeavor, language competence is defined as the ability to use the language as an insider. The DMIS creates a parallel to language competence by defining cultural competence as the ability to interpret and behave within culture as an insider. As a humanistic enterprise, language learning creates an awareness and appreciation of language itself. The DMIS parallel is that intercultural sensitivity involves an awareness and appreciation of culture itself.

(Bennett et al., 2003, p. 53).

El DMIS concibe la *identidad* como una construcción social, y contempla su carácter relacional sujeto a cambios. En este sentido, se vincula con las perspectivas críticas y postestructuralistas que reconocen la naturaleza fluida y contradictoria de este concepto (Guilherme, 2002; Norton, 2000; Pavlenko y Lantolf, 2000). En consecuencia, el modelo de Bennett asume el impacto de la globalización y el contacto intercultural y la evolución de las identidades híbridas y globales.

Una de las críticas principales que recibe este modelo —y en general todos los que se adscriben en el grupo de *developmental models* que compartimos en este trabajo—, se basa en considerar que la *interculturalidad* puede programarse a través de un itinerario hasta lograr su consecución como meta final. Esta visión se contrapone a la idea de una *interculturalidad* dinámica donde la competencia se encuentra en constante evolución a lo largo de nuestra existencia. Sin embargo, hay un momento en la interacción con nuevos grupos y lenguas en el que la *competencia intercultural* logra un nivel óptimo (Moreno y Atienza, 2016)⁷. Esta perspectiva se encuentra en otros estudios como el modelo de Meyer (1991), donde se mencionan tres etapas de adquisición de la *competencia intercultural* (nivel monocultural, transcultural e intercultural).

Por otro lado, Garrett-Rucks (2012) sugieren que el modelo de Bennett es más adecuado para un contexto de inmersión o para medir cambios a largo plazo en dicho entorno, mientras que el modelo de Byram sería más adecuado para un contexto de instrucción de aprendizaje de la lengua, en el que se exige la consecución de un determinado plan de estudios dentro de un calendario académico.

1.7.2 El modelo procesual de *competencia intercultural* Deardorff (2009)

En el contexto estadounidense ha sido muy relevante el modelo presentado por Darla K. Deardorff (2009), que destaca la relevancia del factor actitudinal en el aprendizaje intercultural, al igual que lo hacen otros modelos (Chen y Starosta, 2008; Byram, 1997). Se trata de un modelo procesual porque va desde el nivel individual (actitudes) al nivel de la interacción (resultados). Para la autora, en situaciones de interacción o comunicación multicultural, se producen una serie de efectos internos (relacionados con el individuo, como la empatía y la apertura) y externos (vinculados a la adecuación y la efectividad en la interacción). Por tanto, en su modelo se establecen tres elementos clave para ser competente interculturalmente: las actitudes, los conocimientos y las habilidades (similar a la de los modelos de Bennett y Byram). Entre las actitudes menciona como indispensables la apertura, el respeto (valoración hacia todas las culturas), la curiosidad

⁷ Sería muy desalentador presuponer que nunca podemos ser interculturalmente competentes.

o voluntad de descubrimiento (tolerancia a la ambigüedad⁸). En consonancia con los saberes de Byram (1997) que se verán en el siguiente epígrafe, su modelo reconoce que la *competencia intercultural* requiere conocimiento y comprensión de las propias normas culturales y una sensibilización hacia las de otras culturas. Un punto interesante de su modelo es que reconoce la complejidad del desarrollo de la *competencia intercultural* y la gran relevancia de la reflexión para alcanzar la *interculturalidad*. Deardorff (2009) afirma que en la mayoría de modelos interculturales occidentales —“Western models of intercultural competence”— se enfatizan tres temas de manera transversal: la empatía, el punto de vista (perspective taking) y la adaptación, como ilustra el siguiente diagrama:

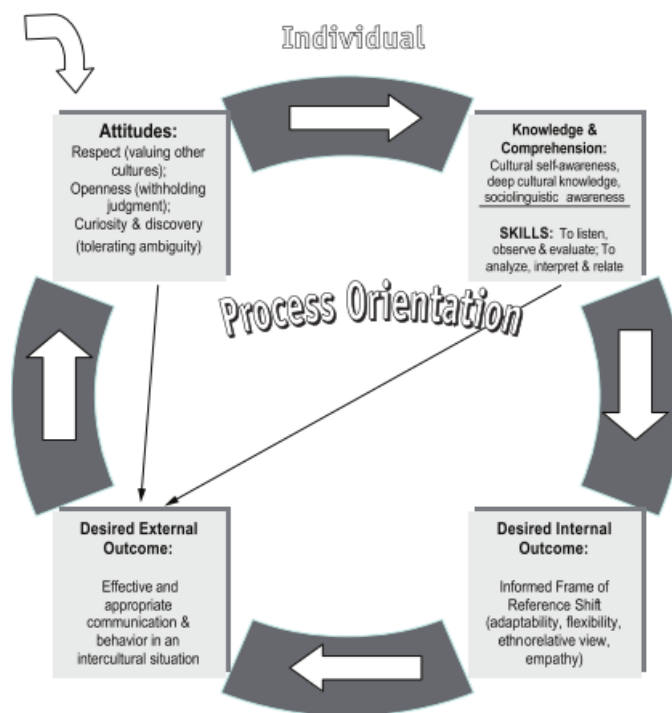


Figura 3: Modelo procesual de la competencia intercultural (Deardorff, 2006, p. 56)

Similar a los *savoirs* enunciados en el modelo de Byram (1997), la autora reconoce que la *competencia intercultural* requiere el conocimiento y la comprensión de “one’s own cultural norms and sensitivity to those of other cultures” (Deardorff, 2008, p. 37).

Las principales críticas que ha suscitado este modelo son la falta de conexión entre los componentes y el contexto en el que se produce; su escasa relación con la *competencia comunicativa*, y la falta de claridad respecto a si estas actitudes, habilidades y conocimientos se manifiestan siempre en el comportamiento.

1.7.3 Modelo de competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997)

La conceptualización de la *competencia intercultural* que adopta el presente estudio se adscribiría en el modelo coorientacional, en el que la relación interactiva con los demás es la base y el componente lingüístico y se considera un elemento imprescindible. Esta visión fomenta el mutuo entendimiento entre los interlocutores y la creación de ciertas

⁸ La tolerancia hacia la ambigüedad es una actitud hacia situaciones que son inciertas y están sujetas a interpretaciones conflictivas múltiples. Implica evaluar este tipo de situaciones de manera positiva y lidiar con ellas de manera constructiva (Consejo de Europa, 2016, p. 13).

visiones del mundo compartidas. En términos generales, los autores asumen que las personas con distintas experiencias, culturas y lenguas se enfrentan a más problemas de comprensión durante las interacciones en las que participan. En este grupo se enmarcan el *Intercultural Interlocutor Competence Model* de Fantini (1995) y el *Modelo de competencia intercultural* de Byram (1997). Spitzberg and Changnon (2009, p. 15) optan por el término *coorientación* para expresar los posibles resultados de los procesos de interacción: “Co-orientation is a term that summarizes several cognate concepts relevant to comprehension outcomes of interactional processes, including understanding, overlapping perspectives, accuracy, directness, and clarity”.

Por tanto, el foco de atención para la *competencia intercultural* es la coorientación, comprendida como el entendimiento bilateral entre los hablantes y la creación de ciertas visiones del mundo compartidas. De hecho, la coorientación se ha tratado en el campo de la psicología de la comunicación, principalmente desde la teoría del equilibrio de Newcomb (1953), basada en los estudios de Heider (1946, 1958) sobre los procesos cognitivos internos de los participantes (A y B) en una conversación (conocida como teoría del Equilibrio). Heider plantea que la base afectiva (aprecio o rechazo) de una relación conversacional tiende a articularse sobre el objeto de referencia (X). De modo que cuando se comparte (A) un tema de interés (X) con alguien (B) se establece un equilibrio entre A, B y X, y, por tanto, se produce una comunicación interpersonal más accesible y fácil (Aguado, 2004). Para ello, es necesario que haya un equilibrio entre ABX de modo que se establezca un consenso sobre qué significa X para los participantes. Íntimamente ligado con las teorías del equilibrio, se encuentran las de coorientación basadas tanto en la comunicación interpersonal como en la grupal (Aguado, 2004, p. 7). En nuestro caso, este consenso sobre X, se traduce en lo que mencionábamos en la cita anterior sobre la comprensión, los solapamientos de perspectivas, la precisión, la sinceridad y la claridad (Spitzberg y Changnon, 2009). Por tanto, en los modelos de coorientación, la interacción es esencial para desarrollar la *competencia intercultural*.

Sin embargo, para algunos autores esta clasificación de Spitzberg y Changnon (2009) no aporta grandes aclaraciones al concepto de comunicación intercultural. Por ejemplo, Ragnarsdóttir (2016, p. 80) cuestiona la aportación de esta clasificación para comprender los procesos comunicativos:

Do such models provide us with an explanation and understanding of communication in modern diverse societies? Do they shed light on the realities and understanding of young people? To summarize, it is important that the use of the concept of IC acknowledges unequal power relations and allows for a broad definition of culture.

(Ragnarsdóttir, 2016, p. 80).

Conviene señalar que no todos los autores están conformes con el grupo en el que se les adscribe, como Byram (2012, p. 89), en el que encontramos cierta disconformidad. Argumenta que los modelos propuestos eluden la perspectiva del hablante intercultural que sí incluyen algunos modelos enmarcados bajo el título de coorientacionales, y que tampoco se menciona el “tercer espacio” dentro de estos. Estas discrepancias se relacionan con la defensa de su modelo, en el que el autor propone la siguiente reflexión:

Furthermore, in most models, including some they categorize as “co-orientational”, the relationships described are between two people or

groups. The notion of a third party with a third perspective – the intercultural speaker – is not included.

(Byram, 2012, p. 89).

El investigador se escuda en la idea de que resulta poco apropiado comparar las competencias de un hablante nativo y aquellas de un hablante intercultural dado que son muy diversas. En el caso del último, necesita tanto la *competencia intercultural* como las lingüísticas, dado que estas se encuentran presentes en cualquier tarea de mediación en la que existen dos o más lenguas y culturas. De hecho, es por ello por lo que cobra sentido su propuesta del *hablante intercultural*, que veremos en el siguiente capítulo. Precisamente, para el autor, la *competencia intercultural* tiene autonomía en sí misma y no pretende imitar un modelo de hablante nativo: “intercultural competence is worthwhile in itself and should not be considered a poor imitation of native speaker competence” (Byram, 2012, p. 89).

El modelo de Byram se ha empleado internacionalmente en el marco de la enseñanza de lenguas adicionales y ha inspirado buena parte de las políticas y acciones lingüísticas promovidas por el Consejo de Europa. De hecho, se basa en las ideas presentadas en el documento *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Objectives* (Byram y Zarate, 1994)⁹. El modelo se publica por primera vez en 1997 en la obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, y su relevancia para esta tesis radica en que surge en el ámbito de la educación lingüística.

Se justifica así que Byram lo presente como una ampliación de la *competencia comunicativa* y la denomine *competencia comunicativa intercultural*, tal y como se ha revisado anteriormente. Además, presenta una nueva perspectiva, porque supone la intersección en el área del aprendizaje y la enseñanza de lenguas y los Estudios Culturales. Precisamente, en una revisión a su propio trabajo, Byram (2014) afirma que en sus primeras publicaciones su principal inquietud era que los profesores de idiomas estuvieran demasiado preocupados por los propósitos instrumentales de la enseñanza de lenguas y hubieran olvidado el valor educativo del aprendizaje de idiomas. Bajo este pretexto decide abordar: “the value of cultural studies within language teaching and within the whole curriculum of general education” (Byram, 2014, p. 10). Concretamente, el autor pretendía considerar cómo se analizaban las culturas, qué se conocía sobre los procesos psicológicos de participación con otra cultura, y qué teorías existían para ayudar a estructurar el enfoque curricular adoptado.

1.7.3.1 Los saberes en el modelo de competencia comunicativa intercultural

Byram (1997) concibe al hablante intercultural como un interlocutor que posee las siguientes ocho subcompetencias. Las tres primeras son una reformulación que conservan algunas de las ideas del modelo de Van Ek (1986), pero se vinculan con los conocimientos y habilidades del modelo que propone el autor¹⁰. De esta manera, quedan definidas del siguiente modo:

⁹ Elaborado para el proyecto del Consejo de Europa con el fin de desarrollar el MCER para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas

¹⁰ Las implicaciones detalladas pueden consultarse en Byram (1997, p. 48).

- *linguistic competence*: the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language;
- *sociolinguistic competence*: the ability to give to the language produced by an interlocutor whether native speaker or not meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor;
- *discourse competence*: the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or dialogue texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes.

(Byram, 1997, p. 48).

El autor se refiere después a estas tres competencias enunciadas como la parte lingüística del hablante intercultural, y aborda entonces las actitudes, habilidades y conocimientos: “I shall not discuss in further detail the linguistic, sociolinguistic and discourse dimensions but return to a more detailed specification of intercultural attitudes, skills and knowledge in a way which make them usable for teaching and assessment” (Byram, 1997, p. 49). Byram resalta que los cinco saberes centrados en la *interculturalidad* (véase Figura 4) no se dirigen exclusivamente a los aprendices de lenguas adicionales, sino que cualquier hablante monolingüe puede, y debe, desarrollar la *competencia intercultural*.

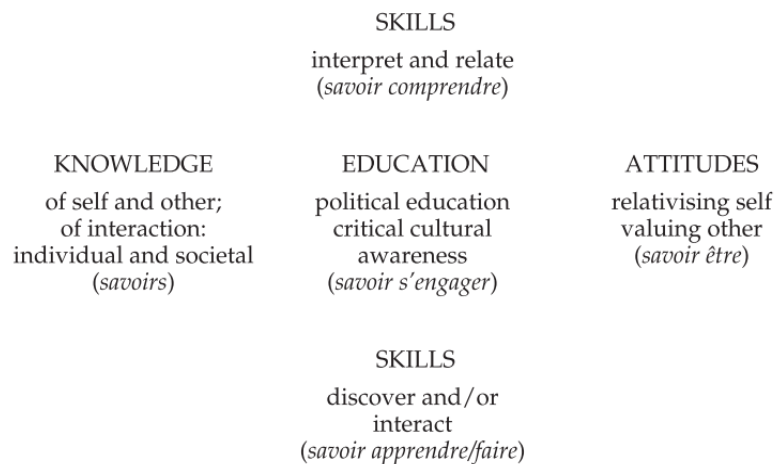


Figura 4: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

A continuación, reproducimos las características de cada *savoir* a partir de la teoría de Byram (1997 y 2008).

Actitudes (*savoir-être*)

Se trata de una actitud de curiosidad, apertura y predisposición para suprimir la desconfianza hacia otra cultura y eliminar las convicciones sobre la propia. Estas actitudes conllevan una voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos y no asumir que estos son los únicos posibles y correctos. Consiste en ser capaz de mirar

desde una perspectiva externa hacia valores, creencias y comportamientos diferentes. Se trata, por tanto, de “descentralizar”¹¹.

En cualquier caso, el factor actitudinal mantiene una relación de interdependencia con el resto de los elementos que se presentan. Los objetivos que establece para este *savoir* son, entre otros, la voluntad de cuestionar los valores y presuposiciones en prácticas y productos culturales en el propio entorno, o la disposición para experimentar las diferentes etapas de adaptación e interacción con otra cultura durante un período de residencia en un contexto foráneo (Byram, 1997, p. 50).

Conocimientos (*savoirs*)

Este indicador se refiere al conocimiento sobre los distintos grupos sociales y los trasvases prácticos que se producen entre el país que recibe y el lugar de procedencia del interlocutor. Conciernen, por lo tanto, a los procesos de interacción que tienen lugar tanto en el plano social como en el individual, además de explorar la percepción producida hacia los otros en los intercambios de índole bilateral. Para el autor existen dos categorías de conocimiento: el conocimiento sobre la propia cultura y las culturas de otros individuos, y el conocimiento sobre el proceso de interacción tanto a nivel social como individual. Sin embargo, para que la interacción sea favorable, Byram menciona que es más relevante la segunda:

If an individual knows about the ways in which their social identities have been acquired, how they are a prism through which other members of their group are perceived, and how they in turn perceive their interlocutors from another group, that awareness provides a basis for successful interaction.

(Byram, 1997, p. 36).

Entre los diez objetivos de conocimiento que plantea este saber podemos encontrar: la memoria nacional de un país y cómo se relaciona la asimilación de sus eventos por parte de los interlocutores de dicho país, así como las relaciones históricas y contemporáneas entre los países de los interlocutores que intervienen. Se trata de conocimientos que están estrechamente relacionados entre sí y que influyen asimismo en los procesos de socialización en los que se involucran.

Destreza para interpretar y relacionar (*savoir-comprendre*)

Se trata del conjunto de las habilidades implicadas en la interpretación de productos o eventos culturales, que nos ayudan a comprenderlos y a relacionarlos con otros de la cultura propia. Para ello se establecen distintos objetivos, como, por ejemplo, identificar perspectivas etnocéntricas en determinados documentos (p. ej.: reportajes, prensa, información turística) o en ciertos acontecimientos y explicar sus orígenes, o mediar entre distintas interpretaciones que puedan resultar conflictivas (Byram, 2008, p. 32).

Destreza para descubrir e interactuar (*savoir-apprendre/savoir-faire*)

¹¹ El PCIC (2006) se refiere a este concepto como “distanciamiento”.

Se refiere a la habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus distintas prácticas culturales; a la capacidad para activar conocimientos, actitudes y destrezas en situaciones reales de interacción y comunicación. Para ello, establece unos objetivos, entre los que podemos vislumbrar, por ejemplo, el de identificar interacciones que sean similares o distintas tanto a nivel verbal como no verbal, y negociar el uso apropiado de estos rasgos comunicativos en distintas circunstancias.

Para ejemplificar este saber, el autor utiliza la metáfora del periodista corresponsal en el extranjero que desarrolla habilidades para descubrir rápidamente las corrientes de pensamiento, las fuerzas de poder y las influencias que subyacen a los eventos que van a ser tratados. Por ello, menciona las habilidades propias de un etnógrafo que se sumerge en un nuevo campo de estudio, razón por la que Byram (2008, p. 33) afirma que “the intercultural speaker has different purposes from the ethnographer and the correspondent, but operates similar skills under similar constraints of time and place”.

Conciencia cultural crítica (*savoir s’engager* o *saber comprometerse*)

Se corresponde con la facultad para evaluar de manera crítica, y bajo criterios explícitos, distintos puntos de vista, las prácticas y los productos tanto de la propia cultura o país como aquellos que pertenecen a otras culturas y países. El autor explica que lo relevante de este aspecto es la reflexión crítica que los discentes han de realizar sobre los hallazgos presentes en otras culturas y países; y estipula que las connotaciones políticas que pueda tener la palabra *engagement* se traducen en una referencia explícita para implicarse y actuar en la sociedad como consecuencia directa del aprendizaje (Byram, 2008).

Valoraciones generales sobre el modelo

El modelo recoge aspectos personales, cognitivos y motivacionales que están relacionados a su vez con el conocimiento, las habilidades y las actitudes. Para el autor, la competencia lingüística debe complementarse con la *competencia intercultural*, donde la *interculturalidad* es entendida como:

[The] capacity to experience cultural otherness, and to use this experience to reflect on matters that are usually taken for granted within one’s own culture and environment.

(Byram et al., 2009, p. 10).

Una de las principales ventajas para la aplicación de este modelo en el aula es que establece una serie de objetivos de aprendizaje muy claros y precisos. Dada, pues, la relevancia de este modelo para la enseñanza de lenguas y la notabilidad que adquiere para este trabajo, a continuación, se revisarán algunos conceptos clave de esta teoría que necesitan ser esclarecidos, así como las detracciones que ha suscitado y las debilidades que parece engendrar.

1.7.3.2 Críticas al modelo

En una revisión a su trayectoria y a sus aportaciones en el ámbito de la *competencia intercultural*, Byram insta a quienes utilicen su modelo a ser más críticos, y muestra su insatisfacción ante quienes simplemente citan su trabajo y lo asumen sin otra mirada complementaria:

Although this article is not focused on my model from Byram (1997), this is an opportune point to say that Houghton and others have critiqued that model and developed it further, that others have pointed out its weaknesses, and that, frustrated as a Ph.D. examiner to see students quoting the model without critiquing it, I produced a document circulated to Cultnet which gives a summary of such work to encourage them and their students to be more critical. This remains an informal document which I distribute where appropriate.

(Byram, 2014, p. 22).

En cualquier caso, el modelo ha recibido numerosas críticas, principalmente basadas en los tres aspectos que mencionamos a continuación:

- *Lengua y cultura no integradas.* En sus primeros trabajos (Byram, 1988 y 1989), el autor indica que se deben enseñar de forma integrada la lengua y la cultura, pero no proporciona ninguna hipótesis en la que se relacionen estos conceptos como un conjunto (Risager, 2007). Consciente de esta carencia, el propio autor reconoce la desconexión (Byram, 2014, p. 12):

This was not developed properly in my subsequent work and Risager (2007, p. 121) rightly criticises the lack of an explicit discussion of the “relationship between language and culture” in my 1997 model, despite some small attempts to anticipate this criticism.

- *Parcelación de los saberes en bloques.* También se ha cuestionado el modelo por fraccionar los saberes en sectores con el fin de facilitar su evaluación (Kramsch, 2009a). En su primer modelo (Byram, 1997), expresa la relación de los componentes a través de flechas de doble dirección, que en trabajos posteriores reconoce como un “list model” y no un “structural model” (Byram, 2009, p. 325) y modifica gráficamente el modelo que continúa sin explicar la integración curricular de los contenidos, especialmente la parte lingüística que contiene los postulados interculturales.
- *Fomento de la orientación nacional.* En su modelo, el conocimiento de las culturas se dirige hacia aquellas que resultan dominantes en cada sociedad, definidas con el adjetivo “nacional” (Matsuo, 2012).
- *Visión esencialista de la cultura.* También ha sido duramente criticado por promover una visión de la cultura que, desde la *interculturalidad crítica*, se considera esencialista. No obstante, el autor se defiende y justifica su propuesta en base a las redes de significado recogidas en el trabajo del antropólogo estadounidense Geertz:

The reference to “the culture” would probably incite today accusations of “essentialism” but should be understood by reference to Geertz’s famous concept of “webs of significance” (Geertz, 1975) which I cited immediately after, and where the plurality of “webs” means that the accusation of essentialism would be misplaced.

(Byram, 2014, p. 11).

- *Los Derechos Humanos como base de referencia.* Byram (2008) ensalza la relevancia de estos derechos como un pilar esencial. Sin embargo, esa

universalidad que adopta en su modelo debe ser examinada con cautela, pues son múltiples las interpretaciones que se pueden hacer de los mismos según el contexto. Además, Dervin (2016) resalta que están contruidos bajo una perspectiva “occidental”, por lo que cuestiona que sean el marco indiscutible del que hemos de partir para el desarrollo de la *competencia intercultural*.

En esta misma línea, MacDonald y O’Regan (2013, p. 6) critican el trabajo de Byram porque establece una diferencia entre los valores culturales que una persona puede llegar a tolerar y otros que están “más allá de la razón y los valores humanos”, en alusión a los principios “trascendentales” que refleja la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Due to its emphasis on the “need for tolerance”, IC discourse finds itself in a Kantian moral bind. By asserting the claim that tolerance is the preferred ethical option, but being unable to give grounds—other than transcendently—for why this is so, the truth which such a claim presupposes becomes reduced to that of an opinion. If this truth is indeed an opinion, then not only is intercultural communication misleading itself about the implied universality of the ethic of tolerance (...).

(MacDonald y O’Regan, 2013, p. 15).

- *Occidentalismo y eurocentrismo*. En su modelo, la conciencia crítica intercultural y la educación política, se recogen en un *saber comprometerse (savoir s’engager)* como requisito del ideal de ciudadano intercultural (*intercultural citizenship*). Si bien resulta un aspecto relevante para incorporar en el aula, al tratarse de un concepto desarrollado en el marco de los trabajos de Byram para el Consejo de Europa, podrían vislumbrarse ciertos ecos de la política y de la ideología de dicha institución y, en consecuencia, de unos determinados intereses: “Although this aspect is interesting, one can be critical of the European political bias behind it and the Kantian rationality perspective on morality and the Western activist orientation to human rights” (Dervin, 2016, p. 76).

En general, según Dervin, los tres modelos revisados anteriormente (Bennet, Deardorff y Byram), descuidan uno de los objetivos principales de la educación como un instrumento de cambio y lucha:

They symbolize an era of research and practice of the “interculturality” which does not match the central educational objectives of fighting against othering, hegemony, hierarchies, and power differentials. In what follows, I propose a meta-analysis of ways of constructing IC in research and teaching.

(Dervin, 2016, p. 78).

1.7.4 El modelo de competencias interculturales

Como ya se ha señalado, los tres modelos presentados hasta ahora se articulan en torno a actitudes, habilidades, conocimientos y comportamientos. Sin embargo, estos elementos son complejos de evaluar (empatía, apertura, flexibilidad), aunque no es tarea imposible, pues la única prueba que tenemos para comprobar su fiabilidad será el discurso, por ejemplo, de los estudiantes. Para Dervin (2010), esto implica que en el aula solo podemos

llegar a constatar sus representaciones (ideas, creencias) sobre estos aspectos y no la evolución de su integración.

Posicionado en la *interculturalidad crítica*, Dervin propone un modelo de competencias interculturales —nótese el plural— denominado *proteophilic competences*, cuya definición sintetiza en “the appreciation of the diverse diversities of the self and the other” (Dervin, 2009, p. 121), y cuyas raíces se encuentran en la comunicación intercultural; concretamente, en la obra de Holliday et al. (2010). Su finalidad es proporcionar un modelo que permita la evaluación, tanto sumativa como formativa, de la *competencia intercultural* en el ámbito de la educación, a través del análisis del discurso y del dialogismo. En su opinión, resulta muy compleja la evaluación en otros modelos que se organizan en torno a un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos (por ejemplo, los de Byram, Bennet o Deardorff). Así pues, utiliza tres conceptos clave: *identidad*, *representación* y *otredad*, para extraer unos objetivos de aprendizaje y herramientas que permitan la autorreflexión a partir de la descripción de estos constructos (Dervin, 2008 y 2009). El modelo no se estructura por niveles, sino que es flexible y permite ser reformulado y adaptado en función de los estudiantes con los que se trabaje —“[It] can be constantly remodelled, transformed, criticised” (2009, p. 128)—. Además, cada uno de los componentes se formula en primera persona del singular con el objetivo de que el aprendiz pueda utilizarlo para autoevaluarse. Su modelo se compone asimismo de tres saberes, dos *saber hacer* y un *saber reaccionar o actuar*.

El *Savoir faire I* consiste en detectar elementos identificativos, pues a pesar de que las personas poseemos múltiples identidades, esta pluralidad individual no es siempre visible, ya que en cualquier contexto de interacción las personas necesitamos seleccionar y proyectar una imagen de nosotros mismos y hacia los demás (Dervin, 2010, p. 169). Por este motivo, explica que cuando nos encontramos con personas de distintas culturas, es común que nos presentemos con nuestra nacionalidad, ya que es un punto de partida.

El *Savoir faire II* está centrado en prestar atención al discurso. Es en este segundo *saber hacer* donde las habilidades lingüísticas pueden tener un gran impacto en las competencias interculturales de los interlocutores implicados, pues no siempre podemos controlar todos los significados y matices en un idioma extranjero. Esto conlleva que, en ocasiones, podamos incluso ofender al interlocutor sin ni siquiera saberlo o bien que no expresemos ni mostremos nuestros sentimientos reales en relación con esa situación o contexto (Dervin, 2010).

Sin embargo, la particularidad de su propuesta reside en el tercer saber, un *savoir réagir/agir* (saber reaccionar o actuar), que consiste en controlar y gestionar las propias emociones o comportamientos, y que nos invita a reflexionar antes de establecer juicios sobre otras personas:

In delicate and difficult situations, situations of misunderstanding and disagreement, I make an effort to remind myself that individuals are human beings and that they have emotions, feelings, experience bad/good moods, personal problems... which influence their reactions. As such, I try not to draw quick and culturalist conclusions which may harm my relationships with others.

(Dervin, 2009, pp. 169-170).

En especial, el autor incide en que la cultura no puede ser la coartada perfecta para justificar siempre las actitudes, opiniones u hábitos de un grupo de personas. Cuando reducimos todos estos aspectos implicados en la comunicación a motivos culturales, convertimos el sustantivo *cultura* en una explicación estratégica a nuestra conveniencia en una determinada circunstancia (Piller, 2011, p. 172). Esta es una de las claves para construir una *interculturalidad crítica* —o *renewed interculturality*—, donde los malentendidos entre personas de diferentes culturas no deben siempre considerarse “malentendidos culturales” (Dervin, 2016, p. 11).

En general, este modelo se diferencia de los primeros que se han enunciado en este apartado en el hecho de que contempla y aborda la *competencia intercultural* más allá de la individualidad del sujeto, es decir, dentro de las relaciones y las interacciones comunicativas que se producen entre las personas. Numerosos autores adscritos en la *interculturalidad crítica* denuncian que la mayor parte de modelos de referencia empleados en las investigaciones sobre la *competencia intercultural*, principalmente en Europa y Estados Unidos, adolecen de una perspectiva individualista.

1.7.5 Hacia un modelo global de competencia intercultural

Como se ha venido exponiendo en este capítulo, son varias las perspectivas desde las que se realizan propuestas para desarrollar un modelo de *competencia intercultural*. Ante esta situación, Deardorff (2009) se plantea las siguientes preguntas en relación con la posibilidad de establecer un modelo global de dicha competencia:

is it possible to develop a global definition of intercultural competence, of developing an intercultural competence model that can be applied across many cultures and contexts? What are the many different cultural conceptualizations of this concept, and is it possible to find enough overlapping themes and common values within these and other perspectives that would give rise to a more universal model of intercultural competence? Or are models and definitions too simplistic in capturing the essential realities of human interaction?

(Deardorff, 2009, p. 269).

González (2017, p. 4) responde a la primera pregunta, y determina que la *competencia intercultural* es universal *per se* y no depende de cada una de las lenguas que componen nuestro repertorio lingüístico: “consideramos que no existen varias CI, cada una específica para la lengua extranjera que se enseñe, sino que por naturaleza se trata de una competencia universalista y, por lo tanto, es única y común a todas las lenguas”. En consecuencia, su propuesta para definir la CI es la siguiente:

[Se trata de] una habilidad universal que pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa en interacciones con presencia de dos o más culturas, cualesquiera que sean estas. En cuanto habilidad, supone estrategias afectivas, procedimentales y cognitivas tanto relativas a la interacción como específicas de la comunicación.

(González, 2017, p. 6).

En definitiva, se constata que son necesarias más investigaciones al respecto, dado que en la actualidad faltan todavía respuestas a la mayoría de las preguntas que plantea Deardorff.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS

En el segundo capítulo, se explorará la intersección de la *interculturalidad* en el área específica del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, cuyo resultado esperado es el desarrollo de la *competencia intercultural*, entendida aquí como una cualidad del individuo y distinta a las perspectivas recogidas en el capítulo anterior. Primero, se iniciará con una observación de la *competencia intercultural* a la luz de los estudios que tratan la coyuntura en el aula, seguido por la exposición de cinco principios que recogen la orientación intercultural. En segundo lugar, se expondrá la visión postestructuralista de la lengua y su relación con la cultura. Después, se delimitará la visión que se adopta en el presente trabajo sobre el proceso de aprendizaje a través de la exposición de la teoría sociocultural y de las aportaciones de los Estudios culturales. Una vez enmarcados en la postura que adopta esta tesis sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua adicional, se trazará brevemente la evolución de la *competencia comunicativa* hasta la incorporación de la *competencia intercultural*, para pasar posteriormente a cuestionar la noción de “hablante nativo”. El contexto de estudio que ocupa a este trabajo, el aula de ELE, exige revisar la integración de la *competencia intercultural* en los documentos de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera. Así pues, el capítulo concluirá con un análisis de la atención otorgada a este aspecto en el MCER (2001) y en sus nuevos descriptores (2018), el MAREP (2008) y el PCIC (2006).

2.1 El aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural

La didáctica de lenguas adicionales conforma un marco apropiado para el desarrollo de la *competencia intercultural*, dado que en el aula confluyen distintas experiencias e identidades que docentes y discentes traen consigo. La práctica y el aprendizaje de las competencias interculturales, del mismo modo que el de las lingüísticas, se prolonga de por vida y evoluciona con el tiempo a través de la acumulación de experiencias, la formación y la práctica reflexiva (Moeller y Nugent, 2014, p. 6).

El ámbito universitario es, además, un contexto idóneo para explorar la *interculturalidad*, ya que en la educación superior los estudiantes de diferentes culturas confluyen para aprender y vivir nuevas experiencias (Holmes y Neill, 2012). Especialmente en Europa, con la creación en 1987 del programa Erasmus, que permite al alumno desplazarse a estudiar a otra universidad del territorio europeo, la movilidad estudiantil se ha incrementado de forma notoria. Sin embargo, resulta pertinente destacar que el aumento del número de alumnos internacionales en las universidades no conlleva necesariamente al desarrollo de la sensibilidad cultural (Jackson, 2017). De hecho, los trabajos de numerosos investigadores apuntan a que la residencia en otro país no genera por sí misma representaciones positivas del mismo ni supone siempre el desarrollo de la *competencia intercultural*, sino que puede incluso reforzar los estereotipos (Dervin, 2008; Holmes, 2005; Strong, 2011).

De esta forma, resulta interesante plantearse qué relevancia tiene para los aprendices de este estudio su periodo en el extranjero, es decir, sus creencias en relación con la estancia en un contexto de inmersión para su aprendizaje lingüístico y desarrollo personal. Es

importante, además, prestar atención al discurso, en ocasiones idealizado, sobre los beneficios del estudio en otro país que fomenta la proliferación de programas de movilidad, es decir, el denominado *imaginario social* (Rizvi y Lingard, 2010, p. 34). Se trata de una forma de pensar compartida e integrada en una determinada sociedad que posibilita, dota de sentido y legitima las prácticas cotidianas, todo ello mediante imágenes e historias que difunden, principalmente, los medios de comunicación e Internet. Estos imaginarios son dinámicos por naturaleza ya que varían según el periodo y el contexto. En el caso de las estancias estudiantiles en el extranjero o *study-abroad imaginary* (Kubota, 2016, p. 349), estaría compuesto por las siguientes actividades: “developing language skills, fostering cultural understanding and intercultural competence, enhancing personal growth and identity and increasing career opportunities”. Estos discursos ampliamente difundidos, actúan como base para justificar las estrategias de internacionalización que llevan a cabo las instituciones de educación superior. No obstante, los esfuerzos no siempre se canalizan a favor del desarrollo de la dimensión personal y profesional del estudiante, sino que responden a otros motivos o *agendas* políticas, en ocasiones, muy divergentes de los intereses que persigue la *agenda intercultural* que promueve el espíritu colaborativo, subjetivo y crítico de los estudiantes universitarios (Castro et al., 2016).

2.1.1 Principios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural

En el primer capítulo se han mostrado diversos enfoques hacia la *interculturalidad* y algunos modelos teóricos sobre la *competencia intercultural* que tienen unas implicaciones directas en su transposición al aula. A lo largo de esta revisión teórica ha quedado de manifiesto que existe una creencia ampliamente extendida sobre la necesidad de centrar la *interculturalidad* en torno al aprendizaje exclusivo de la cultura; sin embargo, esta es una interpretación incompleta del enfoque intercultural. Enseñar conocimientos sobre la cultura que se conciben de forma estática no equivale a un desarrollo de las competencias interculturales (Zarate, 1983; Liddicoat y Scarino, 2013). La clave radica en que el aprendiz debe engranar la cultura y la lengua como elementos que forman parte de un sistema de creación de significado/sentido que se influyen mutuamente, es decir: “that language learning becomes a process of exploring the ways language and culture relate to lived realities—the learners’—as well as that of the target community” (Liddicoat y Scarino, 2013, p. 49).

A continuación, se presentan cinco principios clave para el aprendizaje lingüístico desde una perspectiva intercultural, los cuales han sido planteados por Liddicoat y Scarino (2010 y 2013). Estos principios, aun no siendo en sí mismos interculturales, sí que actúan como preconditionantes para lograr una perspectiva intercultural. En ellos subyacen varios aspectos tratados en esta revisión teórica, como la importancia de los procesos interpretativos sobre la *cultura* y la *identidad* en las visiones postestructuralistas, la vinculación entre lengua y cultura a través del discurso, o la relevancia de las interacciones de la teoría sociocultural (que expondremos más adelante). Los autores resumen estos principios de la siguiente manera:

These five principles amount to a sociocultural and interpretive theory of learning applied to the context of communication in diversity, in which the intercultural is manifested through language. They are therefore starting points for an intercultural pedagogy, not an

intercultural pedagogy itself. Each of these principles requires development into practice.

(Liddicoat y Scarino, 2013, p. 59).

1. *La construcción activa* es una forma de entender cómo se produce el aprendizaje de la lengua. Consiste en la idea de que el profesor cree oportunidades mediante las cuales los aprendices dotan de sentido sus encuentros con la lengua y la cultura y la relación entre ambos.
2. *Establecer conexiones*: este principio defiende que las lenguas y las culturas no se experimentan ni se adquieren de forma aislada. Es decir, cuando nos sumergimos en la actividad de aprender una nueva lengua o cultura, necesitamos conectar con lo que ya sabemos. Por tanto, el aprendizaje comprende interpretar y crear significados en la interacción con los demás y reflexionar continuamente sobre la comunicación y la comprensión que se establece con otras personas en distintos contextos, se trata, en definitiva, de conectar el aspecto intracultural con el intercultural. Para llevarlo a cabo, en primer lugar, se señala la parte intercultural concerniente a las experiencias que ya traen consigo los aprendices y que se han desarrollado en un marco lingüístico y cultural que resulta conocido para ellos en distintos dominios sociales:

Learning involves making sense of these positions and connecting the intraculturality of others to one's own. These connections in language learning are also intercultural in that learners are required to engage beyond their own intracultural positions and interpret meanings across linguistic and cultural boundaries. This means making connections with diverse cultures, identifying similarities and differences between the known and the new, and establishing complex interrelationships between the similarities and differences that are perceived.

(Liddicoat y Scarino, 2013, p. 57).

3. *La interacción social* es un principio que concibe tanto el hecho de que el aprendizaje sea interactivo como el que la interacción con los demás sea uno de los propósitos para utilizar la lengua. Tanto la comunicación como el aprendizaje son procesos interactivos. De hecho, los autores afirman que “interacting and communicating interculturally means continuously developing one's own understanding of the relationship between one's own framework of language and culture and that of others (Liddicoat y Scarino, 2013, p. 57).
4. *La reflexión* supone un factor fundamental en un aprendizaje o enseñanza centrado en la interpretación. Aprender a partir de la reflexión supone:

From becoming aware of how we think, know, and learn about language (first and additional), culture, knowing, understanding, and their relationships, as well as concepts such as diversity, identity, experiences, and one's own intercultural thoughts and feelings.

(Liddicoat y Scarino, 2013, p. 58).

El proceso de reflexión en el aprendizaje intercultural es tanto cognitivo como afectivo. En primer lugar, es afectivo porque cada encuentro que tenemos con personas distintas tiene un impacto emocional, que puede ser positivo o negativo. En cualquier caso, este impacto tiene que ser considerado e interpretado por el aprendiz. No basta con saber cuál será la reacción de un individuo frente a una situación lingüística, sino que uno debe entender por qué es esa la reacción que experimenta. La respuesta emocional puede

desencadenarse de forma muy diversa en función de cómo se concibe el mundo. La reflexión es cognitiva cuando se trata de explorar las actitudes y supuestos que implica el acto de comunicación con los demás. Es una parte de la comprensión de sí mismo y de los demás, que es fundamental para la *interculturalidad*. Las actitudes y los supuestos también pueden causar disonancia para una persona cuando se enfrenta a diferentes maneras de entender el mundo. Para comenzar con la reflexión, serán potencialmente útiles tanto las situaciones o experiencias de disonancia como las de similitud o consonancia. Además, una de las características y de los objetivos de la reflexión es la capacidad de descentralizar desde el propio marco cultural y lingüístico para observar el mundo desde otras perspectivas. Descentralizar supone también una voluntad para entender las interpretaciones que pueden hacer los demás sobre el mismo fenómeno.

5. *La responsabilidad* se traduce en reconocer que el aprendizaje depende de las actitudes, la disposición y los valores del aprendiz que ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. El hablante intercultural tiene la responsabilidad de desplegar una sensibilidad y entendimiento intercultural. Se trata de un compromiso ético que implica:

Reacting to encounters with diverse others in constructive ways. It is not a passive, observational approach to difference but an active “being in diversity,” in which diversity is not an external reality but communities in which one lives and acts.

(Liddicoat y Scarino, 2013, p. 59).

Los cinco principios observados sirven como guía y contextualización del marco teórico revisado en las páginas anteriores. Además, resulta indispensable advertir en última instancia qué papel protagoniza el docente durante todo el proceso de aprendizaje. Por tanto, el profesor pone de relieve la implicación de la lengua y el factor cultural en el aula; y concretamente, su actuación como un agente mediador a la hora de fomentar el desarrollo de la *competencia intercultural*, de cuya transmisión también es responsable y de la que debe ser totalmente consciente, de manera que los principios descritos se apliquen adecuadamente en el aula y no sean eludidos del proceso educativo.

Para Byram (2001), la actuación de la figura del profesor en esta *competencia intercultural* debería implicar el desarrollo de habilidades, actitudes y una conciencia crítica que haga al alumno reflexionar sobre sus valores y cómo estos influyen en la visión hacia otros. Desde su perspectiva, el profesor no tiene que intentar cambiar los valores ni las actitudes del alumno, sino buscar hacerlos explícitos para que los aprendices sean conscientes de cómo condicionan sus relaciones con los demás, especialmente en la interacción con personas de las culturas de las lenguas que estudian.

Sin embargo, este cometido requiere de una formación específica para el docente que no puede darse siempre por sentada. En esta línea, Moreno y Atienza (2016) abordan ideas innovadoras para cubrir las necesidades formativas a las que se enfrentan los educadores que deciden apostar por una orientación intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales.

2.2 Visión postestructuralista de la lengua

Desde el estructuralismo, las comunidades lingüísticas se conciben de forma homogénea y la lengua se interpreta como un sistema de signos relativamente preestablecido y

consensuado. Contrariamente, la corriente postestructuralista considera la actividad comunicativa de forma heterogénea, de manera que las prácticas significativas reflejan una lucha de verdad y de poder, siendo el lenguaje un distintivo de dominio, aunque esto, como afirman Norton y Morgan (2012), suceda implícitamente:

In poststructuralist theory, language is seen as central to the circulation of discourses—systems of power/knowledge that define and regulate our social institutions, disciplines, and practices. In poststructural terms, discourses normalize the personal and collective possibilities we are capable of imagining in place and time. No longer neutral in this discursive framework, language becomes a key site for the ongoing creation and contestation of identity and its performativity (see Butler, 1990), even at the level of the unconscious, where the acquisition of language, following Lacan (1977), serves as a social template that structures and displaces the psychic unity of a prelinguistic self.

(Norton y Morgan, 2012, p. 1).

Las implicaciones para comprender la consideración que adquiere la lengua bajo la perspectiva de esta corriente radican en la idea de que, en el acto comunicativo, las personas movilizamos un conjunto de recursos atendiendo a la intención comunicativa y a la adecuación al contexto (Pennycook, 2004). La visión postestructuralista se encuentra influenciada por Bourdieu (1977), para quien el lenguaje solamente tiene sentido en el contexto lingüístico y social, supuesto que lo distancia de las teorías generativas y estructuralistas. La lengua posee, por tanto, la capacidad de descubrir el orden social oculto tras el orden simbólico y, por tanto, no es una herramienta de comunicación objetiva carente de connotaciones, sino que se encuentra intrínsecamente ligada a la persona que lo emplea. Por tanto, el uso del lenguaje implica un espacio de lucha o de negociación de identidades. Este interés por los aspectos identitarios en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales ha sido abordado desde la corriente postestructuralista por numerosos autores (p. ej.: Norton, 2000; Block, 2007; Pavlenko y Blackledge, 2004; Norton, 2013; Baxter, 2016).

2.3 Relación lengua y/o cultura: Recorrido desde distintas tradiciones para la relación lengua-cultura

En el primer capítulo se han puesto de manifiesto cómo las distintas formas de conceptualizar la *interculturalidad* implican una comprensión diversa de la cultura. Si bien no es factible en este sentido encontrar posturas completamente coincidentes, otro aspecto donde se tiende a encontrar divergencias, y del que pretendemos ocuparnos en las siguientes páginas, es aquel que aborda la manera en que la cultura se ha ligado o desligado de los aspectos lingüísticos. A pesar de que nuestra postura se inserta en la de aquellos modelos que apuestan por una imbricación de ambos elementos, hemos de recordar que, tradicionalmente, lengua y cultura se han concebido como realidades disociables, como apunta Oliveras:

La llamada *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña o *Civilisation* en Francia, separaba lengua y cultura, mientras que limitaba el conocimiento sociocultural a los sistemas políticos, instituciones, costumbres, tradiciones y folclore del país en cuestión.

(Oliveras, 2000, p. 32).

Si nos atenemos a esta idea, se intuye que el conocimiento cultural que se transmite en las aulas tiene por objetivo que el estudiante consiga imitar el comportamiento de los hablantes nativos, sin necesidad de comprenderlo ni reflexionar sobre el mismo. No es sino a partir de los años 80 cuando comienza a replantearse la enseñanza de la cultura como parte integrante de la lengua, dando lugar a dos de los modelos actualmente más aceptados y desarrollados en el ámbito de la competencia cultural: el *Enfoque de las destrezas sociales* y el *Enfoque holístico* (Oliveras, 2000, p. 35).

Enfoque de las destrezas sociales (The Social Skills Approach)

Esta postura adopta la perspectiva de la teoría de la psicología social, donde la *competencia intercultural* consiste en comportarse de la forma más apropiada, de acuerdo con las normas y concepciones del país, durante un encuentro intercultural. Esto conlleva a simular ser un miembro de la comunidad y dejar la propia cultura y personalidad de lado; no se trata únicamente de tener un conocimiento amplio de la cultura en cuestión. Sigue el modelo de enseñanza que pretende aspirar al ideal del hablante nativo. Este enfoque se centra en la comunicación no verbal: mímica, gestos, contacto visual, distancia de los interlocutores o el contacto físico. Desde esta visión, la lengua se concibe como un obstáculo y no se aporta ningún tipo de estrategia para prevenir el choque cultural ni tratar los posibles problemas emocionales que pueden aflorar en el contacto con otras culturas.

Enfoque holístico (The Holistic Approach)

Oliveras (2000) continúa su recorrido por la cultura en la enseñanza de idiomas presentando este modelo, donde la clave principal es la idea de *competencia intercultural* como una actitud personal hacia otras culturas. En ella se integran grupos de destrezas más generales, que atienden también a los aspectos afectivos. El objetivo que persigue es que los alumnos adquieran conocimientos a la vez que comprenden los sistemas culturales. A diferencia del *Enfoque de las destrezas sociales*, no se detiene exclusivamente en proporcionar herramientas relacionadas con la cultura, sino que va más allá, desarrollando formas de comprensión general de las culturas e invitando a la reflexión sobre la propia. Tiene en cuenta tanto la cultura de la lengua adicional como la del discente presente en el aula y concede gran importancia a la empatía hacia los demás.

Del mismo modo, a lo largo de la historia del aprendizaje de lenguas, la manera en la que se entiende la cultura repercute en el enfoque y en la integración de su didáctica en el aula, así como en los manuales empleados. Con el propósito de contextualizar y ofrecer una visión general del tratamiento de la cultura en las distintas tradiciones del aprendizaje de lenguas, en la Tabla que reproducimos a partir de Álvarez-Baz (2012) se muestra cómo se ha conceptualizado este constructo en los diferentes enfoques.

Tabla 1: La cultura en las distintas tradiciones del aprendizaje (Álvarez- Baz, 2012, pp. 103-105)

Método tradicional	<p>Es en los textos literarios y de lenguaje culto donde aparece reflejada la cultura que se quiere transmitir cuyo único objetivo es el de informar.</p> <p>La cultura aparece en función de la gramática. De este modo los contenidos culturales se tratan en tanto en cuanto contienen elementos gramaticales.</p> <p>La presentación de estos contenidos es estática, fuera de contexto y muy teatral, de situaciones artificiales.</p>
Método directo	<p>Los elementos culturales aparecen como elementos para reforzar la práctica comunicativa sin recibir un tratamiento acorde a sus características.</p> <p>La cultura implícita en las acciones comunicativas usuales y cotidianas sirve de base para la difusión de la cultura. Se desechan los textos literarios de la etapa anterior.</p>
Métodos estructuralistas	<p>Es la primera vez que se tiene en consideración la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de una lengua.</p> <p>Se empieza a considerar la importancia de la <i>comunicación no verbal</i> de la lengua. Los diálogos y el discurso vienen presentados independientemente de todo contexto social. De esta forma, el componente sociocultural aparece marginado durante el aprendizaje de la lengua. Es algo accesorio que sirve de adorno.</p> <p>No existe relación entre lengua y cultura.</p>
Métodos comunicativos	<p>Las relaciones entre lengua y cultura se hacen más patentes debido a la influencia ejercida por disciplinas como la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística y la pragmática. Todas influyen en los contenidos socioculturales y en su tratamiento.</p> <p>El componente sociocultural recoge muestras de todos los grupos sociales y su adquisición aparece ligada al aprendizaje de la lengua donde el individuo pasa a ser el eje central del aprendizaje.</p> <p>Se estudia una cultura de lo cotidiano que tiene en consideración aquellos elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes para conseguir una correcta actuación y adecuación lingüística y así comunicar de forma exitosa.</p> <p>La cultura aparece como un elemento asociado a la lengua. La finalidad de la nueva orientación pedagógica es la competencia-realización comunicativa y cultural.</p> <p>En el MCER los aspectos culturales aparecen divididos en tres enfocados en la acción de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento del mundo; - El conocimiento sociocultural; - El conocimiento intercultural. <p>En el PCIC las categorías reciben el nombre de <i>aspectos culturales, socioculturales e interculturales</i> con contenidos generales sobre España y los países hispánicos. Aspectos relacionados con las condiciones de vida, relaciones interpersonales o la identidad colectiva, así como destrezas y habilidades para relacionarse. Los aspectos culturales aparecen incluidos en inventarios. Existen tres: inventario de <i>Referentes culturales</i>, de <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> y de <i>Habilidades y actitudes interculturales</i>. Los tres permiten a los aprendices de lenguas el acceso a una realidad nueva donde se desarrolla su competencia intercultural.</p>

Las distintas formas de abordar la cultura en el aprendizaje de lenguas no son sino un reflejo de las concepciones que, desde disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, llegan al ámbito de la lingüística aplicada en general y a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en particular. En este sentido, diferentes corrientes en la enseñanza optan por unos enfoques más esencialistas o más plurales.

Prácticamente, estas dos visiones opuestas rigen las formas de conceptualizar la relación entre *competencia intercultural, lengua, cultura e identidad*. A continuación, se presentan brevemente los trabajos principales de la antropología social, que, aunque ya han sido mencionados en el primer capítulo, aparecerán ahora relacionados con el ámbito concreto del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas.

- *Visiones esencialistas*: se nutren de las teorías propuestas por Hofstede, Hall, Trompenaars y Hampden-Turner. Desde este prisma se observa la cultura como un conjunto de elementos fijos que poseen todos los miembros de un grupo concreto, generalmente asociado a una nacionalidad (Holliday, 1999). Se elude la agentividad del sujeto, es decir, las personas parecen estar programadas mentalmente para actuar en cada situación de una forma predeterminada en función del grupo al que se adscriben. Puede que esta forma de razonamiento convenga para entender mejor las diferencias entre distintas culturas (Holliday et al., 2010), ya que en ella se encuentra una sencilla explicación al comportamiento humano —impuesto por la cultura en la que habita—, pero la simplificación de sus razonamientos deriva en un reduccionismo o esencialismo y en visiones estereotipadas del mundo real.
- *Visiones antiesencialistas*: se alimentan, principalmente, de la antropología interpretativa de Geertz, que aboga por una descripción densa de la cultura a través del análisis y de la interpretación para comprender cómo se entiende el significado en relación con el contexto cultural en el que se produce (Geertz, 1973, p. 12). Los trabajos sobre la comunicación intercultural de Rodrigo (1999 y 2002), comparten esta visión de la cultura basada en el interaccionismo y defiende la pluralidad de las culturas, que concibe como dinámicas, precisamente, por las interacciones diversas que se dan continuamente. En definitiva, “no pretende buscar universales sino solo entender cada cultura a partir de su propio universo simbólico” (Rodrigo, 1999, p. 33). En el ámbito de la lingüística aplicada, uno de los primeros trabajos que refleja la teoría de Geertz (1973) es el de Roberts, Byram, Barro, Jordan y Street (2001), donde se abordan el desarrollo de las habilidades etnográficas en el aula de lenguas adicionales.

Kramsch (2001, p. 37) insiste en que “la responsabilidad del profesor de idiomas radica en enseñar la cultura tal y como se manifiesta a través del lenguaje y no en la manera en que la estudian científicos sociales y antropólogos”. Esta misma autora divide la cultura en tres capas: *la capa social*, compuesta por el pensamiento y las formas de actuar que comparten todos los miembros de una misma comunidad discursiva; *la capa histórica*, entendida como el conjunto de producciones de un grupo social que los representan a sí mismos y a otros; y *la cultura de la imaginación*, que gobierna las acciones y las decisiones de la gente conformando un conjunto de reglas compartidas (Kramsch, 2001).

Miquel y Sans (1992, 1999 y 2004) establecen una tricotomía respecto a la cultura en la clase de lenguas adicionales, ya clásica en el ámbito de ELE, a la que denominaron: “Cultura con mayúscula”, “cultura con minúscula” y “Kultura con K” (1992, p. 16). Estos términos fueron redefinidos por Miquel (2004, p. 17) respectivamente como “cultura legitimada”, que concierne a los conocimientos sobre literatura, historia, arte, música y todo lo que entendemos por cultura en una visión más tradicional; “cultura esencial”, que en palabras de las autoras abarcaría “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido”; y “cultura epidérmica”, entendida como las expresiones de moda, el argot y las costumbres que se distancian del estándar cultural y que tienen lugar en un determinado momento. Es importante destacar que estos tres conocimientos de cultura no conforman compartimentos estancos, sino que pueden nutrirse y mezclarse en el uso real que lleva a cabo una comunidad de hablantes.

Sin embargo, como apunta Neuner (2012), la visión tradicional de la cultura (C mayúscula) es demasiado estática para el alcance de la educación intercultural, porque no tiene en cuenta a las personas que interactúan en contextos pluri/multiculturales. Por lo tanto, es esencial enfatizar dos aspectos más de la cultura cuando se alude a la dimensión intercultural: el dinamismo y su carácter integral y amplio (*Comprehensive aspect*). La cultura es dinámica porque se trata de un fenómeno grupal que evoluciona según los cambios que se producen en la sociedad. No obstante, la cultura como propiedad del individuo se desarrolla posteriormente gracias al conocimiento y la experiencia. Respecto al carácter integral, el autor se refiere a una definición de cultura en sentido amplio que abarca formas de pensamiento, de actuar, de sentir, así como las creencias, las explicaciones del mundo y el lugar que uno mismo ocupa dentro de él:

Culture in its widest sense can be understood as a specific way of thinking, acting and feeling about one’s own actions and the actions of others. This includes conscious or underlying explanations of the world and one’s own and other people’s place within it. It also encompasses beliefs, faiths, ideologies and world views, which we call upon to assert reality, truths, values and ideas of good and bad. It also implies, in the context of socio-cultural diversity, that there may be other groups with different ways of thinking, acting and feeling to ourselves.

(Neuner, 2012, p. 1).

2.3.1 *Languaculture* o la conciliación entre lengua y cultura

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, resulta evidente la intrínseca relación entre lengua y cultura. Los términos más empleados para expresar esta conexión son “language-and-culture” (Byram y Morgan, 1994), “culture-in-language” (Liddicoat y Crozet, 2000) y *languaculture* o *linguaculture* (Risager, 2006 y 2007; Díaz, 2014). Consideramos especialmente relevante el último término, *languaculture*, porque ofrece una perspectiva realista e integrada para su implicación en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

Acuñado por el antropólogo y lingüista cognitivista Agar (1994), el término *languaculture*, se concibe para designar la variabilidad semántica y pragmática de la lengua. El autor propone explorar los *rich points* en la comunicación intercultural, es decir, puntos donde la comunicación no funciona y por ello se convierten en elementos interesantes o ricos para estudiar. Desde la sociolingüística, Risager (2006) adopta este

término en sus primeros trabajos, aunque posteriormente opta por denominarlo *linguaculture*, y lo interpreta como una forma de conceptualizar la relación o nexo entre la lengua y la cultura. Sin embargo, su visión postestructuralista se distancia del significado atribuido por Agar (1994), como puntualiza a continuación:

Whereas Agar uses the concept of linguaculture in order to theorize the single universe of language and culture, I use it as a concept that may offer us the opportunity of highlighting the culturality of language while at the same time maintaining the conception (metaphor) of linguistic flows across cultural contexts in the world. So it makes it possible to say that languages (i.e. language users) spread in social networks, across cultural contexts and discourse communities, but they carry linguaculture with them.

(Risager, 2007, p. 7).

Por tanto, se refiere a *linguaculture* (Risager, 2007) para expresar no solamente la unión, sino también la complejidad del movimiento fluido entre lengua y cultura, que existe tanto en nuestras lenguas primeras, como en las segundas lenguas que aprendemos con posterioridad. En definitiva, se trata del significado de la cultura y del comportamiento durante las interacciones, mediado a través de la lengua. Risager identifica tres perspectivas desde las que observar la relación entre lengua y cultura, muy distintas entre sí (Risager, 2005, pp. 191-195):

- la sociolingüística, *linguaculture in linguistic practice*; hace referencia a la variabilidad semántica y pragmática en los textos orales y escritos, así como a la intencionalidad. La autora plantea las siguientes cuestiones “¿Qué intenciones hay en los actos de habla? ¿qué referencias se dan al contexto? ¿qué representaciones del mundo se hacen?” De hecho, cuando elaboramos e interpretamos un texto lo percibimos de acuerdo con nuestro conocimiento del mundo y nuestra *linguaculture* personal, por tanto, se produce una negociación del significado.
- la psicológica, *linguaculture in linguistic resources*; se refiere al conocimiento del lenguaje socialmente constituido, desarrollado como parte de la historia de vida de la persona que se comunica, incluyendo un “repertorio idioelético” de habilidades productivas, receptivas e interpretativas, paralingüísticas y kinésicas únicas para cada persona. Precisamente porque la *linguaculture* de cada sujeto no puede separarse ni de su historia de vida personal ni de la formación de su identidad social y cultural (Risager, 2005), la autora cuestiona la “idea nacional-romántica” de una asociación interna entre el idioma y la sociedad (y por lo tanto la cultura nacional). La autora critica que se ignore la posibilidad de una gran variación entre la educación lingüística y cultural de diferentes individuos. El proceso de adquisición es en cualquier caso socialmente diferenciado, y todos los seres humanos desarrollan sus repertorios lingüísticos y culturales personales con los que se expresan e interpretan el mundo. Por lo tanto, el lenguaje y la cultura son siempre diferentes de individuo a individuo.
- la orientada al sistema (*system-oriented*); centrada en la dimensión discursiva de la lengua, parte de la idea de que el sistema lingüístico es una construcción discursiva, lo cual implica asimismo la propia descripción de la relación entre lengua y cultura o *linguaculture*. Lengua y cultura se conciben desde esta perspectiva como sistemas separados. Por tanto, la *linguaculture* es un constructo basado en nociones históricas del lenguaje, construidas a través del discurso, que

interactúa con la práctica lingüística y los recursos como una especie de factor normativo más o menos consciente.

En un estudio posterior, Risager (2007) examina, desde una perspectiva transnacional, el tratamiento pedagógico de la lengua y la cultura, y esboza las siguientes conclusiones sobre las lenguas meta que se estudian:

1. The target-language community is not confined to a nationally defined language area but exists in a linguistic network with a potentially global range, mainly as a result of transnational migration and communication.
2. The target language is never isolated but always exists in a local interplay with other languages.
3. The target language is associated with an infinite range of socioculturally different, personal languacultures.
4. The target language is not associated with definite discourses and topics.

(Risager, 2007, pp. 36-238).

2.4 La teoría sociocultural: implicaciones para el aula de lenguas

La teoría sociocultural¹² surge en el primer tercio del siglo XX a partir de los trabajos del psicólogo ruso Lev Vygotsky. Aunque el término *sociocultural* pueda despistarnos, esta corriente psicológica se presenta como una teoría de la mente, no como una teoría social ni cultural, tal como matiza Lantolf (2004, pp. 30-31): “a theory of mind that recognizes the central role that social relationships and culturally constructed artefacts play in organizing uniquely human forms of thinking”. Por tanto, la cultura y las relaciones sociales son, desde la mirada sociocultural, elementos centrales que influyen en la formación del pensamiento. En esta corriente sociocultural existen cuatro dominios de investigación (Antón, 2010, p. 10):

- *filogenético*: investiga diferencias entre los seres humanos y otros seres vivientes,
- *enfoque de la evolución sociocultural*: es el efecto de la mediación de herramientas o artefactos culturales tales como los ordenadores, la escritura o el sistema numérico en el desarrollo de la civilización,
- *ontogenético*: investiga la interiorización de la mediación durante la infancia, su efecto en el desarrollo físico y mental del niño,
- *microgenético*: está relacionado con la investigación a corto plazo del desarrollo cognitivo durante una actividad específica.

El postulado principal de la teoría sociocultural es que toda actividad mental está mediada simbólicamente. Esta mediación se produce a través de objetos simbólicos que se elaboran culturalmente a través de las relaciones sociales y que regulan la actividad física y mental. Estos instrumentos funcionan como mediadores en las actividades que están orientadas para lograr determinadas metas. En consonancia, el aprendizaje de una lengua

¹² En la actualidad se cuestiona el uso del término teoría y se prefiere denominar esta corriente como *psicología sociocultural* (II Jornada Internacional en Psicología sociocultural y Lingüística aplicada celebrada el pasado junio en Barcelona). No obstante, en coherencia con las referencias bibliográficas citadas, optamos por la nomenclatura teoría sociocultural.

adicional es también una actividad mediada que se desarrolla en un determinado contexto sociocultural cuyas formas de pensamiento tienen una incidencia directa en los elementos que componen el proceso.

Para Van Lier (2004), la mediación en el aprendizaje de lenguas implica cinco elementos: la mediación de otros en la interacción social, de uno mismo a través del habla privada, de los artefactos, de los signos y de la lengua nativa u otras lenguas.

Por tanto, Vygotsky (1978) considera que el aprendizaje de una lengua se produce mediante la interacción a través de actividades que implican artefactos y herramientas, así como prácticas sociales, culturales e históricas. En la interacción, el lenguaje se combina con otros elementos como gestos, imágenes y objetos cuyo significado lo determina también el contexto. Desde esta teoría la lengua se vislumbra del siguiente modo:

[sociocultural Theory] views language as a tool of the mind, a tool that contributes to cognitive development and is constitutive of thought. Through languaging, defined as the use of speaking and writing to mediate cognitively complex activities, an individual develops cognitively, and ... affectively. The act of producing spoken or written language is thinking in progress and is key to learners' understanding of complex concepts. These understandings are reached through interacting with others, ourselves, and social and cultural artifacts.

(Swain y Deters, 2007, p. 822).

La interacción se entiende como un proceso de co-construcción a través del lenguaje, del sistema social y cultural y de un conjunto de herramientas, lo que deriva en el desarrollo de un marco de conocimiento. A través de estos marcos de referencia, los aprendices dotan de sentido las experiencias que son congruentes con el sistema cultural en el que el aprendizaje y ellos mismos se sitúan.

Por tanto, el lenguaje es la primera herramienta simbólica que se emplea en la formación de la conciencia. Su papel es fundamental, ya que posibilita a las personas el desarrollo de funciones mentales superiores. Para Vygotsky, existen dos tipos de funciones mentales que resumimos a partir de Wertsch (1985) y Lantolf y Thorne (2006):

Inferiores: Son las funciones con las que contamos al nacer, por tanto, poseen un origen biológico, por ejemplo, las derivadas de los sentidos: oler, tocar, escuchar, ver. El ambiente influye directamente en ellas en aspectos como la sensación térmica, el sabor o los aromas; de manera que necesitan herramientas físicas o artefactos para desarrollarse.

Superiores: Su origen proviene de la participación y experiencia del individuo en actividades sociales y artefactos construidos culturalmente. El control de estas funciones mentales es voluntario, por lo que se desarrollan de forma consciente gracias al empleo de herramientas psicológicas. Estas funciones se relacionan con la atención, el aprendizaje, el desarrollo del individuo, la memoria, el pensamiento racional y emocional.

En primera instancia, las funciones mentales superiores surgen a través de la interacción con otras personas o artefactos culturales. Al pasar un cierto tiempo, el individuo consigue

apropiarse de estas habilidades mentales, es decir, las interioriza y logra operar sin necesitar apoyo de los demás. Se concibe de esta forma la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) en la que los aprendices participan socialmente en interacciones con interlocutores expertos, que les guían, primeramente, en un plano social e interpersonal, y luego haciendo suyo el aprendizaje mediante su internalización en un plano individual, intrapersonal, con el fin de utilizarlos de forma intraindividual (Lantolf y Genung, 2000). En este sentido, podríamos relacionarlo con el concepto de “andamiaje”, en el que el docente proporciona una estructura de apoyo, por ejemplo, concretada en los enunciados que guían la atención del estudiante, a partir de la cual el aprendiz logra la consecución de la tarea (Wood, Bruner y Ross, 1976).

2.4.1 La cultura en la teoría sociocultural

Desde algunas voces de la sociolingüística postestructuralista se observa con reticencia la conceptualización de la cultura que presenta la teoría sociocultural.

Kramsch (2009b, p. 43) resalta el hecho de que, dentro de la perspectiva vygotskyana, Lantolf y Thorne (2006) definen la cultura como “an objective force that infuses social relationships and the historically developed uses of artifacts in concrete activity”. Para Kramsch esta cita refleja claramente que la teoría sociocultural asume la cultura como una categoría estable, una fuerza objetiva, estructurada tanto por procesos históricos de socialización como por la participación de las personas en actividades culturales: “An understanding of culture as objective implies that human activity structures, and is structured by, enduring conceptual properties of the social and material world” (Kramsch, 2009b, p. 43). Sin embargo, la autora expresa sus dudas respecto a si esa fuerza que ejerce la cultura es real o imaginaria.

Risager (2007) también manifiesta su desacuerdo a la forma de conceptualizar la cultura desde la teoría sociocultural basada en la descripción de la cultura de Geertz (1973), que considera demasiado estática. Sin embargo, puntualiza que en publicaciones posteriores Lantolf se base en una visión más plural de los postulados de Geertz, que parece coincidir más con la forma en la que Risager también concibiría la cultura:

In a later edition, Geertz got closer to a more pluralistic conception of culture than he had previously expressed. He emphasised, for example, that the role of an ethnographer was to “enlarge the possibility of intelligible discourse between people quite different from one another in interest, outlook, wealth, and power, and yet contained in a world where, tumbled as they are into endless connection, it is increasingly difficult to get out of each other’s way” (Geertz, 1988, p. 147). Lantolf could also have gained inspiration from this view.

(Risager, 2007, p. 139).

2.5 Las concepciones del hablante nativo y el hablante intercultural

En la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales desde una perspectiva intercultural se aboga por un nuevo concepto del aprendiz, cuyo objetivo sería alcanzar la condición de hablante intercultural. Para explorar este concepto, se considerará en relación con el constructo de hablante nativo.

Entre las revisiones realizadas respecto a la *competencia comunicativa*, donde se enfatiza este papel del hablante nativo, se encuentra la propuesta de Van Ek (1986), en la que

continúa refiriéndose de forma implícita a un modelo de hablante nativo. Dicha propuesta, considerada la antecesora del modelo de Byram (1997), lo que conducirá que Byram introduzca en su modelo la figura del *hablante intercultural*, que será abordada más adelante.

La figura del hablante nativo cobra relevancia en las primeras etapas del enfoque comunicativo, y provoca la discordancia de numerosos académicos. En el ámbito de la *interculturalidad*, tanto Byram (1997) como Risager (2007; 2011) manifiestan su objeción a este concepto. En primer lugar, Byram (1997) destaca la dificultad de propugnar un modelo en el que la propia persona se desdobla para convertirse en otra [un supuesto hablante nativo] cuando se comunica en una lengua diversa; ¿es esta idea factible? El autor, metafóricamente, compara el postulado del hablante nativo con un trastorno de la personalidad:

[...] even were it possible, it would create the wrong kind of competence. It would imply that the learner should be linguistically schizophrenic, abandoning one language in order to blend into another linguistic environment, becoming accepted as a native speaker by other native speakers. This linguistic schizophrenia also suggests separation from one's own culture and the acquisition of a native sociocultural competence, and a new sociocultural identity.

(Byram, 1997, p. 12).

Además, promover el objetivo del hablante nativo deriva inevitablemente en una frustración, dado que es inalcanzable: “the problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure” (Byram, 1997, p. 11). En consecuencia, estaríamos ante un mito idealizado y, hoy en día, desactualizado (Leung, 2005). La diversidad de competencias de un hablante nativo y un hablante intercultural conlleva que resulte inapropiado comparar las competencias atribuidas a cada uno. El hablante intercultural necesita tanto la *competencia intercultural* como la lingüística/comunicativa, por encontrarse estas presentes en cualquier tarea de mediación donde existan varias lenguas y culturas (Byram, 2012, p. 89). La noción de *intercultural speaker*, tiene un objetivo propio e independiente respecto al que se le otorga al hablante nativo: “to indicate that intercultural competence is worthwhile in itself and should not be considered a poor imitation of native speaker competence” (Byram, 2008, p. 57).

A las voces que desestiman el modelo de hablante nativo se suma la de Kramsch (1998), quien señala cómo en las sociedades multilingües y multiculturales actuales, la distinción entre nativo y no nativo se desdibuja debido a la pluralidad de afiliaciones en diversos grupos a los que puede adscribirse una persona y ser reconocido como un miembro más:

The difference between *native speakers*–*non-native speakers* loses its meaning. Both native speakers and non-native speakers can belong to various language groupings, of which they are more or less recognised members.

(Kramsch, 1998, p. 30).

El rechazo de noción de hablante nativo se refleja también en el MCER, que integra el objetivo de un hablante intercultural como la persona descrita de la siguiente manera: “capaz de comunicarse con su interlocutor en un encuentro intercultural de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación determinada en un

contexto social cultural concreto” (Alonso y Fernández, 2013, p. 193). Sin embargo, como se observará en la revisión de la *competencia intercultural* en los documentos de referencia (epígrafe 2.8.1), esta competencia no aparece recogida como tal en el MCER.

Por lo tanto, el concepto de hablante nativo se destituye con en esta perspectiva más amplia del hablante intercultural, que está capacitado para adaptarse idiomáticamente a un entorno plural que no siempre se corresponde con su ámbito originario. En esta idea influye asimismo la noción de *tercer espacio*, que se establece como un punto de negociación entre las distintas lenguas y culturas que posee el hablante. Se trata de una referencia no exenta de retracción, que ha llevado a acuñar a su vez el término de *competencia simbólica*¹³.

2.6 Los *Estudios culturales* en el aula de lenguas

Los *Estudios culturales* constituyen una de las influencias críticas más fuertes en el campo del lenguaje y la comunicación intercultural (Byram, 1986; Byram y Feng, 2004). Estos estudios abordan las representaciones y las relaciones de poder y ofrecen una visión crítica a las prácticas discursivas, el contexto cultural y la agencia/agentividad (Svarstad, 2016). Por tanto, los estudios culturales proporcionan las herramientas necesarias para mejorar la práctica educativa, dotarla de sentido y ampliar nuestras ideas y perspectivas como docentes.

La interacción de los estudios culturales en la educación ofrece nuevas posibilidades de análisis, sin devaluar otros tipos de conocimiento. En realidad, la intersección de estas disciplinas ofrece una perspectiva rejuvenecedora, optimista y positiva sobre la educación y las instituciones educativas, como apuntan Dervin y Ragnarsdóttir (2015). Para estos autores, se trata de una contribución que describen como “democrática, emancipadora y transformadora”. Sostienen que los estudios culturales ayudan a los educadores libres a alejarse de análisis estériles y monolíticos a través de nuevas formas de lenguaje y de nuevas metáforas (Dervin y Ragnarsdóttir, 2015, p. 3). Por ello, abogan por no centrarse exclusivamente en la cultura popular y abordar otras dimensiones de los estudios culturales: “including social theory, social justice and positionality, cultural dimensions of technological innovation, new media and media literacy, new forms of oppression emerging in an electronic hyperreality, and postcolonial global concerns” (Dervin y Ragnarsdóttir, 2015, p. 4).

Dentro del grupo de los Estudios culturales, nos aproximamos a las corrientes feministas para adoptar el concepto de “interseccionalidad”. Este término fue acuñado y desarrollado por Kimberle Crenshaw (1989 y 1994), abogada que denunció la invisibilidad jurídica ante la opresión ejercida contra las trabajadoras de una compañía automovilística estadounidense. En este sentido, la interseccionalidad indica que existen una serie de elementos de desigualdad que son transversales. De hecho, la interseccionalidad “se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica

¹³ Kramsch (2009 *b*) concibe la competencia simbólica como un conjunto de habilidades que contempla la conciencia del valor simbólico de las palabras, la capacidad de comprender el significado social e histórico de los eventos y la memoria cultural que evocan los sistemas simbólicos, así como la capacidad de replantear los problemas desde diversas perspectivas.

que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016, p. 2).

En este trabajo se ha decidido considerar la perspectiva de la interseccionalidad con respecto a la *identidad*, dado que comparte la visión promulgada por las corrientes postestructuralistas, y añade la atención y preocupación por las fuerzas de poder que rigen las sociedades. Por tanto, el presente estudio se adhiere a la idea de que la formación de la identidad y del sujeto se desarrolla de forma integrada y autónoma (Dhamoon, 2011). Hancock (2007, p. 64) especifica que la interseccionalidad se basa en la construcción de un análisis conjunto de varias categorías, que son igualmente importantes, y cuya relación es una cuestión empírica abierta. Por tanto, existe una interacción dinámica entre el individuo y los factores institucionales. Además, los miembros que se adscriben en una determinada categoría son diversos entre sí y la forma en la que deben analizarse las relaciones entre individuos o conjunto de individuos se integraría también dentro de un el análisis institucional.

Para Byram, muchos de los estudios sobre *interculturalidad* actuales en su vertiente más crítica están alineados tanto con la orientación de los Estudios culturales como con los estudios de interseccionalidad, idea que también comparte Dervin (2016, p. 83):

Intersectionality could help us to discuss the wider structural forces of, for example, “capitalism, racism, colonialism, and sexism” in intercultural contexts (ibid.), to examine the impact of power differentials from a more multifaceted perspective, and to “individualize” analyses of intercultural encounters rather than generalizing them based only on culture/ethnic identity. Finally, this could allow intercultural learners to get engaged in more political perspectives.

2.7 La *identidad* en el aprendizaje de lenguas: la visión del postestructuralismo

Nos hemos referido en el epígrafe 1.4 y en el apartado precedente a una de las perspectivas enfocadas hacia la *identidad* desde el punto de vista de la comunicación intercultural, concretamente, en su perspectiva más crítica. En el ámbito concreto que ocupa este trabajo, el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua adicional, resulta imprescindible revisar cómo la noción de *identidad* ha acaparado gran parte del interés en la escena pedagógica, por lo que se presentarán a continuación las visiones desde el estructuralismo y el postestructuralismo.

En primer lugar, el estructuralismo aboga por una serie de leyes universales e invariables de la actividad social que operan en todos los niveles de la vida humana (Block, 2013, p. 129). En esta línea, el enfoque psicolingüístico positivista defiende que algunos aspectos de la *identidad* como el género, la etnia o la lengua primera son relativamente homogéneos, estáticos y están determinados biológica y socialmente, por lo que se pueden explicar mediante relaciones causales (Duff, 2012). Esto quiere decir que el grupo etnolingüístico de un alumno determina su competencia o comportamiento en la lengua adicional. Desde el enfoque postestructuralista se reconoce la actividad social como diversa y variable. Los estudios que tratan la *identidad* y su relación con las lenguas bajo esta perspectiva adoptan un enfoque constructivista social, según el cual la identidad se concibe como dinámica y cambiante, un espacio de negociación de la diferencia y de interpretaciones o valores opuestos —ambivalencia— (Block, 2007).

Desde el marco de la psicología sociocultural, Bajtín (1981 y 1986) también concibe la *identidad* como dinámica en el sentido de que evoluciona a lo largo del tiempo y del espacio. Esta idea se recoge en el concepto de *sujeto* desde el postestructuralismo que definen Norton y Toohey (2002, p. 12) como “poststructuralism depicts the individual—the subject—as diverse, contradictory, dynamic and changing over historical time and space”. ¿Y qué consecuencias supone este enfoque posestructuralista para el aprendizaje de lenguas, los aprendices y su identidad? De nuevo, Norton y Toohey, recuerdan que aprender una lengua conlleva otras dimensiones muy relevantes que debemos considerar desde el ámbito de la investigación y de la docencia:

Language learning engages the identities of learners because language itself is not only a linguistic system of signs and symbols; it is also a complex social practice in which the value and meaning ascribed to an utterance are determined in part by the value and meaning ascribed to the person who speaks. [...] Thus, language learners are not only learning a linguistic system; they are learning a diverse set of sociocultural practices, often best understood in the context of wider relations of power.

(Norton y Toohey, 2002, p. 115).

Por tanto, se produce un cambio en cómo concebimos a los aprendices y en el papel que desempeña el medio en el desarrollo humano. Los aprendices no son sujetos pasivos, sino que desde los enfoques postestructuralistas se erigen como agentes activos capaces de responsabilizarse en su propio proceso de aprendizaje (Pavlenko y Piller, 2001, p. 9). Este trabajo se seguirá la corriente postestructuralista (ej. Block, 2007; Norton, 2010; Norton y Toohey, 2002; Duff, 2012) y asume la concepción de la *identidad* expuesta anteriormente para abordar el análisis de los datos.

2.7.1 El interaccionismo simbólico y la representación de la identidad

El *interaccionismo simbólico* es un término acuñado por Blumer (1937 y 1969) para designar a la corriente de pensamiento de la microsociología estadounidense. Se nutre principalmente de la psicología social, por el énfasis dado a la interacción, y de la sociología fenomenológica, por considerar la interacción como base para la construcción de consensos en torno a las definiciones de la realidad social (Rizo García, 2006, p. 57).

En esta corriente de pensamiento es fundamental el trabajo del sociólogo norteamericano Goffman (1959). El autor concibe la acción social como una actividad situada, lo que significa que el sentido social de nuestras acciones siempre debe comprenderse en relación con la situación interactiva en la que se produce. Su trabajo se centra en la interacción que se produce cara a cara y se construye en el lugar donde “dos o más personas están físicamente próximas la una de la otra” (Goffman, 1983, p. 2). La relación que se produce durante dicha interacción puede ser simétrica o asimétrica, formal o informal, etc.

Además de ser situada, esta acción social es concebida como una presentación de uno mismo hacia los distintos interlocutores (Goffman, 1959). Este autor, en su teoría de la Interacción de actores, se vale de la metáfora dramática para explicar el funcionamiento de las relaciones sociales, donde son clave los conceptos de “marco” (*frame*), “fachada” (*front*), “rol” e “individuo” (desdoblado en actor y en personaje).

Concibe a las personas como actores, cuyas acciones son meras representaciones, *performances*, que se realizan para un determinado público ante el cual se pretende dar una imagen determinada (“fachada”) en interacciones, y conforme a unas expectativas de comportamiento dadas por la posición social (“rol”). Es decir, las personas, intencionalmente, se esfuerzan en representar una imagen positiva de ellos mismos. Sin embargo, para Goffman, este actor nunca es totalmente dueño de su representación, dado que el proceso de interacción es recíproco y no depende de un solo individuo, puntualización que también defiende desde la sociolingüística Pennycook (2007). Además, todas las interacciones están enmarcadas en un determinado *frame* primario, una serie de esquemas o convenciones relativamente estables que los individuos de una comunidad aceptan para dotar de sentido a la realidad que comparten. Por tanto, este marco sirve para definir la situación de la interacción y establece unas instrucciones o premisas que dotan de sentido a los acontecimientos que se producen en dicha interacción. Es decir, “toda sociedad o grupo social elabora para los individuos un conjunto predeterminado de *frames* primarios” (Herrera y Soriano, 2004, p. 70). Para los autores, todos los sistemas de creencias o *frameworks* están constituidos “por una serie definida de modelos y esquemas interpretativos fundamentales que los individuos asumen como la base relativamente estable de su representación de la realidad” (2004, p. 70). No obstante, tras este primer marco de comprensión, las personas van añadiendo otras significaciones a dicha realidad. La elasticidad y pluralidad que implica esta teoría se aprecia en estas líneas:

Goffman pretende construir una perspectiva flexible y articulada que dé cuenta de los múltiples niveles de significado a través de los cuales los individuos confieren sentido a su experiencia del mundo social, sin adherirse a las implicaciones extremas de la reflexividad de los etnometodólogos.

(Herrera y Soriano, 2004, p. 70).

Goffman apunta, precisamente, a la complejidad entre lo *micro* y lo *macro*, donde el punto de encuentro se torna una cuestión difícil. En definitiva, la idea clave es que cada una de las situaciones concretas de interacción goza de una relativa autonomía respecto a otras situaciones o esferas de actividad, que deriva de ese marco particular en el que se producen las relaciones.

2.7.2 Perspectivas hacia la *identidad*

Lemke (2008) resalta que la *identidad* actúa como mediadora entre las estructuras del poder social y el *habitus* o disposición a la acción de cada persona que, a través de su experiencia única, decide optar por otras opciones, más allá de las que le predetermina la cultura o la comunidad. Este autor presenta cinco perspectivas relevantes para la investigación sobre las *identidades*:

- *Las identidades son múltiples*. Lo que implica que nos comportemos de distinta forma en diversas situaciones, por ejemplo, en aquellas de tipo formal o informal, si se trata de un entorno laboral o personal, o en función de las personas con las que interactúo, véase la diferencia entre compañeros de trabajo o niños, por citar alguna (Lemke, 2008, p. 19).
- *Las identidades son multifacéticas y dinámicas*. Se desarrollan y cambian según lo que somos y se construyen dentro de las restricciones de nuestras interacciones

en diferentes entornos de nuestras vidas con diferentes personas (Lemke, 2008, p. 19).

- *Las identidades son híbridas*. Esto conlleva que nos podamos sentir forzados a actuar de forma distinta a la que desearíamos, es decir, pueden darse una serie de “contradicciones entre nuestras identidades subjetivas, quiénes somos para nosotros mismos y nuestras identidades proyectadas, quiénes queremos parecer ante los demás” (Lemke, 2008, p. 20). Este aspecto es interesante porque el autor menciona la influencia, no solamente de las múltiples culturas a las que podamos pertenecer, sino de la presión ejercida por las instituciones que pretenden moldear nuestras identidades.
- *Las identidades son controvertidas y conflictivas*, porque la lucha por los tipos de identidades se da tanto en aquellas que queremos reclamar para nosotros como en las que concebimos para los demás (Lemke, 2008, p. 31). El autor reivindica con ello nuestro derecho a poder identificarnos.
- *Poseemos identidades a largo plazo y a corto plazo*. Para Lemke las identidades a más largo plazo, *longer-term identities*, forman parte de nuestro *habitus* (Bourdieu, 1987 y 1990) son disposiciones para la acción en un determinado momento, “identity-in-practice”, y están constituidas a partir de muchas acciones en numerosos momentos. Estas disposiciones se ven influenciadas también por las estructuras sociales, es decir, las personas del mismo origen social, generación, género, etc.; suelen tener oportunidades de vida similares, y, por tanto, encontrarse repetidamente viviendo las vidas típicas de coetáneos. Sin embargo, tenemos más opciones identitarias. El autor lo ejemplifica con las elecciones sobre, entre otras cosas, la vestimenta, la dieta que escogemos o los discursos que nos representan, siendo esto un *habitus* que nos distingue en esas elecciones espontáneas independientemente del grupo que nos atribuye la estructura social (Lemke, 2008, pp. 24-25). No obstante, para que las acciones momentáneas se sumen o formen parte de una *identidad* a largo plazo se necesitan dos factores: recurrencia y voluntad. En primer lugar, la recurrencia de las oportunidades, por ejemplo, el acceso a situaciones o recursos materiales y la presencia de otras personas o tipos de personas (*otredad*); además, es necesaria una voluntad de promulgar esa *identidad* en cada ocasión. Con ello hace referencia al automatismo de nuestras acciones que explica Bourdieu (1987), especialmente cuando los eventos demandan respuestas en escalas de tiempo más cortas con respecto a aquellos en los cuales podemos deliberar pausadamente sobre cómo responder. Nuestras identidades a más largo plazo se construyen a través de las relaciones con personas que son importantes para nosotros en escenarios que reconocemos como familiares (Lemke, 2008, p. 25). En definitiva, como veíamos al principio, es por estas razones por las que el autor define la *identidad* de la siguiente manera:

What the specific notion of identity adds to a basic sociological or cultural framework is the sense of Agency, that we construct our own identities out of the options afforded to us by our general positionality and our particular trajectory of experiences, encounters, options for action, and so forth.

(Lemke, 2008, p. 30).

2.8 La competencia intercultural en los documentos de referencia para las lenguas adicionales

2.8.1 El Marco Común Europeo de Referencia

En el MCER (2001) no se alude a la *competencia intercultural* en sí misma, de manera explícita, pero resulta relevante su exploración ya que sí se integran los conceptos vinculados de “plurilingüismo” y “pluriculturalismo”, que se introdujeron por primera vez en la educación de idiomas en el segundo borrador de la propuesta del MCER en 1996. Estos dos términos aparecen de una forma más elaborada en el siguiente año, 1997, en el documento “Plurilingual and Pluricultural Competence” (MCER, 2018, p. 128).

Por tanto, en el MCER aparece reflejado el concepto de *hablante intercultural*, ya que tiene en cuenta los estudios de Byram y Zarate, quienes abordan esta cuestión en trabajos anteriores (Byram y Zarate, 1994 y 1997). Sin embargo, no se menciona la *competencia intercultural*, aunque sí contempla los conceptos de “conciencia intercultural” y “personalidad intercultural”. En el marco se refleja una competencia pluricultural que se compone de la competencia plurilingüe (y las subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática), los conocimientos socioculturales y el desarrollo de la conciencia y de las habilidades interculturales:

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, 2001, p. 167).

Alonso y Fernández (2013) sintetizan la forma en la que el MCER integra y desarrolla la noción de hablante intercultural. Las autoras destacan que, del mismo modo que en el modelo de Byram ya comentado, estas competencias se articulan en saberes, sustentados a su vez en conocimientos, habilidades y el desarrollo de una personalidad intercultural, que reflejamos en la Tabla de la siguiente página:

Tabla 2: Las competencias generales del MCER en relación con el hablante intercultural (2001) (Alonso y Fernández, 2013, p. 193)

Competencias generales	Descripción
<i>El saber o conocimiento declarativo</i>	El conocimiento general del mundo (geografía, historia, instituciones, etc.)

	El conocimiento sociocultural (características distintivas de una sociedad)
	La conciencia intercultural (conocimiento y comprensión de las diferencias entre la C1 y la C2)
<i>Saber hacer</i>	Destrezas y habilidades. Éstas pueden ser de tipo práctico (destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana, destrezas profesionales y destrezas de ocio) o interculturales .
<i>Saber ser</i>	Desarrollo de la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...
<i>Saber aprender</i>	Es la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Comprenden la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

El MCER contempla también un apartado sobre *Las destrezas y las habilidades interculturales*, que incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER, 2001, p. 102).

Respecto a la forma de concebir la conciencia intercultural, en el MCER destaca un enfoque un tanto contrastivo entre dos universos, el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (MCER, 2001). Sin embargo, matiza que esta concepción también alude a “la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”.

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua¹⁴, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural implica la consideración del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

El desarrollo de una “personalidad intercultural” se concibe como el conjunto de las actitudes y la conciencia por parte del estudiante. Sin embargo, esta meta educativa conlleva algunas cuestiones pedagógicas y éticas sobre las que el propio MCER nos invita a reflexionar:

¹⁴ Reproducimos los términos “lengua materna” y “lengua segunda” por ser los empleados en el MCER que se comenta en este apartado.

- Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito.
- Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- Qué factores de la personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.
- Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias.
- Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos. (MCER, 2001, p. 104).

Las cuestiones que se proponen requieren de una gran reflexión y planificación de la actividad docente, dado que el objetivo debe eludir cualquier posible forma de adoctrinamiento que ponga en conflicto los intereses pedagógicos con la integridad del aprendiz como agente social.

Tras esta breve revisión, se puede apreciar que la forma de abordar la *competencia intercultural* en el MCER presenta varios conflictos (González, 2017):

- *La ausencia de niveles en las habilidades interculturales.* El MCER no establece niveles de evaluación para las habilidades interculturales (Byram, Neuner, Parmenter, Starkey y Zarate, 2003), mientras sí lo hace de forma exhaustiva para las competencias lingüísticas.
- *Conceptualización de la competencia comunicativa y la competencia intercultural como dos realidades dissociadas.* Este hecho se manifiesta en la distinción entre competencias generales y competencias de la lengua, lo que distancia la forma de concebir la CI de la promulgada por otros autores como Byram (1997) y Sercu (2005) (González, 2017, p. 6).

2.8.1.1 Los nuevos descriptores del MCER

En 2018 la División de Política Educativa (Programa de Política Lingüística) del Consejo de Europa publica una actualización¹⁵ cuyo objetivo es actualizar los descriptores del MCER publicados en 2001. Concretamente, y tal como se especifica en primera posición, persigue atender a “ciertas áreas innovadoras del MCER para las cuales no se han proporcionado escalas de descriptores en el conjunto establecido en el año 2001, pero que se han vuelto cada vez más relevantes en los últimos veinte años” y menciona concretamente “la mediación y la competencia plurilingüe/pluricultural” (2018, p. 3).

Se interpreta un cambio y, en cierto modo, un reconocimiento respecto a la dimensión pluricultural relegada a un plano secundario en el pasado. Tal vez esta relevancia se deba a ciertos factores sociopolíticos que afectan a la realidad europea en la actualidad. Nos referimos, por ejemplo, a los esfuerzos de esta institución por abordar los conflictos derivados del auge del extremismo en Europa¹⁶. Sin embargo, aunque se alude directamente a esta CI, sigue sin estar integrada en su totalidad en el MCER, desde donde

¹⁵ En este trabajo se ha aludido ya a la 1ª versión oficial publicada en febrero de 2018. La traducción al español es nuestra.

¹⁶ Como se apunta directamente en el prefacio de otro reciente documento *Competencias para una cultura democrática* (Consejo de Europa, 2016).

se invita a los interesados a consultar otras publicaciones desarrolladas en el marco del Consejo de Europa que abordan estas cuestiones, como declara en el siguiente fragmento:

Ni el pluriculturalismo ni la noción de competencia intercultural, a los que se hace referencia brevemente en la Sección 5.1.1.3 y 5.1.2.2 del MCER, están muy desarrollados en el libro del MCER. Las implicaciones del plurilingüismo y la competencia intercultural para el diseño curricular en relación con el MCER se describen en la *Guía para el desarrollo y la implementación de planes de estudios para la educación plurilingüe e intercultural*. Además, una taxonomía detallada de los aspectos de la competencia plurilingüe y pluricultural relevante para los enfoques plurales está disponible en el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MCER, 2018, p. 9).

El hecho de que se remita a otros documentos, pero no haya sido integrado en el MCER, resulta, de nuevo, un tanto discordante. Respecto a la correlación de “competencia plurilingüe y pluricultural”, se sigue insistiendo en una cierta reciprocidad, postura compartida también en este trabajo:

La mayoría de las referencias al plurilingüismo en el MCER se refieren a la “competencia plurilingüe y pluricultural”. Esto se debe a que los dos aspectos suelen ir de la mano. Dicho esto, sin embargo, una forma de desigualdad puede ser que un aspecto (por ejemplo, la competencia pluricultural) sea mucho más elevado que el otro (por ejemplo, la competencia plurilingüe)

(MCER, 2018, p. 8).

Una de las razones para promover el desarrollo del plurilingüismo y la pluriculturalidad [...] Por lo tanto, puede, hasta cierto punto, acelerar el aprendizaje posterior en las áreas lingüística y cultural.

(MCER, 2018, p. 8).

A pesar de que el documento tiene algunas debilidades, es imprescindible destacar sus virtudes, entre las que subrayamos la aportación que realiza al aprendizaje y enseñanza de lenguas, que concreta en los tres apartados que comentamos brevemente a continuación: *Building on pluricultural repertoire*, *Mediating communication*, *Facilitating pluricultural space*¹⁷.

En el apartado *Building on pluricultural repertoire* del documento, sí se incluyen y detallan varias nociones esenciales que recoge la bibliografía especializada sobre la *competencia intercultural*, como por ejemplo (MCER, 2018, p. 158):

- afrontar la ambigüedad ante la diversidad cultural, ajustar las reacciones, modificar el lenguaje, etc;
- comprender que las culturas pueden tener diferentes prácticas y normas, y esas acciones pueden ser percibidas de manera diferente por personas que pertenecen a otras culturas;
- tener en cuenta las diferencias en los comportamientos (incluidos gestos, tonalidad y actitudes), discutir las generalizaciones excesivas y los estereotipos;

¹⁷ Las traducciones que proponemos para cada epígrafe son propias, ya que el documento solamente está actualmente en la versión inglesa.

- reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- voluntad de mostrar sensibilidad hacia las diferencias;
- disposición para ofrecer y pedir aclaraciones: anticipar posibles casos de malentendidos.

2.8.2 El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales

El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (en adelante MAREP) nace como resultado del proyecto ALC (*A travers les Langues et les Cultures*) realizado entre 2004 a 2007. El objetivo es proveer a los docentes y responsables educativos de un conjunto de competencias y recursos para desarrollar distintos enfoques plurales, que definen como: “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza–aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (MAREP, 2008, p. 6). Con enfoques plurales, el documento alude concretamente a los cuatro siguientes: el enfoque intercultural, el despertar a las lenguas, la intercomprensión entre lenguas parientes, y la didáctica integrada de las lenguas aprendidas.

El planteamiento didáctico se opone, por tanto, a enfoques más “singulares” que se centran únicamente en una sola lengua o una cultura determinada, de forma aislada, sin ninguna referencia a otras lenguas o culturas. Como se explica en las primeras páginas, “estos enfoques singulares se valoraron mucho con el desarrollo de los métodos estructurales, y más tarde con los comunicativos, cuando toda traducción y todo recurso a la primera lengua se vieron desterrados de la enseñanza” (MAREP, 2008, p. 6).

El documento supone una gran ayuda para la planificación didáctica de la *competencia intercultural* que se presenta dividido en un conjunto de competencias globales y recursos, que serán la clave para aquellos docentes que quieran implementarlo en sus aulas. De hecho, “son los recursos los que se pueden trabajar concretamente en clase poniendo a los alumnos frente a diversas tareas didácticas –haciendo así que la enseñanza contribuya a desarrollar las competencias a través de los recursos que ellas movilizan” (MAREP, 2008, p. 14). No se estipula una correlación entre los niveles del MCER, aunque sí se articula en torno a cuatro grados estructurados y jerarquizados de competencias y recursos. Bajo esta premisa, los autores concluyen cuatro enunciados primordiales (p. 14):

- Las competencias están ligadas a las situaciones, a tareas complejas, socialmente pertinentes, y, por eso, se consideran “situadas”.
- Las competencias son unidades relativamente complejas.
- Las competencias hacen que se “movilicen” diferentes “recursos” internos (que generalmente implican al mismo tiempo a *saberes, saber hacer y saber ser*) y externos (diccionarios, mediadores, etc.);
- Los recursos internos (así como el uso de los recursos externos, pero no las competencias) se pueden enseñar en situaciones o tareas en parte descontextualizadas.

Respecto al enfoque intercultural, aunque existen numerosas interpretaciones, como hemos visto en el primer capítulo de este trabajo, se establecen unos puntos comunes: “basarse en fenómenos propios de una determinada área cultural para comprender otros relativos a otra área cultural diferente” y el uso de “estrategias destinadas a favorecer la reflexión sobre modalidades del contacto entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes”.

2.8.3 El Plan Curricular del Instituto Cervantes

El desarrollo de la dimensión cultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se establece a través de tres inventarios: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Aunque no todos los enfoques que se abordan sean estrictamente lingüísticos, sí que están relacionados con la proyección comunicativa de la lengua. En definitiva, “estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*”. Además, el PCIC (2016) también contempla la dimensión del estudiante como hablante intercultural.

Otro aspecto relevante consiste en las variedades lingüísticas seleccionadas en las distintas dimensiones de la CI por el PCIC, que González (2016) ilustra del siguiente modo en la tercera columna de la Tabla:

Tabla 3: Relación entre las dimensiones de la CI y las variedades seleccionadas por el PCIC (González, 2016, p. 6)

Dimensión		Epígrafe del PCIC	Variedad
Cognitiva <i>Conocimientos</i>	Dominio lingüístico (CC)	2. Gramática, 3. Pronunciación, 4. Ortografía, 5. Funciones, 6. Tácticas y estrategias pragmáticas, 7. Géneros y productos textuales, 8. Nociones generales, y 9. Nociones específicas	“Norma culta de la variedad centro-norte peninsular española” (Instituto Cervantes, 2006: 59, vol. I)
	Highbrow culture	10. Referentes culturales	Panhispanica
	Lowbrow culture	11. Saberes y comportamientos socioculturales	España
Afectivas <i>Actitudes</i>		12. Habilidades y actitudes interculturales	Universal, no se marca ninguna distinción. Son destrezas válidas para la interacción con cualquier comunidad del mundo
Procedimental <i>Destrezas</i>			

El inventario se organiza en cuatro apartados¹⁸ donde se recogen las correspondientes habilidades y actitudes interculturales. Como se ha mencionado anteriormente en relación con la gradación, estas se distribuyen en secciones que se enlazan con “diferentes fases del proceso cognitivo atendiendo al procesamiento y asimilación del conocimiento”. Por otro lado, se especifica también que las actitudes se organizan en los distintos apartados con arreglo a un mismo esquema que el designado para las habilidades (empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento, etc.).

Como ya se ha visto en los epígrafes anteriores (2.5), en la enseñanza de lenguas y la comunicación intercultural, la figura del *hablante intercultural* en el modelo de Byram y el *tercer espacio* propuesto por Kramsch son dos de los grandes pilares que han inspirado a docentes e investigadores. Resulta lógico, por tanto, que el PCIC también haga una especial mención a esta realidad. Concretamente, en el PCIC se conciben tres

¹⁸ “Configuración de una identidad cultural”, “Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales”, “Interacción cultural”, y “Mediación intercultural”.

dimensiones del alumno, presentado como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*, cuyos objetivos se plantean de forma modular, independientemente de las etapas o niveles de referencia lingüística. En los objetivos que se establecen (distribuidos en etapas: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación.) existe una influencia directa de las competencias generales enunciadas en el MCER, que se reproducen a continuación:

- Las destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.
- La competencia existencial, entendida como la suma de las características individuales, los rasgos de personalidad y las actitudes que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás, y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.
- El “conocimiento del mundo”, esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural. A esto se añaden los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos) y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), referidos a la nueva lengua y las nuevas culturas a las que se accede a través de ella.
- La capacidad de aprender, que moviliza los aspectos indicados en los puntos anteriores y que se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

En el capítulo de “Objetivos generales” se hace un tratamiento sistemático de este tipo de aspectos y se incluyen otros que tienen que ver con distintas competencias, como las pragmáticas, que son también relevantes en la dimensión de hablante intercultural. La definición de los objetivos, en este ámbito, pone énfasis en el desarrollo de la conciencia intercultural, entendida, en un sentido amplio, como reflexión y acción.

Las principales críticas al PCIC se producen por la focalización de la visión panhispanista y el reflejo de algunas carencias del MCER en la dimensión cognitiva o saberes, que González sintetiza en la siguiente cita:

[El PCIC] acierta situándose en una línea universalista respecto a estas dos dimensiones de la CI, pero muestra ciertas reticencias a abandonar el anclaje panhispanista, pues, cuando es posible, matiza que esa estrategia se ponga en uso particularmente en España y otros países hispanos.

(González, 2017, p. 7).

Para el autor, el PCIC trata de manera incoherente la CI, seleccionando una variedad diferente para cada una de las tres dimensiones. Si bien es cierto que supone un avance respecto al MCER en cuanto a las destrezas y a las actitudes, reproduce alguna de las inconsistencias de esta obra, especialmente en lo concerniente al componente cognitivo de la CI. Esta no es una cuestión menor, pues, como se expondrá en el apartado siguiente, los saberes deben ser el punto de inicio de la didáctica de la CI. Además, el PCIC decide no abandonar completamente la tendencia panhispánica (que se refiere a las cuestiones culturales en la dimensión amplia de los países hispanohablantes, sin restringirla a uno en concreto) en ninguna de las tres dimensiones, e incluso la restringe aún más al caso exclusivo de España en lo concerniente a los saberes y comportamientos socioculturales.

Según González (2017), pese a que uno de los objetivos es el “hablante intercultural”, este particular enfoque del PCIC promueve los enfoques contrastivos en la enseñanza de la CI.

3. LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En concordancia con el objetivo de la presente investigación, las creencias constituyen el núcleo en torno al cual se articula esta tesis, por lo que este tercer capítulo se dedicará a su tratamiento. En primer lugar, se ofrecerán algunas definiciones genéricas sobre las creencias, aludiendo a su origen y a su relación con el conocimiento y las acciones. Seguidamente, se mencionarán los distintos términos que se han empleado para denominar a las creencias a lo largo de su historia de indagación, reparando brevemente en la investigación basada en el pensamiento del profesor, que nos conducirá, más adelante, a adentrarnos en el pensamiento de los aprendices. En esta línea, se recorrerán los diversos enfoques que hasta ahora han abordado el estudio de las creencias sobre el aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del discente. Para concluir, en el último apartado de este capítulo se dará cumplida justificación de la relevancia de la investigación que se presenta en esta tesis sobre el pensamiento de los estudiantes en el ámbito del aprendizaje de lenguas adicionales, acotando a su vez el espacio que cubre el presente estudio.

3.1 Contextualización de las creencias

Muchas son las disciplinas que se han interesado por el estudio de las creencias, entre ellas cabe destacar la sociología, la antropología, la psicología y la educación. Desde la lingüística aplicada, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas comienzan a ocupar un lugar importante a mitad de los años ochenta del siglo pasado (Barcelos, 2003, p. 7). Según Pajares (1992), el hecho de que varios campos se hayan aproximado al estudio de las creencias es uno de los motivos que, junto a su naturaleza paradójica y los intereses particulares de cada investigador, han dificultado el consenso de una definición precisa de lo que él denomina un “messy construct” (Pajares, 1992, p. 307). Centrándose en las creencias del profesorado, que se pueden extrapolar asimismo a las de los aprendices —en este caso concreto—, este autor reflexiona sobre la necesidad de aclarar el concepto de creencia en aras de una fructuosa investigación:

Clearly, when specific beliefs are carefully operationalized, appropriate methodology chosen, and design thoughtfully constructed, their study becomes viable and rewarding. It will not be possible for researchers to come to grips with teachers' beliefs, however, without first deciding what they wish belief to mean and how this meaning will differ from that of similar constructs. It will also be necessary for them to specify what they know about the nature of beliefs and belief systems, so that research may be informed by the assumptions this understanding will create

(Pajares, 1992, p. 308).

A lo largo de este capítulo se pretende comprender y aclarar qué son las creencias y, para ello, se empezará por esbozar cuál es su naturaleza y cómo se relacionan con dos factores: el conocimiento y las acciones.

3.1.1 El origen de las creencias

Para hacer una primera aproximación al concepto, se aludirá al origen filosófico de las creencias. En el siglo XVIII, David Hume insiste en que el conocimiento del mundo nunca puede ser objetivo, racional o cierto, porque las creencias son un sentimiento que

se impone a la mente. El filósofo plantea una visión totalmente contraria a la certeza que tanto defendían los racionalistas y concibe la *creencia* de la siguiente manera:

Así pues, como la creencia implica una concepción, y, sin embargo, es algo más; y como no añade idea alguna a la concepción, se deduce que es una forma diferente de concebir un objeto, algo que resulta distinguible del sentimiento y que no depende de la voluntad como lo hacen todas nuestras ideas.

(Hume, 1999, p. 135).

Por su parte, el filósofo contemporáneo Ortega y Gasset distingue entre ideas y creencias. Según Ortega, interpretamos la realidad a través de las creencias, que no siempre se formulan expresamente, a diferencia de lo que ocurre con las ideas. Por tanto, no pertenecen a la esfera cognitiva, sino al plano de los sentimientos:

Estas ideas que son, de verdad, “creencias” constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas, se confunden para nosotros con la realidad misma –son nuestro mundo y nuestro ser-, pierden, por lo tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podían muy bien no habérsenos ocurrido.

(Ortega y Gasset, 1968, p. 19).

Barcelos (2000, pp. 31-33) menciona a tres grandes filósofos del siglo XX: John Dewey, William James y Charles James, quienes, aun partiendo de definiciones distintas, coinciden en que las creencias forman parte de nuestra experiencia, son cambiantes y dinámicas. Consideran que son la base fundamental de nuestro pensamiento, aunque suponen también una barrera que lo constriñe o limita. La autora se detiene en la perspectiva ofrecida por Dewey, que se caracteriza por conectar el pensamiento y las creencias con la experiencia, es decir, las creencias son parte de un mundo complejo que nos exige constantemente hacer uso de una mente interactiva que resuelva los problemas a los que nos enfrentamos: la denominada inteligencia somática (*somatic intelligence*). Al ser las creencias parte de nuestra experiencia, actúan como promotoras del conocimiento, pero también como obstáculos del mismo, siendo estos obstáculos los que inician, de nuevo, una cadena reflexiva de pensamiento. En relación con la educación, Dewey asegura que, si las asignaturas están demasiado alejadas de la experiencia, los estudiantes no tendrán curiosidad en la materia y, en última instancia, emplearán un sistema de creencias exclusivo para el contexto de la escuela que será muy diverso al utilizado en el resto de ámbitos de su vida.

Antes de profundizar en las creencias desde el ámbito concreto de la lingüística aplicada, procedemos a pincelar una visión general en la investigación educativa donde las creencias suelen concebirse como redes complejas o sistemas cuyos componentes están relacionados entre sí (Connelly y Clandinin, 1988; Eisner, 1991). De hecho, las personas poseen un sistema de creencias que incluyen diversos ámbitos o “universos” de su vida, esto es: “the total universe of a person’s beliefs about the physical world, social world, and the self” (Rokeach, 1969, p. 123). Nótese que hemos pasado de analizar las creencias a referirnos a un *sistema* de creencias; pero, ¿qué entendemos por este concepto? Por “sistema”, Linde (1980, citado en Ballesteros, 2000, p. 3) entiende “un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no defendido por

todo el mundo en una determinada cultura”. Curiosamente, estas mismas creencias nos ayudan a interpretar y a evaluar ideas e información en distintos ámbitos de nuestra vida y también dificultan la labor de profesores y estudiantes, pues actúan como obstáculos ante una situación de cambio:

Current conceptions held by the learner can result in problems resulting from discrepancies between experience and current beliefs, but current conceptions also provide a framework for judging the validity and adequacy of solutions to these problems.

(Feiman-Nemser y Remillard, 1996, p. 170).

Por lo tanto, el alumno se encuentra en un escenario controvertido ya que, por un lado, las concepciones que tiene en el presente se resisten al cambio, pero a su vez le proporcionan un marco para interpretar y comprender la información nueva y potencialmente conflictiva (Barcelos, 2000).

Tras estos primeros rasgos observados se puede afirmar que el campo de la investigación sobre las creencias es un área compleja. Pajares (1992, p. 314) resalta que entender las creencias conlleva hacer inferencias repletas de dificultades porque, con frecuencia, las personas no pueden o no quieren expresarlas por diversas razones. El autor defiende que las creencias no se pueden observar ni medir directamente, pero sí podrían deducirse de lo que las personas dicen, piensan y hacen a través de distintos medios, que exploraremos en los siguientes apartados.

A continuación, se procede a examinar cómo se produce la gestación de las creencias.

3.1.2 Formación de las creencias

Una de las principales cuestiones discutidas por los investigadores es cómo surgen las creencias. Gran parte del debate se ha centrado en averiguar hasta qué medida estas son individuales y mentales o, más bien, culturales y sociales (en función de si son percibidas por una vertiente de la psicología cognitiva o social, respectivamente)¹⁹. Por un lado, los puntos de vista cognitivistas consideran las creencias como redes de ideas conectadas o un conjunto de esquemas bien organizados que el estudiante posee antes de empezar su aprendizaje de lenguas y durante el mismo proceso. Su formación es un acto autónomo de cada individuo, que elude la influencia que el contexto en el que se han creado pueda ejercer sobre ellas. Por otro lado, desde los ámbitos de la psicología social y de las teorías socioculturales se afirma que las creencias se construyen en un contexto social, por lo que carece de sentido no mencionarlo como uno de los principales factores que moldea dichas creencias. Sin embargo, actualmente existen corrientes que reconocen la naturaleza dual de las mismas e incluyen elementos de ambas perspectivas. De hecho, gran parte de los enfoques socioculturales, especialmente los que siguen la línea del psicólogo ruso Lev Vygotsky, conciben las creencias en su dimensión individual y social (Sperber, 1999; Alanen, 2003; Dufva, 2003). El presente trabajo se enmarca en esta última línea, precisamente porque concebimos la actividad de aprendizaje como un proceso mediado por el entorno y un conjunto de objetos simbólicos, sin eludir la dimensión cognitiva del individuo, como se ha detallado en el capítulo anterior.

¹⁹ Por ejemplo, entre enfoques cognitivos y sociales (Sperber y Hirschfeld, 1999).

Además del origen de las creencias, la relación de estas con el conocimiento y las acciones también constituye, tal y como se describe en el siguiente epígrafe, una parte muy relevante en la bibliografía especializada. Sin embargo, todavía queda por resolver, como afirma Pajares (1992), la falta de estudios sobre la relación de las creencias con otros factores cognitivos o afectivos:

However, because researchers have defined beliefs in terms of their own agendas and seldom explored the many possible interactions among belief subconstructs or their connections to other cognitive or affective structures, it has been difficult to develop a clear understanding of this relationship.

(Pajares, 1992, p. 326).

3.1.3 Creencias y conocimiento

Como ya se ha apuntado, uno de los aspectos más discutidos es la relación de las creencias con el conocimiento. Comenzaremos por explicar la visión que sostiene que los sistemas de creencias y el sistema de conocimiento están separados, donde caben destacar los clásicos trabajos que desde la psicología cognitiva han sido elaborados por Abelson (1979) y Nespore (1987), quienes postulan rasgos diferenciadores entre creencias y pensamientos. Para Abelson (1979), los sistemas de creencias se caracterizan por ser:

- no consensuados ni discutibles (no todas las personas consideran lo mismo respecto a un determinado tema),
- evaluativos (algo está bien o mal) y afectivos, aunque también poseen un componente cognitivo,
- episódicos /anecdóticos (dependen de la experiencia personal),
- de firmeza variable, con distinto grado de arraigo,
- tienen un contenido abierto, con límites borrosos y solapamientos entre creencias.

Nespore (1987) (basándose en Abelson, 1979), argumenta que usamos el pensamiento estratégico para seleccionar las herramientas cognitivas con las que resolvemos un problema. Es aquí donde las creencias desempeñan un papel importante, pues determinan la tarea que va a realizar o definen el problema que debemos resolver (Pajares, 1992, p. 321). Para ello establece un procesamiento cognitivo, identificando cuatro niveles de pensamiento:

- El procesamiento interno: son las estructuras de conocimiento que una persona aporta a la tarea
- Los recursos: ayudan a evaluar la relevancia y a aplicar el conocimiento al problema en cuestión
- El control o los procesos metacognitivos: proporcionan las estrategias cognitivas que se emplearán en la tarea
- Las creencias: cuyo componente afectivo facilita el almacenamiento y su recuperación en la memoria a largo plazo. Para el autor, es en este último nivel donde se encuentra el mayor potencial de la investigación. Las creencias no están abiertas al examen crítico ni a la razón, mientras que el conocimiento sí lo está.

Desde la otra vertiente de pensamiento, Pajares (1992) reconoce la complejidad que implica distinguir entre creencias y conocimiento, pero los considera elementos integrados. Precisamente, el autor se pregunta cómo es posible concebir los elementos cognitivos sin un componente afectivo y evaluativo, es decir, sin las creencias: “What

truth, what knowledge, can exist in the absence of judgment or evaluation?" (Pajares, 1992, p. 310). Por tanto, las creencias son un filtro que condiciona todas las decisiones respecto a la actividad docente que ejerce el profesor.

En esta corriente integradora encontramos la propuesta de Woods (1996), quien, en un intento por reducir la distinción entre conocimiento y creencias, propone el término inclusivo BAK (*beliefs, assumptions and knowledge*). El autor contempla unos puntos de conflicto que se producen en ocasiones, al existir divergencias entre el pensamiento docente y su propia actuación. La clave está en que las creencias, presuposiciones y conocimientos que se presentan en el BAK se solapan y se relacionan entre sí conformando un todo, no estable, que evoluciona a lo largo del tiempo.

3.1.4 Creencias y acciones

Otro de los aspectos que ha suscitado gran interés en la comunidad científica es la relación entre las creencias y las acciones. Ante la cuestión de si es posible inferir las creencias a partir de las acciones, Barcelos (2000, p. 37) indica que se trata de una relación mutua: "beliefs impact actions and actions in turn impact beliefs. It is not a cause-effect relationship".

A propósito del pensamiento del profesorado, Pajares (1992) sostiene que las creencias influyen y guían la acción, mientras que Woods (1996) afirma que los factores contextuales juegan un papel más importante en nuestras acciones que nuestras creencias. Por ello, el sistema BAK y el comportamiento no tienen necesariamente que corresponderse, dado que existen algunas acciones rutinarias e inconscientes que son reflejo de creencias previas.

Ahora bien, si nos atenemos al ámbito específico de las creencias que adoptan los discentes, ¿cómo influyen las creencias sobre el aprendizaje de lenguas en las acciones que realizan los estudiantes durante su proceso de aprendizaje? En primer lugar, procedemos a delimitar las acciones describiéndolas como las estrategias de aprendizaje que utilizan (Horwitz, 1987; Wenden, 1987) y su conceptualización e interpretación de dicho proceso de aprendizaje (Richards y Lockhart, 1994, p. 58). Por ejemplo, una rama de investigación se ha centrado en la influencia de las creencias en las estrategias de instrucción, como así sucede en los estudios de Oxford (1990) y Riley (1997), quienes sugieren que la relación entre las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje y las estrategias es recíproca, es decir, las creencias influyen en las estrategias, pero el uso de ciertas estrategias puede influir a su vez en la formación de creencias.

Por su parte, Wright (1997, p. 10) confirma que las creencias, junto con las actitudes, pueden influir en el proceso educativo, tanto desde la perspectiva de la enseñanza como del aprendizaje, que se concibe en este trabajo como un todo fluido y no compartimentado. El autor considera asimismo que las creencias se pueden expresar verbalmente, mientras que las actitudes son más complejas por estar ocultas, aunque podrían enunciarse mediante el comportamiento y también de manera oral.

Para Mantle-Bromley (1995), los factores cognitivos y afectivos se relacionan mutuamente, y explica que las actitudes tienen tres componentes: la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva (en la que se sitúan las creencias) y los comportamientos. A su vez, para la autora es esencial la función del profesor como un agente capaz de cambiar las actitudes de los alumnos hacia la lengua y la cultura que estudian (Zarate et al., 2004),

resaltando a su vez el importante papel que juegan las representaciones²⁰ de los estudiantes, pues ejercen una influencia tanto negativa como positiva en sus comportamientos (Zarate et al., 2004, p. 7).

Resulta evidente que tanto nuestras creencias como actitudes determinan nuestro comportamiento (Cotterall, 1995), y, en consecuencia, nuestras acciones. Por ello parece esencial tener en cuenta que, si bien las acciones pueden provocar un cambio en las creencias o incluso crear otras nuevas, también hemos de considerar que las creencias son importantes, en el sentido de que conducen nuestras propias acciones (Barcelos, 2003, p. 8).

La posición que se adopta en este estudio sobre la relación entre las creencias y las acciones se basa en la perspectiva defendida por la teoría sociocultural de Vygotsky y el dialogismo de Bajtín. En estas corrientes, se enfatiza que la relación entre las creencias y las acciones del alumno no es de naturaleza causal simple, como propone el cognitivismo, sino que las creencias pueden influir en las acciones de formas complejas, por ejemplo, como herramientas de mediación que se entrelazan con la acción del alumno (Kalaja, 2012). Además, en la teoría de la actividad del enfoque sociocultural, las acciones están intrínsecamente relacionadas con las formas de pensamiento (Lantolf y Pavlenko, 2001).

Además, otros estudios confirman que las creencias tienen una estrecha relación con los factores motivacionales (Dörnyei, 2005), la *identidad* (Barcelos, 2015), el aprendizaje autónomo (Kalaja y Barcelos, 2003) e incluso el estrés y la ansiedad (Pajares, 2002).

3.1.5 Definiciones de creencias o términos afines en la investigación sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas

La existencia de numerosas formas para denominar las creencias es uno de los principales problemas para clarificar el constructo. Pajares (1992, p. 309) ofrece una lista con más de veinte términos, que en ocasiones se solapan semánticamente, entre los que se encuentran los siguientes ejemplos: *axioms, opinions, ideology, repertories of understanding, internal mental processes* o *social strategy*. Otros autores también destacan esta gran diversidad en la nomenclatura empleada para referirse a las creencias, concretamente para referirse al pensamiento del profesor. Por ejemplo, Ballesteros et al. (2001) compilan algunos de los utilizados en la bibliografía en lengua española: *teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones*²¹, *conocimientos* o *saberes* (2001, p. 197). Al revisar estos estudios nos percatamos realmente de la “explosión terminológica” existente en este ámbito de estudio, tal y como apunta Cambra (2003, p. 7).

Tras una extensa revisión bibliográfica desde la psicología y la educación, Gabillon agrupa las distintas denominaciones que las creencias de los aprendices de lenguas han recibido a través de distintas teorías y conceptualizaciones. No obstante, la autora apunta que en la bibliografía especializada se solapan también los términos o incluso se utilizan algunos de forma intercambiable. Los cinco grupos que mencionan son: conocimiento

²⁰ Los autores se refieren aquí a *representaciones* como sinónimo de creencias.

²¹ En este estudio empleamos el término *representaciones* para referirnos a las representaciones sociales explicadas en el capítulo segundo a partir de Holliday et al. (2010). De esta forma no lo utilizamos para referirnos a las creencias, evitando así la confusión de términos.

metacognitivo, representaciones mentales y sociales, *self-beliefs*, *control-beliefs* y *attributions*.

A continuación, a partir de distintos autores como Gabillon (2005, p. 35), Barcelos (2001, p. 43), Bernat y Gvozdenko (2005, p. 3) se presenta la siguiente tabla (véase Tabla 4), que atiende al criterio cronológico y donde se ilustran los distintos términos empleados para referirse a las creencias de los estudiantes, con el objetivo de mostrar la diversidad existente en el área.

Tabla 4: Términos empleados para referirse a las creencias; a partir de Gabillon (2005), Barcelos (2001), Bernat y Gvozdenko (2005)

Término	Definición
Beliefs (Wenden, 1986, p. 5)	“Opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way they [students] act.”
Metacognitive knowledge (Wenden, 1986a, p. 163)	“The stable, storable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learner beliefs; there are three kinds: person, task and strategic knowledge.”
Learner representations (Holec, 1987, p. 152)	“Learners’ entering assumptions about their roles and functions of teachers and teaching materials.”
Learners’ philosophy of language learning (Abraham y Vann, 1987, p. 95)	“Beliefs about how language operates, and, consequently, how it is learned.”
Cultural beliefs (Gardner, 1988, p. 110)	“Expectations in the minds of teachers, parents and students concerning the entire second language acquisition task.”
Representations (Riley, 1994, p. 8)	“Popular ideas about the nature of language and languages, language structure and language use, the relationship between thought and language, identity and language, language and intelligence, language and learning, and so on.”
Folklinguistic theories of learning (Miller y Ginsberg, 1995, p. 94)	“Ideas that students have about language and language learning.”
Culture of learning languages (Barcelos, 1995, p. 40)	“Learners’ intuitive implicit (or explicit) knowledge made of beliefs, myths, cultural assumptions and ideals about how to learn languages. This knowledge, according to learners’ age and social economic level, is based upon their previous educational experience, previous (and present) readings about language learning and contact with other people like family, friends, relatives, teachers and so forth.”
(Victori y Lockhart, 1995, p. 24)	“General assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning, and about the nature of language learning and teaching”
Culture of learning (Cortazzi y Jin, 1996, p. 30)	“The cultural aspects of teaching and learning; what people believe about ‘normal’ and ‘good’ learning activities and processes, where such beliefs have a cultural origin.”
Learning culture (Riley, 1997, p. 122)	“A set of representations, beliefs and values related to learning that directly influence [students’] learning behaviour.”

BATS and BALLS	BATS (beliefs about talk) and BALLS (beliefs about language learning)
Expectations (White, 1999, p. 443)	“Expectations, which are developed prior to experience with a particular process, context or role, are also shaped by beliefs. Such expectations may influence how individuals react, respond and experience a new environment”
Conceptions of learning (Benson y Lor, 1999, p. 464)	“Conceptions of learning characterize learners' thinking at a higher level of abstraction than beliefs. Whereas beliefs can be inferred more or less directly from data, conceptions of learning call for a further level of analysis. Conceptions of learning are also organized hierarchically and can be characterized in terms of a basic distinction between quantitative and qualitative”
Ideaciones (Ramos, 2005, p. 18)	“Ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que le rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello”

Ante la dificultad de aunar conceptos exclusivos, a lo largo de este trabajo se utilizarán los términos *creencias*, *concepciones* y *percepciones* como sinónimos. En este estudio, servirán para aglutinar el entramado de ideas o redes de pensamiento que los individuos tienen sobre un determinado aspecto de la realidad en un momento concreto de su existencia, por lo que la inestabilidad será constante. Su proceso de formación se prolonga de por vida y está determinado por el contexto en un sentido amplio (familia, instituciones, fuerzas políticas), los procesos de interacción social y la propia subjetividad/agentividad de la persona, que provoca una singularidad en el pensamiento en relación con el resto de individuos. Generalmente, este sistema de ideas influye directamente en las acciones que realiza, pero pueden darse casos de incongruencia entre el pensamiento y la actividad en determinadas circunstancias en las que influyen otros factores, por ejemplo, afectivos o contextuales (situaciones de estrés o incertidumbre).

3.2 Creencias del profesorado

El área de investigación que aborda el pensamiento de los docentes cuenta con una trayectoria más longeva que la dedicada a los estudiantes. El clásico trabajo de Lortie (1975), *Schoolteacher: A sociological study*, se considera uno de los pioneros, aunque no guarda relación directa con la lingüística aplicada, ya que se centra en futuros maestros de matemáticas desde una perspectiva eminentemente sociológica. Por su parte, el minucioso trabajo de Borg (2006 y 2012) revisa más de cien estudios empíricos sobre las creencias de los docentes en el campo del aprendizaje y la enseñanza de idiomas. En líneas generales, podemos afirmar que tradicionalmente las creencias de los docentes se han abordado desde una perspectiva cognitivista. Sin embargo, con la llegada de la influencia de la teoría sociocultural cuando empiezan a surgir nuevos trabajos como los de Woods (1996), Johnson (2009), Clarke (2008), Borg, Birello, Civera y Zanatta (2014).

Los estudios sobre el pensamiento del profesor Borg han recogido las visiones desde distintos grados de especialización docente: basados en estudiantes de magisterio (*pre-service*) o en grupos de docentes expertos durante el ejercicio de su profesión (*in-service*). Las cuestiones abordadas han sido también muy heterogéneas, como, por ejemplo, la

enseñanza de la gramática, la escritura o las técnicas de corrección. Algunas de estas investigaciones indagan en la transformación de las creencias a lo largo del tiempo (tras años en la profesión), mientras otros relacionan la práctica/actuación en el aula con las creencias que sostienen. Se encuentran también publicaciones donde se comparan las perspectivas de docentes experimentados con las de otros más noveles o donde se examinan las discordancias entre las creencias de los discentes y las del profesorado.

Con relación al sistema de creencias del profesorado BAK presentado por Woods (1996), resulta especialmente interesante la adaptación realizada a partir de este modelo por el grupo de investigación sobre creencias del profesorado PLURAL de la Universidad de Barcelona. Se trata del denominado sistema CRS: creencias, representaciones y saberes (Cambra Civera, Palou, Ballesteros y Rivera, 2000; Ballesteros, 2001). Así conciben cada uno de los elementos de este sistema:

Con el término de creencias nos referimos 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, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptados de manera convencional.

(Cambra, et al., 2000, p. 8).

Este sistema CRS actúa como un filtro que orienta las decisiones y actuaciones del docente, que no solo vienen determinadas por el conocimiento teórico de su profesión (Clark y Peterson, 1990; Pajares, 1992; Richards y Lockhart, 1998; Esteve, 2004). La influencia de las creencias en los docentes es de tal relevancia, que para Zeldin y Pajares (2005) estas son capaces de dirigir “the choices they make, the effort they put forth, their inclinations to persist at certain tasks, and their resiliency in the face of failure” (Pajares, 2005, p. 242).

Los estudios de Williams y Burden (1999), avalan la relevancia que adoptan las creencias del entramado docente en el proceso educativo incluso cuando estas no son premeditadas, sino que se hayan intrínsecamente en cada profesor, lo que demuestra hasta qué punto es necesario tenerlas en cuenta:

Las creencias de los profesores respecto a lo que es la enseñanza afecta a todo lo que hacen en el aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas. Aunque actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen, sin embargo, de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya articulado o explicitado.

(Williams y Burden, 1999, p. 65).

No obstante, a pesar de la relevancia de los estudios sobre las creencias del profesorado, a continuación, se presentarán los trabajos que abordan la perspectiva del discente, por ser este el objeto de estudio de esta tesis.

3.3 Creencias de los discentes

A mediados de la década de 1970 se inicia la discusión en torno a la figura del *buen* estudiante de lenguas²² y sus diferencias respecto a los discentes con menos éxito en el aprendizaje (Rubin, 1975).

Hasta los años ochenta, el término “creencias” (*beliefs*) no se emplea como tal, sino que se denominan mini-teorías (Hosenfeld, 1978) o percepciones (*insights*) (Omaggio, 1978), y son consideradas parte de las variables individuales que determinan el aprendizaje. De hecho, tenemos que esperar hasta 1985 para encontrar en los estudios sobre los aprendices el término *beliefs*. Precisamente, uno de los factores que ha contribuido a la investigación de este ámbito del discente es el auge, a finales de los años 70 y principios de los 80, del enfoque comunicativo, que dota al estudiante de mayor protagonismo, otorgándole un papel activo y situándolo en el centro de su proceso de aprendizaje.

3.4 Enfoques para el estudio de las creencias de los aprendices

A grandes rasgos, las líneas de investigación en torno a las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas pueden sintetizarse en dos macro grupos: los que siguen una línea más tradicional o *mainstream*, y los contextuales, que forman parte del *alternative approach* (Kalaja, 1995, 2012 y 2015), en el que se enmarca el presente trabajo. En la Tabla 5 presentamos una relación de los contrastes existentes entre los dos macrogrupos que diversifican la investigación sobre las creencias de los estudiantes. Se puede afirmar que esta división correspondería con dos corrientes: los enfoques cognitivos y los enfoques basados en la psicología social y en la teoría sociocultural.

Tabla 5: Contraste de las investigaciones sobre creencias de los estudiantes (Kalaja, 2015, p. 11)

	Traditional approach	(One) contextual approach
Goals of research	Description of beliefs, or establishing cause-and-effect relationships, e.g., with learning strategies Influenced by cognitive psychology	Description and functions of beliefs (or believing) Influenced by discursive social psychology
Role of language	Passive: a mirror (mental representation)	Active: a construction site (social reality)
Focus	Beliefs in the mind	Beliefs (or believing) on occasions of taking or writing (as discursively constructed)
Characteristics of beliefs	Cognitive; storable, stable, fallible	Discursive
Research methods	Questionnaires & interviews (subjected to content analysis)	Discursive analysis: repertoires, dilemmas, subject positions
Research data	Retrospective self-reports	(Naturalistic) discourse, spoken or written texts

²² No se profundizará aquí en el análisis de qué se considera un buen aprendiz, pues los trabajos de MacIntyre y Noels (1996) y Norton y Toohey (2002) recogen una excelente revisión y explicación del concepto.

3.4.1 Enfoques tradicionales

Las pioneras en este ámbito de investigación son Horwitz y Wenden, cuyos estudios desarrollados durante la década de los 80 se consideran un clásico en el área. Nos referiremos a continuación a los trabajos de las autoras mencionadas, dado que constituyen la génesis de la indagación sobre las creencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de lenguas²³.

3.4.1.1 El enfoque normativo

Barcelos (2000) etiqueta así a este grupo de investigaciones basándose en Holliday (1994), quien emplea el término “normativo” para referirse a los estudios que consideran la cultura de los estudiantes como la explicación a sus comportamientos en clase. Para los investigadores que suscriben este enfoque, las creencias actúan como indicadores de los futuros comportamientos de los estudiantes, es decir, establecen una relación de causa-efecto entre sus creencias y determinan si, por ejemplo, serán o no aprendices buenos o autónomos.

Las principales ventajas de este enfoque es el uso de cuestionarios, por la practicidad que ofrecen en situaciones de tiempo y recursos limitados, ya que permiten abarcar a un gran número de participantes y recurrir a ellos en distintos periodos de tiempo de forma ágil. Sin embargo, presentan varias limitaciones, la más notoria es que ignora los propios términos de los participantes (las creencias previas que estos tienen integradas), ya que es el investigador el que propone la tipología y temática de las preguntas y de alguna manera los condiciona de antemano y limita la forma de expresarse de los discentes (tal vez incluso los temas seleccionados por el investigador podrían no ser los más representativos para los participantes en su proceso de aprendizaje).

En 1985 Horwitz desarrolla el inventario de creencias sobre el aprendizaje de idiomas conocido como cuestionario BALLI: *Beliefs About Language Learning* (BALLI). Su objetivo se centra en descubrir cuán comunes son algunas de las creencias populares sobre el aprendizaje, en un grupo de treinta y dos estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL). Para desarrollar los elementos del BALLI, Horwitz pide a veinticinco profesores de lenguas adicionales en Estados Unidos que elaboren una lista de sus propias creencias y de aquellas que consideran que sus estudiantes tienen con relación al aprendizaje de una segunda lengua²⁴. Después, con la ayuda de expertos en psicología se reformulan y se descartan algunas de estas creencias recogidas, por lo que el cuestionario queda definitivamente compuesto por treinta y cuatro ítems relacionados con el aprendizaje de lenguas, que comprenderían las siguientes áreas:

- La aptitud para aprender una lengua extranjera
- La dificultad del aprendizaje
- La naturaleza del aprendizaje de lenguas
- Las estrategias de aprendizaje y comunicación
- La motivación

²³ *Language Learning Beliefs* es el término empleado en el ámbito anglosajón para referirse a este cuerpo de estudios.

²⁴ Reproducimos “segunda lengua” por ser el término empleado por la académica Horwitz en su trabajo.

Los encuestados deben indicar si están de acuerdo o no con las afirmaciones en una escala de cinco puntos tipo Likert, con los extremos “estoy totalmente de acuerdo” o “estoy en total desacuerdo”. Sin embargo, hay dos elementos que ofrecen diferentes opciones, el relativo a la dificultad del lenguaje: su rango va de “muy difícil” a “muy fácil”; así como el ítem sobre el tiempo necesario para aprender un idioma que oscila entre “menos de un año” y “no se puede aprender un idioma con una hora al día”. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que la mayoría de los estudiantes (el 75-91%) comparten las siguientes afirmaciones:

- es más fácil para los niños aprender un idioma extranjero que para los adultos,
- algunos idiomas son más fáciles de aprender que otros,
- lo mejor es aprender inglés en un país de habla inglesa,
- es importante la repetición y la práctica constante.

En definitiva, desde el enfoque normativo las creencias están aisladas y descontextualizadas y, por tanto, se siguen las nociones de creencias defendidas por el cognitivismo. Además, otro problema que presenta es que los enunciados de los cuestionarios que utiliza podrían ser interpretados por parte de cada participante de una forma distinta de la que inicialmente había planeado el investigador. Además, el uso de cuestionarios cerrados se corresponde con las visiones cognitivistas de las creencias como estructuras fijas en las mentes de los estudiantes.

3.4.1.2 El enfoque metacognitivo

Esta corriente deriva de la psicología cognitivista de John Flavell, en la que se considera que el conocimiento metacognitivo se almacena en la memoria a corto plazo y se define de la siguiente manera: “Metacognitive knowledge means all the knowledge and beliefs you have acquired and stored in long-term memory that concern anything pertinent to social cognition” (Flavell, 1981, p. 73).

La pionera en este enfoque es la profesora e investigadora Wenden, para quien el conocimiento metacognitivo (lo que los estudiantes saben sobre cómo aprender una lengua) influye en el resultado de la actividad de aprendizaje, y se caracteriza porque no siempre es demostrable empíricamente, es interactivo y, en cierto modo, falible. De hecho, define el conocimiento metacognitivo del siguiente modo:

The stable, stable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learner beliefs; there are three kinds: person, task and strategic knowledge.

(Wenden 1987, p. 163).

En su definición se refleja claramente cómo se apropia de las tres clases de conocimiento metacognitivo a partir de los principios de Flavell: conocimiento personal (*person variables*), conocimiento estratégico (*strategy variables*), conocimiento de la tarea (*task variables*) (Ramos, 2005, p. 47). Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, Wenden también estudia los procesos de autorregulación (*self-regulation*), un concepto clave también en la teoría sociocultural, pero que la autora no considera desde este prisma, pues:

[...] it is predicated on a distinct metaphorical understanding of mental activity and emphasizes the role of external/social factors in the development and exercise of self-regulation, in contrast to the internal ones, such as metacognitive knowledge.

(Wenden, 1999, p. 532).

Ramos (2005) explica que el conocimiento metacognitivo influye en la autorregulación que el aprendiz hace de su propio proceso de aprendizaje en las fases de planificación, control y evaluación. De hecho, el *metacognitive knowledge* “se activa cuando la tarea requiere un tipo de pensamiento consciente o reflexión, cuando es nueva o cuando el aprendiz se enfrenta a un escollo durante este proceso” (Ramos, 2005, p. 48), garantizando así su papel activo en el aprendizaje. Es decir, ratifica la visión de Williams y Burden (1997) en torno a la conciencia metacognitiva como un paso necesario para aprender a regular el aprendizaje (Ramos, 2005, p. 48). Wenden (1998) asegura que este conocimiento es el que caracteriza cómo los aprendices expertos se enfrentan a la tarea y cómo mejoran los resultados de aprendizaje y la comprensión de los textos, entre otras actividades. Sin embargo, a pesar de que la autora reconoce que el conocimiento metacognitivo y las creencias se utilizan de forma intercambiable o similar, es cierto que tienen características distintas: “beliefs are distinct from metacognitive knowledge in that they are value-related and tend to be held more tenaciously.” (Wenden, 1999, p. 436).

En este enfoque se suelen emplear las entrevistas y otros métodos introspectivos como autoinformes²⁵ para hacer emerger las creencias que se consideran conocimiento metacognitivo. Barcelos (2000) comenta que la principal ventaja de este enfoque es la oportunidad que se les brinda a los estudiantes para expresarse con sus propias palabras, elaborar y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje de lenguas gracias a las entrevistas. Además, indica que el considerar las creencias como conocimiento, implica asumir que estas forman parte del razonamiento de los estudiantes. Para Ramos (2005), los estudios de Wenden apuntan hacia la necesidad de incluir actividades de “aprender a aprender” en los programas de lenguas. De hecho, sería interesante que los profesores conociesen las creencias y el conocimiento metacognitivo de sus alumnos e intentasen ayudarlos a desarrollar un aprendizaje más reflexivo y autodirigido (2005, p. 48).

Sin embargo, no adoptamos este enfoque porque presenta varias limitaciones que colisionan con nuestra forma de entender las creencias. Por un lado, las considera como entidades abstractas en la mente de los alumnos. En este sentido, se secunda la perspectiva de las teorías tradicionales en el aprendizaje de lenguas, donde estas creencias se conciben como “entidades cognitivas estables” (Kalaja, 1995, p. 192) y, en consecuencia, se ignora su posibilidad de cambio. Por otro lado, las creencias quedan aisladas de cualquier factor externo y no se consideran ni el contexto de los estudiantes, ni su experiencia personal.

3.4.2 Enfoques alternativos o contextuales

Es preciso recordar que en la clasificación de Kalaja (2015) se establecieron dos macrogrupos denominados *enfoques tradicionales (mainstream)* y *enfoques alternativos*

²⁵ Los autoinformes hacen referencia al conjunto de técnicas psicométricas, algunas de ellas llamadas subjetivas, consisten en que el participante completa refiriéndose a sí mismo.

(*alternative approaches*). En los apartados anteriores se han abordado los enfoques tradicionales, se han expuesto el enfoque normativo y el metacognitivo, así como los motivos por los que no se han adoptado para el presente estudio. A continuación, se presenta el grupo de enfoques alternativos o enfoques contextuales, que, desde la perspectiva adoptada en esta tesis, resultan más interesantes para explorar las creencias.

Como hemos observado, los primeros estudios que se llevan a cabo se basan en cuestionarios cerrados o entrevistas y se centran en garantizar la perspectiva émica y “objetiva” que demuestran relaciones de causa-efecto. Sin embargo, en 1999, durante el Congreso de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) tiene lugar un simposio dedicado a las creencias de los estudiantes (Gaies y Sakui, 1999), y se publica un número especial de la revista *System* dedicado en exclusiva a este aspecto, que marca un punto de inflexión en el área.

Es a partir de entonces cuando, en primer lugar, se empieza a cuestionar que las creencias sean eminentemente cognitivas, como se venía afirmando en los anteriores estudios, y surge una vertiente que considera la naturaleza social de las creencias construidas a través de procesos de interacción, dinámicas en el tiempo y variables en función de la situación o el contexto en el que se originan. Por tanto, se adopta una perspectiva émica en la que el aprendizaje de la lengua se considera subjetivo, y se tienen en cuenta las creencias. Se situarían aquí, entre otros, los estudios enfocados desde la teoría sociocultural de Vygotsky (Alanen, 2003) o el *dialogismo* de Bajtín, (Dufva, 2003), entre otros que exploraremos en los epígrafes siguientes.

De hecho, en una reciente publicación, Kalaja (2018) dibuja el panorama actual de los estudios desarrollados dentro de los enfoques contextuales, en el que destaca el plural empleado ahora en contraposición al término en singular acuñado por Barcelos (2000). Resulta especialmente interesante este uso del plural que recoge la diversidad de estudios llevados a cabo que, aun compartiendo unas características comunes, parten de diversas teorías: desde la filosofía de Dewey (en Barcelos 2003), la *línea discursiva* (Kalaja 1995), el *dialogismo* de Bajtín (Dufva, 2003), el enfoque sociocultural (Alanen, 2003; Aro, 2016), la dimensión afectiva (Argao, 2011) o los enfoques ecológicos (Mercer, 2011). Por tanto, para este trabajo, se ha considerado oportuno emplear la denominación en plural, utilizando como sinónimos enfoques contextuales y enfoques alternativos, tal como reflejan los últimos estudios en este ámbito.

Como ya se ha apuntado, los trabajos agrupados bajo este paraguas adoptan una perspectiva émica y utilizan diversos instrumentos de investigación (observaciones de tipo etnográfico en clase, distintos tipos de narrativas, entrevistas). Dicha variedad de técnicas de recolección de datos permite profundizar en el aprendizaje y la enseñanza de una L2 como procesos subjetivos, mediados por la experiencia de los alumnos. Además, otorga la posibilidad de basarse en las interpretaciones y en los significados personales que los aprendices mismos atribuyen al proceso de aprendizaje (Kalaja, Barcelos, Aro, 2018). La concepción de las creencias en los enfoques contextuales comparte los siguientes principios (Kalaja et al., 2018, p. 35):

- Las creencias se construyen conjuntamente durante la interacción con otros y se asocian con el lenguaje, ya que este media todas las interacciones y acciones humanas.

- Las creencias son parte de un proceso de socialización de los alumnos, como propias de los miembros de unas comunidades específicas. Por lo tanto, están conectadas insertadas al macrocontexto de ideologías, estructuras de poder y estados en una sociedad determinada.

Por tanto, el panorama de los estudios observados, así como el de los que exploraremos en los siguientes apartados, queda resumido del siguiente modo:

Enfoques tradicionales <i>mainstream approaches</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque normativo • Enfoque metacognitivo
Enfoques alternativos <i>alternative approaches o</i> enfoques contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque discursivo • Enfoque afectivo • Enfoque ecológico o de la teoría de la complejidad • Enfoque sociocognitivo • Enfoque sociocultural

Figura 5: Enfoques para el estudio de las creencias de los estudiantes

En los primeros trabajos de los enfoques contextuales se parte de una perspectiva émica y se combinan distintos métodos para interpretar las creencias de los estudiantes en un determinado contexto a través de un corpus de datos formado, generalmente, por *verbal data*. Este tipo de investigación incluye herramientas etnográficas, como la observación en el aula (Allen, 1996), diarios (Nunan, 2000), narrativas, redacciones de estudiantes (Barkhuizen, 1998), y otros métodos que se basan en los propios significados interpretativos y en las perspectivas de los estudiantes (Barcelos, 2000, p. 60). La investigación sobre las creencias en su propio contexto (de ahí el nombre de este gran grupo de estudios), se traduce en saber por qué los estudiantes tienen determinados tipos de creencias, cómo estas se ajustan a las que sustentan los demás y cómo se relacionan con sus acciones (Woods, 1997).

Los trabajos pioneros del enfoque contextual (recogidos en Barcelos, 2000), adoptan una perspectiva etnográfica, como, por ejemplo, el trabajo de Allen (1996), que tiene como objetivo el comprender la influencia de las creencias de los profesores en las creencias de los estudiantes. En su estudio de caso sobre un estudiante libio de ESL en Canadá, emplea observaciones de aula, análisis de documentos, entrevistas a docentes y estudiantes, y diarios de aprendizaje. Concluye que el alumno cambia sus creencias sobre el aprendizaje de idiomas durante el curso, e incluso que estas llegan a transformarse, aproximándose a las del profesor. En los albores de los enfoques contextuales, Barcelos (1995) examina las creencias de catorce estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) en Brasil a través de la caracterización de su cultura de aprendizaje de lenguas. En su trabajo emplea la observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos. Sus resultados apuntan a que existe una fuerte influencia de las experiencias previas de los alumnos, del contexto en el que se producen sus creencias lingüísticas y de su enfoque hacia el aprendizaje de lenguas.

Si se establece una comparación entre, por un lado, el enfoque contextual y, por otro, el normativo y el cognitivo mencionados en apartados anteriores, una de las principales

ventajas es la visión positiva de consideración hacia los alumnos, ya que se tienen en cuenta sus propias perspectivas. Este enfoque ofrece una definición más amplia de las creencias como dinámicas y sociales y propone una metodología diferente y variada para indagarlas respecto a sus vínculos con los enfoques anteriores, basados principalmente en cuestionarios.

Una vez examinados los principios fundamentales del enfoque contextual, se examinarán a continuación otros estudios que se sitúan en esta vertiente, que es la que resulta relevante para este estudio, destacando los rasgos más importantes para el mismo. En la descripción elaborada por Kalaja et al. (2018) se distinguen varios estudios que, a pesar de partir de diversas teorías, conservan los principios fundamentales de los enfoques contextuales que ya han sido mencionados.

3.4.2.1 Enfoque discursivo

Los primeros estudios empíricos en Lingüística Aplicada sobre las creencias centradas en el discurso se publican a partir de la década del 2000 (Kalaja et al., 2018). El enfoque discursivo se basa en los estudios que provienen de la psicología social y discursiva (Potter y Wetherell, 1987; Edwards y Potter, 1992), donde la relevancia radica en lo que pueden aportar los estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a partir de su propio discurso “the focus would be on what language learners have to say about aspects of SLA in discourse, that is, in stretches of talk or pieces of writing” (Kalaja, 1995, p. 196). Desde este enfoque, los estudios más recientes son los desarrollados en el ámbito educativo finlandés, caracterizados por ser longitudinales y contemplar una gran diversidad de datos.

Por ejemplo, en uno de los estudios (Kalaja, 2016a), se investigan las creencias sobre el finlandés y el inglés y la construcción de identidades de estudiantes universitarios. Para ello se les pide que compararen y contrasten las dos lenguas mediante un conjunto de tareas; principalmente, completar oraciones del tipo “En mi opinión, el finlandés es...”, o con preguntas abiertas como “¿Qué significa el inglés para ti actualmente?” Al tratarse de un estudio longitudinal, las tareas se realizan dos veces, en un lapso de cinco años: al comienzo de sus estudios y justo antes o después de terminar un programa de maestría. En los datos, analizados desde la perspectiva discursiva (Potter y Wetherell, 1987) se identifican cuatro formas de hablar o referirse hacia estos dos idiomas: afecto (sentimientos positivos y negativos), estética (más o menos bonito), vitalidad (en referencia a si son de uso local y global), y desafío (sistemas de lengua fáciles o difíciles de aprender).

Cabe destacar que el enfoque discursivo no se limita a explorar datos eminentemente verbales (orales o escritos), sino que también emplea narrativas visuales. Es el caso del estudio elaborado también por Kalaja (2016b), donde se solicita a un grupo de estudiantes que se preparan para ser maestros de idiomas que realicen un dibujo sobre cómo será su propia clase de lengua adicional dentro de un año y que expliquen algunas de las tareas que se desarrollarán en esa clase futura. Los datos multimodales, narraciones visuales y sus comentarios, se examinan a través del análisis de contenido, y también se identifican dos discursos relevantes. Entre los principales hallazgos destaca que la mayoría de los estudiantes conceptualiza una clase con un entorno muy similar al tradicional (pizarra, mesas, etc.) y resaltan la relevancia de la naturaleza social del aprendizaje. También se destaca que en su futura labor como docentes se centrará en el uso real del lenguaje, las destrezas orales y otros aspectos de la cultura (Kalaja et al., 2018).

A raíz de los estudios comentados en este enfoque, observamos que las creencias deben investigarse en los fragmentos de conversación o textos escritos o formas multimodales por ser la forma en la que las creencias se tornan observables (Kalaja, 1995). Precisamente, los instrumentos de recogida de datos que adoptamos; entrevistas, narraciones o relatos de vida lingüística²⁶, interacciones del aula y productos textuales como tareas elaboradas fuera de clase, permiten advertir así las creencias que se manifiestan en los discursos.

3.4.2.2 Enfoque afectivo

El interés por el componente afectivo o *emotional turn* en el ámbito de la lingüística aplicada ofrece nuevas formas de definir e investigar las emociones (Pavlenko, 2013) desde distintas perspectivas, por ejemplo, desde un enfoque crítico (Benesch, 2012) o sociocultural (Swain, 2013). Las emociones se entienden como parte de nuestras identidades y son determinantes en el modo en el que nos relacionamos con el mundo (Barcelos, 2015, p. 315). Actualmente, son escasos los estudios que relacionan las creencias con las emociones, pero sí que están comenzando a emerger (véase la revisión de Barcelos, 2015). No obstante, tradicionalmente, la dimensión emocional o afectiva en la lingüística aplicada se ha abordado desde la perspectiva de las diferencias individuales del estudiante en una relación de causa-efecto con los resultados del aprendizaje (Pavlenko, 2013).

En este grupo encontramos el trabajo de Aragão (2011), en el que se reflexiona sobre la relación entre las emociones y las creencias en el aprendizaje de lenguas adicionales. En su estudio, tiene en cuenta el contexto y el discurso, a partir de narrativas escritas y visuales, para dilucidar la interacción histórica y situada de creencias y emociones (Aragão, 2011, p. 302). Sin embargo, la interacción de las emociones y las creencias en las acciones de los alumnos es compleja e implica un sistema entrelazado. Los participantes en su estudio reflejan la relevancia de sentirse cómodos y libres para hablar inglés en el contexto de aprendizaje sin la sensación de ser juzgados por sus compañeros o profesores. En este sentido, reflexionar sobre las creencias es un aspecto esencial para fomentar un cambio en el proceso de aprendizaje de lenguas (Aragão, 2011, p. 309).

Por otro lado, en el estudio de Dufva (2003) basado en el dialogismo, se demuestra que las creencias no son emociones, pero sí tienen una dimensión afectiva. Emplea numerosas técnicas de recogida de datos, discusión, entrevistas y narrativas. El proceso dialógico de apropiación de la información también provoca que el conocimiento tenga dos vertientes: es tanto individual como social, y, en consecuencia, único y compartido. Como señala Dufva (2003, p. 137), las personas están conectadas con la comunidad y la sociedad que las rodea, y, por lo tanto, los discursos en los que participan son comunes también a estos contextos.

En conclusión, las últimas publicaciones sugieren una estrecha interrelación entre las creencias y las emociones. Es decir, las emociones pueden fortalecer o debilitar las creencias de los aprendices hacia la lengua adicional en función del contexto. Además, estas mismas emociones también pueden hacer que un alumno preste más atención a unas

²⁶ En este trabajo se emplean como sinónimos contextuales “narraciones” y “relatos” de vida lingüística.

creencias que a otras (miedo, desesperación o alegría); constatándose de este modo que dichos elementos “interactúan de maneras complejas” (Kalaja et al., 2018, p. 2).

En el presente estudio nos adentramos también en el aula con el objetivo de describir las creencias que acontecen en el espacio educativo, una decisión que se relaciona con los estudios de Barcelos (2015, p. 315), quien afirma lo siguiente sobre la relevancia de observar las emociones que se construyen durante las interacciones en el aula:

Thus, our concern should be not only about what learners or teachers bring to the classroom but also about the sorts of emotions that are constructed in the interaction within the classroom and inside schools, and in the discourses and practices in the classroom, as Zembylas (2005) suggests. It is a social constructivist perspective. How do learners and teachers see themselves? What kind of identities, emotions, and beliefs are they constructing in our classrooms? Which emotions are they allowed to express and construct?

(Barcelos, 2015, p. 315).

Por tanto, con el objetivo de aproximarnos a las creencias sobre la *interculturalidad* que sostienen los participantes de este estudio, es relevante considerar también la dimensión emocional. De hecho, como se ha mostrado en el capítulo anterior (véase el apartado 1.6), la *competencia intercultural* tiene una dimensión afectiva que se relaciona con las actitudes como la apertura a la diversidad, el respeto o la tolerancia a la ambigüedad. Entender las emociones que experimentan los participantes, por ejemplo, ante las situaciones de otredad, resulta útil para comprender sus creencias hacia el aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde una orientación intercultural y, en definitiva, para comprender cómo se relacionan con el mundo que les rodea.

3.4.2.3 Enfoque ecológico o de la teoría de la complejidad

Este enfoque nace en congruencia con el reciente interés del ámbito de la educación lingüística en la teoría de sistemas complejos (TSC), como una lente para la interpretación de los factores psicológicos, los fenómenos lingüísticos y sociales (Mercer, 2013), y como un posible marco que podría conectar diferentes enfoques para entender el aprendizaje de la lengua (Larsen-Freeman, 1997).

A pesar de la falta de consenso en torno a una única definición, la teoría de sistemas complejos enuncia que entendemos de manera automática una serie de entidades que muestran comportamientos determinados, precisamente, por ser miembros de ese sistema (ej. los profesores y los estudiantes se comportan de cierta manera por su adscripción como miembros del sistema educativo/escolar). Por otro lado, los sistemas complejos son más difíciles de definir porque se organizan abiertamente, es decir, sus componentes interactúan con, y son influenciados por agentes que operan fuera de los límites del sistema. Debido a la dificultad de separar un sistema de su entorno utilizando criterios lógicos o topográficos, se opta por enmarcar los sistemas funcionalmente en términos de lo que el sistema hace o para qué sirve (Kalaja et al., 2018).

Por tanto, retomando el enfoque que nos ocupa dentro de los estudios de las creencias de los aprendices, cabe destacar que el principal punto de partida es que las creencias de los alumnos no deben observarse de forma aislada. Por ello, se argumenta que estas poseen dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva, que deben considerarse no solo en el marco

de actuación de los factores internos del alumno (i.e., motivación, afecto, actitudes e historia personal), sino también con respecto a los factores externos del estudiante que están involucrados en el aprendizaje de una lengua adicional, como el profesorado, los compañeros de clase o el contexto de aprendizaje (Kalaja et al., 2018). Además, independientemente de que las creencias del estudiante sean correctas o incorrectas, conforman el concepto de *uno mismo* (*self-concept*) como aprendices de lenguas y se centran en la autoconfianza que el alumno posee y que lleva consigo a cualquier encuentro, no solo en lo concerniente a un contexto específico (Mercer, 2011, p. 336). Este constructo de autoconcepto se caracteriza por incluir las dos dimensiones de las creencias (afectiva y cognitiva), y por captar el conjunto de creencias y sentimientos de forma holística con relación al dominio de la lengua adicional más allá de las tareas o de las destrezas que puedan evaluarse.

Kalaja et al. (2018), para ilustrar este enfoque, mencionan dos estudios, cuyas principales aportaciones se presentan a continuación:

En el primer estudio (Mercer y Ryan, 2010), el objetivo es conceptualizar las formas de pensar (*mindset*) a partir de las creencias de un grupo de aprendices de inglés en Japón y Austria, y la influencia del talento y el esfuerzo en el proceso de aprendizaje de lenguas. Estas *mindset* representan algunas de las suposiciones básicas que los estudiantes sostienen sobre diversos atributos humanos, como la inteligencia o la personalidad. Los autores distinguen entre “mentalidad fija” o de “crecimiento” (modificable). Por ejemplo, quienes piensan que un talento natural influye en el buen aprendizaje de idiomas tiene una mentalidad fija, mientras que alguien que confía más en el poder de sus propios esfuerzos y en el trabajo para mejorar su aprendizaje posee una mentalidad de crecimiento (Mercer y Ryan, 2010, p. 437). Los autores utilizan un ejemplo muy ilustrativo y explican que los aprendices que consideran que nacemos inteligentes de *per se* determinan que no pueden hacer nada para este rasgo fundamental, y por tanto, pueden terminar sintiéndose desmotivados, ya que, al no tener ciertas cualidades, creen que no pueden cumplir ciertos objetivos en su vida cotidiana o a nivel académico. Por otro lado, quienes consideran que estos rasgos no son innatos e inalterables, y que los humanos siempre tienen la capacidad de cambiarlos, pueden experimentar más estimulación y están dispuestos a trabajar más y progresar. Sin embargo, los autores advierten que sería una simplificación excesiva suponer que la mentalidad de una persona se compone de estas dos versiones dicotómicas presentadas. De este modo, las formas de pensamiento fijas o variables no son excluyentes, sino un proceso continuo en el que el alumno puede situarse en diversos momentos en función de la fase de aprendizaje. El estudio concluye que los sistemas de creencias del alumno son dinámicos, complejos y están sujetos a cambios a lo largo del tiempo. Por último, destaca que la mentalidad adoptada guiará el enfoque de aprendizaje escogido por el discente.

En un segundo estudio —de caso longitudinal con una discente de español e inglés en Austria—, Mercer (2011) se centra en el constructo del autoconcepto para dicha estudiante de lenguas durante tres años de su carrera universitaria. Las creencias de la estudiante se observan desde sus correspondencias con cuatro elementos: sus interacciones dentro y fuera de clase, sus experiencias de aprendizaje del inglés y el español, su avance en el estudio de estas dos lenguas, y los comentarios recibidos por parte de sus profesores. En resumen, se desprende del análisis del contenido de los datos que, para la estudiante, aprender inglés es más difícil en comparación con el español.

Para el propósito de esta tesis doctoral, estos estudios son relevantes porque contradicen la idea de que el pensamiento sobre las creencias se desarrolla de forma lineal; es más, ambos ilustran que las creencias son inestables y que no atienden a relaciones de causa-efecto. En definitiva, ambos reflejan una gran consideración al contexto y lo relaciona, a su vez, con las dos dimensiones, cognitiva y afectiva, de las creencias, dimensiones ambas que se abordarán en el estudio que presentaremos más adelante. Recordamos que los modelos de *competencia intercultural* se sustentan también en una base cognitiva centrada en los conocimientos culturales de diversa índole (epígrafe 1.7).

3.4.2.4 El enfoque metafórico o enfoque indirecto

Barcelos (2000) también incluye en el enfoque contextual los estudios que se basan en las metáforas. Sin embargo, para Ellis (2008, p. 8), el enfoque que trabaja con las metáforas podría considerarse de forma autónoma: “A fourth approach can also be identified—metaphor analysis” (Ellis, 2002; Kramsch, 2003). De hecho, cabe señalar que el análisis de metáforas es hoy día una herramienta ampliamente aceptada tanto en la investigación educativa como en la lingüística aplicada (Cameron y Low, 1999, citado en 2008, p. 14).

El enfoque metafórico de Ellis consiste en examinar las metáforas que usan los estudiantes cuando hablan sobre sus experiencias de aprendizaje y así identificar sus creencias a través de un medio indirecto. Basándose en el argumento lingüístico-cognitivo de Lakoff y Johnson (1980), el autor sostiene que la metáfora es tanto un elemento lingüístico como conceptual: “that is they reflect, how people represent the world and their experiences of it to themselves” (Ellis, 2008, p. 14). De este modo, las metáforas conceptuales pueden funcionar como una especie de ventana para observar los sistemas de creencias, pues las personas las usan tanto para construir como para limitar su pensamiento. Bajo estas premisas, Ellis (2002) desarrolla un estudio de cuyo análisis se desprenden cinco metáforas que emanan de su análisis: *learning as a journey*, *learning as a puzzle*, *learning as a struggle*, *learning as suffering*, *learning as work*. El autor interpreta que de este modo: “learners might be using this metaphor to distance themselves from their learning experience (i.e., it served as a kind of metacognitive strategy for evaluating their progress)” (Ellis, 2008, p. 14).

Ellis (2008) expresa sus reticencias al enfoque normativo y cognitivo que emplean, principalmente, cuestionarios o entrevistas. El primer problema que apunta el autor es que los alumnos no siempre narran sus creencias con precisión, de hecho, en ocasiones constatan las creencias que piensan que deberían tener o que el investigador desea escuchar. El segundo problema es que tanto el autoinforme como los métodos introspectivos asumen que los estudiantes son conscientes de las creencias que poseen y pueden verbalizarlas. Si bien es cierto que podría suceder así con muchas creencias, también es posible que algunas se encuentren en un nivel de conciencia más profundo o que no puedan expresarse ni directa ni fácilmente (Ellis, 2008, p. 13).

En el estudio que se presenta en esta tesis doctoral se identifican algunas metáforas que los estudiantes emplean, generalmente para referirse a su experiencia de estudio en el extranjero. Sin embargo, no serán consideradas como una forma de distanciarse de sus creencias, sino como un modo de confirmarlas. En este sentido, en este estudio no se adoptará ningún elemento del enfoque que se acaba de exponer.

3.4.2.5 Los enfoques sociocognitivos: sociocultural y dialógico

Denominamos enfoques socio-cognitivos²⁷ a las distintas vertientes de estudios que conciben el aprendizaje como una actividad en la que el entorno social se entrelaza con los recursos cognitivos del alumno (Dufva, Aro y Suni, 2014, p. 1)²⁸. Enmarcados en este conjunto terminológico se encuentran la tradición sociocultural vygotskyana en el aprendizaje de lenguas adicionales (Lantolf 2000; Lantolf y Thorne 2006) y el dialogismo en los trabajos de Bajtín (1981) y Voloshinov (1976).

Desde la vertiente sociocognitiva, resulta muy relevante la multimodalidad porque incorpora las imágenes sociales y culturales, además de los enunciados, como elementos que repercuten en las creencias: “not only words of the others, but also socially and culturally available images are being recycled in people’s beliefs and conceptualisations” (2011, p. 62). En este enfoque también se utilizan datos visuales, por ejemplo, una serie de autorretratos dibujados por los estudiantes (Kalaja et al., 2008; Kalaja et al., 2011). No obstante, también se consideran apropiados otros métodos para poner de manifiesto las creencias de los estudiantes como las entrevistas y las narrativas (historias de vida, autobiografías lingüísticas), que suelen emplearse en combinación con los anteriores.

Desde estos enfoques, se critica la visión tradicional y mayoritaria en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, caracterizada por el paradigma cognitivista, donde las creencias se vislumbran como esquemas mentales y estáticos que se investigan a través de métodos experimentales y cuantitativos. Por otro lado, también se cuestiona que, desde los enfoques socioculturales y construccionistas, se haya considerado a los individuos exclusivamente en su dimensión social y cultural, atribuyendo únicamente un origen social o discursivo a todo lo mencionado durante las interacciones o las entrevistas (mencionan como ejemplo el análisis etnometodológico de la conversación). Desde estas perspectivas, denominadas “radical social constructionist views” (Dufva et al., 2011, p. 61), como desde las de la psicología discursiva (Edwards y Potter, 1992), con frecuencia se sugiere que fenómenos mentales como las actitudes, la memoria, y las intenciones se construyen solo a través del discurso, obviando por completo la dimensión cognitiva. Por este motivo, se reprueba el argumento de que es posible analizar el discurso observable sin asumir ninguna versión particular de la cognición: “without assuming any particular version of cognition, *or even that cognition...is taking place at all*” (Potter, 2006, p. 138, citado en Dufva, 2011, p. 62). En definitiva, para las investigadoras de la universidad de Jyväskylä, la polarización entre las versiones más radicales del cognitivismo y el construccionismo social conduce a un callejón sin salida que tampoco resuelve algunas cuestiones *esenciales* de la teoría del aprendizaje (Dufva, 2011, p. 62). Ante esta situación, presentan el enfoque que nos ocupa ahora con el objetivo de trascender la relación entre lo social y lo cognitivo como una dicotomía entre lo interno y lo externo. Para llevarlo a cabo se basan en la filosofía dialógica de Bajtín (1981), la noción de *refracción* de Voloshinov²⁹ (1973), y los

²⁷ Por este motivo, no se denomina únicamente enfoque sociocultural, ya que porque supondría obviar el resto de corrientes (Comunicación personal con Hannele Dufva, 1 de marzo de 2018, vía *Researchgate*).

²⁸ Pertenecientes al Departamento de Lenguas y Estudios en comunicación de la universidad finlandesa de Jyväskylä.

²⁹ El concepto de refracción se presenta como un avance a la teoría del reflejo leniniana en la que se defiende que la conciencia “refleja” la realidad de una manera inmediata. Para Voloshinov no es solo reflejo, sino “refracción” e incluso “distorsión” de la realidad, por tanto, nuestra percepción de la misma no es directa, sino mediada por signos ideológicos (Voloshinov, 2009, p. 8).

principios socioculturales de Vygotsky (1986), pero también se nutren de forma tangencial de los enfoques no cartesianos de la cognición³⁰ (Cowley, 2009; Van Lier, 1997).

Ahora bien, ¿cómo se conciben las creencias desde este enfoque? ¿Cuál es su origen? Se rechaza el argumento cognitivista en el que las creencias —sobre cualquier cosa— son esquemas que una vez aprendidos o adquiridos se fijan en la memoria. Sin embargo, tampoco coinciden con la idea de que son reflejos directos de las ideologías sociales. En opinión de sus defensores, tienen un origen dual, pues surgen de una base de datos dinámica y continuamente cambiante que mezcla distintos recuerdos, imágenes y puntos de vista (Dufva et al., 2011). Por ello, las consideran como *refracciones* de la escena social y de la presencia de muchas voces en los distintos espacios sociales.

Se basan también en el concepto de *heteroglosia* enunciado por Bajtín (1981), que alude a la variedad de géneros, registros y usos diferentes dentro de la comunidad lingüística. En lo relativo al aprendizaje, esta perspectiva también sugiere que el objetivo de los estudiantes debe redefinirse y lograr que manejen distintas variedades de registros, usos, dialectos ya que el lenguaje no es monológico. Es decir, el lenguaje concebido como una idea de la lengua nacional, unificada, estandarizada, y homogénea debe destituirse (Dufva et al., 2014, p. 24), pues el lenguaje es social, y, por tanto, heterogéneo.

De este modo, para articular las creencias sobre el aprendizaje de una lengua, en este enfoque se indican tres factores. En primer lugar, la incidencia de las experiencias personales, como su propia historia de aprendizaje de idiomas, que en nuestro estudio se vislumbra en los relatos de vida lingüística recolectados. Después, han de considerarse las creencias existentes en su entorno social y cultural, que pueden ser tanto verbales como visuales. En este sentido, las actividades que realizamos en el aula nos aproximan a estas visiones del entorno de los estudiantes gracias a sus discursos en las distintas interacciones.

Por último, las creencias están influenciadas por distintos factores situacionales presentes en un determinado momento, por ejemplo, la tarea concreta que les ocupa y la forma de expresión de la actividad que realizan en el aula (Dufva et al., 2011, p. 69). En el caso del presente estudio, están influenciadas por cada uno de los instrumentos que diseñamos para elicitarlas (i.e., entrevistas, cuestionarios y actividades).

3.4.2.6 Enfoque sociocultural

Como se ha mencionado anteriormente, dentro de los enfoques sociocognitivos existen distintas corrientes. El enfoque sociocultural, inspirado en Vygotsky, resulta muy relevante porque considera la interrelación entre el individuo y la actividad social en la que está involucrado. Además, este carácter situado y mediado del conocimiento implica que la forma material de los recursos utilizados (leer un libro, escuchar una canción o ver una película) influye en el modo en el que las personas conceptualizan. También se resalta que las creencias no solo están mediadas por el uso del lenguaje, sino por otros recursos semióticos, como las ideologías (ya mencionadas en el concepto de refracción). Por lo

³⁰ Concretamente, desde las perspectivas sistémicas y ecológicas, cuyo punto de partida es la conexión entre los individuos y su entorno.

tanto, el origen de creer o conocer algo sobre un determinado tema se encuentra en eventos concretos (pasados y presentes), que son de naturaleza multimodal. Estos eventos no solo influyen en la raíz de nuestras creencias, sino que pueden rearticularlas y acotarlas. Las creencias no son entidades singulares, sino conjuntos dinámicos de conceptualizaciones polifónicas.

Es importante destacar que, a diferencia de otros enfoques contextuales y sociocognitivos en esta perspectiva se hace una distinción adicional entre las creencias (o conocimiento metacognitivo) e instrumentos de mediación (Alanen, 2003). Esto significa que las creencias deben transformarse en instrumentos de mediación para que puedan influir en el aprendizaje de una lengua adicional, y, de este modo, se observa cómo algunas son más importantes que otras. Por tanto, los instrumentos de mediación influyen en las actividades que emprenden los estudiantes y, en consecuencia, en el aprendizaje de lenguas adicionales, ya sea positiva o negativamente (Kalaja et al., 2015, p. 11). En la Tabla 6 aparecen resumidas las características principales del estudio de las creencias de los aprendices desde una perspectiva sociocultural.

Tabla 6: Características de las creencias desde el enfoque sociocultural (Alanen, 2003, pp. 67-68)

Theoretical underpinnings	Vygotsky, 1978, 1987, 1997; Bajtín, 1981, 1984, 1986; Wartofsky, 1973; Wertsch, 1991, 1998; Cole, 1996; Kozulin, 1998; Dufva, 1998; Lantolf, 2000; Wells, 1999, 2002.
Defining metacognition	<ul style="list-style-type: none"> - Close to consciousness as Vygotsky understood it. - Incorporates higher mental functions or self-regulatory mechanisms such as thinking, planning, voluntary attention, problem solving, evaluation, i.e., aspects of cognitive self-regulation. - Originates on the social plane in sociocultural activity to appear on the psychological plane in the individual. - Mediated by tools and sign systems such as language, speech and utterances.
Defining beliefs	<ul style="list-style-type: none"> - Beliefs occur on both mental and social planes, also as joint action; beliefs are both individual and social. - Beliefs can be observed in social interactions, in the context of activity. - Beliefs are (co)constructed and appropriated/internalized through mediated action, the most important of which is dialogic speech. - Beliefs are mediational means, or means-in-the-making (psychological and cultural tool/artifact) used to regulate learning, problem-solving activities, thinking etc.
Characteristics of beliefs	<ul style="list-style-type: none"> - Both stable and variable. - Variable: beliefs are (co)constructed in social interactions in specific contexts of activity. - Stable: beliefs are appropriated/internalized and (re)constructed in mediated action to become part of the individual's knowledge reservoir
Goals of research	<ul style="list-style-type: none"> - Analysis of beliefs in mediated action, including intrapersonal and interpersonal dialogue - Important questions: What is the nature of beliefs? How do beliefs emerge? How are beliefs constructed in social

	interactions? Can beliefs fossilize? How do they regulate learning?
Analytical tools / methods Research data	<ul style="list-style-type: none"> - Ethnography, activity theory, discourse analysis, conversation analysis, other qualitative methods - Social interaction (instructional interaction, interviews, verbal protocols, etc.)

En cuanto a los inconvenientes, se encuentra la complejidad intrínseca de este tipo de estudios, que consideran las creencias personales como un medio importante para especular sobre la dimensión cognitiva. El foco de análisis no se encuentra solo en el producto “externo”, ni tampoco tiene como objetivo dar una visión directa de una cierta creencia personal, sino el de relacionar los hallazgos con las teorías que enfatizan la naturaleza dinámica y distribuida de la cognición (Dufva et. al., 2011).

Para el enfoque sociocognitivo, lo relevante es considerar a los estudiantes como autoridades epistémicas de su conocimiento personal. Como argumenta Riley (1997, p. 128), no se trata de encontrar la verdad objetiva, sino la realidad subjetiva que indica lo relevante para los alumnos por el siguiente motivo: “because it is their beliefs that hold sway over their motivations, attitudes and learning procedures”. Así pues, en este enfoque, lo que aparece como una voz en las entrevistas, narraciones escritas, o imágenes en los datos visuales, puede describirse como un aspecto de las creencias de la persona. Para sintetizar, recogemos los aspectos de cada enfoque que se adoptan en el presente estudio:

1. Del enfoque discursivo: la idea de que las creencias se investigan en los fragmentos de conversación o textos escritos porque es la forma en la que pueden observarse.
2. Del enfoque afectivo: las creencias no son emociones, pero sí poseen una dimensión afectiva relevante.
3. Del enfoque ecológico: Las creencias no se desarrollan de forma lineal ni atienden a relaciones de causa-efecto, por tanto, son inestables.
4. Del enfoque sociocognitivo:
 - a. las experiencias personales son un elemento sustancial que incide en las creencias
 - b. las creencias no son reflejos directos de las ideologías socioculturales, sino que se consideran *refracciones* de la escena social y de las distintas voces presentes en ella.
 - c. las creencias pueden convertirse en objetos de mediación y, por tanto, son relevantes en el aprendizaje, que consiste una actividad mediada por objetos simbólicos (diccionarios, libros) y personas (como el docente, los compañeros de clase, la familia) o el entrono en general (institución educativa).

3.5 Estudios de creencias enfocados en el aprendiz en ELE

Las investigaciones de creencias centradas en el estudiante en relación con la enseñanza de lenguas han versado sobre distintos aspectos. Richards y Lockhart (1998, pp. 54-57) presentan ocho grupos en los que pueden clasificarse estos estudios en función de la temática abordada: *la naturaleza de la lengua meta* (dificultad o facilidad para aprenderlas), *sobre los hablantes de dicha lengua* (opiniones, actitudes y estereotipos hacia una comunidad), *las destrezas* (desarrollo de las competencias lingüísticas), *la*

enseñanza (opiniones muy concretas sobre la eficacia o no de la instrucción), *el comportamiento en clase* (la interacción en el aula), *sobre el autoconcepto del estudiante* (percepción de su figura como aprendiz) y *relacionados con los objetivos* (finalidad para la que abordan el aprendizaje). En el presente estudio se recogerán varias de estas cuestiones con el objetivo de indagar sobre la interculturalidad y conciencia intercultural de los participantes.

A lo largo de este capítulo se ha observado que los estudios de creencias sobre el aprendizaje de lenguas son muy variados y, mayoritariamente, se han centrado en la enseñanza del inglés como LE o L2. Kem-Mekah Kadzue (2016, pp. 132-140) recoge los estudios más relevantes en esta materia, de los cuales reproducimos aquellos que conciernen al aprendizaje de ELE en la siguiente Tabla:

Tabla 7: Estudios sobre creencias de aprendices en ELE, a partir de Kem-Mekah Kadzue (2016, pp. 132-140)

Área de investigación	Autor	Descripción
Enseñanza de gramática	Messakimove (2009)	Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE
	Mahyar (2011)	Instrucción sobre gramática y corrección de errores: cuestión de creencias de los alumnos iraníes.
Creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas	Nafsika (2004)	Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE
	Martínez Agudo (2005)	Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera
	Cots, Lurda e Irun (2007)	Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo.
	Peralta Bañón (2007)	Representaciones y creencias de tres alumnos brasileños sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (E/LE).
	Palomino Hernández (2013)	Creencias, actitudes, motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo.
Creencias sobre el enfoque de enseñanza	Ramos Méndez (2005)	Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas
	Martínez Carrillo (2007)	Creencias y actitudes de alumnos universitarios finlandeses ante la adquisición de destrezas orales en español
	Cara Muñoz (2010)	Las creencias de tres alumnos mauritanos de ELE ante una situación de cambio pedagógico
	Nafsika (2011)	Representaciones de estudiantes adultos de español como L3 en Grecia. Qué piensan de la lengua y de su aprendizaje.
Cultura	Benítez Rodríguez (2012)	La enseñanza/aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar

Actitudes	Santos Gargallo Chaparro (2015)	Análisis de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral
	C. Palomino Hernández (2013)	Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje del ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo

Para concluir, tras la revisión bibliográfica realizada, nos aventuramos a afirmar que son escasos (o nulos) los estudios que se centran en explorar la interculturalidad o la competencia intercultural en el aula de ELE a través de las creencias de los estudiantes desde un enfoque cualitativo. Es por ello por lo que consideramos relevante y necesario nuestro estudio, ya que cubre un vacío de investigación en la creciente área de la interculturalidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

Además, el presente estudio se nutre de varios de los enfoques presentados. Aunque claramente se enmarca en los enfoques contextuales, se aproxima notablemente al enfoque sociocognitivo y, a la vez, recoge algunas de las contribuciones del enfoque afectivo y del sociocultural. Más concretamente, por la forma en la que concebimos las creencias de los estudiantes como realidades dinámicas, influenciadas por la experiencia y mediadas por el contexto sociocultural; por la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, que enfocamos desde una visión postestructuralista hacia la lengua, la *cultura* y la *identidad*; y por la adopción de algunos de los preceptos de la teoría sociocultural, sobre todo aquellos que conciben el aprendizaje como una actividad mediada por objetos simbólicos (diccionarios, libros) y personas (como el docente, los compañeros de clase o el entorno en general, como la institución educativa).

Como en la introducción ya han sido expuestas las razones que han motivado a la autora de esta tesis doctoral a embarcarse en un estudio acerca las creencias de estudiantes universitarios de ELE con relación a su aprendizaje de lenguas y a la *interculturalidad*, tan solo resta, a modo de colofón de esta primera parte, recuperar la motivación principal para la realización de este estudio. Se trata de tener el firme convencimiento de que la investigación en el ámbito de las creencias puede resultar de gran ayuda para el desarrollo de la labor docente, idea que sintetiza a la perfección Ramos (2010) en el siguiente fragmento:

Si el alumno debe aprender a aprender, si hemos de facilitarle el control de su propio proceso de aprendizaje, y si reconocemos que cada alumno tiene una forma individual de abordar el proceso de aprendizaje y que un aprendiz no es una tabula rasa, habrá que investigar primero cuáles son los factores que constituyen el bagaje que el alumno aporta a dicho proceso, las llamadas diferencias individuales (edad, aptitud, motivación, estilo de aprendizaje, etc.). Uno de esos factores está integrado por sus creencias, influidas a su vez por su conocimiento del mundo y su experiencia como aprendiz de lenguas.

(Ramos, 2010, p. 110).

PARTE II: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS

Este cuarto capítulo se dividirá en varios bloques. En el primero, se presentará el objetivo y las preguntas de investigación. Después, se expondrán y justificarán las opciones metodológicas escogidas para desarrollar el estudio, basadas principalmente en el paradigma constructivista y en el diseño cualitativo básico. A continuación, se presentarán las secciones de las que consta toda investigación empírica: participantes, instrumentos de recogida de datos y el procedimiento seguido para su obtención. Para finalizar este capítulo, se presentará detalladamente el corpus de estudio y se concluirá abordando algunas cuestiones éticas que atañen particularmente a las investigaciones de corte cualitativo, como el protocolo o el papel que ocupa el investigador.

4.1 Preguntas de investigación

El objetivo de investigación general de este trabajo es describir las creencias de un grupo de estudiantes universitarios de ELE sobre el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad.

Para que este objetivo sea observable y operativo, este debe concretarse en una pregunta de investigación general que guíe el proceso investigador; por ello, la pregunta de partida es la que sigue:

¿Cuáles son las creencias de un grupo de estudiantes de ELE universitarios en relación con el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad?

Con el fin de abordar eficazmente esta pregunta de investigación, cuyo alcance y posibles interpretaciones resultan complejas, hemos resuelto formular cinco (sub)preguntas de investigación más específicas, que son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características del hablante intercultural desde la perspectiva de los estudiantes?
2. ¿Cómo perciben la figura del profesor como mediador intercultural?
3. ¿Qué relevancia otorgan a sus experiencias en el extranjero en su proceso de aprendizaje?
4. ¿Cuáles son las creencias que se observan en relación con los conceptos de otredad y representaciones?
5. ¿Cómo conciben los estudiantes el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad fuera y dentro del aula?

4.2 Opciones metodológicas

Para responder a estas preguntas de investigación, el presente estudio se sitúa dentro del enfoque cualitativo, y parte a su vez del paradigma constructivista. De esta manera, en la presente investigación se emplearán instrumentos cualitativos para la recolección de datos, como cuestionarios abiertos, entrevistas semiestructuradas, relatos de vida lingüística y productos textuales y discursivos, así como actividades o interacciones de aula. A continuación, tras una presentación de las principales características de la investigación cualitativa y del paradigma constructivista, se expondrán todos los aspectos

metodológicos que atañen a este estudio, definiendo sus características y justificando convenientemente el porqué de su elección.

4.2.1 La investigación cualitativa

En este apartado se exponen las principales características de la investigación cualitativa, que son las siguientes:

Entorno natural

Los datos se recopilan en el contexto en el que los participantes experimentan el problema de estudio; por tanto, no es una situación inventada que se desarrolla en un laboratorio (Creswell, 2014). La información que se recopila emana de una interacción directa con personas a través de distintos medios; por ejemplo, de entrevistas y observaciones de la actuación de los participantes en su contexto particular. En definitiva, la característica esencial de la investigación cualitativa es el entorno natural en el que se desarrolla a través de interacciones presenciales que, a menudo, suelen darse durante un tiempo prolongado.

El investigador como instrumento clave

En la mayoría de casos, en investigación cualitativa, es el propio investigador el que desarrolla sus instrumentos para recopilar datos, aunque en ocasiones pueda emplear también otros protocolos previamente creados. La característica esencial es que la recogida de datos la realiza personalmente el propio investigador, es decir, es él quien observa, lleva a cabo las entrevistas y presencia la situación objeto de estudio.

Uso de múltiples fuentes de datos

Resulta esencial buscar distintas fuentes de las que emanan los datos con el fin de no depender exclusivamente de una. Por ello, se emplean habitualmente distintas fuentes; por ejemplo, entrevistas, observaciones, documentos, vídeos, etc.

Análisis de datos inductivo y deductivo

Generalmente, el análisis de datos en investigación cualitativa consiste en la construcción de patrones, categorías y temas que van de lo particular hasta unidades más abstractas o generales. Por tanto, se concibe como un proceso inductivo en continuo movimiento entre los temas emergentes y el corpus o base de datos. Después, también se observan los mismos datos de forma deductiva para determinar si se pueden aportar más pruebas que apoyen los temas emergentes o si es necesario recopilar más información.

La relevancia de los significados de los participantes

La investigación cualitativa, en general, se centra en intentar comprender el significado que un determinado tema —o problema— tiene para los participantes. No se trata, por tanto, de mostrar la opinión que sobre ese tema tiene el investigador, ni tampoco la que han expuesto los expertos en la literatura especializada.

Diseño emergente

El proceso de investigación cualitativa es emergente en tanto que el plan inicial de investigación puede sufrir cambios, por ejemplo, tras la entrada en el campo de estudio para la recopilación de datos. Esto implica que podrán variar desde las mismas preguntas de investigación, el entorno, los participantes o hasta las técnicas empleadas para recopilar información.

Reflexividad

El investigador debe reflexionar sobre distintos aspectos, tales como su papel en el estudio, sus ideas preconcebidas sobre la cultura, sus experiencias personales y otros aspectos que puedan influir potencialmente en cada una de las interpretaciones que realiza. Es decir, en aras de evitar sesgos, resulta imprescindible reflexionar sobre aquellos aspectos que influyen inevitablemente en la investigación, ya que el enfoque personal del propio investigador podría condicionar el estudio atribuyendo, de manera apriorística, un determinado significado a los datos.

Explicación holística

El investigador cualitativo intenta desarrollar la complejidad del problema o tema de estudio a través de distintas perspectivas a partir de la identificación de los muchos factores involucrados en una situación, consiguiendo así esbozar una imagen más amplia, que emerge del propio tema en cuestión. En definitiva, la investigación cualitativa se interesa por el significado y la interpretación, enfatiza en la importancia del contexto y de los procesos y suele basarse en estrategias inductivas y en la hermenéutica (Maxwell, 2004).

4.2.2 Justificación del enfoque cualitativo en este estudio

El porqué de la elección de una investigación cualitativa para la realización de este estudio se encuentra en la convicción de que puede ofrecer una mejor comprensión del fenómeno intercultural, así como de una mayor eficacia y aplicabilidad real de los resultados. Por tanto, en el área de estudio que nos ocupa, las investigaciones cualitativas ofrecen ventajas frente a las de carácter cuantitativo.

Por ejemplo, Spitzberg y Changnon (2009) resaltan las limitaciones de los estudios que, desde la vertiente cuantitativa, conceptualizan la competencia intercultural como un conjunto de habilidades y destrezas sin tener en cuenta el contexto ni a los participantes en la interacción. En opinión de los autores, ese tipo de indagaciones no evalúan el papel de los procesos de pensamiento tales como la introspección, la autorreflexión o la interpretación. En esta línea, también Carbaugh (1996) advierte de que desde el enfoque cuantitativo no se explora cómo afectan en la comunicación las representaciones que tenemos hacia quienes consideramos que son culturalmente diferentes, ni tampoco se observa la agentividad de las personas al ignorar cómo se negocian y remedian las reglas comunicativas en la interacción. En definitiva, los estudios que abordan la interculturalidad desde el prisma cuantitativo suelen basarse en percepciones generalizadas y descontextualizadas de una serie de conductas comunicativas que se consideran apropiadas o inapropiadas (Hua, 2016). Este hecho se traduce en que articulan la competencia en términos de medición de desempeño a través de herramientas psicométricas y de comparaciones de variables capaces de explicar y de predecir la competencia efectiva centrada en el individuo, ignorando por completo la interacción en el contexto comunicativo (Holmes y Neil, 2012).

El presente trabajo se inscribe en la corriente de reflexiones de estos autores, ya que, como estos apuntan, consideramos que el enfoque cualitativo permite explorar las creencias de los estudiantes en torno a la interculturalidad de una manera que no sería posible basando nuestra metodología en un procedimiento de carácter cuantitativo. En primer lugar, por el hecho de que no se persigue en este trabajo la generalización de unos determinados hallazgos, sino que se centra en un grupo determinado de participantes con sus propias características y en un contexto natural específico. Además, nuestra intención es indagar desde una perspectiva ética y sumergirnos en las percepciones de los estudiantes para intentar comprender su visión e interpretar el fenómeno intercultural en el contexto del aprendizaje de lenguas adicionales, lo cual consideramos que solo se conseguiría abordando las preguntas de investigación desde un enfoque eminentemente cualitativo.

Finalmente, para concluir este apartado sobre la investigación de carácter cualitativo, conviene señalar que una parte esencial del papel del investigador consiste en su compromiso con la observación de acontecimientos, acciones, valores, etc., a través de los ojos de los participantes que estudia (Gibbs, 2012). Tal como ilustra el esquema de Creswell (2014, p. 5, ver Figura 6), cuando nos aproximamos a la investigación hemos de tener en cuenta las relaciones y mutuas influencias que se establecen entre (1) el enfoque de investigación —que constituiría el eje central—; (2) el paradigma sobre el que se sustenta —en inglés, *philosophical worldview*—; (3) el diseño del estudio, y (4) el método de investigación.

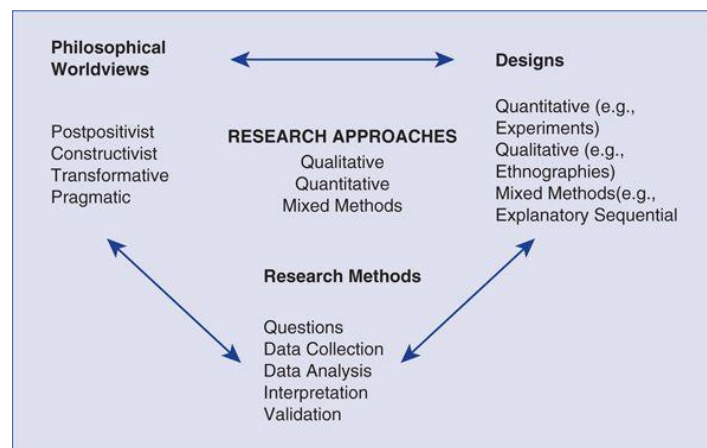


Figura 6: Enfoques de investigación, diseños, métodos y paradigmas (Creswell, 2014, p. 5)

Partiendo de este modelo, cuyo eje central es la aproximación científica que se realiza hacia el objeto de estudio, en los siguientes apartados se abordarán los tres componentes involucrados en el mismo (paradigma, diseño y metodología) —siempre manteniendo el enfoque cualitativo como núcleo básico de este trabajo—. En primer lugar, se expondrán brevemente las características de los paradigmas de investigación cualitativa, prestando especial atención al paradigma constructivista. A continuación, se revisarán brevemente los diseños de indagación en los que se basa este estudio, así como los criterios de calidad en la investigación cualitativa. Para ello, se dará cuenta detalladamente de la metodología específica empleada: participantes, instrumentos de recogida de datos y procedimiento. Finalmente, en los dos últimos apartados de este capítulo, dedicado a las opciones metodológicas, se abordarán el papel del investigador y las cuestiones éticas.

4.2.3 El paradigma constructivista

Cada enfoque investigador parte de unas presunciones filosóficas, unos métodos y unos procedimientos. Guba (1990, p. 17) se refiere a este concepto como *worldviews*, es decir, visiones o cosmovisiones del mundo que el investigador tiene y que determinan cada una de sus actividades: “a basic set of beliefs that guide action”. En esta misma línea, Mertens (2010, p. 7) bajo el concepto de *paradigm*, destaca la relevancia que las visiones del mundo tienen en nuestras acciones como investigadores y lo define del siguiente modo: “a way of looking at the world. It is composed of certain philosophical assumptions that guide and direct thinking and action”. A pesar de que consideramos que ambos términos engloban casi el mismo concepto, en este trabajo se ha optado por emplear el término *paradigma* (Lincoln, Lynham y Guba, 2011; Mertens, 2010; Hua, 2016). La siguiente definición recoge, a nuestro parecer, las ideas esenciales:

[Paradigm is]The overarching constructive framework and meta-thinking behind a piece of research. It reflects the researcher’s general orientation towards the form and nature of the reality under study, the nature of knowledge and the role of the researcher.

(Hua, 2016, p. 18).

Es decir, el paradigma no solo guía nuestra acción, como mencionaban los autores anteriores, sino que constituye un marco de metapensamiento que condiciona todo el proceso de investigación. Precisamente, el paradigma ha sido considerado una especie de orientación filosófica que el investigador vierte en su estudio, es decir, “a general philosophical orientation about the world and the nature of research that a researcher brings to a study” (Creswell, 2014, p. 6). Denzin y Lincoln (2012, p. 84) afirman que todo investigador cualitativo es un filósofo que parte de unos principios, que se componen de una combinación de creencias en tres niveles:

Ontológico: ¿qué clase de ser es el ser humano?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad?

Epistemológico: ¿cuál es la relación entre el investigador y su objeto de conocimiento?

Metodológico: ¿de qué manera tenemos o generamos conocimiento en el mundo?

Denzin y Lincoln, (2012, p. 84).

Ahora bien, para acotar las opciones metodológicas al ámbito de estudio que nos ocupa, conviene trasladar estas preguntas generales a los estudios sobre la comunicación intercultural. Precisamente, es la académica Hua (2016, p. 6) quien formula de forma más clara estas preguntas, que divide en dos categorías: preguntas ontológicas (sobre la realidad) y epistemológicas (sobre el conocimiento y el investigador).

- Reality (ontological) questions:

What is culture and what is not culture? Is there such a thing as a cultural norm? How does culture influence individuals’ communication behaviors or practice? Is there a cause-and-effect relationship between culture and individuals’ communication behaviors or practice? What role do individuals, power or ideology play in constructing culture?

- Knowledge and researcher (epistemological) questions:

Is it possible to isolate culture or cultural norms for research purposes? What do researchers do with culture or cultural norms? Do researchers seek to discover and describe them; use them as an explanatory factor; use them to predict what is going to happen in Intercultural Communication; interpret them in relation to other factors such as power, ideology; or apply them to inform or improve practice? How do researchers account for problems in Intercultural Communication?

(Hua, 2016, p. 6).

En función de la respuesta a estas preguntas, el autor establece cinco paradigmas relevantes en la comunicación intercultural: positivista, interpretativo, crítico, constructivista y realista (Hua, 2016). Sin embargo, dentro de la investigación cualitativa, la clasificación de los paradigmas varía ligeramente cuando se aplica a una disciplina determinada (Mertens, 2010). Evidentemente, la elección del paradigma viene también determinada por las preguntas de investigación que el investigador se haya propuesto. Por tanto, a través de dicho paradigma ya se está tomando la primera, y tal vez, una de las más importantes decisiones sobre la investigación, pues esta elección determina cómo se concibe la interculturalidad y cuál es el propio papel como investigador. A continuación, se presentará el paradigma constructivista, en el que se adscribe el presente estudio.

En primer lugar, consideramos oportuno puntualizar que, habitualmente, en la bibliografía se suele encontrar el término “constructivismo” asociado a la teoría del aprendizaje propuesta por Piaget. No obstante, como paradigma, el constructivismo se refiere a una escuela de pensamiento que se opone al positivismo (Hua, 2016, p. 12). A pesar de que, en ocasiones, en la bibliografía sobre metodología se intercambian los términos *constructivismo* y *construccionismo*, existen diferencias entre ambos, como bien se explica en el siguiente fragmento:

Despite sometimes interchangeable use of the two terms in the research method literature, there are differences between constructivism and constructionism: for the former the focus is on internal, cognitive process of individuals, while the latter, often referred to as social constructionism, pays attention to the joint social activities and their impact on meaning construction.

(Hua, 2016, p. 12).

Este estudio sigue la línea propuesta por Hua (2016), decantándose así por utilizar el término “constructivismo” en un sentido más inclusivo, aquel que pone énfasis en la construcción social del significado (p. 13): “the constructivist paradigm pays attention to the subjective nature of meaning-making and argues that intercultural differences and cultural memberships are socially constructed”.

Si bien hasta este punto se han esbozado unos principios de carácter general, a continuación se realizará una aproximación al área particular de estudio que afecta a esta investigación con tal de mostrar cuáles son las asunciones principales del paradigma constructivista y cuál es su aplicación a los estudios de comunicación intercultural:

- Culture and intercultural differences are socially constructed.
- Understanding of culture and intercultural differences is subjective and emerges through discourse and interaction.
- The researcher’s role is to understand culture and intercultural differences as discursive and emergent, and contingent on

participants' meaning-making. They do not prescribe what culture is or is not, nor attribute problems in intercultural communication to cultural factors.

- The focus is on the process of interaction and what the participants achieve out of the experience in terms of new values, identities and practices.

(Hua, 2016, p. 13).

En los últimos años, la investigación sobre interculturalidad sigue principalmente la vertiente constructivista, y se centra en interpretar cómo los participantes resaltan aspectos de su identidad y cuáles consideran relevantes para las distintas situaciones de interacción en las que participan. Hua (2016) explica que el pertenecer a un determinado grupo nacional (por ejemplo, japonés o estadounidense) no siempre es relevante para las interacciones interculturales; sino que la relevancia de este rasgo identitario depende de la orientación que adopte cada participante. Por tanto, posiciona a los interlocutores como principales protagonistas en la construcción social, un factor que, según afirma Hua, se ha descuidado con frecuencia en los primeros estudios sobre la comunicación intercultural (2016, p. 14), que ya mencionamos en el capítulo primero.

En conclusión, nuestro estudio se enmarca en un paradigma constructivista interpretativo (Mertens, 2010; Denzin y Lincoln, 2012; Holliday, 2016). De hecho, en algunos trabajos, encontramos que el constructivismo y el interpretativismo se mezclan dentro del mismo paradigma a partir de la justificación de que ambos comparten puntos, como la relevancia otorgada a la subjetividad y a la agentividad del individuo (Creswell, 2014). Sin embargo, como veremos en el siguiente epígrafe, dedicado a los diseños de investigación, la investigación cualitativa es intrínsecamente interpretativa, por lo que, tal vez, sea redundante denominarlo “constructivista interpretativo” y bastaría con optar por “constructivista”, asumiendo que la interpretación queda ya implícita.

4.2.4 Diseño de investigación

Según Merriam (2009), en las áreas de práctica aplicada, como la educación, la administración, el trabajo social o los negocios, el tipo de investigación cualitativa más común es un estudio básico e interpretativo (p. 22). Es decir, en la mayoría de esas áreas se llevan a cabo estudios de investigación cualitativa, no de teoría fenomenológica, teoría fundamentada, análisis narrativo, o estudio crítico o etnográfico, que son los más habituales en la bibliografía especializada, tal y como señalaba Creswell (2014) en la clasificación presentada anteriormente (véase epígrafe 4.2.2). De hecho, Merriam confiesa que a lo largo de los años ha cambiado la forma de denominar lo que ahora llama *investigación cualitativa básica*, ya que anteriormente había empleado los términos *genérico, básico e interpretativo*. Sin embargo, dado que toda investigación cualitativa es interpretativa, opta por etiquetar este grupo de estudios como *estudios cualitativos básicos* (p. 22). Probablemente sea la forma más común de investigación cualitativa en educación, en el que los datos se recopilan a través de entrevistas, observaciones o análisis de documentos, entre otros métodos.

La característica central de la investigación cualitativa es su consideración de que los individuos construyen la realidad en interacción con sus mundos sociales; por tanto, para Merriam (2009, p. 23) “el construccionismo subyace así aun *estudio cualitativo básico*”.

El interés del investigador se centra en comprender el significado que tiene un determinado fenómeno para los participantes seleccionados y parte de la asunción de que el significado “no se descubre, sino que se construye” (p. 23). Por lo tanto, realizar un estudio cualitativo básico tiene como objetivo general comprender cómo las personas dan sentido a sus vidas y a sus experiencias. Los intereses principales que guían estos estudios cualitativos básicos son: cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y qué significado atribuyen a sus experiencias (p. 23). La autora concluye finalmente que, en general, toda investigación cualitativa “is interested in how meaning is constructed, how people make sense of their lives and their worlds. The primary goal of a basic qualitative study is to uncover and interpret these meanings” (p. 24).

Atendiendo a esta clasificación, este estudio se enmarca en el paradigma constructivista, concretamente, se trata de un estudio de diseño cualitativo básico. Sin embargo, comparte algunos rasgos con los diseños narrativos —centrados en las historias de vida de los participantes—, así como con los diseños etnográficos —que se sitúan en un entorno natural específico durante un tiempo prolongado y emplean entrevistas, entre otros instrumentos de recogida de datos— (Creswell, 2014).

4.2.5 Criterios de calidad en la investigación cualitativa

Tradicionalmente, la calidad en la investigación se mide atendiendo a criterios de validez, para capturar con precisión lo que ocurre; de fiabilidad, basada en proporcionar resultados uniformes, y de generalización, o el carácter ampliable a distintas circunstancias (Gibbs, 2012, p. 139). Sin embargo, estos criterios no pueden extrapolarse con el mismo sentido desde el enfoque cuantitativo a la investigación cualitativa, lo que ha suscitado ciertas críticas, tal y como apunta Flick (2009, p. 319): “Qualitative research is often criticized for not meeting the quality standards of quantitative research, without taking into account that these criteria do not fit qualitative research's principles and practices”.

En esta línea, otros autores sostienen que estos indicadores provienen del enfoque cuantitativo, por lo que su aplicación en el enfoque cualitativo no es apropiada (Silverman, 1997). Por ejemplo, Lincoln y Guba (1985) se muestran reticentes a adoptar el criterio de “reliability” que enuncian LeCompte y Goetz (1982), pues en este concepto subyace y se presupone una “tangible reality” (1985, p. 145), mientras que el investigador naturalista parte de la suposición de distintas realidades construidas. No obstante, independientemente de que estos términos sean o no los más idóneos, resulta indiscutible establecer unos criterios que garanticen la calidad de nuestra investigación y tengan a su vez en consideración la esencia del enfoque cualitativo.

En la revisión elaborada para este estudio, constatamos que son numerosos los criterios para evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Por ejemplo, resultan especialmente interesantes los que se enuncian en Mertens (2010), Flick (2009), Kvale (2007) y Seale (1999). Aun teniendo en cuenta los mencionados, en este trabajo se adopta como referencia la propuesta de Gibbs (2012), centrada en las “posibles amenazas a la calidad que surgen en el proceso de análisis” (p. 124). Por ello, se seguirán los indicadores de validez, triangulación, reflexividad, fiabilidad, generalizabilidad y credibilidad desde la perspectiva de la investigación cualitativa, de los cuales se presentarán los principales rasgos a continuación.

En primer lugar, la validez se interpreta como el proceso de “eliminar errores obvios y generar un conjunto más rico de exploración de los datos”, lo cual no aspira a garantizar

que nuestro estudio sea una representación exacta de la realidad, pues en la investigación cualitativa se parte de que no existe una realidad exclusiva subyacente (Gibbs, 2012, p. 127).

Del mismo modo, la triangulación tampoco se concibe —desde la perspectiva cualitativa de Gibbs (2012)— como una forma para interpretar la realidad de forma única, sino como una técnica que muestra distintas versiones de una situación o que se emplea “para revelar nuevas dimensiones de la realidad social en que las personas no actúan siempre de manera uniforme” (2012, p. 128). Por tanto, la visión de la triangulación en este trabajo se aleja de la idea de convergencia en un punto fijo y acepta una visión de la investigación como un modo de revelar múltiples realidades construidas (Silverman, 1993). Algunas ideas para llevar a cabo la triangulación desde esta perspectiva más constructivista, propuestas por Gibbs (2012), serían por ejemplo: la validación del entrevistado de las transcripciones finales, la comparación constante o la comprobación transversal de códigos, tal y como se explica más adelante en el procedimiento de análisis (véase apartado 5.2). En este sentido, nuestra idea de triangulación se asemeja al concepto de *cristalización* que define Richardson (1997, p. 92): “La cristalización, sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de ‘validez’ pues permite mostrar que no existe una verdad singular [...] nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja”. Esta idea es relevante para nuestro ámbito de estudio ya que la interculturalidad es un tema cuya comprensión asumimos que solo es posible alcanzar parcialmente (Dervin, 2016) y depende de numerosos factores que varían con el tiempo, como la experiencia individual.

La reflexividad se define como “el reconocimiento de que el producto de investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador” (Gibbs, 2012, p. 125). De acuerdo con esta última afirmación, resulta casi imposible ser investigadores neutrales, es decir, en el presente trabajo se asume que, en cierta medida, nos posicionamos ante los hechos y no constituimos un observador “inapelable y políticamente neutral situado externamente” (2012, p. 125). De hecho, la solución más sensata que proponen la mayoría de los paradigmas en el enfoque cualitativo es la necesidad de percatarse de estos efectos para poder controlarlos y reflejar que el investigador es consciente de estas limitaciones. Con esta forma de proceder, se consigue un tipo de validez basada en la honestidad del investigador que consideramos imprescindible en nuestro trabajo y que Denzin y Lincoln (1998) denomina “validez como relato reflexivo”. En el caso del presente estudio, se documentarán las reflexiones más relevantes durante los apartados de discusión y conclusiones.

En lo que respecta a la fiabilidad, la propuesta de Gibbs (2012) aboga por adoptar algunas medidas para asegurar que el análisis tiene coherencia interna, por ejemplo, comprobar las transcripciones o emplear memorandos para documentar los razonamientos del investigador como forma de documentar el proceso o la comprobación transversal de códigos. Ambos procedimientos se siguen rigurosamente en este estudio.

Por último, la generalizabilidad puede definirse como “el grado en el que está justificada la aplicación a una población más amplia de las explicaciones y descripciones que la investigación ha encontrado que se aplican en una muestra o ejemplo particular” (Gibbs, 2012, p. 192). En primer lugar, cabe considerar que, al contrario de la vertiente cuantitativa, donde se escoge a los participantes mediante técnicas de muestreo aleatorio, en la investigación cualitativa la elección de los participantes se realiza en base a un marco teórico, y no suele considerar la proporción que estas personas suponen en la población

general que se estudia (Gibbs, 2012, p. 135). En segundo lugar, otro obstáculo ante el que nos encontramos cuando hablamos de generalización en la investigación cualitativa es que se basa específicamente en un contexto o caso concreto en el que se tienen en cuenta una serie de análisis de relaciones, condiciones y procesos que interactúan entre sí. Precisamente, este carácter de arraigo al contexto impide generalizar los hallazgos, dado que cualquier extrapolación o generalización implica abandonar este vínculo a un contexto específico para garantizar que los resultados sean válidos independientemente de este contexto determinado (Flick, 2009, p. 407). Por tanto, los hallazgos del presente estudio serán siempre considerados en el marco del ámbito universitario en el que este se desarrolla.

En última instancia, queda mencionar el criterio de credibilidad. Un estudio creíble es aquel que proporciona la seguridad de que ha recopilado e interpretado los datos de tal forma que los hallazgos y conclusiones reflejan con precisión y representan el objeto de estudio (Yin, 2016, p. 83). Las dos prácticas especialmente generalizadas para el fortalecimiento de la credibilidad de un estudio son la honradez o confianza (*Trustworthiness*) y la triangulación, que ya se han comentado previamente.

4.3 Contexto y participantes en este estudio

Para llevar a cabo este estudio, se tomó la decisión de indagar sobre las creencias de estudiantes en un contexto de no inmersión, concretamente en dos ciudades distintas: Nápoles (Italia) y Berlín (Alemania) (véase Tabla 9). En un principio, justificamos esta decisión en el hecho de que la gran mayoría de estudios consultados que abordaban la interculturalidad en la enseñanza de ELE se centraban en las situaciones de malentendidos y choques durante las estancias en el extranjero. En ocasiones se vislumbraba una presuposición de que la competencia intercultural se atendía y se desarrollaba solamente en estas situaciones. De este modo nos preguntamos qué sucedía en el contexto de no inmersión, de qué forma ocurrían las relaciones interculturales —si se daban—, y cómo se trabajaba o podía trabajarse en el aula, sin tener la *facilitación* del escenario del lugar foráneo. Además, consideramos que era interesante adoptar el contexto de no inmersión porque suele ser ahí donde, generalmente, se realiza la mayor parte de la instrucción en el recorrido del aprendiz de lenguas.

Los participantes en el presente trabajo (8 en total; véanse Tablas 8 y 9 para su distribución y localización geográfica) están inscritos en distintos grados universitarios, pero todos comparten el rasgo de estar matriculados en un curso de español como lengua extranjera.

Tabla 8: Estudios universitarios y nivel del curso de ELE de los participantes

Título grado o máster	Curso de lengua española y nivel	Número de participantes
- <i>Corso di Laurea magistrale</i> en Lenguas para la comunicación y la cooperación.	<i>Lingua Spagnola II Laurea magistrale</i> (nivel B2)	-Alumnos matriculados en el curso: 15 -Participantes en el estudio: 4
-BA Filología Hispánica	<i>Aufbaumodul</i> (nivel B2)	Total del curso: 12

-Filología Hispánica y Latinoamericana y Antropología social y cultural		Participantes en el estudio: 3
- Máster en Literatura Románica	<i>Aufbaumodul</i> (nivel C1)	Total del curso: 4 Participantes en el estudio: 1

Estos cursos serán referenciados a lo largo del trabajo con las denominaciones *Magistrale*, *Bachelor* y *Máster*, respectivamente.

Para garantizar su anonimato, optamos por asignarles un pseudónimo a los participantes principales, es decir, a aquellos estudiantes que completaron todas (o casi todas) las fases de recogida de datos.

Tabla 9: Universidades donde se realizó el estudio

Universidad italiana	- Fiore, Flavio, Ludovica, Tommaso
Universidad alemana	- Siegrid, Coralie, Markus, Astrid *En la entrevista grupal participan dos estudiantes más a las que asignamos el nombre de Lea y Kirsten.

Como se expondrá en el capítulo 6, todos los participantes, excepto Ludovica, han vivido en el extranjero más de cinco meses gracias a programas de voluntariado o intercambio estudiantil (por ejemplo, Erasmus). Su experiencia en otro país no influye para el criterio de participación en este estudio, cuyo único requisito era su asistencia al curso de español a las que las profesoras responsables nos dieron acceso.

4.4 Instrumentos para la recogida de datos

Los datos que se utilizan en este estudio, en coherencia con el enfoque de investigación adoptado, son eminentemente cualitativos, por tanto, son variados y representan “ejemplos de comunicación humana significativa” (Gibbs, 2012, p. 28). El objetivo consiste en generar datos que permitan explorar el discurso de los estudiantes donde se muestren sus experiencias, opiniones y sentimientos (Patton, 2002, p. 4). De hecho, aunque comúnmente se utiliza la expresión “recoger datos”, algunos autores critican esta perspectiva, pues en investigación cualitativa los datos no están ahí esperando a ser recogidos, sino que deben ser elicitados³¹ de algún modo.

Esta decisión se ajusta también al marco teórico en el que pretende encajar este estudio: el de la investigación de las creencias desde el prisma del enfoque contextual (véase epígrafe 3.4.2). Cabe recordar que los sistemas de creencias pueden vislumbrarse o hacerse explícitos mediante el uso del lenguaje en los fragmentos de conversación o textos escritos (Kalaja, 1995; Barcelos, 2000). Además, el análisis contextualizado en el aula sintoniza con la idea de que el espacio educativo es también un entorno definido social y

³¹ El Diccionario de la lengua española DLE, considera el verbo *elicitar* como una adaptación innecesaria del inglés *to elicit*, ‘que aparece a veces en textos de psicología con el sentido que corresponde a los verbos españoles *provocar*, *suscitar* u *obtener*’. En nuestro estudio lo empleamos conjuntamente al resto de propuestas porque consideramos que es un anglicismo habitual en el ámbito investigador en el que nos enmarcamos, como sucede con otros tecnicismos adoptados en el área.

culturalmente. En esta línea, a través del enfoque ecológico de van Lier (2004), el aula puede contemplarse como una especie de nicho en el que los sistemas de creencias interactúan y se interrelacionan mediante el lenguaje y los propios signos que se construyen en su interacción (Díaz, 2014, p. 17).

A continuación, se partirá primero de una breve justificación de su uso y de una descripción teórica para después mostrar las características específicas de cada instrumento de este estudio. La explicación de cómo se han analizado los datos emanados de cada instrumento se encuentra en el apartado dedicado al análisis en capítulo 6.

4.4.1 Cuestionarios

Empleamos los cuestionarios para recopilar datos que contribuyan a construir el perfil de cada participante. En este sentido, el primer cuestionario (véase Anexo 1) sirve para recoger información personal de cada estudiante y conocer su repertorio lingüístico y sus experiencias en el extranjero. Se emplean también las cuestiones que incluye el e-PEL en el apartado “Interculturalidad”, aunque se ha optado por modificarlo e incluir una escala tipo Likert, con el objetivo no de obtener medias aritméticas, sino de explorar el grado de homogeneidad del grupo en esta primera fase exploratoria. Sin embargo, aunque lo consideramos inicialmente, se decidió finalmente no utilizarlo en el corpus de datos definitivo de análisis por no aportar información relevante. A este respecto, consideramos que forma parte del proceso investigador la reconsideración de las preguntas y los instrumentos de recogida de datos, pues, a lo largo de los años, nuestra perspectiva sobre el tema de estudio se ha nutrido de diversos autores que nos han hecho adoptar un punto de vista más crítico hacia nuestras actuaciones e, incluso, hacia nuestras propias decisiones iniciales como investigadores.

El segundo cuestionario utilizado (véase Anexo 2) se completa en la que hemos denominado “fase 4” de la recogida de datos y tiene como finalidad obtener una aproximación sobre el uso y aprendizaje de la lengua española a través de Internet, dado que esta dimensión puede complementar la exploración de las creencias sobre la interculturalidad, por las posibilidades que ofrecen las interacciones en línea.

4.4.2 Producciones de estudiantes durante la intervención didáctica

La justificación para emplear este instrumento de recogida de datos se basa en que este supone un medio interactivo y motivador para elicitar las creencias de los estudiantes en el contexto real del aula. Además, también suelen emplearse en los enfoques contextuales para el estudio de las creencias, en el que se enmarca este estudio. En este grupo de datos contamos con producciones escritas y orales e interacciones de los estudiantes que emanan durante la realización de una breve intervención didáctica en las dos universidades participantes. La inspiración también surge a partir de Alsina, Batllori, Falgàs, Güell y Vidal (2014), quienes presentan distintas prácticas docentes para hacer emerger las experiencias previas y creencias de un grupo de estudiantes. En este estudio, utilizamos una serie de actividades previas aunadas en la fase 1 y una breve intervención didáctica en la fase 2.

4.4.3 Entrevistas individuales y grupales

Algunos autores definen las entrevistas como una situación comunicativa participativa o conversación entre el investigador y el participante en torno a un determinado tema (Kvale, 1996). Las entrevistas cualitativas conllevan generalmente preguntas no estructuradas y abiertas con el objetivo de obtener las visiones y opiniones de los participantes (Creswell, 2014). Esto significa que la mayor parte de la entrevista se guía por una lista de preguntas o temas que queremos explorar, aunque las preguntas son flexibles, ya que la redacción exacta y el orden pueden variar, y se pueden pedir aclaraciones al participante (Dörnyei, 2007; Nunan, 1992). Este diseño nos permite formular las preguntas de acuerdo con la situación específica de la conversación, por ejemplo, en función de la *cosmovisión* emergente del encuestado y de las nuevas ideas que van surgiendo sobre el tema (Merriam, 2009, p. 90). Respecto a las entrevistas grupales, muchos autores las consideran sinónimos de los *focus groups*, también denominados *grupos focales* o *grupos de discusión* (Given, 2008). Sin embargo, otros autores (Hua, 2016; Frey y Fontana, 1993) consideran que los grupos de discusión son un tipo de entrevista grupal. Con el fin de evitar confusiones terminológicas, optamos aquí por denominarlas “entrevistas grupales”. Además, otro hecho que nos ha impulsado a tomar esta decisión es que nuestra actuación como entrevistadora-investigadora no cumple el requisito de moderadora que se establece ampliamente en la bibliografía para los grupos de discusión o grupos focales (Barbour, 2013).

En el caso del presente estudio, se ha contemplado en el diseño de investigación el uso de entrevistas grupales e individuales. No obstante, se realizó una adaptación a la disponibilidad de los participantes, de ahí la decisión de añadir también como herramienta de recogida de datos las entrevistas individuales, que no estaban previstas al inicio del estudio. El papel de investigador durante la entrevista es bastante directivo, en el sentido de que se intenta seguir una guía de preguntas que abordar, aunque se favorece además un cierto margen para tratar también nuevos temas emergentes en este intercambio comunicativo. Se abordan varios aspectos relacionados con la competencia intercultural en el aula, como el papel del docente, su posición respecto al hablante intercultural y la idoneidad de presentar temas que podrían generar controversia como parte del aprendizaje de una lengua adicional (Anexo 3).

De forma complementaria, se ofreció a los estudiantes que no pudieron realizar las entrevistas rellenar un cuestionario final donde expusieron, de forma simplificada, las mismas cuestiones planteadas en las entrevistas (de la que se obtienen cinco respuestas). Somos conscientes de que el cuestionario presenta unas carencias evidentes y limitaciones, como el carácter reflexivo y dinámico. Por ello, partimos de que en las respuestas no podremos obtener los matices y la profundización que pueden lograrse a través de las entrevistas grupales o individuales, debido a la inexistente interacción con la investigadora. En consecuencia, el cuestionario merma considerablemente la forma de comprender las perspectivas de los participantes y limita el estudio, por lo que se consideran datos secundarios y no se reflejan en el corpus final.

4.4.4 Relatos de vida lingüística

Finalmente, se emplearon también métodos autobiográficos-narrativos que han sido ampliamente avalados por numerosos autores (Riessman, 1993; Ricoeur, 1995; Denzin, 2001; Bolívar, 2002; Bertaux, 2005; Pavelnko, 2007; Hernández y Sancho, 2013;

Martucelli, 2013). Enmarcados en este grupo de herramientas metodológicas, se encuentran los relatos de vida, que nos permiten analizar y conocer las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de la lengua (Pavlenko, 2007). En nuestro caso concreto, se han focalizado en sus experiencias de aprendizaje del español como lengua extranjera. Concebimos el relato de vida lingüística a partir de la descripción de Palou y Fons (2011), quienes lo definen como un relato autobiográfico en el que el informante narra su repertorio lingüístico, habilidades, proceso de aprendizaje y el uso cotidiano de dichas lenguas.

En este estudio nos limitamos a solicitar a los participantes los aspectos que conciernen al aprendizaje de la lengua española, redirigiendo la narración hacia las creencias que queremos explorar. Es por ello por lo que sugerimos a los participantes poner mayor énfasis en las características relacionadas con sus vivencias en el extranjero, los aspectos socioculturales en el aula, el contacto con hablantes nativos y la figura del docente en su formación (véase Anexo 4). La riqueza de este método consiste en el carácter introspectivo (Martucelli, 2013) y en la activación de la “conciencia reflexiva del narrador” (Bertaux, 1999, p. 9). A pesar de que varios autores recomiendan la elaboración del relato en la lengua del sujeto investigado (Pavlenko, 2007), en el caso del presente estudio las narraciones se elaboran en una lengua adicional de los participantes: el español. La decisión fue escogida por cada uno de los estudiantes, ya que se les ofreció la oportunidad de escribir en español, inglés o italiano.

4.5 Procedimiento y fases para la recogida de datos

A continuación, se presentará el orden de recogida de datos de este estudio, apuntando además algunas de las decisiones que se tomaron durante dicho proceso³².

La recogida de datos se llevó a cabo tanto de forma virtual como presencial, y el proceso no fue exactamente simétrico en las dos universidades objeto de estudio debido a la disponibilidad de entrada en el aula. De este modo, en Nápoles se desarrolló principalmente de forma presencial dentro del marco de la asignatura de ELE que los estudiantes cursaban, mientras que en Berlín la primera fase de recogida de datos se completó exclusivamente en línea.

La dinámica consistió, en primer lugar, en la toma de contacto entre las profesoras que aceptaron participar en el estudio y la investigadora, quien, a través de ellas, estableció también contacto con los estudiantes. A continuación, la investigadora les informó de las características del proyecto y de las condiciones de participación, tras lo cual —y bajo su consentimiento informado—, dio inicio la recopilación de los datos, a partir de un calendario acordado junto a los estudiantes. Cabe puntualizar que en un principio el estudio se planteó la recogida de datos de la misma forma en ambas universidades; sin embargo, la disponibilidad de los participantes y la organización de las docentes obligó a modificar la planificación inicial.

En cuanto a la organización de las diferentes fases de la recogida de datos, esta fue diseñada atendiendo al tipo de herramientas metodológicas empleadas y al tipo de

³² No nos detendremos en las diferentes herramientas metodológicas empleadas, pues esta cuestión ya ha sido abordada anteriormente.

información abordada en cada una de ellas. En la Figura 7 se puede observar un esquema de las 4 fases del estudio.

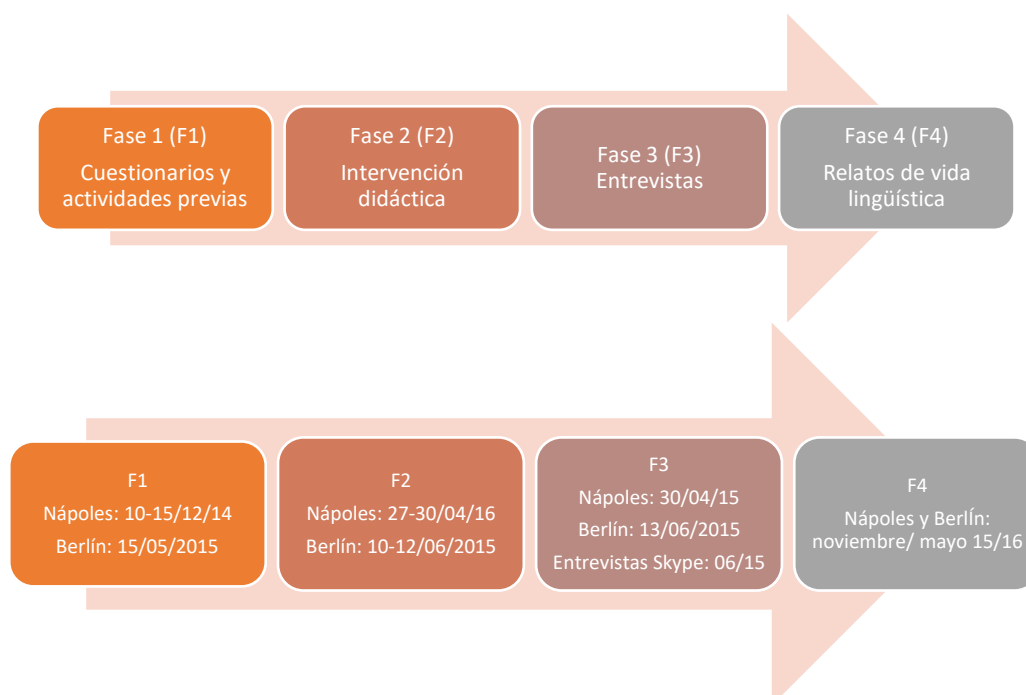


Figura 7: Proceso e instrumentos para la recogida de datos

4.5.1 Fase 1 (F1): Cuestionarios y actividades previas

En esta fase inicial se recopilaban los cuestionarios y algunas producciones de los estudiantes. En primer lugar, se pidió a los participantes que completaran un cuestionario exploratorio en línea, el cual nos permitió conocer el perfil de cada participante: datos personales y aproximación a su biografía lingüística, como ya se ha mencionado en el apartado anterior (véase Anexo 1).

Después, en esta primera fase se realizaron tres actividades de autorreflexión. La primera de ellas, denominada “¿Quién soy yo?” (F1_A1 que se encuentra en el Anexo 5) se elaboró en base a la actividad llamada “Who am I?”, adaptada a partir de la *Autobiografía de encuentros interculturales* y otros materiales³³. Esta actividad propone a los estudiantes reflexionar sobre los elementos que, en su opinión, han influido en la formación de su personalidad, y explora los rasgos y características con los que se identifican en la actualidad. Los elementos de identificación que se sugirieron, se adaptaron y ampliaron a partir de los propuestos por Holliday et al. (2010, p. 290), entre otros.

La segunda actividad, que hemos denominado “Souvenirs” (F1_A2) (véase Anexo 5), se planteó como una aproximación a las visiones que se proyectan a través de los objetos que se eligen para caracterizar un lugar, un determinado país o incluso una “cultura”. Se trata también de que el estudiante observe el entorno que le rodea y de inicio a un proceso de introspección que va de lo propio a lo considerado “ajeno”.

³³ Proporcionados para el Máster ELE de la UIMP, no publicados.

Por último, la actividad “Experiencias y encuentros interculturales” (F1_A3) (véase Anexo 5) tuvo como objetivo reflexionar sobre las diferencias observadas en distintas interacciones durante las experiencias que los estudiantes habían tenido en el extranjero (que pueden o no atribuirse a características culturales). El diseño de la actividad A3 se inspiró en uno de los ejemplos ofrecidos en el Portfolio Europeo para las lenguas³⁴ y en la actividad *Encounters* de la *Autobiografía de encuentros interculturales*. En Nápoles, las actividades 2 y 3 se realizaron de forma presencial, como actividad de interacción oral dentro del curso habitual de lengua española en el que los estudiantes estaban matriculados; mientras que, en Berlín, las respuestas se recogieron en línea mediante un dossier virtual que aunaba todas las actividades de la fase 1.

Tabla 10: Resumen de la recogida de datos en la fase 1

Fase 1 recogida de datos	Abreviatura adoptada	Nápoles (<i>Magistrale</i>)	Berlín (<i>Bachelor</i> y <i>Máster</i>)
Cuestionario 1	F1_C1	En línea	En línea
Actividad 1	F1_A1	En línea	En línea
Actividad 2	F1_A2	Presencial	En línea
Actividad 3	F1_A3	Presencial	En línea

4.5.2 Fase 2 (F2): Intervención didáctica

Conjuntamente con las profesoras que brindaban su colaboración en este proyecto, se acordó un calendario para la realización de una breve intervención didáctica presencial. La duración estimada era de entre 4 y 6 horas y se organizó en tres bloques. Dada la heterogeneidad de los cursos en los que se puso en marcha, comprendidos entre el nivel B2 y C1, la intervención se centró en despertar la conciencia intercultural y no siguió una secuenciación curricular atendiendo a los contenidos estrictamente lingüísticos programados para cada curso por las docentes.

Sin embargo, en el momento en el que se decidió entrar en el aula para recoger datos, se necesitó establecer unos objetivos de aprendizaje que justificasen nuestra presencia en este espacio. Por este motivo, a partir del PCIC (2006), se concretaron una serie de actitudes y habilidades interculturales, así como objetivos funcionales, gramaticales y léxicos que, de forma no exhaustiva, pudieran imbricarse con las actividades propuestas. No obstante, los objetivos que no se relacionaban con la interculturalidad no se trabajaron durante nuestra presencia en el aula, principalmente por dos motivos: (1) no se correspondían con nuestro objeto de estudio —que consistía en observar las creencias emergentes y no en validar un modelo didáctico— y (2) dificultaban la organización del curso, cuyo itinerario ya había sido planificado por las docentes antes de conseguir su aprobación para participar en el estudio.

Cabe recordar que la entrada en el aula no se planteó en este estudio para verificar si se producía o no aprendizaje intercultural. Aun siendo muy relevante e incluso una de las

³⁴ *European Language Portfolio: Intercultural experience and awareness* Disponible en <https://rm.coe.int/16804932c1>

primeras ideas que nos planteamos en los primeros meses de doctorado, no es este el objetivo del presente trabajo, pues para evaluar ese efecto hubiera sido necesario un diseño de estudio diverso y una permanencia en el aula más prolongada. La mayoría de las actividades se escogieron de diversos manuales o se adaptaron a partir de ellos, y otras son de creación propia, basadas en recursos públicos accesibles desde Internet³⁵.

La temática de las actividades fue escogida con el objetivo de abarcar distintos tópicos que permitiera al estudiante expresar sus opiniones y fomentar la reflexión individual y colectiva. Concretamente, nos inspiramos en algunas de las indicaciones y valores sobre la educación para la responsabilidad global enunciados por Räsänen (2007). En estos principios se incluye la educación intercultural y se pone énfasis en una serie de aspectos que esta debe abordar, que tuvimos en cuenta para el diseño de la intervención.

It must include the various aspects of culture (e.g. ethnicity, religion, gender, age, social class, place of residence, sexual orientation) and pay attention to individual cultural encounters and competences. Power relations and structural factors must also be addressed, because they can become sources of prejudice, stereotypes, discrimination, violence, injustice and inequity. One must also remember that cultures and cultural identities are dynamic and versatile, and citizenship is multi-levelled in many present-day globalised societies.

(Räsänen, 2007, p. 28).

1. El primer bloque se organizó en torno al sexismo en la actualidad, comparando las realidades de los discentes con algunos ejemplos de textos que mencionan una determinada realidad española al respecto.
2. A partir del tema de la inmigración laboral de los jóvenes europeos del segundo bloque, se trabajó el fenómeno migratorio de forma más global.
3. Finalmente, se abordaron algunas las relaciones personales en distintos contextos discursivos, en el ámbito público y privado.

Los temas se seleccionaron por su potencial para crear oportunidades que promovieran diferentes visiones y que hicieran aflorar las creencias de los estudiantes sobre el reconocimiento de la diversidad cultural, las visiones hacia la otredad, las representaciones y las actitudes de empatía ante las situaciones planteadas o tolerancia a la ambigüedad. Los objetivos principales de esta fase 2 (F2) consistieron en realizar una aproximación a los estudiantes y activar un debate que nos permitiera, paulatinamente, comenzar a explorar sus percepciones y actitudes respecto al aprendizaje intercultural en el contexto de aula.

Además de constituir un instrumento ampliamente utilizado en investigación cualitativa, esta etapa representa una parte muy relevante para crear un clima de confianza e interacción que, consideramos, facilita también el desarrollo de las siguientes fases. La intervención completa puede consultarse en el Anexo 6. Sin embargo, debido al número de horas que se nos brindaron para la entrada en el aula, la implementación de la

³⁵ Periódicos y páginas de cortometrajes en línea.

intervención didáctica no fue igual en las dos universidades. Esto supuso que la clase en la que más datos se obtuvieron fue en la *Magistrale*, seguida de la denominada *Bachelor* y, finalmente, la más breve, en la clase de *Máster* (véase Anexo 17).

4.5.3 Fase 3 (F3): Entrevistas grupales e individuales

Una vez realizada la intervención, se llevaron a cabo dos entrevistas grupales y tres entrevistas individuales. Con los estudiantes de la universidad de Nápoles se realizó una entrevista grupal en la que participaron cuatro estudiantes (dos hombres y dos mujeres) que asistieron a todas las sesiones de clase de la intervención y que completaron, en primer lugar, las actividades y cuestionarios propuestos en las fases 1 y 2 de recogida de datos y, más tarde, también la fase 4. La participación en estas entrevistas grupales fue voluntaria y no remunerada. Para su realización se acordó con los estudiantes el lugar y la hora de la cita. Con el objetivo de facilitar el punto de encuentro se les citó en una cafetería tranquila en la zona del centro de la ciudad. Este mismo procedimiento se siguió con los estudiantes de la universidad alemana, aunque en este caso el lugar acordado fue una zona exterior y tranquila muy cercana a la Facultad de Humanidades. En esta entrevista participaron tres estudiantes de la clase de *Bachelor*. Únicamente el estudiante varón completó las fases 1, 2 y 3 de la recogida de datos, mientras que las dos estudiantes mujeres no completaron la fase 2 (por lo que en el cuadro resumen individual de los datos obtenidos no aparecen registradas). A pesar de ello, consideramos relevante para los objetivos del estudio su intervención en la entrevista, motivo por el cual se resolvió incorporar sus datos en el análisis final.

Las entrevistas individuales se realizaron únicamente con el grupo de estudiantes de la universidad de Berlín. Por motivos de disponibilidad de las participantes, no logramos realizarlas durante el periodo en que la investigadora visitó la universidad para llevar a cabo la intervención didáctica en el aula. Por tanto, se llevaron a cabo a través de una videollamada, cuyo audio fue registrado y posteriormente transcrito siguiendo las mismas directrices que en las entrevistas grupales e individuales realizadas en persona.

En las entrevistas se emplearon también algunos materiales definidos como “materiales preexistentes, o diseñados, que estimulan el debate y ayudan a centrarlo en torno a los temas para cuyo tratamiento se ha diseñado la investigación” (Barbour, 2013, p. 198). En nuestro caso concreto, se presentaron a los entrevistados las definiciones de *hablante intercultural* que ofrece el Instituto Cervantes en el Plan Curricular. Pensamos que este material podría ser útil, dado que desconocíamos si los estudiantes estaban o no familiarizados con estos términos tan concretos de nuestro tema de estudio. De hecho, la investigadora Mendizábal (2006, p. 86) menciona que “los conceptos teóricos útiles dentro del mapa teórico [...] son poco accesibles a las personas ajenas a la disciplina”.

Por último, enviamos copias de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión a los participantes. Se trata de un procedimiento de validación del entrevistado, ya que, a través de la transcripción, lo que tratamos de hacer como investigadores es “capturar fielmente la visión del mundo de la persona que entrevista; por tanto, una manera de comprobar la precisión de la transcripción es preguntar a los participantes si la ha captado bien” (Gibbs, 2012, p. 128). Aunque en todo momento se fue consciente de que los participantes podrían no recordar todo lo que dijeron, sí es posible que, como apunta Gibbs (2012), identificasen cualquier interpretación sin sentido o afirmaciones que de ninguna manera podrían haber mencionado. En nuestro caso, se envió un correo a los participantes en el que se invitaba a responder en el caso de que no estuvieran conformes

con el texto de las transcripciones. Únicamente se obtuvieron dos respuestas confirmando el acuerdo con las transcripciones, e intuimos que el resto de entrevistados también estaban conformes. La duración de cada una de las transcripciones se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11: Entrevistas realizadas y su duración

Tipo de entrevista desarrollada en la fase 3 y participantes implicados	Localización y forma	Duración
Grupal (Fiore, Tommaso, Flavio y Ludovica)	Nápoles_presencial	45 minutos
Grupal (Markus-participante principal- Lea y Kirsten)	Berlín_presencial	60 minutos
Individual (Siegrid)	Berlín_presencial	35 minutos
Individual (Astrid)	En línea_Skype	40 minutos
Individual (Coralie)	En línea_Skype	27 minutos

4.5.4 Fase 4 (F4): narrativas de vida lingüística

Unos meses más tarde, se pidió a los participantes que habían mostrado mayor implicación en las fases anteriores que escribiesen unas narrativas sobre su vida lingüística centrada en el aprendizaje del español, como ya se ha explicado anteriormente (véase epígrafe 4.4.4). Tras la invitación a participar de forma voluntaria, se les envió una guía de escritura y se acordó con cada participante una fecha de entrega. Una vez recibida por correo, la investigadora revisó el texto y, en los pocos casos en los que se necesitó aclaración, el estudiante la realizó a través del correo electrónico. Además, en esta fase los estudiantes completaron el segundo —y último— cuestionario (véase Anexo 7). En principio, se planteó realizar entrevistas que ayudasen a interpretar mejor las narrativas, pero debido a la disponibilidad de los estudiantes, cuya participación fue totalmente voluntaria (al no estar mediada por su profesora universitaria en ese momento), no fue posible llevarlas a cabo. En la Tabla 12 se muestra el total de relatos individuales que se recogieron, así como el número de palabras de las que consta cada uno de ellos.

Tabla 12: Total de relatos individuales y número de palabras

Participante F4_RVL	Número de palabras
Fiore	625
Flavio	1279
Ludovica	1372
Tommaso	1670
Siegrid	1898
Astrid	2230
Coralie	1650
TOTAL	10.741

Nótese que no se pudo obtener la narrativa de Markus, pero sí el resto de los instrumentos recopilados de forma individual, contando también con su asistencia a las dos sesiones de clase de *Bachelor* en las que se realizó la intervención didáctica. Consideramos que excluir los datos individuales de este participante solamente por no obtener un instrumento suponía desaprovechar datos valiosos para este estudio. Además, el enfoque de la investigación cualitativa en la que nos adscribimos permite mayor flexibilidad y no exige que los datos sean totalmente simétricos.

4.6 Resumen del corpus

En la Tabla 12 se muestra un resumen de los instrumentos de obtención de datos empleados en el presente estudio, así como del número total de ejemplares obtenidos de cada uno de ellos.

Tabla 13: Resumen del corpus

Instrumentos	Total
Cuestionarios	15
Entrevistas individuales	3
Entrevistas grupales	2
Relatos de vida lingüística	7
Productos textuales (actividades escritas)	20
Productos textuales (definiciones de cultura)	10
Datos de aula (transcripciones)	14 horas (divididas en 7 sesiones de clase)

4.7 Papel del investigador

Como investigadores, somos conscientes de que nuestra presencia influye indudablemente en el objeto de estudio. Nuestro papel fue el de participante observador, en el que todos los estudiantes sabían que estaban colaborando en un proyecto cuya autora era la investigadora. Es decir, desde el principio se explicitó la condición de investigadora, lo cual implica, de manera lógica, que todas las respuestas obtenidas están condicionadas por este hecho.

En lo que respecta al investigador en el ámbito de la interculturalidad, resulta imprescindible reflexionar constantemente en coherencia con los principios que se adoptan en este estudio. Desde la corriente de la *renewed interculturality*, que se mencionó en el capítulo primero, Dervin (2016) critica la postura del investigador que no cuestiona lo que dicen los participantes por miedo a ser acusado de no respetar su visión:

“Repressed reflexivity occurs when researchers feel pressured not to be reflexive about what they are analyzing for fear of being accused of not respecting their participants’ subjectivity or agency. If identity is co-constructed by researchers and participants, participants’ discourses on who they are, what they think and what they do are related to the presence of the researcher and the research context. Thus, repressing reflexivity about what a participant asserts or does in a study is counterproductive.”

(Dervin, 2016, pp. 144-145).

Así, desde esta postura se defiende que el papel del investigador debe alejarse del ideal de pseudobjetividad y asumir la responsabilidad de sus acciones, cuestionar y criticar sistemáticamente lo que hace. En el presente estudio hemos intentado trabajar en todo momento bajo estas premisas, que consideramos esenciales.

4.8 Protocolos y cuestiones éticas

Gibbs (2012, p. 135) menciona que la práctica ética consiste en “minimizar el daño o coste y maximizar el beneficio”. Así, es importante que se establezca una buena relación y de mutua confianza entre el investigador y los participantes. En el caso del presente estudio, los estudiantes mostraron gran interés y mencionaron en repetidas ocasiones que su implicación en el proyecto suponía una práctica más para la mejora de sus competencias en lengua española.

Por otro lado, para garantizar las cuestiones éticas del proceso investigador llevamos a cabo dos procedimientos. El primero consistió en la firma de un consentimiento informado por todas las partes implicadas en el estudio. De este modo, se firmaron dos modelos de consentimiento informado: por un lado, el de las docentes implicadas y, por otro, el de los estudiantes. En segundo lugar, garantizamos tanto el anonimato de los participantes —a través del uso de pseudónimos (véase epígrafe 4.3)—, como su fiabilidad —mediante la revisión exhaustiva de las transcripciones de los datos orales—.

4.9 Criterios de transcripción

El objetivo de la transcripción fue el de obtener una versión escrita de los datos orales (entrevistas y sesiones de clase) que facilitase su manejo para el análisis posterior. Para la transcripción de los datos escogimos el software *F4transkript* versión 6.2.3, con licencia de estudiante bajo pago. Las razones para escoger este programa fueron numerosas, dado que permite la inserción de marcas de tiempo de forma automática, el cambio de la velocidad en la reproducción del audio, el retorno breve automático tras la pausa de la grabación y, además, es compatible con un pedal que agiliza los comandos de retroceso o avance del audio. Por tanto, la transcripción de los datos orales no se realizó de manera automática, sino que se produjo a través de la escucha del audio correspondiente y la escritura literal teniendo en cuenta los aspectos que destacamos en las pautas líneas más abajo. El proceso de transcripción fue lento, ya que este requiere una atención especial, principalmente en los datos emanados del aula, en los que se sucedieron numerosos solapamientos de turnos de habla entre los estudiantes que, en ocasiones, impedían descifrar el discurso.

Las pautas para la transcripción fueron adaptadas a nuestros objetivos a partir las consideraciones de varios autores: Briz (2000) y Calsamiglia y Tusón (1999). Estas se resumen en los siguientes puntos:

- *Ortografía y puntuación normativa.* Se utilizan las mayúsculas, los signos de interrogación y los exclamativos atendiendo a la normativa recogida en la última ortografía publicada de la RAE.
- *Símbolos prosódicos y aspectos fonéticos.* No se recogen aspectos prosódicos propios del análisis de la conversación como la atenuación/tono, el ritmo o la duración de las pausas, excepto el alargamiento de un sonido que señalamos con

“:” . Tampoco se marcan aspectos fonéticos por no formar parte de los objetivos iniciales planteados.

- *Las interjecciones.* Escogemos una forma propia para las interjecciones más comunes como “*ehm*” o “*ehm::*” (con prolongación), “*eh::*” o “*ajá*”, “*mmm::*” que generalmente expresan duda o se utilizan en los momentos reflexivos del interlocutor.
- *Empleo de la cursiva.* Los fragmentos o palabras de un idioma diferente al castellano se transcriben en cursiva y se añade una nota a pie de página con la traducción.
- *Palabras ininteligibles o dudosas.* Los fragmentos o palabras que no son comprensibles, por la calidad de la grabación o debido al solapamiento de turnos se señalizan con el símbolo (???) y se especifica la marca de audio en el que se produce.
- *Uso de corchetes.* Se utilizan para señalar los fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, como risas, toses, gritos, y en ocasiones específicas para clarificar se menciona “refiriéndose a X”.
- *Comillas.* Marcan el discurso indirecto del emisor.
- *Solapamientos de turnos de palabra.* Se indican con =... = en el discurso de los dos o más interlocutores que hablan en el mismo momento.
- *Pseudónimos.* En las transcripciones se utilizan el nombre o las iniciales de los pseudónimos asignados a los participantes a excepción de los datos orales del aula, en los que se opta por asignar una *E* para todos los estudiantes, *P* para la profesora e *I* para la investigadora. Esto indica que, en los datos recogidos durante las sesiones de clase se encuentran tanto los participantes principales como otros estudiantes inscritos en el curso que no completan el resto de los instrumentos (pues recordamos que la participación es voluntaria). Por tanto, en estos datos que tratamos de forma conjunta como discursos del aula, todas las intervenciones de los estudiantes se representan con la letra “E”, sin identificación explícita. La elección viene determinada por el hecho de que analizamos las creencias en conjunto, como un grupo de estudiantes universitarios de ELE, pues como ya se ha mencionado, no estamos ante un estudio de casos múltiples, sino ante un estudio cualitativo básico (véase epígrafe 4.2.4).

Finalmente, respecto a los textos escritos que obtenemos en las fases 1, 2 y 4 (productos textuales emanados de las actividades y relatos de vida), se optó por mantenerlos exactamente igual que en su versión original. En este sentido, no se corrigió ningún tipo de incorrección léxica o gramatical, aunque sí se destacaron en cursiva las palabras utilizadas en otra lengua diferente al español, como se acaba de especificar más arriba.

5. ANÁLISIS

En este capítulo se tratará el conjunto de fases que suceden a la recogida de datos. En primer lugar, se expondrán los procedimientos y las decisiones tomadas respecto a la transcripción y organización del corpus de datos definitivo. A continuación, se explicará el proceso de análisis de los datos cualitativos que se ha desarrollado y, después, se presentarán las tareas analíticas, que se han realizado con la ayuda del CAQDAS³⁶ ATLAS.ti y que serán ilustradas con un ejemplo representativo para facilitar su comprensión.

5.1 El análisis de datos cualitativos

El análisis de datos es el proceso que se ha empleado para contestar a nuestras preguntas de investigación y para alcanzar el objetivo planteado (Merriam, 2009). En el presente estudio se lleva a cabo un *análisis de datos cualitativo* distribuido en cinco fases (Yin, 2016), que se combinan con el proceso de codificación descrito por Gibbs (2012) y con el análisis discursivo centrado en la dimensión enunciativa que adoptan Fons y Palou (2014).

Las unidades de análisis que contemplamos son las siguientes:

- Secuencias discursivas: emanadas de las interacciones en las entrevistas y en la intervención didáctica realizada en clase.
- Productos textuales: a partir de los cuestionarios, las actividades escritas que entregan a la investigadora y los relatos de vida lingüística.

Como ya se ha indicado en la Tabla 13 (véase epígrafe 4.6), el corpus de este estudio se compone de datos compilados de forma individual de cada uno de los participantes principales y de datos emanados del aula (i.e., interacciones de clase y actividades). Sin embargo, en primera instancia el análisis se organiza de forma separada para poder explorar con detenimiento cada grupo de datos: por un lado, el conjunto de información individual que recolectamos de cada uno de los ocho participantes principales y, por otro lado, el conjunto de datos del aula. En este sentido, la macrodivisión de los análisis que encontrará el lector en el capítulo 7 se organiza del siguiente modo:

- **Participante X:** (ej.Fiore) Cuestionario F1_C1, Actividad F1_A1, Entrevista grupal F3_EG, Relato F4_RVL, Cuestionario F4_C1.
- **Datos de aula** F1_A2 y A3, F1_Concepto cultura, F2_Sesiones de clase y F2_B2_A3 de ambas universidades.

No obstante, dado que el objetivo de este trabajo consiste en analizar las creencias de un grupo de estudiantes universitarios de ELE, durante la tercera fase del procedimiento de análisis, denominada *ensamblaje* (que se explicará en el epígrafe 5.2.3) se crearon redes de significado entre los datos individuales y los datos de aula. De esta forma, se obtuvo una visión integrada de todos los datos recogidos para trazar el sistema de creencias sobre la interculturalidad en su conjunto, tanto dentro como fuera del contexto de aula, lo que posibilitó dar respuesta a las preguntas de investigación.

³⁶ *Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software.*

5.2 Procedimiento de análisis

El análisis que llevamos a cabo en este trabajo está inspirado en el ciclo de cinco fases descrito por Yin (2016), que son las siguientes: recopilación, separación, ensamblaje, interpretación y conclusión³⁷. Como se puede apreciar en la Figura 8, el autor lo ilustra a través de una serie de flechas de doble dirección que relacionan cada fase, lo que indica que se trata de un sistema recurrente en el que se vuelve a las distintas etapas en varias ocasiones.

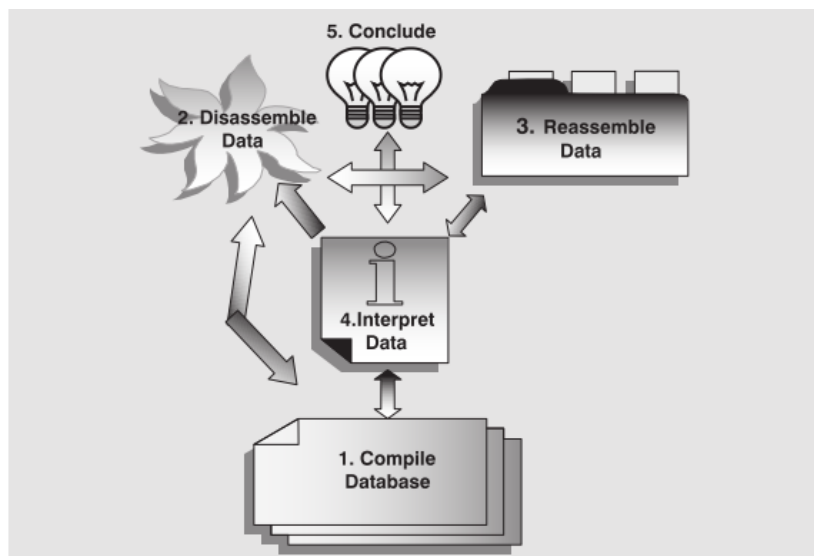


Figura 8: Ciclo de análisis cualitativo en cinco fases (Reproducción a partir de Yin, 2016, p. 186)

A partir del esquema propuesto por Yin (2016), se reinterpretó y se adoptó un modelo de análisis ligeramente similar con algunas modificaciones que se expondrán detalladamente en cada fase concreta, aunque se avanzan de forma resumida a continuación. Por ejemplo, en el marco de la fase 2 (*fragmentar*), no nos guiamos exclusivamente por el proceso de codificación de Yin (2016), sino que nos apoyamos también en la codificación temática de Gibbs (2012). Además, en esta misma fase 2, donde se inicia la codificación de primer y segundo nivel, se añadió el análisis de la dimensión enunciativa, el cual no contemplan los autores mencionados. Así, el conjunto de las distintas fases y de las actividades comprendidas en cada una de ellas puede sintetizarse del siguiente modo:

5.2.1 Recopilar

El análisis formal da inicio cuando clasificamos nuestro corpus de datos, es decir, “formally arranging all the notes in some useful order” (Yin, 2016, p. 186). En nuestro caso, optamos por agrupar los documentos y nominarlos atendiendo a la fase de recogida, el tipo de instrumento, la ubicación de la universidad, y si atendía a información individual o colectiva.

- La fase de recogida de datos a la que pertenecen (F1, F2, F3 y F4)
- Tipo de instrumento empleado:
 - o C para los cuestionarios,
 - o A para las actividades,

³⁷ Traducción propia a los términos *Compiling*, *Disassembling*, *Reassembling*, *Interpreting* y *Concluding*

- DOSS para señalar el dossier virtual de la fase 1 recogido en Berlín,
- B1, B2 y B3 para indicar los bloques de actividades de la intervención didáctica en la fase 2,
- EI para las entrevistas individuales, EG entrevistas grupales
- RVL para los relatos de vida lingüística.
- Localización de la universidad en la que pertenece NAP para aludir a Nápoles y BER para Berlín
- Información individual a través del pseudónimo asignado para cada participante (epígrafe 4.3) o colectiva, donde se indica el curso al que pertenece: MAGISTRALE para el curso en Nápoles y BACHELOR y MÁSTER para Berlín, y el número de sesión correspondiente indicado con numeración romana.

Un ejemplo sería F4_RVL_NAP_FIORE.

Además, cabe destacar que en el presente estudio empleamos el programa ATLAS.ti 8, un software entre los denominados CAQDAS, donde introducimos nuestro corpus para analizar la información recogida. Aunque posee numerosas herramientas que ayudan al investigador cualitativo, presenta algunas limitaciones que conviene matizar. Por ejemplo, la imposibilidad de cambiar el número que asigna automáticamente a cada documento atendiendo al orden cronológico de su incorporación al programa. Es decir, al añadir las respuestas de los cuestionarios, las transcripciones de las entrevistas o cualquier otro documento, el programa asigna directamente un número identificador independientemente del título que hayamos escogido previamente para dicho documento.

Esto implica que, por ejemplo, en el caso de la narrativa de la estudiante de la universidad italiana Fiore, que se ha etiquetado acorde a nuestro sistema como F4_RVL_NAP_FIORE, ATLAS.ti 8 le asigna el número de documento (D) 15; que queda registrado como D15: F4_RVL_NAP_FIORE. Este número es muy importante para el identificador de cita, que explicamos con detalle líneas más abajo.

5.2.2 Fragmentar

Esta parte consiste en desglosar o separar los datos recogidos en fragmentos más pequeños, de ahí que esta fase se conciba como un proceso de “desmontaje”. Por tanto, aquí comenzamos a acotar las citas que consideramos más relevantes en nuestro conjunto de datos. Recordamos qué son las citas en ATLAS.ti 8:

A quotation is a segment from a document that is interesting or important to the user. In textual documents, a quotation is an arbitrary sequence of characters ranging in length from a single character, to a word, a sentence, or a paragraph, even up to the entire data file.

Freise (2018, p. 13).

Por tanto, las citas representan las evidencias de nuestro estudio, las partes relevantes de los datos para nuestra investigación y, en consecuencia, aquello que sustenta nuestras posteriores interpretaciones y conclusiones. No obstante la definición, en el presente trabajo empleamos como citas únicamente oraciones y párrafos y no palabras o caracteres aislados.

Todas las citas poseen dos números identificadores. El primero indica el documento en el que se adscribe; en el caso del ejemplo al que nos hemos referido en la fase 1, sería el número 15 del documento con el relato de Fiore. La segunda cifra atiende al orden que ocupa esa cita concreta en relación con el total de citas señaladas en ese mismo documento. Por ejemplo, si en la narrativa de Fiore se advierten 40 citas relevantes, la primera cita llevará el identificador 15:1 y la última 15:40. Esta es la explicación de los números que aparecen en la primera columna de los análisis del capítulo 6. Dado el gran número de datos que manejamos, no se exponen todas las citas de cada documento que se marcan en el primer análisis, sino que seleccionamos solamente aquellas que finalmente hemos considerado esenciales para nuestro estudio. Esto implica que en el análisis recogido en el capítulo 6 el número de cita en la columna no sea secuencial y podamos encontrar el número 15:2 y en la fila consecutiva el número 15:6.

Ahora bien, normalmente, el proceso en el que identificamos las primeras citas importantes se inicia simultáneamente al de la codificación de cada fragmento, concretamente con la codificación de nivel 1, que explicaremos a continuación. Resulta imprescindible recordar que la codificación es un proceso recurrente al que se vuelve en numerosas ocasiones en fases posteriores, tal como nos indican las flechas del diagrama de la Figura 8.

5.2.2.1 La codificación

En líneas generales, la codificación es la forma en la que definimos sobre qué tratan los datos que estamos analizando, lo que implica identificar partes que ejemplifiquen y muestren una idea teórica o descriptiva, que será el código (Gibbs, 2012, p. 63).

En primer lugar, se requiere abordar un aspecto esencial: de qué forma vamos a codificar. Para ello contamos con las siguientes opciones:

- Deductiva o cerrada (o *codificación guiada por conceptos*; Gibbs, 2012, p. 71), en la que, a priori, se define una lista inicial de categorías a partir del marco conceptual, las preguntas de investigación, o investigaciones previas.
- Inductiva o abierta, en el que las categorías se construyen de forma emergente durante el proceso de análisis. En este grupo pueden emplearse los códigos *in vivo*³⁸, generados a partir del propio discurso y con las palabras literales de los participantes, que suelen apuntar a temas relevantes.
- Mixta: se puede analizar a partir de una lista general de temas que se van ampliando con lo que emerge durante el proceso.

En este estudio optamos por utilizar una codificación inductiva o abierta, aunque en ocasiones puntuales se adoptó una perspectiva mixta, pues se codificó con un concepto que ya es clave en nuestros estudios previos, por ejemplo, “hablante intercultural”.

Desde la teoría fundamentada³⁹ se proporcionan diversas orientaciones para llevar a cabo la codificación desde un procedimiento inductivo. Así pues, Strauss y Corbin (1990, citado en Gibbs, 2012, p. 70) dividen la codificación en tres etapas:

³⁸ En los cursos sobre el manejo del CADQAS ATLAS.ti recomiendan utilizar estos códigos “in vivo” únicamente cuando no se puede expresar con otro código de forma más precisa.

³⁹ El presente estudio no se adscribe en la teoría fundamentada, pero sigue su procedimiento descrito para la codificación, relevante en la investigación cualitativa.

Codificación abierta, que conlleva la lectura reflexiva del texto para identificar categorías pertinentes.

Codificación axial, donde las categorías enunciadas anteriormente se desarrollan de forma sistemática y se relacionan o interconectan entre sí y con otras subcategorías.

Codificación selectiva, en la que se refinan y se integran las categorías, en especial la categoría central, denominada “categoría nuclear” que une al resto de categorías con la teoría. De este modo se hilvana una relación para relacionar todas las categorías.

Strauss y Corbin (1990, citado en Gibbs, 2012, p. 70).

Sin embargo, Gibbs (2012, p. 77) se centra en la *codificación abierta*, y resalta un aspecto esencial⁴⁰: “evitar una etiqueta que sea simplemente una descripción del texto”. Por tanto, tenemos que intentar formular códigos teóricos o analíticos desde el primer momento, pues el texto que analizamos es, muy probablemente, un ejemplo de un fenómeno más general, que es el que debe ilustrar el código (Gibbs, 2012).

No obstante, para un investigador novel, la actividad de designar códigos lo más analíticos posibles desde el primer estadio de codificación abierta se torna una tarea altamente compleja. Por ese motivo, recurrimos a la explicación en el ciclo de Yin (2016), que lo describe de forma más escalonada y, a nuestro modo de entender, más concreta, por lo que facilita el proceso. El autor se basa en Hahn (2008, pp. 6-8), quien propone cuatro niveles de códigos, que van desde lo más concreto o ajustado al texto (descriptivos) hasta un nivel teórico más abstracto (interpretativos). A continuación, se expone cómo se conciben los distintos niveles, ilustrándolos con ejemplos concretos de nuestros datos.

1. **Códigos de nivel 1 o códigos abiertos** (*open codes*): Estos códigos pueden adherirse estrechamente a los datos originales, incluso reutilizando las palabras exactas en los datos originales, entonces denominados *códigos in vivo*, ya mencionados. A medida que avanzamos en este primer nivel de codificación, podemos vislumbrar cómo nuestros datos se relacionan con problemas conceptuales más amplios, que serían los correspondientes al segundo nivel. En consonancia con el ejemplo tomado sobre el caso de la narrativa de Fiore, mostramos un código de nivel 1.

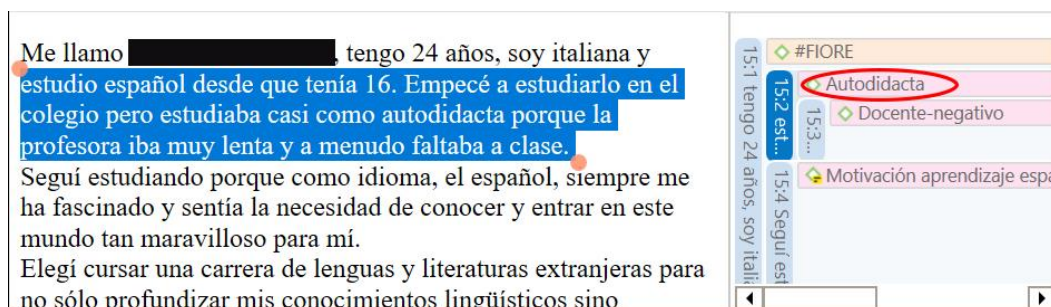


Figura 9: Código nivel 1 autodidacta

En nuestro caso también utilizamos los códigos de nivel 1 en un sentido funcional. Es decir, para identificar en el documento las partes concretas que nos interesaba observar. Concretamente, en el caso de las transcripciones de aula, identificamos los segmentos que

⁴⁰ Basado en la teoría fundamentada.

corresponden a las actividades que queríamos recuperar para el análisis porque ilustraban algunas de las creencias de los aprendices, que son el objeto de estudio de nuestro trabajo. De esta forma, el código Acciones HM-ropa y vestimenta, se empleó para localizar los fragmentos sobre las interpretaciones de los participantes en la actividad de clase F2_B1_A3, concretamente del apartado 3.3 (véase Anexo 6).

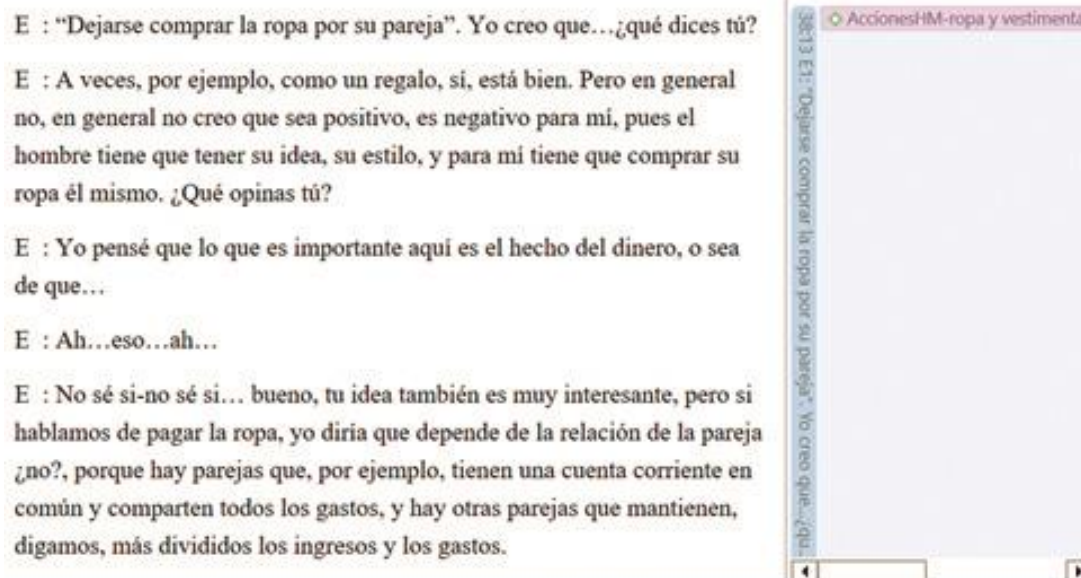


Figura 10: Código primer nivel (más funcional) en los datos de aula

2. **Códigos de nivel 2 o categorías** (*category codes*): son el conjunto de códigos en un plano conceptual más alto, es decir, que se identifican o relacionan con los primeros códigos, aunque nos percatamos de que pertenecen también a otra categoría más amplia. Por ejemplo, continuando con el ejemplo de la participante Fiore, tras el código de nivel 1 autodidacta, identificamos ahora una visión negativa hacia el docente en el mismo fragmento.

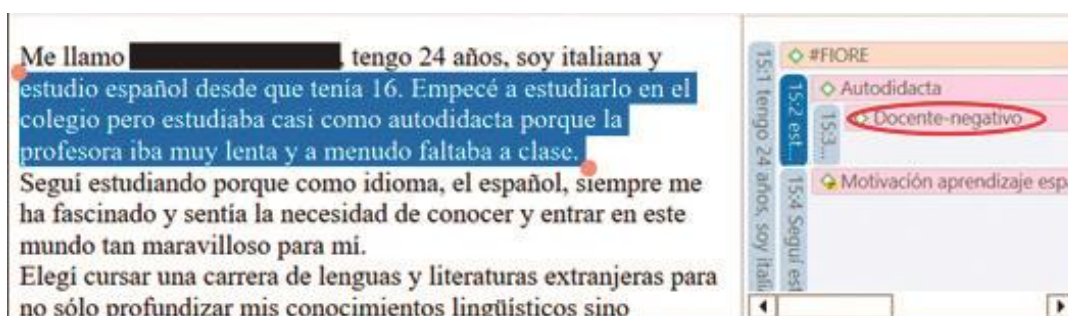


Figura 11: Fiore código de nivel 2

De hecho, cada una de nuestras citas puede aglutinar varios códigos que no son excluyentes entre sí, sino que se complementan o podrían abarcan un proceso de codificación escalonado. Por ejemplo, como sucede con el código *concepto virilidad* (véase Figura 12).

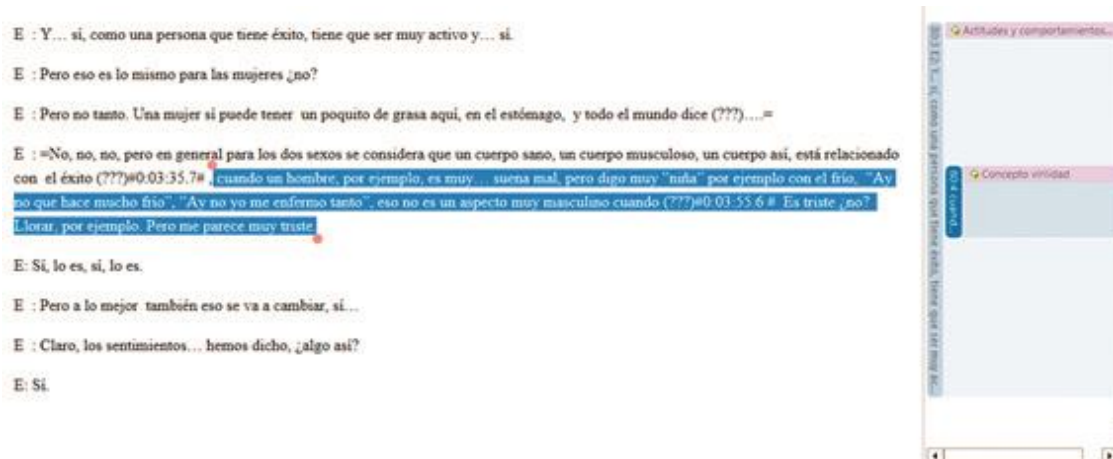


Figura 12: Ejemplo de codificación con varios códigos

Para las dos entrevistas grupales que conforman nuestro corpus, utilizamos también la opción que ofrece ATLAS.ti 8 llamada *codificación de grupo focal*, que permite identificar en el texto a cada uno de los interlocutores. Aunque resulta útil, en ocasiones genera cierto caos, ya que genera automáticamente una cita por intervención, que después el investigador debe decidir cómo codifica y cuáles son las más relevantes para codificar. Por ello, en el caso de las entrevistas grupales podemos encontrar citas numeradas incluso con tres cifras, donde el segundo número la posición de la cita dentro del documento que, en ocasiones es notablemente elevado (p. ej., 65:171). En cualquier caso, como ya se ha indicado, el número de citas no se corresponde necesariamente con un número de códigos.

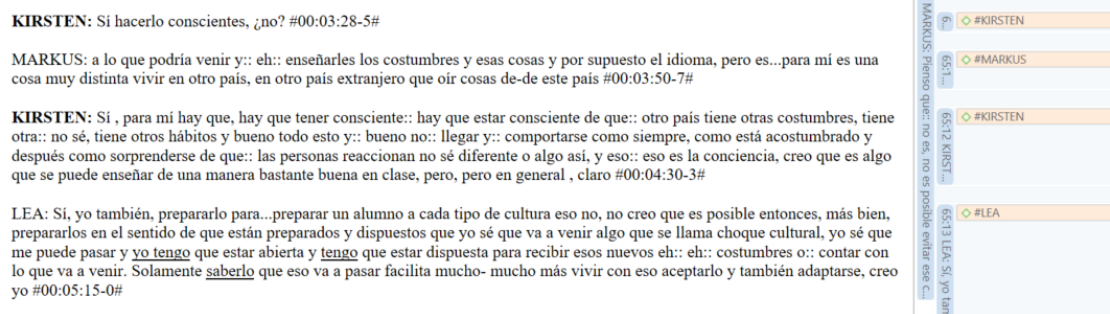


Figura 13: Ejemplo de codificación de grupo focal

Por último, cabe destacar que cada vez que se creó un código se realizó una breve descripción con su definición operacional⁴¹. Esta forma de proceder se torna imprescindible en el presente trabajo, dado que se manejan cerca de 200 códigos.

5.2.2.2 Análisis de la dimensión enunciativa

En esta misma fase de fragmentación, concretamente, entre la codificación de nivel 1 y nivel 2, llevamos a cabo el análisis de la dimensión enunciativa. De esta forma no solo

⁴¹ Estas definiciones se elaboran en la zona de comentario desde el *Administrador de códigos* de ATLAS.ti 8 y no se presentan en la tesis porque forman parte de un documento de trabajo.

abordamos lo que dicen los participantes, sino la forma en la que lo dicen y el posicionamiento que adoptan ante los enunciados. Esta exploración nos ayudó también a la creación de códigos de segundo y tercer nivel, así como a su interpretación. Por tanto, este análisis afecta a las fases 2, 3 y 4 del modelo que estamos presentando.

Los elementos observados de la dimensión enunciativa se adoptan de Fons y Palou (2014) quienes resaltan los siguientes aspectos:

Los marcadores personales, los indicadores de la posición de los hablantes, las autodefiniciones, el juego dialéctico entre identidad y alteridad (yo/ellos), la expresión de la posición espacio-temporal (aquí/allí, ahora/antes), los modos verbales y las perífrasis verbales de obligación, las formas de designación, los juicios y las valoraciones, las clasificaciones, categorizaciones y bipolarizaciones, las metáforas, el relato y la ejemplificación, las historias ilustradas con ejemplos, detalles y anécdotas con valor explicativo y argumentativo.

Fons y Palou (2014, p. 4).

Para ello, observamos concretamente varios aspectos: (1) elementos deícticos que hacen referencia a personas, espacio y tiempo; (2) modalizadores discursivos (epistémicos, deónticos, de volición), el grado de asertividad, juicios de valor, apreciaciones subjetivas y (3) recursos expresivos: verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios que indican un posicionamiento valorativo.

Con el análisis de estos elementos conseguimos adentrarnos en el discurso de nuestros participantes e interpretar mejor sus experiencias, su forma de comprender la realidad y su modo de concebir la interculturalidad. No obstante, este análisis se realizó con cautela, ya que se consideró que nos encontrábamos ante aprendices de una lengua adicional.

5.2.2.3 Memos

Durante la fase de codificación, resulta imperativo escribir memorandos (Gibbs, 2012) o *analytic memos* (Yin, 2016), una aportación de la teoría fundamentada, que consiste en teorizar sobre las ideas que surgen durante la codificación temática y sobre el desarrollo general del marco de análisis (Gibbs, 2012, p. 54). Es decir, se trata de reflexiones, o textos explicativos, sobre el proceso de codificación u otras opciones metodológicas, que surgen durante el proceso de análisis.

Son pensamientos analíticos sobre los códigos que proporcionan aclaraciones y dirección durante la codificación [...] son el paso siguiente al análisis que va de la codificación al informe. Por tanto, son ideas y debates que se pueden incluir en los informes finales que realizaremos donde apuntaremos todas las ideas que puedan ser relevantes.

Gibbs (2012, p. 55).

Relacionado con la actividad de anotar todos los aspectos relevantes, Saldaña (2013, p. 33) apunta que “whenever *anything* related to and significant about the coding or analysis of the data comes to mind, stop whatever you’re doing and write a memo about it immediately”.

Atlas.ti 8 ofrece la posibilidad de especificar entre cuatro tipos de memo: *analítico*, *comentario*, *teórico*, o *memo* (con la acepción inglesa de “recordar” a modo de documento de trabajo). Ilustramos en las siguientes Figuras un ejemplo de cada memo:

Memo – Convenciones sociales ▾ ×

El participante tiene una firme convicción de que los comportamientos y las convenciones sociales le han determinado profundamente y, por tanto, dictamina que tienen una influencia directa en su identidad. No obstante, más adelante afirma que, en relación con las tradiciones y los ritos, él ha tomado por un camino distinto (se intuye que respecto al preestablecido por su entorno sociocultural).

Figura 14: Ejemplo de memo analítico

Memo – "Decisiones de corazón" ▾ ×

La informante utiliza la expresión que da nombre a este memo (que podríamos denominar "in vivo") para expresar hasta qué punto los elementos que conforman su identidad de forma libre, han sido escogidos de forma autónoma e incluso, tal vez, guiada por una serie de sentimientos. Con esta oración confirma su convicción en la trayectoria escogida.

Figura 15: Ejemplo de memo comentario

Memo – Aprendizaje experiencial ▾ ×

Se observa la relevancia de ciertas experiencias vividas por los participantes que señalan como una fuente de aprendizaje fundamental. Convendría revisar la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), por ejemplo, entre otros autores de los artículos recopilados en Mendeley.

Figura 16: Ejemplo de memo teoría aprendizaje experiencial

Memo – Diario de investigación ▾ ×

¿Qué he hecho? ¿Por dónde me he quedado? ¿Qué dudas me han surgido?

29_04_2018

He explorado las opciones que ofrece la sección de "Analizar" en Atlas.ti 8 y he hecho pruebas con algunos datos ya codificados.

Administrador de citas

Desde el administrador de citas puedo crear un informe con el identificador, la cita como tal, el documento en el que se encuentra y el código. No es necesario que pida el "nombre de la cita". Importante para crear el informe: no ítems seleccionados, sino ítems filtrados.

Analizar-Herramienta de consulta

Permite cruzar códigos y crear relaciones complejas para, después elaborar un informe, pero no en formato Excel tabla.

Figura 17: Ejemplo de memo

5.2.3 Ensamblar

Esta tercera fase consiste en la búsqueda de patrones, que en ocasiones pueden detectarse incluso en las primeras fases de análisis. Si retomamos los niveles de códigos

mencionados anteriormente, en este estadio los códigos de nivel 1 y 2 pasan a un plano conceptual aún más elevado, donde los temas y conceptos teóricos comienzan a emerger y se los considera códigos de nivel 3, también denominados temas emergentes (*emerging themes*). Yin (2016) también contempla un código de nivel 4 para aquellos investigadores cualitativos que siguen la teoría fundamentada. De hecho, el nivel más alto consiste en afirmaciones teóricas que representen el significado de sus interpretaciones y conclusiones en relación, por ejemplo, con la bibliografía y los estudios previos. En el resto de los estudios cualitativos, se recomienda, entonces, integrar este nivel de forma iterativa durante las fases anteriores de exploración de los datos. Consiguientemente, en este estudio nos basamos únicamente en los primeros tres niveles y nuestros “conceptos teóricos” se ubicarían en los códigos de nivel 3.

En este estudio, la fase de *ensamblaje*, donde se constituyen estos códigos, se lleva a cabo en Atlas.ti 8 a través de un proceso interpretativo a partir de las denominadas *Redes*. Se trata de una de las herramientas de análisis en la que el investigador debe elaborar las relaciones entre sus datos, comparar, discriminar y, nuevamente, interpretar y revisar las asunciones iniciales. El proceso de elaboración de las redes es una fase compleja en la que volvemos continuamente a la definición de los códigos y se plantean nuevamente las diversas conexiones entre ellos.

En el ejemplo de Fiore que venimos ilustrando, el código de tercer nivel del fragmento seleccionado correspondería ahora a la *Mediación del docente*, como ilustra la siguiente Figura:

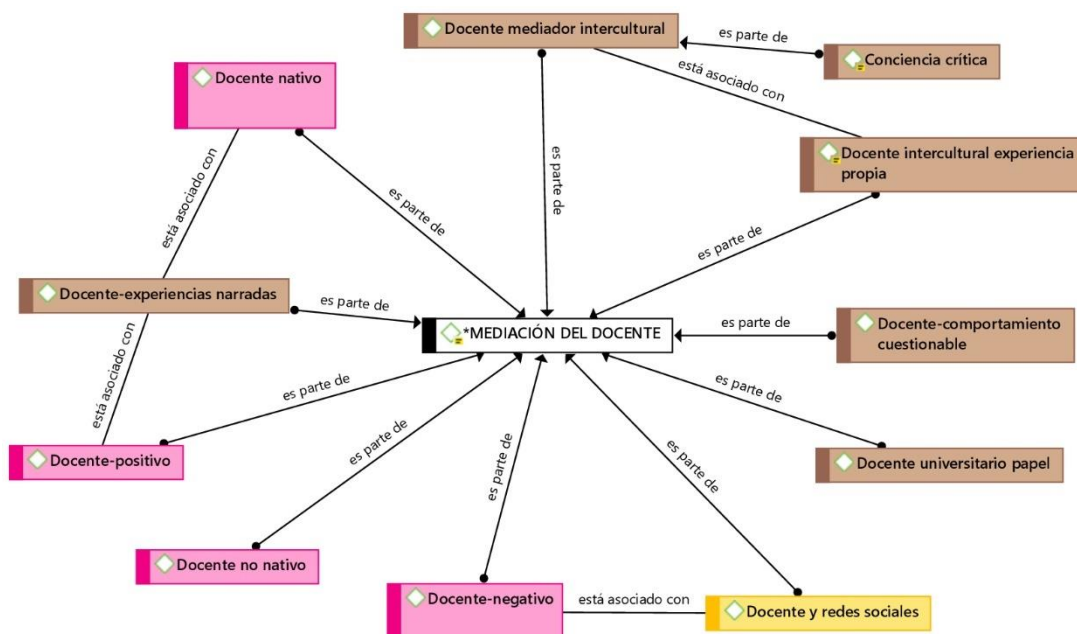












Figura 18: Ejemplo de red en la fase de ensamblaje

En el segundo ejemplo sobre las interacciones del aula, conduce al código de nivel 3 *Representaciones*, que no se adjunta aquí por cuestiones de espacio (véase epígrafe 6.11).

En esta fase, por tanto, se desdibuja el criterio de datos compilados de forma individual o colectiva y se comienza a configurar el conjunto de creencias de los estudiantes atendiendo al criterio de aprendices de ELE universitarios en un contexto de no inmersión. Como se observa en la Figura 18, también se les asigna un sistema de colores

a los códigos que nos indica en qué instrumento concreto emerge dicho código. A continuación, exponemos la leyenda de los colores empleados:

Color del código	Leyenda
	Productos textuales fase 1
	Secuencias discursivas fase 2 bloque I intervención didáctica
	Secuencias discursivas fase 2 bloque II intervención didáctica
	Productos textuales fase 2 bloque II intervención didáctica
	Secuencias discursivas fase 2 bloque III intervención didáctica
	Secuencias discursivas fase 3: entrevistas individuales y grupales
	Relatos de vida lingüística
	Cuestionario F4_C1
	Código transversal empleado en varios instrumentos
	Código de nivel 2 para la fase 1

De forma aislada, puede acontecer que un mismo código aparezca en dos redes distintas, por ejemplo, el código “Momento significativo aprendizaje” relacionado tanto con la experiencia en el extranjero como con el aprendizaje en el aula en el contexto de no inmersión (véanse en el siguiente capítulo Figuras 21 y 24).

5.2.4 Interpretar

Aunque Yin (2016) denomina *interpretar* a esta fase 4, la interpretación de los datos ocurre desde el comienzo de la fase 2 en la que iniciamos a segmentarlos y a codificarlos. Como ya se ha mencionado, el ciclo se adapta para crear nuestro propio modelo, por lo que se decidió que en esta fase se recogerían los datos de forma integrada para exponer nuestros hallazgos y discutirlos a la luz del marco teórico y nuestros objetivos de investigación, en el capítulo siete.

En esta fase resultan imprescindibles los *memos* que hemos generado con todas las reflexiones e interpretaciones que nos han surgido durante el proceso completo de análisis. Además, en ocasiones resulta pertinente revisar de nuevo las primeras interpretaciones⁴², por lo que es común retroceder a las fases anteriores; hecho por el que en la Figura 8, las flechas del diagrama indican bidireccionalidad.

Para facilitar la exposición de nuestros hallazgos, en ocasiones, se entrelazan en el texto expositivo del capítulo 7 los discursos de los participantes que ilustran el aspecto concreto que se discute y se señala el número correspondiente de cita donde pueden encontrarse el fragmento original y el análisis discursivo y codificación. Otra opción que empleamos

⁴² Revisar las interpretaciones supone afinar (mejorar y/o rectificar) las ya elaboradas y documentadas en nuestros memos, pero no implica necesariamente reelaborar todos los códigos de nivel 1 y 2.

consistió, simplemente, en indicar entre paréntesis el número de cita en el que puede reflejarse ese aspecto comentado, que resulta más ágil para tejer este capítulo 7. Sin embargo, la exposición en la que se discuten los datos no pretende recuperar de forma exhaustiva todas las citas que se relacionan con ese concepto, ya que no es el objetivo perseguido en esta fase de interpretación, síntesis y discusión, donde se escogen exclusivamente aquellas citas más representativas⁴³.

5.2.5 Concluir

Finalmente, la quinta fase requiere extraer las conclusiones de nuestro estudio que están relacionadas con todo el proceso descrito en el resto de las fases. En nuestro caso, se articula en el capítulo octavo, donde respondemos a las preguntas de investigación planteadas, reflexionamos sobre las limitaciones del estudio y esbozamos posibles líneas futuras de investigación.

5.3 Criterios para minimizar sesgos en el análisis

Gibbs (2012) y Yin (2016) indican que, dado que el análisis cualitativo tiende a ser emergente, resulta también vulnerable a sesgos, por lo que aconsejan seguir tres procedimientos que pueden ayudarnos a minimizarlos o, al menos, a revelarlos. Los procedimientos que describimos a continuación nos ayudan también a estimular nuestras ideas:

1. Hacer comparaciones constantes y justificarlas en los *memos* del investigador, por ejemplo, mediante la observación de similitudes y diferencias entre los elementos de los datos.
2. Observar casos singulares, esto es, descubrir elementos que superficialmente parecen similares, pero en un análisis más detenido no lo son. Estos casos singulares podrían, por lo tanto, desafiar la solidez del código.
3. Involucrarse constantemente en el *pensamiento rival* (o “explicaciones rivales”, en Gibbs, 2012, p. 126) que consiste en cuestionar todo el proceso investigador, es decir, adoptar una actitud escéptica. Por ejemplo, sobre la sinceridad de los participantes en sus respuestas y la influencia que esta pueda ejercer el investigador, como ya se ha mencionado en el capítulo sobre metodología. De hecho, en nuestros datos se identifica cómo una de las participantes es consciente de que su discurso podría resultar ofensivo para la investigadora, advirtiéndolo explícitamente.

⁴³ Para dicho efecto se elaboran los análisis individuales con los correspondientes códigos recogidos en el capítulo 6.

**PARTE III: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES**

6. ANÁLISIS DEL CORPUS DE DATOS

6.1 Introducción

En este capítulo se presentará el análisis del corpus de datos, que ha sido realizado siguiendo las pautas descritas en el capítulo precedente, esto es, a través de la codificación y del estudio de la dimensión enunciativa. Como síntesis expositiva del análisis se adopta la presentación en forma apaisada y se organiza en cuatro columnas: la primera representa el identificador numérico de cita, la segunda contiene el discurso original emanado de los datos, seguida del análisis de la dimensión enunciativa en la tercera columna y, por último, se muestra la correspondiente codificación de nivel 1 y/o 2 en la cuarta columna. Por tanto, el lector se encontrará ante la siguiente estructura:

Cita	Fragmento	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
Número identificador que remite al documento en el que se encuentra y el correspondiente Anexo.	Contenido de la cita. El texto original recogido aparece en sombreado para distinguirlo del texto del análisis.	Elementos textuales destacados (véase epígrafe 5.2.2.2).	Codificación de nivel 1 y/o 2. Pueden encontrarse varios códigos simultáneamente.

Las páginas sucesivas se organizarán del siguiente modo: en primer lugar, se presentarán los datos relativos a los ocho participantes principales (apartados 6.2 a 6.8), y, seguidamente, los datos originados en el seno del aula (apartado 6.10). Para finalizar, en la última sección de este capítulo (apartado 6.11), se enunciarán las líneas fundamentales de los códigos de tercer nivel expuestos en el capítulo anterior, que servirán como eje vertebrador de la discusión de los resultados que se expondrá en el capítulo séptimo.

Así, en primer lugar se mostrarán, de manera separada y sucesiva, los datos de cada uno de los ocho participantes. Cada uno de estos apartados estará integrado por varios subapartados. El primero de ellos consiste en una breve introducción del perfil de cada participante, que se mostrará junto con los datos recogidos en los cuestionarios de las fases 1 y 4. Se ha decidido mostrar en esta sección los datos de estos cuestionarios puesto que, dada su brevedad, se ha considerado más coherente incorporar la información que nos ofrecen a la breve descripción que configura el perfil de cada participante. A este primer subapartado lo seguirán otros —dos o tres, en función de cada participante— en los que se presentarán, en primer lugar, los análisis correspondientes a la actividad “¿Quién soy yo?” de la fase 1 (F1_A1, véase Anexo 16); a continuación, el relato de vida lingüística de la fase 4 (F4_RVL), y, por último, el análisis de la entrevista grupal (F3_EG) o de la entrevista individual (F3_EI) de la fase 3, dependiendo del caso⁴⁴.

A continuación, en el apartado 6.10, se mostrarán los análisis de los datos del aula, que se organizan en función de la codificación establecida en cada uno de los tres bloques

⁴⁴ El conjunto de análisis de la entrevista grupal aparece reflejado únicamente en el apartado correspondiente del primer participante con el objetivo de no repetirlo en los cuatro interlocutores de la misma entrevista.

temáticos en los que se divide la intervención didáctica (fase 2). Posteriormente, se expondrán los análisis de los productos textuales, que corresponden a la breve carta que deben redactar en la actividad F2_B2_A3, y a la definición del concepto “cultura” que realizan en la primera fase.

Por último, tras la exposición de los datos obtenidos en el análisis, se mencionarán los temas emergentes más relevantes, que coinciden con los códigos de tercer nivel reseñados en el capítulo anterior (véase apartado 5.2.3). Como ya se ha apuntado, estos códigos constituirán los ejes que articulen la discusión de los resultados en el séptimo capítulo.

6.2 Fiore

6.2.1 Breve resumen del perfil de la participante

La participante con el pseudónimo “Fiore”, nacida en Italia, estudia la especialización (*Magistrale*) *Lingue per la comunicazione e la cooperazione internazionale*. Su lengua primera es el italiano, considerada un factor indispensable en su identidad, que relaciona directamente con la nacionalidad, las tradiciones, los hábitos e incluso el propio comportamiento.

Comienza su aprendizaje de español a los 16 años en el colegio, aunque se define como aprendiz “casi autodidacta”, característica que atribuye a la actuación no apropiada del docente. Tal vez ese sea el motivo por el cual, en la pregunta del cuestionario exploratorio inicial, que indaga la primera creencia sobre su aprendizaje de español, indica haber aprendido “en la universidad, con amigos hispanohablantes y a través del cine y de las lecturas en español” (Anexo 12), y no considera esa primera etapa estudiantil del periodo escolar como parte del proceso. Los motivos que alega para adentrarse en el estudio del español se relacionan con la cultura y otros fines estéticos como la musicalidad de la lengua, que van en consonancia con los aspectos que más le interesan del español, entre los cuales destaca “el modo de vida *español*, la música” (Anexo 12). Su objetivo futuro en la consecución del aprendizaje lingüístico hace hincapié en un aspecto de naturaleza eminentemente fonética o incluso geográfica, puesto que pretende concentrarse en “adquirir el acento”.

Al comienzo de la recogida de datos (octubre de 2014), Fiore ya ha vivido seis meses en España con una beca Erasmus en la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) y planea realizar un periodo de prácticas en España o en Inglaterra en un futuro próximo. Sus previsiones se cumplen y, en el momento en el que escribe el relato de vida lingüística (2016), se encuentra en Madrid participando en un programa de prácticas, que constituye uno de los momentos más significativos identificados en su trayectoria.

Fiore nunca ha realizado un curso de lengua adicional en línea y en la actualidad no utiliza ninguna aplicación especializada para dicho fin. Es miembro del grupo de la red social *Facebook* llamado “Ñ que Ñ”, y afirma pertenecer a un grupo privado de *WhatsApp* en el que se comunica en español. Su posición respecto al aprendizaje en línea es muy reticente y prefiere la opción *in situ*, llegando a afirmar que es la única opción que considera para conseguir aprender: “no creo sea posible porque las clases presenciales siguen teniendo mucha importancia para la formación a nivel lingüístico” (Anexo 7).

El primer contacto con la participante se establece en 2014 y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.2.2 Relato de vida lingüística

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Codificación
15:2	Me llamo Fiore, tengo 24 años, soy italiana y estudio español desde que tenía 16. Empecé a estudiarlo en el colegio pero estudiaba casi como autodidacta porque la profesora iba muy lenta y a menudo faltaba a clase.	La aprendiz decide presentarse con su nombre, edad y nacionalidad y pasa a describir su relación con el aprendizaje del español que comenzó hace 8 años. Marca el inicio de este proceso mediante la perífrasis aspectual incoativa “Empecé a estudiarlo”. Desde el principio de su relato se observa un matiz negativo a este primer estadio del aprendizaje, pues, aunque su instrucción formal comienza a los 16 (“pero”), siente que el mérito de aprender la lengua en un principio fue prácticamente (“casi”, adverbio de modo) suyo, como indica el sustantivo “autodidacta”. Juzga negativamente a la profesora por el ritmo pausado que practicaba (“muy lenta”) y por su ausencia recurrente (“faltaba”/ “a menudo”), que sería la causa de que estudiara por cuenta propia como explica con la conjunción causal (“porque”). Asume la valoración de manera directa, explícita y firme. La polifonía viene dada por la presencia de esta primera docente.	Autodidacta Docente-negativo
15:4	Seguí estudiando porque como idioma, el español, siempre me ha fascinado y sentía la necesidad de conocer y entrar en este mundo tan maravilloso para mí. Elegí cursar una carrera de lenguas y literaturas extranjeras para no sólo profundizar mis conocimientos lingüísticos sino también literarios y culturales	Su interés por el español desde entonces, lo expresa mediante la perífrasis aspectual durativa “seguí estudiando”, que perdura todavía en la actualidad. Es esta misma motivación la que le ha llevado a continuar aprendiendo (“porque”), e incluso a elegir una formación universitaria relacionada con lenguas y literaturas extranjeras.	Motivación aprendizaje español
15:5	los prometo dos años de universidad tuve un profesor maravilloso: explicaba todo y de una manera tan sencilla que era imposible no aprender. Es uno de esos profesores mayores que aunque tengan una metodología por algunos rasgos "pasada", logran siempre el intento de trasferencia del aprendizaje: fueron dos años muy importantes para mí formación, si bien a finales del segundo año me sentía preparada para algo más	Relata sus impresiones sobre un profesor que le dio clase durante los dos primeros años en tercera persona del singular (“explicaba todo y de una manera tan sencilla que era imposible no aprender”), constituye así el segundo agente discursivo en su relato, que es claramente polifónico. Usa la tercera persona del plural para hacer una generalización sobre las características de los profesores mayores, logran siempre el intento de trasferencia del aprendizaje”. Continúa expresando su opinión sobre estos docentes a través del uso del subjuntivo en una oración subordinada concesiva introducida por	Andamiaje Docente-positivo

	<p>complicado y un poco diferente, como si sintiera la necesidad de "aumentar el nivel de dificultad".</p>	<p>“aunque”: “aunque tengan una metodología por algunos rasgos “pasada”, logran siempre el intento de transferencia del aprendizaje” (Oración subordinada: “aunque” + subjuntivo/ Oración principal: indicativo). Con ello expresa un impedimento negativo para el cumplimiento de lo expresado por la oración principal, aunque en este caso resulta en una valoración positiva, por la inclusión de “por algunos rasgos”. Aquí el determinante indefinido “algunos” suaviza la intención de la conjunción adversativa “aunque”, así como la positividad implícita en el verbo “lograr” y el adverbio “siempre”). Resalta su metodología anticuada, pero sin especificar concretamente en qué consiste el adjetivo “anticuada” para ella.</p> <p>Expresa sus sentimientos durante el proceso de aprendizaje mediante el pretérito imperfecto de subjuntivo, introducido por el nexo condicional “como si” (explicativo): “como si sintiera la necesidad de "aumentar el nivel de dificultad". Usa la perífrasis aspectual terminativa “me sentía preparada” en pretérito imperfecto de indicativo para describir una acción pasada y acabada que pone fin a una fase de su aprendizaje. Ante la inseguridad implícita de los primeros estadios, tras esos dos primeros años de carrera que tienen en la estudiante un gran impacto, el resultado es una confianza en sí misma para continuar. De tal modo, hace valoraciones muy positivas en cuanto a su recorrido universitario a través del adjetivo “maravilloso” (repetido dos veces), incluso precedido del adverbio cuantificador indefinido apocopado “tan”; así como con el adjetivo “importante”. También se sirve del verbo “fascinar” y “sentir” (“sentía la necesidad”) para nos transmiten sus sentimientos en esos momentos. También se observa la relevancia que asigna a este periodo a través de las reiteradas marcas temporales “los dos primeros años”, “siempre”, “dos años”, “a finales del segundo año”. Todo ello deriva en una marca espacial que cobra relevancia en su relato, la institución universitaria como un lugar fundamental en su desarrollo profesional y personal.</p>	
--	--	---	--

15:6	<p>El tercer año de universidad fue fantástico porque la profesora que me encontré era nativa y hablaba todo el rato en español: nos enseñó las expresiones coloquiales, la jerga, los modismos y mucho más que me ayudó a poder hablar de forma más completa en lengua española. En estos primeros tres años de universidad los lectores (hispanohablantes que tenían clases de conversación semanales) han sido muy útiles: hablábamos mucho, veíamos películas, hacíamos ejercicios mirados y también las nuevas tecnologías nos han ayudado mucho a través de ese proceso de aprendizaje. En el master tuve el primer año la misma profesora del último año de la trienal y el segundo otra Profesora latinoamericana que fomentó mucho mi interés hacia Latinoamérica y la escritura formal.</p>	<p>Continúa narrando su experiencia universitaria, en este caso acerca de su tercer año y de los dos años de máster, donde la novedad se desgaja del hecho de haber tenido contacto con dos profesoras nativas, una española y otra latinoamericana, así como con lectores y gente hispanohablante en las redes sociales en general. Su optimismo procede de la gran relevancia que le otorga a su encuentro con nativos hispanohablantes, lo que explica también con el nexos “porque”: “porque la profesora que me encontré era nativa y hablaba todo el rato en español”. Emite diversas valoraciones positivas a través de varios procedimientos: adjetivos como “fantástico”, “completa”, “útiles” o “fundamental”; expresiones temporales como “todo el rato”; verbos como “ayudar” (“me ayudó a poder hablar de forma más completa” “también las nuevas tecnologías nos han ayudado mucho”) o “fomentar” (“fomentó mucho mi interés”); o adverbios de cantidad como “mucho” (“hablábamos mucho”). En este fragmento hace alusión a dos agentes (polifonía discursiva), la profesora nativa, y la profesora latinoamericana.</p>	<p>Docente nativo Docente-positivo Momento significativo aprendizaje</p>
15:8	<p>Cada uno de esos profesores ha sido fundamental para mi formación no sólo lingüística sino también sociocultural, ya que el 75% de ellos eran hispanohablantes y de distintas partes del mundo hispanófono. Muchas veces hemos visto vídeos para entender las distintas entonaciones. Indispensable para mí ha sido tener contacto a través de chats o fb con gente hispanohablante, para entender las costumbres, la manera de relacionarse y hábitos culturales.</p>	<p>En línea con el fragmento anterior la polifonía se manifiesta en “cada uno de esos profesores”. Utiliza la tercera persona del plural para hablar de los lectores hispanohablantes y de los profesores en conjunto. Usa la primera persona del plural para hablar del grupo de alumnos de su clase, y la primera persona del singular para hablar de su experiencia propia en máster.</p>	<p>Aprendizaje sociocultural Docente nativo Docente-positivo</p>
15:9	<p>Indispensable para mí ha sido tener contacto a través de chats o fb con gente hispanohablante, para entender las costumbres, la manera de relacionarse y hábitos culturales.</p>	<p>Enfatiza que las redes sociales le han ayudado mucho en su proceso de aprendizaje, para una finalidad concreta: tener mayor comprensión de fenómenos culturales como indica con la oración, para entender las costumbres, la manera de relacionarse y hábitos culturales.</p>	<p>Internet y aprendizaje Objetos para aprender</p>
15:10	<p>Llevo cuatro meses viviendo en Madrid, donde estoy haciendo uno stage en una revista literaria; me quedaré</p>	<p>Pasa a narrar ahora su experiencia viviendo en España y los beneficios que eso le ha aportado en el aprendizaje del idioma. Al ser un hecho</p>	<p>Contacto nativos</p>

	<p>aquí por lo menos otros 3 meses. Comparto piso con una chica de Valencia con la que hablo siempre español, si bien ella quiera aprender italiano. Me llevo muy bien con la gente que he conocido aquí, muchas chicas dominicanas, venezolanas o mexicanas, pocos madrileños y otros de Sevilla, Barcelona o Valencia.</p>	<p>en curso en el momento de la escritura del relato de vida lingüística, predomina el uso del presente de indicativo (“comparto”, “hablo”, “llevo”, “puede”), así como del pretérito perfecto en acciones ya terminadas que siguen teniendo validez o influencia en este momento (“he conocido”, “ha sido”, “he viajado”) que sirven para recapitular todas las actividades que está experimentando en su nueva vida en el extranjero, del mismo modo que con varias perífrasis verbales aspectuales durativas en presente (acción en desarrollo): “llevo viviendo”, “estoy haciendo”. Hace uso del futuro de indicativo para hablar del tiempo de estancia que le resta (“me quedaré”). Realiza diversas valoraciones positivas sobre su experiencia y aprendizaje expresadas con adverbios de modo (“me llevo muy bien”), que ponen de relieve un aspecto ansiado, y casi obligado o imperativo, por los estudiantes que van a otro país: el contacto con nativos o con hispanohablantes para dar un impulso a su aprendizaje.</p>	<p>Cambio-avance nivel lingüístico</p>
15:11	<p>Mi instancia aquí me está ayudando mucho a hablar con más fluidez y con más seguridad, aunque siempre se puede mejorar. He viajado un poco y mi última parada ha sido en Sevilla donde he aprendido muchísimo sobre las expresiones andaluzas y sevillanas y de manera especial he empezado a acostumbrarme al acento que, en realidad, no me ha parecido muy complicado de entender.</p>	<p>Reflexiona sobre su experiencia en el extranjero con relación al aprendizaje lingüístico expresadas con el verbo “ayudar” (“Mi instancia aquí me está ayudando mucho”); los sustantivos “fluidez” y “seguridad” precedidos del adverbio “más”. Ejemplifica este avance en su competencia lingüística con una experiencia personal: un viaje a Sevilla en el que logra comprender el acento mejor de lo que (implícitamente) parecía esperar, expresado mediante una frase a priori negativa (“no”, “complicado”) que se convierte en positiva al ser introducida por la manifestación de certeza “en realidad” y el adverbio de cantidad “muy”: “en realidad, no me ha parecido muy complicado”.</p> <p>No obstante, se observa un perfil de la estudiante considerablemente autoexigente, ya que en su discurso existen matices negativos como el introducido por la conjunción “aunque” para indicar que la meta de aprendizaje siempre está más lejos de lo que uno considera “aunque siempre se puede mejorar”.</p>	<p>Cambio-avance nivel lingüístico</p>

15:12	<p>Viajar y vivir en el país del idioma que se esté estudiando es imprescindible porque lo que se estudia o se experimenta a través de la televisión, libros o películas no es bastante para acercarse al idioma y para tener una visión plena. Vivir en un país extranjero, en mi caso, España, es una experiencia fantástica que permite aprender en cada instante y en los momentos que menos te lo esperas; de hecho considero imprescindible vivir al extranjero para tener una visión a 360 grados de la sociedad y de la cultura extranjera y un aprendizaje directo del idioma e de la jerga.</p>	<p>Por otro lado, emite juicios de valor acerca de la necesidad u obligatoriedad (adjetivo “imprescindible”) que supone para ella tener una experiencia en el extranjero cuando se estudia una lengua (“Viajar y vivir en el país del idioma que se esté estudiando es imprescindible”). La razón de esta valoración (nexo “porque”) radica en el hecho de que estudiarlo en otro contexto es insuficiente (valoración negativa “no es bastante”) si lo que se persigue son las condiciones óptimas (“visión plena”, “visión a 360 grados de la sociedad y de la cultura”) de la lengua y la cultura en su conjunto. En este sentido, minusvalora/subestima otras formas de aprendizaje por considerar incompletas (“porque lo que se estudia o se experimenta a través de la televisión, libros o películas no es bastante para acercarse al idioma y para tener una visión plena”). Observamos cómo, en detrimento de unas herramientas de aprendizaje se ensalza la experiencia en el contexto de inmersión.</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p> <p>Objetos para aprender</p> <p>Momento significativo aprendizaje</p>
15:13	<p>Personalmente el estudio de un idioma tan maravilloso como el español ha favorecido mi acercamiento a la gente española y a su cultura.</p>	<p>Valora positivamente el idioma español mediante el adjetivo “maravilloso”, así como la experiencia de vivir fuera con el adjetivo “fantástica”. Se observa cómo traza un recorrido de lo general a lo particular de su propia experiencia, por un lado, usando el verbo “considerar” en el segmento anterior (“considero imprescindible vivir al extranjero”); y en una segunda ocasión con el adverbio “personalmente”, con el que indica los beneficios que le ha reportado el aprendizaje de la lengua. En su caso concreto, la aproximación a una nueva cultura y a una nueva comunidad (“Personalmente el estudio de un idioma tan maravilloso como el español ha favorecido mi acercamiento a la gente española y a su cultura”).</p>	<p>Consecuencias aprendizaje lengua adicional</p>

6.2.3 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
43:3	El entorno familiar en lo que he crecido , y entiendo mis padres , mis hermanos, los vecinos, los tios y tias...es un ingrediente principal de mi receta de identidad cultural porque esta también relacionada con los valores y las creencias.Son ellos que me han transmitido sus experiencias, sus visiones sobre el mundo y la gente y gracias a ellos yo he podido empezar mi vida con una base solida es decir estando preparada sobre lo que puede pasar en mi vida, me han dado consejos y involuntariamente mi manera de pensar esta enfluenzada por estos factores...	El aprendiz considera que la familia y su entorno es un elemento clave para la formación de su identidad cultural y la formación de sus ideas y convicciones, funciona como un elemento de transferencia (“verbo “transmitir”) lo que expresa con los adjetivos “principal” y “sólida”, la locución preposicional “gracias a”, y la perífrasis aspectual durativa (acción de desarrollo) “estando preparada”, donde el participio pasado muestra un resultado positivo de esta influencia familiar descrita.	ID-Familia
43:4	Mi lengua materna es también un ingrediente principal porque creo que la lengua, las tradiciones como los habitos sean parte fundamental de nosotros,dicen lo que somos mucho màs que lo que expresamos con palabras...en efecto si miras una persona por como se comporta puedes entender mucho de su carácter antes que te diga como es...	Otros factores decisivos (adverbio “también”) para el estudiante son la lengua primera, las tradiciones y los hábitos, que le parecen asimismo un ingrediente que define con el adjetivo “principal” y una parte “fundamental” de las personas. Su importancia se refuerza asimismo con expresiones cuantitativas como la construcción adverbial “mucho más” y el adverbio “mucho”. Según la participante, el comportamiento de un sujeto transmite más información que su propia autodescripción o lo que se deduce de su comunicación oral. Se observa una visión dicotómica entre el discurso y la actuación de las personas.	ID- Importancia lengua(s) primera(s)
43:6	Mientras las otras lenguas que hablo las considero un valor anadido,condimientos, que pueden facilitar mi futuro trabajo , pero siempre es algo de aprendido que sirve para mejorarme	Las lenguas que aprende no son un ingrediente principal como la lengua primera, sino un “condimento” (sustantivo), un valor “añadido” (adjetivo). Sin embargo (conjunción “pero”), estas también poseen un factor positivo, sobre todo a nivel laboral, lo que enuncia mediante los verbos “facilitar”, “servir”, y “mejorarme”; y reforzado por el adverbio “siempre”. Se conciben, por tanto, como un fin instrumental para el futuro, pero también de desarrollo personal.	ID-Lenguas adicionales

43:7	pero yo nazco que hablo italiano y mi lengua dice en realidad lo que soy porque vengo de Italia , he crecido aquí y mi País es parte de mi y de mi identidad cultural.	Lo que realmente lo define como persona es su lengua primera y no el resto (conjunción “pero”). Este valor es expresado con la locución adverbial “en realidad”, que manifiesta una certeza respecto a esta afirmación. Asume indiscutiblemente que el lugar de nacimiento u origen es parte de su ser y constituye esa parcela identitaria que determina su cultura.	ID-Importancia lengua(s) primera(s)
43:9	Los viajes para mi son condimentos muy importantes...porque te hacen una persona abierta a otras culturas, que mira las cosas con ojos limpios de prejuicios y por eso creo que sirven para mejorar la persona .Estan relacionados con la gente y los lugares que he conocido que son otros condimentos porque cuando te relacionas a otras personas llevas contigo la maleta de tu personalidad y el encuentro con los otros rellena esta maleta.. puede ser en manera negativa como positiva pero son valores anadidos que te diferencian de mucho de las otras personas,de lo que vas a ser	los viajes, aunque se consideran un “condimento”, son calificados por el enunciante como “muy importantes” (adverbio –intensificador- “muy” y adjetivo “importantes”). El resultado es un cambio positivo en la persona, que se expresa mediante los adjetivos “abierto” y “limpio” (este último con relación a la mirada ante los prejuicios); así como con los verbos “servir”, “mejorar” y “rellenar”. Estos factores la distinguen de otras personas y de su proyección sobre el tipo de sujeto que será, que se expresa con el adverbio “mucho” (te diferencian mucho)	ID-Viajes
43:10	La religión y los ritos para mi son condimentos y no platos principales porque se elige la religion según los valores que se comparten con un grupo religioso, según nuestra ideología y entonces es una elección que llega después que has entendido en que crees...	los ritos y la religión no tienen gran incidencia para la estudiante, ya que se trata de elecciones en función de ciertos factores externos que se escogen más tarde, intuimos que al llegar a una cierta madurez personal “después que has entendido en que crees”. Curiosamente, según ella no vienen condicionados por la sociedad. Utiliza las pautas de la actividad en su texto y a través del propio sustantivo “condimentos” y su oposición -expresada mediante el adverbio “no”- a los “platos principales” reside el relego a un segundo plano de estos elementos.	ID-Ritos y religión
43:11	Considero la musica como un ingrediente fundamental porque ante todo no podria vivir sin musica y porque creo que la musica que me gusta diga mucho de mi,de mi carácter. Si me gustara otro tipo de musica seria de seguro una mujer diferente porque la musica refleja lo que soy	La música también es un elemento calificado como “fundamental” (adjetivo). Su condición imprescindible se expresa asimismo con la enunciación negativa (adverbio “no” y preposición “sin” que restan el valor de posibilidad al verbo “poder”) “no podría vivir sin música”. Otro mecanismo utilizado es el adverbio “mucho”, que viene a insistir en la influencia de la música en la personalidad;	ID-Música

		el verbo “reflejar”, que establece la correspondencia entre la música que se escucha y lo que una persona es; y el adjetivo “diferente”, que se utiliza para incidir en lo que cambiaría de no ser por la presencia de la música en la vida de esta persona, lo que además viene reforzado por la expresión “de seguro” (que equivaldría en realidad a “seguro” o “seguramente”)	
43:12	Al final he anadido a los elementos las experiencias negativas de la vida que son ingredientes principales porque de hecho , si ahora pienso, vivo en esta manera es porque soy también el resultado de lo que no ha ido como queria y que me ha permitido de llegar a ser una persona màs fuerte de lo que era y capaz de rempezar despues de momentos malos.Por eso valoro mucho estos momentos que pueden pasar en la vida y creo que influyen mucho en el resultado de nuestra personalidad.	Pese a referirse a las experiencias negativas (expresadas mediante el adverbio “no”: “lo que no ha ido como queria”), la valoración resulta positiva, precisamente porque estas han contribuido (adverbio “también”) a mejorar y se convierten en “ingredientes principales” (adjetivo) y conforman quién es en la actualidad ella(sustantivo “resultado”). Esta positividad de lo negativo se expresa asimismo mediante los verbos “permitir”, “valorar” e “influir” (estos dos últimos acompañados por el adverbio “mucho”); el adjetivo “capaz” y el adjetivo “fuerte” precedido por el adverbio “más” dan fe de esa experiencia constructiva que han supuesto los capítulos más oscuros de su vida hasta el momento.	ID- Experiencias negativas ID- Experiencias con huella ID- experiencias extranjero

6.2.4 Entrevista grupal

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
64:7	<p>E: ¿qué se podría, en vuestra opinión, o qué se debería enseñar en clase para tratar este choque?, ya puede ser en clase de español, me estoy refiriendo a clase de lengua, de alemán, de inglés de lo que sea, no sé, me gustaría que pensarais, qué se podría enseñar, algo específico para evitar que estas cosas ocurran, si es que pensáis que se puede evitar, claro, este choque cultural, o intentar gestionarlo de otra forma, si tenéis alguna idea... 00:09:00-5</p> <p>FLAVIO: bueno, mi idea tiene que ver más con la manera de hacerlo, seguramente, no de manera contrastiva, no en Italia es así y en España es así, eso no 00:09:12-5</p> <p>FIORE: no 00:09:16-3</p> <p>FLAVIO: porque sería gramaticalizar algo, darle un enfoque de esquema y de quitarle el valor cultural de una cosa 00:09:29-0</p> <p>FIORE: sí 00:09:29-0</p>	<p>En relación al tratamiento del choque cultural en el aula, Flavio utiliza el sintagma nominal “mi idea” para mostrar su opinión sobre la forma óptima de abordar el tema en clase. Se centra, por tanto, en la forma de llevarlo a cabo (perífrasis modal “tiene que ver más”) “no de manera contrastiva [...] porque sería gramaticalizar algo” (conjunción causal “porque”). En esa explicación, el verbo “gramaticalizar”, el sustantivo “esquema” y el verbo “quitarle” son elementos valorativos que muestran un sentimiento negativo hacia una metodología basada en el contraste entre elementos referidos a dos países, concretamente, Italia y España. Refuerza su opinión con el adverbio modal “seguramente”, que en ocasiones suele emplearse con el significado del término en italiano, que expresa una certeza casi absoluta.</p> <p>Fiore interviene para apoyar la intervención de su compañero, primero, con un adverbio de negación “no”, para confirmar que el contraste no es lo adecuado y después, con un adverbio de afirmación “sí”, el resultado de ese contraste, en el que ratifica su acuerdo con Flavio.</p>	Choque cultural-enseñanza aula
64:12	<p>LUDOVICA: y para mí, también mostrar cómo realmente se relacionan las personas, por ejemplo el hecho del beso, decir que en Nápoles nos tocamos mucho y no pasa nada, también ayuda porque por ejemplo pienso en los turistas que vienen aquí, tienen que saber cómo relacionarse con el hecho de que roba, y quien roba, entonces decir cómo miran, entender quién</p>	<p>Ludovica retoma lo dicho anteriormente por su compañero con una conjunción copulativa “y” más el sintagma preposicional “para mí” con el que explicita su opinión: comparte su acuerdo con Flavio y Fiore, pero añade algo más (adverbio de afirmación “también”): es importante “mostrar cómo se relacionan las personas”, donde deja patente la relevancia de las interacciones sociales. Refuerza esta postura con dos ejemplos relacionadas con</p>	Choque cultural-enseñanza aula

	<p>resulta demasiado cerca en el autobús y quién en la calle se acerca a ti y te quiere molestar, decir cómo se realiza materialmente aquí estos problemas que puede encontrar un turista</p>	<p>la pragmática (el beso) y la proxemia o el acercamiento (en Nápoles nos tocamos mucho). Emplea la primera persona del plural “nos tocamos” o la segunda del singular “a ti, te quiere”, de manera que diferencia claramente dos grupos: los napolitanos en general y las personas que pretender robarte o aprovecharse del desconocimiento por no ser lugareño.</p> <p>Su solución se centra en advertir sobre ciertos comportamientos que identifica conflictivos (“cómo miran, entender quién resulta demasiado cerca en el autobús y quién en la calle se acerca a ti y te quiere molestar”) y se dirige, concretamente a las personas foráneas “cómo se realiza materialmente aquí estos problemas que puede encontrar un turista”). En uno de estos ejemplos, la clave radica en el adverbio de cantidad “demasiado”, un término negativo que muestra que el acercamiento físico en Nápoles puede ser peligroso. El discurso está claramente centrado en el contexto sociocultural de los estudiantes, observado en las referencias a espacios concretos: “Nápoles”, en Italia, que también se señala con el adverbio de lugar “aquí”.</p>	
64:13	<p>FIORE: sin estereotipar muchísimo la cultura, y todo eso, porque::, el atteggiamento de la persona que estudia, se pueden establecer mecanismos de difesa [defensa] y eh::, de defensa, de defensa, y por eso, hay muchísimos prejuicios con la cultura.</p>	<p>Fiore matiza lo mencionado por Ludovica con una oración adverbial introducida por el nexa “sin”, “sin estereotipar la cultura”, precisamente, porque el comentario en el comentario de Ludovica ha identificado algunos aspectos negativos atribuidos a Nápoles como una ciudad insegura en la que hay riesgo de robos. De ahí que, a continuación, pase matizar con la conjunción causal “porque” y dando sus motivos: que, con esos comentarios sobre el comportamiento de los italianos, las personas extranjeras el puedan adoptar “mecanismos de defensa”, y así surgen los prejuicios. Para apoyar esta idea se vale de la perífrasis modal “se pueden establecer” y el adjetivo grado superlativo “muchísimos”, para reflejar los numerosos prejuicios culturales.</p>	<p>Choque cultural-enseñanza aula</p>
64:16	<p>TOMMASO: ehm::, lo importante es no generalizar porque, eh::, por ejemplo, siempre estamos con que todos los napolitanos van a robar las bolsas de los</p>	<p>Tommaso retoma lo dicho por Fiore, apoya su hipótesis añade la relevancia (adjetivo “importante”) de “no generalizar”. Con el conector de ejemplificación “por ejemplo” expone un caso de</p>	<p>Choque cultural-enseñanza aula</p>

	<p>turistas, pues se puede cometer, digamos un error, porque este puede ser un rasgo negativo de la ciudad, pero no es el único, Nápoles al igual que ciudades como Roma o Milán como Madrid o Barcelona, es como una metrópolis y como tal tiene sus aspectos negativos y positivos 00:11:55-2</p> <p>FIORE: o como en los países árabes... 00:11:55-2</p>	<p>prejuicio al hilo de lo que ha mencionado su compañera: “todos los napolitanos van a robar”. Esta idea la refuerza con el adverbio de tiempo “siempre” y el pronombre indefinido “todos”,(siempre estamos con que todos los napolitanos van a robar las bolsas de los turistas”) que enfatizan el hecho de que es un prejuicio. A continuación, pasa exponer el error que supone esa generalización argumentando que en otras grandes ciudades como Roma, Milán, Madrid o Barcelona también hay personas que roban; para ello emplea una oración causal introducida por la conjunción “porque” y una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”. Refuerza esta idea con el sustantivo “único”, la locución conjuntiva “al igual que” o el sustantivo valorativo “metrópolis” en el sentido de ciudad grande, plena de acontecimientos desafortunados, en este caso concreto: “aspectos negativos”. Fiore muestra que está conforme con su compañero añadiendo otro ejemplo de países que sufren generalizaciones por conflictos concretos o puntuales: “países árabes”</p>	
64:20	<p>FLAVIO: yo por ejemplo, teniendo lo del español, me acuerdo de mi primera clase de español, la triennale, o sea cuando empecé mi carrera, me acuerdo que mi profesora de español hacía mucha referencia a su vida, y hacía de manera que nosotros nos sintiéramos parte de su vida, de lo que a ella le pasaba, la manera de vivir allí, cómo se relacionaba con su madre, por ejemplo, que su madre la llamaba, todas esas cosas, ella nos contaba mucho de ella, y eso:::, personalmente me ha gustado mucho porque nos ha hecho sentir parte de::, de su vida también, de su experiencia, se ha relacionado con nosotros no como estudiantes, sino como personas a las que tú les vas a contar algo</p>	<p>Flavio menciona las clases de español durante la carrera. Concretamente, se centra en la figura de la profesora, que considera positiva por el trato que les concedía: “hacía de manera que nosotros nos sintiéramos parte de su vida”, una relación especial que considera de igual a igual, sin jerarquías docente-discente (“se ha relacionado con nosotros no como estudiantes, sino como personas a las que tú les vas a contar algo”). Se refiere a ejemplos concretos que valora de su enseñanza sobre la cultura (hacía mucha referencia a su vida, [...], de lo que a ella le pasaba, la manera de vivir allí, cómo se relacionaba con su madre, por ejemplo, que su madre la llamaba). Se observa la inclusión de otros agentes discursivos, polifonía, que refuerza con los pronombres “nosotros, yo, nos, ella”.</p>	<p>Choque cultural-enseñanza aula</p>
64:22	<p>FIORE: es importante, también pasó lo mismo conmigo con el alemán, porque mi profesora, hablaba mucho sobre la cultura alemana, como su vida, como la de F, y</p>	<p>Fiore muestra su conformidad con lo mencionado por su compañero a través del adjetivo valorativo “importante” y añade su propia experiencia con las clases de alemán, que compara con</p>	<p>Choque cultural-enseñanza aula</p>

	a:: hablábamos de esto, particularmente, no de contrastes y de choques entre las culturas	los ejemplos de Tommaso “hablaba mucho sobre la cultura alemana, como su vida”. Utiliza la tercera persona del singular para referirse a la profesora de alemán (polifonía) y cierra su intervención retomando la idea que Flavio mencionó al principio: “hablábamos de esto, particularmente, no de contrastes y de choques entre las culturas”.	
64:25	TOMMASO: mantener la distancia, lo mismo ocurrió a mí, pero no a la Universidad, en la escuela secundaria, al Liceo, en particular con mi profesor de literatura francesa y, eh::, una vez nos cuenta de sus estudios y de sus experiencias en el extranjero en especial en Francia y:: 00:14:29-3	Por último, Tommaso expone su experiencia personal en la clase de francés con la que apoya lo ya mencionado anteriormente por sus compañeros. Para ello, emplea la primera persona del singular y usa pronombres como “mí” o determinantes posesivos “mi profesor”; también usa el pronombre personal “nos” cuando habla en primera del plural refiriéndose a él y a sus compañeros de clase. Tommaso concreta el espacio en la escuela, y no en la universidad y, rememora lo que dijo su profesor, “nos cuenta de sus estudios y experiencias”(polifonía).	Docente-experiencias narradas
64:26	E: ¿y te parecía más cercano como decía F?, contar las experiencias también ayuda 00:14:37-3 TOMMASO: sí, todo lo que sea cultura, la manera de relacionarse con los demás	Confirma lo mencionado por sus compañeros en cuanto a la implicación del docente en el aula con los estudiantes.	Docente-experiencias narradas
64:27	TOMMASO: sí, todo lo que sea cultura, la manera de relacionarse con los demás 00:14:48-2	Concluye afirmando que está conforme con lo que mencionó Flavio sobre la cercanía del profesor con el alumnado, a través del adverbio afirmativo “sí”.	Docente-experiencias narradas
64:30	TOMMASO: seguramente nos ha ayudado, yo creo hablar.... 00:15:43-1	Utiliza la primera persona del singular y del plural para expresar su opinión sobre el aprendizaje de las actividades propuestas por la investigadora, que enfatiza con el pronombre “yo”, “yo creo”. En su opinión le ha ayudado en las destrezas orales que expresa en el verbo “hablar” y expresa el grado de certeza con el adverbio de modo “seguramente”.	Impresiones intervención didáctica
64:32	FIORE: por lo que concierne a la magistrale sí, pero la triennale no, hemos hecho solo fonética y fonología 00:15:50-8	Fiore matiza la intervención de su compañero puntualizando que en la especialización fue cuando pudieron desarrollar la conciencia crítica, pero no durante la carrera; para ello se vale de	Impresiones intervención didáctica

		los adverbios negativos y afirmativos “no, sí” y de la conjunción adversativa “pero”. Concreta que durante los primeros tres años de carrera no hicieron suficiente, lo que demuestra con el uso del adverbio “solo” en la oración (“hemos hecho solo fonética y fonología”)	
64:33	TOMMASO: sí, sí 00:15:52-0	Tommaso usa reiteradamente el adverbio de afirmación “sí” para mostrar que está conforme con lo que ha dicho su compañera.	
64:34	FIORE: sí, pero aquí no [se refiere al curso de la magistrale], aquí eh:: hemos reflexionado mucho más sobre la cultura y sobre los aspectos socioculturales 00:16:01-6	Fiore retoma su discurso anteponiendo lo poco que hicieron en la carrera con lo que están haciendo en la especialidad (pronombre de lugar “aquí”, para referirse a un momento actual, un “ahora”), usando una conjunción adversativa “pero”. Emplea la primera persona del plural, “hemos reflexionado” para incluirse en el grupo clase, y apoya la hipótesis que mencionó anteriormente Tommaso: “hemos reflexionado mucho más sobre la cultura y sobre los aspectos socioculturales”. Ese cambio en el foco de la enseñanza se visibiliza con el sintagma adverbial “mucho más”, que actúa como un reforzador en su postura.	Aspectos curso actual
64:35	TOMMASO: un enfoque pragmático y cultural 00:16:05-4	Tommaso puntualiza el tipo de metodología que siguen en las clases con un sintagma nominal, en el que destaca aspectos lingüísticos trabajados con los adjetivos “pragmático y cultural”.	Aspectos curso actual
64:36	FIORE: sí, sí eso, pero en la <i>triennale</i> no 00:16:05-9	Con la reiteración del adverbio afirmativo “sí, Fiore demuestra que está conforme con lo que dice su compañero, y retoma de nuevo la idea de que en la <i>triennale</i> no estudiaron la lengua con esta metodología; que indica a través de un conector adversativo “pero”.	Aspectos curso actual
64:37	TOMMASO: pero eso, yo creo que eso se debería hacer a partir de los primeros niveles, siempre teniendo en cuenta de, del nivel de los estudiantes, pero yo creo que te vas a concienciar más cuando dominas mejor un idioma 00:16:25-4	En la línea de su compañera, Tommaso sugiere que debería usarse esa metodología desde los estadios iniciales de aprendizaje, (“yo creo que eso se debería hacer a partir de los primeros niveles”) a través del pronombre “yo” e introduciendo la intervención con una conjunción adversativa “pero”. Con la perífrasis modal “debería hacer” refuerza su propia opinión. Matiza su propia hipótesis utilizando otra perífrasis, esta aspectual, “teniendo en cuenta” para destacar la necesidad de adecuación con el nivel de	Choque cultural-enseñanza aula

		lengua de los estudiantes. En su opinión estos temas permean mejor en los estudiantes cuando su nivel de competencia lingüística es más avanzado: “te vas a concienciar más cuando dominas mejor un idioma”, destaca el verbo “concienciar” (que indica un nivel de arraigo considerable), el adverbio de cantidad “más”, el adverbio de modo “mejor” y, sobre todo, el verbo “dominar”. Por tanto, contradice así su primera afirmación con relación a los niveles iniciales y el aprendizaje cultural y crítico.	
64:39	TOMMASO: porque eres capaz de distinguir estas diferencias sutiles entre muchas cosas, y además: te sabes poner en el lugar de, de::, de los hablantes de la lengua, pensar y actuar también de la misma manera, en la misma manera que ellos, pero yo creo que un espacio cultural, un momento cultural en la clase debe de estar siempre 00:17:03-7	Continúa con el argumento anterior sobre la importancia del nivel de lengua para los aspectos sutiles, introducido por la conjunción “porque” y un conector aditivo “además” (“porque eres capaz de distinguir estas diferencias sutiles entre muchas cosas, y además: te sabes poner en el lugar de, de::, de los hablantes de la lengua”). De su discurso se desprende un objetivo final de ser un hablante nativo, que revaloriza con la expresión “ponerse en el lugar”, los verbos “pensar y actuar”, el sintagma preposicional “de la misma manera”, que reflejan una especie de desdoblamiento en el discente. Finalmente, acaba relegando (conjunción adversativa “pero”) la conciencia crítica y los aspectos culturales a un rincón del aula (“yo creo que un espacio cultural, un momento cultural en la clase debe de estar siempre”). Refuerza la hipótesis de su argumentación con la perífrasis modal “debe estar” y el adverbio temporal “siempre” refuerza su idea.	Imitar comportamientos nativos
64:41	FIORE: yo hablo por mí porque empecé prácticamente el español, a la:: a la Universidad, entonces el primer año, la primera cosa que me dieron era un libro, un libro así, dos libros, de aprender de memoria y ah::, uno de léxico, mil palabras, y esos dos de fonética y fonología, las primeras cosas, no cultura, nada 00:17:33-5	Fiore menciona su experiencia de aprendizaje, que recalca con el uso de la primera persona del singular, el pronombre “yo” y el sintagma preposicional “por mí”. Señala un lugar y un tiempo concretos: “la universidad” y “el primer año”. Contrapone la metodología que los alumnos están defendiendo con la didáctica que ella vivió ese año: “aprender de memoria”, términos para ella claramente negativos, como la reiteración del sintagma nominal “un libro”, el sintagma nominal “dos libros”, “mil palabras” o “fonética y fonología”. Acaba con “no cultura, nada”, para expresar la nula integración de estos contenidos en el aula.	Objetos para aprender

64:42	<p>E: ya, un enfoque más basado en lo que es únicamente lengua, ¿no? 00:17:39-9</p> <p>FIORE: sí, y por el examen, para el examen un pequeño libro de cultura, pequeño, de contraste entre los países hispánicos todos 00:17:50-0</p> <p>E: ajá 00:17:53-0</p> <p>FIORE: pero también, académicamente no.... 00:17:57-4</p> <p>TOMMASO: pero yo creo que esto de enseñar cultura con libros, o sea, te dan un libro donde tienes que aprender aspectos culturales, no te va a ayudar en nada 00:18:05-2</p> <p>FIORE: sí, es muy frío, muy.... 00:18:10-1</p> <p>TOMMASO: nada 00:18:08-8</p>	<p>A lo dicho anteriormente, añade que, sobre la cultura apenas estudiaron, lo que muestran el adjetivo valorativo “pequeño”, mediante un libro, que valora como un instrumento un tanto pobre.</p> <p>Tommaso reacciona a lo que ha dicho su compañera sobre la metodología de enseñar la cultura a través de un libro (a través de la conjunción adversativa “pero”), rechazándola como algo negativo; a través de la oración “te dan un libro”, claramente despectiva (no te enseñan nada, sino que te dan la información para que tú solo lo aprendas), el verbo “aprender”, en el que cabe destacar el pronombre “-te” y la oración “no te va a ayudar en nada”, con el adverbio negativo “no” y el pronombre indefinido “nada”, son un claro reflejo de su oposición a ese sistema. Para expresar esta idea, usa el verbo “creo”, enfatizando la primera persona con el pronombre “yo”, de manera que recalca que es su propia opinión. A continuación, con el adverbio afirmativo “sí”, Fiore coincide con Tommaso, enfatizando la negatividad de la metodología que critican y lo califican con el adjetivo negativo “frío”, modificado por el adverbio “muy”. Con el pronombre “nada” Tommaso define ese enfoque y concluye el hilo argumentativo.</p>	<p>Aprendizaje cultural en el aula</p> <p>Objetos para aprender</p>
64:48	<p>FLAVIO: pero hay clase de Literatura, o sea que la clase de lengua debería ocuparse de otras cosas 00:18:24-1</p> <p>E: claro 00:18:24-1</p>	<p>Flavio aporta una sugerencia a través de la conjunción adversativa “pero” y la perífrasis verbal modal “debería ocuparse” para reflejar que la clase de lengua no debe abordar aspectos de la cultura más hegemónica, pues para ello ya tienen una asignatura que aborda estos temas, “la clase de Literatura”, por ejemplo.</p>	<p>Aprendizaje cultural en el aula</p>
64:53	<p>FIORE: sí, un espacio cultural es importante durante las clases 00:18:32-8</p> <p>TOMMASO: sí, las dos cosas están unidas, pero como tenemos las distintas clases de lenguas y clase de literaturas</p>	<p>Fiore y Tommaso muestran conformidad con el uso del adverbio de afirmación “sí”. La estudiante, además, utiliza el adjetivo valorativo “importante” haciendo referencia al espacio cultural en el aula. Tommaso señala que tanto la lengua como la literatura guardan relación y, con la conjunción adversativa “pero”, matiza que, sin</p>	<p>Aprendizaje cultural en el aula</p>

		embargo, se dan en clases diferentes. Utiliza la primera persona del plural, “tenemos” con la que expresa su membresía al grupo de estudiantes.	
64:56	<p>FLAVIO: sí, tenemos dividido lengua y literatura, yo personalmente si tuviera que hablar de mi experiencia con el español, al llegar a España yo no he tenido muchos problemas, culturalmente hablando, no he tenido muchos problemas porque mi profesora eh:: nos había, de verdad, nos había enderezado en esto de la cultura, nos había hecho ver muchas cosas, nos había hablado mucho de España, y::, de verdad ha habido solo momentos, muy pocos momentos en que yo, de verdad, he::, me he dado cuenta de estas diferencias culturales y las he observado por primera vez, si no... 00:19:28-8</p> <p>E: pero que tampoco han supuesto un problema... ¿no? 00:19:28-8</p> <p>FLAVIO: no, no han supuesto un problema, no, no 00:19:34-1</p>	<p>Flavio pasa a comentar su propia experiencia al llegar a España después de estudiar español en la universidad en Italia. Para ello, no solo emplea la primera persona del singular, sino que se apoya en el pronombre personal “yo”, el adverbio de modo “personalmente” y utiliza el sintagma nominal “mi experiencia”. En el ejemplo que expone, menciona de nuevo a la profesora de la que ya ha hablado anteriormente, señalándola como la causa de su comodidad en el extranjero: “no he tenido muchos problemas”, a través de la conjunción causal “porque” (“porque mi profesora eh:: nos había, de verdad, nos había enderezado en esto de la cultura, nos había hecho ver muchas cosas, nos había hablado mucho de España”).</p> <p>Para enfatizar su argumento, utiliza el sintagma preposicional “de verdad”, que demuestra el convencimiento en que las clases y la intervención docente han sido la clave de su éxito. Esto mismo se muestra también con el uso del verbo “había enderezado” para indicar la dirección marcada por la docente, que interpreta como una guía que le ha posibilitado el “hacer ver” (locución verbal). Por tanto, durante su estancia en España describe con el adverbio “muy” y determinantes indefinidos “pocos” el conjunto de situaciones que le hayan podido causar incomodidad, idea que ratifica con la reiteración del adverbio de negación “no (“no, no han supuesto un problema”) para expresar el escaso impacto de esos choques culturales (que tampoco concreta).</p>	<p>Choque cultural experiencia propia</p> <p>Choque cultural-enseñanza aula</p>
64:57	<p>FIORE: en mi caso, todo lo que aprendí sobre la cultura hispánica, lo aprendí por, eh:: viajando y mirando películas, esto 00:19:47-8</p> <p>E: fuera también de clase 00:19:49-7</p>	<p>Fiore aporta su propia experiencia usando la primera persona del singular y con el sintagma preposicional “en mi caso” en la que expone que sus conocimientos culturales fueron adquiridos de manera autónoma fuera de clase, con la repetición del adverbio de afirmación “sí” y reiterando lo que sintetiza la investigadora en su intervención, “fuera también de clase”.</p>	<p>Aprendizaje cultural en el aula</p> <p>Choque cultural experiencia propia</p>

	<p>FIORE: fuera también de clase, sí sí 00:19:49-4</p> <p>FIORE: no, a conferencias no 00:20:16-3</p>		
64:61	<p>TOMMASO: sobre todo, según yo, eh:: los profesores tendrían que invitar a los estudiantes a participar a:: eh:: más actividades fuera de la Universidad, por ejemplo a conferencias o:: 00:20:10-5</p>	<p>Tommaso propone una alternativa al aprendizaje del aula que consiste en realizar actividades fuera del aula (en un espacio indeterminado) para reforzar el aprendizaje cultural. Para ello, emplea el sintagma preposicional “según yo”, con el que muestra su punto de vista. La perífrasis modal “tendrían que invitar” expresa la necesidad u obligatoriedad de que el docente se impliquen en alentar a los estudiantes en este tipo de actividades. Aporta una sugerencia concreta de actividad, “conferencias”, que introduce con el conector de ejemplificación “por ejemplo”.</p>	<p>Conferencias y aprendizaje cultural</p>
64:62	<p>LUDOVICA: no:: 00:20:16-3</p>	<p>La idea expuesta por Tommaso es inmediatamente rechazada tanto por Ludovica como por Fiore, con adverbios de negación “no”.</p>	<p>Conferencias y aprendizaje cultural</p>
64:63	<p>FIORE: no, a conferencias no 00:20:16-3</p>	<p>Desestima la propuesta de asistir a conferencias como aprendizaje complementario con el uso reiterado del adverbio “no”.</p>	<p>Conferencias y aprendizaje cultural</p>
64:64	<p>TOMMASO: a eventos que son legados a la cultura, por ejemplo::, no sé... 00:20:22-8</p> <p>E: sí, lo que has dicho, conferencias, a lo mejor como hacen aquí en Nápoles el Instituto Cervantes, ¿por ejemplo? 00:20:27-7</p>	<p>Ante esta negativa, Tommaso continúa con su argumentación proponiendo actividades relacionadas (adjetivo legados) con la cultura, pero se observa poca concreción, como demuestra en el sustantivo, mucho más amplio que conferencias, “eventos”, y la oración “no sé”, donde expresa sus dudas. Así, parece que quiere hacer coincidir a sus compañeras con él mismo.</p> <p>Para ayudar al entrevistado y clarificar, la investigadora propone como ejemplo los posibles eventos del Instituto Cervantes de Nápoles.</p>	<p>Conferencias y aprendizaje cultural</p>
64:65	<p>LUDOVICA: sí, pero el Cervantes hace muestras muy frías 00:20:34-8</p>	<p>Ludovica se muestra en un principio conforme con la clarificación usando el adverbio de afirmación “sí”. No obstante, justo después, hace una crítica a la idea que acaba de confirmar, a través de la conjunción adversativa “pero”. Los eventos o muestras (en italiano exposición) organizadas por el Cervantes las califica de</p>	<p>Conferencias y aprendizaje cultural</p>

		poco cercanas, como refleja el uso del sintagma adjetival “muy frías”.	
64:66	FIORE: =sí siempre académicas, siempre cosas que:: que se relatan a la Universidad y al ámbito académico, no es importante el contacto humano= 00:20:47-7	Fiore coincide con su compañera a través del adverbio afirmativo “sí”, claramente negativo. Añade que en ese tipo de conferencias se habla de temas relativos al ámbito académico (adverbio temporal “siempre”) y no abordan otras perspectivas “no es importante el contacto humano”; con el uso del sustantivo “contacto” y el adjetivo “humano” demuestra su convicción ante la relevancia de otros aspectos interaccionales, más allá del el y el adjetivo “académicas” que considera un tanto negativo.	Relevancia interacción
64:67	TOMMASO: sí, por ejemplo, en la triennale fui a una conferencia sobre Cuba 00:20:56-8	Ejemplifica una actividad fuera del aula en la que narra su asistencia a una conferencia, todo ello a través del conector de ejemplificación, “por ejemplo”, el pretérito perfecto simple y un marco espaciotemporal concreto: durante la carrera y en una conferencia sobre Cuba. Sin embargo, se ve interrumpido por su compañera, que no comparte en absoluto esta propuesta como forma de aprendizaje.	Conferencias y aprendizaje cultural
64:68	LUDOVICA: no, yo lo que quería decir es que estos días en que hemos hablado de la inmigración de este problema cultural y todo eso, con tres maneras de ver las cosas diferentes, el tuyo, el de la "apellido de la docente" y el de la otra profesora ha sido muy muy útil =porque= 00:21:11-2 Mi idea de la inmigración, de la, del choque cultural y esto, la he vista dentro de puntos de vista diferentes, de culturas diferentes porque venís de experiencias reales diferentes, la profesora que ha dicho el suyo cuando le dijeron si era Ucraina y la, XXXX, la profesora XXXX [en prácticas] que también ha dicho su manera de ver, esto es para mí es útil, o sea hacer que la teoría sea materializada en contextos diferentes, así que se puede entender mejor 00:21:56-2	Ludovica interrumpe a su compañero usando el adverbio de negación “no” y redirige la conversación para expresar su punto de vista. Esta subjetividad en su argumentación se ve reflejada en el determinante posesivo “mi”, el pronombre personal “mi” y “yo”. Para la estudiante, la relevancia de los temas tratados en clase ha sido la diversidad de interpretaciones que ha podido observar. Destaca tres formas diversas de interpretar los hechos, en este caso concreto la inmigración en/desde España y la diferenciación proporcionada por la docente (apellido), la de la investigadora la profesora en prácticas. Referencia estas visiones con los pronombres como “la, suyo” o el determinante posesivo “su”. De esta manera, toma conciencia que existen diferentes puntos de vista (marca polifónica). En este segmento, Ludovica resalta, con adverbios como “muy, también, mejor”, adjetivos como “útil, reales” y sintagmas nominales como “maneras de ver, choque cultural, puntos de vista	Impresiones intervención didáctica

		diferentes, culturas diferentes, experiencias reales” los aspectos positivos de una metodología de enseñanza de la cultura basada en compartir experiencias reales llevadas al aula, “hacer que la teoría sea materializada en contextos diferentes”. Para ello, se apoya en una actividad sobre la inmigración que hicieron en clase (emplea en pretérito perfecto compuesto para hablar de ella, en un marco temporal indeterminado “estos días”), en la que pudo reflexionar críticamente gracias a la aportación de diferentes personas. Concluye expresando lo útil que ha sido para ella.	
64:72	FLAVIO: no, no eso te quería decir yo, no hay ningún tema tabú para mí 00:22:54-2	Flavio rechaza la idea de que haya algún tema que no se pueda tratar en clase, a través del uso reiterado del adverbio de negación “no” y la oración “no hay ningún tema tabú”; recalca que es su opinión mediante el pronombre personal “yo” y el sintagma nominal “para mí”.	Temas tratados aula
64:73	FIORE: hay que hablar de todo para mí 00:22:58-3	Fiore se muestra de acuerdo tanto con el entrevistador como con su compañero gracias a una perífrasis modal “hay que hablar” y el pronombre indefinido “todo”, señalando que se trata de su opinión con el sintagma preposicional “para mí”.	Temas tratados aula
64:74	FLAVIO: yo creo que la clase de lengua es también una clase donde concienciar a la gente 00:23:01-9	Flavio reitera su conformidad y expone su argumento: “que la clase de lengua es también una clase donde concienciar a la gente”, donde el verbo “concienciar” tiene un claro carácter positivo, para el desarrollo personal del alumno.	Temas tratados aula
64:75	FIORE: sí, de apertura mental, sí porque el que aprende una lengua tiene que ser una persona abierto 00:23:11-9	Fiore apoya a su compañero, adverbio afirmativo “sí”, añade el sintagma nominal “apertura mental” como sinónimo de ese “concienciar” al que se refería Flavio. Concibe el aula como un nuevo espacio con posibilidades que superan el propio aprendizaje lingüístico. Continúa con una oración causal introducida por la conjunción “porque” en la que expresa la razón de su argumentación: “el que aprende una lengua tiene que ser una persona abierta”, donde el sintagma nominal “una persona abierta” tiene un carácter positivo; según ella, es el objetivo al que debe aspirar toda persona que se aproxime a conocer una lengua adicional.	Temas tratados aula

64:76	<p>TOMMASO: en general los, los profesores deberían invitar a los estudiantes a romper estos tabús, entonces, las cosas de estos problemas que son en apariencia son complicados 00:23:36-0</p>	<p>Tommaso señala la importancia del docente en esta cuestión, a quien atribuye la responsabilidad de incitar y fomentar el interés estudiantil (“invitar a los estudiantes a romper estos tabús”). Este significado lo expresa con la perífrasis modal “deberían invitar” y con dos verbos que funcionan como antónimos contextuales: “invitar” y “romper”, el primero indica la participación conjunta del profesor y el alumno en este proceso de desarrollo crítico y el segundo es un proceso desestabilizador para cuestionar los esquemas subyacentes. Sugiere que, de esta manera, los aspectos problemáticos (“en apariencia son complicados”), dejarían de serlo.</p>	Temas tratados aula
64:77	<p>E: sí, pero por ejemplo el tema también, no estábamos muy seguras sobre el tema de la religión, por ejemplo, que lo hemos tocado muy por encima porque... 00:23:43-1</p> <p>FIORE: no:: 00:23:41-6</p> <p>TOMMASO: no:: 00:23:41-6</p> <p>FLAVIO: no, pero nos hubiera gustado hablar más de esto ¿eh? 00:23:49-9</p> <p>E: ¿creéis que se podría hablar de esto en clase? 00:23:48-1</p> <p>FIORE: =sí, se podría hablar de esto tranquilamente= 00:23:48-6</p> <p>TOMMASO: =sí, tranquilamente= 00:23:49-3</p> <p>FLAVIO: sí, tranquilamente, no nos habéis forzado a quitar crucifijos del aula digo yo [ríen], no ha sido eso</p>	<p>La investigadora expresa sus dudas y cautela sobre abordar en el aula asuntos religiosos, a lo que Fiore y Tommaso restan importancia a esa preocupación manifiesta con el adverbio de negación “no”. Flavio apunta que le hubiera agradado tratar ese tema, expresado con el uso de una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”: “pero nos hubiera gustado hablar más de esto, ¿eh?”. Usa la primera persona del plural, de modo que incluye al resto de compañeros, no queda claro si solo a los participantes de la entrevista o a todo el grupo clase.</p> <p>Fiore y Tommaso secundan a su compañero a través del adverbio de afirmación “sí” y recalcan que no habría habido problema con el adverbio de modo “tranquilamente”.</p> <p>Emplea Flavio estas mismas palabras para seguir con su argumentación y añade una hipérbole, “no nos habéis forzado a quitar crucifijos del aula”, y recalca así, en tono irónico, que realmente no se han sentido en ningún momento intimidado por el tema religioso en clase. De nuevo habla en primera persona del</p>	Temas tratados aula

<p>pero cada uno de nosotros 00:24:00-6</p> <p>E: era eso, la sensación de si os habíais sentido como incómodos en algún momento... 00:24:05-4</p> <p>FLAVIO: ¡No!, pero es también una manera de expresar tu opinión y, al mismo tiempo utilizar la gramática, o sea, todo lo que es contrastar, rechazar y hablar de tus cosas, de tu pensamiento, es más útil 00:24:24-8</p> <p>LUDOVICA: sí, pero puede ser que pensamos así porque estamos en una clase de personas que somos amigos, entonces, si yo pensaba que yo diciendo algo alguien me podía decir algo, cosas, me habría callado, podría ser que me habría dado harto este tema, porque puede ser que yo la pensaba diferente de él, pero después pensaba que ellos dos me habría dicho algo, pero no es así, entonces todos libres 00:24:54-2</p> <p>FIORE: es una clase muy tranquila 00:24:54-2</p> <p>LUDOVICA: puede ser que en otra realidades no sea así</p>	<p>plural, incluyendo a todo el grupo. Con la oración “no ha sido eso” refuerza su hipótesis y resta relevancia al asunto.</p> <p>Flavio enumera los aspectos positivos de abordar estos temas, que permiten explorar distintas dimensiones, como describe a través de “expresar tu opinión”, los verbos “utilizar, contrastar, rechazar y hablar”, con el sustantivo “pensamientos” y el adjetivo “útil”. Todas estas palabras que reflejan la formación adecuada de un pensamiento crítico en un ambiente positivo y cercano, que permite el aprendizaje y el desarrollo personal, al mismo modo que ponen en práctica el uso del lenguaje, que expresa con “utilizar la gramática”.</p> <p>Ludovica se muestra de acuerdo con su compañero, el adverbio de afirmación “sí”; sin embargo, a través de una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”, puntualiza que esta forma de pensar puede deberse a la experiencia que ellos han vivido al ser un grupo de compañeros de clase que se consideran incluso amigos, pero que podría ser distinto en otros contextos, lo que dificultaría abordar estos temas. Utiliza de esta manera la primera persona del plural y el condicional, ya que expone una situación hipotética en la que sus compañeros de clase no son sus amigos. Con una oración adversativa determina que no es el caso y por eso han podido llevar a cabo la actividad como lo han hecho, sin restricciones, que resume como “entonces todos libres”.</p> <p>Fiore le da la razón y coincide con el ambiente distendido del grupo, que define con el adjetivo valorativo “tranquila” (“es una clase muy tranquila”)</p> <p>Ludovica concluye su argumentación con una oración introducida con una perífrasis de probabilidad “puede ser”, un sintagma nominal, “otras realidades”, y el condicional “sea” con los que</p>	
--	--	--

<p>00:24:58-7</p> <p>E: sí claro, depende del grupo, del contexto un poco.... 00:25:08-1</p> <p>FLAVIO: sí, y eso creo que le toca al profesor ¿no?, averiguar ¿no? si puede sacar esos temas o menos 00:25:09-2</p> <p>FIORE: de mediador 00:25:09-5</p> <p>FLAVIO: pero si se encuentra en frente a un grupo de veinte alumnos con el que puede hablar tranquilamente de esto, es una manera también diferente de: 00:25:20-7</p> <p>LUDOVICA: de conocer 00:25:20-1</p> <p>FLAVIO: ¿eh? 00:25:20-1</p> <p>LUDOVICA: de conocer, de conocer el punto de vista y:: 00:25:26-5</p> <p>FLAVIO: se superan, se superan barreras y todo:: 00:25:29-1</p> <p>TOMMASO: pues yo, eh::, el profesor que::, que tenga el coraje de tratar este tema, estos temas, y además eh::, eh::, además libera a los estudiantes de::, de:: tratar con sus ideas para escoger las conclu-las conclusiones 00:26:10-3</p>	<p>muestra esas circunstancias, casi fortuitas, que han permitido el buen desarrollo de las actividades.</p> <p>Flavio se muestra de acuerdo con sus compañeras y apunta que es la tarea o sensibilidad del profesor para determinar si se puede o no usar trabajar esos temas, en su papel de “mediador”, como apunta Fiore; con el que hace referencia a la imparcialidad que el docente debe mostrar al tratar estos temas. Ejemplifica mediante una condicional introducida por la conjunción “si” en la que el contexto es favorable, usando la perífrasis de posibilidad “se puede hablar” y el adverbio de modo “tranquilamente”.</p> <p>Seguidamente, tanto él como Ludovica resaltan las ventajas de poder tratar estos temas en un ámbito propicio: “conocer puntos de vista, superar barreras”; estos verbos “conocer y superar” sugieren en desarrollo, una evolución y un proceso, que implícitamente, subyace para ellos en el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Tommaso muestra respeto a la figura del instructor con la oración “que tenga coraje”, ya que considera que se ha de tener valor para abordar estos temas con alumnos. Un aspecto que considera especialmente relevante porque supone eliminar las restricciones impuestas, expresado como “libera a los estudiantes”. Metafóricamente, esa liberación se relaciona con la capacidad de un pensamiento crítico, ya que les proporciona herramientas para extraer conclusiones propias (“para escoger las conclu-las conclusiones”)</p>	
--	--	--

64:96	<p>FLAVIO: alguien que sabe, que tiene una conciencia intercultural de otro idioma de la otra lengua que estudia y que, sabe reconocer desde diferencias y valorizarlas 00:27:21-8</p> <p>LUDOVICA: relacionarse 00:27:21-8</p> <p>FIORE: sí relacionarse 00:27:22-8</p> <p>FLAVIO: y relacionarse y cambiar y practicar todo esto 00:27:34-8</p> <p>E: vale, que sabe relacionar que sabe practicar los conocimientos que tiene, sabe ponerlos en práctica 00:27:38-3</p> <p>LUDOVICA: un poco del lenguaje, la gramática.. 00:27:42-5</p> <p>FLAVIO: no::, eso es otra... 00:27:44-3</p> <p>LUDOVICA: cómo relacionarse verdaderamente:: en el otra cultura 00:27:53-2</p>	<p>Flavio contesta a la pregunta del entrevistador sobre el concepto de hablante intercultural repitiendo el verbo “sabe”, lo que refleja la importancia de adquirir conocimientos; sin embargo, estos conocimientos no son gramaticales o lingüísticos, sino culturales: “tiene una conciencia intercultural”. De la misma manera, considera que un hablante intercultural debe ser una persona que sepa ver las diferencias entre las culturas. Así, relaciona todo lo comentado anteriormente con este nuevo tema de debate que se abre.</p> <p>Ludovica y Fiore destacan la interacción como elemento esencial del hablante intercultural, aquel que sabe “relacionarse”. Flavio se muestra de acuerdo repitiendo este verbo, pero añade más acciones: “cambiar y practicar todo eso”; son todos términos valorativos positivos que muestran la naturaleza interactiva de la actividad comunicativa.</p> <p>Tras la recapitulación de las características mencionadas hasta ahora sobre el hablante intercultural, Ludovica propone también otros elementos que atiende a las competencias más lingüísticas, “un poco de lenguaje, la gramática”. Flavio rechaza el comentario de Ludovica con el adverbio “no” y los pronombres “eso, otra”, que explicita la necesidad del hablante intercultural de conocer la gramática. Ludovica utiliza el adverbio de modo “verdaderamente” para hacer referencia a la forma más apropiada de relacionarse interculturalmente.</p>	<p>Concepto hablante intercultural</p> <p>Identificar diferencias</p>
64:105	<p>E: por ejemplo, chicos, el Instituto Cervantes da una definición para hablante intercultural que es la primera que veis [señala hoja que les proporciona], me gustaría que la leyerais un momento cada uno 00:28:11-8</p> <p>TOMMASO: [tras la lectura unos segundos] muy bien...</p>	<p>Una vez leída la definición, los estudiantes dan su opinión:</p> <p>Tommaso se muestra de acuerdo usando un sintagma adverbial “muy bien”, sin entrar a valorar otros aspectos.</p>	<p>Concepto hablante intercultural IC</p> <p>Sensibilidad intercultural</p>

<p>00:28:09-1</p> <p>FLAVIO: pues entonces alguien que sabe cuándo debe de no tocar, eh:: algunos aspectos de otra cultura también porque si es una persona que es sensible, sabe también cuándo hay que callarse 00:28:28-7</p> <p>E: por ejemplo, sí, claro, tiene que tener un poco esa sensibilidad 00:28:32-6</p> <p>FIORE: sí 00:28:33-9</p> <p>FLAVIO: me gusta lo de decir, lo que dice "establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de los hispanohablantes", y esto de los hispanohablantes que es un tema un poco....tabú diría yo, porque nosotros, la mayoría de nuestros profesores que hemos tenido son solo profesores de España 00:28:54-3</p> <p>E: de España ¿no? 00:28:54-3</p> <p>FLAVIO: muy pocas veces hemos tenido profesores hispanos 00:28:59-3</p> <p>FIORE: la primera vez en la magistrale 00:29:00-3</p> <p>FLAVIO: en la magistrale, este año, que venía de Venezuela, bueno yo tenía otra de Venezuela 00:29:05-4</p> <p>FIORE: ¡ah! yo también, pero era mexicana 00:29:08-9</p>	<p>Flavio se centra en comentar un elemento concreto de la definición: la sensibilidad intercultural. Para ello, utiliza la conjunción causal “pues”; la perífrasis modal “debe no tocar” y la perífrasis modal “hay que callarse” son elementos que hacen referencia a la adecuación del contexto, por ejemplo “porque si es una persona que es sensible, sabe también cuándo hay que callarse” con el uso del verbo “sabe” muestra la necesidad de un conocimiento declarativo.</p> <p>Fiore coincide con Flavio a través del adverbio afirmativo “sí”. El estudiante continúa comentando la lectura, y se centra en un nuevo tema que le ha llamado especialmente la atención: los hispanohablantes, indicado mediante el verbo “me gusta”. Flavio cuestiona esa dimensión panhispánica, que cree no haber podido desarrollar debido a que el origen de la mayor parte de sus docentes ha sido de España. Utiliza el condicional “diría” y el pronombre personal “yo” para remarcar que se trata de su opinión, y el determinante indefinido “poco”, con el que pretende mitigar la crítica que está haciendo. Se desprende en su discurso que la perspectiva adoptada para el conocimiento cultural en su trayectoria educativa ha sido la variante peninsular. Más adelante, en esta misma línea, usa el sintagma nominal “muy pocas veces” para enfatizar el hecho de que no han tenido contacto con profesores de otros lugares.</p> <p>Fiore interviene para apuntar que en el primer año de la especialidad sí tuvieron, “la primera vez”, y marca así una temporalidad concreta. Tommaso matiza que él sí tuvo una profesora de Hispanoamérica en la carrera, es decir, años antes que el resto de sus compañeros, de manera que enmarca el comentario en otra temporalidad.</p>	
---	--	--

	<p>TOMMASO: yo tuve en la triennale una de Perú 00:29:12-6</p> <p>E: ajá, sí, yo he observado que aquí la mayoría son españolas 00:29:19-0</p> <p>TOMMASO: españolas, sí 00:29:17-3</p>	<p>A raíz de un comentario del entrevistador, Tommaso confirma que la mayoría de las profesoras son españolas, valiéndose del adverbio de afirmación “sí”.</p>	
64:117	<p>E: cuando realmente hablamos de cultura española, bueno yo normalmente hablo de aspectos socioculturales españoles porque son los que más conozco, los de España 00:29:25-2</p> <p>FLAVIO: porque son los que dominas tú ¿no? 00:29:28-1</p> <p>E: claro, pero obviamente, tenemos siempre la dicotomía del español las variedades de España, las de Hispanoamérica, o sea...es que es un mundo enorme lo que engloba... 00:29:38-6</p>	<p>Flavio justifica en cierto modo que se desarrollen los contenidos socioculturales más próximos a la realidad del docente, precisamente, porque son los que más conoce, utiliza el verbo “dominas”, en una oración causal introducida con “porque” y el pronombre personal “tú”. No se trata una opinión absoluta, sino de una pregunta o sugerencia, lo que muestra con el uso del marcador discursivo con función fática “¿no?” con la que pretende reafirmar lo mencionado por la investigadora.</p>	Hispanidad
64:119	<p>FIORE: una profesora nos decía que hay que no, definir todos españoles, por ejemplo las personas que vienen de Perú españoles, no está bien....y tienen razón 00:29:56-6</p>	<p>Fiore comenta una experiencia personal acerca de cómo denominar a las personas hispanohablantes (a las que no les gusta que les llamen “españoles”, lo que demuestra con la oración “no está bien”); para ello, utiliza el pretérito imperfecto y la tercera persona del singular “decía”, para introducir una nueva voz (polifonía) que remite a su docente. Con un conector de ejemplificación “por ejemplo” se centra en las personas peruanas.</p>	Hispanidad
64:121	<p>TOMMASO: por ejemplo XXXX nuestra tutora del Instituto Cervantes de Nápoles, que siempre que:: eh::, dice que este Instituto de España sino de la Hispanidad 00:30:10-5</p> <p>E: ajá, claro, en realidad es que tiene ese valor, que es</p>	<p>Tommaso expone otro ejemplo introducido por el mismo conector y se centra en una experiencia cercana a todos, a través del sintagma nominal “nuestra tutora”. Seguidamente, pasa a exponer lo que ella decía (polifonía) y lo relaciona con la institución divulgadora de la lengua Cervantina, “no es un instituto de</p>	Hispanidad

	muy grande, y yo os quería preguntar a raíz de esa definición eh::, si os parece bien, aunque ya veo que más o menos estáis de acuerdo 00:30:25-1	España, sino de la Hispanidad”; para ello se vale de la conjunción adversativa “sino”.	
64:122	LUDOVICA: =sí, sí 00:30:25-1=	Reafirma su conformidad con la definición ofrecida.	Concepto hablante intercultural
64:123	FIORE:= sí, sí 00:30:25-1=	Reafirma su conformidad con la definición ofrecida.	Concepto hablante intercultural
64:124	<p>E: en lo que habéis dicho, y::, creéis que puede ser uno de vuestros objetivos el llegar a ser hablante intercultural o no::, ¿qué opináis al respecto?, ¿podría ser un objetivo para vosotros? 00:30:44-8</p> <p>FIORE: sí 00:30:42-9</p> <p>TOMMASO: sí 00:30:45-9</p> <p>FLAVIO: sí, debería ser nuestro primer objetivo, creo 00:30:49-5</p> <p>FIORE: porque tenemos relaciones con muchas lenguas y con muchas culturas, por lo tanto tenemos que representar cada uno y también hacer nuestra cultura y nuestra lengua, y establecer puentes como dicen aquí 00:31:09-4</p> <p>E: vale 00:31:06-5</p> <p>FIORE: entre las varias culturas 00:31:11-1</p> <p>FLAVIO: al fin y al cabo, cuando hablamos con alguien</p>	<p>Los estudiantes muestran su conformidad en establecer como objetivo futuro conseguir ser un hablante intercultural. Flavio refuerza esta afirmación con la perífrasis modal “debería ser”. Usa el determinante posesivo “nuestro”, en plural, de manera que primeramente, incluye al resto de interlocutores, aunque luego rectifica de forma dubitativa en lo que se observa que tal vez sea un argumento subjetivo, expresado con la flexión verbal en primera persona del singular “creo”.</p> <p>Fiore coincide con Flavio en cuanto a la relevancia del hablante intercultural. Justifica su argumento a través de dos oraciones. La primera, una oración causal introducida por la conjunción “porque” relata la situación que crea las condiciones idóneas para trabajar hacia el objetivo de hablante intercultural, ya que son numerosas las relaciones que tienen “con muchas lenguas y culturas”. La segunda, una oración consecutiva introducida por la locución conjuntiva “por lo tanto”, expone la responsabilidad que tienen los hablantes de ser representantes de su propia lengua y cultura, así como de crear lazos interculturales; expresada con los verbos “representar, hacer y establecer”, los determinantes posesivos “nuestra” y el sustantivo “puentes”, como metáfora de ese entendimiento compartido.</p> <p>Flavio continúa el hilo argumentativo de su compañera valiéndose del modismo “al fin y al cabo”. Añade que en cualquier interacción comunicativa existen alusiones constantes (adverbio</p>	Concepto hablante intercultural

<p>siempre hay:: referencias culturales, ¿no? 00:31:20-3</p> <p>FIORE: sí, sí 00:31:20-3</p> <p>TOMMASO: sí 00:31:20-3</p> <p>FLAVIO: no sé, o sea que no hablamos la lengua de la Literatura, no dominamos solo textos literarios, relacionarse con alguien quiere decir también reconocer también los aspectos culturales, ¿no?, y hay mucho de aspectos culturales 00:31:37-6</p> <p>E: sí, de cosas que están implícitas 00:31:38-2</p> <p>TOMMASO: es decir que::, cada vez que::, intercambiamos con, con algunas personas, en realidad nosotros hacemos un intercambio cultural o intercultural 00:31:56-5</p> <p>FIORE: con todo, con los gestos 00:31:59-6</p> <p>E: con los comportamientos 00:31:59-6</p> <p>FIORE: SÍ 00:31:59-6</p> <p>E: a lo mejor si estuviéramos en otro país no habríamos pedido un té, habríamos merendado o cenado ya...</p>	<p>“siempre”) a elementos culturales, enunciado que establece como una regla general, a través del empleo de la primera persona del plural “hablamos”</p> <p>Después de que Fiore y Tommaso muestren su conformidad, empleando el adverbio de afirmación “sí” y a tenor de un tema ya tratado, Flavio defiende que dominar una lengua y usarla para relacionarse con otras personas no consiste o no se limita en conocer textos o su literatura (adverbio “solo”), sino en reconocer los aspectos culturales (adverbio de afirmación “también”). De nuevo, se puede observar el uso de la primera persona del plural mayestático “hablamos, dominamos” y el marcador discursivo con función fática a modo de pregunta “¿no?”, con la que apela al resto de participantes en la entrevista. Cabe destacar el uso del verbo “reconocer”, que implica identificar y, en cierto grado gestionar ese conocimiento cultural (compartido o no).</p> <p>Tommaso pasa a apoyar completamente a su compañero reformulando la idea, a través de un conector de aclaración “es decir” “intercambiamos, hacemos” y el pronombre personal “nosotros”; el estudiante utiliza el sustantivo “intercambio” refiriéndose a la comunicación en sentido amplio, que se interpreta de forma bidireccional.</p> <p>Esta última idea la matiza Fiore añadiendo otros elementos relevantes en el acto comunicativo, como el lenguaje no verbal “con los gestos”.</p> <p>Con el uso del adverbio afirmativo “sí”, la forma en la que enlazan argumentos unos con otros o cómo se terminan las reflexiones se da a entender que todos los estudiantes están de acuerdo con el tema que están tratando.</p>	
--	---	--

	00:32:08-4 TOMMASO: sí 00:32:08-4		
64:145	<p>FIORE: sí, es importantísimo viajar 00:34:08-3</p> <p>FLAVIO: sí, sí 00:34:09-2</p> <p>E: eso os quería preguntar, que si pensáis que ¿es posible conseguir ser un hablante intercultural o una persona interculturalmente competente sin vivir en el extranjero? 00:34:14-6</p> <p>FLAVIO: =no, eso sería imposible= 00:34:23-5</p> <p>FIORE: no, no, no 00:34:23-5</p> <p>TOMMASO: no es posible 00:34:23-5</p> <p>FLAVIO: yo por ejemplo, creo no ser una persona, un hablante intercultural de inglés porque nunca estuve en un país de:: de habla inglesa, y::, noto, noto que:: al relacionarme con gente que habla inglés nuestra conversación se limita a un uso de la lengua y no va más allá de esto, al haber estado en España, pues siento compartir cosas con los hablantes de:: del mismo idioma, aunque sea mi manera de ver algo 00:35:07-2</p> <p>E: sí, sí, ¿el resto también estáis de acuerdo? 00:35:12-3</p>	<p>Tanto Fiore como Flavio utilizan el adverbio de afirmación para mostrar su acuerdo con relación a la importancia de la estancia en el extranjero para el desarrollo intercultural. Fiore, además, se vale del sintagma adjetival “importantísimo” un adjetivo en grado superlativo que enfatiza esa relevancia.</p> <p>Flavio, Fiore y Tommaso coinciden en la dificultad de llegar a ser un hablante intercultural sin residir un periodo en el extranjero. Emplean el adverbio de negación “no” y, en el caso de Flavio y Tommaso, los adjetivos “imposible, no-posible”, que refuerzan su propia opinión.</p> <p>Seguidamente, Flavio reflexiona el motivo por el cuál él no se siente “un hablante intercultural de inglés”, que argumenta (conjunción causal “porque”) por el hecho de no haber estado nunca en un país anglófono y percibe que las conversaciones que mantiene con extranjeros de habla inglesa no superan lo meramente lingüístico, “uso de la lengua” sin avanzar ni profundizar “no va más allá”. Para ello, se vale del verbo “se limita”, de valor negativo, y la oración, elementos con los que pretende destacar obstáculos que encuentra en este tipo de relación lingüística. Contrapone esta experiencia vivida con lo que ha sentido en España, donde, según él, ha podido establecer buenas relaciones interculturales. Esto lo consigue gracias al uso del pretérito perfecto compuesto “haber estado”, que refleja que el efecto de la acción del verbo continúa aún en el presente. Es</p>	Relevancia estancia extranjero

	<p>FIORE: sí 00:35:08-3</p> <p>LUDOVICA: puedes aprender lo que quieres, pero si no lo vives=es como= 00:35:14-0 aprender música sin tocar instrumentos</p> <p>FIORE: =sí, en los libros= 00:35:20-9</p> <p>E: ajá 00:35:19-1</p> <p>FIORE: lo mismo 00:35:19-1</p> <p>LUDOVICA: no se puede hacer 00:35:21-8</p> <p>FIORE: el día a día es fundamental en el aprendizaje de una lengua 00:35:26-4</p> <p>LUDOVICA: sí, es un viaje:: 00:35:33-0</p> <p>TOMMASO: es un elemento fundamental para el aprendizaje de la lengua porque::, eh::, el viaje de que::, de ser acompañado por la música, de películas 00:35:52-4</p> <p>E: sí, es un conjunto... 00:35:52-4</p>	<p>reseñable el uso del verbo “compartir”, con el que el estudiante marca relaciones afectivas que funcionan como catalizador al aprendizaje y entendimiento intercultural.</p> <p>Tanto Fiore como Ludovica se muestran conformes con lo que ha dicho su compañero haciendo uso del adverbio afirmativo “sí”. Ludovica apunta que son necesarios no solo el conocimiento sino también la experiencia, a través de una oración adversativa introducida por la conjunción “pero” que da paso a la metáfora reforzadora de su argumento: “si no lo vives es como aprender música sin tocar instrumentos”.</p> <p>Fiore concuerda con su compañera y específica, incluso interrumpe y solapa el turno, para indicar que en los libros se ve la teoría, pero que solo con la experiencia rutinaria “día a día” se puede aprender realmente una lengua. En su intervención, hace uso del adjetivo “fundamental” absoluto y claramente valorativo, con el que expresa la necesidad e incluso obligatoriedad de esa vivencia para el aprendizaje.</p> <p>Ludovica confirma el punto de vista de su compañera y, de nuevo, compara el aprendizaje con un proceso en desarrollo o “un viaje”.</p> <p>Tommaso coinciden con su compañera, este último utilizando el mismo adjetivo que Fiore “fundamental”; retoma lo que ella había dicho repitiendo casi exactamente las mismas palabras y añade otras herramientas para aprender como “la música, películas”.</p>	<p>Objetos para aprender</p>
64:160	<p>FLAVIO: sí, te puede concienciar esto::, pero el vivir ahí es....diferente 00:35:58-9</p>	<p>Flavio también se muestra conforme y, a través de una oración adversativa, contrapone el mero conocimiento de la lengua con la</p>	<p>Relevancia estancia extranjero</p>

		experiencia de vivir en el extranjero, que califica como “diferente”, un adjetivo de aspecto positivo (es mejor).	
64:161	FLAVIO: también por pocos días, pero es una experiencia que te nu-que te cambia muchísimo, que:: 00:36:09-3 E: o sea, que también los periodos a corto plazo podrían ser válidos en vuestra opinión, ¿no?, tal vez cursos de inmersión de un mes o::, aunque no sea tanto como vivir 00:36:22-1	Seguidamente, puntualiza que no tiene que ser una estancia prolongada, sino también de pocos días. Con una oración adversativa introducida por la conjunción “pero” expone lo útil que puede ser un breve periodo en otro país. Concibe esta experiencia como transformadora con el verbo “cambia” y el adverbio de cantidad “muchísimo” para expresar la progresión y el desarrollo que supone.	Relevancia estancia extranjero
64:162	FIORE: sí, pero también es importante 00:36:22-1	Apoya la relevancia también de estancias breves, con una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”, resalta su importancia, utilizando el adverbio de afirmación “también” y el adjetivo valorativo “importante”.	Relevancia estancia extranjero
64:163	FLAVIO: aunque bajar a un supermercado cuando estés en un país de otra lengua, pues el extranjero, pues mirar los precios te hace reflexionar sobre cómo podría un ciudadano de este país...¿qué tipología de sueldo gana para pagar tan poco, por ejemplo?, es lo que pensaba yo::, decía, yo no sé cuál es el sueldo medio en España, pero viendo los precios no debe de ser más de 1000 o 1200 euros, pero menos...[ríen] 00:36:57-6	En este segmento, Flavio apoya el argumento que el grupo está desarrollando con una experiencia propia que introduce con una conjunción concesiva “aunque”: ir al supermercado en un contexto de inmersión, ya es de por sí una actividad que te hace reflexionar sobre el poder adquisitivo de las personas del país. Utiliza una pregunta retórica para demostrar la reflexión llegó: “¿qué tipología de sueldo gana para pagar tan poco, por ejemplo?”. Narra, por tanto, una experiencia personal a través de la primera persona del singular y el pronombre personal “yo”.	Relevancia estancia extranjero
64:164	FLAVIO: y decía, hablaba con mi madre y le decía "aquí cuesta todo poco", pero al mismo tiempo decía, deben de pagar poco para que esto cueste poco, y ya te conciencias de algo 00:37:26-4	Continúa narrando su anécdota a través de la conjunción copulativa “y” usando el pretérito imperfecto. De esta manera, el marco espacio temporal queda definido: en España, durante su periodo de estancia Erasmus. La inclusión de su madre, nuevo agente (polifonía), se interpreta como un hecho cercano y natural que comparte con sus seres más próximos.	Relevancia estancia extranjero
64:165	FIORE: aquí es el contrario, todo cuesta tanto y la vida... 00:37:31-7	Fiore interviene cambiando el espacio con el adverbio de lugar “aquí” (Nápoles). Con el adjetivo “contrario” relaciona ambos espacios en el tema económico, argumentando que en Italia todo cuesta más; emplea el cuantificador indefinido “tanto”.	Relevancia estancia extranjero

64:166	E: bueno, en España ahora también va por ahí, ¿eh? 00:37:34-9 FIORE: pero ganamos poco 00:37:38-6	Con una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”, se contrapone a lo que ha dicho el entrevistador sobre el salario medio en España.	
64:168	E:sí, en España también es así, y:: una cosa, hemos dicho lo de vivir fuera, pero si alguien no tiene la posibilidad de salir al extranjero, ¿cómo pensáis que podría desarrollar un poco esa competencia intercultural?, ¿de qué forma podría, con otros medios? 00:37:52-3 LUDOVICA: eh:: por Skype, conversación con los hablantes =personas que viven fuera= 00:37:59-8	Ludovica considera que quienes no tienen la oportunidad de salir al extranjero pueden mantener conversaciones a través de Internet con hablantes, que interpretamos que considera nativos, y describe como “personas que viven fuera”.	Aprendizaje alternativo estancia extranjero Objetos para aprender
64:169	FIORE: =con la Universidad también, con la Universidad,= 00:38:00-7	Fiore añade otra forma de desarrollar la competencia intercultural utilizando el adverbio de afirmación “también”, que reitera en dos ocasiones. Muestra así, la confianza que tiene en esa institución como un lugar que posibilita, además, el contacto entre diversas culturas.	
64:170	LUDOVICA: pero he dicho Skype porque tienes que hacer video conferencia para ver cómo se..., cómo hablan, me acuerdo de una profesora de mi escuela que era de Venezuela creo y era de Hispanoamérica, y decía que cuando volvía allí, mientras que ella hablaba movía las manos y los otros le..., mientras que la miraban a la cara miraban las manos porque algo que no era de su cultura, pero lo había aprendido en Nápoles [todos ríen], por eso hablaban y le miraban las manos, entonces el hecho que en Nápoles gesticulamos=un hablante puede aprender lo=que quiere 00:38:50-7 pero si no ve que mientras hablo muevo las manos, no aprende verdaderamente la cultura napolitana 00:38:59-1	Ludovica retoma su argumento anterior con una oración adversativa introducida por la conjunción “pero” para justificar (conjunción “porque”) que las videoconferencias son una buena técnica ya que no solo te permite oír, sino ver cómo el interlocutor se expresa de forma no verbal. Rememora la anécdota de una docente en su etapa escolar que se apropia de la gestualidad típica napolitana y causaba extrañeza entre sus conocidos al volver a su Venezuela natal, dado que esa forma de articular las manos “no era de su cultura”. De esta forma la estudiante refuerza su idea de la necesidad de conocer también el lenguaje no verbal para dominar una lengua, lo que consigue con una oración adversativa introducida por la conjunción “pero” y una condicional “si”. Emplea también el adverbio modal valorativo “verdaderamente” que se refiere a esa forma apropiada de aprender un idioma y su cultura.	Aprendizaje alternativo estancia extranjero Relevancia interacción

64:171	<p>FIORE: =interculturalidad [ríe]= 00:38:50-7 00:38:59-1</p> <p>E: vale, y además de lo del Skype, me decís bueno relacionarse con personas ¿no?, también a veces en la misma ciudad hay... 00:39:10-8</p>	<p>Fiore recoge la idea que ha expresado su compañera y muestra su acuerdo. Esos aspectos, conforman para ella también el sustantivo “interculturalidad” sobre el que han debatido previamente.</p>	<p>Relevancia interacción</p>
64:172	<p>FLAVIO: sí, hay Erasmus, en una ciudad como Nápoles sí 00:39:18-0</p>	<p>Flavio usa el adverbio afirmativo “sí” para responder a una pregunta directa de la investigadora y resalta la presencia de estudiantes Erasmus en Nápoles.</p>	<p>Relevancia interacción</p>
64:173	<p>FLAVIO: participar en actividades que realiza el centro de idiomas a nivel nacional como puede ser el Cervantes, Cambridge Institute, Alliance Francaise, esa son las principales, yo decía participar a encuentros= de manera que así te puedes concienciar estando también con gente de, de, de habla= 00:39:31-2</p>	<p>Continúa su intervención con otra idea “participar en actividades” que hacen instituciones reconocidas “principales” (adjetivo valorativo con el que pretende resaltar la importancia). Emplea la oración “yo decía” para retomar la idea y reformularla: “participar en encuentros” para interactuar con otras personas de diferentes países; concretamente con lo que se intuye hablantes nativos (“con gente de, de, de habla”). Introduce esta idea con la locución conjuntiva “de manera que”.</p>	<p>Relevancia interacción</p>
64:174	<p>FIORE: =sí, como asociaciones....ajá, que habla, que habla otros idiomas 00:39:47-2</p>	<p>Fiore se muestra de acuerdo con lo que ha dicho su compañero con el uso del adverbio afirmativo “sí” y usando sinónimos como el sustantivo “asociaciones” (en lugar de “instituciones”, como ha dicho Flavio).</p>	<p>Relevancia interacción</p>
64:175	<p>FLAVIO: o sea evitar que el profesor...sea el que eduque a los estudiantes, es decir como si fuera los padres con sus hijos, esto está bien, esto está mal, no debería de hacer esto un profesor ¿no? 00:41:32-6</p> <p>E: no, aquí dice que no debería de intentar hacer eso,</p>	<p>Flavio continúa con su discurso y reformula “o sea” para introducir una nueva idea, esta vez un aspecto que él considera que no debería darse en la enseñanza de una lengua, lo que demuestra con el uso del verbo “evitar”: que el profesor “eduque” a los estudiantes, y no los oriente. Para reforzar esta postura, utiliza la perífrasis verbal modal “debería de hacer”, además del adverbio negativo “no” en reiteradas ocasiones. Flavio es consciente de que el término “eduque” no es del todo adecuado en este contexto, de manera que con el conector de aclaración “es decir” y la conjunción condicional “si” trata de explicarse mejor. Parece pedir la aprobación del resto a través del marcador discursivo con función fática “¿no?”.</p>	<p>Docente mediador intercultural</p>

	<p>pero que tiene que intentar desarrollar en el alumno habilidades para:: 00:41:40-1</p> <p>FIORE: para ser crítica y:: 00:41:43-5</p> <p>E: claro, para que sea crítico y reflexivo 00:41:49-9</p> <p>FIORE: claro, explotar siempre lo que piensa:: 00:41:58-6</p> <p>TOMMASO: entonces el estudiante tiene que ser crítico 00:42:07-1</p>	<p>Todos los estudiantes coinciden en que ese no es el papel del profesor (Fiore emplea el término “claro”), sino que el profesor debe ayudar al alumno a ser crítico. Fiore utiliza el verbo “explotar” para expresar que la figura del profesor debe llevar al alumno a su límite, que quizás ni siquiera él conozca. Tommaso, por su parte, usa la perífrasis modal “tiene que ser” para reforzar esa necesidad de que el alumno piense por sí mismo y no sea el profesor el que le indique por dónde ir.</p>	
64:180	<p>E: sí que desarrolle que los estudiantes fomenten una conciencia crítica y::, yo os quería preguntar eso ¿estaríais de acuerdo u os parece apropiado que el profesor pueda tener esta función?.,=porque a veces= 00:42:18-1</p> <p>FLAVIO: =DEBE de tener esta función= 00:42:20-6</p> <p>FIORE: debe de tener esta función porque si hay una barrera entre el alumno y el profesor, se, no se desarrollan estas habilidades críticas y entonces si el profesor explica solo nociones académicas y no habla de otro, no dice lo que piensas "¿qué piensas?", el alumno no desarrolla estos tipos de... 00:42:53-4</p> <p>E: de habilidades, a lo mejor 00:42:53-4</p> <p>FIORE: sí, de ser críticos 00:43:00-5</p> <p>TOMMASO: sí, si el estudiante tiene una::, una::, una:: idea racista, un::, una:: idea que te enfoca en la(???), el</p>	<p>Flavio interviene para mostrarse de acuerdo con sus compañeros usando la perífrasis modal “debe tener”, exactamente en la misma línea que su compañero Tommaso.</p> <p>Usando las mismas palabras que Flavio, “debe de tener esta función”, Fiore coincide con sus compañeros y justifica su postura sobre el hecho de que el docente debe desarrollar habilidades críticas, de lo contrario, las clases se reducirían a lo meramente académico (ideas que relaciona con el adverbio causal “entonces”). Utiliza el verbo “se desarrollan” con el que pretende argumentar que las clases de lengua deben ser una formación, un crecimiento; de la misma manera, emplea el adverbio valorativo “solo”, que resalta la pobreza de las clases centradas en aquello exclusivamente académico; sin apelar a la perspectiva del estudiante que ilustra con la interrogación directa “¿qué piensas?”, con la que pretende reforzar su propia postura, mostrando qué debería hacer en el aula el profesor.</p> <p>Tommaso coincide con su compañera a través del adverbio afirmativo “sí” y pasa a exponer el problema de no hacer reflexionar a los alumnos sobre aspectos extralingüísticos: se</p>	Fomentar conciencia crítica

<p>profesor tiene que::, que:: entrar en juego para, para:: reflexione 00:43:42-8</p> <p>E: sí, para hacer que reflexione 00:43:42-8</p> <p>FLAVIO: = sí, pero no puede cambiar su manera de pensar=, si, si el estudiante tiene pensamientos racistas como mencionaba él, el profesor ¿cómo puede hacer que se lo cambie? 00:43:48-6</p> <p>FIORÉ: =por ejemplo, a mí, a mí me pasó algo, sí...= 00:43:53-6 00:43:56-0</p> <p>LUDOVICA: puede dar (???) 00:43:58-0</p> <p>E: sí, puede dar como pistas o guiar... 00:44:00-6</p> <p>FIORÉ: sí, como decía yo, en mi caso, en la triennale, eh:: yo decía una cosa y el profesor, la profesor ame decía que no estaba de acuerdo conmigo y al examen me mató por eso 00:44:21-0</p> <p>E: claro, eso tampoco sería justo porque tú tienes tu idea y:: 00:44:26-4</p> <p>FIORÉ: sí 00:44:24-8</p> <p>FLAVIO: sí, pero que tú la justifiques y que el profesor justifique también el porqué del vista en contra, de manera que ambos, más el estudiante desarrolle un aspecto crítico, que le pueda ser útil también en su lengua 00:44:41-0</p>	<p>pueden tener prejuicios; que materializa en una posible actitud “racista”. En su opinión, ante esta postura claramente negativa, el docente debe intervenir, (perífrasis modal “tiene que entrar”).</p> <p>Flavio coincide con su compañero, pero, con una oración adversativa con la conjunción “pero” y la perífrasis modal “no puede cambiar”, introduce una situación hipotética, con la conjunción condicional “si”, en la que el estudiante tiene esos prejuicios y pregunta qué puede hacer el profesor para superar esa situación, a través de una pregunta directa en la que muestra sus reticencias a que sea posible realizarlo o incluso, cuestionado la ética de esa actitud.</p> <p>Ludovica da alternativas, utilizando la perífrasis verbal “puede dar” y se produce una pausa en lo que parece estar buscando el término adecuado, que la investigadora sugiere como “pistas”.</p> <p>Fiore menciona una historieta personal, que apoya la pregunta lanzada por Flavio. Enmarca la intervención en un espacio concreto, la universidad, y en tiempo concreto, en la carrera, donde las discrepancias con su docente le causaron, en su opinión, un suspenso en el examen. Este juicio exagerado se muestra con la negatividad del verbo “me mató”, para referirse a su calificación insuficiente.</p> <p>Flavio resalta que la clave está en la argumentación por ambas partes, idea introducida por la conjunción “pero”, con la que matiza la necesidad de que haya un criterio de igualdad y ambas partes, profesor y alumno, puedan exponer sus criterios abiertamente. En esta reflexión, enfatiza las posturas con el pronombre personal “tú”, la repetición del verbo “justifique” y el</p>	<p>Docente-comportamiento cuestionable</p>
--	--	--

	<p>E: claro, pero también el profesor, como tú dices, no siempre tiene la verdad 00:44:45-1</p> <p>FLAVIO: no, porque posee el conocimiento del mundo diferente del mío 00:44:50-0</p> <p>E: claro 00:44:53-5</p> <p>FIORE: entonces en primer persona y después profesores 00:44:58-8</p>	<p>empleo del pronombre numeral “ambos”. Seguidamente, concluye añadiendo que esta forma de actuar en el aula es, además, favorecedora para el alumno porque le ayuda a desarrollar su carácter crítico. Utiliza así el adverbio de cantidad “más”, con el que señala que es un aspecto añadido, el adjetivo valorativo “útil” y el adverbio de afirmación “también”.</p> <p>De esta manera, concreta lo positivo de mostrar discursos plurales a través de diversos puntos de vista debido a que el docente “posee el conocimiento del mundo diferente del mío”, lo que puede estimular el desarrollo del pensamiento crítico del alumno.</p>	
64:195	<p>LUDOVICA: lo que me acuer-lo que me viene a la mente ahora es la profesora =de ahora, la profesora XXXX= que nos ha ayudado mucho en este sentido 00:46:02-4 a pensar en los estereotipos, las cosas fijas que:: teníamos en nuestra idea de España o de otras culturas, los ha...los ha tratado casi todas mostrando una imagen diferente de, de::, de todos los aspectos que teníamos fijos en la mente 00:46:28-0</p> <p>FIORE: =es la única profesora de español= 00:46:00-7</p> <p>FLAVIO: sí, pero no nos lo ha propuesto como algo es así 00:46:34-9</p> <p>LUDOVICA: no, eso estoy diciendo 00:46:38-0</p> <p>FLAVIO: eh 00:46:35-0</p>	<p>Ludovica expone la situación concreta de su docente actual en ese momento como ejemplo de proceso enseñanza-aprendizaje intercultural, a través de la oración “lo que me viene a la mente”, dando a entender que es algo que ha podido relacionar fácilmente. Cabe destacar el empleo del verbo “ha ayudado” y el adverbio de cantidad “mucho” con los que reconoce la labor de la profesora y muestra agradecimiento. Esa docente ha ayudado en su desarrollo personal a través de cuestionar asunciones, (“las cosas fijas que:: teníamos en nuestra idea de España o de otras culturas”) o “estereotipos”, el adjetivo “fijos “, el sustantivo “imagen” o el adjetivo “diferentes” para aludir a la discusión de determinados temas en clase, que les ha ayudado a todos a conocer más sobre la cultura española y a desarrollar su propia conciencia crítica.</p> <p>Fiore interrumpe para añadir que es la única profesora de español que lo ha llevado a cabo.</p> <p>Flavio se muestra conforme con su compañera empleando el adverbio afirmativo y puntualiza que la profesora no imponía su criterio a través de una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”.</p>	<p>Docente intercultural experiencia propia</p>
64:200	<p>LUDOVICA: nos ha mostrado, ha sido la primera profesora, para mí, que nos ha dicho, " el cielo no es</p>	<p>Ludovica coincide y se ratifica en su postura con la perífrasis aspectual “estoy diciendo”. Continúa su argumentación y señala cómo se han llevado a cabo las clases con esa profesora, en el que</p>	

	<p>azul", el cielo es una calidad de color que para ti es así, para ella es así, nos ha mostrado 00:46:43-8</p>	<p>aparece una oración dicha por ella (es un caso de polifonía), el uso de la primera persona del plural y de la tercera del singular, así como el sintagma preposicional "para mí", con el que se muestra la subjetividad del argumento.</p>	<p>Docente intercultural experiencia propia</p>
64:201	<p>FLAVIO: muchas veces hemos sido nosotros, los que, sin que ella, nos lo dijera, nos hemos dado cuenta 00:47:02-7</p> <p>LUDOVICA: ha dado el input, ¿cómo se dice? 00:47:01-9</p> <p>E: sí, sí, ella ha dado una primera base y vosotros habéis hecho el trabajo 00:47:09-1</p> <p>FLAVIO: sí 00:47:05-7</p> <p>LUDOVICA: sí 00:47:05-9</p>	<p>Flavio comienza a exponer un caso en el que los alumnos solos han conseguido llegar a ese razonamiento, a través del sintagma nominal "muchas veces", el pronombre personal "nosotros" o "ella". Se observa una función del docente como guía, que después consigue que ellos sean autónomos para observar ciertos aspectos de forma independiente. Sin embargo, se ve interrumpido por su compañera Ludovica que continúa con su discurso, diciendo que ha sido la profesora la que les ha dado siempre pie a tratar esos temas, usando el término lingüístico "input".</p>	<p>Docente intercultural experiencia propia</p>
64:206	<p>LUDOVICA: curiosidad 00:48:00-2</p> <p>FLAVIO: mucha curiosidad de aprender nuevas cosas 00:48:03-9</p> <p>FIORE: interés 00:48:03-9</p> <p>FLAVIO: interés hacia la cultura y hacia la lengua, una abertura mental 00:48:13-3</p> <p>TOMMASO: y social también 00:48:17-3</p>	<p>Ludovica destaca como actitudes necesarias para el aprendizaje de la lengua la curiosidad, que Flavio ratifica y matiza con el adverbio de cantidad "mucho".</p> <p>Fiore menciona el interés, que de nuevo, Flavio matiza con el verbo "aprender", el sintagma nominal "cosas nuevas", los sustantivos "cultura, lengua y apertura mental"; de esta manera, concreta cómo pueden desarrollarse las actitudes que sus compañeros proponen en el marco del aprendizaje de una lengua adicional.</p> <p>Tommaso se vale de una oración adversativa introducida por la conjunción "pero" y del adverbio de afirmación "también" para</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>

	<p>FLAVIO: sí 00:48:20-8</p> <p>TOMMASO: pero, también, también tiene que ser un buen comunicador 00:48:35-6</p> <p>FIGLIORE: tiene que saber escuchar 00:48:34-4</p> <p>TOMMASO: no, habilidad de:, más más que de escuchar, de:....., [ríe], 00:48:57-5</p> <p>LUDOVICA: ¿pero qué quieres decir? [ríen todos] 00:48:57-6</p> <p>E: tiene que aventurarse a... 00:49:04-2</p> <p>FLAVIO: sí 00:49:02-7</p> <p>TOMMASO: no, tiene que convencer la persona que oye, con argumentos, digamos sutilmente que::, no sé que... 00:49:20-5</p> <p>FLAVIO: sí, eso también, a veces cuando se habla del tiempo, se ha dicho todo y no se ha dicho nada, 00:49:25-4</p>	<p>añadir otra característica: ser un buen comunicador. Fiore añade que “tiene que saber escuchar”. Ambos estudiantes utilizan la perífrasis modal “tienen que ser/saber” para enfatizar la necesidad que consideran imprescindibles para los aprendices de lenguas.</p> <p>Tommaso se contrapone a lo que ha dicho Fiore usando el adverbio negativo “no” y matizando que no se trata solo de saber escuchar (para lo que utiliza el nexos comparativo “más que”), aunque no termina de concretar su idea hasta su siguiente intervención, empleando la perífrasis verbal “tiene que convencer”, exactamente igual que había hecho antes; añade el adverbio valorativo “sutilmente” con el que señala cómo debería llevarse a cabo ese convencimiento.</p>	
64:221	<p>FLAVIO: ser consciente de todas las variedades del español 00:50:08-8</p> <p>E: vale 00:50:07-3</p> <p>FIGLIORE: de la Hispanidad 00:50:16-1</p> <p>FLAVIO: de la Hispanidad 00:50:19-5</p>	<p>Flavio menciona su objetivo concreto en relación con el aprendizaje del español. Para ello, utiliza el adjetivo valorativo “consciente”, en la oración “ser consciente”, que implica una interiorización total de las variedades del español.</p> <p>Fiore recoge la idea en un sustantivo, “hispanidad”, con el que hace referencia a un tema tratado anteriormente.</p> <p>Tommaso agrega que la fluidez es un elemento importante.</p>	Objetivos aprendizaje lengua extranjera

	<p>TOMMASO: también tener una lengua fluyente 00:50:24-3</p> <p>E: o sea, conocer la lengua para tener fluidez 00:50:32-8</p>		
64:225	<p>FLAVIO: eso de la fluidez está bien para mí, pero si no es una persona, culturalmente preparada creo yo, creo que le sirve de poco, porque la idea de la gente de hablar bien un idioma es dominar las estructuras gramaticales y tener lo que se dice, nivel de patronaje, de maes-maestría de una lengua y muchos olvidan ese punto cultural y es eso lo que provoca al hablar con gente en el extranjero, choques culturales, es decir, no tenemos que tener prisa para aprender un idioma 00:51:16-4</p> <p>E: si, sin prisa, bueno también conocer el lenguaje no verbal 00:51:24-6</p> <p>FIORE: sí, por ejemplo, mi amiga que está convencida que el español se aprende con las canciones románticas 00:51:30-4</p> <p>TOMMASO: es una tontería, es una tontería, cioè 00:51:39-3</p> <p>FIORE: sí, ella siempre me dice ¿qué significa eso?, pero tienes que ver películas y... 00:51:55-1</p>	<p>Flavio retoma este tema con el adverbio de afirmación “también”, la oración copulativa “está bien” y utilizando el sintagma preposicional “para mí” y matiza su propia aportación a través de una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”: la necesidad de una preparación cultural como condición indispensable a una comunicación fluida. Todo expresado con el adjetivo “preparada”(si no, la persona realmente no está preparada). Con una oración causal explica su punto de vista, considera una creencia común e infundada en la que conocer una lengua es saber la gramática de esa lengua, pero la cultura es muy importante; cabe destacar el uso del verbo “dominar”, que implica mucho más que saber, implica controlar bien la lengua (“porque la idea de la gente de hablar bien un idioma es dominar las estructuras gramaticales y tener lo que se dice, nivel de patronaje”). Concluye mencionando que ese conocimiento cultural necesario para dominar la lengua se adquiere en la relación con personas extranjeras; emplea en esta parte el verbo “provoca”, que demuestra falta de intencionalidad (al relacionarse con extranjeros, inmediatamente se da por hecho que esa adquisición cultural se va a dar). Añade, por último, otro aspecto relevante: el estudio de la lengua sin prisa, utilizando un conector de reformulación “es decir”.</p> <p>Fiore expone un ejemplo, y continúa con el elenco de creencias poco fundamentadas (Utiliza la oración copulativa “está convencida”, que tiene un claro valor negativo), que una amiga cree poder aprender español solo escuchando canciones sentimentales (adjetivo “románticas”). Tommaso rechaza esa forma de aprendizaje utilizando un sustantivo valorativo despectivo “tontería”.</p>	<p>Objetivos aprendizaje lengua extranjera</p>

		Para Fiore hay que utilizar otras actividades, como “ver películas”.	
--	--	--	--

6.3 Flavio

6.3.1 Breve resumen del perfil del participante

El participante con el pseudónimo “Flavio”, nacido en Italia, estudia la especialización (*Magistrale*) *Lingue per la comunicazione e la cooperazione internazionale*. Su lengua primera es el italiano y no tiene familiares de otra nacionalidad. En la universidad comienza a aprender español (desde 2009), y estudia paralelamente inglés. Afirma conocer además francés y alemán. Empezó un curso de catalán en línea que abandonó tras un mes, aunque se desconocen los motivos, que no son especificados. Ha vivido nueve meses en España con una beca Erasmus en la Universidad de Salamanca y planea realizar un máster sobre enseñanza de ELE en España en un futuro. Las motivaciones que le mueven a estudiar español derivan del gusto por la cultura española, como confiesa en el siguiente enunciado: “siempre me ha encantado la cultura española, aunque ahora estoy ampliando mi interés hacia todos los países hispanohablantes” (Anexo 12). En relación con los elementos que más le interesan del español destaca “el aspecto socio-pragmático y lingüístico del español” (Anexo 12). De hecho, como objetivo futuro de aprendizaje, afirma que le gustaría abarcar una mayor visión de la diversidad de la lengua, ya que aspira a “ser consciente de las variedades español”.

En la pregunta inicial del primer cuestionario afirma haber aprendido a través de “clases con profesores nativos a la Universidad” y, curiosamente, no menciona su estancia Erasmus, que tanto en la narrativa como en la entrevista define como un momento clave en su aprendizaje.

Las prácticas con relación al estudio de la lengua española que Flavio lleva a cabo en Internet son “escuchar música, ver series y películas, leer prensa nacional de España o de otro país hispanohablante”. Está familiarizado asimismo con el aprendizaje de lenguas adicionales en línea, ya que suele utilizar la aplicación *Hello Talk*, donde realiza intercambios lingüísticos, y ha llevado a cabo cursos de portugués y catalán a través de otras plataformas virtuales. En su día a día se comunica en español con amigos nativos y con otros estudiantes internacionales, antiguos compañeros de su etapa Erasmus, a través de la aplicación *WhatsApp*. En la narración también ratifica la importancia que supone Internet en su proceso de aprendizaje; no obstante, describe la clase de lengua presencial con el adjetivo *indispensable*, especialmente “para la formación del aspecto cultural” (Anexo 7).

El primer contacto con el participante se establece en octubre de 2014 y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.3.2 Relato de vida lingüística

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
16:2	<p>Aprendí español cuando me matriculé a la Universidad. Nunca lo había estudiado antes. Por entonces tenía 19 años. Mi primera profesora de español, (nombre docente), de Madrid, nos presentó un mundo verdaderamente nuevo. Ella, licenciada en Filología Románicas, no sólo nos explicó los aspectos gramaticales de manera tan sencilla que nos parecieron siempre fáciles, sino que mantuvo un interés activo en nosotros por lo que concierne el aspecto sociocultural. Nos hablaba mucho de España, sus costumbres y festividades y lo hacía de manera muy participada. Sus experiencias personales en torno a cuestiones culturales tanto españolas como las de Italia, las que le causaron un choque cultural, eran parte de la clase de español y muchas veces eran documentadas por videos que procedían de grabaciones del telediario de RTVE.</p>	<p>Narra cómo se produjo su primer contacto con el español, que no fue estudiado hasta la etapa universitaria, ya con 19 años. Esa experiencia inicial está hilvanada a través de la vivencia con su primera profesora, Pilar, y todas las aportaciones que le procuraron los contenidos de sus cursos y su manera de enseñar. Habla en primera persona del singular para contar esa experiencia, alternando con la tercera persona del singular para referirse a esta docente (polifonía). También hace uso de la tercera persona del plural cuando se refiere a “los aspectos gramaticales”, “sus experiencias personales” o las “cuestiones culturales”.</p> <p>Usa esencialmente el tiempo pasado, ya que se remonta a una acción anterior: pretérito perfecto simple de indicativo (“aprendí”, “matriculé”, “presentó”, “explicó”, “parecieron”, “mantuvo” o “causaron”); y pretérito imperfecto de indicativo (“tenía”, “hablaba”, “hacía”, “eran” o “procedían”).</p> <p>Para expresar lo mucho que apreció la metodología adoptada por esta profesora, emite juicios positivos mediante sintagmas como “un mundo verdaderamente nuevo”, “de manera tan sencilla”, “siempre fáciles”, “un interés activo”, “de manera muy participada”, que reflejan su afectividad hacia ese periodo en su trayectoria de aprendiz. Destaca las estrategias empleadas por la docente ligados a los temas culturales y aprecia la implicación de la docente “de manera muy participada”, que ejemplifica con acciones concretas como las impresiones de la profesora en el contexto de inmersión “experiencias personales en torno a cuestiones culturales tanto españolas como las de Italia, las que le causaron un choque” o formas de ilustrar fenómenos u eventos “videos que procedían de grabaciones del telediario de RTVE”.</p>	<p>Docente nativo</p> <p>Docente-positivo</p>

16:3	En ocasiones como Semana Santa o Navidad, nos hablaba no sólo del aspecto cultural sino también del religioso del pueblo español. Nos explicó, por ejemplo, qué era una saeta o un paso procesional de semana santa. Sus explicaciones me ayudaron muchísimo a entender esos aspectos que no me resultaron para nada nuevos a la hora de irme de Erasmus.	Aprecia de nuevo la enseñanza de esta docente en relación con tradiciones y aspectos religiosos con el verbo “ayudar” y el adverbio en grado superlativo “muchísimo” (“Sus explicaciones me ayudaron muchísimo”). En su discurso se interpreta una separación de los elementos culturales y religiosos “no sólo del aspecto cultural sino también del religioso del pueblo español.”. Atribuye a la profesora el mérito de que, en el momento de realizar su estancia en el extranjero, ya estuviera familiarizado con ciertos aspectos. Todo ello lo expresa a través de una oración negativa (adverbio “no”) que adopta un valor positivo gracias a la locución adverbial “para nada”: “no me resultaron para nada nuevos a la hora de irme de Erasmus”.	Aprendizaje sociocultural
16:4	Vivir un tiempo en Salamanca, como estudiante erasmus, reforzó, seguramente tanto los conocimientos lingüísticos como los culturales. Dichos conocimientos previos me sirvieron de base para que pudiera comprobar, de persona, lo que había aprendido en clase	Narra su periplo como estudiante Erasmus en la Universidad de Salamanca y las aportaciones que esa experiencia supuso a nivel lingüístico y personal, además de enumerar las ventajas, en general, de vivir en el país de la lengua que se está aprendiendo. Emite valoraciones positivas sobre la experiencia a través de verbos como “reforzar”, el adverbio “seguramente” y la estructura comparativa “tanto...como” (“Vivir un tiempo en Salamanca, como estudiante erasmus, reforzó, seguramente tanto los conocimientos lingüísticos como los culturales”). Interpreta su estancia en el extranjero como una forma de ratificar (verbo “comprobar”) lo ya aprendido en el aula.	Momento significativo aprendizaje Erasmus Estancia extranjero y aprendizaje
16:6	En España me relacioné mucho con españoles de cada lado del País y me choqué con diferentes perfiles que, por supuesto, no se pueden aprender en clase. Por eso, opino que una estancia en el país de estudio de una lengua extranjera, es esencial por lo que concierne los aspectos extralingüísticos.	Destaca los numerosos contactos con hispanohablantes (adverbio de cantidad “mucho” “me relacioné mucho”), de los cuales parece sentirse orgulloso porque, en línea con lo mencionado previamente, aportan una dimensión que “por supuesto, no se pueden aprender en clase”. Para expresar su punto de vista sobre el aprendizaje de lenguas tras su experiencia, a la manera de una sentencia generalizada, estipula (con el verbo “opinar” y el verbo descriptivo “ser” , así como el adjetivo positivo “esencial”.): “opino que una estancia en el país de estudio de una lengua adicional, es esencial”. En general, también se identifican algunas valoraciones negativas o levemente negativas a través del verbo “chocar”, el adverbio de negación “no” y el adverbio	Contacto nativos

		de cantidad “solo” , sobre lo que únicamente se puede experimentar y adquirir de una lengua si se vive en el lugar donde se habla: “me choqué con diferentes perfiles que, por supuesto, no se pueden aprender en clase”/ “España no era solo gazpacho y flamenco, que, por cierto, representan solo una parte del país”.	
16:7	Vivir en el país de estudio de tu lengua extranjera es entender su geografía, sus variedades lingüísticas, donde las hayas, superar los estereotipos que se hayan formado en tu mente. Es entender que, por ejemplo, en mi caso, España no era solo gazpacho y flamenco, que, por cierto, representan solo una parte del país. Asistir a las clases universitarias me sirvió para comprender el funcionamiento del sistema escolar y universitario de España, analizar sus puntos fuertes y hasta comparar con los de mi país.	Describe la vivencia en el extranjero como un proceso de comprensión integral “entender su geografía, sus variedades lingüísticas, donde las hayas, superar los estereotipos que se hayan formado en tu mente” y otras acciones valoradas como positivas (“comprobar”, “entender” (tres veces), “superar”, “servir”, “comprender”, “analizar”, “comparar”) en infinitivo. Declara su representación previa de España en un inicio y su cambio de perspectiva: “no era solo gazpacho y flamenco”), pero también alude, ocasionalmente, a lo particular utilizando la primera persona del singular. En dos ocasiones reafirma la utilidad de vivir en España respecto a su aprendizaje gracias al verbo “servir”: “Dichos conocimientos previos me sirvieron de base para que pudiera comprobar, de persona, lo que había aprendido en clase”/ “Asistir a las clases universitarias me sirvió para comprender el funcionamiento del sistema escolar y universitario de España”.	Conciencia estereotipos
16:8	Fue, al mismo tiempo, entender mejor mi cultura y hasta ser crítico hacia ella. Los profesores en España me trataron como un estudiante más, pero, las clases se concentraban básicamente en el programa ya establecido.	La estancia supone también un momento de autoexploración o de introspección hacia su propia cultura (“hasta comparar con los de mi país. Fue, al mismo tiempo, entender mejor mi cultura y hasta ser crítico hacia ella”); o con la expresión “tratar como uno más” (“los profesores en España me trataron como un estudiante más”).	Introspección
16:9	No tuvo lugar ninguna observación extralingüística, a parte de las del profesor de literatura española que, de vez en cuando, para que entendiésemos algunos aspectos de la obra estudiada, y dado el elevado número de estudiantes asiáticos, se veía en la obligación de ampliar algunos conceptos culturales. Las experiencias	Se sirve de la primera persona del plural en una ocasión para hacer alusión al conjunto de alumnos (él y sus compañeros): “entendiésemos”, donde además hace uso del pretérito imperfecto de subjuntivo refiriéndose a las facilidades llevadas a cabo por parte del profesor en relación con los aspectos culturales que podrían no conocer. Atribuye estas explicaciones como consecuencia de	Aprendizaje sociocultural

	<p>extralingüísticas tuvieron lugar fuera del aula, a contacto con la gente.</p>	<p>estudiantes sinohablantes y marca así un distanciamiento implícito de los conocimientos compartidos entre españoles-italianos-chinos, como indica)” dado el elevado número de estudiantes asiáticos, se veía en la obligación de ampliar algunos conceptos culturales”).</p> <p>Se intuye una valoración negativa a propósito de la falta de adaptación de los profesores españoles frente a los estudiantes Erasmus en la que se sirve de varios procedimientos: la conjunción adversativa “pero”; los adverbios “básicamente”, “ya” y “fuera”; la doble negación “no” y “ninguna”; los adjetivos “algunos”, “establecido” y “elevado”; y la locución verbal “verse en la obligación de”; todo ello suavizado por la locución preposicional “a parte de” (que sería “aparte de”), que indica la excepción del profesor de literatura; y la locución adverbial “de vez en cuando”, que también incidiría en una excepción ocasional.</p> <p>De su discurso se desprende que en el aula solamente se atendían cuestiones lingüísticas y que todo lo demás (“las experiencias extralingüísticas”) acontece fuera del contexto académico.</p>	
16:10	<p>Cuando volví de Erasmus me gradué, según el sistema escolar italiano, habiendo acabado el primer ciclo. La profesora que dirigió mi tesis era de Venezuela, lo que supuso un cambio a la hora de relacionarme en español. Tenía conciencia de las variedades del español pero no me di verdaderamente cuenta sino hasta la hora de hablar de lo cotidiano con ella. Es materialmente imposible recordarse de cómo ciertas cosas cambian de nombre en cada país hispanohablante, de hecho puedo decir que solo me acuerdo de muy pocas cosas. Ella me incitó a que tratara de ese tema en mi trabajo de fin de curso, o sea, cual es, si existiera, la variedad de español que hay que enseñar. Fue entonces que comprendí que no estaba mal conocer solo una variedad, si esa era la más cercana a mí y mis profesores.</p>	<p>Narra su vuelta a Italia después de su estancia Erasmus en España, el contacto con otras variedades lingüísticas del español y las novedades de la nueva etapa de aprendizaje. Emplea tiempos verbales, sobre todo del pasado, el pretérito perfecto simple de indicativo (“volví”, “gradué”, “dirigió”, “supuso”, “di”, “incitó”, “fue”, “comprendí”); o el pretérito imperfecto de indicativo (“era”, “tenía”, “estaba”) con el que describe esa etapa en el que amplía el conocimiento de las variedades gracias al papel de su docente durante la dirección de su tesina de primer ciclo o triennale. Por ello, resalta la valoración positiva en torno a las nuevas costumbres didácticas o los estímulos proporcionados por sus profesores actuales-en el presente narrativo:- el hecho de haber tenido contacto con una profesora de Venezuela transformó su visión del español, haciéndola más amplia, lo que enfatiza mediante el verbo “suponer” y el sustantivo “cambio” (“supuso un cambio a la hora de relacionarme en español”). Hasta ese momento (“pero”/”sino hasta la hora”) no había sido materialmente consciente, a lo que alude con el adverbio de negación “no”, el</p>	Docente nativo

		<p>adverbio “verdaderamente” y la expresión “darse cuenta” (“pero no me di verdaderamente cuenta sino hasta la hora de hablar de lo cotidiano con ella”).</p> <p>La gratitud hacia esta docente se enfatiza con los verbos “incitar” (“ella me incitó a”) o “comprender” (“fue entonces que comprendí”).</p> <p>Ante la dificultad de abarcar todas las variantes del español, busca la positividad de integrar una sola convirtiendo una frase negativa (“no”, “mal”, “solo”) en positiva: “no estaba mal conocer solo una variedad”, añadiendo como confirmación la justificación (“si”) de que era lo más adecuado, expresada con el sintagma adjetival “más cercana”: “si esa era la más cercana a mí y mis profesores”.</p> <p>Algunas valoraciones u opiniones negativas son las expresadas con el adjetivo “imposible” (“Es materialmente imposible”) o el adverbio “solo” y el sintagma adjetival “muy pocas” (“puedo decir que solo me acuerdo de muy pocas cosas”), que manifiestan su creencia sobre la incapacidad de memorizar distintas nomenclaturas en las distintas variantes de español.</p>	
16:11	<p>Seguí estudiando español a través de material audiovisual como película o series televisivas propiamente de España. Eso quiere decir que escogí directores de cine españoles o series que se había transmitido en España. No tuve muchos problemas con el lenguaje coloquial, puesto que eso había sido “pan de cada día” cuando vivía en España.</p>	<p>Hace uso de la perífrasis aspectual durativa en pretérito perfecto simple “seguí estudiando” (acción en desarrollo) para referirse a los procedimientos a los que recurrió para continuar su aprendizaje en español tras su vuelta. En esa planificación de aprendizaje destacan objetos como “material audiovisual como película o series televisivas propiamente de España”.</p>	Autodidacta
16:12	<p>No tuve muchos problemas con el lenguaje coloquial, puesto que eso había sido “pan de cada día” cuando vivía en España. Aproveché de la situación para certificar mis conocimientos del español que, por aquel entonces, eran un B2. Me matriculé otra vez a la Universidad para acabar mis estudios con el segundo ciclo.</p>	<p>Asume su maestría en el lenguaje coloquial. La comodidad que experimenta ante ese lenguaje coloquial se justifica (“puesto que”), cuyo aprendizaje atribuye exclusivamente a la estancia en España donde era un elemento habitual y normalizado como expresa con la expresión acuñada en el cristianismo “pan de cada día”.</p> <p>Los beneficios de haber pasado una temporada en España y puestos al servicio de su trayectoria, son expresados mediante el verbo “aprovechar” (“Aproveché de la situación para certificar mis conocimientos del español”).</p>	Cambio-avance nivel lingüístico

16:13	<p>En esta segunda etapa de estudio del español, tuvieron un papel muy activo en el estudio de la lengua los aspectos pragmáticos. Ahora ya no se estudiaba más los aspectos tradicionales de la lengua como la gramática sino que había que reflexionar con la lengua misma. Eso ha supuesto un cambio también en nuestra forma de relacionarse con la gente de este país. Para los que no habían vivido un periodo fuera en España, me imagino que haya sido bastante difícil. Por ejemplo, ya no era solo decir cuáles son las formas que se utilizan en español para disculparse sino había también que colocarla en un contexto correcto. O, por poner otro ejemplo, hemos analizado el uso de la cortesía verbal, tema importante a la hora de relacionarse tanto en contexto formales como en informales.</p>	<p>Divide su aprendizaje en dos etapas, marcadas no solo por el currículo académico, sino por su estancia en el extranjero, que es un momento significativo en su aprendizaje. Se vale del pretérito perfecto de subjuntivo “haya sido”, para expresar una suposición, lo que acompaña además al verbo “imaginar”.</p> <p>En su experiencia en Italia, valora los aspectos hasta entonces desconocidos que estudió, mediante el adverbio “muy” y el adjetivo “activo” (sintagma adjetival) (“tuvieron un papel muy activo en el estudio de la lengua los aspectos pragmáticos”).</p> <p>El cambio con respecto a lo estudiado anteriormente y su superación (se pasa de estudiar la lengua de una manera formal a hacer hincapié en la reflexión sobre la propia lengua y sus usos) se expresa con los adverbios temporales “ahora ya”/ “más” y el nexos “sino que”: “Ahora ya no se estudiaba más los aspectos tradicionales de la lengua como la gramática sino que había que reflexionar con la lengua misma”, lo que ha alterado asimismo (“también”) sus vínculos con los hispanohablantes (verbo “suponer”, sustantivo “cambio”): “Eso ha supuesto un cambio también en nuestra forma de relacionarse con la gente de este país”.</p> <p>La dificultad de este periodo de aprendizaje radica en la sutileza y en los matices lingüísticos que, en su opinión son muy complejos si no se ha residido previamente en el extranjero, como “el uso de la cortesía verbal”. En este sentido, empatiza (verbo “me imagino”) con aquellos estudiantes que no han tenido la oportunidad y se solidariza con la dificultad que deben experimentar. Para los que no habían vivido un periodo fuera en España, me imagino que haya sido bastante difícil”</p>	Aprendizaje- aspectos "tradicionales"
16:14	<p>El segundo año, nuestra profesora nos hizo trabajar sin apoyarse en un verdadero texto de español. Lo creábamos nosotros según la temática que había en el aula. Este último año fue verdaderamente interesante. Las clases se desarrollaban alrededor de los aspectos socioculturales de España, otras veces también sobre los de Italia. Me acuerdo de un día en el que teníamos que</p>	<p>Usa el pretérito imperfecto de subjuntivo (“saliera”) para hablar de los posibles estereotipos de un país. Considera especialmente valioso su último año, con el adverbio “verdaderamente” y el adjetivo “interesante” (“Este último año fue verdaderamente interesante”), una vez más por la pedagogía de sus profesoras (española y venezolana) y el tratamiento de aspectos socioculturales”. El trabajo en el aula sobre los estereotipos lo compara con “ponerse críticamente en la mente de</p>	Docente-positivo

	<p>averiguar qué estereotipos tenían los españoles de los italianos. Eso quería decir ponerse críticamente en la mente de un español y analizar, hasta a través de material interactivo, todo tipo de estereotipos que saliera. En este último año, hemos también trabajado mucho con el aspecto lexical y ha habido un momento en el que, las variedades del español tuvieron lugar. Eso ha sido más con nuestra profesora de Venezuela que nos concienció aún más sobre este tema. Ella nos formó sobre todo, en torno a la escritura académica, permitiéndonos de utilizar otro tipo de español, lo menos coloquial posible. Trabajó mucho sobre nuestras producciones escritas e intentó hacerlo hasta en la oralidad. Afinó mucho nuestras competencias en el español, presentándonos estrategias para la escritura académica a través también seminarios en la universidad o gracias a la participación activa en el Instituto Cervantes de Nápoles.</p>	<p>un español”. Continúa destacando las variedades del español, lo que transmite con el verbo “concienciar” y el sintagma adverbial “aún más” (“nos concienció aún más sobre este tema”); también por haberse preocupado por unos conocimientos más formales que enriquecieron su trayectoria, para lo cual se sirve del verbo “permitir”, del adjetivo “otro” y de la construcción “menos coloquial”, donde al adjetivo “coloquial” se le resta valor negativo gracias al adjetivo “menos”: “Ella nos formó sobre todo, en torno a la escritura académica, permitiéndonos de utilizar otro tipo de español, lo menos coloquial posible”.</p> <p>Su labor, que incide en numerosos ámbitos, se acentúa asimismo mediante los adverbios “mucho” y “hasta” y el verbo “afinar” (“Trabajó mucho sobre nuestras producciones escritas e intentó hacerlo hasta en la oralidad. Afinó mucho nuestras competencias en el español”), así como con la locución preposicional “gracias a” y el adjetivo “activa” (“gracias a la participación activa en el Instituto Cervantes de Nápoles”).</p>	
16:15	<p>Personalmente creo que estudiar español me ha concienciado mucho sobre el hecho de que conocer esta lengua quiere decir relacionarse con mucha gente, mucha más de las que yo me pudiese imaginar. Entonces ha supuesto otro canal de comunicación, además del inglés, otro recurso al cual acudir. También me ha dado otro punto de vista de la vida. De hecho, creo que mi experiencia con el español ha sido mucho más directa que con el inglés. Los profesores de inglés, por ejemplo, nos han hablado muy de vez en cuando del aspecto cultural de cualquier país anglohablante y en efecto, me resulta difícil distinguir una costumbre más norteamericana de una inglesa. También en los intercambios lingüístico con gente anglohablante, no he tenido nunca la percepción de que ellos me estuviesen</p>	<p>Concibe el aprendizaje del español como una oportunidad de acercamiento a la sociedad y concibe saber español como la habilidad para relacionarse con personas (“conocer esta lengua quiere decir relacionarse con mucha gente”). Utiliza la primera persona del singular para hablar de su experiencia o emitir consideraciones; y la tercera persona del singular o del plural para describir aspectos generales o referirse a agentes externos como “los profesores de inglés”. Menciona una valoración general sobre su trayectoria como estudiante de español y sus aportaciones en comparación con la experiencia respecto a otros idiomas de su repertorio, como el inglés, que conceptualiza como “un recurso al que acudir” que ha ayudado a abrir sus perspectivas “me ha dado otro punto de vista de la vida” .</p> <p>A diferencia de los docentes de español que sí han enfatizado el componente cultural, no considera que haya sido así con la lengua inglesa, como expresa con la perífrasis aspectual durativa (acción en</p>	<p>Consecuencias aprendizaje lengua adicional</p>

	<p>hablando, por ejemplo, de una temática de su país o también presentando ese aspecto cultural bajo lo culinario.</p>	<p>desarrollo) “estuviesen hablando” (creencia de que en inglés nunca le han hablado de los aspectos culturales). Establece una valoración negativa sobre el aprendizaje del inglés mediante la locución adverbial “de vez en cuando”, precedida del intensificador “muy” (“Los profesores de inglés, por ejemplo, nos han hablado muy de vez en cuando del aspecto cultural”); así como con el verbo “resultar” y el adjetivo “difícil” (“me resulta difícil distinguir una costumbre más norteamericana de una inglesa”); o con la doble negación “no” y “nunca” (“no he tenido nunca la percepción de que ellos me estuviesen hablando, por ejemplo, de una temática de su país”).</p> <p>Utiliza en varias ocasiones el infinitivo para hacer generalizaciones (“conocer esta lengua quiere decir relacionarse con mucha gente”); y para emitir juicios propios, recurre en dos ocasiones al verbo “creer”, una de las veces reforzándolo con el adverbio “personalmente” y otra con la locución adverbial “de hecho” con las que enfatiza la subjetividad de sus enunciados: “Personalmente creo que estudiar español me ha concienciado mucho”/”De hecho, creo que mi experiencia con el español ha sido mucho más directa que con el inglés”. Todo ello le lleva a sentenciar que su experiencia con el español ha sido más cercana, ventajas con expresadas con la construcción comparativa “mucho más...que” y el adjetivo “directa” (“mi experiencia con el español ha sido mucho más directa que con el inglés”).</p> <p>Las valoraciones optimistas acerca de lo positivo de estudiar español proceden del uso del verbo “concienciarse” y el adverbio “mucho” (“me ha concienciado mucho”).</p> <p>También juzga valioso el hecho de que el español le haya abierto puertas para las relaciones personales, lo que se ratifica con el empleo del adjetivo “mucho”, el sintagma adverbial “mucho más” y el uso del</p>	
--	--	--	--

		subjuntivo (“me pudiese imaginar”), que traspasa sus creencias previas y produce una ruptura de expectativas (“conocer esta lengua quiere decir relacionarse con mucha gente, mucha más de las que yo me pudiese imaginar”).	
16:16	Aunque hayas acabado mis estudios universitarios, sigo practicando mucho el español: tanto en contextos laborales como en situaciones de cada día. La ciudad en la que vivo me permite de relacionarme mucho con estudiantes erasmus, lo que supone mantener al día tu lengua y aprovechar para aprender algo nuevo que nunca está de más.	Habla de su contacto actual con la lengua una vez acabados sus estudios. Los aspectos positivos de continuar estando en contacto con la lengua española viene marcado por el verbo “seguir” , el adverbio “mucho” y la estructura comparativa “tanto...como” (“sigo practicando mucho el español: tanto en contextos laborales como en situaciones de cada día”). Con el verbo “permitir” destaca el abanico de posibilidades que le ofrece su lugar de residencia, oportunidad que aprecia para establecer contactos con personas extranjeras (“La ciudad en la que vivo me permite de relacionarme mucho con estudiantes erasmus”). Las ventajas concretas de ese hecho se materializan con los verbos “suponer”, “mantener”, “aprovechar”, “aprender”, el adjetivo “nuevo” y la expresión, de apariencia negativa, “nunca está de más” todas estas acciones se canalizan en un aprendizaje continuo y actualizado (“lo que supone mantener al día tu lengua y aprovechar para aprender algo nuevo que nunca está de más”).	Aprendizaje permanente Oportunidades aprendizaje en su ciudad
16:18	Leer en español cada tipo de texto o chatear a través de aplicaciones para smartphome que permiten un intercambio rápido entre los usuarios es otro tipo de herramienta que me sirve para seguir practicando.	También las nuevas tecnologías contribuyen a mantener el contacto, lo que se expresa positivamente de nuevo con el verbo “permitir”, los adjetivos “rápido” y “otro”, que viene a reforzar las posibilidades, así como los verbos “servir” y “seguir” de Internet como herramienta de aprendizaje (“permiten un intercambio rápido entre los usuarios es otro tipo de herramienta que me sirve para seguir practicando”). Usa asimismo dos veces la perífrasis aspectual durativa (acción en desarrollo) “seguir practicando” en infinitivo (generalización sobre las oportunidades que le ofrecen las nuevas tecnologías) .	Internet y aprendizaje Objetos para aprender

6.3.3 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
40:3	La lengua materna es un ingrediente principal porque ha determinado mis conocimientos del mundo Mi lugar de nacimiento ha determinado mi personalidad, mi forma de ser y pensar	La importancia de su lengua primera y de su lugar de origen se destaca con el adjetivo “principal” y el verbo “determinar”.	ID-Importancia lengua(s) primera(s) ID-Pertenencia a un lugar
40:7	Las tradiciones, junto al calendario y algunas fechas importantes, han sido parte importante de mi infancia e ingrediente determinante para mis comportamientos futuros; Las convenciones y los comportamientos sociales del grupo que formo parte han sido parte de mi educación que conlleva conmigo; La religión, los ritos y las celebraciones han determinado mis valores y creencias al principio, luego se han dividido en dos grupos distintos.	Las tradiciones se valoran positivamente mediante los adjetivos “importante” y “determinante”; mientras que la religión y los ritos se ensalzan a través del verbo “determinar”, si bien es un hecho que ha evolucionado y ya no es como al principio.	ID-Relevancia tradiciones ID-Ritos y religión ID-Entorno sociocultural ID-convenciones y comportamientos sociales
40:10	El paisaje y geografía en la que vivo son un condimento porque tal vez influyeron sobre la tipología de paisaje que me gusta (por ejemplo: nunca echo de menos al mar porque vivo cerca de las montañas; sí que echo de menos cuando nieva);	La geografía de su lugar de residencia es considerada como un “condimento” (sustantivo), que lo condiciona en todo caso (locución adverbial “tal vez”) acerca de sus preferencias actuales: como es un paisaje montañoso, añora la nieve, pero no la costa. Aquello por lo que no siente un especial apego (“echar de menos”) se expresa mediante el adverbio “nunca” (mar) y lo que le provoca afecto, mediante el adverbio “sí” (montaña).	ID-Lugar de residencia
40:12	El resto de las lenguas que hablo han ampliado mis límites y me han abierto otras perspectivas del mundo Los viajes me hicieron entender que estás donde estás puedes sentirte como en tu casa El entorno familiar ha influido en mi manera de concebir una familia y los sentimientos hacia ello	Las lenguas que habla se valoran positivamente mediante el verbo “ampliar”, que contrasta con el sustantivo “límites”; y el verbo “abrir”, que hace referencia al sustantivo “perspectivas”, y cuya positividad se refuerza con el adjetivo “otras”. Los viajes también son considerados como un aporte positivo gracias al verbo “entender” y a la expresión “sentirse como en casa”.	ID-Lenguas adicionales ID-Viajes ID-Familia

6.4 Tommaso

6.4.1 Breve resumen del perfil del participante

El participante con el pseudónimo “Tommaso”, nacido en Italia, estudia la especialización (*Magistrale*) *Lingue per la comunicazione e la cooperazione internazionale*. Su lengua primera es el italiano y no tiene familiares de otra nacionalidad. Comienza a aprender español en la universidad (desde 2009), aunque en su relato ya menciona algunas clases de español en su infancia, durante la enseñanza no reglada. En el periodo de recogida de datos se encuentra estudiando también inglés y portugués.

Ha vivido nueve meses en España, experiencia de la que destaca positivamente en el primer cuestionario: “Aprendí mucho de la lengua”, aunque, curiosamente, en la pregunta sobre si ha aprendido de otra forma, no institucionalizada, responde que no y afirma que solamente se ha producido en el seno de la “Universidad”. Esta afirmación resulta un tanto disonante, ya que otorga un gran énfasis al aprendizaje experimentado durante su estancia Erasmus en el curso 2011/2012, y dicha experiencia se revela como un momento significativo a lo largo de su trayectoria. En un futuro planea realizar una estancia en el extranjero, aunque no concreta el lugar exacto. Su objetivo de aprendizaje concierne el ámbito laboral, la rentabilidad de la lengua, puesto que habla de “mejorar hasta poder trabajar con el español”.

Los motivos que alega para sumergirse en el estudio del español se centran en el placer por el aprendizaje idiomático, “por pasión para las lenguas en general y por la cultura hispanica en particular”. Sus centros de interés son relativos al aspecto sociocultural, ya que lo que atrae su atención es “la cultura de España y Latinoamérica”.

El uso que Tommaso hace de Internet en su aprendizaje de español se limita a la acción de escuchar música y mantenerse informado sobre la actualidad, principalmente a través de la prensa escrita: “sobretudo articulos periodisicos”. No ha realizado nunca un curso de lengua adicional en línea, ni ha hecho uso de aplicaciones especializadas en aprendizaje o tándem. Sin embargo, sí que forma parte del grupo en *Facebook* llamado “Ñ que Ñ”, el mismo que el resto de sus compañeros de clase que participan en este estudio, por lo que cabe interpretar que podría haber sido sugerido por alguna docente que tienen en común. No obstante, aunque su actividad en el mundo virtual es bastante escasa, considera que la clase presencial no es imprescindible pues, a través de Internet es posible aprender, como indica en esta frase: “Creo que si, concretamente, se puede aprender mucho de la lengua como de la cultura”.

El primer contacto con el participante se establece en 2014 y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.4.2 Relato de vida lingüística

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
18:2	Cuando pienso en mi vida lingüística me parece siempre muy claro que el desarrollo de mi expresión, tanto de forma oral como de forma escrita, reside mucho en mis raíces. Vengo de aquella Italia del sur donde en cada pueblo se habla un dialecto diferente, una lengua abajo de la lengua oficial que te hace un (casi) bilingüe. En la escuela como en casa, el italiano y el dialecto lucano (porque Lucania, o Basilicata, se llama la región donde me crié) están acostumbrados a compartir el mismo territorio y los mismos ambientes. Informales y, de vez en cuando, formales.	Analiza la importancia de sus orígenes en su repertorio lingüístico, que expresa con la oración “reside mucho en mis raíces”. El estudiante aprecia el plurilingüismo del sur de Italia, pero no se considera del todo bilingüe (que matiza con el adverbio “casi”), tal vez por el estatus de dialecto del lucano. No obstante destaca la convivencia de ambas lenguas en distintos contextos en su región (adjetivos “informales y formales”).	Importancia lengua(s) primera(s)
18:3	Aparte del estímulo (si así se puede definir) dialectal, no habían muchas otras formas lingüísticas que aprender en un pequeño pueblo de (más o menos) mil habitantes. Así que las primeras clases de lenguas que atendí fueron unas de español tenidas por las monjas de la iglesia del pueblo. Que no me acuerdo si eran españolas o latinoamericanas. De todas formas, eran unas clases muy “flexibles”, se puede decir, puesto que no eran profes de profesión y que perseguían el fin de enseñar la lengua sólo como segundo objetivo. De hecho, se trataba antes de todo, de clases que querían unir la comunidad joven en una actividad útil y educativa. Puesto que cuando era joven no me interesaba ni me alegraba mucho el estudio, nunca tomé en serio las clases de mis queridas monjas, que se quedan en mi memoria como un dulce recuerdo de niñez.	Se lamenta de las pocas oportunidades que le ofrecía su lugar de nacimiento, mediante el adverbio “no”, y los adjetivos “otras”, “muchas” y “pequeño”; aunque (“aparte de”) hay una sola cosa que le parece positiva de este lugar en este sentido: el hecho de que se practiquen distintos dialectos, expresado con el sustantivo “estímulo”: “Aparte del estímulo (si así se puede definir) dialectal. Se refiere positivamente, e incluso con cierta afectividad (mis queridas monjas), a las clases impartidas por las monjas en su pueblo, que son su primer contacto con el español, expresado mediante el adverbio “muy”, los adjetivos “flexibles”, “útil” y “educativa” y el verbo “unir”: “eran unas clases muy “flexibles”/ De hecho, se trataba antes de todo, de clases que querían unir la comunidad joven en una actividad útil y educativa”. Alude asimismo a su escaso apego por el aprendizaje en un principio, con los adverbios “no”, “ni” (que resta positividad al verbo “alegrar”), “mucho”, “nunca” y la	Primeras clases de español

		<p>expresión “tomar en serio”: “Puesto que cuando era joven no me interesaba ni me alegraba mucho el estudio, nunca tomé en serio las clases de mis queridas monjas”.</p> <p>Rememora esta etapa con un sentimiento positivo edulcorado con el paso del tiempo (gracias al adjetivo “dulce”): “que se quedan en mi memoria como un dulce recuerdo de niñez”.</p>	
18:4	<p>El gran choque emotivo y personal que tuve con las lenguas se manifestó cuando tenía ocho años. Mi madre decidió traerme a mi hermano y a mi a los Estados Unidos para visitar sus hermanos, mis dos tíos que viven allí desde casi cuarenta años. Creo que por su importancia y por su legado cultural, todo el mundo (pero todo el mundo de verdad) tiene una relación especial e íntima con lo que se define América. O, a lo mejor, con lo que representa América. Por un niño occidental, es todo un universo de imágenes pop y de grandeza monumental que parece casi irreal. Un universo que por supuesto reside en su lengua, que por supuesto es la lengua más hablada en el mundo, con la cual por supuesto me enfrenté cuando pisé la tierra estadounidense. Mis tíos eran ya americanos, lo que de italiano se quedaba en ellos era el recuerdo y una lengua que hacía mucha gracia, dado que era hablada con el acento de un anglohablante. Esto para decir cómo y cuánto vivir en contacto con una lengua puede influir hasta las entrañas culturales más hondas del ser humano. Muy interesante me parece el caso de otros familiares de mi madre, que se fueron a América. Quizás por su edad mayor, nunca aprendieron el inglés, que usaban sólo cuando eran obligados. Su segunda lengua era sin duda el español. Se animaban y se excitaban mucho al hablar español, tal vez porque sentían alguna cercanía con los hispanohablantes, extranjeros como ellos y latinos como ellos en América del Norte.</p> <p>Al volver de Estados Unidos me sorprendió mucho como mi madre pasó de una condición de casi analfabetismo (en inglés) hasta un nivel de sobrevivencia lingüística avanzado. Yo, por mi parte,</p>	<p>Un momento significativo en su narración es el viaje a EE.UU. Traslada su creencia sobre el país norteamericano como un deseo generalizado, aunque después se distancia y remite a una ilusión infantil “por un niño occidental”) para lo que emplea los sustantivos “importancia” y “legado”, la aseveración expresada con la locución adverbial “de verdad” y los adjetivos “especial” e “íntima”: “Creo que por su importancia y por su legado cultural, todo el mundo (pero todo el mundo de verdad) tiene una relación especial e íntima con lo que se define América”. También lo transmite con el sustantivo “grandeza” y el adjetivo “irreal”: “todo un universo de imágenes pop y de grandeza monumental que parece casi irreal”.</p> <p>Sopesa negativamente la lejanía de algunos de sus familiares residentes en EE.UU. Respecto del inglés, mediante los adverbios “nunca” y “solo” y el adjetivo “obligados”: “nunca aprendieron el inglés, que usaban sólo cuando eran obligados” destaca la escasa integración tras un largo periodo de residencia (complemento circunstancial de tiempo “casi cuarenta años”) que justifica con los años de sus parientes “edad mayor”.</p> <p>Cuando se refiere a la simpatía que experimentan sus familiares residentes en EE.UU por el español, del que se sienten más cercanos al no tener mucho apego por el inglés, utiliza la locución adverbial “sin duda”, los verbos</p>	<p>Momento significativo aprendizaje</p> <p>Viajes familiares</p>

	<p>aprendí unas expresiones básicas que habría olvidado después de poco tiempo.</p>	<p>“animarse” y “excitarse”, el adverbio “mucho” y el sustantivo “cercanía”: “Su segunda lengua era sin duda el español. Se animaban y se excitaban mucho al hablar español, talvez porque sentían alguna cercanía con los hispanohablantes, extranjeros como ellos y latinos como ellos en America del Norte.”</p> <p>Aprecia la capacidad de su madre, a diferencia de él, para aprender inglés en poco tiempo en EE.UU., experiencia que le incitó a estudiar lenguas. Lo emite mediante el verbo “sorprenderse”, el adverbio “mucho”, el adjetivo “avanzado” y con el contraste, según sus palabras, de “pasar del analfabetismo hasta la sobrevivencia”: “me sorprendió mucho como mi madre pasó de una condición de casi analfabetismo (en inglés) hasta un nivel de sobrevivencia lingüística avanzado”.</p>	
18:5	<p>Pero estoy bastante seguro de que, si un día decidí de estudiar las lenguas, fue por aquel viaje y por las sensaciones que me provocó. No se puede negar que al volver a mi pequeño pueblo no habían muchas posibilidades de encontrar hablantes extranjeros ni de hacer unos estudios lingüísticos profesionales. Así que mi educación se desarrolló a las escuelas que en Italia llamamos medie (desde los once hasta los catorce años) con clases de inglés y de francés. Esta última desapareció durante el bachillerato (que yo hice en un colegio científico).</p> <p>Mi ganas de “aprender lenguas” fue alimentada otra vez por uno familiares, que esta vez venían de Venezuela. Una gran parte de mi familia se fue de hecho a vivir a Caracas en los primeros años del siglo veinte. Así que cuando ellos volvían de vez en cuando a su pueblo de origen en el sur de Italia, yo empecé a decir mis primeras palabras en castellano. Más en broma que en serio. Pero acabé por interesarme a la cultura hispanoamericana, un territorio todavía muy fascinante para mi.</p>	<p>Atribuye la elección de su carrera universitaria y del aprendizaje de lenguas a ese viaje por Estados Unidos. La misma sensación ante la falta de oportunidades de su lugar de origen se manifiesta al volver de su viaje por EE.UU (reforzado por los adverbios “no”, “ni” y “muchas”: “no habían muchas posibilidades de encontrar hablantes extranjeros ni de hacer unos estudios lingüísticos profesionales”).</p> <p>También fueron sus familiares venezolanos quienes le infundieron la pasión por los idiomas, lo cual expresa con el sustantivo “ganas” y el verbo “alimentar”: “Mi ganas de “aprender lenguas” fue alimentada otra vez por uno familiares, que esta vez venían de Venezuela”. En esas visitas, sitúa la génesis de su producción en lengua española (“empecé a decir mis primeras palabras en castellano”). Ellos provocaron asimismo su interés y admiración por Latinoamérica, que aún prevalece, lo que</p>	Motivación aprendizaje español

		transmite con el adjetivo “fascinante”, precedido por el adverbio “muy”: “Pero acabé por interesarme a la cultura hispanoamericana, un territorio todavía muy fascinante para mi”.	
18:6	Mi primera profesora de español se llamaba Pilar. Era una mujer muy resuelta y también muy sonriente. Valoraba cada alumno por su participación y por su recorrido didáctico. Tenía muy presente el paso del programa, que se avanzaba bastante rápidamente con los ejercicios que nos asignaba y la práctica oral que caracterizaba cada día de clase. Sabía también ser muy severa cuando era oportuno y para sacar una buena nota se tenía que currar mucho. Fue uno de los maestros mejores que tuve.	Valora positivamente a su primera profesora de español, Pilar, a la que califica con los adjetivos “resuelta” y “sonriente”, reforzados ambos por el adverbio de cantidad “muy”: “Era una mujer muy resuelta y también muy sonriente”, para luego concluir reafirmando su aprecio, mediante el adjetivo “mejores”: “Fue uno de los maestros mejores que tuve”.	Docente-positivo
18:7	No obstante esto, lo que a mi me parece más verosímil y lo que cada vez suelo repetir cuando me preguntan, es que yo empecé a hablar en español de verdad sólo en tierra española. En el 2011 participé al programa Erasmus. Me apunté y escogí como primer destino la ciudad de Salamanca. Antes del verano tuve la respuesta: en septiembre el avión que tomé en Bari llegó a Barajas. Puedo sin mucha dificultad acordarme del momento exacto en el cual empecé a hablar español: en la Plaza Mayor de Madrid, en un bar andaluz con unas enormes cabezas de toros que asomaban por las paredes. Aquellos tios energícos y habladores detrás de la barra que hablaban una variante diferente de la lengua que mis libros me enseñaban fueron mis primeros interlocutores. Entonces yo creo que nací como hablante español.	Inicia el relato de su experiencia Erasmus y de su primer contacto real con la lengua oral, que incluso considera como el momento de su “nacimiento” lingüístico, que describe en un espacio concreto que describe de forma pintoresca “en la Plaza Mayor de Madrid, en un bar andaluz con unas enormes cabezas de toros que asomaban por las paredes”. Destaca la variedad lingüística distinta a la que había estudiado académicamente “variante diferente de la lengua que mis libros”	Comienzo hablante español Momento significativo aprendizaje Objetos para aprender
18:8	En Salamanca viví nueve meses. Entre los bares de la movida y las calles universitarias que fueron recorridas por Miguel de Unamuno. Conseguí aprobar todos los exámenes que tenía que aprobar. Lo que me encantó de la Univrsidad fue su postura más informal (pero no menos seria), la multinacionalidad de sus clases y la impresión de atender a las lecciones más interesantes de mi vida. También me gustaba el hecho de ser tratado como un estudiante español, que quiere decir mucho cuando consigues	Valora su experiencia Erasmus con los verbos “encantar” y “gustar”, los adverbios de cantidad “más” y “mucho”, o los adjetivos “informal” (en este caso positivo para el hablante) e “interesantes”: “Lo que me encantó de la Universidad fue su postura más informal (pero no menos seria). Resalta la diversidad de nacionalidades en el aula, típico de la ciudad salmantina con el sustantivo, “la multinacionalidad” (de sus clases). Destaca también la	Erasmus

	aprobar un examen.	relevancia de sentirse integrado como un estudiante local, sin tratos preferentes tampoco en los requerimientos para superar la asignatura También me gustaba el hecho de ser tratado como un estudiante español, que quiere decir mucho cuando consigues aprobar un examen”. Toda forma parte de un periodo que magnifica con la oración “atender a las lecciones más interesantes de mi vida”.	
18:9	Viví con un chico italiano y una chica china. Me habría gustado vivir en un piso multicultural, pero no tuve la oportunidad. Llegué demasiado tarde, que casi era octubre, con los pisos casi todos ocupados. Pero mis amigos eran todos extranjeros. Y esta fue mi suerte. La lengua franca que hablabamos era el español y los españoles también aprovechaban de nuestra estancia para practicar otras lenguas. Fue una experiencia increíble. Más que una ciudad, Salamanca es para mi un lugar de mi vida, un tiempo suspendido de mi existencia que siempre echaré de menos. Con los españoles nunca tuve problemas de “convivencia” o, más bien, nunca hubo ocasión de choques culturales. Al contrario creo que el pueblo italiano y el español tienen muchos rasgos en común, siempre preservando sus caracteres y actitudes particulares y especiales. Muchos dicen que son los dos pueblos europeos más parecidos, y quizás tengan razón.	La facilidad y comodidad con la que vivió su estancia en España se justifica asimismo por los lazos entre este país de acogida y su país de procedencia, Italia, lo que se refuerza con el adjetivo “muchos”, el adverbio “siempre” y el adjetivo “especiales”: “Al contrario creo que el pueblo italiano y el español, tienen muchos rasgos en común, siempre preservando sus caracteres y actitudes particulares y especiales”. Reconoce la diversidad de las dos comunidades, pero también su cercanía, que fue, precisamente, lo que provocó que la estancia fuera excelente y cómoda: “nunca tuve problemas de “convivencia” o, más bien, nunca hubo ocasión de choques culturales” (una frase que podría parecer negativa a causa de los sustantivos “problemas” o “choques”, que quedan sin embargo neutralizados por la acción del adverbio “nunca”). Lamenta de no haber compartido alojamiento con más personas de otros lugares, lo que expresa con el verbo “gustar” en la forma condicional y el adverbio “no”: “Me habría gustado vivir en un piso multicultural, pero no tuve la oportunidad”. Sin embargo, consiguió relacionarse con gente de fuera en exclusiva, lo que califica como una “suerte” (sustantivo) y con el adjetivo “increíble”, circunstancia que además posibilitaba hablar español como medio único de comunicación, aspecto también positivo para los propios hispanohablantes, lo que transmite con el verbo	Contacto nativos

		<p>“aprovechar”: “Pero mis amigos eran todos extranjeros. Y esta fue mi suerte. La lengua franca que hablabamos era el español y los españoles también aprovechaban de nuestra estancia para practicar otras lenguas. Fue una experiencia increíble”. Aquella vivencia fue tan enriquecedora que llega a afirmar, reforzando la idea con el adverbio de tiempo “siempre”, que “siempre echaré de menos”.</p>	
18:10	<p>Con el Erasmus maduré también la convicción que no se aprende una lengua estando en casa. Hay que vivir el país y su lengua. La que se habla sin experiencia es teatro, es como recitar, no es auténtico. O, a lo mejor, es así para mí. Quiero mucho los libros, pero necesito vivir para aprender algo. Por esto soy consciente que mi español no es hoy lo que fue entonces.</p>	<p>Valora negativamente la idea de aprender lenguas sin estar en contacto con el país donde se hablan, mediante el adverbio de negación “no”, la expresión de deber “hay que”, la preposición “sin” y el adjetivo “auténtico” (en este caso por su ausencia en este tipo de situación de aprendizaje desde casa, que metafóricamente remite al contexto de no inmersión. También califica el aprendizaje lingüístico como artificial y resalta el valor del aprendizaje experiencial “La que se habla sin experiencia es teatro, es como recitar, no es auténtico”. Precisamente, su alejamiento directo de la cultura hispanohablante, ha producido un deterioro en su dominio de la lengua, lo que se refuerza con el adverbio de negación “no” y el de tiempo “entonces”, que viene a inducir más lejanía: “Por esto soy consciente que mi español no es hoy lo que fue entonces”.</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p> <p>Objetos para aprender</p>
18:13	<p>Cuando volví a Italia me gradué, estudié por un breve rato árabe y después me apunté a la especialista en Nápoles. La lógica continuación de mi currículum universitario. En la Università Suor Orsola Benincasa encontré dos nuevas profesoras de español. La primera se llamaba Xxxx. Tuve la suerte de haber aprendido mucho en España para poder enfrentar sus clases con la justa actitud y con la forma mentis adecuada. A ella debo mi aprendizaje en la distinción entre el registro formal y el registro informal, en la forma escrita del lenguaje como en aquella oral. Por este motivo, sus clases</p>	<p>Tras su regreso Erasmus asume el recorrido académico marcado “La lógica continuación de mi currículum universitario”. Menciona una breve aproximación a la lengua árabe previo al comienzo de su especialidad, donde su aprendizaje se estimula de nuevo gracias a dos nuevas docentes, que valora muy positivamente. Respecto a la primera, estipula que gracias a la oportunidad de haber vivido en España (mediante el sustantivo “suerte”, el adverbio “mucho”), ha sido capaz</p>	<p>Docente-positivo</p>

	<p>eran muy alegres y muy cautivantes. Xxxx se llamaba la profesora que tuve durante mi segundo año de estudio en Nápoles. Con ella experimenté un tipo de estudio nuevo e inédito para mi. Se trataba de clases que implicaban todos los sentidos, a través de música, videos, escritura y expresión oral. El ambiente que se creaba era diferente de todas las clases que había atendido en Italia hasta entonces: más informal, más creativo y sobretodo más relajado. Un habitat en el cual los estudiantes tenían que horadar en el español que ellos mismos hablaban, que escribían, que poseían y que podían poseer en futuro. Una carrera con nosotros mismos y con la lengua. Que para mi representa la punta del iceberg (con el iceberg que es nuestra personalidad). A pesar de que fuera catalana y que no lo escondía, nunca se atrevió en hacer discursos o clases patrióticas que tuvieran su región como centro del discurso. Más bién, en sus clases se aprendía mucho de la cultura española en general.</p>	<p>de tener una actitud pertinente (adjetivo “justa”) a la hora de afrontar sus clases. Su gratitud se muestra con el verbo “deber” y la apreciación de sus clases es enfatizada con los adjetivos “alegres” y “cautivantes” precedidos por el intensificador “muy” (“Tuve la suerte de haber aprendido mucho en España para poder enfrentar sus clases con la justa actitud y con la forma mentis adecuada”). De la segunda, destaca su experiencia mediante los adjetivos “nuevo”, “inédito”, “diferente”, “informal”, “creativo”, “relajado”, estos tres últimos precedidos asimismo por el adverbio “muy”: “Con ella experimenté un tipo de estudio nuevo e inédito para mi. [...] El ambiente que se creaba era diferente de todas las clases que había atendido en Italia hasta entonces: más informal, más creativo y sobretodo más relajado”.</p>	
18:15	<p>A pesar de que fuera catalana y que no lo escondía, nunca se atrevió en hacer discursos o clases patrióticas que tuvieran su región como centro del discurso. Más bién, en sus clases se aprendía mucho de la cultura española en general.</p>	<p>Destaca su ruptura de expectativas ante el hecho de tener una docente de origen catalán que no divulga lo que él da por hecho, “discursos o clases patrióticas que tuvieran su región como centro del discurso”. Esta sorpresa se expresa también en un hecho que considera positivo, introducida por la locución más bien” que denota el contraste respecto a sus creencias previas y a su creencia actual “Más bién, en sus clases se aprendía mucho de la cultura española en general”. Valora igualmente la diversidad de sus clases, que no se centraban en su región de origen, Cataluña, (“a pesar de”), lo que indica con el adverbio “nunca” (en este caso con valor positivo), el verbo “atreverse”, la locución adverbial “más bien” y el adverbio “mucho”: “A pesar de que fuera catalana y que no lo escondía, nunca se atrevió en hacer discursos o clases patrióticas que tuvieran su región como centro del</p>	Patriotismo

		discurso. Más bién, en sus clases se aprendía mucho de la cultura española en general”.	
18:16	<p>Por fin, decidí en mi último año de carrera universitaria, de apuntarme a una clase (y relativo) examen de portugués. Una elección que todos me desaconsejaron por la cercanía entra esa lengua y el español. Después de haber estudiado, no puedo negar que tenían razón y que por unos ratos tuve miedo de escribir o de hablar en español durante mi examen de portugués (o viceversa). Pero haría otra vez la misma elección, porque hay pocas cosas más aventurosas, más valientes, más interesantes, más fascinantes y más bellas que aprender (o atreverse a aprender) una lengua.</p>	<p>Una última valoración negativa aparece en torno a la idea de aprender simultáneamente dos lenguas próximas (en este caso portugués y español), expresada mediante los verbos “desaconsejar” y “negar”, el adverbio “no” y el sustantivo “miedo”: “todos me desaconsejaron por la cercanía entra esa lengua y el español. Después de haber estudiado, no puedo negar que tenían razón y que por unos ratos tuve miedo de escribir o de hablar en español durante mi examen de portugués (o viceversa)”.</p> <p>Como valoración conclusiva, para realzar su pasión por las lenguas en una tesis de aprendizaje múltiple, realiza una sentencia que incluye una enumeración de adjetivos extremadamente positivos, todos ellos precedidos del adverbio “más”: “aventurosas”, “valientes”, “interesantes”, “fascinantes”, “bellas”, que se intensifica además con la locución adverbial “otra vez”, los adjetivos “misma” y “pocas” y el contraste entre esos repetidos adverbios de cantidad (“más”): “Pero haría otra vez la misma elección, porque hay pocas cosas más aventurosas, más valientes, más interesantes, más fascinantes y más bellas que aprender (o atreverse a aprender) una lengua”.</p>	Actitudes y valores aprendizaje de lenguas

6.4.3 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
42:4	El entorno familiar también es un ingrediente muy importante de mi receta cultural porque me hizo crecer como persona	La familia resulta asimismo “muy importante” (adverbio + adjetivo), lo que se sintetiza con el verbo “crecer”	ID-Familia
42:5	El resto de lenguas que hablo también son condimentos importantes porque nunca tuve prejuicios sobre lenguas o cultura y miedo de conocer extranjeros.	El resto de lenguas que aprende también son calificadas con el adjetivo “importantes”, que contrarrestan la posibilidad de desarrollar prejuicios o miedos hacia lo desconocido.	ID-Lenguas adicionales

6.5 Ludovica

6.5.1 Breve resumen del perfil de la participante

La participante con el pseudónimo “Ludovica”, nacida en Italia, estudia la especialización (*Magistrale*) *Lingue per la comunicazione e la cooperazione internazionale*. Su lengua primera es el italiano y no tiene familiares de otra nacionalidad. En el Liceo lingüístico comienza a aprender español (desde 2011), y estudia asimismo francés. Afirma tener también algunas nociones de inglés.

Ha viajado a Galicia dos semanas, pero no ha realizado otro tipo de intercambio (aunque afirma que le habría gustado) y no planea, por ahora ni en un futuro, ninguna estancia en el extranjero como parte de sus estudios. Comenta haber aprendido “en clase y leyendo romances” y únicamente destaca el contexto de aprendizaje formal como fuente de aprendizaje: “solo en la escuela”. Los aspectos que le provocan mayor interés son “el modo de vida y el cine”. El motivo que arguye a la hora de estudiar español puede describirse como instrumental o práctico “porque es una de las lenguas más hablada en el mundo”. Su planificación de aprendizaje futuro pasa por tener una experiencia fuera de su país, puesto que considera que lo estudiado en clase, en su propio lugar de origen, no es un aprendizaje fiel a la verdadera práctica lingüística de un país hispanohablante: “Vivir algunos meses en el extranjero para aprender la lengua real, no la que se estudia”, aunque al principio, curiosamente, menciona no planear un intercambio o estancia en el extranjero en el futuro.

La estudiante concibe la enseñanza presencial más motivadora con respecto a aquella que se realiza en un entorno virtual, que llega a describir con el adjetivo “aburrido”, precisamente porque considera que la concentración es menor y las herramientas son demasiado mecánicas: “la atención se desvanece rápidamente y sin correcciones es solamente una repetición aséptica”. De su discurso se desprende una visión obsoleta del aprendizaje en Internet en el que considera que no se produce interacción alguna, ni otro aspecto que parece relevante en su aprendizaje como son las correcciones por parte del docente. Tal vez de deba a que nunca haya realizado un curso de lengua ni un intercambio en línea. Sin embargo, sí que utiliza las TIC en su aprendizaje, por ejemplo, *Duolingo*, *Babbel* y *Busuu* para el estudio del español y el francés. Como sucede con el testimonio experiencial del resto de sus compañeros, las prácticas más habituales en Internet relacionadas con el aprendizaje tienen que ver con “películas, noticias de prensa, música” (Anexo 7).

Los momentos más relevantes de su aprendizaje se reflejan en los años de universidad gracias a las relaciones y el contacto con estudiantes extranjeros, así como a su profesor del último año, que consigue darle confianza y reduce su inseguridad hacia la lengua adicional.

El primer contacto con la participante se establece 2014 en y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.5.2 Relato de vida lingüística

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
17:2	Durante ese largo periodo, las tipologías de profesores que encontré en mi camino de estudio fueron muy diferentes: desde la joven, recién graduada y sin experiencia, que intentaba enseñar las palabras más frecuentes a través los crucigramas; hasta el profesor experto en el sector, quien utilizando vídeos de lo actual debatidos por hispanohablantes, nos ayudaba en el conocimiento de conceptos nuestros pero descritos con expresiones típicas de la lengua española.	Describe brevemente el tipo de profesores con los que ha coincidido y sus metodologías, que define con el adjetivo superlativo “muy diferentes”. Enumera las acciones del docente que le han resultado menos expertas “enseñar las palabras más frecuentes a través los crucigramas” y las que en su opinión tiene mayor relevancia “utilizando vídeos de lo actual debatidos por hispanohablantes” debido que a eran un modo de desarrollar las destrezas orales “descritos con expresiones típicas de la lengua española.” Así, compara los diferentes tipos de profesores, haciendo uso de sintagmas preposicionales, “desde la joven [...] hasta el profesor”, concretando que la primera es peor docente, lo que demuestran los adjetivos “joven, recién graduada” y el sintagma preposicional “sin experiencia”, mientras que el segundo es todo lo contrario, como se ve en el sintagma adjetival “experto en el sector”, así como en el verbo “ayudaba”.	Docente-negativo
17:4	Como en cada otro sector, no todos los docentes se han mostrado a la altura del papel. No quiero decir la simple descripción de las reglas gramaticales que el alumno tiene que aprender, sino a la capacidad de introducir en el corazón del estudiante, el germen de la curiosidad respecto a una lengua extranjera y una realidad cultural diferente de la nuestra.	Cuando valora la labor de esos distintos profesores de español con los que ha tenido contacto, estima que no todos han sido buenos. Parte de la comparación de la docencia con otros ámbitos profesionales, a través del adverbio “como”, y lo expresa mediante el adverbio de negación “no”, el adjetivo indefinido “todos” y el sintagma preposicional “a la altura”: no todos los docentes se han mostrado a la altura del papel. En una oración adversativa introducida por la conjunción “sino”, compara el que sería un óptimo profesor: introducir en el corazón del estudiante el germen de la curiosidad respecto a una lengua adicional y una realidad cultural diferente (se puede apreciar el empleo de términos valorativos como los sustantivos “capacidad, corazón, curiosidad”), con aquel que no es tan buen profesor: decir la simple descripción de las reglas gramaticales que el alumno tiene que aprender, donde cabe destacar el uso del	Docente-negativo

		adjetivo “simple”. Es interesante que el estudiante resalte la importancia de la cultura a la hora de aprender una lengua, que no se baja en la simple descripción de las reglas gramaticales.	
17:5	Durante los primeros años de estudio, una profesora nativa del Venezuela a través un cuento su vida, abrió por primera el resquicio de curiosidad hacia la cultura española, o mejor dicho la cultura de los hablantes españoles en America latina. Un cuento breve sobre su modo de sentirse extrañada cuando volvía en patria, a causa de las costumbres aprendidas y hechas suyas en Nápoles: como a beber muchos cafés o lo excesivo gesticular, que la devolvía diferente a los ojos de sus padres. Una normal experiencia que enseñó mucho más de lo simple y mecánico aprender y repetir las reglas gramaticales. Nos enseñó, en pocas palabras, que hablar una lengua extranjera fuera nada si no se conocieran las costumbres y la cultura de aquel país.	Relata la experiencia positiva con su profesora venezolana, que estimuló su interés hacia el aspecto cultural a partir de su propia experiencia, lo que expresa con los verbos “abrir” y “enseñó”, el sintagma preposicional “por primera (vez)”, los sustantivos “resquicio” y “curiosidad”, y la locución adverbial “mucho más” (los adjetivos a priori negativos “simple” y “mecánico” serían contrarrestados por esta): abrió por primera el resquicio de curiosidad hacia la cultura española / Una normal experiencia que enseñó mucho más de lo simple y mecánico aprender y repetir las reglas gramaticales. Se trata de una anécdota que ubica en un tiempo concreto, “los primeros años de estudio”, y en un espacio indeterminado, descrita en tercera persona del singular, “enseñó”. Le sirve no solo para alabar la enseñanza de esta profesora en concreto, sino también para destacar la importancia de la cultura en las clases de ELE: “Nos enseñó, en pocas palabras, que hablar una lengua extranjera fuera nada si no se conocieran las costumbres y la cultura de aquel país”. Cabe destacar en esta oración el empleo del sintagma preposicional “en pocas palabras”	Docente nativo Docente-positivo
17:7	En los años de bachillerato, la identidad cultural española fue enseñada sobre todo por la descripción de las características geográficas de las diferentes regiones españolas, las actividades socioculturales más extendidas, las tradiciones populares, las películas, las canciones, los textos literarios.	Describe los contenidos de la etapa de Bachillerato, basados en los aspectos socioculturales. De esta manera, concreta el tiempo y el espacio de la intervención. Se vale de una enumeración, en concreto “características geográficas” o “las tradiciones populares, las películas, las canciones, los textos literarios”. Utiliza términos técnicos específicos, como los sustantivos “cultura, características geográficas, actividades socioculturales, tradiciones populares” que no aportan valoración al discurso.	Aprendizaje sociocultural
17:8	En el tiempo, confrontándome con nativo españoles, he entendido que en realidad muchas leyendas metropolitanas sólo fueron lugares comunes; como cuando la primera tarde en Barcelona, mientras que me	Declara que más tarde (tiempo indeterminado), cuando conoce a personas nativas de España, se da cuenta de que muchas de las cosas aprendidas eran estereotipos. Cabe destacar el uso del verbo “confrontándome”, colocarse en frente, lo que muestra que realmente	Conciencia estereotipos

	<p>paseaba por la calle sonreí para mis adentro, sobre el prejuicio que tenía de ver aquí y allá, las personas repartidas en los bares, sentada con el sombrero sobre los ojos, haciendo la célebre "siesta". Efectivamente me quedé un poquito triste en ver que la ciudad estaba llena de actividad y vida también por la tarde. Queda claro que ese ultima es una broma. Yo, en primera persona, sólo he vivido dos semanas en España: tres días en Barcelona y doce en Santiago de Compostela, huésped de amigos italianos en Erasmus. Lo que me ha sorprendido, y lo digo consciente del hecho de que este texto será leído para españoles, ha sido la arrogancia y la frialdad de las personas encontradas por casualidad en aeropuerto o en los supermercados. En mi imaginario los españoles, como nosotros napolitanos, fueron personas disponibles, abiertas al diálogo, aquella que he encontrado han sido sobretodo gruñones. De nuevo he tenido que chocar con la realidad. Pues, de en otra parte, si vamos a ver, también la mayoría de los napolitanos no son así abiertos al diálogo con los extranjeros.</p>	<p>se trató de un choque de culturas. Se refiere al cambio que le produjo su primera visita a Barcelona (lugar determinado) respecto a algunos prejuicios que tenía acerca de la cultura española, expresado mediante el verbo "sonreír", el adjetivo "llena", el sustantivo "vida", el adverbio "también" y la ironía contenida en el adjetivo "triste", que luego explica utilizando el sustantivo "broma" y el adjetivo "claro": "mientras que me paseaba por la calle sonreí para mis adentro, sobre el prejuicio que tenía de ver aquí y allá, las personas repartidas en los bares, sentada con el sombrero sobre los ojos, haciendo la célebre "siesta". Efectivamente me quedé un poquito triste en ver que la ciudad estaba llena de actividad y vida también por la tarde. Queda claro que ese ultima es una broma". Al tratarse de un recuerdo y una experiencia vivida, hace uso de la primera persona del singular y del pretérito perfecto simple y compuesto. Seguidamente, da fe de la mala impresión que le ha ocasionado el trato con algunos españoles a pesar de que, en su sistema de creencias, los suponía más amables, lo que compara con la actitud de los propios napolitanos. Estas ideas se reflejan mediante los verbos "sorprender" y "chocar", el adjetivo "gruñones", el adverbio "no" y los sustantivos "arrogancia" y "frialdad", que contrastan con la idea preconcebida expresada a través de los adjetivos "disponibles", "abiertas" y "abiertos". De esta forma, refleja su ruptura de expectativas (nuevamente) y el choque de culturas entre italianos y españoles. Finaliza admitiendo que no todos los napolitanos actúan tan abiertamente: Pues, de en otra parte, si vamos a ver, también la mayoría de los napolitanos no son así abiertos al diálogo con los extranjeros, donde "pues" hace la función de conjunción adversativa y "de en otra parte" quiere decir "por otro lado".</p>	
17:9	<p>Lo que me ha sorprendido, y lo digo consciente del hecho de que este texto será leído para españoles, ha sido la arrogancia y la frialdad de las personas encontradas por casualidad en aeropuerto o en los supermercados</p>	<p>La estudiante sabe que los datos que estamos recogiendo serán analizados por la investigadora que es española. Por tanto, en cierto modo se disculpa porque sabe que su discurso puede no ser complaciente para el destinatario. Esto se muestra en el uso de la</p>	<p>Conciencia elicitación datos</p>

		oración “y lo digo consciente del hecho de que este texto será leído para españoles”.	
17:10	En este sentido, las instituciones escolares no han sido de gran ayuda. Lo que creo sea útil en el recorrido escolar, además de las innumerables horas de lección y estudio de la teoría de una cultura, sea el vivir por lo real aquella teoría y aquella cultura. Un viaje solamente en el que un docente te invita a hablar con el barman o a comprar en una mercería valdría más que días y días echando sobre los libros. Este en mis años de estudio me faltó.	Juzga negativamente la forma de enseñanza de una lengua adicional en el ámbito escolar, a través de la oración “no han sido de gran ayuda”. La contrapone con lo que ella considera que es un buen aprendizaje, que es vivir la cultura, empleando los adjetivos “útil” y “real”. Se lamenta de no haber tenido más contacto directo con la cultura y los hablantes de la lengua estudiada, en detrimento de la carga teórica que ha experimentado en sus años de aprendizaje. Lo expresa a través del verbo “faltar”; el adverbio de negación “no”, que anula el valor positivo del sintagma nominal “gran ayuda”; el adjetivo “innumerables”, que remarca la inutilidad implícita que supone para el hablante el exceso de teoría a la hora de aprender español y se contrapone al adjetivo “útil” y al sintagma preposicional “por lo real” (que equivaldría a decir “de verdad”/ “realmente”). La necesidad que siente el aprendiz de tener contacto directo con la cultura hispánica se expresa con el condicional acompañado del adverbio de cantidad “valdría más”, en contraposición, de nuevo, a aprender únicamente la parte teórica. Ejemplifica con dos acciones en el plano real “hablar con el barman o a comprar en una mercería valdría más que días y días echando sobre los libros”. Concluye la crítica destacando que se trata de un juicio personal, lo que expresa con la primera persona del singular y el pronombre “me”: Este en mis años de estudio me faltó.	Estancia extranjero y aprendizaje Objetos para aprender
17:12	Los años más intensos e interesantes han sido aquellos universitarios; no tanto por las lecciones, como por las amistades en particular con personas extranjeras que llegaban en mi ciudad para aprender el italiano. Fue con ustedes que me he encontrado principalmente a estudiar la cultura española. A través lecciones y explicaciones culinarias, la descripción de cuentos personales, la simple corrección de frases dichas y la manera de utilizar justamente la preposición equivocada, he tenido modo de enriquecer mi equipaje cultural. Por desgracia,	Valora el periodo de contacto con hablantes nativos que venían a estudiar a su ciudad durante el recorrido universitario con los adjetivos “intensos” e “interesantes” y aprecia las ventajas que supuso el encuentro mediante el verbo “enriquecer”; esto lo hace a través de una comparación entre las “lecciones” puramente gramaticales y esas “amistades” que le ayudaron en el ámbito cultural, “no tanto por [...] como por”. En este sentido, aprovecha las oportunidades de aprendizaje que le ofrece el vivir en una ciudad que recibe a estudiantes extranjeros, oportunidades que expresa valiéndose de una enumeración de actividades, lecciones y explicaciones culinarias, la	Contacto nativos Momento significativo aprendizaje

	<p>una vez vueltos en patria, las amistades se han alejadas y ahora pensar en español ha vuelto a ser un problema considerable.</p> <p>Para remediar a este, una vez discutida la tesis tengo intención de volver a España, esta vez en planta más estable, y de apuntarme a un curso de lengua.</p>	<p>descripción de cuentos personales, la simple corrección de frases dichas y la manera de utilizar justamente la preposición equivocada, que le han ayudado a conocer la cultura española.</p> <p>Por otro lado, expresa la desventura de haber perdido el contacto con esos estudiantes extranjeros que seguidamente volvían a su país, lo que le impidió seguir practicando con nativos y ha provocado el deterioro de su nivel. Lo enuncia con la locución adverbial “por desgracia”, el verbo “alejarse” y el sustantivo “problema”: Por desgracia, una vez vueltos en patria, las amistades se han alejadas y ahora pensar en español ha vuelto a ser un problema considerable.</p> <p>La estudiante va deconstruyendo sus estereotipos durante el proceso de aprendizaje a través de los viajes a España y su relación con estudiantes internacionales que llegan a su ciudad.</p>	
17:14	<p>He entendido, que subrayar el error gramatical en un cerebro harto de informaciones, no ayuda a no cometerlo más como ser obligado, por las necesidades, a ya no cometer los mismos errores.</p>	<p>Ante la necesidad de vivir en el país de la lengua estudiada para mejorar el nivel, incide en lo infructuoso de concentrarse en la gramática para evitar errores en lugar de la mejoría obligada que supondrá vivir en España, a donde pretende marcharse. Esto se ve reflejado en el empleo de la oración copulativa “ser obligado”. Aparecen aquí términos valorativos como el sustantivo “error” el adjetivo “harto” y el adverbio de negación “no”. Se trata no solo de una opinión personal, sino de una vivencia, por lo que se emplea la primera persona del singular y el pretérito perfecto compuesto, “He entendido”</p>	<p>Aprendizaje- Corrección</p>
17:15	<p>Por lo que se refiere a los aspectos socioculturales del español, en mi último año universitario, encontré un profesor que más que nadie ha encendido en mí el deseo, y ha bajado el miedo hacia la lengua extranjera. Durante las lecciones, encontré útil, y cobró notable éxito, mostrarnos catálogos, billetes de espectáculos españoles, anuncios periodísticos, y todo lo que nos enseñaba como el "mundo real" describía un objeto o presentaba un espectáculo. Con consejos sobre el vivir moderno, por película en lengua original, programas</p>	<p>Valora positivamente el rol de uno de sus profesores de su último curso de carrera, por su metodología diferente a lo que había conocido antes. Se vale de términos valorativos como los verbos “ayudar” “interesar”, “lograr”, “despertar” (concerniendo al sustantivo “curiosidad”), “encender” (que se opone a “bajar”); del sustantivo “deseo” (que se opone a “miedo”); y los adjetivos “útil”, “notable” (acompañando al sustantivo “éxito”), “activa”, “constructivas”, e “interesantes”. Seguidamente, enumera algunas técnicas empleadas en clase: consejos sobre el vivir moderno, por película en lengua original, programas televisivos o radiofónicos. Con todos ellos,</p>	<p>Momento significativo aprendizaje Docente-positivo</p> <p>Autonomía</p>

	<p>televisivos o radiofónicos y sobre todo con la participación activa de nosotros estudiantes en crear textos por películas, poesías, comentarios periodísticos etc., nos ayudó a interesarnos sobre la cultura española, como en muchos años ningún docente lo logró. Con él, las lecciones más constructivas e interesantes fueron cuando, a través la visión de imágenes, nos espoleaba a describirles utilizando libremente nuestro diccionario lingüístico, sin recurrir a estructuras complejas y inusuales. Un Freud de la cultura, que nos ayudó a abrir nuestra mente para llenarla de pensamientos nacidos y salidos directamente en español. Aún recuerdo una tarde en que, en una red social que nosotros estudiantes compartíamos con él, despertó la curiosidad en las mujeres con los consejos estéticos de un Blogger. Por vídeos y descripciones sobre el modo de arreglar el pelo o ponerse maquillaje, hechos para una chica española, me di cuenta sólo después de horas que el profesor me había engañado: en el calor de mi casa, pasé tiempo, voluntariamente, a escuchar y leer discusiones en lengua.</p>	<p>destaca la forma de enseñanza del profesor como la óptima para el proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE. La iniciativa de este docente ha sido transformadora, dado que lo contrapone en una frase comparativa a todo lo precedente con los adjetivos “muchos” y “ningún”: “como en muchos años ningún docente lo logró”. Uno de sus méritos, a diferencia de otros profesores, fue el hecho de convertir el aprendizaje en algo más sencillo y acercar a los alumnos a sus propios intereses, lo que expresa con la conjunción “sin”, que contrarresta la valoración negativa que suponen los adjetivos “complejas” e “inusuales” (“sin recurrir a estructuras complejas y inusuales”). Cabe destacar el empleo de los adjetivos “constructivas e interesante” en la descripción de las lecciones del docente, que muestran la importancia que la estudiante le otorga a esas clases. Continúa ensalzando al docente comparándolo con Freud y a través de la metáfora “abrir nuestra mente” y “llenarla de pensamientos nacidos y salidos directamente en español”, en un tono un tanto poético que sugiere lo inspirador que este profesor fue para su alumna. Finaliza con una anécdota concreta, un recuerdo de un ejercicio que le ayudó a practicar más el español. Emplea las oraciones “despertó la curiosidad” o “me había engañado” que muestran esa forma que tenía el profesor de hacer del aprendizaje de la lengua algo ameno y sencillo. Esta idea se ve reforzada cuando la estudiante expresa cómo llevó a cabo la actividad y cómo se sintió: me di cuenta sólo después de horas que el profesor me había engañado/en el calor de mi casa, pasé tiempo, voluntariamente, a escuchar y leer discusiones en lengua. Cabe destacar el empleo del adverbio “solo” y el sintagma preposicional “en el calor de mi casa”.</p>	
17:18	<p>A la vista de aquella experiencia, me encuentro a menudo a seguir tutoría sobre la cocina y sobre la moda de Blogger españoles. Mezclar el trabajo con el placer siempre ha sido una muy buena decisión.</p>	<p>Como resultado de la experiencia con aquel profesor, sigue poniendo en práctica las habilidades desarrolladas, lo que expresa positivamente con el verbo “me encuentro”, que expresa involuntariedad (resultado de haber interiorizado el aprendizaje), con la locución adverbial “a menudo” y con una sentencia conclusiva introducida con un infinitivo (“mezclar”), en la que generaliza un</p>	<p>Internet aprendizaje y</p>

		sentimiento resultado de su aprendizaje, donde lo positivo reside en el sustantivo “placer”, el adverbio “siempre” y el adjetivo “buena” precedido del intensificador “muy”: “Mezclar el trabajo con el placer siempre ha sido una muy buena decisión”.	Objetos para aprender
17:19	Por lo que se refiere a las competencias comunicativas interculturales, creo que el estudio de más lenguas ayuda el proceso de aprendizaje. Como ya he dicho, salvo algunas semanas de ocio, no he tenido ningún modo de vivir por lo real, las variedades innatas en otra cultura como costumbres y una serie de aspectos paralingüísticos que a nivel aséptico he aprendido durante los años de estudios. Durante algunas lecciones por ejemplo, se ha tratado de los tiempos comunicativos de las diferentes lenguas y, aunque ya he tomado por bueno que los ingleses tienen pausas comunicativas un poquito más largas con respecto de los italianos, cuando he tenido modo de hablar con un nativo inglés (se habló en italiano) más veces ha tenido que pararme porque no le daba el tiempo para contestar.	Hace alusión a las facilidades que aporta el hecho de estudiar varias lenguas a la hora de aprender, lo que se refleja en el verbo “ayudas”. Resalta de nuevo el hecho de que el aprendizaje recibido por la experiencia fomenta esas competencias comunicativas interculturales, además del estudio teórico de la lengua: no he tenido ningún modo de vivir por lo real, las variedades innatas en otra cultura como costumbres y una serie de aspectos paralingüísticos que a nivel aséptico he aprendido durante los años de estudios. Los términos como el adjetivo “real” o “aséptico” y el sintagma nominal “aspectos paralingüísticos” muestran ese valor negativo al estudio meramente teórico de la lengua. Se refiere también a las pausas necesarias de cada cultura a la hora de hablar y a la dificultad de aprehenderlas, comparando concretamente el inglés y el italiano. Para ellos, se vale de un ejemplo, introducido por el conector de ejemplificación, “por ejemplo” y lo expresa con el verbo “parar”, la construcción de obligación “tener que”, y el adverbio de negación “no”: cuando he tenido modo de hablar con un nativo inglés (se habló en italiano) más veces ha tenido que pararme porque no le daba el tiempo para contestar. Al tratarse de una opinión, utiliza la primera persona del singular y el pasado. Cabe destacar el aprendizaje que adquirió a través de esta experiencia, lo que demuestra el uso de la oración “ya he tenido por bueno”.	Estancia extranjero y aprendizaje Aspectos pragmáticos
17:21	También, es necesario, para mí, recurrir al gestualidad para expresar mis sentimientos o describir el espacio que me circunda; pero una amiga nativa de Francia, encontró mi manera de articular la conversación, digna de los políticos; según ella, se trataba de una manera irreflexiva de tener fija la atención del oyente aunque el	Habla de su necesidad (adjetivo “necesario” y sintagma preposicional “para mí”) de acompañar su expresión de gestos como un rasgo característico de su personalidad. Se trata de un rasgo típico italiano, lo que demuestra el choque cultural que narra en la interpretación de su amiga francesa ante estos gestos; para ello, utiliza una oración adversativa introducida por la conjunción “pero”. La chica francesa	Gestualidad

	argumento no fuera de su interés o, sobre todo, si su punto de vista fuera diferente del mío.	considera la gesticulación como una forma de llamar la atención del interlocutor tener fija la atención del oyente aunque el argumento no fuera de su interés o, sobre todo, si su punto de vista fuera diferente del mío y la compara con los políticos, en un símil hiperbólico.	
17:23	En conclusión, el estudio de una lengua extranjera, dos en mi caso, (en realidad tres, pero el inglés es una de aquellas lenguas que difícilmente se deja domesticar), ha ayudado y desarrollado mi manera de vivir las culturas, no solamente las extranjeras pero también la de mi pertenencia. Cuando te descubres tan diferente pero tan parecido a otro, entiendes que una parte de ti está enriqueciéndose y eres espoleado a vivir lejos del estereotipo. La conciencia del límite cultural dada por el pensamiento con prejuicios, empuja hacia un enriquecimiento personal y crea un rencor hacia quien sólo ve en tu misma cultura estereotipos y frases hechas.	A modo de conclusión, enumera los aportes que conlleva estudiar una o varias lenguas, mediante términos valorativos positivos como los verbos “ayudar”, “desarrollar”, “enriquecerse” o el sustantivo “enriquecimiento”. Determina que este estudio de lenguas adicionales ayuda tanto a conocer otras culturas como la propia, a través de la construcción “no solamente... pero también”. Esta idea se ve apoyada en el contraste establecido con la comparación “tan diferente pero tan parecido”, el adverbio “lejos” concerniente al sustantivo “estereotipos” y el sustantivo “conciencia” acerca del sintagma nominal “límite cultural” y relacionado asimismo con el sustantivo “prejuicios”. Además, emplea el sintagma “enriquecimiento personal” y el verbo “empuja”. También hace alusión a su complicada relación con la lengua inglesa, expresada mediante el adverbio “difícilmente” y el verbo “domesticar”: “el inglés es una de aquellas lenguas que difícilmente se deja domesticar” con la que parece mostrar una cierta apatía.	Introspección Conciencia estereotipos Consecuencias aprendizaje lengua adicional

6.5.3 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
41:4	Mi ciudad, Nápoles, es uno de los ingredientes principales de mi identidad, de mi personalidad. Como es una ciudad bastante complicada, ha formado mis pensamientos sobre la vida, es sentido civil y también mi personalidad (bastante fuerte).	Su ciudad de origen es valorada como uno de los ingredientes “principales” (adjetivo). Lo negativo que puede tener la ciudad (adjetivo “complicada” reforzado por el adverbio “bastante”) ha influido considerablemente en su manera de ser.	ID- Pertenencia a un lugar
41:6	No sería como son, sin mi familia, mis padres siempre me ha ayudado, pero la fuerza mayor la traía desde mis hermanos, dos, yo soy la pequeña y aunque ahora	La familia es un valor muy importante, sin la cual el hablante llega a afirmar que “no sería como son (soy)”. El aporte de sus padres se expresa con el verbo “ayudar” reforzado por el adverbio “siempre”; el de sus	ID-Familia

	tengamos uno 27, 29 y 31 años y el mayor se casó hace un año, siempre quedamos muy juntos, pero también mis amigas del alma, dos, viven algunos kilómetros lejanos de napoles y nos escuchamos casi todos los días (una de ellas la conozco desde hace 27 años	hermanos con el sustantivo “fuerza” acompañado del adjetivo “mayor”, y el adjetivo “juntos” precedido por los adverbios “siempre” y “muy”. Por otro lado, son importantes sus dos amigas, a las que califica con la locución adjetival “del alma”. Su valor también se mide en cantidades, cuando afirma la frecuencia con la que hablan (“casi todos los días”) y el tiempo que dura su amistad con una de ellas (“desde hace 27 años”).	
41:7	A concluir mi personalidad y mi identidad están: mis estudios, mis experiencias profesionales, las amigas perdidas, los amores idos, la sonrisa siempre presente y la lealtad hacia los demás	Esboza dos ingredientes positivos de su personalidad: “la sonrisa siempre presente” y “la lealtad (lealtad) hacia los demás”	ID- miscelánea

6.6 Astrid

6.6.1 Breve resumen del perfil de la participante

La participante con el pseudónimo “Astrid”, nacida en Alemania, cursa estudios de máster en literatura románica. Su lengua primera es el alemán y no tiene familiares de otra nacionalidad. En los últimos años de instituto comienza a aprender español. Además, también tiene conocimientos de las siguientes lenguas: francés, portugués inglés y noruego. Le interesan tanto aspectos culturales como los otros aspectos lingüísticos: “la literatura, la lengua (cómo funciona, cuáles son las diferencias entre el español y las otras lenguas que hablo), la cultura de los países latinoamericanos”. Un objetivo de aprendizaje futuro que se fija es: “hablar como un hablante nativo”.

Afirma que estudia español por interés propio, pero reconoce asimismo una correlación con los sentimientos de cariño y cierta nostalgia hacia Latinoamérica, ya que ha residido un año en Chile en dos periodos diferentes. En el futuro planea hacer una estancia Erasmus en Portugal. En su opinión, la manera más amena y eficaz para aprender la lengua es la estadía en el extranjero, y no tanto la disciplina académica, porque “así aprendo sin tener que estudiar en el escritorio”. Precisamente, ante la pregunta del cuestionario sobre cómo ha aprendido español, tiene en cuenta tanto sus estudios como las experiencias fuera de su país o los estímulos externos: “En clases (colegio y universidad), en el extranjero y a través de la música”.

Astrid se decanta por un modelo de enseñanza tradicional: “en mi opinión es preferible la clase presencial”. Acorde a esta creencia, la estudiante no ha realizado nunca un curso de lengua en línea ni emplea aplicaciones para el aprendizaje de idiomas. No obstante, considera viable la enseñanza virtual siempre que esté supeditada a una condición indispensable, que concierne el nivel de involucración del aprendiz: “Creo que sí es posible aprender una lengua, aspectos culturales incluidos, si el/la estudiante tiene mucha disciplina”. Las actividades relacionadas con el aprendizaje de español que lleva a cabo normalmente en Internet son la lectura de prensa y el visionado de películas; indica que son muy pocas las ocasiones en las que hace uso de la radio: “Raras veces escucho radio por Internet”. Habitualmente se comunica mediante la aplicación *WhatsApp* en español.

El primer contacto con la participante se establece en 2015 y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.6.2 Relato de vida lingüística

Cita	Texto	Análisis lingüístico	Códigos
34:1	He tenido solamente una profesora de español en el colegio. Era alemana lo que se notaba en su pronunciación. Lo que valoraba más en sus aulas era el hecho que tratábamos diferentes aspectos del mundo hispanohablante, tanto español como latinoamericano. Ya al empezar este curso de español, estaba interesada en Latinoamérica por lo que ella consiguió fomentar este interés.	Relata de su experiencia con el español en el colegio y el contacto con su única profesora (adverbio “solamente”), que era alemana y por tanto, advierte su manera de pronunciar (“se notaba”, verbo “notar” en pretérito imperfecto de indicativo). Hay una valoración positiva que destaca por encima de todo sobre sus clases (mediante el verbo “valorar” en pretérito imperfecto de indicativo, seguido del adverbio “más”), que es el tratamiento diverso (adjetivo “diferentes”) del ámbito hispanohablante, englobando tanto la realidad española como latinoamericana, lo que se expresa mediante la comparación “tanto...como”. La curiosidad (“estaba interesada”) que sentía previamente (adverbio “ya”) por el mundo latinoamericano, se intensificó con las clases de esta profesora, que “consiguió fomentar este interés” (verbo “conseguir” y verbo “fomentar” + sustantivo “interés”)	Docente no nativo Docente-positivo
34:4	Después, en la universidad, he tenido casi exclusivamente profesoras nativas, la mayoría de ellas españolas, así el enfoque del contenido de las aulas se desplazó hacia España. Aunque me hubiera gustado aprender más sobre el mundo hispanoamericano, valoro el hecho de que eran nativas lo que considero importante para el aprendizaje de un idioma. Primero, saben cómo pronunciar su idioma – sea lo que sea la variante del español. Segundo, saben enseñar también contenidos socioculturales. Con estos argumentos no quiero decir que un profesor alemán/una profesora alemana no pueda hacerlo de la misma manera. Pero creo que, según mi experiencia personal, es preferible un profesor nativo/una profesora nativa.	Explica su etapa universitaria (adverbio “después”), donde se produce un cambio notorio, ya que predominan (“casi exclusivamente”, construcción adverbial) los docentes cuya lengua primera sí es el español (adjetivo “nativas”). Además, son principalmente (“la mayoría”, sintagma nominal) españolas, lo que también conlleva una orientación determinada en los contenidos que abordan (verbo “desplazar” y preposición “hacia”), pese a que (conjunción “aunque”) le habría agradado continuar en una dimensión panhispanica, lo que se expresa con el subjuntivo (“me hubiera gustado”, en pretérito pluscuamperfecto). No obstante, aprecia que sus profesoras sean nativas (verbo “valorar” y adjetivo “importante”) en el aprendizaje de una lengua, especialmente para la enseñanza de las destrezas orales y contenidos socioculturales. El lugar de	Docente nativo Docente-positivo

		<p>procedencia marca ciertas diferencias a la hora de enseñar, y aunque (conjunción “pero”) no desestime la labor de los profesores no nativos (“no quiero decir que [...] no pueda hacerlo de la misma manera”, doble adverbio de negación “no”), se observa una cierta preferencia en su discurso.</p>	
34:5	<p>La actitud que he valorado más, es la forma sistemática y contrastiva de enseñar el idioma. En los cursos de traducción alemán-español y vice versa, hemos analizado las diferencias gramaticales y lingüísticas, así como las características comunes de ambos idiomas. En la universidad ya no era necesario fomentar mi interés hacia el mundo hispano porque éste ya existía gracias a una estancia en Chile.</p>	<p>También considera positivamente por encima de todo (verbo “valorar” seguido del adverbio comparativo neutro “más”) la mirada “contrastiva” (adjetivo) de su formación (entre el idioma español y el alemán).</p> <p>Valora asimismo adecuadamente su estancia en el extranjero, en este caso en Chile (locución preposicional “gracias a”), lo que la empujó a valorar esos otros aspectos de la lengua, y no tanto el aspecto cultural (“no era necesario fomentar mi interés”), que pudo integrar allí (adverbio “ya”, dos veces)</p>	<p>Aprendizaje-Enseñanza de lenguas</p>
34:6	<p>Según mis recuerdos, no hemos realizado actividades socioculturales en el colegio, pero sí en la universidad donde he tenido algunos cursos de ciencias culturales. En uno de ellos, nos acercamos del tema presentado en grupos los diferentes flujos migratorios latinoamericanos hacia otros países – desde la perspectiva latina, que es distinta que la que conocemos generalmente de los medios de comunicación. Este trabajo activo fue acompañado de una reflexión sobre lo aprendido; era seminario muy interactivo que fomentaba la reflexión sobre contenidos socioculturales, las diferencias de dichos contenidos según el país, etc.</p>	<p>Curiosamente, indica que no recuerda haber abordado actividades socioculturales durante el periodo escolar, sin especificar a qué se refiere concretamente, pero sí en el recorrido universitario. Relata el tratamiento de las migraciones desde un prisma diverso “perspectiva latina” como un hecho relevante e innovador (adjetivo “distinta”), porque considera que esa orientación permanece oculta en los medios de comunicación. El trabajo (que califica con los adjetivos “activo”, e “interactivo”) para referirse a las actividades que exigían procesos reflexivos (verbo “fomentaba”) hacia los contenidos socioculturales, fue muy inspirador para la estudiante.</p>	<p>Aprendizaje sociocultural</p> <p>Conciencia fuerzas de poder</p> <p>Aproximación crítica</p>
34:9	<p>En la misma universidad hice otro curso, que trataba como tema la interculturalidad misma, más exacto, las competencias interculturales. Tuvimos que realizar varios juegos de roles, buscar soluciones para situaciones difíciles, con el objetivo de entender las diferencias culturales. Hablamos también de nuestros propios valores y aprendimos que, en general, los valores no son distintos, sino la jerarquía de éstos. Una de las actividades más interesantes del</p>	<p>Relata otros seminarios acerca de la interculturalidad, en este caso concretamente, sobre las competencias interculturalidad, teniendo como fin (“con el objetivo de”) la integración de la diversidad cultural (“entender las diferencias culturales “). Sirvió asimismo (adverbio “también”) para darse cuenta (verbo “aprender” en pretérito perfecto simple) que los valores no suelen cambiar demasiado de una comunidad a otra, sino que varía la relevancia que se les otorga (“locución adverbial “en</p>	<p>Aprendizaje intercultural curso</p>

	<p>seminario eran las entrevistas. Tuvimos que entrevistar dos personas de origen latinoamericano que vivían desde un cierto tiempo en Alemania. Gracias a esta actividad, conocimos la perspectiva de ellos: los motivos que causaron la migración, las dificultades de adaptarse e integrarse en el país, etc. Brevemente, este curso me sirvió (y aún me sirve) de base teórica para lo que ya había experimentado en el extranjero.</p>	<p>general” y (“no son distintos”). Valora una de las actividades de forma especial (sintagma adjetival “más interesantes”) que consiste en aplicar destrezas etnográficas, concretamente, realizar entrevistas a personas “de origen latinoamericano”. A partir de este ejercicio (“gracias a”), comprendió mejor el proceso de migración desde una mirada émica (“conocimos la perspectiva de ellos”) que asienta unos fundamentos sólidos que se unieron a su propia experiencia como extranjera en otros países (verbo “servir”: “me sirvió y aún me sirve” y empleo del adverbio “ya”).</p>	
34:10	<p>No solo he aprendido contenidos socioculturales en la universidad, sino también en la vida diaria en Chile. Durante cuatro meses viví con una familia chilena y con un estudiante de intercambio alemán que, cuando llegué, ya vivía durante algunos meses en el país. Él era una persona bastante importante para mí ya que él tenía el papel del “mediador sociocultural” que podía explicarme fenómenos tanto lingüísticos como culturales del país. Creo que una de las claves para poder adaptarse y sentirse bien en un país extranjero, es entender cómo funciona. Y para que ello pueda realizarse de forma eficaz, es necesario tener a su lado una persona que conoce ambas culturas. (Todo ello no sabía cuando estaba en Chile. Solo sabía que quería entender la cultura y las actitudes de la gente. Solo después, en el seminario que trataba las competencias interculturales, entendí que tenía mucha suerte al vivir con una persona que podía actuar como mediador para mí.)</p>	<p>Como ya adelantó, su experiencia en Chile amplió los conocimientos integrados en la universidad (marcador discursivo de ejemplificación “no solo...sino también”). Hace referencia y enfatiza la relevancia (sintagma adjetival “bastante importante”) de la ayuda aportada por al estudiante alemán con el que convivió en el seno de su familia de acogida, que se encontraba allí previamente a su llegada (adverbio “ya”). Emplea la noción “mediador sociocultural” para expresar las funciones que realizó, concretamente, ayudarla a comprender aspectos de la lengua y de la cultura que, intuimos, no comprendía en un estadio inicial, “explicarme fenómenos tanto lingüísticos como culturales del país”. En su opinión la clave de la integración es averiguar e interiorizar las formas de operar de una sociedad “es entender cómo funciona”. Esta persona le ofreció la oportunidad de contar con alguien experto que le transmitió su experiencia precedente (“podía explicarme”). Valora mucho este intercambio, ya que considera que comprender el funcionamiento de un país es “clave” (sustantivo) para acomodarse e integrarse en él. El acercamiento a este otro estudiante es calificado como práctico a través del sustantivo “eficaz” y se considera afortunada por haber tenido este apoyo “mucha suerte” (sintagma nominal). No obstante, este aspecto lo reconoce con el</p>	<p>Aprendizaje sociocultural</p> <p>Mediador sociocultural</p> <p>Estancia extranjero y aprendizaje</p>

		tiempo, al observar con perspectiva y tras el paso del tiempo su estancia, que relata con el sintagma adverbial “solo después”)	
34:13	<p>Ya he pasado un cierto tiempo en el extranjero. Voy a limitarme a las experiencias que he vivido en países de habla hispana.</p> <p>Poco después de haber terminado el colegio, estuve en España durante cuatro meses. Trabajé en un café-bar en un pueblo turístico en la Costa Brava. Como viví y trabajé exclusivamente con alemanes no tenía casi ningún contacto con la gente del lugar. Venían también personas del pueblo, pero eran pocas. Hablé castellano con ellos ya que no domino el catalán. La mayoría de los clientes eran turistas de países de habla alemana, inglesa o francesa. No hubo ningún tipo de adaptación o integración a la cultura del lugar. Esto no me bastaba; quería conocer un país de verdad. Por casualidad encontré un programa que me interesaba: Farm Stay en Chile. Significa vivir y trabajar en una granja en el campo. Lo más importante para mí: poder vivir con una familia. Llegué en un momento bastante difícil. Pocos días antes, había ocurrido un terremoto fuerte a unos 400 kilómetros de la capital Santiago de Chile. En los primeros días, no siempre había agua y luz, tampoco internet; una parte del aeropuerto estaba cerrado. Pero mi familia chilena seguía su vida cotidiana con normalidad que es una de las primeras cosas que aprendí en Chile: es normal que ocurran terremotos, no hay que asustarse. Con el transcurso de las semanas, me acostumbré. Y me acostumbré a muchas otras cosas, ante todo al lenguaje. Al principio, me costó entender a los chilenos. No solo hablan rápido y poco claro, también utilizan muchas palabras que no conocía. Pero el padre de familia me las enseñó y subrayó una y otra vez que tenía que preguntar si no conocía la palabra. Así lo hice y de pronto entendía lo que decían las personas.</p>	<p>Explica sus estancias en el extranjero, concretamente en países hispanohablantes. Su primera experiencia fue en España tras acabar el colegio, donde vivió 4 meses y trabajó como camarera. Valorada negativamente la cuestión lingüística, ya que, al permanecer en un lugar turístico y rodeada de compañeros de su misma nacionalidad, no tuvo suficiente contacto con hispanohablantes. Todo ello lo expresa mediante el adverbio “exclusivamente” y la construcción negativa mediante los adverbios “no”, “casi” y “ningún”; así como el adverbio “pocas”, y de nuevo la doble negación construida con los adverbios “no” y “ningún”).</p> <p>En su opinión, esta situación no era auténtica y resultaba insuficiente (“no me bastaba”: negación del verbo “bastar” en pretérito imperfecto/ “de verdad”: locución adverbial), por lo que decide emprender una actividad que le parecía mucho más relevante y adecuada (adjetivo “importante” precedido de adverbio “más”): vivir en Chile con una familia a través de un programa de voluntariado, una experiencia que constituye un momento significativo en su aprendizaje de español.</p> <p>Recuerda algunos inconvenientes en el momento de su llegada (sintagma adjetival “bastante difícil”), ya que ocurrió tras el acaecimiento de un terremoto importante, lo que produjo varias consecuencias: falta recurrente de ciertos recursos (expresado mediante los adverbios “no siempre” y “tampoco” y el adjetivo “cerrado”). Sin embargo (conjunción “pero”), esta situación se suavizó al entender que era un fenómeno habitual entre la comunidad chilena (“seguía su vida cotidiana con normalidad”/ “es normal”) y constata su percepción y forma de afrontarlo: mejor vivirlo con naturalidad (“no hay que asustarse”, construcción de obligación haber + que + infinitivo). En relación a la comprensión lingüística, resalta que acabó familiarizándose</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p> <p>Momento significativo aprendizaje</p>

		<p>con lo que en un principio podía parecerle diferente, lo que expresa dos veces con el verbo “acostumbrar”, incluso al acento local. Este fue un aspecto difícil al primer contacto (verbo “costar”), por varios motivos como la velocidad y la falta de claridad en su expresión, expresados mediante el adjetivo “rápido”; el adjetivo “claro” acompañado del adverbio “poco”, que resta su valor positivo; a los que se añade (construcción “no solo...también”) el desconocimiento léxico (“muchas palabras que no conocía”).</p>	
	<p>Yo crecí en el campo, pero la vida en el campo chileno es bien diferente de lo que conocía, más que nada por la jerarquía de las personas que vivían y trabajaban allí. El padre de familia era el patrón de la granja, no trabajaba. Entre los trabajadores había uno que era el jefe, que tenía más responsabilidad y que también ganaba más dinero. Era también mi jefe y sabía cómo tratar a la gente: me ayudaba bastante adaptarme al trabajo. En la casa trabajaban tres mujeres que cocinaban y limpiaban, algo impensable, o por lo menos no muy común en Europa. Al principio me daba vergüenza aceptar que ellas lavaran mi ropa, limpiaran mi habitación, cocinaran todos los días ya que estaba acostumbrada a ayudar a mi madre con estos trabajos. Me di cuenta de que muchas familias de clase media alta y alta empleaban nanas, como se dice en Chile, y que ellas pertenecían a la familia. Resumiendo la estada, puedo decir que me costó un poco integrarme y entender el idioma y las costumbres – experimenté el famoso choque cultural –, pero gracias a mi familia chilena logré hacerlo.</p>	<p>Valora el tratamiento del padre de familia, que la ayudó a comprender mejor sus tareas de voluntariado. También había discrepancias en el modo de vivir (sintagma adjetival “bien diferente”). Al describir los distintos roles familiares que le parecen diversos, alaba la labor de uno de sus encargados, mediante el verbo “ayudar” (“me ayudaba bastante (a) adaptarme”).</p> <p>En esta primera larga estancia en el extranjero, afirma haber pasado por situaciones que le impresionaron, como declara en la oración “experimenté el famoso choque cultural”. Por ejemplo, al encontrarse con las empleadas del hogar (adjetivo “impensable”/ “no muy común”, sintagma adjetival), lo que le produce un sentimiento de turbación/intimidación (sustantivo “vergüenza”) puesto que (“ya que”) difiere de su experiencia anterior, expresado en pretérito imperfecto con el verbo “acostumbrar” (“estaba acostumbrada a ayudar a mi madre con estos trabajos”). Compara la naturalidad con la que las sirvientas trabajan en casas de clase media alta, aspecto que, desde su perspectiva, no se estilaba en el continente europeo (generaliza a través de su experiencia).</p> <p>Para concluir (“resumiendo”), determina que no fue un proceso fácil (verbo “costar”, sintagma nominal “choque cultural”), si</p>	<p>Choque cultural</p>

		bien (“pero”) lo consiguió con la colaboración de su familia de acogida ((verbo “lograr” y locución preposicional “gracias a”).	
	<p>Unos tres años después, decidí volver a Chile para realizar una práctica como recepcionista en un hostel durante siete meses. Esa vez hubo ningún choque cultural. Era casi como si hubiera empezado un nuevo trabajo en mi país: sabía hablar el idioma bastante bien y conocía las costumbres del lugar. Y aún más: podía actuar como “mediadora sociocultural” para mi compañera de trabajo, una chica alemana que estuvo en el extranjero por primera vez. Un papel que me gustó bastante porque pude explicarle a ella y ayudarla cómo me habían ayudado a mí. Además, todo el ambiente del lugar era bastante internacional. Viví en una ciudad pequeña en el sur del país que es caracterizada por su pasado migratorio. Hace unos 150 años, habían llegados inmigrantes alemanes; esta influencia aún se notaba. Es también un lugar turístico, uno de los destinos favoritos de mochileros de todo el mundo ya que la ciudad se considera la puerta hacia la Patagonia. Es decir, siempre había gente de países diferentes y no solo turistas, sino también practicantes y trabajadores lo que causaba un ambiente internacional e abierto. Durante esta práctica, aprendía cómo trabajar en un país extranjero (que tiene otras convenciones) y asumir también la responsabilidad de dicho trabajo. Como ya lo había experimentado en la granja, la jerarquía (no solo) laboral “jefe – trabajador” era muy marcada. Nosotras, las dos practicantes, estuvimos en una posición intermedia ya que los dueños del hostel nos trataban de forma diferente, más bien europea, quiero decir a un mismo nivel ya que la dueña es sueca y su marido, chileno, había vivido algún tiempo en Alemania.</p>	<p>Valora el tratamiento del padre de familia, que la ayudó a comprender mejor sus tareas de voluntariado. También había discrepancias en el modo de vivir (sintagma adjetival “bien diferente”). Al describir los distintos roles familiares que le parecen diversos, alaba la labor de uno de sus encargados, mediante el verbo “ayudar” (“me ayudaba bastante (a) adaptarme”).</p> <p>En esta primera larga estancia en el extranjero, afirma haber pasado por situaciones que le impresionaron, como declara en la oración “experimenté el famoso choque cultural”. Por ejemplo, al encontrarse con las empleadas del hogar (adjetivo “impensable”/ “no muy común”, sintagma adjetival), lo que le produce un sentimiento de turbación/intimidación (sustantivo “vergüenza”) puesto que (“ya que”) difiere de su experiencia anterior, expresado en pretérito imperfecto con el verbo “acostumbrar” (“estaba acostumbraba a ayudar a mí madre con estos trabajos”). Compara la naturalidad con la que las sirvientas trabajan en casas de clase media alta, aspecto que, desde su perspectiva, no se estila en el continente europeo (generaliza a través de su experiencia).</p> <p>Para concluir (“resumiendo”), determina que no fue un proceso fácil (verbo “costar”, sintagma nominal “choque cultural”), si bien (“pero”) lo consiguió con la colaboración de su familia de acogida ((verbo “lograr” y locución preposicional “gracias a”).</p>	Experiencia extranjero

34:15	El año pasado estuve en Chile otra vez – durante tres semanas y con el objetivo de pasar mis vacaciones allá. Puedo decir que ya no se trata principalmente de aprender contenidos socioculturales. Seguramente, aún ignoro muchos, pero ya tengo conocimientos suficientes para sentirme segura en el país, casi como en casa.	Cuenta su visión de su última estancia como periodo vacacional en Chile el año anterior. Expresa que la prioridad ahora ha dejado de ser el aspecto sociocultural, que ya cree dominar (“ya no”), pues considera sus conocimientos bastante sólidos (adjetivo “suficientes”) como para estar cómoda en este territorio (“sentirme segura”/ expresión “casi como en casa”). Sin embargo, con humildad reflexiona que todavía le queda mucho por aprender “aún ignoro muchos” (adverbio temporal “aún”).	Aprendizaje sociocultural
34:16	A partir del año de mi primera estancia en Latinoamérica siempre he tenido contacto con hablantes nativos de español, en algunos momentos más, en otros menos. Desde la segunda estancia tengo contacto regularmente, más o menos de frecuencia semanal, siempre de forma virtual. Las redes sociales y los programas de chat han ayudado mucho a mantener el contacto porque gracias al internet, la distancia se supera. Y ahora, vivo en Berlín, tengo amigos y compañeros/as de trabajo y en la universidad que son hablantes nativos del español. Con la mayoría de ellos hablo siempre este idioma. Como ahora tengo un nivel bastante avanzado, ya no se trata en primer lugar de aprender sino de practicar el idioma y de perfeccionarlo. Al principio se trataba más que nada de aprender nuevas palabras y de aprender a hablar de manera fluida. Los contactos que tenía me ayudaban bastante porque por un lado me corregían y por otro me motivaban diciéndome que avanzaba o que ya tenía un nivel bastante alto. Esta actitud me motivaba para seguir aprendiendo y estudiando.	Afirma mantener contacto con personas hispanohablantes, principalmente virtual. En este sentido, destaca el valor de las nuevas tecnologías, ya que le permiten seguir teniendo contacto a pesar de la distancia, lo que se expresa con los verbos “ayudar” (seguido del adverbio “mucho”) y “superar”; y la locución preposicional “gracias a”. También valora las oportunidades de aprendizaje que le brinda la ciudad en la que reside, Berlín, pues los compañeros de trabajo son hispanohablantes y se comunica en español, gracias a su buen nivel (“bastante avanzado”, sintagma adjetival). Esto le permite superar la etapa de aprendizaje para pasar a una fase de uso y perfilación de conocimientos (“ya no se trata en primer lugar de aprender sino de practicar el idioma y de perfeccionarlo”). Relata los cambios producidos respecto a los inicios de su aprendizaje. Valora a las personas que tuvo alrededor en los estadios iniciales de su aprendizaje, que actúan como elemento motivacional y potencian sus habilidades lingüísticas, por ejemplo, a través de las correcciones. Estas ideas se materializan en los verbos “ayudar” (“me ayudaban bastante”, verbo + adverbio), “motivar”, “avanzar”; las perífrasis aspectuales durativas “seguir aprendiendo y estudiando”; y con el sintagma adjetival “bastante alto”.	Internet y aprendizaje Contacto nativos Planificación aprendizaje actual y futura Oportunidades aprendizaje en su ciudad

34:19	<p>En mí opinión, es imprescindible residir en un país extranjero para aprender el idioma bien y para conocer las costumbres. Obviamente, se puede aprender una lengua en el colegio o en la universidad del propio país – depende también cómo cada uno/a aprende y para qué objetivo. Como sabía que quería aprender el español para poder usarlo también en mi futuro trabajo, para mí estaba claro que era necesario ir al extranjero para aprenderlo, y aún más: quería vivir con una familia para conocer las costumbres del país. Opino que al aprender un idioma no se trata solamente de aprender palabras y la gramática, sino también la cultura y las costumbres para poder entender la lengua.</p>	<p>Considera que es necesario vivir en el país de la lengua que se estudia para tener las condiciones óptimas de aprendizaje (adjetivo “imprescindible”, adverbio “bien”). Concretamente de un aspecto que es relevante para ella, “las costumbres”. Sin embargo, no rechaza otras formas de desarrollar ese aprendizaje. En este sentido, es consciente de que hay otras maneras de hacerlo: “se puede aprender una lengua en el colegio o en la universidad del propio país”. Todo depende de la aproximación hacia la lengua, es decir, “cómo cada uno/a aprende y para qué objetivo”. Sin embargo, en su caso concreto, al tener muy marcado el objetivo lingüístico como una competencia laboral (adjetivo “claro”) resulta imprescindible esa experiencia en el extranjero (adjetivo “necesario”), lo que le permitió además ir más allá de la lengua e integrar la forma de vida del país de acogida. En su conjunto, todo ello implica el aprendizaje de la lengua “la cultura y las costumbres para poder entender la lengua.”.</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p> <p>Aprendizaje-Enseñanza de lenguas</p> <p>Motivación aprendizaje español</p>
34:23	<p>Para empezar quisiera admitir que no estoy segura de haber desarrollado tantas actitudes y valores que se consideran españoles o latinoamericanos. Una de las actitudes que me ha impresionado mucho, es la de comunicar con cualquier persona y aunque no la conozca. Para mí, que soy una persona más bien tranquila, nunca ha sido difícil entrar en contacto con las personas de origen latinoamericano porque ellos empezaban a conversar rápidamente, a hacerme preguntas que me mostraban su interés por mí, por mi país y mi cultura. Intento adoptar esta actitud. Con personas de origen español o latinoamericano no es difícil, con los alemanes sí puede ser más difícil porque la mayoría o es más bien reservada o no se siente cómoda con este tipo de conversación que para muchos es ya bastante íntimo.</p>	<p>Manifiesta su inseguridad (“no estoy segura”) respecto a la integración de los valores propios de países hispanohablantes; así como su impresión (adverbio “mucho”) acerca de la facilidad con la que se da la comunicación con personas latinoamericanas, manifestado en el adjetivo indefinido apocopado “cualquier” y la conjunción concesiva “aunque”, que añade la posible eventualidad de entablar conversación con desconocidos. La espontaneidad de las personas de habla hispana le ha facilitado (“nunca ha sido difícil”, adverbio de negación nunca + adjetivo “difícil”) las cosas dada su cierta timidez (“soy una persona más bien tranquila”). Se intuye cierta afectividad en la forma en la que sea aproximaron a ella en el pasado ; ellos empezaban a conversar rápidamente, a hacerme preguntas que me mostraban su interés por mí, por mi país y mi cultura”. Esta actitud contrasta, en su opinión, sin embargo con la de los alemanes (“sí puede ser más difícil”), dada su menor apertura</p>	<p>Consecuencias aprendizaje lengua adicional</p>

		(adjetivos “reservada”/ “cómoda”, cuyo valor positivo es anulado por el adverbio “no”)/ “íntimo”)	
34:25	En cuanto al idioma he constatado que en castellano hablo más y más alto que en alemán y al hablar hago más gestos con las manos. Además, he aprendido hablar de forma muy cortés usando más palabras y no ser tan directa como solemos ser los alemanes. No creo que haya cambiado mi manera de hablar alemán, por lo menos no me he dado cuenta.	También compara otros aspectos más tangibles, principalmente pragmáticos, entre la lengua española y la alemana: en la primera se expresa en mayor cantidad, con mayor volumen y mayor gesticulación, lo que expresa repitiendo en tres ocasiones el adverbio “más”. Otra diferencia es la cortesía añadida (adverbio “muy” y “más”) que supone el español frente a (adjetivo comparativo “tan”) la expresión más ruda que achaca al alemán (adjetivo “directa”). Finalmente, considera que el español no ha influido a la hora de expresarse en alemán (adverbio “no”).	Diferencia gestualidad lenguas Aspectos pragmáticos
34:26	Mi manera de hablar castellano sí cambió. Después de haber estado en Chile, hablo español con ligero acento chileno, dependiendo con quién hablo, si es chileno o no. Si no, evito algunas palabras que se consideran típicos en Chile.	Por el contrario, aprecia transformaciones (adverbio “sí”) en su acento al hablar español, ya que cree haberlo modificado levemente (adjetivo “ligero”) con la influencia chilena. Incluso adapta su discurso en función de la procedencia de su receptor (“sí es chileno o no”).	Cambio-avance nivel lingüístico
34:27	Creo que el estudio del español y las estancias en el extranjero me hicieron reflexionar sobre actitudes y valores que ya tenía y que se consideran más bien alemanes o europeos. Voy a nombrar algunos ejemplos. Como he visto otra realidad, valoro más que, en general, las jerarquías en el trabajo no son tan fuertes o tan visibles. (Obviamente depende de la institución. En las universidades alemanas aún hay jerarquías bastante importantes.) Valoro también tener la posibilidad de estudiar en Europa. En Chile estudiar es muy caro por lo que muchos jóvenes o tienen trabajo (de tiempo completo) o se endeudan con un crédito lo que causa estrés tanto durante los estudios como después. Además en Chile no se gana mucho dinero a pesar del sueldo mínimo; al mismo tiempo, los costos de vida son bastante elevados.	Reflexiona sobre los cambios producidos en cuanto a los valores preestablecidos a raíz de convivir con una realidad sociolingüística diferente. Una de las cosas que le parecen positivas (adverbio “más”) de su propia realidad es que la jerarquización es menos evidente (adjetivos “fuertes” y “visibles” neutralizados por el adverbio “no”). El segundo aspecto que destaca (verbo “valorar”) son las ventajas de asistir a una universidad europea (sustantivo “posibilidad”) en comparación con la chilena, menos abordable económicamente (sintagma adjetival “muy caro”), lo que trae muchas consecuencias negativas (trabajo de tiempo completo, verbo “endeudar”, sustantivo “estrés”), pues el nivel de vida no es acorde con el nivel de ganancias (“no se gana mucho dinero a pesar del sueldo mínimo”/ sintagma adjetival “bastante elevados”). Afirmaciones posibles gracias a su aprendizaje experiencial, que indica en la oración “Como he visto otra realidad”.	Actitudes y valores aprendizaje de lenguas Introspección

34:28	Me siento agradecido haber tenido la posibilidad de vivir y trabajar en el extranjero y creo que esta experiencia enriquece mi vida. A mí entender, no cambié tanto de actitudes y valores, sino tengo una “personalidad alemana” y otra “personalidad hispanohablante” que actúan y hablan según el contexto. Creo haber aprendido adaptarme a los diferentes contextos socioculturales.	Expresa su gratitud (“me siento agradecido”) por haber vivido esta experiencia (verbo “enriquecer”), que le ha otorgado, a su parecer, la adopción de dos personalidades distintas, en lo que resuena como una identidad múltiple que se manifiesta en función de la situación concreta “tengo una “personalidad alemana” y otra “personalidad hispanohablante” que actúan y hablan según el contexto”. De esta forma, posee una mayor capacidad de adaptación (verbo “aprender”) según el ámbito sociocultural en el que interactúa (adjetivo “diferentes”).	Conciencia múltiples identidades
-------	---	--	----------------------------------

6.6.3 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
44:1	Los ingredientes principales de la receta de mi identidad cultural son el entorno familiar, los lugares y la gente que he conocido, los valores con los que he crecido, los viajes y los paisajes en las que he vivido. El entorno familiar en primera posición porque es lo que te caracteriza desde el día de nacimiento. Aunque te guste distanciarte de ello, en mi opinión, es imposible hacerlo completamente porque lo llevas dentro	Para este hablante, la familia es un ingrediente “principal” (adjetivo), así como los lugares, la gente, los valores, los viajes y los paisajes. Incide en la importancia del contexto familiar, que sitúa en primer lugar, ya que te determina desde el principio inevitablemente (adjetivo “imposible”), es intrínseco (“lo llevas dentro”)	ID-Familia
44:4	Otro aspecto importante para mí son los viajes que he hecho: más largos, más probable que forman parte de los ingredientes. Pero las he puesto solamente en cuarto lugar porque el viaje en sí no tiene tanto peso si no más bien las personas con las que interaccionamos durante un viaje	los viajes son valorados con el adjetivo “importante”; se sitúan en cuarta posición, y su legado varía en función de su duración, ya que lo incidente no es el viaje como tal (“no tiene tanto peso”), sino los encuentros que se producen en él	ID-Viajes

44:6	En quinto lugar pondría el paisaje y la geografía en la que he vivido en el sentido que para mi identidad cultural hay una diferencia entre la vida en la ciudad y la del campo por ejemplo. En la ciudad me siento más libre, también más intercultural/internacional por el simple hecho de ser una ciudad grande	La geografía de su lugar de origen aparece en quinta posición; sugiere una diferencia entre la vida urbana y rural, estableciendo una preferencia por la primera, que significa para ella más libertad (“más libre”, adverbio y adjetivo) por su tamaño (adjetivo “grande”); y también porque da pie a más intercambio cultural (“más intercultural/internacional”, adverbio y adjetivos)	ID-Lugar de residencia
44:7	En cuanto a los condimentos de mi identidad cultural nombraría los estudios, las experiencias profesionales, la música y otra vez los valores. Soy estudiante del master Literatura Románica, ya terminé mis estudios de Filología Hispánica, es decir, ya hice distintos cursos y seminarios en este área. Lo que aprendí no cambió mi ser, pero lo enriqueció de cierta manera porque amplió mi horizonte	Los estudios, las experiencias profesionales, la música y los valores (esta vez los adquiridos en el extranjero) son considerados por este hablante como un “condimento”, que aunque no modificó su esencia (“no cambió mi ser”), sí que lo “enriqueció” y “amplió” su horizonte (verbos)	ID-Educación
44:8	Lo mismo vale para las experiencias profesionales que ya pude adquirir, en especial para los que adquirí en el extranjero. Esto tiene mucho que ver con el punto siguiente: los valores. Estos no solo forman parte de tu vida desde el primer momento – casi prefigurados ya, como tienen que ver con el entorno familiar – sino que también pueden ser adquiridos durante estadías en el extranjero. Esto significa que durante mis estadías en países extranjeros, aprendí otros valores, o más preciso, otra jerarquía de valores, lo que me permite ahora poder elegir entre una gama bastante amplia. Esto vale también para las experiencias laborales	Los valores adquiridos en el extranjero se añaden a los valores inculcados por la familia, simbiosis que ofrece como resultado “una gama bastante amplia” para establecer sus elecciones, a lo que se suman las experiencias en el marco del trabajo	ID-Valores
44:10	Finalmente, la música. También tuvo un papel bastante importante porque así aprendí las primeras palabras castellanas. Todavía transmite un sentimiento nostálgico, pero también alegre que me conecta al mundo hispanohablante.	La música se considera “bastante importante” (adverbio + adjetivo) porque fue como se inició en el aprendizaje de la lengua española.	ID-Música

6.6.4 Entrevista individual

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
66:9	<p>ASTRID: Bueno, para responder a tu primera pregunta. Sí, yo he vivido choques culturales más que nada en-en Chile, porque en España yo viví con-con otros alemanas así que el contacto con los españoles mismos no fue tan, digamos...tan intenso. En Chile sí, viví con una familia y:: noo sé, creo que es la adaptación a la vida cotidiana fue en sí un choque porque cada familia funciona de-de otra manera y más que nada si estás en otro país ..ehm::... no sé, las costumbres que tienen en cuanto a:: [Se interrumpe la conexión Skype y se retoma segundos después] ¿Me escuchas? #00:05:26-5#</p> <p>E: Sí, ahora sí, pero me he quedado en la parte de las familias...¿me oyes ahora? perdona, me estabas diciendo que cada familia también es un poco diferente, ¿no? #00:05:46-6#</p> <p>ASTRID: Claro:: y:: no sé...creo que a veces son cosas pequeñas, como eh::...la cuestión de la comida o:: me acuerdo, por ejemplo, que la familia en donde vivía ehm::...creo que era una familia más bien rica... y tenían una granja, vivimos en el campo y allí había, creo , tres señoras que trabajaban en la casa....que:: cocinaban todos los días, que-que hacían las camas, ¡hacían mi camas incluso! y eso para mí era un choque...porque:: no sé... para los europeos eso no es muy común #00:06:34-5#</p> <p>E: Claro, es verdad #00:06:35-1#</p> <p>ASTRID: Y:: y:: eso por ejemplo, las señoras que se ocupaban de todo, la ropa::, de-de la casa, de la comida,</p>	<p>Relata sus vivencias en relación la experiencia de aprendizaje en España y Chile, por tanto, emplea la primera persona del singular (“Yo estuve...”, “yo he vivido...”), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración (polifonía discursiva).</p> <p>La participante afirma que se ha enfrentado a diferentes choques culturales, sobre todo en Chile (como expresa a través de la locución adverbial “más que nada”), puesto que su experiencia en España se llevó a cabo junto a otros alemanes, lo que aminora el contacto con nativos.</p> <p>Menciona la necesidad de adaptarse en aquel periodo a las costumbres lugareñas, expresado mediante el modalizador obligatorio “tuve que adaptarme”. Destaca su conciencia de la diversidad en el funcionamiento de los hogares, en la propia idiosincrasia de cada ámbito particular, que se incrementa al tratarse de distintos países, expresado con la oración causal “porque cada familia funciona de-de otra manera y más que nada si estás en otro país”.</p> <p>No obstante, esta adaptación no parece suponerle un problema especial, como detalla en “cosas pequeñas” que ejemplifica en las labores del hogar o las costumbres gastronómicas. Destaca estas divergencias en la rutina del día a día de la familia opulenta (expresado a través de la locución adverbial “más bien” y el adjetivo “rica”) con la que vivió en Chile, manifiesta su sorpresa ante la presencia del personal de servicio que se ocupaba de las tareas del hogar (“¡hacían mi cama incluso!”) y establece la diferencia con la cultura europea (“para los europeos eso no es muy común”). Declara que son pequeños detalles, aunque supusieron para ella una extrañeza “Eso para mí fue:: un choque cultural”.</p> <p>Al tratarse de acontecimientos en un periodo que rememora en el momento de la entrevista, la estudiante recurre a tiempos verbales</p>	Choque cultural experiencia propia

	<p>todo. Eso para mí fue:: un choque cultural, diría...me tuve que adaptarme #00:06:53-6#</p>	<p>de pasado durante la entrevista (pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito imperfecto).</p>	
66:12	<p>ASTRID: Eh:: había estudiado algo en el colegio, pero yo fui antes de-de empezar a estudiarlo en la universidad. Pero yo de hecho, eh:: en-en la universidad, durante el bachelor hice un seminario que se llamaba Competencias Interculturales. Y allí aprendí justamente lo que tú estabas preguntando. Ehm:: hablamos de-de los países Latinoamericanos y nos preguntamos qué son los valores que tiene ellos, qué son valores que tenemos nosotros y comparamos la-la jerarquía de los valores que tenemos y nos dimos cuenta de que, por ejemplo, algunos valores... para nosotros son menos importantes que para la gente en Latinoamérica en general. #00:08:24-6#</p> <p>E: ajá #00:08:25-2#</p> <p>ASTRID: Entonces:: yo creo que con estos cursos de-de competencias intercultural se-se podría:: a lo mejor no se puede evitar todo, pero por lo menos se puede conscientizar a la gente #00:08:42-0#</p>	<p>Menciona su aprendizaje sobre la interculturalidad en el aula previo a su ingreso en estudios universitarios (lo expresa mediante la locución adverbial “antes de” y la perífrasis verbal aspectual “empezar a estudiarlo”). Cuenta su paso durante los primeros años de carrera por un seminario sobre competencias interculturales, en el que se abordaron valores en distintos países desde una orientación contrastiva y reflexiva, como indican los verbos “nos preguntamos” “comparamos” y “nos dimos cuenta”. Todo ello le ayudó a descubrir nuevos aspectos, mencionado a través de adverbios de espacialidad “allí”, lo que la condujo a la observación de que, entre otras cosas (expresado mediante el modalizador de ejemplificación “por ejemplo”), en Latinoamérica se dota de mayor importancia a ciertos valores que en, intuimos que Alemania, son considerados irrelevantes adverbio “menos” y el adjetivo valorativo “importantes” en la oración “algunos valores... para nosotros son menos importantes”, del mismo modo, ese “nosotros” hace referencia a los europeos).</p> <p>Considera que no es posible evitar el choque intercultural, pero sí amortiguarlo a través de la enseñanza, en una línea similar al curso al que asistió. Esta interpretación deriva del uso del condicional de indicativo “se podría” y el presente de indicativo en la perífrasis verbal modal de posibilidad “se puede concienciar” para la justificación de la utilidad de este tipo de seminarios que, como mínimo, hace que los alumnos tomen conciencia sobre la interculturalidad. Se trataría de un primer acercamiento que resulta muy relevante al aprendizaje posterior, afirmación que expresa en la oración “no se puede evitar todo, pero por lo menos se puede concienciar a la gente”, donde utiliza además la locución adverbial valorativa “por lo menos”.</p>	<p>Choque cultural-enseñanza aula</p>

66:14	<p>ASTRID: Me acuerdo que había dos cursos distintos, bueno primero, no tenía nada que ver con el <i>Bachelor</i> en sí, con la asignatura española, era un-un módulo distinto...no sé, puedo-puedo describirlo como cierto tipo de-de preparación para la vida profesional. Y:: había uno sobre India también. #00:09:35-2#</p> <p>E: Ah, vale #00:09:35-9#</p> <p>ASTRID: Entonces era algo como, digamos que:: voluntario y:: no-no todos lo hacían. Pero, no sé, en mi opinión...creo que-que todos deberíamos en algún momento hacer un-un curso eh:: de competencias interculturales. También los que no estudian lenguas porque creo que, para la vida cotidiana y como, aquí en Europa también tenemos muchos inmigrantes, creo que es muy importante. #00:10:07-6#</p>	<p>Explica que el seminario intercultural al que asistió (a través del verbo pronominal “me acuerdo”) era independiente de su asignatura de español (expresado en la oración “no tenía nada que ver con el <i>Bachelor</i> en sí, (..) era un módulo distinto”, que incluye la locución verbal “no tenía nada que ver”) y establece una comparación con un curso de Formación Profesional mediante la expresión “puedo describirlo como cierto tipo de preparación para la vida profesional”.</p> <p>Del mismo modo, constata que la participación en el seminario no era obligatoria (expresado en la oración “Entonces era algo voluntario” con el adverbio temporal “entonces”) y considera necesaria la realización de este tipo de seminario (manifestado a través de la expresión de punto de vista “en mi opinión”). La justificación para que cualquier persona lo realice se debe al contexto europeo, ya que la convivencia con los diversos inmigrantes conforma la realidad de este continente, a lo que dota de importancia mediante el adverbio valorativo “muy” y el adjetivo “importante”.</p>	Aprendizaje intercultural curso
66:17	<p>ASTRID: Mmm:: creo que el tema que a mí me ha parecido:: el más interesante...o:: uno de los más interesantes eh:: ha sido el tema sobre las relaciones personales y el:: me gustó el video que vimos del abuelito [hace referencia al cortometraje "El regalo" actividad 3 bloque III]. Eh::... no sé, yo creo que el tema del machismo es también un tema bastante ¿estereotipado? #00:13:34-3#</p> <p>E: Sí #00:13:35-1#</p> <p>ASTRID: porque creo que es una:: de las primeras palabras que tenemos en mente si hablamos de España o Latinoamérica #00:13:49-1#</p> <p>E: ¿sí, verdad? #00:13:47-7#</p>	<p>La participante atribuye gran interés en las actividades propuestas durante esa semana por la investigadora en el aula. Destaca el tema que trata las relaciones personales y hace referencia al cortometraje “El regalo” mediante la proposición verbal valorativa “me gustó y el sufijo apreciativo en el sustantivo “abuelito”. Del mismo modo, menciona el tema del machismo, al que considera un tema candente en la cultura española y latinoamericana (expresado a través del adverbio “bastante” y el adjetivo “estereotipado”) y que presenta cierta dificultad, que manifiesta a través del adverbio “poco” y el adjetivo “difícil”.</p> <p>Resalta la asociación del machismo con la comunidad hispánica “es una:: de las primeras palabras que tenemos en mente si hablamos de España o Latinoamérica”.</p>	Impresiones intervención didáctica

	<p>ASTRID: Sí, por eso:: no sé creo que es un poco::... difícil... #00:13:54-4#</p> <p>E: Ajá...y ¿en qué sentido? Por ejemplo, ¿tú crees que hay algún tema que no se debería trabajar en clase de español? También mencionamos la religión... ¿crees que hay algún tema tabú o que no se debería de trabajar en clase en tu opinión? #00:14:15-9#</p>		
66:21	<p>ASTRID: Yo creo que-que se podría hablar de casi cualquier tema. Yo creo que no depende tanto del tema en sí, sino de:: de la manera como tratar el tema...no sé, de- de:: evitar estereotipos, por ejemplo de:: no sé, de hablar de una forma, digamos, sensible. Y creo que si el profesor puede lograr esto, se puede hablar de- de muchos temas también difíciles o sensibles #00:15:56-9#</p>	<p>La participante sostiene que no hay censura en los temas tratados en el aula , manifestado a través del adverbio modalizador de cantidad “casi” en la proposición “se podría hablar de casi cualquier tema”. La clave radica en cómo abordar el tema, de mostrar cierta sensibilidad a la hora de tratar temas delicados por parte del docente , idea que refleja a través de la subordinada condicional posible “si el profesor puede lograr esto, se puede hablar de muchos temas”, que incluyen la perífrasis verbal modal de posibilidad “poder + infinitivo”.</p>	Temas tratados aula
66:23	<p>ASTRID: Eh:: bueno, ¿tiene que ser la clase de español? Porque me acuerdo de una situación en la clase de francés. #00:16:34-2#</p> <p>E: Sí, sí, puede ser la de francés. #00:16:37-8#</p> <p>ASTRID: Donde:: eh:: habíamos visto una película sobre migración en Francia...y::en esta película uno de los personajes dice una frase que hace alusión a:: eh:: a:: la Segunda Guerra Mundial, a la percepción de los judíos, a la SWAT. Y:: luego discutimos en clase si se pueden comparar o si se puede comparar esta situación eh:: de los inmigrantes en Francia... o:: o más bien, la actitud de los franceses con la actitud de- de los alemanes o de muchos europeos antes o también durante la Segunda Guerra Mundial. Y eso:: a mí, me...no sé, yo casi sentí vergüenza porque:: no me parece muy adecuado hacer</p>	<p>La participante cuenta que sufrió una situación incómoda en clase de francés, puesto que, tras el visionado de una película en la que se alude a la Segunda Guerra Mundial, se prosiguió al debate de la comparación de actitudes de franceses y alemanes (adverbio temporal “luego” en la oración “luego discutimos en clase”, a la que le sigue la subordinada condicional “si se puede comparar esta situación (...) con...”, que explica el debate mencionado).</p> <p>Se siente ofendida por esta comparación que la docente incita hacer a los estudiantes, mediante la proposición “yo casi sentí vergüenza” para dar cuenta del comportamiento cuestionable por parte del docente y del sofoco que ella misma padeció al verse envuelta en comparaciones con el Holocausto. Dictamina, mediante la expresión de punto de vista “no me parece muy adecuado” el poco acierto del docente en esa supuesta estrategia didáctica.</p>	Docente-comportamiento cuestionable

	comparaciones de cualquier tipo con:: eh:: el tema del Holocausto y del antisemitismo. #00:17:55-9#		
66:28	<p>ASTRID: Bueno, yo creo que sí que estoy de acuerdo con-con esta definición y que:: a lo mejor es más importante tener cierta consciencia intercultural...más importante que hablar la lengua así perfectamente #00:20:03-3#</p> <p>E: Ajá... ¿Y es uno de tus objetivos a nivel personal el llegar a ser un hablante intercultural? O bueno, no sé si ya consideras que lo eres en cierto modo... #00:20:19-7#</p> <p>ASTRID: Mmm:: Bueno, para mí misma, eh:: también es importante hablar la lengua así muy, muy bien #00:20:29-9#</p> <p>E: Claro #00:20:32-1#</p> <p>ASTRID: Pero::...no sé yo creo que casi cualquier persona que estuvo en el extranjero tiene cierta::... no sé si consciencia, pero por lo menos ya:: ehm:: sí, creo que tiene cierta consciencia intercultural porque:: necesariamente tienes que:: o piensas mucho, también piensas mucho en ti misma, en tu país, en tus valores y creo que aprendes mucho también eh:: de ti mismo cuando estás en el extranjero, por eso creo que:: ehm:: no sé, a lo mejor se puede eh:: estos conocimientos se pueden amplificar mediante un-un curso, un seminario...pero creo que:: con la estadía en el extranjero ya:: ya aprendes algo de interculturalidad #00:21:39-3#</p>	<p>La participante muestra su posicionamiento a favor del concepto de hablante intercultural propuesto en la definición que le aporta la investigadora; a través de la proposición “estoy de acuerdo”. Del mismo modo que da primacía a la posesión de conciencia intercultural frente, a lo que podría interpretarse como el hablante nativo, concepto que expresa mediante el adverbio modalizador “perfectamente” en “hablar la lengua así perfectamente”.</p> <p>Constata en este punto la implícita relación de la estancia en el extranjero con el objetivo de ser hablante intercultural, idea que manifiesta a través de su propia experiencia con el modalizador epistémico “necesariamente” y el modalizador deóntico “tienes que” en la oración “necesariamente tienes que, o piensas mucho en ti misma, en tu país...”).</p> <p>Es decir, desde su perspectiva la estancia en el extranjero supone un proceso de introspección y comparación constante, que refleja en el verbo “pensar” en la oración “piensas mucho en ti misma, en tu país, en tus valores y creo que aprendes mucho también eh:: de ti mismo”.</p> <p>De esta forma, la experiencia en un entorno diferente, te hacer pensar en lo nuevo y en lo ya existente en cada individuo y, en consecuencia, se desarrolla cierta interculturalidad (expresado a través del modalizador de cantidad “algo de interculturalidad”), si bien puede completarse con seminarios (esto lo expresa a través del modalizador epistémico “a lo mejor” en “a lo mejor estos conocimientos se pueden ampliar mediante un curso”).</p>	Concepto hablante intercultural
66:32	<p>ASTRID: Mmm:: Yo creo que sí...si:: esta persona eh::no sé, asiste a seminarios interculturales o se:: no sé, lee mucho sobre interculturalidad, yo creo que sí es posible</p>	<p>La participante admite la posibilidad de que un sujeto pueda llegar a convertirse en un hablante intercultural sin necesidad de pasar una estancia en el extranjero mediante la afirmación “creo que sí</p>	Relevancia estancia extranjero

	<p>#00:22:28-8#</p> <p>E: Vale. #00:22:29-5#</p> <p>ASTRID: O a lo mejor tiene contacto, en- en su país nativo tiene contacto con extranjeros de otros países. Entonces creo que sí...Comienza a hablar]. #00:22:44-3#</p> <p>E: Sí, sí, perdona. #00:22:46-3#</p> <p>ASTRID: A lo mejor es necesario que esta persona tenga un:: una cierta, ¿sensibilidad? y que esté abierta también a estas cosas #00:22:57-5#</p>	<p>es posible”. Para verificar su enunciado, ejemplifica con la asistencia a seminarios o lecturas sobre el tema y el contacto con extranjeros de otros países por parte del sujeto. Esta posibilidad o incerteza se manifiesta mediante el modalizador epistémico “a lo mejor” en la oración “a lo mejor tiene contacto en su país nativo con extranjeros de otros países”), siempre que exista y se mantenga una predisposición o actitud abierta a este tipo aprendizaje, como bien expresa a través de la proposición de valor epistémico “A lo mejor es necesario que esta persona (...) esté abierta también a estas cosas”.</p>	
66:37	<p>ASTRID: ehm:: yo creo que los ejercicios que hice o que tuve que hacer en este seminario eh::eran bastante buenas, donde pensábamos en los valores que tenemos nosotros porque también siempre tiene que ver también con-con tu:: propio punto de vista #00:24:26-4#</p> <p>E:Ajá #00:24:25-2#</p> <p>ASTRID: Con tus valores y:: no sé, por ejemplo, me acuerdo que eh:: hicimos un ejercicio con, no sé se trataba de situaciones distintas, por ejemplo, alguien está enfermo y "¿qué hacemos?" y:: así nos dimos cuenta de que en diferentes culturas, las-las personas reaccionan de manera diferente. Y creo que esto es bastante interesante, también para...no sé, para posi- posicionarse a sí mismo en cierta forma, para luego poder aprender cómo piensan los demás #00:25:09-6#</p>	<p>Menciona opciones al aprendizaje alternativo a la estancia en el extranjero como el seminario al que asistió y las actividades implicadas seminario, que facilitan el desarrollo de la interculturalidad. Concretamente, consisten en hacer reflexionar a los alumnos acerca de los valores propios, como indica la subordinada adverbial de lugar “donde pensábamos en los valores que tenemos nosotros” y modalizador de usualidad “siempre” y la locución verbal “tener que ver” en “siempre tiene que ver también con tu propio punto de vista”).</p> <p>Destaca el interés que suscita una de esas actividades, expresado por medio del adverbio de cantidad “bastante” y el adjetivo valorativo “interesante”, ya que proporcionan un grado de empatía, por ejemplo hacia las diversas reacciones. Esta forma de posicionarse en la postura del otro se refleja en la oración “nos dimos cuenta de que en diferentes culturas, las-las personas reaccionan de manera diferente”. Además, estas actividades sobrepasan los límites del aula, y las percibe como un aprendizaje útil en el futuro, a través de la subordinada adverbial final con el</p>	Aprendizaje alternativo estancia extranjero

		verbo auxiliar “poder” y el adverbio de tiempo “luego”: “para luego poder aprender cómo piensan los demás”).	
66:41	ASTRID: A mí me parece, me parece adecuado de que:: que el profesor intente desarrollar ciertas habilidades y actitudes, como dice en el texto, y:: y que también deje cierta libertad a los estudiantes para que ellos mismos puedan pensar y formar su-su opinión #00:27:33-7#	Por medio de la expresión de punto de vista “a mí me parece”, la participante cataloga de apropiada (adjetivo valorativo “adecuado”) la posición del docente como mediador intercultural entendida como “desarrollar ciertas habilidades y actitudes” en consonancia a la definición proporcionada. Sin embargo, matiza la importancia de fomentar el crecimiento de los alumnos y ofrecerles independencia para propiciar su progreso, expresado mediante la enunciación “deje cierta libertad a los estudiantes para que ellos mismos puedan pensar y formar su opinión”.	Docente mediador intercultural
66:43	ASTRID: Bueno, en-en la universidad creo que casi todos los profesores siempre nos decían ...que:: que fuéramos más críticos, sea en cursos de Literatura o de Lingüística ehm::...en los cursos de-de Español...creo que no:: no tenía un papel tan importante. Yo hice muchos cursos de-de traducción ...y:: es decir, traducimos textos, hablamos de:: de esos textos y:: no sé, la cultura no tenía un lugar muy importante en::... Tenía otros cursos de cultura también y a lo mejor ahí sí #00:29:01-1#	Recuerda que la mayoría de docentes durante su etapa universitaria incitaron a los alumnos un a pensamiento más crítico (manifestado a través de la expresión de usualidad “casi todos los profesores siempre nos decían”). Menciona cursos de Literatura o de Lingüística, pero especifica también que en la asignatura de español no se le daba la misma importancia a la interculturalidad (expresado a través del adverbio de cantidad “tan” y el adjetivo valorativo “importante”, sino que se centraba más en la traducción y comentario de textos. Por último, atestigua que esa situación sí pudo darse en cursos culturales en los que asistió (expresado a través del modalizador epistémico “a lo mejor” y el adverbio de lugar “ahí” en la proposición “a lo mejor ahí sí”, mostrando así su incertidumbre.	Docente intercultural experiencia propia
66:45	ASTRID: Yo creo que sí, que:: la Universidad debería fomentar ciertos valores... ehm::, por ejemplo:: ehm:: esto de-de aprender a pensar de forma crítica, de no aceptar todo lo que, lo que escuchamos, todo lo que leemos, sino que:: ehm:: empezamos a pensar nosotros mismos... #00:30:05-2# E: Ajá. #00:30:05-9#	En esta ocasión la estudiante señala que la Universidad es un lugar idóneo para potenciar en los alumnos (expresión de obligación “debería fomentar”) un pensamiento más crítico y un cierto criterio que les permita ser independientes y emitir sus propios juicios. Atribuye, asimismo, gran importancia y valor a la educación al describirla con el adverbio de cantidad “muy” y los adjetivos valorativos “importante” y “valioso”, a pesar de que su comentario pueda ser juzgado como elemental o “muy básico”.	Enseñanza valores universidad

	<p>ASTRID: Y:...A lo mejor también algo muy básico, que- que la educación es algo muy importante y algo muy valo-valoroso #00:30:17-5#</p>		
66:49	<p>ASTRID: Mmm:: bueno si:: si parto de mí misma como ejemplo, yo diría eh:: ir al extranjero para-para aprender a hablar porque creo que esto es lo que muchas veces les cuesta a los estudiantes, por lo menos fue así en mi caso...O es así en casi todos los idiomas que he aprendido, que es más fácil eh:: leer y entender o escribir algo que hablar #00:31:17-7#</p> <p>E: Claro #00:31:17-8#</p> <p>ASTRID: Y:: no sé, para mí eh:: la primera estadía en-en Chile, fue una estadía bastante importante porque allí de verdad empecé a hablar y:: empecé a hablar sin-sin pensar tanto. #00:31:36-9#</p> <p>E: Claro. #00:31:35-5#</p> <p>ASTRID: Sin formarme la frase antes de-de pronunciarla, digamos #00:31:43-4#</p>	<p>A través de la expresión de ejemplificación “si parto de mí misma como ejemplo”, considera de gran utilidad viajar y llevar a cabo una estancia en el extranjero para aprender las destrezas orales “a hablar”, dada la dificultad que presentan muchos alumnos en este aspecto (expresado por medio de la proposición “creo que esto es lo que les cuesta a los estudiantes”, acompañada del modalizador de usualidad “muchas veces”).</p> <p>Establece una comparación entre la dificultad que, a su parecer, conlleva esta destreza oral con otras destrezas receptivas, como “leer y entender” o productivas como “escribir algo”.</p> <p>Mediante la expresión de punto de vista “para mí” pone de manifiesto la importancia de su primera estancia en Chile (adverbio de cantidad “bastante” y adjetivo valorativo “importante”), en la que comenzó a hablar con versatilidad y elocuencia (utiliza la expresión de explicación “digamos” en la proposición “sin formarme la frase antes de pronunciarla, digamos”). De esta forma ratifica su fluidez que le proporciona no tener que reflexionar tanto en las formas lingüísticas, antes de emitir su discurso.</p>	Objetivos aprendizaje lengua extranjera
66:51	<p>ASTRID: Mmm:: creo que es necesario...estar abierto a aprender cosas nuevas, a lo mejor cosas que:: ...que al principio no:: no logras entender... y:: no sé, es necesario también tener paciencia y::... cierta perseverancia, no sé, y una curiosidad también, creo que la curiosidad es lo más importante #00:32:50-4#</p> <p>E: En tu caso personal ¿qué es lo que te hizo decidir estudiar español? #00:32:55-0#</p>	<p>Considera imprescindible mantener una actitud abierta frente al aprendizaje de una lengua adicional, ser paciente y perseverante, que expresa con el enunciado de obligación “es necesario”. En este sentido, se interpreta como una especie de tolerancia a la ambigüedad “que al principio no:: no logras entender”.</p> <p>Sin embargo, otorga primacía a mantener una actitud de descubrimiento o “de curiosidad”, como queda patente en la proposición “la curiosidad es lo más importante”, con el adverbio de cantidad “más” y el adjetivo “importante”.</p>	Actitudes aprendizaje lengua adicional

66:55	<p>ASTRID: Ehm:: la verdad es que ya no me acuerdo muy bien. En un momento surgió cierto interés por Latinoamérica y empecé a escuchar música de:: de esos países y-y me senté con el diccionario porque quería saber qué estaban cansando y así empecé las primeras palabras y:: claro, quería aprenderlo de verdad y tener cursos en el colegio #00:33:43-2#</p>	<p>Manifiesta que apenas recuerda la motivación para adentrarse en el aprendizaje del español mediante la expresión de certeza “la verdad es que...”, pero afirma que se interesó por Latinoamérica y, a través de la música, se interesó en buscar en el diccionario a causa para conocer el significado de las canciones de los países latinoamericanos, como vindica en las expresiones de volición “quería saber qué estaban cantando” y “quería aprenderlo de verdad”.</p>	<p>Motivación aprendizaje ELE</p>
66:57	<p>ASTRID: Ehm:: no lo sé, yo en el colegio, yo tuve una profesora alemana, pero nos enseñaba el español peninsular y en la Universidad donde hice el <i>Bachelor</i>... #00:34:50-0#</p> <p>E: Sí #00:34:50-1#</p> <p>ASTRID: igual creo que el enfoque estaba más bien en el español peninsular... #00:35:01-2#</p> <p>E: Sí, tal vez dependía del-del origen del profesor, tal vez...¿en la Universidad tienes más profesores que son de España o de Hispanoamérica? #00:35:16-3#</p> <p>ASTRID: Claro, depende de este punto más que nada y:: en la Universidad, como ya dije, donde estudié eh:: el <i>Bachelor</i>, había más profesoras de España y creo que aquí en Berlín ahora es más bien mezclado #00:35:36-1#</p>	<p>En relación a las variedades del español que han prevalecido en su trayectoria educativa, la participante duda (expresado mediante la enunciación “no lo sé”), sin embargo, después afirma haber recibido una orientación hacia las variantes de España, como manifiesta en subordinada adverbial modal “igual creo que el enfoque estaba más bien en el español peninsular”.</p> <p>En este punto la participante se reafirma a través de la locución adverbial “más que nada” en que la variedad del español impartido depende del origen del docente y para ello utiliza un ejemplo de una acción pasada (“donde estudié en el Bachillerato había más profesoras de España”) y un ejemplo de una acción presente, con el adverbio de tiempo “ahora” y el adverbio de localización espacial “aquí” (“aquí en Berlín ahora es más bien mezclado”).</p>	<p>Variedades del español</p>
66:62	<p>ASTRID: ¡De nada! a mí siempre me encanta hablar de la interculturalidad porque me parece que es un tema súper importante y muy interesante, así que:: con gusto #00:36:19-9#</p>	<p>En esta ocasión, la aprendiz se muestra en grata y amable a la hora de intervenir en conversaciones de aspectos interculturales, como expresa mediante el modalizador de volición “me encanta hablar de la interculturalidad” y la modalidad adverbial apreciativa “con gusto”. En su opinión, se trata de un tema de vital importancia e interés a expresado con los adverbios “súper” y “muy” y de los adjetivos “importante” e “interesante”.</p>	<p>Impresiones intervención didáctica</p>

66:66	<p>ASTRID: bueno, en todo caso, para mí fueron experiencias increíbles y muy importantes también como tú dices en el desarrollo de...personal #00:37:31-9#</p> <p>E: sí, aquí deberíamos hacer algo similiar, porque no tenemos tanto esa conciencia, siempre lo posponemos a cuando terminemos los estudios o cuando trabaje, ya viajaré...pero hay cosas que... #00:37:52-0#</p>	<p>La participante, a través de la expresión de tematización “en todo caso” y de la expresión de punto de vista “para mí”, corrobora la valoración positiva que supuso para su desarrollo personal las estancias en el extranjero y el aprendizaje del idioma, actividades que cataloga mediante el adjetivo valorativo “increíbles” en “experiencias increíbles”.</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p>
66:67	<p>ASTRID: nunca vas finalmente #00:37:53-5#</p> <p>E: exactamente...eso te iba a decir, parece que hay cosas que o las haces en un periodo o después es más difícil, bueno...la vida se complica, tienes más obligaciones #00:38:08-0#</p>	<p>En este punto, se muestra partidaria de no posponer este tipo de experiencias porque pueden acabar no llevándose a cabo, como bien expresa mediante el adverbio modalizador de usualidad “nunca” y el adverbio de tiempo “finalmente”.</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p>
66:68	<p>ASTRID: claro, por eso creo que:: después de terminar el colegio y antes de empezar con los estudios creo que es un tiempo:: perfecto...para irse por un tiempo #00:38:22-7#</p> <p>E: En tu entorno de amigos o de familiares también la gente viaja ese año o ¿conoces a alguien que no lo haya hecho? #00:38:29-1#</p>	<p>En esta ocasión, confirma (confirmación “claro”), califica como idóneo (mediante el adjetivo valorativo “perfecto” en la proposición “es un tiempo perfecto”) el momento de transición del colegio a la universidad para realizar este tipo de experiencias.</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p>
66:69	<p>ASTRID: bueno, también conozco a muchas personas que no lo han hecho, pero creo que casi la mayoría en algún momento estuvo en el extranjero, algunos hicieron Erasmus, por ejemplo #00:38:49-5#</p> <p>E: claro #00:38:50-2#</p> <p>ASTRID: O:: o trabajos voluntarios, pero o también un año de intercambio escolar #00:38:58-2#</p> <p>E: Ah, sí, sí #00:39:01-8#</p>	<p>No obstante, no es un imperativo realizar esta experiencia, pues afirma conocer a muchas personas que apuestan por irse al extranjero durante este periodo (expresado mediante la oración “también conozco a muchas personas que no lo han hecho”). No obstante, corrobora que la mayoría de su entorno ha seguido el mismo modus operandi que ella a la hora de viajar al extranjero y por medio de la expresión de ejemplificación “por ejemplo” da cuenta de las distintas opciones para viajar, bien sea de manera independiente, trabajos voluntarios o intercambios escolares.</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p>

6.7 Coralie

6.7.1 Breve resumen del perfil de la participante

La participante con el pseudónimo “Coralie” nace y crece en Francia, pero vive en Alemania desde hace un año y medio, donde cursa estudios de *Bachelor* en Filología francesa y española. Su lengua primera es el francés y no tiene familiares de otra nacionalidad. En el colegio comienza a aprender español a la edad de 11 años, contingencia que afirma ser habitual en su ciudad francesa dada la proximidad con España. Además, sabe inglés, alemán y un poco de italiano.

Los aspectos que le interesan esencialmente en cuanto al aprendizaje del español conciernen los elementos culturales como el cine y la literatura, pero también la posibilidad de contacto con hablantes nativos y el acercamiento al lenguaje coloquial y las distintas variedades de la lengua.

Asiste a la universidad como estudiante extranjera regular, por lo que considera que ya está realizando una estancia en el extranjero. Sin embargo, planea llevar a cabo un intercambio futuro en España o Latinoamérica. Precisamente, le interesan en especial los países latinoamericanos y su cultura. Alega que el español es una lengua que le resulta “viva, sona bien y es agradable para oír”. En la pregunta inicial del cuestionario afirma haber aprendido a través de distintas formas: en el aula, a través de la música, del cine y de la literatura, y con amigos hispanohablantes o compañeros de piso con quienes practica habitualmente español. En general, las actividades que más le han ayudado a aprender en clase son: las “actividades de comunicación” o los “ejercicios de gramática EN GRUPO”, así como las “presentaciones orales”. Como objetivo posterior considera progresar en el uso de la gramática, y más concretamente, en lo referente a “la concordancia de los tiempos y modos verbales”, y la mejora de su “accentuación”.

Actualmente, Coralie utiliza la aplicación *Busuu* para aprender polaco. Es seguidora de dos blogs sobre enseñanza de español, abcdeele.com/blog/ y www.profedeele.es/. En su opinión, es posible aprender una lengua sin asistir a clases presenciales, pero únicamente en los niveles iniciales “Si sería posible, pero pienso que para superar el nivel B2 se necesita más (estancias en un país hispanohablante, etc)”. Habitualmente ve series y películas en español en Internet, donde también lee la prensa y escucha música.

El primer contacto con la participante se establece en 2015 y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.7.2 Relato de vida lingüística

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
63:1	<p>Mi historia con la lengua española ya empezó en una edad muy joven, ya que tuve mi primero contacto con el idioma a los 7 años durante un viaje de una semana en Barcelona con mi familia. Al mismo tiempo fue mi primera vez en el extranjero. Todavía tengo recuerdos muy claros de este viaje porque fue una experiencia muy destacada para mí. Me acuerdo muy bien de mi sorpresa - y entusiasmo - al oír hablar personas en una lengua que no era la mía, que no entendía. Mi mamá, que habla bastante bien español, enseñó durante este viaje algunas palabras en español a mi hermano y a mí. Fueron muy básicas y muy pocas, y fueron pues mis primeras palabras en español : se trataba solo de decir “me llamo Claire”, “tengo 7 años”, constar hasta 10 o decir que me había perdido y que me debían traer a tal hotel donde se quedaban mis padres - por si acaso ocurriría.</p>	<p>Relata su primer contacto con el español durante un viaje a Barcelona con su familia cuando tenía 7 años, lo que considera temprano (sintagma adjetival “muy joven”). La califica como una vivencia significativa que ha perdurado en su memoria (adjetivos “claros” y “destacada”).</p> <p>Sus primeras impresiones son calificadas con los sustantivos “sorpresa” y “entusiasmo”, que hacen referencia a la curiosidad que despertó esa lengua desconocida.</p> <p>Habla positivamente del nivel de español de su progenitora (sintagma adverbial “bastante bien”), que a pesar de que les transmitió solo algunas palabras (adjetivos “básicas” y “pocas”), asentaron la base de su primer contacto lingüístico.</p>	<p>Viajes familiares</p>
63:2	<p>De este viaje también recuerdo los zumos de naranja frescos que se podían comprar en cada lugar, el pan con tomate que nos hizo una amiga barcelonesa de mis padres y la gigante paella que preparó en el jardín en una sartén cuyo diámetro era el doble de mi tamaño. Por supuesto, recuerdo también el parque Güell, que a mi hermano y a mí nos pareció tan divertido, el puerto, y andar durante horas en las callejuelas del Barrio Gótico. El momento más divertido fue cuando mi papá, que no hablaba ni una palabra de español, intento comprar el desayuno en una panadería con gestos de las manos.</p>	<p>También da cuenta de algunos recuerdos gastronómicos que la marcaron: el zumo de naranja se destaca con el adjetivo “frescos” y el sintagma nominal “cada lugar”; y la paella con el adjetivo “gigante” y con la descripción entusiasta y algo exagerada de sus proporciones: “cuyo diámetro era el doble de mi tamaño”.</p> <p>Recuerda también algunos lugares turísticos que visitó, como el parque Güell, al que califica con el adjetivo “divertido”.</p> <p>Por último, rememora una anécdota destacable (adverbio “más”) que también califica con el sintagma adjetival “más divertido” y que se refiere a la experiencia de su padre, desconocedor de la lengua, comprando en un comercio.</p>	<p>Viajes familiares</p>
63:2	<p>Fue mi primera vez en España y me encantó. Me encantó tanto que al regresar tomé prestado el diccionario</p>	<p>Esta experiencia fue totalmente de su agrado, lo que expresa repitiendo dos veces el verbo “encantar” (una de las veces reforzado con el</p>	<p>Autodidacta</p>

	<p>español-francés de mi mamá, y, durante los meses siguientes, escogía de vez en cuando en el diccionario las palabras cuyo sonido me gustaba y las apuntaba en un cuadernillo. Unos años después, a los 9 años, volvimos a España, a Cadaqués, por una semana y también me gustó mucho. Intenté hablar español lo más que posible, por ejemplo pidiendo en el restaurante la comida para toda la familia o comprando cositas en el estanco. Además me gustaba escuchar la gente hablar en los espacios públicos y intentar reconocer cualquier palabra que conocía. La verdad es que casi nunca lo lograba, y mi mamá me consolaba diciendo que esto debía estar debido a que la gente allá también habla catalán. Lo de las lenguas regionales me costaba entender al principio, ya que en Francia ya desaparecieron - casi nadie las habla hoy en día. En esta edad nunca había oído hablar de lenguas regionales.</p>	<p>adverbio “tanto”). Indica el hecho de que su atracción por el español la condujera a consultar regularmente (“durante los meses siguientes”/ “de vez en cuando”) el diccionario y aprender algunas palabras que le resultaban agradables fonéticamente (“cuyo sonido me gustaba”). Esa fue su primera experiencia de autoaprendizaje, hasta que dos años más tarde (“a los 9 años”) regresó a Cataluña, experiencia que le volvió a satisfacer (“también me gustó mucho”), y se ejerció cuanto pudo en la expresión oral (“Intenté hablar español lo más que posible”). Menciona que disfrutaba al escuchar hablar a los autóctonos; si bien su entendimiento es calificado negativamente, ya que no alcanzaba a entender (“casi nunca lo lograba”, verbo lograr neutralizado con el sintagma adverbial “casi nunca”). Encontraba alivio en su madre (verbo “consolar”), que le explicó que en esta región también se convive con otra lengua (adverbio “también”): el catalán. Este hecho, que califica ligeramente peyorativo con “lo de las lenguas regionales” escapaba en un principio a su entendimiento (verbo “costar” adverbio de tiempo “nunca”).</p>	<p>Autonomía Lenguas regionales</p>
63:3	<p>Cuando tenía 10 años, empezaron mis primeras clases de español. Fue durante mi primer año de “collège”. En Toulouse, en muchas escuelas uno puede elegir entre empezar a aprender español en el primero año o en el tercero año de colegio. Cuando se elige la primera opción, uno tiene tres horas de español y tres horas de inglés a la semana y se supone que, al salir del colegio uno tendrá el mismo nivel en ambos idiomas. Por supuesto, cogí español ya el primer año. Me interesó mucho aprender de manera sistemática una lengua que hasta ahora había hablado sólo de manera circunstancial y un poco azarosa. Así que desde el principio estuve muy activa durante las clases y me esforcé bastante.</p>	<p>Su primer contacto académico con el español fue a la edad de 10 años en el colegio. Explica la posibilidad (verbo “poder”) que existe en Francia de elegir cuándo empezar a aprender lenguas y lo que implica la elección rotunda (“por supuesto”) que ella hizo de empezar en el primer año en lugar del tercero (tres horas semanales de inglés y español). El primer contacto teórico (adjetivo “sistemática”) con el español (comparado con su aprendizaje espontáneo anterior, calificado con los adjetivos “circunstancial” y “azarosa”) es valorado positivamente (“me interesó mucho”), lo cual dio buenos resultados, expresados en el sintagma adjetival “muy activa” y en el verbo “esforzar” seguido del adverbio de cantidad “bastante”.</p>	<p>Primeras clases de español</p>
63:4	<p>La profesora intentaba hacernos hablar lo más posible, lo que me pareció muy bien, aunque a veces su método no era muy eficiente. Cuando no tenía inspiración para un</p>	<p>Valora asimismo de manera positiva los requerimientos de su docente (“me pareció muy bien”) a la hora de incentivarlos a expresarse oralmente, si bien (conjunción “aunque”) su metodología no le</p>	<p>Aprendizaje-Enseñanza de lenguas</p>

	<p>ejercicio de interacción con respecto al tema que estábamos tratando, solía escoger una de las palabras que justo habíamos aprendido y pedimos que construyamos una frase con esta palabra, oralmente y de manera espontánea. Algunos de nosotros siempre intentaban hacerlo pero la mayoría del grupo no se animaba así que ya en el segundo año se puso un poco aburrido el curso pero aun así seguía estudiando con mucha motivación.</p>	<p>resultaba la más eficaz (sintagma adjetival “muy eficiente” anulado por el adverbio precedente “no”). Hace alusión al recurso de un ejercicio que no considera adecuado y que cuestiona por su escasez motivacional (adjetivo “aburrido”) en gran parte de los alumnos (verbo “animarse” precedido del adverbio “no”) y sintagma nominal “la mayoría”), lo que se tradujo en cierta desidia, aunque no para ella (conector “aun así”), que continuó (perífrasis aspectual durativa “seguía estudiando” y sintagma nominal “mucha motivación”).</p>	<p>Docente-positivo</p>
63:5	<p>Llegó el tercero año de colegio y ocurrió algo que resultó desastroso para mi progresión en el aprendizaje del español. Dado que estábamos muy poco los que habían empezado el español en el primer año del colegio, se negaron a organizar clases específicas para nuestro nivel y nos pusieron en las clases de español para principiantes. Las clases las dio otra profesora que nunca me cayó bien. Pero lo peor fue que todo empezó del principio. Durante 2 años, no aprendí nada nuevo, la profesora nunca tomó en consideración que nosotros que habíamos estado en la clase “bilangue” teníamos un nivel ya mucho más allá. Al principio intenté avanzar un poco de manera autónoma pero con todas las otras materias y mis grandes dificultades en matemáticas casi no me quedaba tiempo – además, con mis 13-14 años no tenía bastante madurez para lograr esto.</p>	<p>Relata una experiencia negativa de su tercer año de curso (adjetivo “desastroso”, verbo “negarse”): no hubo suficientes alumnos con su nivel y tuvo que dar clase de español en un curso de principiantes. Además, la docente no era de su agrado por motivos personales que no aclara (“nunca me cayó bien”). La valoración de esos dos años se expresa mediante el adverbio “peor” y la doble negación que acompaña el verbo “aprender” (“no aprendí nada”). La falta de adaptación de la profesora se expresa mediante la sentencia: “nunca tomó en consideración”. Lamenta la imposibilidad de estudiar por cuenta propia dada la gran carga lectiva (“casi no me quedaba tiempo”) y sus problemas en materias como las matemáticas (sintagma nominal “grandes dificultades”), a lo que añade su falta de madurez (“no tenía bastante”) que le impide asumir más responsabilidades en la autonomía de su aprendizaje.</p>	<p>Docente-negativo</p>
63:6	<p>Después, ingresé al Lycée, lo que en Francia corresponde a los años de educación entre 15 y 18 y ya se mejoró la situación porque estuve en un Lycée muy bueno, con exigencias altas y profesores muy comprometidos. Las clases de español se pusieron más estimulantes, especialmente porque ya todo el grupo tenía el nivel para hablar de temas interesantes, sobre todo de las sociedades hispanohablantes y de la historia de España. Las clases de</p>	<p>En la siguiente etapa educativa, refleja aspectos desde un punto de vista más positivo (expresado con el verbo “mejorar”). Valora adecuadamente el centro donde estudió y sus profesores (con el sintagma adjetival “muy bueno”, el adjetivo “altas” y el sintagma adjetival “muy comprometidos”). Resalta concretamente las clases y sus contenidos mediante el sintagma adjetival “más estimulantes” y el adjetivo “interesantes”.</p>	<p>Aprendizaje-Enseñanza de lenguas</p>

	<p>idioma siempre se hacían en pequeños grupos de 15 alumnos, lo que permitía que cada uno participe y interactúe. Conducimos muchos debates y la redacción de texto era de tipo argumentativo. Uno de los momentos más destacados fue cuando una asociación vino a presentarnos una actividad sobre el tema de la Guerra Civil española: habían decorado toda el aula de manera muy realista, estaba dividida en diferentes espacios, y en cada uno de estos espacios se jugó una escena que contaba un momento notable de la guerra. En estas escenas, cada uno de nosotros tenía un papel para desempeñar y también había tareas que resolver. Esta clase fue un gran éxito</p>	<p>Valora la metodología adoptada y destaca una clase en concreto que versaba sobre la Guerra Civil española mediante el sintagma adjetival “muy realista”, los adjetivos “diferentes” y “notable”; pero sobre todo con su calificación final establecida mediante el sintagma nominal “un gran éxito”.</p>	<p>Aprendizaje sociocultural</p>
63:8	<p>Paralelamente, viajar a España resultó bastante fácil por la cercanía con Toulouse, por eso hice otras estancias en Madrid y en los Pirineos españoles, pero con amigos y familia, así que no practiqué mucho el español mientras allá. Además, en Toulouse, ir a tapear hace también parte del cotidiano, tan cómo ayudar a turistas españoles perdidos en la calle - en español, por supuesto. Pero aparte de estas escasas oportunidades, no tenía mucho contacto con locutores nativos durante mis años de escuela. Mi Lycée se preocupaba mucho de ofrecer intercambios con países anglófonos pero no organizó ninguno con España (ni con cualquier otro país hispanohablante). Esto lo lamenté mucho.</p>	<p>Destaca la escasa distancia que la separa de España y las posibilidades que le proporciona de tener más contacto mediante el sintagma adjetival “bastante fácil” y el sustantivo “cercanía”; sin embargo, no considera que eso le haya permitido mejorar, ya que se trataba de viajes con personas de su entorno con las que no hablaba español (“no practiqué mucho”).</p> <p>Tampoco en Toulouse tuvo muchas ocasiones para hablar en español, lo que expresa con el sintagma nominal “escasas oportunidades” y la sentencia “no tenía mucho contacto”.</p> <p>Por último, deplora/ critica que en su centro no se produjeran intercambios con países hispanohablantes (a diferencia del inglés y los países anglófonos, lo que se establece con la conjunción “pero”) sentimiento expresado mediante el adjetivo indefinido “ninguno” y el verbo “lamentar”.</p>	<p>Contacto nativos</p>
63:9	<p>En 2014 me mudé a Berlín y escogí el español como segunda materia en la universidad. Hasta ahora solo he tenido tres cursos de Español, dos con una lectora colombiana y otra con una de Valencia; me gustaron muchísimo e hice progresos rápidos. Pienso que para mí, el hecho de que los enseñantes eran originarios de países</p>	<p>Narra su experiencia con el español al trasladarse a Alemania, que siguió cursando en la universidad. Lo valora positivamente con el verbo “gustar” acompañado del adverbio “mucho” en grado superlativo (“me gustaron muchísimo”) así como con el sustantivo “progresos” intensificado con el adjetivo “rápidos”. Se percibe una gran satisfacción ante el hecho de que los docentes fuesen nativos,</p>	<p>Docente-positivo</p>

	hispanohablantes enriqueció mucho el aprendizaje y hizo más auténtica la transmisión de contenidos socioculturales porque recibimos la información casi “de primera mano”.	especialmente para el aprendizaje sociocultural, que legitima en palabras de una persona hispanohablante y califica de información original, como expresa en la locución “de primera mano. Valora, usando el verbo “enriquecer” (seguido del adverbio de cantidad “mucho”), el hecho de que los docentes procedieran de distintos lugares, así como con el adjetivo “auténtica” precedido del adverbio “más”.	
63:10	Lo que también fue decisivo en mi aprendizaje y práctica del español en los últimos 3 años es que encontré en la universidad muchos compañeros de estudio hispanohablantes. Algunos de ellos todavía son buenos amigos míos y hablo casi diariamente en español con ellos. Esto me animó mucho a hacer un gran viaje en un país latinoamericano, por ello empecé a ahorrar...	Uno de los aspectos positivos de los tres últimos años de aprendizaje es la posibilidad de practicar español gracias a sus conocidos nativos, lo que valora con el adjetivo “decisivo”, destacando la frecuencia con que los trata (“casi diariamente”). La consecuencia de estos encuentros ha sido la curiosidad por viajar a países hispanohablantes, lo que se sintetiza en el verbo “animar” seguido del adverbio de cantidad “mucho”.	Contacto nativos
63:11	Pero primero, en marzo de 2016 se realizó un proyecto por el cual había trabajado mucho y que había preparado durante mucho tiempo: mi viaje a Colombia. Elegí este país porque tengo algunos amigos colombianos en Berlín y porque, al hacer búsquedas, me pareció que este país constaba con muchas maravillas. Viajé sola en diversos sitios del país durante un mes, la mayor parte en la costa caribeña y en Antioquia. Fue una experiencia muy importante para mí tan en el nivel cultural como en el nivel lingüística y sociocultural. Encontré a muchos jóvenes de mi edad y ya en algunos días se desarrolló una amistad. Al hablar con ellos pude obtener un mejor conocimiento del país y experimentar en vivo la diversidad regional de Colombia, lingüística y cultural. Pero una gran parte del tiempo estaba sola, se trataba pues de valerme por mi mismo, tratando de implementar los recursos lingüísticos que tenía lo mejor posible en todas las situaciones en las que me encontré durante mi viaje. Y ya que todo pasó muy bien y que fue un viaje	<p>Cuenta cómo se forjó el proyecto de ir a Colombia, país que de antemano le interesaba, lo que se concreta en el sintagma nominal “muchas maravillas”. El viaje en sí es valorado mediante el adjetivo “importante”.</p> <p>Refleja la experiencia en el extranjero como una forma de aprendizaje integral en tres dimensiones “nivel cultural como en el nivel lingüística y sociocultural”.</p> <p>El encuentro y la interacción con otras personas lo concibe como una forma de comprender mejor la realidad colombiana, lo que expresa en el adjetivo “mejor” y la locución adjetival “en vivo”.</p> <p>Concluye estableciendo una buena valoración global del viaje con el sintagma adverbial “muy bien”, el adjetivo “estupendo” y el verbo “reforzar”, que ha supuesto un reto a nivel personal, como indica en la oración causal “se trataba pues de valerme por mi mismo” y de desarrollo y afianzar las competencias que ya poseía.</p>	Estancia extranjero y aprendizaje

	estupendo, esta experiencia reforzó mi propia confianza en mis competencias.		
63:12	Desde mi regreso desde Colombia, mi aprendizaje del español se basa principalmente en conversaciones diarias en vivo o por chat con amigos hispanohablantes, en la lectura regular de artículos de prensa en español y de novelas, y en la visualización de telenovelas.	Indica cómo se desarrolla ahora su aprendizaje de la lengua tras su vuelta de Colombia, destaca la práctica de las destrezas orales, mediadas tanto por Internet como presenciales: “conversaciones diarias en vivo o por chat con amigos hispanohablantes” y otras competencias que resumen en actividades concretas tales como “la lectura regular de artículos de prensa en español y de novelas, y en la visualización de telenovelas.”	Internet y aprendizaje Objetos para aprender
63:13	El próximo paso es estudiar dos semestres en Sevilla con el programa Erasmus, empezando en septiembre 2018. Estoy convencida que para alcanzar una fluidez y una corrección lingüística que se acerque de las de un hablante de lengua maternal, tan como para adquirir el dominio de las implicaciones culturales en la lengua, toca vivir un largo tiempo, al menos unos meses, en situación de inmersión en el país. Esto es mi objetivo para este intercambio. Además, estudiar EN español representa un nuevo desafío para mí.	Relata sus planes futuros, su intención de pasar un curso como estudiante Erasmus en España; que dan cuenta de la gran relevancia que le otorga a la experiencia en el extranjero. Asocia la estancia con el deseado objetivo del hablante nativo, para cuya consecución es indispensable la estancia prolongada en el contexto de inmersión “toca vivir un largo tiempo, al menos unos meses”. Describe su próxima estancia como una meta personal y académica “estudiar en español” que constituye un gran reto, es descrito con el sintagma nominal “nuevo desafío”.	Erasmus Planificación aprendizaje actual y futura Estancia extranjero y aprendizaje

6.7.3 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
28:13	Básicamente, lo que para mí son ingredientes de mi identidad son cosas más o menos fijos, que a lo largo del desarrollo y de la evolución de mi persona no cambian mucho y definen la esencia de quien soy. Por ejemplo, mi educación y mi familia van a quedar los mismos a lo largo del tiempo, y pues, incluso si algunos lamentablemente mueren, su influencia, su marca sobre mi identidad van a quedar.	la educación y la familia son aspectos influyentes, lo que expresa principalmente con el verbo “quedar” (con el sentido de permanecer), insistiendo en la idea de que los valores familiares y educativos son perdurables e inalterables.	ID-Educación ID-Familia
28:5	También mi lengua materna toda mi vida va a ser la misma, siempre va a ser la que hablo con más de facilidad, fluidez y	la lengua primera, asimismo permanente, también es valorada positivamente mediante el adverbio “siempre”, y los sustantivos	ID-Importancia

	precisión. Define mi manera de expresar cosas, incluso también en otras lenguas.	“facilidad”, “fluidez”, “precisión” precedidos del adverbio “más”. Es un aspecto determinante también para el aprendizaje de otras lenguas, lo que transmite con el adverbio “incluso”	lengua(s) primera(s)
28:8	Los condimentos son más bien los elementos de mi identidad que cambian y evolucionan en el tiempo, o incluso pueden ser efémeras. Las lenguas extranjeras que puedo hablar, dependen del lugar y del contexto, puedo olvidarlas con el tiempo (a contrario de mi lenguas maternal) y no representan la forma de hablar la ms familiarizada para mí. también la gente que conozco y mi pareja, aunque son una parte importante de mi vida y tienen una influencia sobre mi persona, no forman realmente parte de mí y no puedo considerar que se van a quedar parte de mi vida todo el tiempo. Son más bien parte de mi vida actual.	frente a lo que considera innato o resultante de su determinación vital, hay otros elementos que percibe como pasajeros. Por ejemplo, no se siente demasiado influenciado por las lenguas que habla, porque considera que es un aspecto relativo, que puede variar según el contexto, lo que se intensifica mediante el verbo “olvidar” y el adverbio “no”. Tampoco considera que sus conocidos o su pareja sean imprescindibles, sino algo circunstancial (pese a reconocer su importancia con el adjetivo “importante” y el sustantivo “influencia”), lo que expresa con el adverbio “no”, que contrarresta al adverbio “realmente” y a la construcción “todo el tiempo”	ID-fija

6.7.4 Entrevista individual

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
67:6	<p>CORALIE: Eh::, sí me recuerdo que yo, cuando conocía a alguien al principio quería hacer como dos besos porque es como lo hacemos en Francia, pero aquí en Alemania hacen como eso [Gesticula poniendo los brazos simulando un abrazo], no sé cómo se dice... #00:04:12-9#</p> <p>E: Un abrazo... #00:04:19-2#</p> <p>CORALIE: Sí, un abrazo, sí [Risas] Exactamente y ,pero, bueno al principio era un poco extraño porque tenía como ese....¿refleco? #00:04:29-8#</p> <p>E: Ajá... #00:04:30-1#</p>	<p>No solo utiliza el verbo en primera persona sino que con el uso del pronombre personal “yo” enfatiza que se trata de su propia experiencia, de manera que refuerza la subjetividad del mensaje. Con el verbo “recordar” y el pronombre indefinido “alguien” se aleja de otros posibles actantes para marcar su perspectiva en el mismo enunciado. Además, consigue marcar la diferencia entre el grupo del que se siente pertenecer y el que no, con lo que matiza así el choque cultural, usando la primera persona del plural para referirse a los franceses, “lo hacemos”, el adverbio de lugar “aquí” y recalcando “en Alemania”.</p> <p>En este fragmento, la estudiante estructura el tiempo de la intervención valiéndose dos veces de la locución adverbial “al principio”, que se refiere a los primeros momentos de estancia en</p>	Choque cultural experiencia propia

	<p>CORALIE: ¿Se puede decir? #00:04:38-1#</p> <p>E: Sí, sí ese reflejo.....</p> <p>CORALIE: ¿Se puede decir? #00:04:38-1#</p> <p>E: Sí, sí ese reflejo.....No te oigo....[Se interrumpe la llamada Skype y se retoma un minuto más tarde, no se transcribe] #00:06:48-2# Te repito un poco la pregunta, ¿crees que en clase se puede enseñar alguna cosa para intentar evitar el choque cultural? #00:06:52-0#</p>	<p>Alemania, además del pretérito imperfecto para referirse a acciones que ya han acabado.</p> <p>Con el adverbio “poco” en la expresión “poco extraño” intenta mitigar los efectos adversos causados de la situación concreta en la que se encontraba. Además, hace uso del adjetivo valorativo “extraño” para expresar un sentimiento negativo.</p>	
67:10	<p>CORALIE: Sí, pienso que se puede hacer y que se debería hacer, por ejemplo, no lo sé, pienso que se enseña mucho la lengua y no bastante las cosas culturales y las tradiciones y cómo se hace, las diferencias entre los países y cómo es la:: un poco la vida cotidiana y...las costumbres y todo eso...Sí, pienso que se puede enseñar ese tipo de cosas y me parece muy importante y también algo sobre:: la comida::, el ritmo de vida:: y:: todo es. Pienso, pienso que todavía, cuando se enseñan cosas así, todavía:: puede, puede haber choque cultural , pero:: hace el riesgo un poco menos grande...Sí #00:08:27-6#</p>	<p>Emplea términos para expresar su punto de vista, como “pienso”, pero esta se contrapone con el uso de oraciones impersonales, “se enseña, se puede enseñar”, de manera que se distancia de aquellos que deben hacer las acciones indicadas en esos verbos. A continuación, contrapone las perífrasis modales “se puede hacer” y “se debería hacer” para recalcar la necesidad de ese tipo de enseñanza; con este mismo objetivo utiliza el adjetivo valorativo “muy importante”. De la misma manera, usa los adverbios de cantidad “mucho” y “no bastante” para apoyar su razonamiento. Seguidamente, introduce una idea adversa a la que ha estado desarrollando hasta el momento valiéndose del adverbio temporal “todavía”. Esta idea, sin embargo, no es absoluta, lo que demuestra el uso de la perífrasis modal “puede haber”. Por último, retoma su argumento original, es decir, que la enseñanza intercultural en clase de lengua adicional propicia que haya menos choques, tras usar la conjunción adversativa “pero”.</p>	Choque cultural-enseñanza aula

67:13	<p>CORALIE: Mmm:: me ha gustado mucho y:: lo que era muy bien es que eh:: tuvimos la oportunidad de hablar mucho y de discutir sobre los temas porque pienso que a veces en el curso de español hay mucha gramática:: y muchos trabajos escritos y a veces me falta la oportunidad de hablar sobre esos temas y pienso, sí, pienso que:: que:: que eran temas muy interesantes y que se podían decir muchas cosas y me pienso que::, me parece que es muy bien para mejorar su expresión oral, sí #00:10:02-3#</p>	<p>Comienza la explicación utilizando la primera persona del plural para dar su opinión, aunque luego también usa la primera del plural, “tuvimos la oportunidad”, incluyendo a sus compañeros de clase; después retoma la primera persona del singular para tratar temas de los que solo puede saber su opinión, “me falta la oportunidad”. Además, emplea el verbo valorativo “ha gustado” y el adjetivo “muy importante” para expresar una afectividad positiva.</p> <p>Los adverbios de cantidad “mucho, muy” en las construcciones “mucho, muy bien, muy interesantes”, y el determinante de cantidad “muchas cosas” enfatizan su grado de conformidad con la didáctica del aprendizaje.</p> <p>Por otro lado, contrarresta el complemento circunstancial “a veces” con “mucha gramática, muchos trabajos escritos”, para amortiguar el impacto que el razonamiento pueda tener en el interlocutor.</p> <p>Para enmarcar el discurso en una temporalidad concreta, hace uso del pasado para referirse a la actividad que hicieron en clase, pero también del presente para hablar de la falta de oportunidades de tratar ciertos temas oralmente, “me falta la oportunidad de hablar sobre esos temas”, además de emplearlo para hablar del efecto positivo que esos temas tienen al fomentar las destrezas orales, “me parece que es muy bien para mejorar su expresión oral”.</p>	Impresiones intervención didáctica
67:17	<p>CORALIE: Por ejemplo, me parece que en clase con alumnos más joven es difícil como los temas de la homosexualidad o cosas aquí, así o:: también de la religión porque cuando los alumnos son un poco más joven, bueno, no son tan:: me parece que tienen las ideas de sus padres, sí...Bueno, a lo mejor, y que son muy sensibles para eso porque tienen creencias que:: que son muy...me parece a veces un poco más fuerte y a lo mejor son un poco menos tolerante en comparación con alumnos más altos que tienen como una visión más crítica y que pueden</p>	<p>La enunciación comienza con un conector de ejemplificación “por ejemplo” que sugiere que lo que va a decir a continuación es solo uno de los casos que podrían darse. En ese mismo ejemplo, emplea la primera persona del singular y la tercera del plural para separarse a ella misma como enunciativa de aquellos de los que está hablando y a los que les otorga unas ideas o una visión que no comparte.</p> <p>Expresiones como “cosas así, bueno, como, no son tan...” o las frases inacabadas muestran la dificultad de enunciar una idea,</p>	Temas tratados aula-sensibles

	<p>hablar de manera un poco más relajada sobre ese tema me parece #00:11:42-3#</p> <p>E: Ajá. Y ¿tú crees que los temas que tratamos en clase te ayudaron a reflexionar o a ser un poco más crítica? #00:11:56-6#</p>	<p>probablemente porque no la tenga bien formada, no porque no conozca el idioma.</p> <p>Al considerar que aquello que dice puede resultar agresivo para su interlocutor, se vale del adverbio indefinido “poco” en expresiones como “un poco más” o “un poco menos”, de manera que consigue mitigar el impacto negativo que la idea que está enunciando pueda tener; esto mismo lo enfatiza al acabar el enunciado con la oración “me parece”, con la que puntualiza que lo que ha dicho es su opinión, aunque no tiene que ser compartida.</p>	
67:18	<p>CORALIE: Sí, por ejemplo, el pequeño debate que tuvimos sobre la religión eso se puede eh:: sobre si se puede traer la vela en la escuela, sí, me pareció muy interesante y, sí muy bien para reflexionar un poquito, sí #00:12:18-4#</p>	<p>Reitera el adverbio afirmativo “sí” para anfatizar que está de acuerdo con la idea del interlocutor. Además, utiliza el adverbio de cantidad “muy” para recalcar lo “interesante” o lo “bien” que le resultó la actividad propuesta; se trata de una valoración que muestra una afectividad positiva. Ambos fenómenos lingüísticos son elementos que refuerzan la subjetividad de la estudiante.</p> <p>Hace referencia a un suceso pasado, al que se refiere en pretérito perfecto simple, introducido por el conector de ejemplificación “por ejemplo”.</p>	Temas tratados aula
67:21	<p>CORALIE: Eh:: me parece:: eh:: Bueno, un poco, un poco las temas polémicas, me parece que es importante porque si no se trata un poco de eso en clase es posible que una vez en el país el alumno dice algo que no:: parece normal o que no es bien visto en ese país y, pero que no ha pensado mal, que solo no sabía que no era bien decir algo así. No lo sé, por ejemplo:: un poco sobre el contexto político o de la historia, no sé si es parte de sociocultural #00:13:47-6#</p> <p>E: Sí #00:13:48-3#</p>	<p>Comienza hablando en primera persona del singular para dar su opinión y expresar su punto de vista con elementos como “me parece”, pero se aleja de la posibilidad de cometer el error usando “el alumno dice algo”, una tercera persona que le permite distanciarse.</p> <p>Con el conector causal “porque” introduce una situación hipotética que le permita reforzar su tesis, que es necesario tratar temas culturales en clase. En la enunciación de esta idea, emplea el determinante demostrativo de distancia media ese refiriéndose al país en el que está inmersa en aprendizaje de LE. Además, hace uso de adjetivos valorativos como “importante, bien visto” para</p>	<p>Temas tratados aula-sensibles</p> <p>Temas tratados aula</p>

	<p>CORALIE: Eh::..un poco de la historia y de la política del país y de su tradición también porque hay también por ejemplo, países de Latinoamérica que todavía son un poco conservadores y::no lo sé, un poco la apertura del país emm:: respecto a ciertas cuestiones de actualidad o:: como también si es posible decir un poco que son los temas sensibles en ese país y:: sí #00:14:22-3#</p>	<p>apoyar su idea. Términos como “bueno, no lo sé, no sé”, que son indefinidos, y las pausas hacen pensar que elabora la idea sobre la marcha, muestran inseguridad o dificultad al tratarse de un tema sensible.</p> <p>Seguidamente, introduce un nuevo marco espacio-temporal: por un lado, un espacio, “países de Latinoamérica, ese país”, que expone como ejemplo de sociedad tradicional, y por otro, el tiempo, que señala con el adverbio temporal “todavía”; esta situación, en opinión de la alumna, se trata de una situación debería haberse superado ya. Se vale del sintagma nominal “un poco” para mitigar la consecuencia que pueda tener la idea transmitida sobre su interlocutor y acaba la intervención con el adverbio afirmativo “sí”, con el que se reafirma en lo que acaba de enunciar.</p>	
67:25	<p>CORALIE: Me parece::, me parece muy relevante porque ah::en mi opinión lengua y cultura son relacionadas, bueno se influyen mutuamente, fuertemente y que:: que se completan también, y a mí me parece que es importante tener esta competencia de interculturalidad porque hay por ejemplo tipo de lenguajes que son relacionados con una clase social y que tienes connotaciones que solo se puede conocer si se conoce el contexto cultural. #00:17:04-6#</p> <p>E: Ajá, vale #00:17:04-6#</p> <p>CORALIE: Y que también la manera de hablar y:: las palabras, no lo sé, pienso que he reflejado una manera de pensar de un pueblo, un poco y se, si se tiene un poco esa manera de- de pensar se puede aprender más fácilmente la lengua #00:17:28-5#</p> <p>E: De acuerdo #00:17:30-2#</p>	<p>No solo utiliza la primera persona del singular, sino también el verbo parecer, “me parece, a mí me parece y en mi opinión”, para reforzar la subjetividad y mostrar su propio punto de vista. De la misma manera, el adverbio de cantidad “muy” reafirma la relevancia de su idea. También el adverbio de modo “más” en “más fácilmente” introduce subjetividad a su propia tesis, de manera que parece hablar con conocimiento de causa sobre la forma y la profundidad de conocer una nueva lengua.</p> <p>Con el conector de ejemplificación, “por ejemplo”, introduce dos situaciones con las que apoyar su tesis: la necesidad de conocer culturalmente una lengua para saber aplicarla a estratos o situaciones sociales concretos y ahondar en la forma de pensar de las personas que hablan esa lengua, la segunda de ellas gracias al adverbio de adición “también”.</p>	Concepto hablante intercultural IC

	CORALIE: Espero que no es demasiada abstracto...lo que:: #00:17:35-4#		
67:29	<p>CORALIE: Eh:: se puede comunicar, sí, claro que sí, si la competencia de lengua es buena, pienso que no hay problemas para expresarse, pero ah:: necesito una palabra...un segundo [busca en Internet] #00:18:48-5#</p> <p>E: Sí, tranquila #00:18:48-7#</p> <p>CORALIE: Mmm...¡Ah! Bueno lo sé, pero si pienso que en ese caso va a haber muchos malentendidos que pues eh:: finalmente pueden conducir a una...Agg:: no sé, tengo que reflexionar un poco #00:19:09-5#</p> <p>E: Sí, claro. Tómate el tiempo que necesites #00:19:16-2#</p> <p>CORALIE: Bueno, pienso que al nivel de la lengua se puede comunicar bien si la persona te-tiene esta:: los buenos conocimientos de la lengua, pero:: finalmente, pienso que va a haber algunos malentendidos a nivel cultural que pueden molestar la comunicación #00:20:10-5#</p>	<p>La perífrasis modal “se puede comunicar”, el adverbio afirmativo “sí”, la expresión “claro que sí” y la oración impersonal “no hay problema” refuerzan su propia opinión, es decir, que puede haber una buena comunicación, aunque no se posea la condición de hablante intercultural, lo que matiza más tarde con una oración adversativa introducida por la conjunción adversativa “pero” para expresar que evidentemente es más complicado cuando no se tiene un conocimiento cultural. En esa subjetividad, utiliza el verbo valorativo “molestar” para expresar una afectividad negativa ante la situación hipotética de la que está hablando. Para finalizar, el conector de conclusión “bueno” cierra la intervención recogiendo las ideas que había mencionado anteriormente: una oración afirmativa posteriormente contrapuesta por una oración adversativa introducida por la conjunción “pero” y reafirmada con el adverbio modal “finalmente”.</p>	Competente sin hablante intercultural
67:31	<p>CORALIE: Sí, pienso que sí pero se:: se debe utilizar medios adecuados como por ejemplo, películas que reflejan esa cultura o:: a lo mejor también periódicos o pienso que el mejor es cuando el profesor es de ese país eh:: porque eh:: bueno puede explicar de manera más realista cómo es en ese país o por-por lo menos que el profesor o la profesora se ha quedado un gran rato en el país para, para tener una esa sensibilidad y puede transmitirla #00:21:42-3#</p>	<p>La estudiante repite el adverbio afirmativo “sí” para reforzar que está de acuerdo con la tesis propuesta por su interlocutor, es decir, que se empleen medios fuera de clase para adquirir la cultura de un pueblo. Aunque apoya esa idea, expone una condición, que expresa con una oración adversativa introducida por la conjunción adversativa “pero”; esta condición se ve reforzada con la perífrasis modal “se debe utilizar”, impersonal, que refleja la necesidad del uso de otros medios para que realmente la idea expuesta por el interlocutor se pueda llevar a cabo. Seguidamente, introduce ejemplos de esos medios con el</p>	<p>Relevancia estancia extranjero</p> <p>Objetos para aprender</p>

		<p>conector de ejemplificación “por ejemplo”. También usa el adjetivo valorativo “adecuados” para apoyar que ver películas, leer periódicos o que el profesor que enseña la lengua adicional sea nativo son métodos óptimos para transmitir la cultura y además, explica qué medio es, en su opinión, más efectivo a la hora de transmitir una cultura valiéndose del adjetivo superlativo “lo mejor”; esto se ve reforzado con el adjetivo en grado comparativo “más realista”. A continuación, introduce una opción alternativa a la mencionada anteriormente, que ella considera la óptima, con la locución preposicional “por lo menos”.</p> <p>En el marco espacio-temporal, diferencia dos espacios con los determinantes demostrativos de distancia media “ese o esa” en “esa cultura, ese país, de manera que refuerza las diferencias interculturales entre las diferentes lenguas.</p> <p>Concluye la intervención con una oración final introducida por la conjunción final que recoge el fin último de los medios que considera necesarios para poder transmitir correctamente la cultura sin viajar al país.</p>	
67:33	<p>CORALIE: Sí, pienso que:: en nuestros tiempos de globalización es muy fácil, no es fácil , pero es posible. Bueno, en mi experiencia personal cuando he aprendido el alemán en Francia mmm:: he buscado un compañero de Tándem para que:: para practicar alemán con él y que practicar francés con mí y también hemos contado mucho sobre nuestros países y nuestros hábitos y:: sobre todo sobre las diferencias entre nuestras culturas y he aprendido mucho de la cultura alemana cuando era en Francia gracias a este compañero de Tándem. Y:: pienso también bueno, a veces, eh:: fui en el Goethe Institut que es un centro cultural para el alemán que es representado en varios países como el Instituto Cervantes y eh:: también hay acontecimientos o exposiciones que permiten de manera más</p>	<p>Se centra en narrar su propia experiencia personal en el extranjero, “en mi experiencia personal cuando he aprendido el alemán en Francia [...] he buscado un compañero”. Utiliza el pretérito perfecto simple, lo que muestra que la acción sigue teniendo efecto en el presente, ya que considera que realmente ha aprendido.</p> <p>Al comenzar la enunciación, primeramente, se contradice “es muy fácil, no es fácil”; a continuación, se corrige introduciendo una oración adversativa con la conjunción “pero” y el adjetivo “posible”, que refiere al hecho de que la tesis propuesta es factible, es decir, que se pueden buscar actividades alternativas fuera del aula para reforzar la adquisición del lenguaje y la cultura, no su nivel de dificultad, lo que puede ser subjetivo.</p>	Aprendizaje alternativo estancia extranjero

	<p>indirecta de acercarse un poco de ese mundo si se puede decir #00:23:40-5#</p>	<p>En este segmento se puede observar una muestra de polifonía: los pronombres personales “mí y él” y el determinante demostrativo “este, este compañero” separan a los participantes en la conversación, además de concretarlos como representantes de lenguas y culturas diferentes; esto se enfatiza en el sintagma nominal “las diferencias entre nuestras culturas”.</p> <p>Además, usa también el plural “hemos contado, nuestros países, nuestros hábitos, nuestras culturas” para señalar la efectividad de la utilización de este método de enseñanza en un ámbito intercultural. Continúa la intervención con dos nuevas experiencias que a ella le sirvieron para aprender la cultura fuera de la clase de idiomas, que son introducidas por el conector aditivo “también”.</p> <p>La locución valorativa “gracias a” enfatiza la positividad de la metodología del tándem y la comparación, “como el Instituto Cervantes” matiza la profesionalidad del Goethe Institut.</p> <p>Finalmente, se vale del verbo “acercarse” refiriéndose al hecho de conocer más la cultura con estos métodos como una aproximación, un acortamiento en la distancia y las diferencias.</p>	
67:36	<p>CORALIE: Sí, sí me parece muy bien, eh:: pienso que es algo un poco difícil, bueno del lado del profesor porque tiene que hacerlo un poco sin parecer como:: eh:: eh:: [se oye sonido del teclado, la alumna busca una palabra en un diccionario] autoritario o casi dogmático o insistente, cosas así. Y pienso que es importante que se hace que se haga de una manera un poco indirecta, pero concretamente:: mmm:: no lo sé, como algo, como actividades o debates que permiten eh:: desarrollar un poco la tolerancia o la cultura o el espíritu crítico, cosas así, sí #00:26:41-2#</p>	<p>La estudiante confirma que está de acuerdo con el papel del docente no solo con la repetición del adverbio afirmativo “sí” sino también con el adverbio modal “muy”, “muy bien”; utiliza la primera persona del singular durante toda la intervención para mostrar su propia opinión. En este contexto, aparece el profesor como figura confrontada con la del alumno, “del lado del profesor”, como los dos actantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Con los sintagmas adjetivales “un poco difícil” o “importante” muestra su opinión acerca del papel que debe tener el profesor en el aula, que considera complejo y delicado. Se trata de términos valorativos; de la misma manera, los adjetivos como “autoritario, dogmático, insistente” muestran el afecto negativo hacia esa actitud del docente.</p>	Docente mediador intercultural

		Se vale de la conjunción comparativa “como” para mencionar métodos que facilitan la labor del profesor como mediador intercultural, basados en su propia experiencia.	
67:38	<p>CORALIE: Sí, sí, mucho. Me parece que en Francia es algo que se hace mucho y:: bueno a veces me parece que:: es un poco demasiado, porque a veces podemos entender de manera muy clara qué son las opiniones exactas del profesor y por eso he dicho que debe ser un poco...indirecto y no como una visión personal que presenta el profesor, sino como pistas de reflexión y:: por ejemplo me recuerdo que:: bueno tenía en el liceo un uno de mis cursos más importantes en los últimos años mmm:: esta:: esta ciencia económica y social y que tenía una profesora muy buena que:: que:: sí que ha hecho cosas así como presentar, no como presentar su opinión, pero presentar los problemas que tenemos, por ejemplo, en Francia en frente a las desigualdades o cosas así. Pienso que el profesor puede un poco como abrir los ojos, ¿se puede decir? #00:28:28-9#</p> <p>E: Sí, sí. #00:28:30-7#</p> <p>CORALIE: Abrir los ojos de los alumnos, de los estudiantes para que:: sean un poco más conscientes de los problemas y que para que eh:: reflexionen un poco de manera autónoma sobre esos #00:28:43-9#</p>	<p>La alumna usa la primera persona del plural para hablar del grupo cultural al que pertenece, los franceses, “podemos”. También utiliza la tercera persona del singular para referirse a las acciones llevadas a cabo por la profesora del colegio de la que habla, “ha hecho, su criterio”, a la que pone como ejemplo de buena docente.</p> <p>Enmarca el discurso en un contexto espacio-temporal a través de: los sintagmas nominal y preposicional “uno de mis cursos [...] en los últimos años”, que muestran que el tiempo de acción es indeterminado, y el marcador espacial, “Francia”, de manera que señala la diferencia entre dos espacios, dos países y dos culturas que ella concibe como diferentes, aunque son espacios concretos. En este marco temporal, utiliza el pretérito perfecto simple para referirse a algo que ha dicho anteriormente y que refuerza ahora su propia opinión, “he dicho”; de hecho, usa el mismo adjetivo, “indirecto”, que ya había usado antes en otra intervención.</p> <p>Con el adjetivo de cantidad “demasiado” y el adverbio de cantidad “muy” refuerza su crítica a la imposición de ideas que a veces tienen los profesores en Francia.</p> <p>Para acabar, la conjunción adversativa “sino” introduce lo que ella piensa que debería hacer un buen profesor, “pistas de reflexión”, en contraposición con lo mencionado anteriormente; esta tesis la apoya con un ejemplo personal, una experiencia vivida en la escuela secundaria que narra en pretérito imperfecto. En esta experiencia utiliza adjetivos como “buena”, “muy buena” que apoyan su propia valoración positiva respecto a lo ya enunciado. Además, en esta conclusión hace uso de la metáfora “abrir los ojos” refiriéndose a cómo los profesores deben hacer reflexionar a los alumnos sobre temas de actualidad.</p>	Docente intercultural experiencia propia

67:42	<p>CORALIE: Depiende de qué se entiende con valores. Pienso que generalmente, es más del nivel de la escuela, del colegio y del liceo porque a esa edad se forma realmente la opinión, pero en la universidad ya somos estudiantes adultos y:: bueno todavía se puede hacer de manera más, sí, como lo he dicho, de manera más indirecta y más intelectual. Y, por ejemplo, me parece relevante, como lo hemos dicho, eh:: en la clase de lengua con valores que permiten desarrollar la apertura a la otra cultura y la tolerancia y la comprensión de las tradiciones del otro país, en ese sentido sí #00:30:03-0#</p>	<p>La estudiante comienza la enunciación con una pregunta indirecta para enlazar con lo que le ha dicho anteriormente su interlocutor, pero no llega a cerrar la idea expuesta con esa pregunta: “Depiende de qué se entiende con valores.” Seguidamente, pasa a emplear la primera persona del plural, “ya somos estudiantes”, para enmarcarse en un grupo de una edad y un espacio (la universidad) determinados que los separan del de la escuela, en la que deja claro que los estudiantes aún no tienen una opinión propia, mientras que ella sí; esta diferenciación la reafirma con el uso del sustantivo valorativo “adultos” con carácter positivo, que le permite hacerse perteneciente a un grupo de personas intelectual, física y psicológicamente ya formadas. Los adjetivos valorativos “indirecta e intelectual” muestran una afectividad positiva hacia esa forma de transmitir valores propios de la universidad. Para apoyar su tesis, introduce un ejemplo a través de un conector de ejemplificación, “por ejemplo”, que le permite retomar lo que ya ha dicho antes y concluir con el caso práctico que ocupa al entrevistador, la interculturalidad en las clases de lenguas, “la apertura a la otra lengua y la tolerancia y la comprensión”; los sustantivos “apertura, tolerancia y comprensión” tienen un valor afectivo claramente positivo. Por último, cabe destacar el empleo del plural de cortesía, “como hemos dicho” para referirse a una idea que ella misma había mencionado anteriormente.</p>	Enseñanza valores universidad
67:43	<p>CORALIE: Eh:: sí, pues bueno, como lo he dicho tiene un gran papel en el curso de lengua me parece, en el Liceo tenía un año una profesora que era, que tenía un padre español y una madre francesa y que pues tenía un bueno un eh:: una buena perspectiva para presentar esa...¿cómo se puede decir? a esas diferencias entre las culturas y para hablar de España sobre todo y de sus valores y tradiciones. Pues en el último semestre tenía</p>	<p>En su intervención emplea la tercera persona del singular para señalar lo que dijeron o hicieron unas antiguas profesoras de la escuela en un ejemplo que utiliza para apoyar su opinión partiendo de su propia experiencia, “tenía, sus valores y tradiciones”, “habló”; se puede apreciar aquí un caso de polifonía. En este contexto, valora positivamente la situación concreta de la profesora al tener padres de diferentes idiomas con</p>	Aprendizaje intercultural curso

	<p>una profesora de Colombia y también habló mucho de los valores del país y de la, de la mente un poco que todavía hay mucha gente conservadora y:: que:: bueno, no lo sé que también eh:: el país es muy:: marcado por la guerra y cosas así. Bueno, no lo puedo describir de manera exacta, pero con sus palabras y cómo ha presentado los temas, tenía::... podíamos tener una buena perspectiva sobre la mente en Colombia y cómo son las cosas y:: cómo es la sociedad Colombiana y cosas así y... #00:32:16-0#</p>	<p>el sintagma nominal “una buena perspectiva”. Además, se sirve del conector aditivo “pues” para añadir un nuevo ejemplo partiendo de su propia experiencia, en un tiempo concreto y determinado, “el último semestre”; con el adverbio “también” relaciona los dos ejemplos que ha propuesto para apoyar su tesis, que sugiere que los profesores de segundas lenguas deberían enseñar en clase aspectos culturales, sociales y actuales de la cultura del país.</p> <p>Utiliza el pretérito imperfecto para hablar de ese acontecimiento ya pasado, en un tiempo indeterminado, “un año”.</p> <p>Cuando pasa a hablar de la cultura colombiana, emplea el adverbio temporal “todavía” que muestra que la estudiante piensa que esa situación debería haberse superado; en este contexto, el adjetivo “conservadora” tiene un carácter negativo que intenta paliar con el adverbio de cantidad “poco”.</p> <p>Usa la primera persona del plural, “podíamos” para referirse a su propio grupo de clase, que se antepone a la profesora como los dos agentes del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Por último, la perífrasis verbal modal, “podíamos tener”, refuerza lo efectiva que es la metodología que está defendiendo en discurso. De la misma manera, una el sintagma nominal “buena perspectiva” con un carácter afectivo claramente positivo.</p>	
67:47	<p>CORALIE: Eh:: bueno, en su propio país, como lo he dicho, me parece importante como crear conexiones con ese país como intentar encontrar a gente que habla la lengua o buscar un poco:: bueno, mirar un poco la prensa del país o:: películas, o música a lo mejor #00:33:45-3#</p> <p>E: Sí, interesarse un poco #00:33:50-1#</p>	<p>Emplea elementos con los que muestra su propio punto de vista, “me parece”, y se apoya en ideas ya mencionadas, “como lo he dicho”, para reafirmarla; usa el pretérito perfecto simple porque es algo que ha comentado hace poco.</p> <p>En este fragmento, el sustantivo valorativo “conexiones” se refiere a que en la interculturalidad no solo hay un acercamiento entre lenguas y culturas, sino que realmente se crean lazos.</p> <p>Para marcar dos espacios diferentes, se vale de los determinantes posesivos y demostrativos “su, ese” en “su propio país, ese país”.</p>	Actitudes aprendizaje lengua adicional

		<p>Por último, con el verbo “intentar” expresa la dificultad que puede haber al buscar un tándem y usa la locución “a lo mejor” para detallar que lo que expone son propuestas metodológicas propias.</p>	
67:48	<p>CORALIE: Sí, sí, de manera un poco externa a la clase para a través de sus propios intereses, descubrir un poco más la lengua de manera personal. Por ejemplo, si a uno le gusta el cine, puede buscar un poco cómo es el cine en España o en Latinoamérica y pues, ir a ver una película o si a otro le gusta más la música. Pues interesarse en la música del país en lengua española. Mmm:: Y cuando la persona es en el país o vive en el país, pues lo que todo el tiempo ha sido muy importante para mi es de no intentar acercarme de la comunidad francesa porque era para mi el aprendizaje de la lengua solo se podía hacer de manera eficiente en el contexto, en el contexto social con otra gente, con conversación todo el tiempo, como en inmersión completa que no es fácil al principio, particularmente, cuando ya no se habla también la lengua y no:: pero, pues, pues te mejora mucho cuando la persona tiene los contactos con los habitantes es-es pienso que es la buena actitud #00:35:27-5#</p> <p>E: Sí, un poco de apertura, ¿no? #00:35:27-6#</p> <p>CORALIE: Exactamente, sí #00:35:32-0#</p>	<p>La estudiante repite el adverbio afirmativo “sí” para reafirmar su propia tesis; además, emplea el verbo valorativo “descubrir” porque se trata de un autoaprendizaje de la lengua a través de métodos externos.</p> <p>Habla en tercera persona del plural, alejándose de la realidad de la que está discutiendo, y, al mismo tiempo, incluyendo en el grupo a todos los estudiantes que se encuentren en la misma situación que ella, “sus propios intereses, si a uno le gusta el cine, si a otro le gusta la música”.</p> <p>Señala la intencionalidad de la acción través del término “buscar”. Seguidamente, utiliza la conjunción copulativa “y” para enlazar la otra parte de la respuesta, centrada ya en aquellos alumnos que estudian otra lengua en el extranjero. Para apoyar la idea que va a defender, recupera una experiencia propia, “ha sido muy importante para mí, era para mí”; el tiempo de esta experiencia, sin embargo, es indeterminado, “todo el tiempo”, aunque usa el pretérito perfecto simple que indica que siente los efectos de esa acción aún en el presente.</p> <p>Se vale de los adjetivos valorativos “muy importante, eficiente” con carácter positivo refiriéndose a su propia manera de actuar, que le ha servido. De la misma manera, usa el adjetivo “fácil” con carácter negativo ante la dificultad de alejarse de personas de su mismo habla, pero especifica que es “al principio [...] cuando ya no se habla la lengua”. El verbo “mejora” y el adverbio de cantidad “mucho” refuerzan la efectividad de su propuesta. Concluye con la oración “es la buena actitud”, lo que cierra su propia tesis como algo positivo, el camino correcto a seguir.</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>

67:51	<p>CORALIE: Bueno, a mí me gustaría mejorar mi pronunciación porque:: mmm: hay como bueno me parece que la entonación es muy diferente de la del francés y la del alemán y que puede casi cambiar el sentido de la frase o no se puede entender a lo mejor lo que se dice cuando la entonación, la pronunciación no es tan correcta y eso me gustaría mejorar porque pienso que:: sí , obviamente, es muy importante conocer la lengua. Y:: también no lo sé, me parece que también es importante aprender todo el tiempo vocabulario nuevo y eso también tengo la impresión que no lo hago demasiado porque me:: eh:: no lo sé, por ejemplo, con el alemán , para mí era cierto que tenía que hacer mucho vocabulario porque todas las palabras son muy diferentes y que no se puede como inventar una palabra del francés al alemán y que se puede compren*entender para el:: el:: ¿se puede decir el interlocutor? #00:37:29-0#</p> <p>E: Sí, ajá #00:37:32-6#</p> <p>CORALIE: Sí. Y bueno...como lo:: yo ya lo he hecho. Bueno, es un problema también es una ventaja que con el español me puede ayudar del francés, pero a veces esto no es correcto y la profesora dice que hago mucho ¿galicismos? ¿se dice? #00:37:57-8#</p> <p>E: Sí... #00:37:58-5#</p> <p>CORALIE: De las palabras del francés. Y:: los alemanes es como:: yo para el alemán , pienso que aprender más vocabulario porque sienten que tienen esa necesidad. Para mí esa necesidad es menos obvia #00:38:15-2#</p>	<p>Enmarca el aprendizaje del vocabulario en un tiempo indeterminado, “todo el tiempo”, que parece abarcar todo el proceso de adquisición de una lengua.</p> <p>La oración “me gustaría mejorar” muestra intención y que la estudiante se siente capaz de llevar acabo la propuesta de mejorar el idioma. Seguidamente, pasa a mencionar los aspectos del lenguaje que quiere corregir:</p> <p>Con la conjunción causal “porque” introduce las causas por las que quiere perfeccionar su acento. En este contexto, hace uso de los adjetivos valorativos “muy diferente, muy importante” con el aumentativo para reforzar su tesis.</p> <p>Además, el adverbio de modo “casi” y la locución preposicional “a lo mejor” matizan que las ideas expuestas, “cambiar el sentido de la frase, no se puede entender” no son absolutas o son una exageración. El adverbio modal “obviamente” refuerza la simplicidad de su tesis y que cualquier persona puede compartir su forma de pensar con ella.</p> <p>Con la conjunción copulativa “y” y el adverbio “también” introduce una nueva idea sobre la que pasa a versar el segmento: que es necesario adquirir vocabulario para dominar una lengua. Partiendo de su propia experiencia, contrapone el aprendizaje del vocabulario alemán y el del español. Con el primero, usa el adjetivo valorativo “muy diferentes” y comenta que tenía que “hacer mucho vocabulario”, ya que no se puede “inventar una palabra”; con todos estos términos hace patente la diferencia que existe entre el francés y el alemán y lo difícil que le resultó aprender vocabulario alemán de esta última lengua. En relación con el español, usa el sustantivo valorativo “ventaja” y el verbo “ayudar” para apoyar la facilidad de aprendizaje de vocabulario al ser las dos lenguas semejantes, aunque también comenta que</p>	Objetivos aprendizaje lengua extranjera

	<p>E: Claro, porque te puedes ayudar a veces con el francés, ¿no? #00:38:20-3#</p> <p>CORALIE: Sí, sí, pero falta un poco de rigor, si se puede decir #00:38:26-3#</p> <p>E: Sí, sí #00:38:26-3#</p>	<p>es “un problema” y que en ocasiones “a veces no es correcto”, de manera que expone los pros y los contras del aprendizaje del vocabulario español siendo francesa, con ese sintagma nominal y la oración copulativa.</p> <p>La alumna repite el adverbio afirmativo “sí” para apoyar su tesis y utiliza la conjunción adversativa “pero” para expresar una idea contraria a la anterior, y es que ayudarse con los vocablos de la propia lengua es poco riguroso, “falta un poco de rigor”.</p>	
67:55	<p>CORALIE: Eh::, por ejemplo, me parece muy necesario, muy importante, cierto mmm:: la gramática, por ejemplo, también tengo que mejorar eso yo. Tengo que mejorar el subjuntivo, eh:: en francés también tenemos la Subjuntivo, pero no se usa en los mismos casos, bueno a veces sí, pero no todo el tiempo. Y:: también tengo que cuidar un poco eso, sí, la gramática me parece muy importante. Pero:: en español no es tan difícil como en el alemán. Porque si tiene, funciona un poco, bueno es una lengua latina y para mí es como algo conocido, es algo que me parece eh:: normal, si se puede decir. Tenía mucho más dificultades con la gramática del alemán, pero la gramática me parece en todos los casos muy importante. A veces en la lengua oral, sí también importante, pero menos que en la lengua escrita porque:: eh:: también los locutores nativos hacen...cuando hablan no miran mucho de la gramática, pero la lengua escrita si se quiere integrar muy bien en el país y tener un trabajo es muy importante para mandar mensajes, correos electrónicos que son correctos o:: eh:: si se escribe para un trabajo, por ejemplo. Aquí tiene la gramática un gran carrera, me parece. Eh:: y por fin, como lo hemos ya comentado, esa competencia intercultural que es también que influye mucho sobre la lengua y la capacidad de comunicar, sí #00:40:38-6#</p>	<p>Comienza la intervención con el conector de ejemplificación “por ejemplo” para expresar otro objetivo que tiene ella misma para mejorar en el aprendizaje del español: aprender más gramática; esta idea se apoya en el adverbio “también”, el adjetivo valorativo “muy importante” y la perífrasis modal “tengo que cuidar”. Seguidamente, emplea la conjunción adversativa “pero” para comparar el uso del subjuntivo en el español y el francés. A continuación, pasa a contrastar las gramáticas del español y el alemán a través de otra conjunción adversativa “pero”: usa el adjetivo valorativo “no tan difícil” refiriéndose a la española y el sintagma nominal “lengua latina”, con el que da por hecho que al pertenecer a la misma familia de lenguas que el francés, su lengua primera, es más cercana y resulta más fácil de adquirir; los adjetivos valorativos “conocido, normal” refuerzan esta hipótesis. Para referirse al alemán, utiliza el pretérito imperfecto refiriéndose a una experiencia vivida, “tenía muchas más dificultades”. Cierra la idea valiéndose de una conjunción adversativa “pero” que introduce una conclusión a su tesis con un adjetivo valorativo “la gramática me parece en todos los casos muy importante”.</p> <p>A través del adverbio aditivo “también” y el adjetivo valorativo “importante” introduce un nuevo tema y compara la lengua oral y la escrita; la conjunción adversativa “pero” introduce una</p>	Objetivos aprendizaje lengua extranjera

		<p>oración adversativa que apoya la idea de que la lengua escrita es más importante que la oral. Seguidamente, con una conjunción causal “porque” explica las razones de su idea: que es más importante aprender bien la lengua escrita que la oral, ya que la primera se emplea en situaciones formales y la segunda, sobre la marcha, se puede corregir.</p> <p>Los verbos “integrar” y “tener un trabajo” muestran la importancia que le da a la destreza escrita para adquirir realmente un empleo; esto mismo lo apoya con el adjetivo valorativo “muy importante”.</p> <p>Concluye la intervención recogiendo una idea en una oración en primera persona, “me parece”, que engloba lo dicho anteriormente, “la gramática tiene un gran carrera”.</p> <p>Con una conjunción copulativa y la locución adverbial “por fin” hila esta intervención con otras expuestas anteriormente, apoyándose en la oración “lo hemos ya comentado”, escrita en pretérito perfecto simple. Además, usa el verbo valorativo “influye” que muestra la percepción que la estudiante tiene de la relevancia de tener esa competencia intercultural.</p>	
67:58	<p>CORALIE: Sí #00:41:13-7#</p> <p>E: ¿En qué crees que te ha ayudado tu estancia en otro país a nivel de desarrollo personal? #00:41:24-9#</p> <p>CORALIE: Sí, sí me ha ayudado enormemente, sí que:: sí, es como una apertura a un otro cultura y al principio es un poco difícil porque es distinta, bueno es también una cultura europea, así que hay también eh:: puntos comunes, si se puede decir, ¿cómo se dice? #00:41:49-7#</p> <p>E: Sí, sí, puntos comunes #00:41:50-4#</p>	<p>Para enmarcar la intervención en un tiempo concreto se vale del pretérito perfecto simple, con el que comenta acciones cuyos efectos tienen repercusión en el presente.</p> <p>También reitera el adverbio de afirmación “sí” para reforzar su idea; de la misma manera, utiliza el adverbio modal valorativo “enormemente”. En esta línea, usa el símil “apertura” para referirse a la inmersión en una cultura diferente, que hace salir de uno mismo a otro sitio, y el determinante indefinido “otro” marca la distancia entre las dos culturas que concibe como diferentes. Expresa su opinión sobre esta inmersión a través de un adjetivo valorativo “un poco difícil” enmarcado en una temporalidad concreta “al principio” y la conjunción causal “porque” expone las razones de esa dificultad.</p>	Relevancia estancia extranjero

	<p>CORALIE: Y:: Sí, pero en otro lado hay también muchas cosas que son distintas y al principio es un poco difícil, pero ya me siento muy bien integrada y comprendo mucho más mejor los alemanes que antes y:: pienso que al principio tenía un poco como prejuicios y que:: mi punto de vista sobre los alemanes ha cambiado completamente, sí #00:42:31-6#</p>	<p>Con el conector de aclaración “bueno” introduce una contraposición de características de la cultura alemana: por un lado, es “también” europea (con el adverbio “también” expresa la cercanía a su propia cultura); sin embargo, con la conjunción adversativa “pero” introduce la idea contraria: las diferencias culturales, “muchas cosas que son distintas”.</p> <p>A continuación, se vale del adverbio temporal “ya” para mostrar que ha habido una evolución en el tiempo en su estancia en el extranjero. En este contexto, se vale del sintagma adjetival “muy bien integrada” para marcar el carácter positivo de su propia experiencia; el término “integrada” sugiere no solo un acercamiento, sino que realmente ha establecido lazos fuertes con la nueva cultura; esto se refuerza con la oración personal “comprendo mucho más mejor” (todos los términos son de carácter afectivo positivo). Para ello, desde su experiencia, compara la visión que tenía de los alemanes “al principio” con la que tiene ahora usando el pretérito perfecto simple y el adverbio modal “completamente”, que es absoluto; esta visión de la cultura y el habla alemanas ha mejorado con el tiempo, de manera que ha pasado de tener prejuicios a sentirse integrada.</p>	
--	---	--	--

6.8 Siegrid

6.8.1 Breve resumen del perfil de la participante

La participante con el pseudónimo “Siegrid”, nacida en Alemania, cursa estudios de *Bachelor* en Filología inglesa e hispánica. Su lengua primera es el alemán y no tiene familiares de otra nacionalidad. Durante la etapa de educación secundaria empieza a estudiar español, por lo que en el momento de la recogida de datos lleva ocho años aprendiendo la lengua. Además, estudia inglés y tiene algunos conocimientos de francés.

Ha vivido un año en la localidad de Puebla, en México durante el curso 2013/2014, experiencia que le hizo aumentar su motivación respecto a la lengua española. Por el momento no se plantea realizar otra estancia en el extranjero, aunque afirma que le gustaría visitar Perú. Para la estudiante, además de la educación en el contexto formal, tal como afirma haber aprendido español en la pregunta inicial del cuestionario, “en la secundaria hasta el bachillerato”, le han ayudado especialmente en el proceso de aprendizaje los viajes, ver películas, la literatura y la música. Como objetivo futuro de aprendizaje, insiste en trabajar más el aspecto fonético para reducir su acento alemán, y se propone asimismo aumentar el manejo de la lengua de manera que se sienta más cómoda y gane fluidez.

Las actividades para las que utiliza Siegrid Internet conciernen los aspectos culturales como la música, que escucha mediante la plataforma *Youtube*, el visionado de películas y documentales, o la consulta de páginas web que complementa y le ayudan en su recorrido académico. En el proceso de aprendizaje de lenguas adicionales no emplea ninguna aplicación y tampoco ha realizado nunca un curso en línea. No es seguidora de ningún blog en español, ni pertenece a grupos de *Facebook* o *WhatsApp*, aunque sí se comunica con otras personas en español de forma individual. Considera que no es posible aprender únicamente en línea porque la clase presencial se concibe como un espacio posibilitador de oportunidades para la práctica, como enuncia en la siguiente frase: “hace falta la interacción con una persona capaz de hablar la lengua”. Se deduce de esta afirmación su desconocimiento con respecto a las posibilidades de la red en cuanto a los intercambios lingüísticos que se pueden producir. Por último, concluye que la cultura no se puede aprender a través de libros o páginas web, sino que se aprende a través del contacto directo con la gente, factor que considera imprescindible: “tener contacto físico (o presencial) para entender también los aspectos no verbales como la mímica”. De este enunciado se desprende una visión dinámica de la cultura.

El primer contacto con la participante se establece en 2015 y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.8.2 Relato de vida lingüística

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
35:2	En mi secundaria tenía clases con dos maestras del español. Pasé mis primeros tres años de aprendizaje con la una, después un año más con la otra y enseguida dos años con ella en mi curso avanzado del bachillerato. Las dos son alemanas, la primera más vieja que la segunda pero ambas han pasado cierto tiempo en Latinoamérica. La primera pasó unos años en Nicaragua y la segunda varios años en México. Con su experiencia influían sus clases respecto a Latinoamérica. La primera maestra nos contaba varias veces sobre su vida y sus experiencias allá pero debido a mi edad no me enteraba mucho de sus historias. La segunda sí me generó interés y curiosidad de la vida española tal como latinoamericana.	Explica su experiencia en el aprendizaje del español durante la escuela secundaria, en base a dos profesoras alemanas que tuvo. Resalta el hecho de que las dos pasaran algunas temporadas en países latinoamericanos y la incidencia de sus narraciones a la hora de enseñar (verbo “influir”). Valora negativamente su falta de interés hacia los relatos de la primera profesora, derivada de su corta edad (“no me enteraba mucho”, adverbio “no” que resta su valor al verbo “enterarse” y al adverbio “mucho”). Sin embargo, la segunda de ellas consiguió suscitar su atención (“sí me generó interés y curiosidad”, afirmación mediante el adverbio “sí” positividad de los sustantivos “interés” y “curiosidad”)	Primeras clases de español Docente no nativo
35:4	En general, valoro las actitudes positivas hacia España tal como Latinoamérica. Ninguna de las dos maestras construyó una imagen negativa y siempre intentaban mostrarnos una imagen digna y justa del país o de la zona hispanohablante. Especialmente la segunda profesora quería que no vieramos Latinoamérica como un continente pobre, subdesarrollado o lleno de problemas como el narcotráfico. Ella nos dio muchas impresiones de los países a través de textos, canciones o películas para evitar el desarrollo de una actitud con prejuicios.	Muestra simpatía, sin preferencias, por las distintas orientaciones hacia los contenidos culturales enfocados en España o Hispanoamérica. Aprecia ambos por igual, lo que establece mediante la comparación “tal como”. Asimismo, se muestra agradecida por la actitud de ambas docentes, que nunca transmitieron desaprobación ante las realidades descritas, ni subjetividad explícita. Para ello, el efecto negativo del sintagma nominal “imagen negativa” es anulado por el adjetivo indefinido “ninguna” que lo precede, lo que se refuerza además con la frase posterior, cuya positividad radica en los adjetivos “digna” y “justa”. La posible imagen negativa de América Latina se sintetiza en los adjetivos “pobre”, y “subdesarrollado” y el sustantivo “problemas” (que se intensifica con el adjetivo precedente “lleno”) y se concretiza en el ejemplo establecido a través del sustantivo “narcotráfico”. Sin embargo, esta imagen se neutraliza con la intencionalidad de la profesora (verbo “querer”), que precisamente pretendía alejarlos de	Docente-positivo

		esa visión sesgada (“no viéramos”/ verbo “evitar”, sustantivo “prejuicios”).	
35:5	Según mi opinión no es muy necesario que la maestra sea nativa. Sin embargo, espero, debido a la profesión como maestra de lengua, una estancia de cierta longitud (como medio año o más) en al menos un país hispanohablante para saber de qué realmente se trata la clase y la cultura (Para mí es imposible hablar en o sobre una lengua sin haber pasado tiempo en la zona correspondiente). Me gustan las maestras que puedan contar historias de sus propias experiencias en el extranjero hispanohablante porque así pueden transmitir una imagen más personal y viva del lugar, eso provoca y cautiva el interés de los alumnos.	La estudiante considera que la condición de nativo no es imprescindible en sus docentes (“no es muy necesario”); pero (“sin embargo”) sí es una condición (verbo “esperar”) haber pasado un tiempo en un país de habla hispana para conocer mejor su realidad (“realmente”), lo que resulta indispensable (“es imposible” y la preposición “sin”). Valora positivamente (“me gustan”) el hecho de que sus docentes compartan sus vivencias respecto a esos países, lo que da como resultado un relato y una transmisión calificados positivamente con los adjetivos “personal” y “viva”, el verbo “cautivar”, y el sustantivo “interés”. Legitima las visiones presentadas por las docentes.	Docente no nativo
35:6	Recuerdo bien que una vez en el año escolar, especialmente antes del tiempo de los cursos del bachillerato, mi escuela celebraba “un día de las lenguas”. Cada clase o grupo tenía que presentar, exponer u organizar algo para los demás alumnos, profesores y padres de familia. Unas veces preparamos algo de comer como tacos o paella, otras veces presentamos un tema relacionado con el contenido de nuestra clase de español	Relata una de las actividades de su etapa escolar, el “día de las lenguas”, en el que la jornada versaba, en el caso del español, sobre la cultura de los países de habla hispana. Las actividades se dirigen a mostrar, que expresa con los verbos “presentar, exponer u organizar” las tradiciones más representativas “algo para los demás alumnos, profesores y padres de familia”.	Jornadas culturales escuela
35:7	En general, recuerdo varias ocasiones en las cuales las maestras usaron la cocina de cierto país para enseñarnos algo sobre aquella cultura. Con la primera maestra preparamos varias veces tortillas, quesadillas y burritos, con la segunda maestra cocinamos huevos a la mexicana o nos trajo dulces típicos mexicanos. Un día en el curso de bachillerato celebramos el día de la Independencia Mexicana, intentamos cantar el himno y la maestra nos llevó ropa tradicional mexicana. Otra ocasión vino su esposo mexicano para hablar con mi curso sobre el	Relata su acercamiento a la cultura latinoamericana, y concretamente, mexicana, puesto que su profesora les propuso diversas actividades sobre este país, centradas, principalmente, en la gastronomía o en la celebración de días significativos para ese país. Luego pasa a mencionar la integración de los aspectos culturales (“aprendí mucho”, verbo “aprender” y adverbio “mucho”) a través de los viajes; y expresa la incapacidad (adjetivo “difícil”) de destacar un solo aspecto de su autoaprendizaje.	Aprendizaje sociocultural

	<p>aspecto de los fraccionamientos y barrios pobres en México y cómo se vive en tal lado. Aprendí mucho sobre las culturas a través de viajes y, debido a eso, es difícil mencionar un aspecto concreto del aprendizaje autónomo.</p>		
35:9	<p>He estado varias veces en el mundo hispanohablante. Como mi distancia más larga cuenta mi servicio social voluntario en México que duró un año en total. Allí, mi organización mexicana nos organizó un curso de idioma que tardó tres semanas. Fuimos seleccionadas según dos niveles – principiantes y hablantes avanzados. Yo pertenecía al grupo avanzado. Tuvimos clases los cinco días laborales con una duración de tres horas incluyendo una pausa de media hora (si me acuerdo bien). Durante ese curso revisamos la gramática básica como la conjugación de los verbos y vocabulario esencial como las frutas pero también nos dieron lecciones un poco abstractas como los géneros de películas o vocabulario de celebraciones. En general, ese curso no me parecía muy útil porque solamente repasamos muchos aspectos del español básico pero no me sentía preparada a “enfrentar” un año en el extranjero. Me hubiera gustado más aprender sobre el español mexicano y repasar frases simples para facilitar los primeros días allá así como la comunicación con las familias hospederas o proyectos. La maestra de ese curso era mexicana y tenía la impresión de que ella no sabía cómo darnos una buena clase porque sus actividades constaban de unidades raras y mezcladas sin tener un fin específico.</p>	<p>Cuenta su experiencia en países hispanohablantes, en concreto su estancia de un año en México, donde realizó un curso de 3 semanas en el nivel avanzado. Explicita el contenido del curso, con el que parece conforme (adjetivos “básica” y “esencial”), si bien (conjunción “pero”) también hay aspectos con los que no parece muy contenta (adjetivo “abstractas”), lo que definitivamente le hace inclinarse por una valoración negativa (“no me parecía muy útil”/ adjetivo “básico”/ “no me sentía preparada a “enfrentar” un año en el extranjero”: verbos “parecer” (antecedido por el adverbio “no”), “sentir”, “enfrentar”, adjetivo “útil”). Hubiera preferido que los contenidos fueran diferentes, que expresa con el verbo “gustar” seguido del adverbio “más”.</p> <p>También valora negativamente a la docente mexicana mediante la frase “no sabía cómo darnos una buena clase” y cuestiona su metodología y contenidos tratados en el aula: “unidades raras y mezcladas sin tener un fin específico” (adjetivos “raras” y “mezcladas” y preposición “sin”).</p>	<p>Estancia extranjero y aprendizaje</p> <p>Aprendizaje-Enseñanza de lenguas</p>
35:10	<p>Durante mi estancia en México viví con una familia hospedera mexicana y trabajé en un proyecto que colaboraba con escuelas con pocos recursos. Por eso trabajaba diariamente con alumnos y maestros</p>	<p>El principio de su estancia no fue fácil (sustantivo “dificultades”) debido a las diferencias varietales entre España y México. Destaca su relación con personas nativas durante su estancia y resalta las dificultades de tipo lingüístico debido a la variedad española</p>	<p>Contacto nativos</p>

	<p>mexicanos. Al comienzo de mi servicio tuve algunas dificultades lingüísticas porque yo había aprendido el español de España en mi escuela y no el español mexicano. Eran, en general, malentendidos tal como frases o palabras que malentendía o no conocía. Eso se daba con el tiempo y más experiencia en el trato con los mexicanos</p>	<p>aprendida en la escuela, pero relativiza estas anécdotas en momentos concretos “Eran, en general, malentendidos tal como frases o palabras que malentendía o no conocía. Eso se daba con el tiempo y más experiencia en el trato con los mexicanos”</p>	
35:11	<p>Ahora, en Alemania, tengo contacto con unos compañeros de la Uni que son hispanohablantes. No los considero como mis mejores amigos pero nos llevamos bien durante los cursos y clases. Charlamos en alemán o español. Diría que hay un equilibrio entre estudiantes españoles y latinoamericanos. Mis profesoras de los cursos de lengua son nativas también. Hay varias españolas tal como una de Colombia y una de Cuba. Aparte de eso, tengo una amiga que es colombiana también. La conocí por una amiga mía alemana. A veces hablamos o escribimos en alemán pero normalmente tenemos contacto a través de la lengua española.</p>	<p>La positividad hacia los contactos nativos durante su estancia en México se atenúa cuando se refiere a sus actuales compañeros de facultad (“No los considero como mis mejores amigos, pero nos llevamos bien durante los cursos y clases”). Resalta la lengua de comunicación con una amiga, aunque cambian de código habitualmente, entre español y alemán.</p> <p>Retoma el tema de la nacionalidad de sus docentes, de distintas procedencias “varias españolas tal como una de Colombia y una de Cuba”.</p>	<p>Contacto nativos</p> <p>Diversidad origen docente</p>
35:13	<p>Cada persona tiene ciertas ideas o conceptos “del otro” en su mente. Creo que los medios nos plantean esos pensamientos en nuestras cabezas aunque sabemos que son exageraciones o imágenes dramáticas. Me puedo acordar de muchas personas que me decían antes de irme a México que yo debería cuidarme porque los narcos seguramente me querían vender drogas o involucrarme en sus acciones. Otros me decían que debería protegerme ante el consumo del tequila y de alcohol. Yo nunca he tenido estereotipos tan fuertes (al menos con respecto a México). No obstante, poseo estereotipos sobre otras culturas y espero ciertas cosas como normalidad para la gente extranjera (p.e. los italianos siempre comen pizza y debido a eso espero ver muchas pizzerías en Italia).</p>	<p>Reflexiona sobre las imágenes y representaciones que las personas tenemos hacia los demás, que expresa como “ciertas ideas o conceptos “del otro” en su mente”. Analiza críticamente estas representaciones y reflexiona sobre su origen, ya que muchas veces son creados por los propios medios, lo que expresa mediante el sustantivo “exageraciones” y el adjetivo “dramáticas”. Las visiones estereotipadas o representaciones negativas que conciernen México se ejemplifican en los sustantivos “narcos”, “drogas”, “consumo”, “tequila” o “alcohol”, reforzados por la acción de los verbos “cuidarse”, “involucrar”, “protegerse”.</p> <p>La estudiante asegura no apoyar ninguno de esos estereotipos (adverbio de tiempo “nunca”) sobre lo mexicano. No obstante, en un ejercicio de sinceridad, admite tenerlos respecto a otros países, lo que concreta con el ejemplo de Italia y la ingesta de pizza (adverbio de</p>	<p>Conciencia estereotipos</p> <p>Conciencia fuerzas de poder</p>

		tiempo “siempre” y el adjetivo indefinido “muchas”), que considera normal para quienes no son de esa comunidad.	
35:14	La lengua tiene mucho poder en cambiar la actitud de alguien porque el idioma siempre viene en conjunto con la cultura. Entonces, si alguien aprende una lengua nueva también se va a informar sobre la cultura, la gente, las costumbres y tradiciones etc. Las clases tal como profesores comunican contenidos culturales de la misma manera. Es algo que es inseparable del otro.	Reflexiona sobre la capacidad de transformación que conlleva el aprendizaje de una lengua respecto a los prejuicios y a la cultura de la realidad lingüística estudiada, que destaca con el sustantivo “poder”, “tiene mucho poder en cambiar la actitud” que justifica por la relación lengua-cultura. Esto conlleva un conocimiento holístico “la cultura, la gente, las costumbres y tradiciones etc”.	Actitudes y valores aprendizaje de lenguas
35:15	Estoy segura que una persona que es capaz de hablar varias lenguas posee muchos conocimientos culturales al mismo tiempo. Un hablante intercultural consume las informaciones que le ofrecen con una lengua nueva, las evalúa y compara con sus conocimientos previos acerca de otras culturas o idiomas. Es un proceso automático y debe ser comprendido como un ciclo o círculo sin comienzo concreto o fin.	Tiene la convicción (“estoy segura”) de que conocer lenguas implica conocer también el ámbito cultural que las rodea (lo que se sintetiza en el adjetivo indefinido “muchos” y la locución adverbial “al mismo tiempo”). Enumera las características de un hablante intercultural, que define como una persona que “consume las informaciones que le ofrecen con una lengua nueva, las evalúa y compara con sus conocimientos previos acerca de otras culturas o idiomas”. Considera este proceso como inacabado, a modo de ciclo y por tanto, reiterativo que expresa con el adverbio de modo “sin comienzo concreto o fin”.	Hablante intercultural
35:16	La residencia en el extranjero es una cuestión muy interesante ya que yo poseo la experiencia. No subrayaría que la residencia sea “imprescindible” para adquirir un idioma tal como sus costumbres. No obstante, una estancia en el lugar correspondiente ayuda mucho y facilita el proceso. Todo se vive y ve en vivo y sin filtro que significa que son experiencias e impresiones puras y muy ricas de información cultural.	Califica las estancias en el extranjero positivamente con el adjetivo “interesante” precedido del adverbio “muy”. Sin embargo, como ya había sugerido anteriormente, no lo considera indispensable, lo que expresa con el presente de subjuntivo del verbo “ser” y el adjetivo “imprescindible”; aunque sí le concede mucha utilidad (mediante el verbo “ayudar” seguido del adverbio de cantidad “mucho” y el verbo “facilitar”; así como con). De esta forma subraya la magia del aprendizaje in situ, sin atenuadores el sintagma nominal “sin filtro” y los adjetivos “puras” y “ricas”.	Estancia extranjero y aprendizaje
35:17	Un libro, por ejemplo, solamente puede mostrar un aspecto “de la cultura” pero una estancia ofrece una gran cantidad de momentos para aprender algo. Hay un término en alemán que significa algo como “baño de lengua”. Este término entiende el consumo de una lengua	Contrapone las estadias en el extranjero con un instrumento u objeto de aprendizaje “el libro” que describe negativamente basándose en que no puede abarcar todas las facetas culturales (adverbio “solamente” en comparación con el sintagma nominal “gran cantidad”).	Aproximación crítica

	<p>por todas las percepciones sensoriales: estar en la zona de la lengua conlleva un “baño” de manera automática porque uno se rodea del idioma. Así, el proceso de aprendizaje será más rico y variado. Una estancia siempre ofrece y posibilita más que un libro o maestro puede dar en una cierta cantidad de tiempo.</p>	<p>Emplea una metáfora en su lengua para explicar los conocimientos que se absorben al estar rodeado del idioma, como si fuese un proceso indiscutible que acontece siempre en el contexto de inmersión. Finalmente, acaba valorando positivamente el proceso de aprendizaje en el extranjero con los adjetivos “rico” y “variado”.</p>	
35:18	<p>Debido a mi proceso de aprendizaje de la lengua inglesa tal como española, he desarrollado una curiosidad para esas culturas y para la gente en general. Me definiría como una persona abierta a la que le encanta viajar para conocer más de esas regiones en el mundo. Tengo mucho interés en seguir aprendiendo sobre esas dos culturas para ampliar mis conocimientos. Aparte de eso, diría que soy una persona con pocos prejuicios contra esas culturas y su gente. He vivido muchas situaciones y tengo alguna experiencia en el trato con esas personas de las culturas ajenas para poder haber reducido mis prejuicios o actitudes negativas hacia la cultura. No quiero decir que soy libre de prejuicios o estereotipos pero he desarrollado una postura crítica ante frases irreflexivas o juicios precipitados</p>	<p>Se describe a sí misma, sobre todo en cuanto a su relación con las lenguas y sus ganas de aprender, destacando los sustantivos “curiosidad” e “interés”, el adjetivo “abierto” y el verbo “ampliar”. También destaca su paulatina inmunidad (verbo “reducir”) ante los prejuicios (adjetivo indefinido “pocos”) y su postura “crítica” (adjetivo).</p> <p>Asegura que las interacciones experimentadas le han ayudado a desmontar prejuicios y a estar en alerta ante juicios de valor que se emiten sin reflexión previa.</p>	Autoconcepto
35:20	<p>No quiero decir que soy libre de prejuicios o estereotipos pero he desarrollado una postura crítica ante frases irreflexivas o juicios precipitados. Para mí es importante saber más de lo que la prensa o los medios de comunicación me ofrecen. La honestidad es imprescindible para mí y siento que los reportajes o noticias informen con cierto desequilibrio. Considero mi responsabilidad tal como deber para luchar en contra de esa información desequilibrada debido al hecho de que yo sí conozco la realidad (hasta cierto punto obviamente).</p>	<p>Cree necesario ir más allá de lo que dictan los medios de comunicación a los que califica con el sustantivo “desequilibrio” y aboga por valores como la “honestidad” (sustantivo), que considera necesaria (adjetivo “imprescindible”).</p> <p>Ese desequilibrio (al que se refiere en dos ocasiones) contrasta con su propia visión, que considera certera (adverbio “sí”).</p>	<p>Conciencia fuerzas de poder</p> <p>Aprendizaje experiencial</p>

35:21	<p>Durante mi estancia en México vi a mucha gente pobre o a algunos alumnos con pocos recursos que tienen mucho potencial para crear un buen futuro para sí mismos y para el país como tal, pero no reciben la ayuda necesaria para conseguir sus metas. Me dolía tanto ver a mis alumnos tan inteligentes como sabios que me decían que jamás podrían estudiar o seguir con su educación en la secundaria o preparatoria porque los padres no poseen el dinero requerido o porque tienen que cumplir con otros deberes domésticos que les imposibilita ir a la escuela. No comprendo por qué no reciben ayuda, especialmente si los recursos existen y están a disposición</p>	<p>Ese desequilibrio (al que se refiere en dos ocasiones) contrasta con su propia visión, que considera certera (adverbio “sí”). Todas estas actitudes derivan de su rechazo ante las diferencias sociales (sustantivo “desigualdad”). Describe esta realidad en el marco de la sociedad mexicana, considerada negativamente a partir del adjetivo “pobre” o el sintagma nominal “pocos recursos” (que contrastan con el sintagma nominal “mucho potencial”), así como el rol gubernamental (“no reciben la ayuda necesaria”). Su sentimiento hacia esta realidad se expresa con el verbo “doler” y el adverbio “tanto”, referido al contacto con alumnos muy capaces (sintagma adjetival “tan inteligentes”) que, sin embargo, no tenían la posibilidad (verbo imposibilitar) de desarrollarse académicamente (“jamás podrían estudiar”) por razones económicas (“no poseen el dinero requerido”) o familiares (“otros deberes domésticos”). Manifiesta su incompreensión ante dicha situación (“No comprendo”) con el sustantivo “injusticia”, e incluso su rechazo (“no quiero aceptar”).</p>	Pobreza
35:22	<p>Hay tanta injusticia y me ha dado cuenta de eso a través de mis viajes en las regiones hispanohablantes. No quiero aceptar, y esa es otra actitud que poseo, que el mundo siga viviendo sin preocuparse por los demás. Tenemos una responsabilidad de ayudar a los que necesiten la ayuda para posibilitar un buen futuro para cada ser humano en el mundo. Otro punto es la naturaleza. He aprendido a valorar la naturaleza y a protegerla. Hay muchos países en el mundo que no se hacen cargos de sus problemas ecológicos. En México tal como España o Asia he visto un montón de basura en la calle o en la naturaleza (ríos, paisajes, océanos). No acepto que tratemos a la tierra así. Quiero que las próximas generaciones tengan un bonito planeta lleno de recursos para disfrutar de la vida. Con la contaminación</p>	<p>Por último, extrapola este sentimiento y la necesidad de actuar hacia el medioambiente (verbos “valorar” y “proteger”). La falta de cuidado respecto a la naturaleza (“problemas ecológicos”) se concentra en el sustantivo “basura”, y su postura, en la negación del verbo “aceptar” (“no acepto”). Termina expresando su deseo (“quiero”) de salvaguardar el medioambiente reivindicando sus aportes con los adjetivos “bonito” y “lleno” y el verbo “disfrutar” y alertando sobre la necesidad de cuidarlo con los sustantivos “peligro”, “futuro”, “salud”, “contaminadas”.</p>	Injusticia-viajes

	del medio ambiente ponemos en peligro nuestro propio futuro y creamos un peligro de salud para la gente que tiene que vivir en las áreas contaminadas.		
--	--	--	--

6.8.3 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
30:1	familia, lugar de nacimiento, de la niñez y adolescencia, mi nacionalidad à éstos son los ingredientes básicos porque me forman y me determinan desde mi nacimiento, me han influido en casi cada momento de mi vida, son parte de mi forma de ser y de mi personalidad	Los elementos familiares y acerca de su origen que conforman su persona son calificados positivamente mediante el adjetivo “básicos”, los verbos “formar” y “determinar” y la marca temporal “casi cada momento de mi vida”	ID-Familia ID-Identidad fija
30:2	el tiempo en el extranjero tal como los viajes, mis estudios, mis lenguas que hablo à estos elementos me han marcado más tarde en el transcurso de mi vida. Sin embargo, diría que forman elementos esenciales. Es lo que he elegido yo personalmente, es algo que puedo influir y decido que me influya y cambie. No es algo que poseo desde mi nacimiento sino lo he adquirido más tarde. Han sido decisiones de corazón y representan mis gustos, preferencias, ideas de la vida y actitudes.	Los elementos casuales o de elección propia son calificados como “esenciales” (adjetivo). Su positividad se expresa asimismo con la locución adverbial “de corazón”.	ID-Elementos elección libre
30:4	mis amigos, música y libros son condimentos porque no poseen una influencia tan fuerte como los ingredientes principales. Sin embargo, me forman y fortalecen mi personalidad y actitud	Amigos, música y libros no son considerados agentes esenciales, lo que se enuncia mediante el adverbio “no”, que anula lo positivo de la construcción “influencia tan fuerte”. Sin embargo, se les da cierta importancia, que se reafirma con los verbos “formar” y “fortalecer”	ID-Amistades y conocidos

6.8.4 Entrevista individual

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
------	------------------------	--------------------------------	---------

68:1	<p>SIEGRID: Pasé un año y pico en México y entonces ahora es como...no sé, pero...</p> <p>E: Tienes más como simpatía a lo mejor, ¿no?</p> <p>SIEGRID: Sí mucha, inglés antes era mi lengua digamos:: favorita, pero de hecho ahora está cambiando.... hago más para español y inglés es siempre ...”¡ah:: tengo que leer un texto::!” y es como:: #00:00:21-9#</p> <p>E: Te cuesta más trabajo, ¿no? #00:00:23-2#</p> <p>SIEGRID: Sí, también, y español es como “¡Ah bueno, sí no hay problema yo lo hago!” y todo así fácil[risas] #00:00:28-6#</p> <p>E: ¿Has estado viviendo alguna vez en-en un país de habla inglesa? #00:00:34-1#</p> <p>SIEGRID: No, no nada más de-de para hacer vacaciones, pero vivir así...No. Pero sí quiero, me encantaría ¡ay, sí! estudiar un semestre en Londres eso es como un sueño, un deseo así bastante grande, pero es muy complicado... #00:00:53-0#</p> <p>E: Bueno... #00:00:54-2#</p> <p>SIEGRID: Londres es así como un destino súper favorito, súper popular entonces mucha gente siempre aplica y tenemos creo que un lugar para toda la universidad y solamente... ¿cómo dices tú? ¿Cómo se dice eso? #00:01:08-5#</p>	<p>Narra en primera persona el tiempo de su estancia en el país extranjero, México, a través del uso del pretérito simple “pasé un año y pico” (complemento circunstancial de tiempo).</p> <p>Expresa su posición sobre el español y el inglés, lengua que, mediante el adverbio “antes” y el adjetivo “favorita, indica como la menos preferida actualmente. El empleo de un modalizador de confirmación (“de hecho”) reafirma su predilección por el español: “pero, de hecho, ahora está cambiando...hago más para español”.</p> <p>El uso del adjetivo “fácil” indica una actitud positiva y motivadora de la estudiante hacia el aprendizaje del español: “español es como ¡Ah bueno, sí, no hay problema, yo lo hago! Y todo así fácil”.</p> <p>Expresa su deseo de realizar una estancia en Londres mediante el uso del condicional de indicativo “encantaría”: “me encantaría ¡ay, sí! estudiar un semestre en Londres” y del modalizador volitivo “desear”, junto con el adverbio indefinido “bastante” y el adjetivo “grande”, que magnifica con la oración “un deseo así bastante grande”.</p> <p>Destaca, por medio del adjetivo coloquial “super”, su valoración positiva sobre Londres como destino y su deseo extremo de una ciudad, para ella, de ensueño, “super favorito, super popular”.</p> <p>Compara una estancia con algo inalcanzable: “es como un sueño”, y emplea recursos expresivos que muestran su sentimiento de admiración hacia Londres por medio de la interjección “¡wow!”, en</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>
------	--	--	---

	<p>E: ¿Como un intercambio de Erasmus o algo así? #00:01:11-8#</p> <p>SIEGRID: Sí, pero es como un sueño ¿no? pasar como un cierto tiempo en Londres como “¡Wow!” #00:01:50-9#</p> <p>E: Y ¿tú eres de aquí de Berlín? #00:01:53-8#</p> <p>SIEGRID: Sí, Sí, yo nacé aquí, crecí aquí, estoy aquí, bueno sí. #00:01:56-0#</p>	<p>consonancia con lo mencionado en segmentos anteriores. Revela su sentido de pertenencia respecto a su lugar de procedencia/origen a través del uso reiterativo del adverbio de lugar “aquí”: “yo nací aquí, crecí aquí, estoy aquí”.</p>	
68:19	<p>SIEGRID: Bueno, eh:: un::-unas cosas sí, por ejemplo sobre la religión, la religión es tan importante en Latinoamérica, pero también creo que también más en España que aquí en Alemania, pero siempre te explican digamos la teoría, pero la práctica es diferente y-y cada persona reacciona diferente y...tiene una opinión distinta entonces...Entonces, bueno alguien te puede explicar sobre sus experiencias, sobre lo que hay en ese país, pero... si llegas y si vives o si convives con la gente, es algo muy diferente, entonces sí, a lo mejor ayuda tener como eso, en la mente “bueno, OK, la religión es muy importante allá”, pero todo lo demás se-se da en el país o en el lugar. Entonces, te-te puedes digamos preparar un poquito o:: abrir la mente para prepararte, pero es poquito, no puedes de hecho hacer mucho, tienes que llegar y ver qué haces y cómo reaccionas...pero no puedes llegar, digamos preparado o preparada, no creo que sea posible #00:06:55-6#</p>	<p>Considera que abordar el tema de la religión en el aula puede ser un aspecto positivo para tratar los aspectos que pueden inducir al choque cultural, aunque con limitaciones. Destaca la importancia de la religión, a su parecer, en Latinoamérica con el adverbio “tan” unido al adjetivo “importante”: “la religión es tan importante en Latinoamérica” y asocia esa importancia de la religión que hay en España frente a Alemania (comparación más que), por medio del adverbio “también”: “Pero también creo que también más en España que aquí en Alemania”.</p> <p>No considera que el choque cultural sea posible evitar, ni tan siquiera con conocimientos más teóricos, de hecho, valora negativamente la prevalencia de la teoría sobre la práctica, a través del adverbio modalizador de usualidad “siempre”: “pero siempre te explican digamos la teoría”.</p> <p>Pese a ello, considera como algo positivo al menos contar con la teoría: “A lo mejor ayuda tener eso, en la mente”.</p> <p>Aunque incide en que solo la experiencia te enseña la realidad: “pero todo lo demás se da en el país o en el lugar”. Para ella, es casi un imperativo vivir la experiencia, lo que se observa a través del modalizador deóntico “tener que”: “Tienes que llegar y ver qué haces y cómo reaccionas”.</p>	Choque cultural-enseñanza aula

68:20	<p>SIEGRID: Creo que sí, especialmente:: por ejemplo en las lenguas creo que sí que es importante hablar con los alumnos sobre muchos aspectos desde la cultura, por ejemplo también por ejemplo, digamos aspectos tristes como la discri-discriminación, el racismo, porque es parte de la cultura o de un país y como ahora tenemos tantas posibilidades de irnos a un a otro país, de hacer un servicio voluntario, Erasmus, lo que sea...es o se vuelve más importante cada año es más importante saber más por el mundo, también por Facebook, o sea, eso también ofrece mucho ¿no? Entonces, creo que sí, es más importante hoy en día saber más, pero también ofrecer más información a los alumnos, porque ellos pues no saben o no sabían, pero si hay quien sabe, pues ¿por qué no? Muy-muy importante creo que es #00:08:04-7#</p>	<p>Considera que debe haber más diversidad temática en el aula de ELE, incluso problemáticas sociales que califica con el adjetivo “tristes”: “por ejemplo, digamos aspectos tristes como la discriminación, el racismo...”. Más aún, en el contexto actual de mayor movilidad internacional: “ahora tenemos tantas posibilidades de irnos a un a otro país”, lo que conlleva el imperativo de saber más sobre el mundo. Expresa su opinión respecto a la necesidad de mayor información cultural. “creo que sí, es más importante hoy en día saber más”, lo que reafirma usando reiteradamente el adverbio intensificador “muy”: “muy muy importante creo que es”.</p>	<p>Choque cultural-enseñanza aula</p>
68:22	<p>SIEGRID: Sí, sí claro. Uff... Para mí no:: o sea, no me gusta si digamos si existe como un tema de...¿cómo se dice eso en español? #00:08:59-4#</p> <p>E: ¿Personal o no? #00:09:02-7#</p> <p>SIEGRID: No, no personal, pero si es como si es prohibido hablar sobre un tema... #00:09:02-8#</p> <p>E: Sí, como un tabú. #00:09:06-5#</p> <p>SIEGRID: Ajá, exactamente. Entonces, creo que para ti es bastante interesante ¿no? saber cómo se tratan los alemanes, cómo reaccionan, entonces sí me gustan tus temas, pero a veces es como el aspecto porque la-la religión...Por ejemplo aquí en Alemania es un tema muy delicado y como tenemos unos estados religiosos ellos tienen su propia vista y Berlín</p>	<p>Expresa rechazo hacia temas tabú a través del adverbio de negación “no”: “no me gusta si digamos si existe como un tema de...”. El uso del conector adversativo “pero” que prosigue a la afirmación se infiere como una implicatura de mayor fuerza ilocutiva, por lo que se evidencia la valoración negativa de la estudiante hacia ciertos temas tratados en la intervención por la investigadora “sí, me gustan tus temas, pero a veces es como el aspecto...”. Se observa que considera el tema de la religión como un tema problemático, que describe mediante el adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “delicado”: “Por ejemplo, aquí en Alemania es un tema muy delicado”. Además, revela la posición de la ciudad en la que vive frente a la de ellos (“los estados religiosos de Berlín”): “ellos tienen su propia vista y Berlín como es un estado liberal, pues no tiene nada que ver con eso”.</p>	<p>Temas tratados aula</p> <p>Temas tratados aula-sensibles</p>

	<p>como es un estado liberal, pues no tiene nada que ver con eso, entonces eh::: #00:09:39-6#</p> <p>E: ¿Te sientes incómoda hablando de algunos temas? #00:09:43-9#</p> <p>SIEGRID: No, pero creo que unas personas sí, pero es por su personalidad, por su forma de ser, pero creo que es importante hablar sobre todo eso y por eso yo no cambiaría nada. Tiene a lo mejor que ver con el grupo, con cómo reaccionan ellos, pero:: como tú preparaste todo eso creo que así está muy bien y muy amplio también #00:10:07-0#</p> <p>E: No me ofendo, ¿eh?; puedes dar tu opinión libremente #00:10:07-2#</p> <p>SIEGRID: [Risas] No, no, no, pero también si me imagino hablar de la religión con personas de un país desconocido, de una cultura diferente, puede eh::: puede causar problemas. Si una persona no quiere hablar sobre su cultura, bueno, pero ... #00:10:37-0#</p> <p>E: Puede no hacerlo, ¿no? #00:10:35-6#</p> <p>A: Sí, exacto #00:10:37-1#</p>	<p>Sin embargo, se muestra a favor de tocar esos temas problemáticos: “creo que es importante hablar sobre todo eso, y por eso yo no cambiaría nada”.</p> <p>Aunque, nuevamente, matiza que es necesario ir con cautela porque algunas personas pueden sentirse intimidadas, que refleja en la oración, “pero creo que unas personas sí, pero es por su personalidad, por su forma de ser”.</p>	
68:28	<p>SIEGRID: Oh:: la cultura en todos sus aspectos y creo que también como situaciones actuales, Si hay, como por ejemplo, una guerra o una situación muy problemática, eso creo que es muy importante para entender, digamos la debate actual que hay en el mundo, pero también por qué alguien se comporta así o por qué alguien reacciona así, para saber nada más un poco más sobre las razones por ejemplo, o los motivos de un cierto grupo, por ejemplo,</p>	<p>El uso del adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “importante” indican que para la estudiante el aspecto cultural en el aula de español es imprescindible, de preferencia, a través de recursos lúdicos o de entretenimiento: “también por una canción, por ejemplo, o por una película”.</p> <p>Expresa que el conocimiento de aspectos más profundos sobre una sociedad puede ayudar a la comprensión de comportamientos de los miembros de cierta comunidad “, una guerra o una situación muy</p>	Temas tratados aula

	<p>entonces eso, al menos debe influir en la clase, no tiene que ser como el tema grande pero a lo mejor como información o:: #00:11:37-7#</p> <p>E: Vale... #00:11:38-4#</p> <p>SIEGRID: También por una canción, por ejemplo, o por una-una película a veces hay películas buenísimas sobre un tema particular, pero no tratan de eso como de una vista muy complicada, sino desde una vista fácil de entender para alumnos o SIEGRIDs de español que no tiene así una vista, pues tan... #00:12:04-5#</p> <p>E: Tan específica... #00:12:06-3#</p>	<p>problemática, eso creo que es muy importante para entender, [...]por qué alguien se comporta así o por qué alguien reacciona así”.</p> <p>Los adjetivos “complicada” y “fácil” asociados al sustantivo “vista” señalan su sugerencia de recursos adaptados o dirigidos a alumnos de ELE: “hay películas buenísimas sobre un tema particular, pero no tratan de eso como de una vista muy complicada, sino desde una vista fácil de entender para alumnos o estudiantes de español”.</p> <p>Indica la superficialidad a través de la cual, en su opinión, se representan en canciones o películas asuntos culturales muy complejos.</p>	
68:35	<p>SIEGRID: Ah:: sí, por una parte sí, pero también para mí es muy importante:: ¡Ah!::Cómo digo...adaptarme a una lengua, a un dialecto, por ejemplo. Entonces, el dialecto mexicano sí me influye, creo que todavía y eso:: no lo quiero perder porque eso es parte de la persona que soy y también de mi tiempo en México. Pues sí, digamos estoy un poco orgullosa también de-de esa influencia, pero eh::: digamos, “establecer una mezcla entre la cultura nueva y digamos la antigua o ...[Lee la definición cervantes] #00:14:16-1#</p> <p>E: Sí, o la tuya #00:14:16-9#</p> <p>SIEGRID: O la mía, sí también es-es... ¿cómo dijiste? ¿Imprescindible? #00:14:24-4#</p> <p>E: Sí, que sí, que si sería también un objetivo imprescindible este hablante intercultural, establecer un puente, como tú has dicho, entre lo que eras antes y después</p>	<p>Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje del español mexicano, que concibe también como un factor de integración, de su identidad y de sus experiencias vividas “es parte de la persona que soy y también de mi tiempo en México” “para mí es muy importante ... adaptarme a una lengua, a un dialecto”.</p> <p>Expresa su sentimiento hacia su influencia mexicana de manera positiva, con el adjetivo “orgullosa”, aunque el adverbio “poco” que lo antecede matiza ese enunciado: “digamos estoy un poco orgullosa también de esa influencia”.</p> <p>Así también, el uso del modalizador volitivo “querer” indica su posición ante la experiencia mexicana: “quiero que sea una parte mía”.</p> <p>El sustantivo “oportunidad” que califica con el adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “buena” revela su opinión sobre lo que implica la diversidad cultural y viajar: “es como una oportunidad muy buena conocer y también saber mucho”. Para</p>	Concepto hablante intercultural

	<p>de México #00:14:41-8#</p> <p>SIEGRID: Sí, porque todas las experiencias que tenemos nos influyen y no quiero negar un aspecto mío porque a mí no me gusta o no debe ser parte mío. No, yo, yo estuve allá, yo tuve esa experiencia entonces es parte de mi forma de ser y quiero que sea una parte mía. Entonces creo que sí sea importante hacer o construir digamos un puente entre las dos lenguas o las dos culturas, o ser digamos una mezcla entre varias claro. Si alguien ha estado en muchos países o tiene dos lenguas maternas, pues claro es como una mezcla y todo se hecha y ya, tenemos como una sopa de culturas, lenguas, experiencias, todo, claro, me parece muy interesante pero también muy es como una oportunidad muy buena conocer y también saber mucho y aceptar como esos aspectos de-de sí mismo...no soy...digamos alemana, todo eso::, creo que hay como una expresión que me encanta...es como ser ciudadano del mundo, eso es ¡ah!, sí, sí me encanta, sí #00:15:59-1#</p>	<p>mayor énfasis, cita la frase hecha “ser ciudadano del mundo” que recoge como resumen de su personalidad abierta y versátil. Enfatiza la influencia del aprendizaje experiencial en su personalidad “No, yo, yo estuve allá, yo tuve esa experiencia entonces es parte de mi forma de ser y quiero que sea una parte mía.”</p>	
68:38	<p>SIEGRID: No...Creo que eso es, digamos la lengua o el idioma, pero la lengua es muchísimo más que nada más una palabra es como-como un sentido, es-es un sentimiento y si nada más quiero hablar la lengua, pero sin aprender el modo de vivir, la opinión de-de una cultura o:: los valores por ejemplo, ¡ah! es como...es un poco, pero no todo, o sea, falta mucho y:: para mí no sería suficiente nada más aprender las palabras españolas, pero no saber nada más de la cultura española, de la historia, de la situación actual, todo eso, eso es parte y, siempre debe ser parte de una idioma #00:17:09-0#</p> <p>E: Ajá... #00:17:09-4#</p>	<p>Justifica su valoración positiva e incluso necesidad de ser un hablante intercultural porque la lengua, indica metafóricamente, es “un sentimiento”.</p> <p>Indica su punto de vista sobre el aprendizaje de una lengua, el cual considera sería inadecuado si solo se restringe al léxico: “para mí no sería suficiente nada más aprender las palabras españolas”.</p> <p>Expresa su concepción acerca de los saberes que implican el aprendizaje de una lengua, a través de los sustantivos “cultura”, “historia”, “situación” o “actualidad”: “la cultura española, la historia, de la situación actual, todo eso, eso es parte y, siempre debe ser parte de un idioma”; donde, a través del adverbio modalizador de usualidad “siempre”, los reafirma como aspectos inherentes a la lengua.</p>	Competente sin hablante intercultural

	<p>SIEGRID: Porque la-la idioma no existe como, digamos aislado, te-tenemos una-una lengua y ya, pero nada más, pero no tenemos a-a personas, no tenemos una cultura, no tenemos una cocina. Nada. No existe y:: para entender a las personas que hablan esa lengua tenemos que aprender todos los aspectos que ellos conllevan ¿no? con-con su forma de ser, con su existencia, digamos... #00:17:34-7#</p>	<p>Sostiene, además, la idea de que la lengua como sistema que interactúan con aspectos sociales, y así lo explica usando el conector causal “porque”, el adverbio de negación “no”, el verbo “existir” y el adjetivo “aislado”. Se muestra exigente en cuanto a la competencia intercultural de una lengua, lo que se evidencia a través del modalizador deóntico “tener que”: “tenemos que aprender todos los aspectos que ellos conllevan”. Ello, con el fin principal de comprender al hablante de la lengua meta: “para entender a las personas que hablan esa lengua”.</p>	<p>Lengua y cultura sistema conjunto</p>
68:41	<p>SIEGRID: Nunca. Nunca. Y también lo veo en las personas que:: estudian por ejemplo español, pero nunca han estado en el extranjero, nada más por ejemplo viajaron a: Madrid con la escuela, pero no conocen la forma de pensar, por ejemplo...porque:: #00:18:19-6#</p> <p>E: Sí, sí, sí #00:18:19-9#</p>	<p>Considera imposible comparar su aprendizaje del español vivido en México con el de no inmersión en Berlín, respondiendo con el adverbio modalizador de usualidad “nunca” que reitera dos veces. Valora negativamente las estancias cortas de escuelas berlinesas en Madrid, lo cual se observa al usar el conector adversativo “pero” y el adverbio de negación “no”: “por ejemplo, viajaron a Madrid con la escuela, pero no conocen la forma de pensar, por ejemplo”.</p>	<p>Relevancia estancia extranjero</p>
68:43	<p>SIEGRID: Tenemos un curso sobre:: las revoluciones en Latinoamérica y hay ...eh::: hay hispanohablantes allá, por ejemplo de Cuba, de México, de Argentina y digamos el grupo Alemán siempre tiene una visión muy limitada, porque no-no saben qué significan estar en un país de guerra o en un país con corrupción, por ejemplo. Entonces...Umm...Bueno, aquí en Berlín, sí que tenemos muchas ofertas, por ejemplo, del Instituto Cervantes que dan cursos que ofrecen como:: talleres, pero no es lo mismo...y para:: entender una cultura tienes que pasar cierto tiempo, yo creo como al menos seis meses o más en un país, y también para al menos ver lo que conlleva una lengua y una cultura. Entonces...¡ah! sí es posible, claro, aprender una lengua o una cultura en Alemania o en el país original, pero:: falta mucho, al final creo que sí...falta, hay una...¡ay! cómo lo digo...existe una diferencia entre aprenderlo aquí y allá...y esa diferencia al final...ah:: bueno #00:19:48-9#</p>	<p>Menciona un curso universitario en el que trabajan aspectos más allá de la lengua que comparte con estudiantes de diversas nacionalidades de Hispanoamérica. Califica negativamente la visión de los estudiantes alemanes cuyo punto de vista es poco empático y restringido por no saber lo que implica una realidad compleja. Todo ello se observa en el adverbio modalizador de usualidad “siempre”, el adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “limitada”: “el grupo alemán siempre tiene una visión muy limitada”. (“siempre tiene una visión muy limitada, porque no-no saben qué significan estar en un país de guerra o en un país con corrupción, por ejemplo”).</p> <p>Destaca el uso de la perífrasis deóntica “tener que” en referencia a lo que implica entender una cultura: “para entender una cultura tienes que pasar cierto tiempo”. Se reafirma en que existe una diferencia entre el aprendizaje en contexto de no inmersión (en relación con el adverbio de lugar</p>	<p>Relevancia estancia extranjero</p>

	E: Es grande, ¿no? #00:19:50-1#	“aquí”) y en inmersión en el país donde se habla la lengua (en relación con el adverbio de lugar “allá): “existe una diferencia entre aprenderlo aquí y allá”.	
68:44	SIEGRID: Es grande sí, o sea si se escucha como raro, pero es grande sí. Y también si yo quiero ser profesora de español y no sé cómo explicar a mis alumnos algo sobre España o sobre México si nunca he estado allá. Cómo explico por qué una persona dice eso y la otra dice eso si no entiendo el contexto o si no entiendo como la situación de la práctica o lo que sea. Entonces, para:: entender, no para explicar algo sobre esa cultura que tampoco es mía, pues tengo que tener cierta experiencia porque si no pues... #00:20:31-6	Subraya el valor de la experiencia en el extranjero en el hipotético caso de un profesor no nativo de español, situación en la cual la experiencia es obligatoria, lo que resalta por medio del uso reiterado del conector condicional “si”. Continúa en esa creencia de que la estancia en el extranjero para el docente es imprescindible cuando su condición no es la de un nativo.	Relevancia estancia extranjero
68:45	SIEGRID: Sí, y mucho más si no tengo nada que ver originalmente con esa cultura o con esa lengua, si fuera mi segunda lengua materna, pues tengo digamos otro acceso a esa lengua o a esa cultura, pe-pero si yo no tengo nada que ver si yo también aprendí mi español en la escuela alemana, pues no puedo dar así una clase sobre México, sobre España si bueno, lo conozco por libros o por películas, pero no por la rea-realidad así como es, ¿no? #00:21:07-8# E: Vale:: e imagínate que hay alguien que no puede permitirse o no tiene la oportunidad salir al extranjero, por los motivos que sean, ¿qué otras actividades podría hacer para desarrollar esta competencia intercultural? Por ejemplo, me has dicho lo del Cervantes que organizan algunos cursos, podría ser ¿una forma?...¿Qué otras ideas se te ocurren dentro de clase o fuera de clase? #00:21:27-9#	Se muestra crítica ante la limitación de algunos profesores de español de la escuela alemana que no han tenido experiencias en países hispanohablantes. Para la estudiante este tipo de profesores están más obligados aún a conocer la realidad de la que tratan para ser competentes en su oficio. Utiliza el adverbio “mucho” y el adverbio “más” para enfatizar su posición: “y mucho más si no tengo nada que ver originalmente con esa cultura o con esa lengua”. Mediante el uso reiterado del conector condicional “si” se reafirma en su posición: “si yo no tengo nada que ver, si yo también aprendí mi español en la escuela alemana”; se infiere en consecuencia que, para la estudiante, un profesor en este contexto no estaría capacitado para dar clases por no conocer la realidad: “no puedo dar así una clase sobre México”.	Relevancia estancia extranjero Objetos para aprender
68:46	SIEGRID: Buscar el contacto con personas hispanohablantes o con personas de una cierta región de Latinoamérica, de-de España, lo que sea. Pero sí, buscar el contacto, hablar sobre aspectos, sobre temas quizás un poco	Destaca la importancia de la interacción constante con hablantes de la lengua meta, tratando temas (como señala mediante el adjetivo “delicados”) incluso polémicos: “Buscar el contacto con personas	Aprendizaje alternativo estancia extranjero

	<p>más delicadas y no así como, eh::: buen salidos(???) o sea, cada persona tiene una vista de España, pero de hecho no sabemos cómo es España en todos en todas sus facetas, no sé si tú me platicas, ¡ah! pues en España eso es eso, eso, eso... Bueno tú abres mi vista ¿no? y mis-mis conocimientos. Entonces, tengo que... ¡como una esponja! tengo que buscar todo y #00:22:17-6#</p> <p>E: Y absorber, ¿no? #00:22:18-8#</p> <p>SIEGRID: Sí, claro, sobre todo, todos los aspectos y creo que el contacto con esas personas de un país ayuda mucho porque ellos pues saben cómo es y te pueden al menos explicar y dar su punto de vista, sea como sea, pero es un punto más que nosotros nunca podemos tener porque, pues no lo conocemos #00:22:41-5#</p>	<p>hispanohablantes... Pero sí, buscar el contacto, hablar sobre aspectos, sobre temas quizás un poco más delicados”.</p> <p>Considera importante contar con una visión amplia de la realidad de un país, a través de sus hablantes: “cada persona tiene una vista de España, pero de hecho no sabemos cómo es España en todas sus facetas”. De ahí que revele su preocupación por conocer todos los aspectos del idioma de aprendizaje. Para ello emplea la frase hecha con la que enfatiza sus opiniones (“como una esponja”) y reitera el modalizador deóntico “tener que”, que reafirma su posición sobre la competencia intercultural: “tengo que ¡como una esponja!, tengo que buscar todo”.</p> <p>Resalta el contacto con las personas locales como un aprendizaje muy valioso, todo ello sustentado en interacciones muy ricas que les proporcionan explicaciones y perspectivas que serían imposibles de otro modo, que expresa con el verbo “ayudar”: “creo que el contacto con esas personas de un país ayuda mucho...”.</p>	
68:50	<p>SIEGRID: Mm:::...Es difícil. Creo que es un-un equilibrio como muy, muy así, bueno sí difícil. Pero a mí no me gustan las personas que acepten todo sin pensar “pues sí, sí, eso está bien y eso también” Eh::: para formar su identidad y también su, su, su personalidad, es importante tener como una vista crítica y:: considero que es parte o que es la tarea principal de la escuela ofrecer vistas distintas. Y bueno, el profesor es como el medio para hacer eso , pero umm:::... si sé que algunos profesores siempre quieren o siempre intentan dar una o presentar una vista como la correcta como la única y eso es fatal para aprender. Entonces, umm:::...Desarrollar como habilidades para pensar sobre eso y para reflexionar... y después desarrollar la propia opinión, sea como sea ¿no? Pero...eh::: debe, pues si crítica en el sentido de valorar, si por ejemplo es justa o no esa cita sobre</p>	<p>Aprueba las personas que se cuestionan la realidad y no aquellas asumen sin más, expresado por “que acepten todo sin pensar”. De esta forma define la importancia de una “vista crítica” en la personalidad del individuo. Sin embargo, considera relevante un equilibrio y alude ahora al papel del docente en esta postura de criticidad. Mediante el adjetivo indefinido “algunos” y el adverbio como modalizador de usualidad “siempre”, describe negativamente parte de su experiencia: “algunos profesores siempre quieren o siempre intentan dar una o presentar una vista como la única”. Esto, sumado al adjetivo “fatal” que añade, señala su rechazo hacia esta conducta autoritaria de ciertos profesores, lo que mediante el adjetivo “fatal” describe como un aspecto negativo en el aprendizaje de la lengua: “eso es fatal para aprender”.</p>	Docente mediador intercultural

	<p>alguien....si es justa o es adecuada o no. Y eso para mí tiene que ver con la CI porque estamos hablando sobre culturas que no son nuestras o ajenas, ah::...Sí, creo que la reflexión es lo más importante sobre algo, pero no decir, “eso es correcto y lo único es eso”, pues no, lo quito, no lo quiero enseñar, sino “¿qué piensas tú sobre eso? Ah, bueno, muy interesante, ¿y tú? Ajá” ¿co-co-cómo se dice eso?, abrir el aula para cualquier comentario, opinión y así creo que también los alumnos pueden eh::: enriquecer su-su mente y su forma de-de pensar sobre un cierto aspecto de una cultura, por ejemplo. Y eso tiene que ver con la competencia intercultural, aceptar varias opiniones #00:26:49-6#</p> <p>E: Ajá. Vale, ¿y tú crees que tienes algún profesor o que has tenido a lo largo de tus estudios que ha hecho eso? No sé, si te parases a pensar, aquí en la universidad o no sé, tal vez en el instituto, ¿crees que has tenido algún profesor que ha podido fomentar eso o no? #00:27:10-5#</p>	<p>Cree que el profesor de español en su papel de mediador intercultural debe considerar a todos los alumnos y hacerlos partícipes de la clase, motivándolos a opinar y reflexionar, para ello, sugiere la formulación de preguntas, tales como: “qué piensas tú sobre eso? ¿y tú? ¿Cómo se dice eso?”</p> <p>Esto, sumado al uso reiterado del verbo “enriquecer”, reafirman su valoración positiva sobre estas estrategias metodológicas: “los alumnos pueden enriquecer su mente”, “enriquecer su forma de pensar”.</p> <p>Usa la metáfora “abrir el aula”, como metáfora de una clase que acoge distintas opiniones y no limita o “cierra” sus puertas a determinados puntos de vista. la puerta”,</p> <p>Finalmente, por medio del verbo “aceptar”, sostiene que la CI implica “aceptar varias opiniones”, estrategia que el docente debe fomentar en la clase de español.</p>	
68:51	<p>SIEGRID: Mi:: profesora de español en la secundaria es alemana, pero es casada con un mexicano y ella creo que sí, por primera vez, nos... ofreció más información sobre Latinoamérica porque, pues sí, sabíamos pues Latinoamérica también es un continente y habla español, pero nada más. O sea, qué países, digamos también qué dialectos hay...y ella eh::: si al menos intentó ofrecernos como más información a través de películas porque veía-veía-veíamos muchas películas latinoamericanas sobre, por ejemplo, la inmigración a los EE.UU. Y así, de hecho:: nos dio una idea de cómo es ese fenómeno y también cómo ese fenómeno es en-en México, pero también en Guatemala en Belice y...Nicaragua. Pero creo que ella, no fue la única, pero ella lo-lo:: logró, digamos porque ella siempre nos dijo, “bueno pues ahora vemos ese aspecto” y la profesora que</p>	<p>Emplea el conector adversativo “pero” para enfatizar un aspecto particular de su profesora, que la distingue de otras, su matrimonio con un hispanohablante, que parece otorgar más legitimidad a su figura de docente de español. El uso de “pero” otorga mayor fuerza ilocutiva al argumento que antecede: “es casada con un mexicano”, que refleja como un aspecto aspecto muy importante para la estudiante.</p> <p>Utiliza la locución adverbial “al menos” para expresar la excepcionalidad de su profesora: “ella sí, al menos intentó ofrecernos como más información a través de películas”.</p> <p>Reafirma como una experiencia positiva el tratamiento de temas por parte de su profesora como la inmigración latinoamericana hacia EE. UU., mediante el operador argumentativo que actúa como modalizador de confirmación “de hecho”: “de hecho nos dio una</p>	<p>Docente intercultural experiencia propia</p> <p>Docente-positivo</p>

	<p>tenía antes, bueno ella de hecho vivía o vivió en Nicaragua cierto tiempo, pero nunca nos platicaba nada #00:28:40-0#</p> <p>E: Claro #00:28:40-0#</p>	<p>idea de cómo es ese fenómeno” que intuimos desconocía hasta entonces.</p> <p>Se muestra crítica ante la actitud de una profesora que tuvo anteriormente dado que conocía a través de su experiencia en Centroamérica muchos aspectos culturales que, en opinión de la estudiante, no supo transmitir. Utiliza el operador argumentativo “de hecho” para hacer hincapié en que, pese a que “ella vivió en Nicaragua”, valora negativamente, por medio del conector adversativo “pero” y el adverbio modalizador de usualidad “nunca”, su planteamiento en clase hacia la CI: “bueno, ella de hecho vivía o vivió en Nicaragua cierto tiempo, pero nunca nos platicaba nada”.</p>	
68:53	<p>SIEGRID: Y eso es como, bueno o sea, es muy triste, ¿no? Si ella tiene la experiencias, dinos información porque alumnos son como-como esponjas y siempre quieren saber más y también si, o sea, aquí nadie sabe, digamos casi nada sobre Nicaragua, sobre esos países en Centroamérica entonces si una persona, y si esa persona también es profesora de español sabe algo más y no lo dice , pues...¡nooo! Es muy triste. Y bueno, eso fue, digamos mi profesora en la secundaria y también en el Bachillerato y ella me influyó mucho, también pues yo quiero irme a Latinoamérica y eso sí fue por ella porque ella me ofreció o me dio a conocer esa vista y también ese continente como tal que antes existía, pero como África y como Australia, no pues allá...No sé, al otro lado del mundo. Pero:: ver películas, también leímos varios artículos de periódico para ganarnos como una idea y eso fue muy importante y también antes eso nos, lo...hacíamos en nuestro curso avanzado de español en el Bachillerato y después de ese curso algunas personas se fueron al extranjero por esa eh::: profesora porque dijeron pues sí, ahora sí quiero conocer ese mundo porque ya aprendí , digamos tantas cosas, tanta</p>	<p>Reprocha como aspecto negativo la actitud de la profesora que no comparte sus experiencias sobre aspectos culturales , que califica mediante el adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “triste”: “si esa persona también es profesora de español sabe algo más y no lo dice, pues, ¡nooo! Es muy triste”.</p> <p>Resalta la influencia positiva de su profesora de español en la secundaria y el bachillerato. Emplea reiteradamente el pronombre “ella” para referirse a la docente como causa de su predilección por Latinoamérica y su decisión de viajar posteriormente a ese país: “ella me influyó mucho”, “ella me ofreció o me dio a conocer esa vista”, “y eso sí fue por ella”.</p> <p>Como parte de las actividades en clase resalta el tratamiento de temas actuales y de entretenimiento para el aprendizaje de la lengua, descrito con el adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “importante”: “ver películas, también leímos varios artículos de periódico... y eso fue muy importante”.</p> <p>En consonancia a su experiencia y decisión, emplea el adverbio temporal “después” para referir una consecuencia posterior a la</p>	<p>Docente-experiencias narradas</p> <p>Docente intercultural experiencia propia</p> <p>Docente-positivo</p>

	<p>información, pero ¡quiero saber más! y ¡quiero vivir allá! De hecho yo me fui a México, otra compañera se fue creo que a...Bolivia, otra se fue a Argentina y creo que un chico se fue a España, y antes pues nadie tenía ese plan de irse a ese sitio, no nadie, pues todos como a EE.UU “ah, sí, yo quiero irme” y después, “no:: ya me voy atal área...¿Pues tú también, no? ¡Qué onda contigo!” Y eso sí fue muy interesante y creo que sí que fue por ella, creo que sí #00:31:07-2#</p>	<p>actuación docente que parece motivar a los estudiantes y dirigir su interés hacia Latinoamérica: “después algunas personas se fueron al extranjero por esa profesora”. Utiliza el operador argumentativo “de hecho” para reafirmar su enunciado: “De hecho, yo me fui a México”.</p>	
68:56	<p>SIEGRID: De España, sí. Porque también, pues aprendimos el español de España y no de Latinoamérica y también hay pocas escuelas que ofrecen intercambio con Latinoamérica o con una escuela en Latinoamérica, hay muchas escuelas en-en España con las que tienen una relación de intercambio, entonces unos se van y viene. Pero Latinoamérica es muy difícil por el dinero, pero España:: nos influye creo que más. Y:: todos los textos que tratamos que tratan de España y creo que pero también ahora lo está cambiando esa situación de...pues España es como lo único y se está cambiando mucho. Ahora de hecho los alumnos están aprendiendo más sobre Latinoamérica, al menos sobre algunos países especiales o sobre un fenómeno como la inmigración, pero todavía España toca el papel más importante en la enseñanza #00:32:32-5#</p>	<p>Expresa su posición frente a la prevalencia de la enseñanza del español de España sobre el de Latinoamérica, debido a factores geográficos y económicos, ya que reside en Alemania. Se muestra crítica ante la carencia de escuelas que ofrezcan intercambio con países de Latinoamérica, pues la mayoría ofrece intercambios con España, refiere esto a través del adjetivo indefinido “pocas”: “hay pocas escuelas que ofrecen intercambio con Latinoamérica”, y el acceso limitado (adverbio intensificador “muy” unido al adjetivo “difícil) al español de América: “Latinoamérica es muy difícil por el dinero”. Pese a ello, ve como un hecho positivo el cambio actual en este punto, para lo cual recurre al adverbio temporal “ahora”: “pero también ahora está cambiando esa situación”, “Ahora, de hecho, los alumnos están aprendiendo más sobre Latinoamérica”.</p>	<p>Variedades del español</p>
68:58	<p>SIEGRID: Puff....Ahm::...Interesarse mucho en la cultura, pero no en la cultura digamos española, sino también en la cultura mexicana, argentina, chilena, o sea, eh::: Intentar cubrir todos los aspectos que hay de una cultura o de una idioma y pasar tiempo en el extranjero, por ejemplo en España o en Latinoamérica eh:: leer mucho sobre la-la situación actual y lo que dicen, no-no los expertos, pero qué dice la gente así normal sobre una situación... #00:35:20-4#</p>	<p>Considera que para ser un hablante competente de español es necesario conocer la realidad panhispánica y sus culturas, no solo la de España. Pone énfasis en ello al usar el conector adversativo “pero” y el adverbio de negación “no” y enumera los gentilicios de diversos países “pero no en la cultura digamos española, sino también en la cultura mexicana, argentina, chilena...”</p>	<p>Objetivos aprendizaje lengua extranjera</p>

68:59	<p>SIEGRID: Una actitud muy abierta, muy abierta ...también una actitud para entender aspectos, bueno, pues no los tengo que aceptar, pero tengo que entender cómo es la gente de...porque, pues por la cultura o por lo que sea, pero una mente abierta:: y no sé si crítica, pero no:: o sea, si tú valoras algo, va-lo-ra-tiva o ¿cómo se dice eso? #00:35:55-2#</p> <p>E: Sí, valorativa...eh:::Me has hecho dudar [Risas] #00:36:01-3#</p> <p>SIEGRID: Sí, crítica, pero no valorativa. Creo que eso es lo más importante #00:36:10-7#</p>	<p>Se reafirma en su idea de que resulta imprescindible que la persona que se aproxima al aprendizaje lingüístico tenga una actitud receptiva, que expresa con el sentido figurado del adjetivo “abierta”, con el cual califica a los sustantivos “actitud” y “mente”. El uso del marcador discursivo “pues” como comentador, seguido del marcador conversacional “bueno”, sirve para introducir una opinión, de la que puede o no ser partidaria. Concretamente se refiere a aspectos culturales que independientemente de asumir o no como parte de sus creencias, debe comprenderla: “bueno, pues, no los tengo que aceptar”. A su vez, el empleo del marcador “pero”, como conector adversativo que encabeza un enunciado, otorga mayor fuerza ilocutiva a lo que se quiere decir: “pero tengo que entender cómo es la gente”, por lo que se infiere que la estudiante considera que este es un aspecto muy importante, sobre lo demás: “entender cómo es la gente”. Por último, destaca la diferencia entre una actitud crítica no implica entrar a valorar un aspecto, idea que resalta al finalizar con la oración adversativa “Sí, crítica, pero no valorativa”.</p>	Actitudes aprendizaje lengua adicional
-------	---	--	--

6.9 Markus

6.9.1 Breve resumen del perfil del participante

El participante con el pseudónimo “Markus”, nacido en Alemania, cursa estudios de *Bachelor* en Filología española, Estudios latinoamericanos y Antropología social y cultural. Su lengua primera es el alemán y no tiene familiares de otra nacionalidad. También conoce otras lenguas como francés e inglés.

Estudia español desde el periodo escolar (2010). La motivación para comenzar con el aprendizaje de este idioma se debe su “afición a las culturas hispanohablantes”. En la pregunta inicial del cuestionario afirma haber aprendido principalmente en su intercambio estudiantil en 2012/2013, que tuvo lugar en Barcelona durante 11 meses. Considera que este periodo ha sido el más intenso y fructífero, dadas las posibilidades de interacción con hablantes nativos: “Nunca más he aprendido tanto de una idioma como en ésta época”.

Durante el recorrido universitario todavía no ha realizado un periodo de estancia en el extranjero, pero entre sus planes futuros considera viajar a Latinoamérica, especialmente a Chile y a Argentina, con el fin de continuar sus estudios allí. Indica que no hay un aspecto que le interese especialmente en la lengua, sino que se muestra abierto para aprender cualquier cosa. Tampoco tiene un objetivo concreto en la planificación de su estudio, sino que se conforma, según declara en el cuestionario con intentar aprender cuanto le es posible.

Markus utiliza habitualmente la aplicación *Hello Talk* para aprender lenguas (no especifica cual), y también ha empleado la plataforma Skype para realizar intercambios lingüísticos con personas extranjeras. Desde su perspectiva, sí es posible aprender en Internet, pero de forma paralela a las clases presenciales: “Internet es importante pero no puede reemplazar el trabajo de un profesor con el que se puede reflexionar también sobre los aspectos culturales de la lengua”. En este sentido, ensalza el papel del docente para llevar a cabo una actividad conjunta: *reflexionar* sobre las nociones culturales, lo que, en cierto modo, se podría interpretar como una forma de contrastar con el profesor estos conocimientos. De hecho, nunca ha realizado un curso de lengua en línea, y sus prácticas habituales en la red se asemejan a las del resto de estudiantes, esencialmente escuchar música y ver películas.

El primer contacto con el participante se establece en 2015 y se mantiene intermitentemente hasta 2016.

6.9.2 Actividad F1_A1

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
29:1	El entorno familiar es, sin duda, un ingrediente principal porque representa el sistema de valores con el que he crecido, dicho de otro modo, constituye mi 'super-yo' y, en consecuencia, una parte íntegra de mi identidad. Por la misma razón he categorizado 'valores y creencias' en esta columna, pues, buena parte de estos valores proviene de mis padres.	Para este hablante, la familia es un ingrediente “principal” (adjetivo), certeza que expresa además con la locución adverbial “sin duda”. La familia es el principal causante de la escala de valores que conforman su personalidad actual.	ID-Familia
29:2	La nacionalidad es un ingrediente principal, porque el sistema político, la situación económica, los valores culturales etc. forman inevitablemente mi identidad, quíeralo yo o no. En cambio, el paisaje y la geografía que se ligan también con la nacionalidad, sí tienen influencia en mi ser, pero el impacto no me parece tan grave.	La nacionalidad es asimismo un aspecto “principal”, idea que se refuerza con el adverbio “inevitablemente”. Todo el contexto que rodea su país es determinante para su identidad, aunque sea integrado de manera inconsciente. Por el contrario, no considera la geografía como algo tan importante, lo que se expresa con la sentencia “el impacto no me parece tan grave”	ID-Nacionalidad
29:4	La lengua materna es un ingrediente muy importante, porque, a mi modo de ver, la lengua forma realidades y el sistema de una lengua influye en el modo de pensar	la lengua primera es considerada como “muy importante” (adverbio+adjetivo) e influyente (verbo “influir”) a la hora de construir su pensamiento	ID-Importancia lengua(s) primera(s)
29:5	Las otras lenguas que hablo tienen una importancia menor, dado que no pertenecen a la naturaleza de mi ser sino son productos de una decisión voluntaria	El resto de lenguas no son consideradas tan positivamente (“importancia menor”), por ser algo aprehendido (“no pertenecen a la naturaleza de mi ser”)	ID-Lenguas adicionales
29:6	Aficiones, lugares y gente, pareja y estudios forman mi identidad pero son al mismo modo una consecuencia de mi identidad, pues, la pareja con la que estoy o los amigos con los que me rodeo son pareja y amigos precisamente por el hecho de que mi identidad (mis rasgos característicos, mi modo de ser etc.) los ha colocado en mi entorno, o mi identidad me ha conducido a la decisión de acercarme a estas personas.	El resto de factores externos no son producto del azar, sino que derivan precisamente de su identidad y no al contrario. Es decir, lo que le rodea es un efecto de su manera de ser y ha sido él quien se ha acercado a esos agentes como resultado de dichas características identitarias	ID-miscelánea

6.9.3 Entrevista grupal

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
65:9	<p>MARKUS: Pienso que:: no es, no es posible evitar ese choque:: es posible preparar los alumnos a lo que...- #00:03:27-9#</p> <p>KIRSTEN: Sí hacerlo conscientes, ¿no? #00:03:28-5#</p> <p>MARKUS: a lo que podría venir y:: eh:: enseñarles los costumbres y esas cosas y por supuesto el idioma, pero es...para mí es una cosa muy distinta vivir en otro país, en otro país extranjero que oír cosas de-de este país #00:03:50-7#</p> <p>KIRSTEN: Sí , para mí hay que, hay que tener consciente:: hay que estar consciente de que:: otro país tiene otras costumbres, tiene otra:: no sé, tiene otros hábitos y bueno todo esto y:: bueno no:: llegar y:: comportarse como siempre, como está acostumbrado y después como sorprenderse de que:: las personas reaccionan no sé diferente o algo así, y eso:: eso es la conciencia, creo que es algo que se puede enseñar de una manera bastante buena en clase, pero, pero en general , claro #00:04:30-3#</p> <p>LEA: Sí, yo también, prepararlo para...preparar un alumno a cada tipo de cultura eso no, no creo que es posible entonces, más bien, prepararlos en el sentido de que están preparados y dispuestos que yo sé que va a venir algo que se llama choque cultural, yo sé que me puede pasar y yo</p>	<p>Markus emplea el adjetivo “posible” para explicar su posición con respecto al choque cultural y lo hace desde el binomio posible/no posible, en donde el adverbio de negación “no” que precede al adjetivo “posible” le sirve para opinar, desde su experiencia, sobre ello: “no es posible evitar ese choque”; por el contrario, afirma que sí es posible prepararse para ello: “es posible preparar a los alumnos”, gracias a actividades que traten sobre las costumbres, por ejemplo.</p> <p>Asimismo, Markus pone énfasis en la experiencia de vivir en el extranjero frente a los conocimientos teóricos sobre un país, lo que se evidencia con el adverbio intensificador “muy” unido al adjetivo “distinta”: “para mí es una cosa muy distinta vivir en otro país, que oír cosas de este país”. Así, destaca la práctica sobre la teoría.</p> <p>Para Kirsten, resulta fundamental el adjetivo “consciente”, el sustantivo “consciencia” y lo relacionado con ello como forma de preparación frente al choque cultural. El uso del modalizador deóntico “hay que” muestra que para ella es obligatorio contar con esta cualidad: “hay que estar consciente de que otro país tiene otras costumbres...tiene otros hábitos y bueno todo esto”. La consciencia puede ayudar a evitar reacciones o sorpresas, lo que, por el uso del verbo reflexivo “sorprenderse”, se desprende como parte de su experiencia personal: “y después como sorprenderse de que las personas reaccionan, no sé, diferente o algo así”.</p> <p>En cuanto a la consciencia como tema didáctico, considera que debe tratarse en clase, aunque de manera superficial (adjetivo “general”): “eso es la consciencia, creo que es algo que se puede</p>	Choque cultural-enseñanza aula

	<p>tengo que estar abierta y tengo que estar dispuesta para recibir esos nuevos eh:: eh:: costumbres o:: contar con lo que va a venir. Solamente saberlo que eso va a pasar facilita mucho- mucho más vivir con eso aceptarlo y también adaptarse, creo yo #00:05:15-0#</p>	<p>enseñar de una manera bastante buena en clase, pero en general, claro”.</p> <p>Para Lea, lo importante es que el alumno esté preparado ante el inevitable choque cultural. Se reafirma en ello empleando los adjetivos “preparados” y “dispuestos”: “prepararlos en el sentido de que están preparados y dispuestos que yo sé que va a venir algo que se llama choque cultural”. Así también, revela la predisposición que el alumno obligatoriamente debe tener frente al choque cultural por medio del modalizador deóntico “tengo que” y el verbo copulativo “estar”: “yo tengo que estar abierta”/ “y tengo que estar dispuesta”.</p> <p>Por tanto, destaca la preparación que el alumno tenga antes de experimentar ese choque cultural. Por medio del adverbio “solamente”, el verbo “facilitar” y el adverbio “mucho” denota la importancia del conocimiento cultural antes de una experiencia en el extranjero: “Solamente saberlo que eso va a pasar facilita mucho- mucho más vivir con eso aceptarlo y también adaptarse.</p>	
65:15	<p>KIRSTEN: Para mí esos temas que tratamos son temas bastante importantes y son temas de:: de los que sí se puede hablar y se debería hablar, aunque:: bueno, hay que tener ciertos conocimientos y un cierto vocabulario para poder discutir a lo mejor en un nivel un poco más alto, y bueno, lo que hicimos hoy para mí fue muy interesante escuchar también lo que, lo que opinan los demás y:: bueno, porque en realidad eso:: discutir así no lo hicimos mucho hasta ahora en clase y:: eso es una buena manera de intercambiar opiniones y:: aprender también y para mí sí son temas bastantes interesantes para-para una clase #00:06:49-1#</p>	<p>Kirsten se muestra a favor de que se traten los temas polémicos en clase, lo que se evidencia mediante el uso del adverbio “bastante” y el adjetivo “importantes”: “esos temas que tratamos son temas bastante importantes”. Además, reafirma la importancia del tratamiento de estos temas con el uso del adverbio de afirmación “sí” y el condicional “debería”: “Sí se puede hablar y se debería hablar”.</p> <p>Sin embargo, resalta que para poder hacerlo existe una condición que el alumno debe cumplir, por medio del modalizador deóntico “hay que”: “Hay que tener ciertos conocimientos y un cierto vocabulario”.</p>	Impresiones intervención didáctica

		<p>Por otro lado, Kirsten resalta el cambio en la última clase, lo que se aprecia con el empleo del adverbio “así” y la locución temporal “hasta ahora”: “Discutir así no lo hicimos mucho hasta ahora en clase”.</p> <p>Su evaluación es positiva respecto a ello, lo que se advierte con el empleo del adjetivo “buena” y los verbos “intercambiar” y “aprender”: “Eso es una buena manera de intercambiar opiniones y aprender también”</p> <p>Finalmente, señala su interés sobre estos temas recurriendo al adverbio “bastante” y al adjetivo “interesantes”: “son temas bastante interesantes para una clase”.</p>	
65:16	<p>LEA: Sí, no yo creo que hay que:: pues si no se tratan eh:: pues:: temáti-temas difíciles en clase entonces yo creo que la situación de estar en este espacio hay que, hay que aprovecharlo y tocar todos los temas que más duelan digo, que más producen emociones para que los estudiantes se meten con esos temas, entiendan sus emociones y sus opiniones sobre eso, pero también de los demás para que después en el... en la vida cotidiana [todos ríen] (eso es la palabra que aprendí hace poquito) se puede adaptar y-y no se desarrollen conflictos de violencia o de- de- de ofensas o algo así #00:07:48-7#</p>	<p>Para Lea, el tratamiento de estos temas resulta positivo y productivo, lo que se infiere del modalizador deóntico “hay que” y el verbo “aprovechar”: “La situación de estar en este espacio hay que aprovecharlo y tocar todos los temas”.</p> <p>Enfatiza, además, en las características de esos temas por medio del verbo “doler” y el sustantivo “emociones”: “los temas que más duelan, digo, que más producen emociones”.</p> <p>Destaca la utilidad para el alumno de tratar estos temas, con realce en los sustantivos “vida”, “conflictos” y “ofensas”: “Para que después en la vida cotidiana se pueda adaptar”/ “Y no se desarrollen conflictos o de ofensas o de algo así”.</p>	Temas tratados aula-sensibles
65:17	<p>LEA: Sí, no yo creo que hay que:: pues si no se tratan eh:: pues:: temáti-temas difíciles en clase entonces yo creo que la situación de estar en este espacio hay que, hay que aprovecharlo y tocar todos los temas que más duelan digo, que más producen emociones para que los estudiantes se meten con esos temas, entiendan sus emociones y sus opiniones sobre eso, pero también de los demás para que</p>	<p>Markus interviene con una ejemplificación (operador argumentativo “por ejemplo”), contando el tema que trataron en su curso: “Al principio de curso hablamos sobre muchas dictaduras en Latinoamérica”.</p> <p>Se infiere su temor a participar en los debates por considerar que no estaba preparado para hacerlo, por medio del adverbio de</p>	Temas tratados aula

	<p>después en el... en la vida cotidiana [todos ríen] (eso es la palabra que aprendí hace poquito) se puede adaptar y-y no se desarrollen conflictos de violencia o de- de-de ofensas o algo así #00:07:48-7#</p> <p>MARKUS: Estoy de acuerdo con ellas y:: sí para mí esa cosa de sabe-saber lo que::eh:: lo que:: el curso trata es muy importante porque si por ejemplo al principio de nuestro curso hablamos sobre muchas dictaduras en Latinoamérica y:: también hablamos como en una...no fue una discusión, pero algo parecido y eh:: yo no tenía y hasta ahora no tengo mucho, no sé mucho de esas cosas y:: no quería eh:: intervenir en las discusiones, en discusiones porque pensaba que sería un poco...que no estoy capaz de.... hacerlo #00:08:50-3#</p>	<p>negación “no” y el adjetivo “capaz”: “No quería intervenir en discusiones, porque pensaba que sería un poco...que no estoy capaz de...hacerlo”.</p>	
65:20	<p>LEA: El Colonialismo #00:09:10-8#</p> <p>E: Ajá. #00:09:12-9#</p> <p>MARKUS: Ajá. #00:09:12-9#</p> <p>LEA: Creo yo. #00:09:25-1#</p> <p>E: O ¿creéis que hay algún tema tabú que no se tiene que tratar en clase? #00:09:28-8#</p> <p>LEA: Pues yo no creo #00:09:31-8#</p> <p>KIRSTEN: No, yo tampoco #00:09:32-7#</p>	<p>Para Lea, un tema importante a tratar en clase es el colonialismo. Markus apoya su propuesta usando la interjección coloquial “ajá”, como muestra de asentimiento.</p> <p>Lea, por su parte, considera que no hay tema tabú que deba prohibirse en clase: “Pues, yo no creo”, donde el marcador discursivo “pues” que emplea se trata de un “pues” comentador, muy habitual en conversaciones coloquiales.</p>	Temas tratados aula
65:24	<p>LEA: ¿La persona capaz...? ¿Esta? #00:10:27-4#</p> <p>E: Sí #00:10:27-9#</p>	<p>Las estudiantes leen la definición que del Instituto Cervantes sobre el hablante intercultural que a Kirsten le parece tan</p>	Concepto hablante intercultural IC

	<p>KIRSTEN: Y...¿es de un anuncio, de una oferta de trabajo o:...? #00:10:46-9#</p> <p>E: No, no no, es del Plan Curricular del Instituto Cervantes, se supone que es como uno de los objetivos #00:10:55-0#</p> <p>KIRSTEN: Ah:: Claro #00:10:56-0#</p> <p>LEA: SÍ. #00:11:00-3#</p> <p>MARKUS: Sí. #00:11:00</p>	idealizada que la confunde con las demandas y exigencias de una oferta de trabajo real.	
65:30	<p>KIRSTEN: Sí, para mí eso es...una persona así sería lo-lo ideal para mí =que= #00:11:19-9#</p> <p>#00:13:06-1#</p>	Kirsten califica la definición del IC sobre la competencia intercultural con el adjetivo “ideal”: “para mí eso es... una persona así sería lo ideal”.	Concepto hablante intercultural IC
65:32	<p>LEA: =Sí, lo ideal [ríe=] #00:11:19-8#</p>	Lea apoya la opinión de Kirsten reiterando el adjetivo “ideal”: “Sí, lo ideal”.	Concepto hablante intercultural IC
65:33	<p>MARKUS: Ajá #00:11:19-8#</p>	Markus asiente usando la interjección coloquial “aja’”.	Concepto hablante intercultural IC
65:34	<p>KIRSTEN: Sí porque, porque sí tiene que ver, tiene que ver con respeto, con consciencia, con- con adaptación, con entender, con compasión todo esto y a la vez no:: olvidarse de sus raíces #00:11:39-5#</p> <p>E: Ajá #00:11:38-1#</p>	Kirsten asocia a la CI diversos sustantivos caracterizados como valores o cualidades positivas: “tiene que ver con respeto, consciencia, adaptación, entendimiento, compasión, raíces”.	Concepto hablante intercultural IC
65:35	<p>KIRSTEN: Es decir, mantener como su -su propia cultura y con lo que, con lo que has crecido, pero al mismo tiempo estar abierto a otras culturas y a otras costumbres y todo eso, para mí es perfecto...Y a mí me gustaría poder, me gustaría ser así algún día y también me gustaría bueno...también por mis estudio, pero me interesaría vivir</p>	Kirsten manifiesta por medio del verbo copulativo “estar” y el atributo “abierto” el rasgo característico del alumno: “Estar abierto a otras culturas”, donde “otras culturas” puede relacionarse con el sustantivo “diversidad”. Así también, acepta con agrado el concepto de hablante intercultural con el adjetivo “perfecto”: “Para mí es perfecto”; y	Concepto hablante intercultural IC

	en Latinoamérica y trabajar allí y bueno...algo así sería un trabajo muy bueno, sí #00:12:19-4#	los condicionales “gustaría” e “interesaría”: “Me gustaría ser así algún día” / Me interesaría vivir en Latinoamérica”.	
65:36	LEA: Sí yo creo que eso es el...lo que, lo que hay que decir, que eso es lo ideal yo creo que el mundo así como es de:: de la- la gobal-global- ¿globalqué? #00:12:35-7#	Lea también se muestra a favor del concepto de hablante intercultural, para lo cual emplea el adjetivo “ideal”: “Eso es lo ideal”.	Concepto hablante intercultural IC
65:37	KIRSTEN: La globalización #00:12:37-3#	Kirsten menciona el sustantivo “globalización” como un fenómeno que exige el fomento de ese hablante intercultural.	Concepto hablante intercultural
65:38	LEA: La globalización exige que las personas que aprendan otros idiomas sean así, que saben conectar culturas y no cambiar de una a otra o solamente identificarse con una. Es el cambio que tenemos el día de hoy que es necesario, que la gente se alejan un poco de esa mente de solamente pertenecer a una cultura #00:13:02-5#	Lea retoma el sustantivo “globalización” y el verbo “exigir” para reafirmar su opinión sobre las cualidades de un hablante intercultural: “La globalización exige que las personas que aprendan idiomas sean así”. Otra de sus competencias debe ser su predisposición a la diversidad, lo que se advierte con el empleo del sustantivo “cultura (s)”: “que saben conectar culturas”; “que la gente se aleje un poco de esa mente de solamente pertenecer a una cultura”.	Concepto hablante intercultural
65:39	KIRSTEN: Sí, sería un gran éxito, ¿no? llegar a eso #00:13:06-3#	Kirsten apoya la posición de su compañera, revelado con el sustantivo “éxito” y la pregunta retórica que busca reafirmación “¿no?”: “Sería un gran éxito, ¿no?”	Concepto hablante intercultural
65:41	MARKUS: ¿Hablar un idioma sin saber la cultura? #00:13:45-1# E: Sí, o sea ser un buen hablante de español sin ser este hablante intercultural que intenta entender a la otra cultura que:: a lo mejor no conoce tanto las costumbres relacionadas con esas comunidades...#00:14:01-8# MARKUS: Pues, quizás hay algunos niveles de hablar, por ejemplo si hablas con una persona en la calle es algo distinto a hablar con una persona en una entrevistas o algo así, en una empresa y piensa que cuando una persona quiera hablar como con el...con la lengua estándar eh:: hay que saber la cultura también porque la lengua y la	Markus expresa su opinión mediante la ejemplificación (operador argumentativo “por ejemplo”): “por ejemplo, si hablas con una persona en la calle es algo distinto a hablar con una persona en una entrevista o algo así”, en donde el adjetivo “distinto” le sirve para discernir el habla informal (“si hablas con una persona en la calle”) del formal (“hablar con una persona en una entrevista”). Expresa el carácter obligatorio de aprender también sobre la cultura usando el modalizador deóntico “hay que”: “Hay que saber la cultura también”. Además, por medio del conector causal “porque” argumenta su posición: “porque la lengua y la cultura se influyen a sí mismos”, de donde se infiere la interdependencia entre lengua y cultura.	Concepto hablante intercultural

	<p>cultura se influyen ¿a sí mismos? #00:14:37-1#</p> <p>E: Sí, mutuamente ¿no? #00:14:38-4#</p> <p>MARKUS: Y:: por eso sí, diría que es mejor si la persona también se interesa , eh:: le interesa la cultura de ese país. #00:14:51-6# #00:14:52-2#</p> <p>LEA: Pues sí se puede hablar un idioma sin saber la cultura pero no-no te hace buen hablante #00:14:56-0#</p> <p>MARKUS: Sí. #00:14:55-1#</p> <p>KIRSTEN: Sí. #00:14:55-1#</p>	<p>Se reafirma en su posición a través del adjetivo “mejor”: “es mejor si la persona también se interesa...le interesa la cultura de ese país”.</p> <p>Lea respalda la posición de Markus afirmando que se puede hablar un idioma, sin conocer la cultura, aunque “no te hace buen hablante” (adverbio de negación “no” y adjetivo “buen”).</p>	
65:49	<p>LEA: No yo no creo #00:15:28-7#</p> <p>KIRSTEN: Eh:: solamente en teoría para mí #00:15:31-1#</p> <p>LEA: ¡Ah! #00:15:33-4#</p> <p>KIRSTEN: Sí se puede, se puede, claro que se puede llegar a un nivel de lenguaje bastante alto y bastante desarrollado y académico y no se qué y profesional, pero:: para- para =ser un..=. #00:15:48-7#</p> <p>LEA: = Nunca vas a entender en verdad qué significa esa cultura= #00:15:54-5#</p> <p>KIRSTEN: =Sí, sí, sí= #00:15:55-0#</p> <p>LEA: Puedes aprender, pues de ser extranjero puedes aprender sobre la cultura alemana, pero nunca vas a sentir y verdaderamente saber qué es cómo se siente. #00:16:05-</p>	<p>Respecto a alcanzar la CI sin contar con experiencias en el extranjero, Kirsten se muestra en contra señalando, por medio del adverbio “solamente” y el sustantivo “teoría”, que se trataría de una formación incompleta: “solamente en teoría para mí”.</p> <p>Lea, por su parte, emplea el adverbio de negación “nunca” y la locución adverbial “en verdad”, secunda la opinión de su compañera: “Nunca vas a entender en verdad qué significa esa cultura”. Se reafirma con ayuda de la ejemplificación (el caso del alemán), el uso del conector adversativo “pero” que otorga fuerza ilocutiva al argumento que precede, y el adverbio “verdaderamente” empleado antes: “Puedes aprender sobre la cultura alemana, pero nunca vas a sentir y verdaderamente saber qué es, cómo se siente”.</p> <p>Kirsten emplea el modalizador deóntico “hay que”, el verbo reflexivo “vincularse”, quizá partiendo desde su vivencia personal, y el sustantivo “experiencias”, con el fin de destacar la importancia del nexo entre teoría y práctica: “Creo que hay que</p>	Relevancia estancia extranjero

	<p>2#</p> <p>KIRSTEN: Sí:: creo que hay que vincularse un poco con experiencias que:: se ha hecho en el extranjero, sí con lo que uno ha vivido ahí y eso::eso te hace ¿cómo se dice? socio-... #00:16:23-9#</p> <p>E: Hablante intercultural, te refieres, ¿no? #00:16:25-2#</p> <p>KIRSTEN: Sí, eso hablante intercultural #00:16:29-2#</p> <p>E: Vale:: #00:16:28-2#</p> <p>MARKUS: Si para entender... Es que el idioma es también parte de la cultura y para entender la cultura hay que vivir la cultura y por eso diría que con esa relación #00:16:42-3#</p> <p>E. Sí, que está todo... Es un todo.... A lo mejor no está solo lengua y luego cultura sino que va todo junto #00:16:48-9#</p> <p>KIRSTEN: Sí. #00:16:50-1#</p> <p>LEA: Sí, muy bien dicho [se dirige a K y ríen los tres] #00:16:52-8#</p>	<p>vincularse un poco con experiencias que se ha hecho en el extranjero”.</p> <p>Markus destaca nuevamente la interdependencia entre lengua y cultura, pero esta vez destaca el carácter obligatorio de la experiencia con el uso del modalizador deóntico “hay que” y el verbo “vivir”: “Es que el idioma es también parte de la cultura y para entender la cultura hay que vivir la cultura”.</p>	
65:62	<p>KIRSTEN: Fuera y dentro de clase encontrarse o ponerse en contacto con personas que- que vienen del país o de la cultura #00:17:33-0#</p> <p>LEA: Por ejemplo tener, tener una ¿cómo se llama eso? ¿Una amistad de letras? que se escriben cartas #00:17:37-</p>	<p>Kirsten emplea los adverbios de lugar “fuera” y su opuesto “dentro” para poner énfasis en que el contacto con la lengua aprendida debe buscarse en todo momento: “Fuera y dentro de clase ponerse en contacto con personas que vienen del país o la cultura”.</p>	<p>Aprendizaje alternativo estancia extranjero</p>

<p>5#</p> <p>E: Ajá #00:17:37-7#</p> <p>KIRSTEN: Sí #00:17:39-3#</p> <p>M:[Ríe] #00:17:39-9#</p> <p>LEA: Que cuando no puedes ir, yo lo tenía con una clase, lo teníamos en el colegio con una clase de-de estudiantes en Francia...y pues después también fuimos, pero el inicio fue mandar cartas cada uno tenía como su amigo en la otra clase y se escribieron sobre y una vez fue sobre la cultura que hablábamos o sobre películas...pues fue séptimo grado creo =pero...= #00:18:01-6#</p> <p>KIRSTEN: = Sí, nosotros lo hicimos también= #00:18:02-1#</p> <p>LEA: Eso, eso crea una, una realidad de esta otra cultura, no solamente materia del curso sino, pues te da cuenta.... verdaderamente existe...y también hablamos sobre estereotipos y sobre cómo....¿cómo fue fourtailer? [Pregunta a sus compañeros] #00:18:15-9#</p> <p>MARKUS: =prejuicios= #00:18:17-8#</p> <p>KIRSTEN: =prejuicios= #00:18:17-2#</p> <p>E: Vale, o sea por ejemplo escribirse cartas y qué más cosas.....bueno, tener contacto con, con gente que como decíamos antes en Berlín hay muchos españoles e hispanoamericanos que es fácil...¿alguna otra cosa más?</p>	<p>Lea recurre a una frase preposicional “de letras” asociándola con el sustantivo “cartas”, con el fin de recomendar que se debe contar con un amigo(a) con quien escribirse: “tener una ¿cómo se llama eso? ¿Una amistad de letras?, que se escriben cartas”. Para afianzar su consejo, narra la estrategia didáctica inicial que aplicaron en su colegio de Francia. El uso de conector adversativo “pero” otorga fuerza ilocutiva al argumento “el inicio fue mandar cartas”, de donde se desprende que este hecho fue el punto de partida de una experiencia positiva.</p> <p>Más adelante, señala la utilidad de esta estrategia didáctica, lo que se advierte con el uso del verbo “crear”: “Eso crea una realidad de esta otra cultura”; así también, el adverbio “verdaderamente” refuerza el significado del sustantivo “realidad” antes mencionado: “Te da cuenta verdaderamente existe”, en referencia a otras culturas.</p> <p>Destaca además el tratamiento de los denominados temas tabú o delicados a través de los sustantivos “estereotipos” y “prejuicios”: “también hablamos sobre estereotipos” “¿cómo fue fourtailer? (prejuicios)”.</p> <p>Kirsten, por su parte, aconseja contactar con personas que sí tuvieron la experiencia de viajar fuera, para ello usa el conector aditivo “también” y el verbo “preguntar”: “también preguntarle a las personas que fueron al extranjero”.</p> <p>Lea recomienda también otras estrategias que mejorarán las competencias de los alumnos haciendo hincapié en distintas destrezas mediante los verbos “leer”, “ver”, “escuchar”: “leer noticias...”, “ver documentales”..., “escuchar el radio”... Además, recurre a la ejemplificación para dar cuenta de su estrategia actual, donde utiliza el modalizador de usualidad “a</p>	<p>Objetos para aprender</p>
--	--	------------------------------

	<p>#00:18:35-5#</p> <p>KIRSTEN: Bueno, también preguntarle a las personas que fueron al extranjero... #00:18:42-5#</p> <p>E: Por sus experiencias, ¿no? #00:18:42-5#</p> <p>KIRSTEN: Sí eso también.... #00:18:54-6#</p> <p>LEA: O eh:: leer eh:: noticias, pues qué es lo que pasa actualmente en estas culturas o en este país o ver documentales o verse las noticias si-si tu nivel de idioma alcanza verse las noticias en la noche de este o tal país o escuchar el radio yo todavía a veces escucho programas de radio por Internet que son de Cali de Colombia para saber más o menos qué está ocurriendo allá #00:19:16-4#</p> <p>E: Claro. #00:19:16-5#</p> <p>LEA: Y eso ayuda pues en mi opinión ayuda bastante para conectarse con eso y no alejarse de...de la comunidad #00:19:23-9#</p> <p>E: Sí, porque sigues sabiendo sobre la realidad, sobre actualidad del país ¿no? #00:19:29-2#</p> <p>LEA: Exactamente. #00:19:29-9#</p>	<p>veces”: “yo todavía a veces escucho programas de radio por internet que son de Cali, de Colombia”.</p> <p>Asimismo, resalta en Lea su preocupación por no perder el contacto con la comunidad hispanohablante de Colombia, a través del verbo “ayuda”, el adverbio “bastante” y el reflexivo “conectarse”, quizá dando cuenta de su experiencia personal: “Y eso ayuda, pues, en mi opinión, ayuda bastante para conectarse con eso y no alejarse de la comunidad”.</p>	
65:75	<p>KIRSTEN: Es chistoso porque justo de eso hablamos =en el almuerzo= #00:20:31-4#</p> <p>LEA: =De eso estuvimos hablando ahora en el almuerzo= #00:20:31-9#</p>	<p>A Kirsten le causa gracia el hecho de que la investigadora pregunte en la entrevista sobre algo que precisamente estuvieron debatiendo fuera de clase: “Es chistoso porque justo de eso hablamos en el almuerzo”. Agrega que también hablaron sobre temas delicados como la religión, el cual se advierte que ella</p>	<p>Reacciones inter. didáct. fuera del aula</p>

	<p>E: ¿Ah sí? #00:20:38-3#</p> <p>KIRSTEN: =Pero más allá, también sobre el problema de la religión= #00:20:34-0#</p> <p>LEA: =También refiriendo a la discusión de los símbolos religiosos, también de la imagen y del profesor de cómo debe ser= #00:20:44-6#</p> <p>MARKUS: Sí. #00:20:38-0#</p> <p>A: Exactamente de eso del cómo de la imagen ideal del profesor, de cómo debe ser #00:20:44-1#</p> <p>E: Habérmelo dicho y os hubiera grabado a vosotros hablando [Ríen todos] #00:20:46-9#</p> <p>LEA: No, ahora lo repetimos no hay problema [ríe] #00:20:50-4#</p> <p>MARKUS: Sheet [Ríen] #00:20:49-9#</p> <p>LEA: Exactamente [mientras está leyendo] #00:21:01-0#</p>	<p>enfrenta con preocupación, ya que emplea el sustantivo “problema”: “también sobre el problema de la religión”.</p>	
65:80	<p>MARKUS: Sí. #00:20:38-0#</p> <p>A: Exactamente de eso del cómo de la imagen ideal del profesor, de cómo debe ser #00:20:44-1#</p> <p>E: Habérmelo dicho y os hubiera grabado a vosotros hablando [Ríen todos] #00:20:46-9#</p>	<p>Los estudiantes comentan que estuvieron debatiendo fuera de clase acerca de la figura del profesor, la cual calificaron con el adjetivo “ideal”: “Exactamente de eso, del cómo de la imagen ideal del profesor”.</p>	<p>Reacciones inter. didáct. fuera del aula</p>
65:81	<p>LEA: No, ahora lo repetimos no hay problema [ríe] #00:20:50-4#</p>	<p>Lea muestra su buena predisposición a conversar nuevamente sobre el tema con la entrevistadora: “No, ahora lo repetimos, no</p>	<p>Reacciones inter. didáct. fuera del aula</p>

		hay problema”, donde el adverbio temporal “ahora” indica su interés en tratar el asunto.	
65:82	MARKUS: Sheet [Ríen] #00:20:49-9#	A través de la risa, se revela la complicidad y buena relación entre los estudiantes.	Reacciones inter. didáct. fuera del aula
65:83	LEA: Exactamente [mientras está leyendo] #00:21:01-0#	Lea manifiesta interés en la definición sobre el rol del docente.	Docente mediador intercultural
65:84	MARKUS: Ajá [Mientras está leyendo] #00:21:02-5#	Igualmente, Markus, mediante la interjección coloquial “ajá”, secunda el interés mostrado por su compañera.	Docente mediador intercultural
65:85	LEA: Sí. #00:21:13-9#	Lea emplea el adverbio de afirmación “sí” para aprobar la definición dada a los estudiantes.	Docente mediador intercultural
65:90	LEA: Pues yo, eso fue también lo que dije ahora que para mí es súper importante que el profesor nunca valora una orientación mientras él está en clase. Que él da como los herramientas a, a los estudiantes que ellos mismos pueden formar su opinión, que conozcan todos los orientaciones políticas eh::, sexuales eh::, de religión que hay, pero ellos mismos se pueden, se pueden ubicar allá y crear su propia opinión porque alumnos en esa temporada, digo, quinto hasta, quinto grado hasta el Bachillerato se dejan influir bastante y cuando viene una persona que sí quiere influenciar de una manera en ellos también lo logra porque ellos ven el profesor como una autoridad que todo lo que dice se puede creer porque él es el profesor, entonces yo creo... Claro, es una imagen ideal, nunca vamos a encontrar profesores que son totalmente así, pero lo principal, para mi debe ser que cada profesor intenta perseguir estas líneas para hacer lo mejor posible #00:22:38-2#	Lea destaca el rol de su profesor como una actuación que debe cambiar, aunque su argumento es contradictorio al emplear el prefijo “super” y el adjetivo “importante” junto al modalizador de usualidad de significación negativa “nunca”: “Para mí es superimportante que el profesor nunca valora una orientación mientras él está en clase”. Se infiere que este aspecto negativo le causa preocupación y, por tanto, considera que la actitud del profesor es criticable. Señala, además, como un problema que existan profesores con este comportamiento ante alumnos de niveles inferiores, por ser estos más “influenciables”. Usa el sustantivo “temporada” en lugar del sustantivo “etapa”: “Alumnos en esa temporada, digo, quinto hasta, quinto grado hasta el Bachillerato se dejan influir bastante”, donde el verbo “influir” y el adverbio “bastante” revelan su malestar ante esta situación particular. Así también, como alumna de nivel superior, muestra distancia de los de nivel menor con el pronombre “ellos” para indicar su posición: “ellos ven el profesor como una autoridad”, en donde el símil “profesor es a autoridad” se percibe como un aspecto negativo. Se reafirma en su argumento empleando el conector causal “porque” y el pronombre “él”: “todo lo que dice se puede	Docente mediador intercultural

		<p>creer porque él es el profesor”, es decir, la autoridad o figura predominante.</p> <p>Se advierte su desconfianza hacia la mejora del rol docente a través del adjetivo “ideal” y el modalizador de usualidad “nunca”: “claro, es una imagen ideal, nunca vamos a encontrar profesores que son totalmente así”.</p> <p>Finalmente, respalda la definición del rol docente dado por la entrevistadora, por medio del modalizador deóntico “deber”: “lo principal para mí debe ser que cada profesor intente perseguir estas líneas para hacer lo mejor posible”.</p>	
65:91	MARKUS: Ajá #00:22:41-9#	Markus emplea la interjección coloquial “ajá” como señal de respaldo ante lo que opina Lea.	Docente mediador intercultural
65:92	<p>KIRSTEN: Sí, estoy de acuerdo #00:22:45-7#</p> <p>E: ¿Algo más que añadir o...? #00:22:47-6#</p> <p>LEA: No les quería robar todo...[ríen] #00:22:53-3#</p>	<p>Así también, Kirsten aprueba lo manifestado por su compañera utilizando el adverbio afirmativo “sí” y la locución de conformidad “de acuerdo”.</p> <p>Lea emplea el sentido irónico que sus compañeros reciben con agrado. Con la expresión “No les quería robar todo” señala metafóricamente que ha expresado todas las ideas que sus compañeros asienten.</p>	Docente mediador intercultural
65:94	<p>KIRSTEN: Bueno, estoy de acuerdo con lo que dijiste tú, pero:: al mismo tiempo pienso que:: pienso que por ejemplo a partir del:: noveno año o décimo año de la escuela ya no se deja influir tanto por lo que dice #00:23:12-3#</p> <p>E: ¿Qué edad tienen más o menos? #00:23:12-7#</p>	Kirsten expresa su opinión destacando el carácter de los alumnos mayores, que son menos “influenciables”: “pienso que, por ejemplo, a partir del:: noveno año o décimo año de la escuela ya no se deja influir tanto por lo que dice”, donde el adverbio temporal “ya” y el adverbio de negación “no” unidos al verbo “dejar” revelan el cambio de carácter del alumnado, que muestra en esta etapa una actitud más crítica y reflexiva.	Docente mediador intercultural
65:95	KIRSTEN: ¡Ah!, perdón! Como, como de los 14 años a los no sé qué. Bueno hasta el Bachillerato eh:: Y creo que aunque también estoy convencida de que lo más importante es que el profesor o la profesora sea neutral en-	Kirsten emplea el adjetivo “neutral” para calificar el rol que un docente debe mostrar ante sus alumnos en clase: “lo más importante es que el profesor o la profesora sea neutral en lo que dice”. También usa el sustantivo “variedad” para dar cuenta	<p>Docente mediador intercultural</p> <p>Neutralidad</p>

	<p>en lo que dice y que-que muestre la-la-la variedad que existe en cuanto a todos esos aspectos de religión, de cultura, de todo, eh::: Creo que la verdad no es así que los estudiantes como lo creen todo lo que dicen o que-que copian todo lo que hacen o: sí #00:24:00-6#</p>	<p>de los temas que debe tratar: “y que-que muestre la-la-la variedad que existe en cuanto a todos esos aspectos de religión, de cultura, de todo, eh”.</p>	
65:96	<p>LEA: No, sí, sí, pero hay una-una-una cierta debilidad en frente de estas influencias. Por ejemplo ,lo que, lo que se puede ver en....¿se acuerdan de eso que en, dónde fue eso? por ahí más o menos en el Sur donde vinieron los salafistas a los colegios y empezaron a influir a los estudiantes y había unos estudiantes de 15, 16, 17 años que por esa influencia después se fueron a Siria para luchar en esta locura, en esta cosa de la, de la guerra Yihad, sí Yihad se llama...y ahí, yo creo que ahí se puede ver niños o jóvenes que son en esa temporada que están buscando por su identidad, están buscando por la red dónde ellos se quieren ubicar, sí se dejan influir y son bastante amplias para #00:24:51-9#</p>	<p>Lea señala la importancia del rol del docente, ya que este puede influir de modo negativo en los alumnos menores, lo que se evidencia con el uso del adjetivo “cierta” y el sustantivo “debilidad”: “hay una-una-una cierta debilidad en frente de estas influencias”. Narra, a modo de ejemplificación, el caso de los niños que se fueron a Siria. Se reafirma en su posición sobre el peligro de las influencias, por medio del pronombre “ellos” (tácito) y el verbo reflexivo “dejarse”: “niños o jóvenes que son en esa temporada que están buscando por su identidad, están buscando por la red dónde ellos se quieren ubicar, sí se dejan influir”.</p>	Neutralidad
65:97	<p>MARKUS: Sí, pero tampoco son todos =los chicos= #00:24:53-0#</p> <p>LEA: =No claro, no son todos...= #00:24:53-6#</p> <p>MARKUS: Y es un grupo de chicos que::que:: no está abierta, pero son normalmente personas que ya tienen un complejo o algo así o no sé si se puede decir complejo, pero no son personas normales.... ¡Oh! No quiero decir normal, pero no #00:25:19-6#</p> <p>LEA: No, ya entiendo, ya entiendo.... #00:25:20-0#</p>	<p>Markus, por su parte, destaca que la influencia no se da en todos, para lo cual usa el conector adversativo “pero” y el adverbio de negación “tampoco”: “pero tampoco son todos”.</p> <p>Lea acepta la distinción de Markus a través del adverbio “claro” que expresa confirmación: “No, claro, no son todos”..</p> <p>Markus emplea el verbo copulativo “estar” y el adjetivo “abierta” (atributo) para calificar a esos jóvenes: “y es un grupo de chicos que no está abierta”. Se comprende su mensaje a través del conector adversativo “pero” y el adverbio temporal “ya”: “pero son normalmente personas que ya tienen un complejo o algo así”, donde el sustantivo “complejo” indica que para el estudiante se trata de chicos con problemas de personalidad o socialización</p>	Radicalización y escuela

<p>MARKUS: Me, me faltan las palabras #00:25:23-3#</p> <p>E: Sí, que a lo mejor no están integrados en la sociedad como querrían... #00:25:24-5#</p> <p>MARKUS: =Sí, tienen problemas sociales a lo mejor Y::=#00:25:27-8#</p> <p>LEA: =Sí, tienen una falta de.....=#00:25:30-5#</p> <p>MARKUS: Sí, y por eso tal vez están más abiertos a esas cosas, quizás, no sé..., pero... #00:25:34-4#</p> <p>LEA: Es verdad, pero para evitar también que sean solamente solamente dos, tres, cuatro o cinco personas, para evitar estos cinco casos creo que [señala y golpea el papel con la definición proporcionada] tiene sentido eso #00:25:44-4#</p>	<p>Lea emplea reiteradamente el adverbio “ya” en señal de concesión a lo expresado por Markus: “No, ya entiendo, ya entiendo”.</p> <p>Markus declara sentirse incapaz de manifestar lo que realmente quiere decir por su falta de dominio del léxico del español: “me faltan las palabras”.</p> <p>Markus sostiene que los jóvenes influenciados, probablemente, tienen problemas de índole social: “Sí, tienen problemas sociales a lo mejor”, donde el uso de la locución adverbial coloquial “a lo mejor” se comporta como modalizador epistémico que atenúa el significado de lo dicho.</p> <p>Markus sostiene que los jóvenes influenciados, probablemente, tienen problemas de índole social: “Sí, tienen problemas sociales a lo mejor”, donde el uso de la locución adverbial coloquial “a lo mejor” se comporta como modalizador epistémico que atenúa el significado de lo dicho. Lea respalda lo expresado por Markus empleando el adverbio afirmativo “Sí” y agregando que “tienen una falta de”, se infiere de “socialización” o “integración”.</p> <p>Markus se reafirma en su opinión, para lo cual argumenta que esos chicos están más expuestos a las influencias, lo cual se evidencia con el adjetivo “abiertos”: “por eso, tal vez están más abiertos a esas cosas, quizás, no sé...”. Destaca su uso de distintos modalizadores epistémicos que atenúan el significado de lo dicho, tales como “tal vez, quizás” o “no sé”.</p> <p>Lea respalda la importancia del rol del docente según la información de la entrevistadora, lo que se advierte con el uso de la preposición de finalidad “para” y el verbo “evitar”: “para evitar</p>	
--	--	--

		estos cinco casos creo que [señala y golpea el papel con la definición proporcionada] tiene sentido eso”.	
65:106	<p>MARKUS: Sí, pero lo que hemos discutido antes era que las cosas de los ¿simbo-símbolos? #00:25:54-0#</p> <p>E: Sí, símbolos. #00:25:55-9#</p> <p>LEA: Sí de los símbolos religiosos... #00:25:52-6#</p>	<p>Markus retoma el tema de los símbolos religiosos visto por ellos como un tema polémico, lo cual se infiere a través del participio “discutido”: “lo que hemos discutido antes era que las cosas de los símbolos”. Lea repite lo expresado por Markus: “Sí, de los símbolos religiosos”, lo cual denota su interés en el tratamiento de ese tema.</p>	Radicalización y escuela
65:108	<p>MARKUS: Una mujer que lleva un velo y...para mí esa mujer no influye tanto, mucho a sus alumnos porque si los alumnos se...eh::, los alumnos son influyados por sus profesores, pero creo que la influencia grande es entre-entre ellos, como entre los amigos y la familia y la escuela también #00:26:31-4#</p> <p>LEA: Y los medios también #00:26:34-2#</p> <p>KIRSTEN: Sí, por eso hay que enseñar la tolerancia hacia ¿no?, hacia otra cultura #00:26:39-3#</p> <p>MARKUS: Sí, sí. #00:26:39-8#</p> <p>LEA: Sí, pero exactamente porque tienen en todos los lados encuentran esta influencia y gente que quiere manipular. Exactamente por eso en el colegio debe ser distinto, en el colegio debemos tener una persona que no tiene interés en influir a los estudiantes, que ellos allá sepan que aquí verdaderamente me están ofreciendo toda la, las orientaciones de cual yo puedo escoger y o formar mi opinión y aquí es el único lugar donde no me quieren manipular. #00:27:07-8#</p>	<p>Markus recurre al sustantivo “velo” para aludir al tema de la vestimenta y las religiones como un aspecto influyente, aunque menor; la influencia mayor, refiere, se da en los entornos cercanos (sustantivos “familia”, “amigos”) o cotidianos (sustantivo “escuela”, como se deduce del empleo del adjetivo “grande” junto al sustantivo “influencia”: “creo que la influencia grande es entre ellos, como entre los amigos y la familia y la escuela también”.</p> <p>Lea pone énfasis en la influencia también de los medios de comunicación en los alumnos.</p> <p>Kirsten resalta la importancia de tratar valores en la escuela, lo que se advierte del modalizador deóntico “hay que”: “hay que enseñar la tolerancia hacia ¿no?, hacia otra cultura”, donde el adjetivo “otra” y el sustantivo “cultura” se asocian nuevamente con el sustantivo “diversidad”.</p> <p>Markus respalda lo comentado por su compañera Kirsten.</p> <p>Lea usa el verbo “deber” para indicar lo que el docente está obligado a hacer en un colegio: “el rol del docente debe ser enseñar sin influir”. Añade, además, que esa es una exigencia que todo profesor de escuela tiene que mostrar, para lo cual utiliza el verbo “deber”, esta vez en primera persona “debemos”, de donde se infiere opina desde su experiencia personal: “En el colegio debemos tener una persona que no tiene interés en influir a los estudiantes”</p>	Neutralidad

		<p>Lea evalúa positivamente la libertad de elección del alumno en el contexto escolar, lo cual se aprecia con el uso del verbo que indica potencialidad “poder” y el verbo “escoger” (“de cual yo puedo escoger”). A través del adverbio de lugar “aquí” se advierte que se siente incluida o es parte de un contexto escolar: “ellos allá sepan que aquí verdaderamente me están ofreciendo toda la, las orientaciones de cual yo puedo escoger”.</p> <p>Reitera nuevamente el uso del adverbio de lugar “aquí”. También emplea el adjetivo “único” unido al sustantivo “lugar” para resaltar el carácter distintivo o especial de un colegio: “aquí es el único lugar donde no me quieren manipular”.</p>	
65:113	<p>LEA: Sí, pero exactamente porque tienen en todos los lados encuentran esta influencia y gente que quiere manipular. Exactamente por eso en el colegio debe ser distinto, en el colegio debemos tener una persona que no tiene interés en influir a los estudiantes, que ellos allá sepan que aquí verdaderamente me están ofreciendo toda la, las orientaciones de cual yo puedo escoger y o formar mi opinión y aquí es el único lugar donde no me quieren manipular. #00:27:07-8#</p> <p>KIRSTEN: Claro, claro #00:27:07-8#</p> <p>LEA: Porque nunca, no lo vas a encontrar en ningún otro lugar, los medios, los amigos, la familia, nadie tiene el interés de informarte solamente, todos te quieren manipular. Y además los-los alumnos que no, que en ese momento todavía no sepan entender, bueno la persona que está detrás de esa película o de este artículo, qué quiere hacer conmigo, me quiere manipular o no, un estudiante de 15 años no lo, no lo sabe #00:27:34-0#</p>	<p>Lea se reafirma en su opinión sobre la influencia del entorno usando el adjetivo indefinido “todos” y el verbo “manipular”: “todos te quieren manipular”, incluso refiriéndose al material didáctico que puede emplearse en clase (como artículos o películas).</p> <p>Plantea que para que el colegio sea un ente “distinto”, este debe contar una persona fiscalizadora: “creo yo que en el colegio hay que ser una persona que evita exactamente esas manipulaciones”. Aquí la estudiante confunde el uso de la perífrasis “debe haber” por “debe ser”. Nuevamente, emplea el sustantivo “manipulaciones” para denotar su preocupación por la posible influencia del docente en niños y jóvenes.</p> <p>Kirsten recurre a la ejemplificación (operador argumentativo “por ejemplo”) para tratar el tema de los símbolos religiosos como motivos de discriminación o rechazo, a través de los sustantivos “velo” y “cruz” en referencia a los símbolos religiosos del islam y el cristianismo: “por ejemplo, en una mujer con velo y a una persona que lleva una cadena con cruz o algo así</p>	Fomentar conciencia crítica

<p>KIRSTEN: Claro #00:27:34-2#</p> <p>LEA: Y lo toma así, eso es verdad y por eso, creo yo que en el colegio hay que debe ser una persona que evita exactamente esas manipulaciones #00:27:44-3#</p> <p>MARKUS: Sí #00:27:44-9#</p> <p>KIRSTEN: Sí, si estoy de acuerdo lo que pasa es que la realidad no es así, o sea #00:27:48-1#</p> <p>LEA: Es la cosa [susurrando] #00:27:48-8#</p> <p>KIRSTEN: O sea el justo.... #00:27:53-5#</p> <p>E: Sí, el ideal sería #00:27:53-6#</p> <p>KIRSTEN: SI, la , la sociedad o el Gobierno o la escuela se enfoque demasiado, por ejemplo en una mujer con velo y a una persona que lleva una cadena con cruz o algo así jamás le dirían algo #00:28:11-9#</p> <p>LEA: Sí, sí, sí es verdad #00:28:13-0#</p> <p>KIRSTEN: Nunca...y es...no sé...quizás es porque tal vez velo es como algo muy obvio, algo así, pero si decimos que los profesores tienen que vestirse y actuar de una manera perfectamente neutral eso tiene, eso tiene que ir para todos #00:28:33-2#</p> <p>LEA: Y estoy de acuerdo, todo lo que tiene que ver con manipulación debe que salir de los salones de los colegios #00:28:39-1#</p>	<p>jamás le dirían algo”. Mediante el adverbio “jamás” expresa enfáticamente que existe un tratamiento especial hacia las personas que usan símbolos religiosos.</p> <p>Kirsten emplea el adverbio “perfectamente” unido al adjetivo “neutral” para poner énfasis en que la figura o imagen del docente debe ser imparcial, tanto en vestido como en comportamiento: “si decimos que los profesores tienen que vestirse y actuar de una manera perfectamente neutral eso tiene, eso tiene que ir para todos”, en donde, además, usa el adjetivo indefinido “todos” para dar cuenta del alcance de la norma en cuanto a los símbolos religiosos.</p>	
---	---	--

	MARKUS: Pero, ¿cómo es posible? #00:28:40-1#		
65:128	<p>MARKUS: Y hay que, hay que definir el neutral, ¿no? es que respecto a la, a la ¿vestimenta? vestimenta #00:28:54-0#</p> <p>LEA: Sí, de eso estuvimos hablando qué es más- más fuerte palabras o imágenes, eso #00:29:00-4#</p> <p>KIRSTEN: Yo digo las palabras #00:29:02-4#</p> <p>LEA: Y yo creo que son las imágenes eso es la, la diferencia que tenemos. #00:29:05-7#</p> <p>E: Bueno, son opiniones #00:29:04-3#</p> <p>KIRSTEN: Lo que estaba diciendo es que si tengo un profesor que está vestido perfectamente neutral y...está hablando.... [ríe] #00:29:18-7#</p> <p>LEA: Miércoles [ríe] #00:29:21-5#</p> <p>E: Sí, está diciendo cosas #00:29:22-1#</p> <p>KIRSTEN: Eso y eso =solo parecer neutral eso no=#00:29:28-1#</p> <p>LEA: =Eso tampoco=#00:29:24-2#</p> <p>KIRSTEN: eso no te hace un buen profesor y lo que pasa es que todavía, o no sé si están trabajando en algo, pero todavía no tenemos una ley o algo que::, que, que eh:: exige un-un-un cierto ¿vestimiento? #00:29:49-6#</p>	<p>Markus se muestra crítico ante la definición de lo que es neutral, mediante el modalizador deóntico “hay que”: “hay que, hay que definir el neutral, ¿no?”, pues considera que se trata de un término ambigüo, el cual puede emplearse para el beneficio de diversas posturas discutidas en la conversación. Markus destaca el sustantivo “vestimenta” entre signos de interrogación, lo que puede notarse como una pregunta retórica que no busca respuesta, sino más bien expresar una postura crítica.</p> <p>Kirsten también se muestra crítica ante la idealización de la vestimenta como símbolo de neutralidad, para lo cual recurre al condicional “si”, donde el conector aditivo “y” podría ser reemplazado por un conector adversativo como “pero”: “si tengo un profesor que está vestido perfectamente neutral y... está hablando”. Para Kirsten, la vestimenta podría ser “neutral”, aunque el mensaje no lo sea tanto. Ratifica su rechazo hacia esta conducta falsa a través del adverbio de negación “no” ante el adjetivo “buen”: “eso (aparentar) no te hace buen profesor”.</p>	Neutralidad

65:139	<p>KIRSTEN: Generar como un uniforme #00:29:56-7#</p> <p>E: Y eso os iba a decir, poner un uniforme, ¿con eso estaríais de acuerdo vosotros? #00:29:59-7#</p>	Kirsten destaca el sustantivo “uniforme”: “generar como un uniforme”, como posible solución de “neutralidad”.	Uniforme para docentes
65:141	<p>KIRSTEN: Yo sí #00:30:01-4#</p> <p>LEA: Yo por mi parte sí, para los profesores, sí, para los estudiantes, como dije no porque ellos son como dije personas privadas, pero si sería posible para mi opinión sí, gente que trabaja en la Administración pública y profesores que se pongan uniformes #00:30:17-5#</p> <p>E: Sí, bueno quieres decir como en cualquier empresa. Por ejemplo en España como Zara, la tienda de ropa, igual que las empleadas tienen un uniforme, ¿no? A lo mejor también se podría hacer algo así no sé #00:30:28-4#</p>	Lea secunda la idea de su compañera, empleando el condicional “sería” y el adjetivo “posible”: “si sería posible para mi opinión sí, gente que trabaja en la Administración pública y profesores que se pongan uniformes”.	Uniforme para docentes
65:143	<p>LEA: Sí, la cosa, esa imagen de los uniformes aquí en Alemania es muy mal visto. #00:30:32-4#</p> <p>E: Eso os iba a preguntar, no sé si aquí es común en las escuelas porque en España... #00:30:36-7#</p>	Sim embargo, Lea sabe que, por cuestiones culturales, la idea del uniforme no sería bien recibida en su país, lo que se advierte a través del adverbio de lugar “aquí” y el adverbio intensificador “muy” unido al adjetivo “mal”: “esa imagen de los uniformes aquí en Alemania es muy mal visto”.	Uniforme para docentes
65:144	<p>LEA: No, en ningún lugar hay eso, es, es...si van a poner eso ¡Uh! va a parecer muchas manifestaciones en Alemania en contra de eso... #00:30:44-3#</p>	Se reafirma en su opinión respecto a la reacción en Alemania hacia el uniforme escolar, usando el sustantivo “manifestaciones” y la locución adverbial “en contra”: “va a parecer muchas manifestaciones en Alemania en contra de eso”.	Uniforme para docentes
65:145	<p>KIRSTEN: Sí, es que si lo hacen deberían hacerlo para todos los que trabajan en cualquier servicio público #00:30:51-1#</p> <p>LEA: Sí. #00:30:51-4#</p>	Kirsten hace una distinción nuevamente entre el binomio de adjetivos “privado/público”: “es que si lo hacen deberían hacerlo para todos los que trabajan en cualquier servicio público”. Incide en el adjetivo indefinido “todos” para enfatizar los destinatarios de esa posible norma. Lea aprueba la aplicación de la norma para todos los trabajadores del servicio público con el adverbio afirmativo “sí”.	Uniforme para docentes
65:147	<p>KIRSTEN: O sea, y no solamente para personas que llevan velo, para personas que no sé qué... #00:30:56-0#</p>	Kirsten destaca nuevamente el tema de los símbolos religiosos a través del sustantivo “velo”: “y no solamente para personas que	Uniforme para docentes

	<p>LEA: No, porque eso es discriminización. Claro, claro. #00:31:00-0#</p> <p>KIRSTEN: Sí, pero así es ahora, me parece, y eso es lo que no me gusta #00:31:05-2#</p>	<p>llevan velo”. Resalta el uso del adverbio de negación “no” y el adverbio “solamente” para expresar que no se hagan distinciones. Lea emplea el conector causal “porque” y el sustantivo “discriminación” para expresar su rechazo ante posibles diferenciaciones por símbolos religiosos: “porque eso es discriminización”.</p> <p>Kirsten se muestra en desacuerdo ante la posible diferenciación de unos trabajadores frente a otros, lo cual se advierte con el adverbio de negación “no” que precede al verbo “gustar”: “sí, pero así es ahora, me parece, y eso es lo que no me gusta”.</p>	
65:150	<p>LEA: Pero a mí, a mí me parece que hay que hacerlo en general para todos, si no es posible ponerse ropa privada y combinarlo con, con neutralidad hay que poner un uniforme, eso es mi opinión. Tú no lo ves así, ya sé [Se dirige a M y ríe] #00:31:21-0#</p>	<p>Lea, por su parte, cita nuevamente el sustantivo “uniforme” para dar cuenta de su postura frente a la neutralidad: “si no es posible ponerse ropa privada y combinarlo con neutralidad, hay que poner un uniforme”, donde el uso del modalizador deóntico “hay que” indica su carácter de obligatoriedad.</p>	Uniforme para docentes
65:151	<p>MARKUS: No estoy de acuerdo porque...uff [suspira], parecen máquinas, ¿no? Es que si-si son totalmente... #00:31:29-0#</p> <p>LEA: Sí, yo sé qué quieres decir #00:31:32-2#</p>	<p>Markus expresa su desacuerdo utilizando el adverbio de negación “no” y el conector causal “porque”: “No estoy de acuerdo porque...uff [suspira], parecen máquinas, ¿no?”. El uso de la interjección “uff” como recurso expresivo denota fastidio o insatisfacción.</p> <p>Lea asiente con el adverbio afirmativo “sí” lo manifestado por Markus y su crítica hacia el uniforme: “sí, yo sé que quieres decir”, donde además muestra su implicación con lo expuesto por su compañero.</p>	Uniforme para docentes
65:153	<p>MARKUS: Iguales, qué es una ropa neutral y qué llevan entonces y:: y para mí es que son personas también los profesores y:: estoy de acuerdo contigo cuando dices que no deberían manipular a sus alumnos, pero llevar un velo o una cadena =con cruz ¿es una manipulación?= #00:31:55-6#</p>	<p>Markus emplea varias preguntas retóricas para expresar su postura crítica: “qué es una ropa neutral y qué llevan entonces”. Así también, el uso del conector adversativo “pero” otorga mayor fuerza ilocutiva al argumento que precede: “estoy de acuerdo contigo cuando dices que no deberían manipular a sus alumnos, pero ¿llevar un velo o una cadena =con cruz es una</p>	Uniforme para docentes

		manipulación?”. Esta pregunta puede interpretarse también como una pregunta retórica que no busca respuesta, sino mostrar una actitud crítica.	
65:154	<p>LEA: =Eso es la pregunta que dónde empieza la manipulación....Para mí sí= #00:31:56-0#</p> <p>KIRSTEN: Para mí no #00:31:57-1#</p> <p>LEA: Y ahí llegamos a la raíz del problema [Ríen todos] #00:32:01-7#</p> <p>E: Que habrá que resolver.. #00:32:03-7#</p> <p>MARKUS: Porque...no sé #00:32:05-2#</p> <p>LEA: Yo también entiendo ese punto, claro, claro, pero yo lo veo así que-que hay que, para-para que un día tengamos jóvenes conscientes que tengan sus-sus-sus totalmente su propia opinión #00:32:22-8#</p>	<p>Lea secunda la crítica de Markus mediante otra pregunta retórica: “eso es la pregunta, ¿dónde empieza la manipulación?”.</p> <p>Lea, a modo de síntesis, estima importante llegar al origen de las malas influencias que recaen en el alumno: “Y ahí llegamos a la raíz del problema”, donde “problema” se refiere a la “manipulación” que cierne sobre los jóvenes estudiantes.</p> <p>Lea destaca el adjetivo “conscientes” para explicar la finalidad de la discusión: “para que un día tengamos jóvenes conscientes que tengan sus-sus-sus totalmente su propia opinión”. Destaca como recurso de expresividad el adjetivo “propia” unido al sustantivo “opinión”, que denota énfasis en su afirmación.</p>	Neutralidad
65:160	MARKUS: ¿Por qué la escuela tiene que ser un, una atmosfera totalmente distinta a la fuera? Es que esa manipulación #00:32:34-1#	Markus retoma el debate empleando la secuencia interrogativa “por qué”: “¿Por qué la escuela tiene que ser un, una atmosfera totalmente distinta a la fuera?”, donde destacan también el sustantivo “escuela” y adjetivo “distinta”.	Escuela reflejo realidad plural
65:161	KIRSTEN: No, no, no tiene que ser diferente, solamente tiene que ser un ámbito neutral #00:32:38-9#	Kirsten emplea el adverbio “solamente” y el adjetivo “neutral” para expresar su opinión: “solamente tiene que ser un ámbito neutral”. Destaca el uso reiterado del adverbio de negación “no” al inicio: “No, no, no tiene que ser diferente”, lo que denota el énfasis que pone en su respuesta.	Neutralidad
65:162	LEA: =Es que el colegio es el único ambiente que tú puedes controlar el resto= #00:32:44-2#	Por su parte, Lea empieza su intervención con la fórmula coloquial “es que” para justificar su opinión: “Es que el colegio es el único ambiente que tú puedes controlar”, donde destaca el	Neutralidad

		adjetivo “único” y el uso del verbo “controlar”. Se infiere que Lea opina que la escuela debe ser un ente fiscalizador.	
65:164	LEA: El resto, el de... ni los medios, ni-ni los padres, a nadie les puedes controlar porque ellos todos ya están totalmente autónomos y se mueven en áreas que no puedes controlar ya, pero como el colegio como es por el Estado es el único lugar que puede #00:32:57-9#	Lea emplea reiteradamente la conjunción “ni”: “el resto, el de... ni los medios, ni-ni los padres, a nadie les puedes controlar”, lo que denota su valoración negativa hacia ello. En contraste, aprecia el control sobre el colegio con el conector adversativo “pero”: “pero como el colegio como es por el Estado es el único lugar que puede”.	Neutralidad
65:165	<p>MARKUS: Pero es que el Estado también son los padres y el Estado también son los amigos de los alumnos, es que el Estado son, es que el Estado es-es solamente una palabra para todas las personas #00:33:09-6#</p> <p>LEA: Sí, ya pero ahí ya llegamos, y ya llegamos a otro punto. Sí, sí #00:33:12-8#</p> <p>MARKUS: Las personas eligen los...los no sé como se dice [palabra en alemán] #00:33:18-5#</p> <p>LEA: ¿Diputados, políticos, puede ser? #00:33:21-1#</p> <p>E: Sí #00:33:21-3#</p> <p>MARKUS: Los diputados y políticos y ellos crean las leyes de la Administración y dónde se empieza en fin #00:33:28-9#</p>	<p>Markus expresa su desacuerdo introduciendo su discurso con el conector adversativo “pero” y el giro coloquial “es que”, el cual denota en este caso contrariedad: “Pero es que el Estado también son los padres y el Estado también son los amigos de los alumnos”.</p> <p>Lea emplea adverbios “sí” y “ya” repetidamente para expresar concesión o apoyo en cierta medida.</p>	Neutralidad
65:170	LEA: Sí, bueno, digo si-si-si la sociedad quiere tener eh:: habitantes, gente que-que-que soporta esa sociedad y quiere tener esa gente de-de-de un-un carácter eh:: autónomo y consciente de lo que está pasando y individual que puedan tomar sus propias decisiones, se necesita un espacio por lo menos donde alguien se pueda informar neutralmente #00:33:58-8#	Lea insiste en la neutralidad como característica principal de la escuela, mediante el adverbio “neutralmente”: “se necesita un espacio por lo menos donde alguien se pueda informar neutralmente”, donde también destaca el uso de la locución adverbial “por lo menos”, que denota excepción o salvedad.	Neutralidad

65:171	<p>MARKUS: Antes has dicho, antes de esta grabación has dicho algo que me ha gustado mucho que:: eh:: tú quieres que los profesores representen el Estado como-como, la base de la Constitución y eso, con eso estoy de acuerdo, que los profesores deberían eh::, representar la Constitución respecto a...eh:: #00:34:27-3#</p> <p>KIRSTEN: Libertad de opinión, de religión #00:34:30-1#</p>	<p>Markus apoya la postura de Lea con respecto al rol que deben seguir los docentes. Destacan el verbo “representar” y los sustantivos “Estado” y “Constitución”: “tú quieres que los profesores representen al Estado como la base de la constitución y eso, con eso estoy de acuerdo, que los profesores deberían eh::, representar la Constitución...”.</p> <p>Kirsten trae a colación los temas a los que sus compañeros se refieren enfatizando en el sustantivo “libertad”: “libertad de opinión, (libertad) de religión”.</p>	Neutralidad
65:176	<p>LEA: Yo no creo que vamos a llegar a un acuerdo totalmente, yo entiendo totalmente esos puntos, pero de todas maneras este ideal [mueve el papel con la definición] para mí es y debe ser la vía principal para mí. Yo entiendo totalmente ese asunto, claro, personalidad, que los profesores no son...eso-eso también me gustó que tú dijiste qué ponemos estos y todos los profesores van a ser ¿máquinas dijiste? Y máquinas son los peores profesores, obvio que sí, es verdad #00:35:02-1#</p> <p>E: Y vosotros, volviendo al tema del profesor, ¿creéis que habéis tenido a lo largo de vuestra educación en el colegio, en el instituto, en la universidad algún profesor que vosotros pensáis que se adapta un poco a esa definición? que os ha hecho a lo mejor reflexionar, que os ha hecho pensar a lo mejor críticamente #00:35:20-6#</p>	<p>Lea usa el conector adversativo “pero” y la locución adverbial “de todas maneras” para intensificar su aceptación de la definición dada, la cual el IC atribuye al rol del docente: “pero de todas maneras este ideal [mueve el papel con la definición] para mí es y debe ser la vía principal para mí”.</p>	Conciencia de no acuerdo
65:179	<p>MARKUS: Yo para nada. #00:35:24-3#</p> <p>LEA: ¿Tú dónde, dónde creciste? #00:35:22-6#</p> <p>M. En Niedies...(???) #00:35:25-8#</p>	<p>Markus emplea la locución adverbial coloquial “para nada”, equivalente a “de ningún modo”, para intensificar su crítica hacia su experiencia con sus docentes: “Yo para nada”.</p>	Docente intercultural experiencia propia

	LEA: ¿No, ahí no? #00:35:25-8#		
65:182	<p>MARKUS: Es que cuando hablamos sobre profesores que intentan no eh:: decir sus opiniones tan obviamente me hacía pensar en mi , en mi ¿tutora? #00:35:43-2#</p> <p>E: Sí#00:35:46-5#</p> <p>LEA: Sí. #00:35:46-9#</p>	Markus recurre a la ejemplificación para dar cuenta de su experiencia con una docente. Inicia su intervención con el giro coloquial “es que”, que denota justificación o contrariedad: “Es que cuando hablamos sobre profesores que intentan no eh:: decir sus opiniones tan obviamente me hacía pensar en mi , en mi ¿tutora?”, donde destaca su uso del adverbio “tan” y el adverbio “obviamente”, para intensificar el valor del adjetivo “obvio”, así Markus revela que su profesora expresa libremente sus opiniones en clase.	Docente intercultural experiencia propia
65:184	MARKUS: Que siempre dijo que:: pensó y:: siempre nos dijo su opinión sobre las cosas que pasan y no sé, para mí fue como el contrario perfecto a esa definición [se refiere a la proporcionada por la entrevistadora] #00:35:59-7#	Markus emplea reiteradamente el modalizador de usualidad “siempre” para resaltar la frecuencia con la que su profesora comentaba sus opiniones: “Siempre dijo qué pensó y siempre nos dijo su opinión sobre las cosas que pasan”.	Docente intercultural experiencia propia
65:185	<p>LEA: Es ¿cómo alguien puede hacer eso? Nunca vas a llegar al punto que, que un niño va a decir su opinión cuando tú como profesor al inicio dices tu propia. Todos te van a perseguir, todos los niños van a decir, "Ah, no si ella dice eso es así". Jamás vas a llegar a una, a una discusión donde cada uno dice su opinión porque-porque los niños siempre repiten lo que están diciendo la persona delante #00:36:20-5#</p> <p>E: Sí, no la tienen formada su opinión #00:36:23-6#</p>	<p>Lea muestra su postura crítica a través de una pregunta retórica: “Es ¿cómo alguien puede hacer eso?”.</p> <p>Se reafirma en su posición mediante el adjetivo indefinido “todos”. Destacan el verbo “perseguir” y su paráfrasis de lo que un niño diría: “Todos te van a perseguir, todos los niños van a decir, "Ah, no si ella dice, eso es así”.</p> <p>Refuerza su argumento con el conector causal “porque” para fundamentar la influencia de un profesor sobre un alumno pequeño: “porque los niños siempre repiten lo que están diciendo la persona delante”.</p>	Docente intercultural experiencia propia
65:186	LEA: Exactamente. No, yo también he tenido profesores que, que::, sobre todo un profesor de Política, ¿cómo un profesor de Política puede ser verdaderamente neutral? Es casi imposible, es casi imposible y obvio ellos escogen los materiales con que te educan y:: nunca #00:36:40-6#	Para Lea, es importante que el profesor sea neutral, aunque cuestiona que sea siempre posible. Utiliza una pregunta retórica para expresar su preocupación: “¿cómo un profesor de Política puede ser verdaderamente neutral?”. Además, señala la importancia de la neutralidad también a través del material didáctico. Emplea coloquialmente el adjetivo “obvio” con el sentido de un conector conversacional equivalente a “desde luego”: “obvio, ellos escogen los materiales con que te educan”.	Docente intercultural experiencia propia

	<p>KIRSTEN: Sí, aunque intenten ser neutrales siempre se nota... #00:36:46-6#</p> <p>LEA: Sí, yo sé, es la cosa, hay que intentar #00:36:49-5#</p> <p>E: Sí, la orientación... #00:36:49-9#</p> <p>KIRSTEN: Bueno sí, son seres humanos claro, pero #00:36:55-6#</p>	<p>Kirsten secunda la opinión de su compañera utilizando el conector adversativo “aunque” y el modalizador de usualidad “siempre”: “aunque intenten ser neutrales siempre se nota”, donde se infiere que se otorga mayor fuerza ilocutiva al argumento “siempre se nota”.</p>	
65:190	<p>LEA: Tengo que decir por ejemplo que yo tenía una profesora de Biología y ella, cuando- cuando teníamos la educación sobre toda, toda la parte sexual ella se quedó bastante neutral. Eso me-me gustó muchísimo, ahora que estoy pensando en eso porque como estaba muy joven, totalmente neutral, y todas las orientaciones, ella nos enseñó de todo. Y eso, eso, ahora pensándolo me gustó mucho, porque yo por ejemplo he escuchado también de colegios del Sur donde para nada es así #00:37:27-1#</p>	<p>Lea recurre a la ejemplificación para resaltar una experiencia personal con una docente que sí cumplía con el rol reflexivo que un profesor debe asumir con sus alumnos: “yo tenía una profesora de Biología y ella, cuando- cuando teníamos la educación sobre toda, toda la parte sexual ella se quedó bastante neutral”, donde destaca el adverbio “bastante” y el adjetivo “neutral”.</p> <p>La estudiante muestra su agrado hacia esta postura de la profesora empleando el verbo “gustar” y el superlativo “muchísimo”: “Eso me-me gustó muchísimo”.</p>	<p>Docente intercultural experiencia propia</p>
65:192	<p>KIRSTEN: Pero ahora estoy pensando en mi primaria #00:37:30-4#</p> <p>KIRSTEN: Bueno, creo que ahora ya no enseñan cosas así, no lo sé, pero creo, pero cuando yo era niña he iba a la primaria allí aprendimos una canción que decía "todos los niños aprenden a leer y también los chinos y los indígenas" #00:37:48-8#</p> <p>E: Anda #00:37:49-6#</p> <p>KIRSTEN: Así, como [canta en alemán] #00:37:52-4#</p> <p>MARKUS: Sí, sí #00:38:02-0#</p>	<p>Kirsten trae a colación un recuerdo sobre su educación primaria, en donde el enfoque de la escuela empleaba estrategias didácticas con trasfondo racista. En la letra de la canción que recuerda la estudiante dice: “todos los niños aprenden a leer y también los chinos y los indígenas”, donde destacan los sustantivos referidos a comunidades específicas como “chinos” e “indígenas”. Además, el uso del conector aditivo “también” puede ser reemplazado por el adverbio “incluso” o la preposición “hasta”, lo cual denota más bien el sentido contrario al de inclusión, es decir, exclusión y discriminación.</p>	<p>Anécdota escuela racismo</p>

	LEA: También teníamos una así pero, pero trataba del café, sobre los musulmanes y el café #00:38:00-4# KIRSTEN: Te hace, te hace... #00:38:20-5#	Lea recuerda otro caso de discriminación en estrategias didácticas (canciones infantiles), con énfasis en los sustantivos “café” y “musulmanes”: “También teníamos una así, pero, pero trataba del café, sobre los musulmanes y el café”.	
65:204	LEA: ¿No es para niños, es la bebida de turcos? #00:38:23-7#	Lea rescata, a modo de pregunta, un fragmento en donde llaman la atención el sustantivo “niños” y el adjetivo “turcos”: “¿no es para niños, es la bebida de turcos?”.	Anécdota escuela racismo
65:205	KIRSTEN: Te hace mal, te hace no se qué y enfermo....te enferma #00:38:27-0#	Kirsten recuerda una sección donde se asocia el adjetivo “enfermo” con el carácter negativo de la bebida turca: “te hace mal, te enferma”.	Anécdota escuela racismo
65:206	MARKUS: Jajaja #00:38:27-8# LEA: No digas, no seas musulmán que no puede dejar de tomar café #00:38:33-9# E: hala #00:38:32-0#	Markus recibe con gracia las partes de la canción que sus compañeras destacan.	Anécdota escuela racismo
65:208	MARKUS: ¿En serio? #00:38:32-3#	Posteriormente, Markus se muestra incrédulo ante lo que oye y pregunta “¿en serio?”, como señal de duda.	Anécdota escuela racismo
65:209	KIRSTEN: En serio #00:38:34-6#	Kirsten asiente reiterando la locución adverbial en modo afirmativo: “en serio”.	Anécdota escuela racismo
65:210	LEA: Sí, ¿no la conoces? #00:38:35-5#	Lea indica sorpresa ante el desconocimiento de Markus con la pregunta: “¿no la conoces?”.	Anécdota escuela racismo
65:211	MARKUS: No, no, no... #00:38:35-5# E: ¿Y esa canción la cantabais en la escuela? #00:38:38-5#	Markus emplea el adverbio de negación tres veces para negar su conocimiento de la canción: “No, no, no”.	Anécdota escuela racismo
65:212	LEA: En la escuela, lo aprendí en clase de música #00:38:40-0#	Lea comenta que aprendió la canción en clase de música en su etapa escolar: “en la escuela, lo aprendí en clase de música”.	Anécdota escuela racismo
65:214	MARKUS: La canción de los chinos sí, pero.... #00:38:42-7# KIRSTEN: Nosotros también. Ajá. Sí, sí. Son supuestamente son canciones para niños o eran canciones para niños. #00:38:43-8#	Kirsten explica que se trataba de canciones infantiles. Utiliza el adverbio “supuestamente”, lo cual señala extrañeza: “son supuestamente son canciones para niños”.	Anécdota escuela racismo

65:215	LEA: Ya no lo enseñan #00:38:45-5#	Lea, por su parte, hace hincapié en que dejaron de enseñarse.	Anécdota escuela racismo
65:216	KIRSTEN: No lo creo, no, no, no #00:38:49-2#	Kirsten muestra desconfianza sobre ello, anteponiendo el adverbio de negación “no” al verbo “creer”: “No lo creo, no, no”.	Anécdota escuela racismo
65:217	LEA: Fue una profesora muy antigua, ella/-ella sobre todo venía de una mente muy distinta, pero sí... #00:38:51-4#	Lea refiere que una profesora suya utilizaba este tipo de canciones. El adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “antigua” revelan su rechazo hacia esta puesta: “Fue una profesora muy antigua”.	Anécdota escuela racismo
65:218	KIRSTEN: Claro y eso y eso... #00:38:53-8# LEA: Y en ese momento no me dio cuenta... #00:38:56-1# KIRSTEN: =Claro que no, hace pocos años=#00:38:58-5# LEA: =Cuando lo dije a mis padres....Así como="¿cómo hacen eso en el colegio?" Y lo escucharon cuando lo cantamos en el cuarto de niños y estaban ¡Dios mío! #00:39:07-2#	Se infiere que los padres de Kirsten no hubieran estado de acuerdo con ese tipo de estrategias didácticas. Kirsten emplea la paráfrasis para ejemplificar la postura en contra de sus padres, en donde evidencia el uso de una pregunta retórica: “Cuando lo dije a mis padres.... Así como="¿cómo hacen eso en el colegio?”, y de una locución interjectiva como ¡Dios mío!, que denota extrañeza: “y estaban ¡Dios mío!”.	Anécdota escuela racismo
65:221	KIRSTEN: Y es algo que se, que se aprende de niño y bueno y bueno no, no piensas... =en las letras o qué dicen=#00:39:15-5# LEA: =Uy que grave, hombre, ahora que pienso eso...uff=#00:39:16-4#	Kirsten indica que ese tipo de canciones infantiles impartidas a niños pueden influir en ellos dada la falta de comprensión del mensaje (“no piensas”): “y es algo que se aprende de niño, y bueno, no, no piensas”.	Anécdota escuela racismo
65:222	KIRSTEN: Sí, pero cosas así pasaron y creo que ni siquiera, no sé, pero creo que ni siquiera los profesores se dieron cuenta de lo que significaba #00:39:29-7# E: De lo que estabais cantando, claro. #00:39:29-9#	Kirsten usa la fórmula “ni siquiera” para destacar su reproche hacia lo que supone debía esperarse de los profesores: “creo que ni siquiera los profesores se dieron cuenta de lo que significaba”.	Anécdota escuela racismo
65:223	LEA: De lo que dice, del racismo que viene de esas canciones, ¡uy! no, no #00:39:33-7#	Lea precisa el tema que subyace a esas canciones aprendidas en la escuela mediante el sustantivo “racismo”: “De lo que dice, del racismo que viene de esas canciones”.	Anécdota escuela racismo
65:224	KIRSTEN: Y cosas así te influyen, como desde niño #00:39:39-5#	Kirsten enfatiza en el problema de la influencia sobre los niños: “Y cosas así te influyen, como desde niño”. Por medio del	Anécdota escuela racismo

	KIRSTEN: Eso del Islam, de, de:: #00:40:01-7#	sustantivo “cosas” y el adverbio “así”, muestra su rechazo a este tipo de estrategias didácticas empleadas.	
65:231	LEA: Sí, sí, sí... Y la-la pregunta fue si en la Universidad los profesores pueden ya decir su opinión o no, yo digo que sí porque los estudiantes ya no son bajo protección del Estado, ya somos adultos #00:40:12-2# E: Son estudios voluntarios.... #00:40:13-1#	Lea se muestra a favor de que los docentes expresen su opinión. Explica su posición utilizando el conector causal “porque”: “yo digo que sí porque los estudiantes ya no son bajo protección del Estado, ya somos adultos”.	Anécdota escuela racismo Docente universitario papel
65:232	KIRSTEN: Claro, pero yo digo que no. Porque aunque estamos en la Universidad los docentes tienen -tienen la-la tarea de enseñar a los alumnos, a los estudiantes y:: para mí eso implica que no...que un profesor, un docente no debe decir su propia opinión, eso, eso es lo que creo yo #00:40:39-4# MARKUS: No sé... #00:40:38-6#	En el sentido opuesto, su compañera Kirsten opina que los docentes no deben opinar libremente. Resaltan en su discurso los modalizadores deónticos “tienen”/ “debe” y el verbo “enseñar”: “los docentes tienen -tienen la-la tarea de enseñar a los alumnos”/ “un profesor, un docente no debe decir su propia opinión”.	Anécdota escuela racismo Docente universitario papel
65:234	LEA: Pero por ejemplo en el, en el Instituto de Política donde yo también tengo seminarios y lo hacen profesores, la mayoría es más orientados a la Izquierda y todos lo dicen claramente #00:40:51-4# E: Ajá, claramente #00:40:53-8#	Lea, para reafirmarse en su postura a favor de la libre opinión de los profesores, cita como ejemplo su experiencia en el Instituto de Política: “la mayoría es más orientados a la Izquierda y todos lo dicen claramente”, donde el sustantivo “mayoría” y el adjetivo indefinido “todos” revelan la realidad aceptada en su centro de estudios.	Anécdota escuela racismo Docente universitario papel
65:235	KIRSTEN: Bueno, lo que pasa es que ya no estamos tanto dispuestos a eh:: a:: caerle bien al docente, eso , eso bueno cuando estuvimos en la escuela quizás eso fue diferente.... #00:41:04-3#	Kirsten emplea el giro coloquial “es que” para justificar su posición: “lo que pasa es que ya no estamos tanto dispuestos a eh:: a:: caerle bien al docente”. Con el adverbio “ya” y el adverbio “no” indica el cambio de actitud en los estudiantes: “ya no estamos tanto dispuestos”.	Anécdota escuela racismo Docente universitario papel
65:244	KIRSTEN: Claro, ahora ya no, la relación entre docente y estudiante ya no es tan:: #00:41:28-5# E: Es más madura creo yo, ¿no? = Es diferente..= #00:41:30-7# ¿Creéis que en la Universidad se deben enseñar valores? O si se tuvieran que enseñar valores, ¿en	Con respecto a la transmisión de los valores, Kirsten considera que estos vienen del entorno familiar: “Vienen de los padres”. Su compañera apoya su opinión y agrega, mediante el conector aditivo “también”, que la educación básica: “De los padres y también por parte de la educación básica”. Destacan los sustantivos “tolerancia”, “aceptación” como valores de la escuela: “Hasta Secundaria de pronto también, como tolerancia y	Enseñanza valores universidad

	<p>qué etapa educativa creéis que debería de hacerse? #00:41:38-7#</p> <p>LEA: =Sí= #00:41:30-7#</p> <p>KIRSTEN: =Sí= #00:41:30-7#</p> <p>LEA: No, yo creo que valores viene mucho más antes. Valores son parte de:: #00:41:42-9#KIRSTEN: = Vienen de los padres=#00:41:42-9#</p> <p>LEA: De los padres y también por parte de la educación básica, pues Primaria... #00:41:48-1#</p> <p>E: La Primaria, ¿no? #00:41:50-5#</p> <p>A: Hasta Secundaria de pronto también, como tolerancia y aceptación y todo eso hay que aprender también un poco después. Pero la Universidad ya no tiene esa tarea, no creo eso. #00:41:53-7#</p> <p>KIRSTEN: Ajá. #00:41:59-6#</p>	<p>aceptación y todo eso hay que aprender también”, más ponen énfasis en que ya no corresponde a la universidad empleando el conector adversativo “pero”: “Pero la Universidad ya no tiene esa tarea”.</p>	
65:248	<p>LEA: Pues muy básica conocer la gramática [Ríen] #00:42:30-6#</p>	<p>Lea pone énfasis en el sustantivo “gramática”. Asimismo, con el adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “básico” refiere que es lo esencial: “muy básica conocer la gramática”.</p>	<p>Objetivos aprendizaje lengua extranjera</p>
65:249	<p>MARKUS: Ajá. La pronunciación. #00:42:33-5#</p> <p>KIRSTEN: Sí. #00:42:33-5#</p>	<p>De igual forma, para Markus la gramática también es muy importante, lo que se advierte con el uso de la interjección afirmativa “ajá”. Añade, además, que la pronunciación es otro aspecto a tomar en cuenta.</p>	<p>Objetivos aprendizaje lengua extranjera</p>
65:251	<p>MARKUS: Aunque es distinta en algunos países y es una cosa que:: hay un vídeo en Youtube sobre el idioma español y sus variedades #00:42:49-4#</p>	<p>Refiere las particularidades de la pronunciación por las variedades. Es consciente de manera positiva de ello. A través del adjetivo “distinta” muestra su postura neutral frente a la diversidad.</p>	<p>Objetivos aprendizaje lengua extranjera</p>

	<p>KIRSTEN: ¡Ah! Sí... #00:42:54-2#</p> <p>MARKUS: Son dos chicos con guitarras y:: #00:42:55-0#</p> <p>KIRSTEN: [Canta] "Qué difícil es hablar el español" #00:42:57-9#</p> <p>MARKUS: Exactamente y:: no sé es que:: saber español es una cosa un poco... qué es español y de dónde es español #00:43:08-0#</p> <p>E: Claro #00:43:09-5#</p>	<p>Kirsten trae a colación la canción “Qué difícil es hablar el español”, vista por <i>Youtube</i>.</p> <p>A través de preguntas retóricas, Markus se muestra crítico hacia lo que se entiende como definición del idioma español: “saber español es una cosa un poco... qué es español y de dónde es español”.</p>	
65:261	<p>KIRSTEN: Que por ejemplo a mí me gusta mucho más el español Latinoamericano porque ahí fui, y allí lo aprendí #00:43:37-9#</p> <p>E: Claro, fue tu primera experiencia... #00:43:37-9#</p>	<p>Kirsten recurre a la ejemplificación para reafirmarse en su postura: “a mí me gusta mucho más el español latinoamericano porque ahí fui, y allí lo aprendí”, donde el verbo “gustar” y el adverbio intensificador “más” revelan su preferencia por la variedad latinoamericana. El conector causal “porque” y los adverbios de lugar “ahí y allí” corroboran su postura sobre las experiencias personales.</p>	<p>Objetivos aprendizaje lengua extranjera</p>
65:262	<p>KIRSTEN: Allí lo aprendí, y allí como hice mis primeras experiencias en el extranjero y ::hice muy muy lindas experiencias y todo eso... #00:43:49-1#</p>	<p>Kirsten emplea reiteradamente el adverbio de lugar “allí” para poner énfasis en su afecto por Latinoamérica. Destaca también el uso reiterado del adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “lindas” unido al sustantivo “experiencias”: “Allí lo aprendí, y allí como hice mis primeras experiencias”.</p>	<p>Variedades del español</p>
65:263	<p>MARKUS: Lindas [Ríe] #00:43:49-1#</p>	<p>Markus emplea el sentido irónico destacando el adjetivo “Lindas” utilizado por su compañera.</p>	<p>Variedades del español</p>
65:266	<p>LEA: Pues ahí ya vemos que-que lengua no es solamente lengua, todo se-se -se vincula con las experiencias y la cultura #00:43:58-8#</p> <p>MARKUS: Sí. #00:44:00-1#</p> <p>KIRSTEN: Ajá. #00:44:00-1# #00:44:00-2#</p>	<p>Lea acoge la opinión de Kirsten para introducir una definición, donde subraya los sustantivos “lengua” y “cultura”: “lengua no es solamente lengua, todo se vincula con las experiencias y la cultura”. La estudiante retoma el concepto de CI.</p>	<p>Variedades del español</p>

65:270	<p>LEA: No, pero en los colegios sí se enfocan en el español de España. Aprender pues las personas, "nosotros, vosotros" y una vez dicen "no pero en Latinoamérica dicen algo distinto pero no hay que aprender eso" #00:44:13-5#</p> <p>E: Y no te lo dicen #00:44:11-6#</p> <p>LEA: =No hay que saber eso= #00:44:15-3#</p> <p>MARKUS: =Da igual [Tono irónico]= #00:44:13-6#</p>	<p>Lea afirma que en las escuelas existe preferencia por el español de España: "en los colegios sí se enfocan en el español de España". Hace hincapié en el adjetivo "distinto". El uso del conector adversativo "pero" en dos ocasiones revela su descontento frente a esto: "y una vez dicen "no, pero en Latinoamérica dicen algo distinto, pero no hay que aprender eso", donde el demostrativo "eso" muestra una actitud despreciativa hacia el aspecto gramatical o particularidades de la variedad latinoamericana.</p>	<p>Variedades del español</p>
65:273	<p>LEA: Dicen "ustedes" pero no vamos a aprender eso, no importa no vamos a utilizarlo es más como.... es una valoración ahora que pienso ¡muy feo! #00:44:21-8#</p>	<p>Lea continúa expresando su crítica ante la postura de algunos docentes: "Dicen "ustedes" pero no vamos a aprender eso, no importa no vamos a utilizarlo". El uso del adverbio de negación "no" y el verbo "importar" evidencia el desprecio de algunos maestros hacia el tratamiento de aspectos dialectales: "no importa, no vamos a utilizarlo".</p> <p>La estudiante se muestra crítica ante esta conducta, que califica con el adverbio intensificador "muy" y el adjetivo "feo": "es una valoración ahora que pienso ¡muy feo!".</p>	<p>Variedades del español</p>
65:274	<p>KIRSTEN: De hecho, cuando yo hice el test de nivelación al principio de -de los estudios... #00:44:30-8#</p> <p>E: ¿Para entrar aquí a la Universidad tenéis un test? #00:44:34-3#</p>		<p>Variedades del español</p>
65:275	<p>KIRSTEN: Ajá...Um:: allí alguien preguntó a la profesora si podemos también utilizar el español de Latinoamérica #00:44:41-2#</p>	<p>Kirsten narra una anécdota en un examen. El uso del condicional "si" y del verbo auxiliar "poder" junto al verbo principal "utilizar", sumado al uso del conector aditivo "también", revela la situación condicionante o uso restringido del español latinoamericano en la universidad.</p>	<p>Variedades del español</p>
65:283	<p>MARKUS: Sí, sí , quizás para nosotros el español de España parece el español estándar aunque el español</p>	<p>Markus emplea el modalizador epistémico "quizás" para dar cuenta de su apreciación: "quizás para nosotros el español de</p>	<p>Variedades del español</p>

	estándar no existe así es que:: cada país , cada país hispanohablante tiene su español estándar... #00:45:18-8#	España parece el español estándar”. Atribuye al español de España el verbo “parecer” y el adjetivo “estándar”, lo cual revela el estatus de la variedad peninsular. Sin embargo, luego expresa contrariedad con el uso del conector adversativo “aunque” y el adverbio de negación “no”: “aunque el español estándar no existe”. Por último, muestra una actitud positiva hacia las variedades del español y sus normas empleando el adjetivo indefinido “cada” de sentido distributivo: “cada país hispanohablante tiene su español estándar”, con lo cual denota su respeto por las variedades dialectales.	
65:284	MARKUS: Sí::España es un caso muy interesante, porque ahí hay tantas variedades del Español en España #00:45:37-4#	Markus se reafirma en su actitud positiva hacia la variedad dialectal del español, esta vez en el caso del español peninsular, situación que describe utilizando el adverbio intensificador “muy” y el adjetivo “interesante”: “España es un caso muy interesante”.	Variedades del español
65:294	LEA: No tener miedo de hablar #00:46:54-3# MARKUS: Ajá #00:46:54-3# KIRSTEN: Sí #00:46:54-3#	Con respecto a las actitudes para el aprendizaje, Lea destaca el sustantivo “miedo”: No tener miedo de hablar para indicar la necesidad de afrontar el aprendizaje con una actitud atrevida y segura.	Actitudes aprendizaje lengua adicional
65:297	LEA: Hay gente que:: yo también, yo también al inicio cuando yo no más sabía lo básico a mí a veces cuando hablé con gente que todavía no conocía me dio pena:: me dio miedo hablar, pero eso es lo que hay que hacer, hay que empezar, hay que hacer errores para aprender, y si no tienes esta:: como ¿saltar sobre su sombra? ¿se dice en español? [Ríen todos], ¿Cómo se dice? #00:47:17-3# E: No sé, pero es muy bonita la expresión [Ríen] #00:47:18-3# LEA: Eso se dice en alemán #00:47:20-4# E: Sí, como atreverse ¿no? #00:47:21-4# LEA: Sí #00:47:23-2#	Lea emplea el modalizador deóntico “hay que” para expresar su opinión sobre lo que se necesita para aprender una lengua: “Hay que empezar, hay que hacer errores para aprender” Usa la frase “saltar sobre su sombra” que tiene sentido en alemán, pero no en español: “y si no tienes esta:: como ¿saltar sobre su sombra? ¿se dice en español?”. Lea da cuenta de su sentido del humor y continúa con el juego de palabras de la metáfora anterior: “aunque está fría hay que hacerlo”, donde asocia el adjetivo “fría” con el nombre “agua”.	Actitudes aprendizaje lengua adicional

	<p>KIRSTEN: Sí, se dice para atrever-atrever- atreverse, hay que saltar sobre su, la sombra #00:47:32-4#</p> <p>E: En español se dice, bueno yo suelo decir “tirarse a la piscina”#00:47:36-5#</p> <p>LEA: Sí, aunque está fría hay que hacerlo #00:47:40-0#</p>		
65:310	<p>KIRSTEN: Y dijo que es porque ahora ya no se atreve por ser criticado tanto por su docente #00:48:09-6#</p> <p>E: ¡Ah, sí? #00:48:10-1#</p>	<p>Kirsten narra la actitud de un amigo ante la corrección de sus errores. El uso del adverbio temporal “ahora” y del adverbio de negación “no” que antecede al verbo “atrever” muestra un cambio en el alumno respecto a la estrategia del docente: “ahora ya no se atreve por ser criticado tanto por su docente”.</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>
65:311	<p>KIRSTEN: Y yo trataba de explicarle que:: obviamente acá en la Universidad y en nuestra carrera y en el entorno en el que estamos, como muy internacional, con muchos extranjeros, muchos hispanohablantes eh:: hay mucho más crítica, mucha más crítica, pero es crítica en un nivel más alto ,como antes por ejemplo en mi ciudad en que crecí siempre yo- yo fuimos como cinco o seis chicos de mi escuela que fueron a Latinoamérica y volví y todos siempre dijeron como " ¡Ah! [xxxx] la que habla súper bien el español" y todo eso y aquí ya no es así aquí ya es mucho más común tener ciertos conocimientos del idioma y:: #00:49:03-7#</p>	<p>Kirsten resalta el contexto de su universidad. Emplea el adjetivo “internacional” y reitera al adjetivo indefinido “muchos” y los sustantivos “extranjeros”, “hispanohablantes”, que respaldan la idea de diversidad: “en la Universidad y en nuestra carrera y en el entorno en el que estamos, como muy internacional, con muchos extranjeros, muchos hispanohablantes eh:: hay mucho más crítica, mucha más crítica, pero es crítica en un nivel más alto”. Sin embargo, valora positivamente ese contexto, lo que se observa por el uso del adverbio “más” y el adjetivo “alto”: “es crítica en un nivel más alto”.</p> <p>También, Kirsten refiere el cambio de actitud hacia el idioma español comparando la situación de dos ciudades. Utiliza la paráfrasis para hacer hincapié en la reacción de sus paisanos: “en mi ciudad en que crecí siempre yo- yo fuimos como cinco o seis chicos de mi escuela que fueron a Latinoamérica y volví y todos siempre dijeron como " ¡Ah! [nombre real hablante] la que habla súper bien el español". La interjección “¡Ah!” denota sorpresa o admiración por parte de los demás. El contexto actual, donde vive, comenta que ha cambiado: “y aquí ya no es así, aquí ya es mucho más común tener ciertos conocimientos del idioma”,</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>

		donde el adverbio “más” y el sustantivo “común” revelan que el español es ahora más popular.	
65:313	<p>MARKUS: Sí #00:49:04-7#</p> <p>E: Porque tu compañero se refería a crítica a nivel ¿lingüístico? #00:49:10-1#KIRSTEN: A todos los niveles, sí de ortografía, errores léxicos, todo... también cuando hablaba que lo interrumpía.... #00:49:19-6#</p> <p>E: Vale, pero que no era por sus opiniones ¿no? O sea que era por cosas de la lengua #00:49:20-4#</p>	Sobre la actitud de su compañero ante la crítica, Kirsten comenta los tipos de errores que el profesor observaba; emplea los sustantivos “ortografía, errores, léxico” y el adjetivo indefinido “todo”: “A todos los niveles, sí de ortografía, errores léxicos, todo... también cuando hablaba que lo interrumpía”. El uso del conector aditivo “también” y del pretérito imperfecto “interrumpía” dan cuenta de la constante corrección del profesor.	Actitudes aprendizaje lengua adicional
65:314	<p>KIRSTEN: No, no, no, eso no. Y bueno ahí le quise explicar que se trata de-de ¡Ay! no me gusta decirlo, pero se trata de un nivel académico de la lengua [Ríen] que antes no aprendimos== #00:49:41-1# Quizás es un poquito, sí, elaborado que es quizás un poquito diferente al lenguaje así hablado por, por la calle por todos lados, en la vida cotidiana #00:49:54-1#</p> <p>LEA: =elaborado= #00:49:41-1#</p>	Kirsten usa el adjetivo “académico” para calificar el español que se enseña en la universidad: “se trata de un nivel académico de la lengua”. Mediante el uso reiterado del modalizador epistémico “quizás” y del diminutivo “poquito”, intenta atenuar las distinciones entre el binomio académico/no académico: “Quizás es un poquito, sí, elaborado que es quizás un poquito diferente al lenguaje así hablado por la calle”.	Actitudes aprendizaje lengua adicional
65:316	<p>KIRSTEN: Claro, claro, que los docentes critican muchísimo y se enfocan mucho más en los errores no súper graves también y allí te corrigen pero a mí me parece bien eso porque eso te hace avanzar un poco #00:50:15-4#</p> <p>E: Sí, claro #00:50:15-4#</p> <p>LEA: =sí tienes que tener la autoconfianza= #00:50:16-7#</p> <p>KIRSTEN: =claro porque ya tenemos un cierto nivel, sí= #00:50:20-4#</p>	<p>Kirsten revela las estrategias de los profesores basadas en el continuo análisis de errores. Por medio del verbo “criticar” y el superlativo “muchísimo” describe la exigencia de los profesores: “los docentes critican muchísimo y se enfocan mucho más en los errores”. Ella se muestra a favor de estas estrategias, para lo cual usa el conector causal “porque” y el verbo “avanzar”: “a mí me parece bien eso porque eso te hace avanzar”.</p> <p>Lea emplea el sustantivo “autoconfianza” como estrategia del alumno frente a la crítica: “necesitas la autoconfianza para no tomarlo personalmente”. Usa el marcador conversacional “bueno” y los verbos “ayudar” y, en contraparte, “ofender”</p>	Actitudes aprendizaje lengua adicional

	<p>LEA: sí, necesitas la autoconfianza para no tomarlo personalmente, tomarlo como ayuda, bueno me quieren ayudar y no me quieren ofender #00:50:25-0#</p> <p>E: claro #00:50:29-0#</p>	<p>simulando la actitud que debe adoptar el estudiante: “me quieren ayudar y no me quieren ofender”.</p>	
65:319	<p>LEA: sí, necesitas la autoconfianza para no tomarlo personalmente, tomarlo como ayuda, bueno me quieren ayudar y no me quieren ofender #00:50:25-0#</p> <p>E: claro #00:50:29-0#</p>	<p>Lea emplea el sustantivo “autoconfianza” como estrategia del alumno frente a la crítica: “necesitas la autoconfianza para no tomarlo personalmente”. Usa el marcador conversacional “bueno” y los verbos “ayudar” y, en contraparte, “ofender” simulando la actitud que debe adoptar el estudiante: “me quieren ayudar y no me quieren ofender”.</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>
65:320	<p>KIRSTEN: claro, y por eso digo que es muy, muy importante eso que dijiste de atreverse, atreverse [Ríe] Sí #00:50:35-6# MARKUS: saltar... #00:50:35-6# LEA: saltar a la sombra #00:50:39-9#</p> <p>KIRSTEN: tirarse a la piscina [ríen] #00:50:38-1#</p> <p>E: vale y ¿algo más? /alguna otra actitud que necesites para aprender una lengua aparte de ser atrevido o para comunicarse #00:50:50-0#</p>	<p>Kirsten retoma el aporte de su compañera al destacar el reflexivo “atreverse”: “por eso digo que es muy muy importante eso que dijiste de atreverse”, lo cual califica como “muy muy importante” (adv. Intensificador y adjetivo).</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>
65:325	<p>LEA: pues se necesita una disposición en general para idiomas, sí, yo lo veo por ejemplo #00:50:56-4# MARKUS: disposición ¿en qué sentido? #00:50:56-4# LEA: digo:: #00:51:01-4# E: para aprender ¿no? #00:51:01-6#</p>	<p>Lea resalta el sustantivo “disposición” como una actitud que debe tener el alumno: “se necesita una disposición en general para idiomas”.</p>	<p>Actitudes aprendizaje lengua adicional</p>
65:329	<p>LEA: sí, una afición, así digo por ejemplo, con mi novio él nunca ha aprendido otros, otros idiomas él solo sabe español él es colombiano y para él es super difícil aprender alemán, él ya lo intenta desde hace rato pero no le sale porque no tiene la disposición, el conocimiento general cómo se aprende un idioma y como nosotros ya lo hemos aprendido desde quinto grado en el colegio con el</p>	<p>Lea recurre a la ejemplificación para explicar su opinión: “por ejemplo, con mi novio él nunca ha aprendido otros, otros idiomas él solo sabe español él es colombiano y para él es super difícil aprender alemán”, donde destaca el prefijo “super” unido al adjetivo “difícil” para expresar la complejidad que supone aprender una lengua nueva por primera vez.</p>	<p>Creencia aprendizaje lengua adicional</p>

	<p>inglés #00:51:29-7#</p> <p>KIRSTEN: el inglés, sí #00:51:31-0#</p> <p>LEA: por el inglés sabemos cómo es aprender un idioma, te sale mucho más fácil aprender otro porque tienes, la idea de qué es un sistema de un idioma, cómo se aprende, más o menos #00:51:40-7#</p> <p>MARKUS: ¡Ah, entiendo! sí, sí #00:51:40-7#</p> <p>KIRSTEN: Ajá #00:51:42-7#</p> <p>LEA: Yo creo que eso también es importante, o sea, útil #00:51:44-7#</p> <p>KIRSTEN: y claro, y practicarlo, obviamente #00:51:52-3#</p>	<p>La estudiante recalca la experiencia que tienen en la escuela frente a otros idiomas, en su caso con el inglés: “la disposición, conocimiento general cómo se aprende un idioma y como nosotros ya lo hemos aprendido desde quinto grado en el colegio con el inglés”</p> <p>Se reafirma en su valoración positiva hacia la enseñanza del inglés en las escuelas: “por el inglés sabemos cómo es aprender un idioma”.</p>	
65:342	<p>KIRSTEN: sí, hay que interesarse por la cultura y por la vida y por todo, y para eso, creo que ayuda mucho ponerse en contacto con gente o viajar o y hacer, ganar experiencias ahí, como tener algo, tener un interés personal en el país o en la gente o en la cultura o en el idioma y de ahí animarse a aprenderlo #00:53:22-4#</p> <p>A: sí #00:52:39-6#sí ... yo por ejemplo tengo una amiga de: México, de Tijuana, ella llegó hace poco a ¿¿¿Passau??? para estudiar aquí, Passau es una ciudad de aquí de Alemania para hacer un intercambio, un semestre y ella solamente solamente se pone en contacto con otros estudiantes de Erasmus, ella no habla el alemán y yo NO lo entiendo entonces para qué ella vino ¿para qué entonces? todavía... #00:53:42-5#</p>	<p>Kirsten emplea modalizadores deónticos “hay que” y “tener” para dar cuenta de las actitudes que debe mostrar el alumno: “hay que interesarse por la cultura y por la vida y por todo”, donde resaltan los sustantivos “cultura y vida”.</p> <p>Además, los verbos “ayudar” y “viajar” revelan su opinión favorable hacia el contacto con otras culturas y otras personas: “creo que ayuda mucho ponerse en contacto con gente o viajar”.</p> <p>Otra actitud importante y necesaria (modalizador deóntico “tener”) es el referido al sustantivo “interés”: “tener un interés personal en el país o en la gente o en la cultura o en el idioma”.</p> <p>Una estudiante se muestra crítica ante la actitud de una compañera que no mostró interés por la lengua de donde vivía: “ella solamente solamente se pone en contacto con otros estudiantes de Erasmus, ella no habla el alemán y yo NO lo</p>	Actitudes aprendizaje lengua adicional

		entendiendo entonces para qué ella vino”. El uso reiterado del pronombre “ella” y de la pregunta retórica “entonces para qué ella vino” señalan su rechazo ante su actitud.	
65:343	<p>KIRSTEN: eso es lo que dijimos en clase ¿no?, un poquito... #00:53:46-8#</p> <p>A: ya lleva, ya lleva, desde el inicio de este semestre, ya más de dos meses lleva aquí en Alemania y no ha mejorado NADA de su alemán, sí tiene un nivel básico pero eso sería la oportunidad perfecta para mejorarlo y no se mete con nadie viaja con los otros estudiantes de Erasmus, viaja con españoles como para salvarse de hablar el alemán #00:54:09-0#</p>	<p>La estudiante continúa su crítica hacia la actitud de su compañera. El uso del condicional “sería” y la suma del sustantivo “oportunidad” más el adjetivo “perfecta” señalan una ocasión desaprovechada: “sería la oportunidad perfecta para mejorarlo”. La vinculación del pronombre “ella” con el nombre “españoles” revelan la evasión de su compañera hacia el alemán: “viaja con los otros estudiantes de Erasmus, viaja con españoles como para salvarse de hablar el alemán”, donde destaca también el reflexivo “salvarse”.</p>	Actitudes aprendizaje lengua adicional
65:344	<p>KIRSTEN: hay que salir un poco de:: #00:54:12-4#</p> <p>LEA: ella por ejemplo tiene miedo de-de-de tirarse a la piscina #00:54:15-5#</p> <p>KIRSTEN: sí, de la zona de:: #00:54:15-5#</p> <p>E: de comfort #00:54:15-5#</p> <p>KIRSTEN: claro, pero eso cuesta, cuesta #00:54:20-8#</p> <p>LEA: eso:: habría que salir de la zona de confort, te refieres... #00:54:20-8#</p> <p>LEA: Obvio=eso duele= #00:54:23-5#</p> <p>KIRSTEN: yo -yo llegué a =Costa Rica= y no hablaba, o sea, había hecho un curso de español antes acá en Alemania, pero ... #00:54:35-6#</p> <p>LEA: A1 [ríen] #00:54:35-1#</p> <p>KIRSTEN: sí , algo así, pero sí eran súper básicos y no me ayudaron casi nada porque bueno:: el español hablado es muy diferente de lo que se aprende así #00:54:51-3#</p> <p>E: claro... #00:54:51-3#</p> <p>KIRSTEN: y:: bueno-bueno, pero no tenía otra -otra opción que intentarlo y aprenderlo y hablarlo porque no</p>	<p>Finalmente, consolida su postura retomando la frase hecha española “tirarse a la piscina”: “ella por ejemplo tiene miedo de-de-de tirarse a la piscina”.</p> <p>Lea recurre a otra expresión popular “zona de confort”: “habría que salir de la zona de confort”.</p> <p>Kirsten describe su experiencia de aprendizaje con el español. Con respecto a su curso de español en Alemania, considera que este no satisfizo sus expectativas ni sus necesidades, lo cual se observa en su uso del adjetivo “básico”. Además, el adverbio de negación “no” que precede al verbo “ayudar” indican su poca utilidad: “eran súper básicos y no me ayudaron casi nada porque bueno:: el español hablado es muy diferente”. Destaca la singularidad del español hablado con el adjetivo “diferente”: “el español hablado es muy diferente”, lo cual muestra su distinción entre la teoría y la práctica.</p>	Actitudes aprendizaje lengua adicional

	<p>había nadie que hablaba alemán no había nadie que hablaba bien el inglés y por eso, no sé si hubiera sido diferente si hubiera habido alguien de mi país o que-que hablaba mi-mi idioma, no sé #00:55:21-1#</p> <p>E: bueno #00:55:17-9#</p> <p>KIRSTEN: y eso, creo que eso te resulta mucho más difícil tirarse a la piscina #00:55:24-8#</p>	<p>Kirsten se muestra a favor de la actitud que deriva de la frase “tirarse a la piscina”, más aún cuando la comunicación se convierte en un acto de supervivencia: “no tenía otra -otra opción que intentarlo y aprenderlo y hablarlo”. Mediante el conector causal “porque” y el uso reiterado del pronombre indefinido “nadie”, explica su posición: “porque no había nadie que hablaba alemán no había nadie que hablaba bien el inglés”.</p>	
65:367	<p>LEA: Fueron preguntas interesantes #00:57:07-7#</p> <p>KIRSTEN: sí y fue una clase interesante también #00:57:10-1#</p> <p>E: me alegro #00:57:13-1#</p> <p>MARKUS: sí #00:57:13-5#</p> <p>KIRSTEN: eso de discutir y:: intercambiar las opiniones #00:57:17-1#</p> <p>LEA: imagínate, nos animó a seguir discutiendo en la pausa después de clase #00:57:20-1#</p> <p>LEA: yo creo que en la Universidad se pueden tocar todos los temas, no hay, no hay #00:57:52-5#</p>	<p>Los estudiantes destacan que las actividades realizadas en el marco de la intervención didáctica les han resultados interesantes, especialmente para compartir y escuchar las ideas del resto de compañeros de clase.</p> <p>Lea se muestra a favor de que se traten diversos temas en la universidad; emplea el adjetivo indefinido “todos”: “yo creo que en la Universidad se pueden tocar todos los temas”.</p>	<p>Reacciones inter.didác.fuera del aula</p> <p>Temas tratados aula</p>
65:370	<p>KIRSTEN: puedes elegir no participar #00:58:13-9#</p> <p>E: claro, pero hay profesores que dicen, yo ese tema no se toca #00:58:18-1#</p>	<p>Kirsten expresa su opinión sobre la libertad de participación; destaca el uso del verbo auxiliar “poder” y el verbo “elegir”: “puedes elegir no participar”.</p>	<p>Temas tratados aula</p>
65:371	<p>KIRSTEN: no, lo que pasa es que sobre todo el tema de la religión, la homosexualidad no tanto, pero la religión es un tema muy, muy #00:58:28-6#</p> <p>E: ¿muy complicado, en general? #00:58:30-5#</p>	<p>Kirsten utiliza el giro coloquial “es que” para justificar su argumento: “lo que pasa es que sobre todo el tema de la religión, la homosexualidad no tanto, pero la religión es un tema muy, muy”, donde entre los sustantivos “homosexualidad” y “religión”, es este último el que describe como “más delicado”.</p>	<p>Temas tratados aula-sensibles</p>
65:372	<p>KIRSTEN: sí, pero se trata mucho ya en la escuela, no es algo nuevo discutir sobre eso para, para nosotros, porque ya, ya lo hicimos muchas veces en la escuela #00:58:38-1#</p>	<p>Kirsten emplea el adverbio indefinido “mucho” para enfatizar en que el tema de la religión es un tema bastante debatido: “se trata mucho ya en la escuela, no es algo nuevo discutir sobre eso”.</p>	<p>Temas tratados aula-sensibles</p>

65:377	KIRSTEN: jajaja que hubieran más discusiones, y más eh:: eh:: implicaciones de -de:: ya en la escuela sobre el tema de la sexualidad y de la diversidad de la sexualidad, por ejemplo /transgender o la homosexualidad o lo que, lo que sea #00:59:20-5# E: sí, o los diferentes tipos de familia, ¿no? #00:59:24-0# LEA: sí, sí, sí #00:59:22-6#	Con respecto a los temas que deberían tratarse en clase, Kirsten destaca los sustantivos “sexualidad” y “diversidad”: “hubieran más discusiones, y más eh:: eh:: implicaciones de -de:: ya en la escuela sobre el tema de la sexualidad y de la diversidad de la sexualidad”.	Temas tratados aula-sensibles
65:379	KIRSTEN: y los estereotipos, de lo que hablamos el miércoles pasado de cómo tiene que ser un hombre y cómo tiene que ser una mujer y todo eso porque eso es algo que todavía queda muy muy eh:: estandarizado en la mente de la, de la persona #00:59:41-2#	Kirsten expresa su opinión sobre uno de los temas abordados en la intervención didáctica, como los estereotipos existentes sobre el papel que debe desempeñar cada género que, en su opinión, todavía persisten en la sociedad.	Temas tratados aula

6.10 Datos de aula

En esta sección se expondrán los análisis de las secuencias discursivas obtenidas durante la intervención didáctica (fase 2) en los tres grupos de clase objeto de estudio ya mencionados: *Laurea Magistrale*, *Bachelor* y *Máster* (véase apartado 4.3).

Además, en este epígrafe se presentará el análisis de los productos textuales obtenidos en la fase 1 y en la fase 2 de la recogida de datos, concretamente, de aquellos que corresponden a las definiciones de *cultura* elaboradas por los estudiantes en la fase 1, y de los que emanan de la actividad F2_B2_A3, recogida en la fase segunda, que consiste en la redacción de una breve carta dirigida a una asociación xenófoba (Anexo 6).

6.10.1 Interacciones de clase

A continuación, se mostrará el análisis de las interacciones de aula emanadas a partir de la intervención didáctica llevada a cabo en los tres cursos donde se recogen los datos, dos en la universidad alemana (*Bachelor* y *Máster*) y uno en la universidad italiana (*Laurea magistrale*). Con el objetivo de facilitar la organización de este epígrafe, se subdivide en tres apartados que corresponden a los bloques temáticos en los que se encuentra dividida dicha intervención, que puede consultarse en el Anexo 6.

El análisis de los tres siguientes epígrafes se organiza en cinco columnas donde se indican: el identificador de la cita, el fragmento del discurso original, el análisis de la dimensión enunciativa los códigos asignados en el proceso de codificación y el Anexo en el que se ubica la transcripción completa del segmento analizado.

6.10.1.1 Bloque 1

En este apartado se encuentra el análisis de la primera parte de la intervención didáctica, que comprende un total de cuatro actividades que versan sobre las representaciones sociales hacia los distintos roles asociados con un determinado género.

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos	Documento
20:8	<p>E: Sí que:: que:: para nosotros en nuestra cultura, digamos, un hombre no es tan... no es considerado como verdadero hombre si pasa demasiado tiempo en el baño afeitándose o vigilándose mucho más que las mujeres.</p> <p>E: Y que toma demasiado Sol tumbado en la playa.</p> <p>P: No va bien. No.</p> <p>E: No.</p> <p>E: Sí, en general, podemos decir que en nuestra cultura no suelen considerarse los hombres que se portan como las mujeres. (???)#1:14:00.0#</p>	<p>El cuidado personal del hombre, si sobrepasa al de la mujer, deriva en una desviación de aquello que se espera del género masculino, como expresa el adjetivo “verdadero”. La virilidad no está asociada con prestar demasiada atención al físico. Por ello, una actividad estiva cotidiana, como podría ser broncearse, no se considera apropiada, especialmente si se lleva a cabo en exceso, como indica el adjetivo “demasiado”. Finalmente, la última intervención confirma que estos comportamientos y actividades son solo para mujeres y que incluso los hombres que llevan a cabo prácticas asociadas al género femenino son de alguna manera anulados en cuanto hombres (“no suelen considerarse”)</p>	<p>Actitudes y comportamientos HM-negativos</p> <p>Concepto virilidad</p>	Anexo 9
20:15	<p>E: Eh::... Nosotros habíamos reflexionado sobre la virilidad que se atribuía a un hombre, en situaciones como llorar en público, demostrar cariño por alguien y que:: si suele hacerlo un hombre no está bien valorado como:: si lo hace una mujer. También si:: los dos se deben repartir las tareas del hogar, digamos que el multitasking de una mujer está siempre más valorado que el del hombre</p>	<p>Se comenta la diferencia que marca el papel del género en ciertos comportamientos y en la expresión de sentimientos, parcelas implícitamente reservadas para la mujer. Compara la diferencia entre ambos comportamientos con el adverbio “como”. Además, destaca que en las tareas del hogar se valora mucho más que la mujer sea capaz de de hacerlo todo (“multitasking”) mientras que en los hombres no se premia esta capacidad de gestión (comparación de superioridad “más...que”)</p>	Concepto virilidad	Anexo 9
36:3	<p>E: Sí, cosas así. Y:: bueno, pero al otro lado existe como todavía una:: imagen de un hombre que hace</p>	<p>Los estudiantes enumeran ciertas acciones, que en su contexto sociocultural, todavía persisten (adverbio</p>	Concepto virilidad	Anexo 10

<p>cosas masculinas, por ejemplo, beber el alcohol... E: Jugar al fútbol. E: Jugar al fútbol, y si no lo haces es como... no una gran cosa, pero es como:: puedes recibir una vista un poco rara... si tú no bebes... E: Sí, y yo también pienso que depende de que, de dónde vives. Por ejemplo, aquí en Berlín, puedes hacer que quieras.= E: =Exactamente. E: Pero en un pueblo pequeño...= E: =En Bavaria, por ejemplo... E: En Bavaria, por ejemplo, [risa] es una cosa muy importante que actúas como un hombre o un chico (???) #0:01:20.4# con responsabilidades de hombre y... E; También por ejemplo en los pueblos, en Bavaria, existe como una presión de la familia, creo, que el hombre debe ganar mucho dinero y todavía como... eh:: mantener la familia más que la mujer. Existe en Bavaria más que en Berlín. Y no sé, pienso que hay muchos comportamientos que cuando un hombre lo hace, otra gente piensa que no se hace como hombre. Por ejemplo, no sé cómo se dice, a superponer make up, por ejemplo, esas cosas, cuando un hombre hace eso, ya no es un hombre verdadero. La gente cree que es una cosa:: con la salud a lo mejor. E: Aquí en Berlín no es un problema ponerse...maquillajes. E: No, Berlín es una excepción. E: En algunos barrios en Berlín también es un problema. Por ejemplo, si caminas por Wedding con make up como hombre y se puede ver que</p>	<p>“todavía”) como una estigmatización del comportamiento masculino, por ejemplo, no jugar al fútbol o no beber alcohol. Además, estas percepciones de la sociedad están más arraigadas a determinados entornos geográficos (verbo “dependen”) como “en un pueblo pequeño” o en ciertas regiones, concretamente mencionan el estado federal de “Bavaria” (Baviera), pero también algunos barrios dentro de la cosmopolita Berlín. Ambos contextos son comparados (“más...que”), siendo la región de Baviera la que conlleva más connotaciones negativas a este respecto (sustantivo “presión”), mientras que Berlín constituiría una singularidad dentro de este marco (sustantivo “excepción”). Sin embargo, Berlín conoce ciertas zonas que no están exentas (adverbio “también”) de estos prejuicios (sintagma nominal “algunos barrios”). La virilidad es cuestionada en cuanto a aspectos estéticos, que anulan en cierta manera dicha condición mediante el adjetivo verdadero (“ya no es un hombre verdadero”). En definitiva, para ellos estas imágenes forman parte del grupo de clichés y estereotipos hacia el género masculino, que tienden a darse en determinados contextos.</p> <p>Otro territorio en el que se marcan los estereotipos es en el campo de la salud, donde el comportamiento masculino se considera con el adjetivo “intangible”, en el sentido de que no es sensible a ciertos contratiempos.</p> <p>Consideran que no es algo extensible y generalizado en todos los ámbitos, pero que persiste (adverbio “todavía”).</p>		
---	---	--	--

<p>llevas make up, estoy seguro que alguna gente va a decir algo.</p> <p>E: Sí, si puede ser.</p> <p>E: Sí, eh:: y también el aspecto de la salud, creo que todavía existe como:: la percepción que el hombre debe ser intangible de enfermedades o del frío, o cosas así. Si por ejemplo, un ejemplo muy-muy divertido eh:: si está abierta la ventana y un hombre dice “Ahhh... me siento... está demasiado frío” no se ve muy bien, en comparación con una mujer, todavía.</p> <p>E: A veces-a veces.</p> <p>E: Sí, a veces. No siempre.</p> <p>E: Todos son un poco estereotipos. No estoy segura si se puede...</p> <p>E: Claro que no pasa:: siempre, pero yo-yo sé que en algunas situaciones eso todavía pasa y:: no es una cosa... no sé.=</p> <p>E: =Forma parte de nuestra realidad.</p> <p>E: No es una cosa...no sé</p> <p>E: Pero es tu o opinión eso que (???) #0:04:03.6# opinión ¿si dices que esas cosas son muy estereotipos?</p> <p>E: Todo lo que decimos es un poco un cliché, que el hombre no puede tener frío o el hombre no puede tener...</p> <p>E: Sí, pero existe.=</p> <p>E: =O el hombre tiene que ser heterosexual o el hombre tiene que ganar mucho dinero. Todos son clichés y creo que en nuestra sociedad ya hemos acabado con algunos clichés y:: y se consideran bien, si el hombre lo hace en su...</p> <p>E: Estoy de acuerdo contigo. La situación es-es</p>	<p>Aparece el término cliché para agrupar este tipo de pensamientos o ideas respecto al papel estipulado y exigido socialmente para el hombre.</p> <p>Aunque son conscientes de que en la actualidad se están superando este tipo de visiones (uso del pretérito perfecto compuesto “hemos acabado”/ polifonía discursiva porque los hablantes se incluyen en el conjunto de la sociedad). Ensalzan el espacio universitario como un lugar de equidad con normas claras en las que ese tipo las actitudes homofóbicas, por ejemplo, no tienen cabida “Si estamos aquí en la Uni esas cosas no valen”.</p> <p>Sin embargo (conjunción “pero”), en sentido general concluyen que no se han llegado a erradicar por completo estas imágenes en todos los espacios, e incluso consideran que puede ser una cuestión de rango de edad.</p>		
---	---	--	--

	<p>mejor que antes, que en los años pasados, en el siglo pasado, pero todavía claro que no hay... claro que hay que ver en cual o en qué comunidad estamos. Si estamos aquí en la Uni esas cosas no valen, pero si estamos en la calle o en un bar... lo que sea, hay también algunos bares que son también muy abiertos, pero también algunos sitios donde esas cosas todavía valen.</p> <p>E: Sí, eso depende de las generaciones, pero también de...</p>			
20:11	<p>E: Bueno nosotros hemos comentado que es difícil contestar a esta pregunta porque necesita de un contexto, de un... no sé...por ejemplo, de clases sociales diferentes.</p> <p>E: Hay que tener en cuenta que hay muchas:: variabilidades, no sé...</p> <p>P: Variantes.</p> <p>E: Variantes, claro. Por eso también...</p> <p>P: Vale, o sea que es un tema que tiene muchas variantes y hay que tener muchos factores en cuenta, que aquí lo han visto, ¿verdad?, que la situación puede ser muy distinta de un sitio a otro</p>	<p>Se observa una reflexión interesante desde una mirada plural en la que se matiza la necesidad de un contexto antes de emitir un juicio sobre los comportamientos aceptados o no socialmente para el género masculino (adjetivo “difícil”). Concretamente (marcador discursivo de ejemplificación “por ejemplo”), la clase social es uno de los factores que podría influir en esa percepción.</p>	<p>Reflexión mirada plural</p> <p>Criticidad</p>	Anexo 9
36:6	<p>E: Coquea mucho, pero y también es carismático. Coque...coque...</p> <p>I: Coquetea.</p> <p>E: Coquetea mucho. Y comporta masculino ¿no?</p> <p>P: Se comporta como masculino, o lo que piensan que es masculino ¿no?[U3]</p> <p>E: Bueno, y...sí.</p> <p>[Risas]</p>	<p>Podría interpretarse que el flirteo es una actividad asociada a una característica intrínseca del género masculino. Al introducir la frase adversativa con la conjunción “o”, introducen un matiz que cuestiona precisamente aquello que se establece como típicamente masculino, y que sería más bien un aspecto derivado de las construcciones sociales del pensamiento estándar (“o lo que piensan que es masculino”).</p>	Concepto virilidad	Anexo 10
36:18	<p>E: Allí dijimos nosotras que:: muchas mujeres exigen que los hombres muestren un poco más los</p>	<p>Las estudiantes reflexionan sobre las contradicciones entre lo que se le exige al hombre (sustantivos “sentimientos y</p>	AccionesHM-sensible	Anexo 10

	<p>sentimientos y:: debilidades y todo eso, pero, cuando lo hacen dicen como “Ay, eso no...no es muy masculino, es muy chica” y todo eso. Es como un poco controversia.</p> <p>P: Controvertido.</p> <p>E: Pero aquí dice “con frecuencia”, y eso es el punto, pero... porque si se muestra sensibilidad está bien, pero un hombre tampoco quisiera una mujer que llora a menudo y muestra sensibilidad con frecuencia y cada momento ¿no? Ese es el punto.</p>	<p>debilidades”) y la reacción que se produce cuando lo ejecutan. De nuevo el expresar sentimientos se asocia a una actividad poco viril. Transcriben en este caso un discurso en estilo directo, entrecomillado, para reproducir la reacción hipotética que este acto conllevaría.</p> <p>Por eso matizan que la cuestión radica en el equilibrio y no tanto en quién lo hace, pues un comportamiento de lamento continuo, probablemente (uso del subjuntivo “quisiera”), no agrada a ninguna persona (adverbio “tampoco”), independientemente de su género.</p>	Concepto virilidad	
38:12	<p>E: Claro, sí. “Llorar a menudo y mostrarse sensible con frecuencia”.</p> <p>E: Ah, creo que esto es eh:: un poco negativo.</p> <p>E: Se refiere a una posible actitud de hombres.</p> <p>E: Ah... no...</p> <p>E: ¿Todavía existe esta imagen del hombre fuerte que nunca llora? Creo que sí.</p> <p>E: Sí, sí, sí.</p> <p>E: A lo mejor se-se puso un poco más borrosa, esta imagen. Creo que a grandes rasgos existe ¿no?</p> <p>E: Sí, existe, existe. Creo que es algo... negativo. #0:43:02.5#</p>	<p>Acuerdan que sigue existiendo una imagen en la sociedad del hombre negativa cuando se muestra débil, opinión que no comparten los estudiantes quienes, lo califican con el adjetivo “negativo” y en cierto modo, se asombran de que siga vigente, como indica el adverbio temporal “todavía”, encajado en un interrogante. Hipotetizan con que esa concepción se está desdibujando “A lo mejor se-se puso un poco más borrosa, esta imagen”.</p>	<p>AccionesHM-sensible</p> <p>Concepto virilidad</p>	Anexo 11
55:5	<p>E: cuando un hombre, por ejemplo, es muy... suena mal, pero digo muy “niña” por ejemplo con el frío, “Ay no que hace mucho frío”, “Ay no yo me enfermo tanto”, eso no es un aspecto muy masculino cuando (???)#0:03:55.6 # Es triste ¿no? Llorar, por ejemplo. Pero me parece muy triste.</p>	<p>Se refleja la conciencia de una realidad existente sobre el juicio hacia comportamientos masculinos que no se admiten socialmente, como quejarse, pese a no compartirlo, que indica con la oración “me parece muy triste”.</p> <p>Reproduce en estilo directo, con frases entrecomilladas, sentencias que atribuye a un varón que cumple con dicha imagen de hombre poco viril.</p> <p>Es consciente de que ciertas expresiones estereotipadas son malsonantes (“suena mal”), pero las conoce y es capaz</p>	Concepto virilidad	Anexo 10

		de mostrar diversos ejemplos (marcador discursivo “por ejemplo”)		
20:18	P: Llorar a menudo y mostrarse sensible con frecuencia. E: Negativo. E: Negativo. E: Negativo. La gente se aprovecha...	Unanimidad sobre la idea de que mostrar los sentimientos es negativo, concretamente, deriva o puede repercutir en una pérdida del respeto de los demás hacia ti, “La gente se aprovecha...”	AccionesHM-sensible	Anexo 9
Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos	Documento
20:19	P: Dejarse comprar la ropa por su pareja#1:32:20.0# E: Negativo. E: Negativo. E: Depende. E: ¿De qué? ¿Depende de qué?	Confluyen en que es negativo que la pareja compre o escoja las prendas de vestir para el otro. Solamente un estudiante matiza con la expresión coloquial “depende”, pero no especifica después las condiciones por las que no comparte completamente ese enunciado, pese a los interrogantes de su compañero.	AccionesHM-ropa y vestimenta	Anexo 9
20:22	P: No oponerse al modo de vestir de su mujer aunque pueda parecerle provocativo. #1:33:23.5# E: Positivo. E: Positivo. P: ¿Por qué? E: Porque... cada uno puede vestir como quiera.	Coinciden en la libertad de cada persona para escoger su vestimenta, independientemente del juicio externo, en este caso de la pareja. En el enunciado se expresa, con la conjunción adversativa “aunque”, la conjetura de que el aspecto pueda ser calificado con el adjetivo “provocativo”.	AccionesHM-ropa y vestimenta Igualdad	Anexo 9
36:22	E: Yo iba a decir algo por eso de comprar la ropa por ... #1:08:49.00.# con su pareja. Yo la verdad creo que es eh:: bastante normal, hasta hay- hay- hay eh:: tiendas virtuales pues insertar tu estilo como que es para hombres y son supuestamente mujeres ahí en esa empresa, que te escogen la ropa y te lo mandan por correo para lo pruebe el que va a comprar la ropa. Este fenómeno que la mujer, que puede ser o no, tiene más sentido para un estilo, escoge la ropa para el hombre. I: Qué curioso, no sabía yo que... existía algo así.= E: =¿Alguien conoce esa-esa página? ¿Esa tienda virtual (???)#1:09:36.1#> puedes-puedes escribir	A diferencia de las interpretaciones del resto de estudiantes que perciben como negativo la adquisición de ropa por parte de un miembro de la pareja para el otro, E considera que hoy en día es muy habitual (sintagma adjetival “bastante normal”). Refuerza su argumento mediante la alusión a una tienda virtual que se ocupa, precisamente de esta tarea.	AccionesHM-ropa y vestimenta	Anexo 10

	<p>tu estilo y la empresa te escoge la ropa? ¿No la conocen?</p> <p>[Comentarios superpuestos superpuestos]</p>			
38:13	<p>E: “Dejarse comprar la ropa por su pareja”. Yo creo que...¿qué dices tú?</p> <p>E: A veces, por ejemplo, como un regalo, sí, está bien. Pero en general no, en general no creo que sea positivo, es negativo para mí, pues el hombre tiene que tener su idea, su estilo, y para mí tiene que comprar su ropa él mismo. ¿Qué opinas tú?</p> <p>E: Yo pensé que lo que es importante aquí es el hecho del dinero, o sea de que...</p> <p>E: Ah...eso...ah...</p> <p>E: No sé si-no sé si... bueno, tu idea también es muy interesante, pero si hablamos de pagar la ropa, yo diría que depende de la relación de la pareja ¿no?, porque hay parejas que, por ejemplo, tienen una cuenta corriente en común y comparten todos los gastos, y hay otras parejas que mantienen, digamos, más divididos los ingresos y los gastos.</p>	<p>Elegir la ropa de forma individual se concibe como tener un estilo propio y capacidad de decisión, “su idea”.</p> <p>E lo considera como algo negativo (adjetivo) de manera generalizada, salvo si se trata de un obsequio; pero la interpretación de estos estudiantes es diversa de la del resto de fragmentos analizados, puesto que, además de la elección en sí del artículo, lo relacionan con el pago de la ropa en general y no emiten un juicio concreto, sino que dependerá de las pautas establecidas en cada relación.</p> <p>Se refieren a dos tipos de relación, que se ejemplifican mediante el marcador discursivo “por ejemplo”: aquellas que comparten el dinero, y aquellas que lo tienen por separado.</p>	AccionesHM-ropa y vestimenta	Anexo 11
38:15	<p>E: Es muy curioso ¿no? [risa]</p> <p>E: Te diría que es bastante negativo, ¿no?</p> <p>E: Sí, pero creo que en Polonia es algo similar, ocurre algo similar. Por ejemplo, mi mamá compra la ropa para padre. Sí, ella elige y creo que en mis amigos pasa lo mismo, que las madres compran para sus maridos. No es que las madres compren para los eh:: hijos, para sus hijos. Por ejemplo, tengo un primo de 15 años y:: claro, la madre paga, pero el hijo tiene su estilo y:: creo que-que en-en- entre los jóvenes es la tendencia de que ellos mismos elijan, los chicos eligen.</p>	<p>Las estudiantes comparan el enunciado desde distintas perspectivas: sus países de procedencia, Polonia y Alemania. Concluyen que la visión negativa está más arraigada en las generaciones anteriores, por ejemplo, la de sus progenitores.</p> <p>E lo califica con el sintagma adjetival “bastante negativo” y E con el adjetivo “curioso”.</p> <p>Consideran que la visión se ha transformado paulatinamente y que los estereotipos entre hombre-mujer se van suavizando (“ya no”); si bien acaban añadiendo un nuevo cliché: el del interés por la moda del colectivo homosexual.</p>	AccionesHM-ropa y vestimenta	Anexo 11

	<p>E: Yo diría que aquí en Alemania es parecido, que depende de la generación, diría que las generaciones ya un poco mayores a lo mejor, hoy en día, ya no se valora de forma negativa que un hombre se interese por la moda porque creo que antes era cosa de mujeres ¿no? #0:46:02.4#</p> <p>E: Sí, sí, sí.</p> <p>E: O si alguno se interesa por la moda es-es gay o... sí.</p>			
38:29	<p>E: Y... “No oponerse al modo de vestir de su mujer”. No oponerse al modo de vestir de su mujer... Ah:: OK. Ah:: OK. Ya... [risas] Yo creo que es lo mismo, es bien valorado pero...</p> <p>E: Es bien valorado no oponerse, ¿no?</p> <p>E: Sí, el hombre. Y la mujer también tiene...=</p> <p>E= Estoy de acuerdo. Pero también depende del grado de... si, si la mujer va media desnuda quizás...[risas] quizás eh:: habría que oponerse o quizás...</p> <p>E: ¿Habría qué? [risa] No sé, la mujer es una:: pero también es una persona:: libre, ¿no?, puede elegir su... ¿o necesita un hombre para elegir su ropa?</p> <p>E: No, no, no, no. Eso no quiere decir. Creo que normalmente, el hombre no debería oponerse y está bien así.</p> <p>E: Sí, pero, también en el caso provocativo, que podría...</p> <p>E: Sí, pero, de hecho pienso que puede ocurrir que la sociedad se lo reproche al hombre que ella va casi desnuda. ¿Entiendes?</p> <p>E: Sí.</p>	<p>Una de las estudiantes justifica la oposición del hombre a la vestimenta de la mujer en función del grado de desnudez, “si la mujer va media desnuda quizás...[risas] quizás eh:: habría que oponerse”.</p> <p>La compañera E se sorprende de esta respuesta y alude a la autonomía y capacidad de decisión de la mujer con interrogantes “pero también es una persona::libre, ¿no?, puede elegir su... ¿o necesita un hombre para elegir su ropa?”.</p> <p>Se culpabiliza, finalmente, a “la sociedad” que, desde su punto de vista, puede responsabilizar al hombre de cómo viste una mujer (de nuevo refuerza la idea inicial de ese deber masculino de proteger la buena imagen de su pareja).</p>	AccionesHM-ropa y vestimenta	Anexo 11
Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos	Documento

20:20	<p>P: Seguimos. Rechazar la invitación para comer de otra mujer. E: Negativo. E: Positivísimo. E: Si es por trabajo... E: No::</p>	<p>Diversidad de respuestas, entre las más taxativas en ambos sentidos, “negativo” y “positivísimo”, se encuentra el matiz condicional que lo justifica únicamente desde el prisma de las obligaciones laborales “si es por trabajo”.</p>	<p>AccionesHM- invitación</p>	<p>Anexo 9</p>
38:17	<p>E: “Rechazar una invitación para comer de otra mujer”. E: ¿Qué significa? E: Yo diría que otra mujer que no sea:: la pareja te invita o invita a un hombre a ir a comer y tú o el hombre rechaza y dice “No, gracias, no voy a ir”. E: OK. E: A lo mejor imagínate un hombre que tiene pareja y es invitado a ir a comer por otra mujer. E: Ah, OK. ¿Y rechaza a su mujer o a la otra? E: No, rechaza la invitación de la otra mujer. E: OK. Ah... eso es positivo ¿no? E: ¿Por qué? E: Porque muestra así:: que prefiere su mujer no la otra. E: Pero es una invitación para comer. E: OK [risas]. E: No sé, no necesariamente significa una-una cita amorosa ¿no?= E: =OK, si- si es una-una invitación para-para los dos, para el hombre y para su mujer, está bien, pueden ir juntos, pero el hombre solo no. [risas] Solo una mujer...no sé, para mí es un poco negativo, pero... OK, si son muy amigos, está bien. #0:47:57.3# E: Creo que esto es un poco el punto de vista</p>	<p>Duda entre interrogantes sobre la interpretación del enunciado que la compañera aclara. Divergencia de opiniones entre las dos estudiantes: “eso es positivo” ¿no? Vs “¿Por qué?” La estudiante más reticente al encuentro de un hombre con otra mujer que no sea su pareja (que califica el rechazo a la invitación con el adjetivo “positivo”) solo lo concibe en el supuesto caso de que el hombre vaya acompañado de su mujer o de que sean muy amigos. Esta actitud se justifica en su entorno de procedencia “Creo que esto es un poco el punto de vista polaco” que describe como más conservador respecto al origen de su interlocutor “Aquí en Alemania estáis más eh:: libre, no, libre no sé, no sé cómo explicar”. La estudiante que no comparte esta visión se muestra comprensiva y parece intentar comprender la perspectiva de su compañera, aunque no la defiende.</p>	<p>AccionesHM- invitación</p>	<p>Anexo 11</p>

	<p>polaco. E: Puede ser, claro. E: Sí, sí. Aquí en Alemania estáis más eh:: libre, no, libre no sé, no sé cómo explicar... E: Yo te entiendo. [risas]</p>			
38:27	<p>E: Sí, estamos de acuerdo. [risa] “Rechazar una invitación para comer de otra mujer”... “para comer... de otra mujer” ¿Cómo se entiende esto? E: (???) # 0:25:39.0 # [alemán] E: (???) [alemán] E: ¿Qué significa “para comer de otra mujer”? E: Para... “Rechazar una invitación para comer de otra mujer”? I: Pues una chica te invita a comer y tú le dices que no. E: Con otra mujer, entonces. I: Sí, de otra mu... o sea, otra mujer te ofrece, tú rechazas la invitación de-de otra persona, en este caso el hombre rechaza la invitación para ir a comer de una mujer, que no es su novia. E: Mm:... ya. E: Ya. E: Eh:: , depende mucho, ¿no? E: Depende, totalmente. Si rechaza todas las invitaciones, bueno, pero si se rechaza un caso social...para mostrar su fidelidad... bueno. E: Sí, depende de la excusa y de la constelación, en general. No sé, falta ver si no hay (???) # 0:26:51.7 #</p>	<p>De nuevo se observa una cierta dificultad para comprender el enunciado. Justifican el rechazo a una invitación en algunas ocasiones: “depende mucho” y “depende, totalmente”. Aluden a una muestra de “fidelidad” hacia la pareja.</p>	AccionesHM- invitación	Anexo 11
20:17	<p>Cambiar un lugar de residencia debido a los intereses laborales de su pareja #1:32:09.1# - E: Depende. E: Si es por la mujer, no.</p>	<p>Diversidad de opiniones respecto al enunciado, en la mayoría de casos rotundamente “positivo”, aunque destaca una respuesta negativa (condicional “si”) de tintes machistas en tanto que la posición laboral de la mujer no</p>	AccionesHM- cambio residencia	Anexo 9

	<p>E: Positivo. E: Positivo. E: Positivo.</p>	<p>es tan relevante como la del hombre para poder justificar el traslado de la pareja o núcleo familiar a otro lugar “si es por la mujer, no”.</p>		
38:11	<p>E: Ah, no sé si es positivo o negativo pero por ejemplo en mi país no es tan frecuente. La gente suele trabajar donde vive, y creo que aquí en Alemania es muy frecuente que una familia cambia de lugar porque, no sé, la madre o el padre encontró un trabajo en otro sitio, y creo que en Alemania la gente viaja mucho dentro del país, y cambia-cambia la vivienda por el trabajo. E: ¿Entonces tú crees que podría decirse que aquí el trabajo es más importante o tiene un valor más... o sea...no el...? E: No, creo que aquí las personas no son tan-tan-tan conectadas, tan cerca de su ciudad original, digamos. E: OK. No es tan importante... E: No es tan importante donde vivas, sino es más importante tener un trabajo eh:: adecuado. E: OK. Y tú dices que en Polonia es distinto, ¿es importante la ciudad o el pueblo donde creciste? E: Creo que más que aquí en Alemania, pero también depende, depende de la persona, sí. #0:42:19.0#</p>	<p>La estudiante de origen polaco compara la situación de su país (desde su perspectiva y experiencia) con la que ha observado en Alemania, donde reside desde hace 4 años. En su lugar de origen es menos habitual vivir en un sitio desplazado del contexto laboral (“no es tan frecuente”), lo que lleva a preguntarse al interlocutor acerca del valor del plano laboral. Destaca las diferencias en la jerarquía que ocupa el ámbito laboral y la proximidad al lugar de origen: “No es tan importante donde vivas, sino es más importante tener un trabajo eh:: adecuado”. No obstante, se matiza que, a fin de cuentas, estas prioridades son de índole individual, “depende de la persona”.</p>	<p>AccionesHM-cambio residencia</p>	<p>Anexo 11</p>
38:24	<p>E: Bueno, entonces “Desempeñar el papel de amo de casa mientras la mujer va a trabajar”. Eso recién se valora más bien positivamente, ¿no?, me parece, sí, porque hay un cambio de-de valores. ¿O qué piensas tú? E: Sí. También por el cambio de (???) #:22:21.0 #que el hombre también puede estar en casa. “Cambiar su lugar de residencia debido a los</p>	<p>Los estudiantes convergen en que hoy en día (adverbio “recién”) es un aspecto positivo que el hombre asuma responsabilidades en las tareas del hogar y desempeñe un papel principal, como tradicionalmente ha ocupado la mujer (sustantivo “cambio”). Consideran que no siempre se valora positivamente que la mujer siga los pasos del hombre y cambie el lugar de residencia por la profesión de él (adjetivo “tradicional”).</p>	<p>AccionesHM-cambio residencia</p>	<p>Anexo 11</p>

	<p>intereses laborales de su pareja” E: Se valora positivamente casi siempre, ¿o no? E: Sí. E: Depende quién-quién eh:: cambia la ciudad por intereses laborales. A veces si el hombre recibe una nueva profesión y cambia la ciudad y la mujer va con él, entonces, a veces, me parece se valora negativamente, porque se trata de un... bueno de un...= de algo tradicional así. E: = Puede ser, sí. Yo lo entiendo. Aquí las feministas dirían que no es muy... que sería muy... dependiente. E: Por eso, más bien negativamente, ¿no?, en el caso que... E: En el caso de la mujer, sí, en el caso contrario no sé. E: Entonces depende de...</p>	<p>Aluden a un juicio que hipotéticamente se emitiría desde el pensamiento feminista (polifonía), en el que este tipo de mujeres serían vistas como exentas de autonomía, “dependiente” (adjetivo), mientras que dudan de si sería igual en el caso contrario.</p>		
36:21	<p>E: Yo también creo que depende de donde vivas. Por ejemplo aquí, en Berlín, casi todo es posible, pero yo soy de un pueblo muy pequeño y ahí no es posible que el hombre se vista como- como quiera, porque, por ejemplo si el hombre lleva una falda o algo así en mi pueblo, sería... como eh:: no sé cómo... el (???)#1:07:08.1#> y, no sé... Es que tengo un problema con esa cuestión, con esa pregunta, porque dice que “cómo se valora en tu cultura”, pero qué es la cultura en sí, porque es que depende de todas- de todas- de muchas cosas, en qué eh:: clase social estamos, eh:: en qué comunidad estamos y como somos muy... como somos estudiantes en Berlín, (???)#1:07:35.2# y en- en una carrera quizás un poco más abierta eh:: respecto...comparativo... a otros , a otras carreras,</p>	<p>El estudiante pone en evidencia que el planteamiento del enunciado de la actividad es conflictivo ya que el concepto “cultura” puede entenderse de formas muy diversas. Concretamente, el estudiante destaca la clase social, la comunidad, el espacio o el contexto. Compara el contexto universitario y la carrera, que describe más “abierto” respecto a otro tipo de estudios, con la realidad fuera del aula, “la calle” (adjetivo “distinta”). También en un principio establece una diferencia respecto al tamaño del lugar: si se trata de un pueblo muy pequeño, como en su caso, o de una ciudad como Berlín (“depende”). Otro estudiante apunta que las diferencias y los valores también se cambian en función del área geográfica, “en las grandes ciudades y en el campo”.</p>	AccionesHM-ropa y vestimenta	Anexo 10

	<p>claro que nosotros no tenemos problemas o eh:: no tenemos problemas con esas cosas. Pero si preguntamos a cualquier persona en la calle, podríamos recibir una respuesta distinta.</p> <p>I: Mm::.. Claro y tampoco hay... bueno es como en España ¿no?, tampoco tenemos una única cultura, por ejemplo, creo yo. Hay cosas de la cultura dominante, a lo mejor, española que yo no comparto, pero sí que hay muchas diferentes culturas dentro del mismo país. Imagino que aquí es igual, claro.</p> <p>E: Por ejemplo, una diferencia que:: pienso:: eh:: se encuentra en muchos países es la diferencia entre eh:: en las grandes ciudades y en el campo, porque no son los mismos valores y:: sí</p>	<p>Se hace asimismo referencia al contexto español, donde se establece una distinción entre lo que el hablante considera la cultura “dominante”, asociada a una conciencia autóctona, y otro tipo de culturas que conviven con ella.</p>		
20:1	<p>I: Del carácter a lo mejor han dicho poco.</p> <p>P: Del carácter no han dicho nada.</p> <p>[Comentarios superpuestos]</p> <p>E: Seductor, fascinante...</p> <p>P: ¿Fascinante?</p> <p>E: Viril #0:22:05.2#</p> <p>E: Latino.</p> <p>P: ¿Qué significa “latino”?</p> <p>[Risas]</p> <p>E: =...= (???) latin lover</p> <p>E: Como de cultura mediterránea, no sé, me parece.</p> <p>P: No, era para especificar que era de... como estamos en carácter, que era todavía de carácter o de...</p>	<p>El adjetivo “latino” se relaciona con la condición de amante pasional o “latin lover” y, a su vez, con la cultura “mediterránea”. Se asocian asimismo a este concepto ciertos adjetivos como “seductor, fascinante y viril”. Aunque no se profundiza en esta concepción de la cultura, se intuye una imagen estereotipada de la misma.</p>	<p>Cultura mediterránea</p>	<p>Anexo 9</p>
20:11	<p>E: Bueno nosotros hemos comentado que es difícil contestar a esta pregunta porque necesita de un contexto, de un... no sé...por ejemplo, de clases</p>	<p>Se observa una reflexión interesante desde una mirada plural en la que se matiza la necesidad de un contexto antes de emitir un juicio sobre los comportamientos aceptados o</p>	<p>Reflexión mirada plural</p>	<p>Anexo 9</p>

	<p>sociales diferentes. E: Hay que tener en cuenta que hay muchas:: variabilidades, no sé... P: Variantes. E: Variantes, claro. Por eso también... P: Vale, o sea que es un tema que tiene muchas variantes y hay que tener muchos factores en cuenta, que aquí lo han visto, ¿verdad?, que la situación puede ser muy distinta de un sitio a otro</p>	<p>no socialmente para el género masculino. Concretamente (marcador discursivo “por ejemplo”), la clase social es uno de los factores que podría influir en esa percepción, así como el contexto geográfico (adjetivo “distinta”).</p>	<p>Criticidad</p>	
55:1	<p>E: Algo que no es bien visto en los hombres acá en Alemania, es, por ejemplo, lo que ya he dicho antes que:: que se comporten duramente eh:: de una manera machista. Eso:: a las mujeres, o sea, a las mujeres que conozco yo no les gusta para nada. E: Yo te iba a preguntar eh:: ¿No es bien visto por las mujeres o no es bien visto por la sociedad? E: No, pues...digamos-digamos por las mujeres, parece más-más-más... E: Que tiene más sentido ¿no? E: Más sentido, sí. Sí, pues, ese comportamiento machista que no les gusta, y todo lo que viene con eso: que no ayude en la casa, que no se quieran meter en la cocina, que no tengan tiempo para los hijos...</p>	<p>Subrayan el comportamiento machista del hombre como inaceptable (“no es bien visto”) por parte de las mujeres, en su país, “acá en Alemania”. Matizan, además, que esta visión es rechazada no tanto por la sociedad en general, sino por el colectivo femenino. Precisan ciertos ejemplos concretos donde se manifiesta más claramente el rechazo, que tienen que ver con la falta de colaboración en las tareas del hogar o el cuidado de los niños. Estos casos hipotéticos se expresan mediante el uso del presente de subjuntivo.</p>	<p>Actitudes y comportamientos HM-negativos</p>	<p>Anexo 10</p>
55:2	<p>E: A veces también ya es muy antiguo eso de que solamente el hombre puede- puede trabajar, ganar el dinero, y mantener la familia, sino también que la mujer tenga, pues... E: ¿Están pensando en algo en especial que no pueda hacer el hombre ahora, en este tiempo? E: Como ya hemos dicho, (???)#0:01:36.2 # cocinar, de pintar, yo no sé de bailar, eso todo ha cambiado. Ya no hay casi nada que no pueda</p>	<p>El contexto familiar se ha transformado (“ya es muy antiguo”), y con él, la imagen del hombre como sustentador económico del hogar. Plantean la duda de si existen actividades que el varón es incapaz de realizar, y se llega a la conclusión de que prácticamente no (sintagma adverbial “casi nada”). Sin embargo, uno de los estudiantes considera que el caso de Alemania es diferente (sintagma nominal “bastantes excepciones”), lo que luego generaliza a “casi todo el</p>	<p>Actitudes y comportamientos HM-negativos</p>	<p>Anexo 10</p>

	<p>hacer.= E:= En Alemania sí (???)#0:01:46.4# E: Creo que en algunos lados de Alemania no es así, que hay bastantes excepciones. Yo creo-yo creo que todavía falta...yo creo que en especial por-por eh::, cómo es, eh:: cuando-cuando un hombre, por ejemplo, decide hacer una carrera en-en-en baile, en ballet, por ejemplo, eso todavía en, digo, en-en- en las áreas campesinas o-o- o rurales se ve raro. En ciudades como Berlín ya se ve como normal, pero, es así creo. Es así en casi todo el mundo, creo. E: Eh:: pienso que eh:: lo que no estén considerados en la sociedad son los hombres que no hacen deporte, que no son tan activos, que el hombre de hoy para ser eh::, para parecer eh:: guapo...</p>	<p>mundo”. Consideran que las diferencias se establecen sobre todo en función de la situación geográfica: si se trata de una zona rural o urbana. Resaltan la importancia del aspecto físico como indicador de “validez” social.</p>		
36:16	<p>E: No ayudarla a la mujer en... E 37: En casa... E: En las tareas domésticas... E: Y también, nunca podría estar con un hombre que juegue videojuegos todo el día. E: No hay hombres que jueguen videojuegos todo el día... E: Sí, hay, o ver la tele... E: No, pero...ah::..., no, para mí es una actitud así como de- de niño de 5 años. No son hombres, como un::... bebé. E: Pero sí después del trabajo se pone delante de la tele y ve televisión y todo eso... E: Pues tiene que ayudar... debe ayudar en el hogar ¿no? y criar hijos. E: Muy importante.</p>	<p>Califican negativamente que el hombre no participe en las tareas del hogar. Destacan la actitud infantil de quienes no asumen las responsabilidades de la casa y dan prioridad a otras actividades ociosas que consideras propias de etapas inmaduras, “es una actitud así como de- de niño de 5 años. No son hombres, como un::... bebé”. Reivindican la necesidad de que el hombre colabore, con la fórmula “tener que” y el verbo “deber”, y lo califican como un aspecto “muy importante”.</p>	Actitudes y comportamientos HM-negativos	Anexo 10

<p>E 40: Bueno, sí, para mí sí [risa]. E: Bueno, sí. Y también ser como un papá, o sea que-que el papá también... o sea que-que...el papá también... E: Pero estamos hablando de las cosas que no son bien consideradas... E: Bueno, machismo, no ayudar en la casa... E: No ser muy independiente... E: Irresponsable... E: Irresponsable, inconfiable... E: Infiel. E: Infiel. Eso es lo peor. E: Celoso. E: Celoso. E: Persiguiéndote... [Risas] E: Claro, celoso, puede pasar... E: ¿Qué más? Creo que también es como un hombre... E: Tonto [risa]. Tiene que ser... culto. E: Sí, pero también un hombre que no se interesa para nada, o sea que no le guste ir al cine, no leer...= E: =“Me da igual”... “Decidilo vos...” (???) # 0:53:58.6 # [Risas] E: Esa actitud de-de “A mí me vale, decídelo tú”, me aburre E: Pero tampoco eh:: dominándote o manipulándote. E: Bueno, claro, pero... [Hablan alemán] E: Desinteresado....</p>	<p>Realizan una enumeración de las características que inciden en esa visión negativa, principalmente a través de adjetivos (“irresponsable, inconfiable, infiel, celoso”). Por otro lado, contrariamente a las actitudes que un hombre debería desdeñar, inciden en las características necesarias, como “ser culto” (adjetivo) o tener ciertas aficiones como el cine o la lectura.</p> <p>En este sentido, se les exige que tengan iniciativa propia, que no sea pasivos (porque esa actitud les provoca aburrimiento); pero siempre sin respetando la voluntad de la pareja, “Pero tampoco dominándote o manipulándote”.</p>		
---	--	--	--

	<p>E: (???) #0:54:26.3# E: ¿Igualdad? E: Eh::...no... eh:: busca... E: Indiferencia. E: Apatía. E: OK...de machismo...mm:: eh:: sería eso.... eh::</p>			
38:20	<p>E: ¿Qué te ocurre? E: Estoy pensando. Empezamos con positivamente... E: Vale. ¿Se te ocurre algo? E: Eh:: h sí, tener un trabajo que...ya. E: Bueno, pero esto no es una actitud, ¿no?, tener trabajo. E: Un trabajador, entonces. E: ¿Cómo? E: ¿Trabajador? E: Creo que se trata más de comportamientos así como... E: Como que se cuida de los sentimientos de alguien. E: ¿Cómo? E: Como que se cuida de los sentimientos de alguien. E: Sí, por ejemplo, sí. E: Que se (???) #0:19:29.2# no sé. E: [risita]</p>	<p>Comentan la diferencia entre actitudes y comportamientos. Mencionan que prestar atención a la parte emocional de otras personas es algo positivo.</p>	<p>Actitudes y comportamientos HM-positivas</p>	<p>Anexo 11</p>
38:22	<p>E: Quizás que se ocupa de su hogar. E: ¿De qué? E: Del hogar, ¿no?, de su familia, de sus amigos, de toda su... de su trabajo. E: Bueno, eso claro se valora positivamente, ¿no? Y bueno si alguien, si un hombre traiciona a su</p>	<p>Destacan la infidelidad (verbo “traicionar”) masculina entre los comportamientos mal valorados, mientras que hacerse cargo de los aspectos familiares o laborales se considera positivo.</p>	<p>Actitudes y comportamientos HM-positivas</p>	<p>Anexo 11</p>

	<p>mujer, a la mujer con la que está hace mucho tiempo, se ve negativamente ¿no? Eso no se fomenta. [risas].</p> <p>E: Entonces (???) #0:19:29.2#</p>			
38:9	<p>E: ...con las tareas domésticas, en la crianza de los hijos. Creo que hoy en día se espera que el hombre también...#0:36:23.1#</p> <p>E: Participe.</p> <p>E: Participe en este área, digamos, y no solamente se ocupe de trabajar, de ganar dinero para:: alimentar a su familia.</p> <p>E: Sí.</p> <p>E: Entonces esto podría ser-podría ser un punto positivo ¿no?</p> <p>E: Ah, sí.</p> <p>E: Si el hombre participa. #0:37:07.5#</p> <p>E: Ah... también cuando el hombre toma el... los vacaciones del padre, no sé cómo se llama esto, no sé el término...</p> <p>E: Yo tampoco. Para ocuparse del hijo para que la mujer pueda trabajar...</p> <p>E: O para simplemente estar con el-con el bebé.</p> <p>E: Porque entonces, actitud positiva tanto para la mujer como para el hombre, sería que como... o sea dividan todas las tareas entre sí, o sea que los dos se ocupan de la crianza, de las tareas domésticas y que las dos-los dos también...#0:37:44.5#</p>	<p>De nuevo la involucración del hombre en las tareas el hogar y en la crianza de los hijos es una responsabilidad que consideran imprescindible. Esta idea contrasta con la responsabilidad económica y patriarcal asumida por el hombre como único rol en la familia (sintagma adverbial “no solamente”).</p> <p>Concluyen que es esencial la igualdad y beneficioso para las dos partes de una pareja, “actitud positiva tanto para la mujer como para el hombre [...] que los dos se ocupan de la crianza, de las tareas domésticas”.</p>	Actitudes y comportamientos HM-positivas	Anexo 11
55:4	<p>E: Y... sí, como una persona que tiene éxito, tiene que ser muy activo y... sí.</p> <p>E: Pero eso es lo mismo para las mujeres ¿no?</p> <p>E: Pero no tanto. Una mujer sí puede tener un poquito de grasa aquí, en el estómago, y todo el</p>	<p>Se refieren a la importancia del aspecto físico y a su identificación con el éxito. Las características que se consideran positivas respecto a lo corporal se corresponden con los adjetivos “sano” y “musculoso”.</p>	Actitudes y comportamientos HM-positivas	Anexo 10

	<p>mundo dice (???)...=</p> <p>E: =No, no, no, pero en general para los dos sexos se considera que un cuerpo sano, un cuerpo musculoso, un cuerpo así, está relacionado con el éxito (???)#0:03:35.7# , cuando un hombre, por ejemplo, es muy... suena mal, pero digo muy “niña” por ejemplo con el frío, “Ay no que hace mucho frío”, “Ay no yo me enfermo tanto”, eso no es un aspecto muy masculino cuando (???)#0:03:55.6 # Es triste ¿no? Llorar, por ejemplo. Pero me parece muy triste.</p> <p>E: Sí, lo es, sí, lo es.</p> <p>E: Pero a lo mejor también eso se va a cambiar, sí...</p> <p>E: Claro, los sentimientos... hemos dicho, ¿algo así?</p> <p>E: Sí.</p>	<p>Discuten sobre el hecho de que estas exigencias sean similares para ambos sexos.</p> <p>Aluden a la posibilidad (locución adverbial “a lo mejor”) de que estos estereotipos se modifiquen.</p>		
38:47	<p>E: Yo creo que a partir de cierta edad se considera un poco descortés.</p> <p>E: Y también todavía preguntar la edad a una mujer, ¿no?, es un poco más descortés.</p>	<p>Diferencia entre preguntar la edad a un hombre y a una mujer, acción que se califica con el adjetivo “descortés”, pero que en el caso de la mujer va acompañado por el adverbio de cantidad “más”.</p>	<p>Igualdad hombre-mujer</p>	<p>Anexo 11</p>
36:12	<p>E: Supongo que las mujeres alemanas exigen que el hombre participe en, digamos, en las eh:: tareas domésticas. O sea que el hombre también tiene que cuidar a los-a los niños, tiene que lavar, tiene que hacer la ropa, tiene que planchar y... todo eso, entonces no... digamos eh:: el empleo de la mujer sino también del hombre, o sea tienen que...</p> <p>I: Compartir ¿no?</p> <p>E: Compartir. Exactamente.</p> <p>I: Mm::, de acuerdo.</p> <p>E: Sí, creo que acá ya no es muy común mostrar una actitud muy machista, como allá en España.</p>	<p>En su opinión, en España existe una mayor tolerancia a ciertos comportamientos machistas que no se conciben o que se critican duramente en el caso de Alemania, forman parte del pasado, como indica con el adverbio temporal “ya”. Se trata de la involucración del hombre en las labores del hogar, que se enumeran mediante infinitivos: “cuidar, lavar, hacer la ropa, planchar”; y que se conciben como una obligación por su parte (“tener que”).</p> <p>En la actualidad se han producido modificaciones, adverbio temporal “últimamente” y verbo “cambiar”, que afectan a una tarea concreta: la cocina, “ha cambiado</p>	<p>Igualdad hombre-mujer</p>	<p>Anexo 10</p>

	<p>P: No es muy aceptado socialmente ¿no? E: En el aspecto de preparar la comida, yo creo que ha cambiado, aquí en Alemania ha cambiado mucho últimamente quién está en la cocina y quién está cocinando. Para los hombres ya es una actividad que pues, no a todos, pero a muchos pues les gusta y lo hacen como actividad en su tiempo libre. P: Pero no de casa. E: ¿Cómo? P: No de obligación casera, cotidiana= E: =No, pero- pero les gusta, y no se sienten como-como raros o-o-o no se siente extraño estar en la casa...= I: = Sí, no es una obligación el hacer de comer #0:46:15.0# E: =Sí, sí.</p>	<p>mucho últimamente quién está en la cocina y quién está cocinando”. Sin embargo, llegan a la conclusión de que se trata de una actividad que el hombre realiza como parte de sus momentos de ocio y no como como una tarea recurrente en el hogar (No de obligación casera, cotidiana)</p>		
36:1	<p>E: Ahora, ¿qué piensan del macho ibérico (???) #0:00:07:0# E: Bueno, claro, que el machismo ya no es:: bien considerado en nuestra sociedad, es totalmente una cosa del pasado. Yo lo espero, por lo menos. E: Sí, un hombre que golpea a la mujer, golpea a sus niños... E: Sí, cosas así. Y:: bueno, pero al otro lado existe como todavía una:: imagen de un hombre que hace cosas masculinas, por ejemplo, beber el alcohol... E: Jugar al fútbol. E: Jugar al fútbol, y si no lo haces es como... no una gran cosa, pero es como:: puedes recibir una vista un poco rara si tú no bebes... E: Sí, y yo también pienso que depende de que, de dónde vives. Por ejemplo, aquí en Berlín, puedes</p>	<p>Debaten sobre el concepto de “macho ibérico”. Creen que esta actitud negativa forma parte de una realidad obsoleta (adverbio de tiempo “ya” y expresión “una cosa del pasado”); o al menos (locución adverbial “por lo menos”) ese es el deseo de uno de los estudiantes (verbo “esperar”).</p>	Macho ibérico	Anexo 10

	<p>hacer que quieras.= E: =Exactamente.</p>			
38:3	<p>E: Que es el contrario que la mujer, es decir que la mujer es inferior, está en casa, cuida a los niños, y lo que me ocurre sobre el “macho ibérico” es que está en la calle bebiendo café y:: algo así, está fuera, o tomando unas tapas, bebiendo unas cervezas, algo así. Y la mujer hace la compra y todo el resto de acá. #0:11:10.2 #</p>	<p>Se establece un contraste entre lo que se considera el “macho ibérico” y la mujer. Mientras el primero hace su vida en el exterior del hogar, la mujer se encuentra dentro, realizando las tareas de la casa y ocupándose de su mantenimiento. Para explicar esta diferencia, utiliza el marcador discursivo “es decir”. La mujer es descrita con el adjetivo inferior.</p>	Macho ibérico	Anexo 11
36:5	<p>E: Bueno, pensamos que eh:: el machismo o (???) #0:13:34.0# tener el dominio psicológico sobre la mujer. I: Vale. O sea dominio físico y psicológico... E: O por lo menos tener la idea de dominio. I: ¿Tú lo defines como alguien machista? ¿Sí? ¿Todos compartís más o menos esa idea?= E: Sí, machista (???) #0:14:01.1# . I: Vale. E: ¿Sexista? I: Vale. E: Tiene ideas conservadoras. I: Vale. E: La mujer tiene que estar disponible a cada hora. I: Vale. E: Si quiere o no [risas] en:: todas las maneras, digamos. [Risas]. I: Vale. Disponibilidad de la mujer ante el hombre ¿no? E: También son materialistas. I. Vale, materialistas ¿en qué sentido? E: Les gusta como:: los coches, tener un modelo muy caro.[U2] E: Y tal vez es parte del sistema que reduce a la</p>	<p>La mayoría coincide con una imagen del macho ibérico muy negativa, a través de los adjetivos, “machista”, “sexista”, “materialista” o “celoso” y que se caracteriza por una actitud de dominio sobre la mujer (que siempre tiene que mostrarse “disponible”), e “ideas” “conservadoras”. Son conscientes de que las formas de poder del hombre hacia la mujer pueden ser tanto físicas como psicológicas. También se refieren a la importancia de las apariencias, ya sea con respecto a la imagen de la mujer o a posesiones como los vehículos (adjetivo “caro”).</p>	Macho ibérico	Anexo 10

	<p>mujer a su aspecto físico. I: Vale, vale. Importancia del físico femenino ¿no? E: Sí. E: Eh:: ... está muy celoso y muy pronto celoso, o rápido... rápidamente... P: Son celosos.</p>			
20:2	<p>E: De duro. E: Seguro. E: Grosero, puede ser. E. Para mí también. P: ¿Grosero? E: No, no. E: Sí, un poco. E: Para mí, también un poquito pesado. E: ¿Cómo? P: ¿Pesado de que...? E: Porque habla siempre de alimentación, gimnasio:: =...=de las mismas cosas. [=...=risas y comentarios] E: Cioè, repetitivo. P: Repetitivo en sus temas de conversación. [Comentarios desordenados] E: Caprichoso. P: Cada vez vamos peor, eh, con este hombre...¿Ya lo tenemos bien:: definido?</p>	<p>Asimilan una serie de adjetivos negativos al tipo de hombre que se describe: “duro”, “seguro”, “grosero”, “pesado”, “repetitivo”, “caprichoso”.</p> <p>Inciden en su elocución, en la idea de que no se caracteriza por variar los temas a la hora de conversar, con una serie de tópicos recurrentes (adverbio “siempre”/ “de las mismas cosas”), asociados al contenido de sus intervenciones: sustantivos alimentación, gimnasio.</p>	Macho ibérico	Anexo 9
38:4	<p>E: No creo que se-que se diga mucho sobre “macho ibérico” sino sobre macho, no “ibérico”, macho en general y:: yo soy de Polonia y creo que para vosotros el macho es un hombre del sur de Europa o de España o un hombre latino, que es de México, de América del Sur, sí, seductor, como hemos dicho, sí, con el Don Juan también, también</p>	<p>Hace referencia a la idea de “macho en general”, al que define como “seductor”. Su definición de “macho ibérico” pasa por situarlo geográficamente en la zona sur europea, pero también como hombre procedente de Latinoamérica. También se asocia a la figura literaria del Don Juan, al que se le atribuye el cambio constante de compañera sentimental.</p>	<p>Macho ibérico Don Juan</p>	Anexo 11

	seductor, cambia de mujeres y cosas así. #0:14:00.5#.			
38:1	E: Seductor, sí. Eh:: h... en cuanto al comportamiento en casa, no ayuda a su mujer, no participa en nada, eh:: no en la educación sino en... nada... no sé la palabra ahora... no cuida eh:: a los hijos, sí. Eso se lo deja a su mujer. Eh:: hemos leído muchos libros, muchos textos en donde los hombres... los “machos ibéricos” golpean a sus mujeres...	Comparte la visión del macho ibérico ya mencionada por otros estudiantes con el adjetivo “seductor”, y con la idea de falta de colaboración en el hogar. Añade la dimensión de maltratador expresada a través del verbo “golpear”.	Macho ibérico Objetos para aprender	Anexo 11
36:13	E: En cuanto al matrimonio y eh:: , primero la familia y todo eso, me parece que es un poco parecido aquí en Alemania que::, bueno los hombres acaban los estudios muy tarde #0:46:34.# y que tienen- no tienen que ver con la familia, muy pronto eh:: bueno, yo...estoy de Francia, no quiero pensar que es mejor que.... pero me parece que en Francia se tienen a los hijos un poco más pronto que en Alemania o que España, que también el matrimonio poco más pronto #0:46:55# . A mí me parece.	La estudiante compara, desde su opinión (verbo “parecer”), las diferencias de España, Alemania y Francia, su país de origen, respecto a la edad de tener hijos y casarse. Considera que en Alemania y en España, formar una familia es algo que sucede de manera posterior, lo que achaca a la conclusión tardía del recorrido académico (sintagma adverbial “muy tarde”). En Francia, por el contrario, cree que el proceso es precoz (adverbio “pronto”).	Similitudes-diferencias-países	Anexo 10
36:15	E: Yo creo que es muy parecido. Yo ayer casi... ayer yo llegué a mi cuarto... estoy compartiendo una habitación con dos hombres de 26 y 28 años, ellos compraron un helicóptero de:: máquina, y los dos estaban sentados en el cuarto, y:: una alegría “¡Y mira eso, Kirsten, y mira qué puedo hacer y mira eso y sale de la ventana y vuelve...” Y yo... bueno pues... [risas] E: Y salieron al parque y pasaron toda la tarde con el helicóptero. Y es... me falta un poquito entenderlo, pero yo creo que es muy parecido que	Los estudiantes comentan algunos comportamientos que consideran inmaduros, como jugar con vehículos teledirigidos o videojuegos. Comparan implícitamente el interés del sector masculino por estas actividades (sustantivo “alegría”) con el desinterés por parte de las mujeres. Reproduce una conversación entre hombres con una exclamación que refleja su entusiasmo con un juguete que a ella no le parece especial (“me falta un poquito entenderlo”). La conversación deriva en el posible origen de esas actividades asociadas a los hombres. Se observa una visión holística del fenómeno en la que influyen la imposición de	Visión hombre en contexto estudiantes	Anexo 10

<p>el hombre todavía está muy enfocado en esos juegos.</p> <p>E: Sí, pero se puede preguntar por qué es así. Yo pienso que es por por la educación, por la publicidad y... esas cosas porque, no sé, si a un niño le gustan juegos especiales, eso depende de que... de las publicidades y esas cosas, y también de la educación y que sus padres quieren que un niño eh:: jue... juegue, con, no sé, con coches, y su niña juegue con otras cosas.</p> <p>E 34: Pero los hombres, no los niños.</p> <p>E: No terminan. Nosotros ya no... a una edad estamos jugando con-con muñeca ni nada. Y ellos nunca terminan con esos juegos</p> <p>E: Pero piensas que es un... es un hecho retórico / que no rico(???) #0:49:39.0# .</p> <p>E: Ah, bueno, eso es otra cosa.</p> <p>E: No jugamos con muñecas pero tenemos hijos para practicar...</p> <p>[Risas]</p> <p>E: O mascotas.</p> <p>E: También mis compañeros de piso que tienen 25 y 27 años juegan a los videojuegos todo...bueno no todo el tiempo pero mucho y... bueno, juegos con mucho ruido y que gritan, como hacen mis pequeños hermanos.</p>	<p>la sociedad mediante la familia y la educación recibida, así como a través de la publicidad.</p> <p>Uno de los estudiantes establece que, en los hombres, la niñez se prolonga (“no terminan”), mientras que las mujeres dejan de ocuparse de los juegos con anterioridad (“ya no”) para pasar a adoptar responsabilidades como madres. En este sentido, identifican irónicamente a los hijos o a las mascotas con las muñecas.</p>		
--	--	--	--

6.10.1.2 Bloque 2

En este apartado se encuentra el análisis de la segunda parte de la intervención didáctica, que comprende un total de cinco actividades que tratan sobre los distintos tipos de migraciones (véase Anexo 6).

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos	Documento
38:41	<p>E: No sentirse ofendido con el comportamiento de los alemanes que a veces puede ser un poco frío.</p> <p>I: Vale.</p> <p>[risas]</p> <p>E: Que no significa...</p> <p>I: Que sean así, pero a lo mejor a veces reaccionan así, ¿no?</p> <p>E: Claro. Y que esto no es una ofensa sino que, a lo mejor es nuestra forma de ser.</p>	<p>Autoconcepto como personas que, en ocasiones, muestran indiferencia o desinterés, “a veces puede ser un poco frío”.</p> <p>Explican que no debe considerarse un comportamiento ofensivo, sino más bien una característica intrínseca, “una forma de ser”.</p>	Autoestereotipos	Anexo 11
36:24	<p>E: Yo ya vi la película y no me gustó para nada, en realidad, porque: no hay ningún alemán que sale en buena luz. La película es llena de estereotipos y todos son como eh:: son como salvajes, los alemanes, y eso me pareció muy exagerado. Por eso no me gustó para nada la película.</p> <p>P: ¿Te parecía desequilibrada la forma de presentarlos?</p> <p>E: Sí.</p> <p>I: ¿Y crees que había estereotipos de los españoles o no, solo de la parte alemana?</p> <p>E: No:: bueno, sí, sí había estereotipos españoles también, no tantos.</p>	<p>Critica la imagen que proyecta la película de los alemanes como “salvajes” y por estar “llena de estereotipos”. Expresa su opinión a través del verbo “gustar” y “parecer”. Considera que dicho enfoque es “muy exagerado” (sintagma adjetival).</p> <p>En su opinión son menos los estereotipos que se observan sobre los españoles, “no tantos”, puede que fruto de una naturalización y asimilación de buena parte de ellos.</p>	Autoestereotipos	Anexo 10
57:13	<p>E: Pienso que en la:: en la perspectiva más larga eh:: sería bien también que aprenda el alemán y como... para hacerlo escribirse... registrarse en la escuela de idioma o buscar algún compañero de tándem la persona que quiera aprender el español. Hay muchos como portales de encuentros en Berlín o:: como (???) #0:28:54.1# [palabra en alemán].</p> <p>I: Sí para hacer un tándem...</p>	<p>Para conseguir integrarse consideran la lengua un elemento clave. En los consejos que dan para aprender la lengua se desprenden visiones de cómo se aprende y se observan diversidad de acciones, desde un aprendizaje formal, “registrarse en la escuela de idioma”, y desarrollar las destrezas orales con personas que conozcan la lengua: “buscar algún compañero de tándem” o, “encuentros regulares de personas interesadas”.</p>	Consejos integración	Anexo 10

	E: Encuentros, encuentros regulares de personas interesadas que aprendan...			
57:18	E: Sí, yo le recomendaría que se vaya a fiestas acá en Berlín porque estas son muy... multiculturales y además eh:: son entretenidas, y creo que ahí va a encontrar personas de todo tipo, y ahí no importa si eres latino o si eres hispanohablante, alemán, creo que todos comparten... esa noche o la fiesta, y ahí es muy muy fácil encontrar a gente también de otras culturas. (???) # 0:35:02.0 #	Una recomendación posible (uso del condicional) es acudir a lugares donde el denominador común sea una afición universal, como bailar, escuchar música. Además, destacan la capital alemana como un lugar con fiestas multiculturales donde la nacionalidad no tiene relevancia “ahí va a encontrar personas de todo tipo, y ahí no importa si eres latino o si eres hispanohablante, alemán”.	Consejos integración	Anexo 10
38:40	E: Bueno, ante todo, aprender alemán. I Vale, tanto para buscar trabajo como para lo otro, aprender alemán. ¿Otra idea? E: Traducir los diplomas, quizás, eh:: en alemán o en inglés. I: Vale, vale traducirlos. E: Sí. Y también adaptar el currículo y la carta a los estándares alemanes, porque creo que en cada país =existen formas diferentes de hacerlo. I: =Cambia un poquito. Vosotros, chicos, ¿más o menos lo mismo o alguna idea diferente? E: Que tenemos que comprar luego .algo (???) #1:24:52.2# E: Comprar móvil alemán E: O una... I: Vale, una tarjeta de.... vale. E: Para que después te puedan llamar.	La lengua es un elemento imprescindible (locución adverbial “ante todo”) para la integración y para buscar trabajo. Realizan otra serie de recomendaciones para instalarse en infinitivo: “traducir, adaptar, comprar”.	Consejos integración	Anexo 11
57:12	E: Aprender el idioma. E: Que busque ofertas de trabajo internacionales, como para utilizar su trasfondo cultural o sus-sus conocimientos del español como ventaja. I: Mm::.. Vale.	El aprendizaje de la lengua del país es imprescindible para encontrar trabajo y para integrarse. Además, consideran indispensable que busque el contacto con personas de otro contexto sociocultural, que no se quede encerrado en microcomunidades de extranjeros de	Consejos integración	Anexo 10

	<p>E: Nosotros dijimos que para entrar rápidamente a la cultura y a la sociedad, buscarse contactos sociales afuera de su propia cultura, o sea que, digamos que un español que viene- que viene aquí a Berlín que no se busque amigos españoles, pero de pronto alemanes o de cualquier otra cultura, porque aquí es una mezcla toda en Berlín, pero que para-para ampliar la vista y conocer mejor la sociedad que existe acá. # 0:27:45.3 #</p>	<p>su nacionalidad con el objetivo de explorar la sociedad, “para ampliar la vista y conocer mejor la sociedad que existe acá”.</p> <p>Ponen un ejemplo hipotético concreto, para lo cual hacen uso del marcador discursivo “o sea”, y se sirven del subjuntivo (“digamos que”).</p>		
57:15	<p>E: Eh.: bueno, suena un poco raro, tal vez, pero que tiene que cuidarse de las cuatro estaciones, o sea que sepa que hay esto y que... no se deprima por ejemplo en el invierno y que es normal que... I: ¿Hay cuatro estaciones en Berlín? E: Dos. E: Sí. O sea, yo sé de los latinos que se deprimen mucho en-en el invierno. E: ¿Los latinoamericanos? E: Sí, entonces que = [=Risas y comentarios] I: Que el invierno es duro, ¿no? Pero... y muy largo # 0:31:56.0 #.</p>	<p>Focaliza en la relevancia de la climatología para algunas personas, concretamente para “los latinos”, que en su opinión, llegan incluso a deprimirse cuando llega el frío en la estación invernal, que califica con los adjetivos “largo” y “duro”.</p>	Consejos integración	Anexo 10
38:42	<p>E: (???) #1:26:17.9# siempre salir sin problemas a hablar con gente. I: Vale. Intentar relacionarse, ¿no?, lo máximo posible. E: Sí, no solo con españoles sino también intentar con-con alemanes, no sé. E: Buscar un piso compartido con los alemanes, o con otras... con personas de otros países, para hablar, para hablar alemán, conocer mejor las costumbres y la cultura. I: Vale.</p>	<p>Los estudiantes otorgan una gran importancia a establecer contacto con personas de una nacionalidad distinta para integrarse en un país nuevo (“no solo...sino también”).</p> <p>En el discurso se observa un presupuesto respecto a que la lengua de uso en ambientes internacionales de estudiantes es la lengua local, aunque no siempre sea así.</p> <p>Bromean con la forma en la que la comunidad española se aísla del resto. Aluden al ejemplo observado en la capital con el marcador discursivo “por ejemplo”.</p>	Consejos integración	Anexo 11

	E: Sí, y como hemos dicho ya, dejar un poco el contacto con los españoles e ir solo a la ciudad con alemanes, porque me parece que, por ejemplo, en Berlín los españoles tienen fama de ir siempre juntos en grupos, y los alemanes tienen casi miedo de un grupo de cinco españoles...			
57:11	E: Entonces, la lengua. También como:: aceptar un poco la cultura alemana con la puntualidad, la forma de ser, la forma de tratarse en el-en el empleo o en el sitio de empleo, el respeto y cosas así acerca del nivel personal creo que (???) #0:22:59#. Tiene que saber que los alemanes son un poco más fríos pero solo al principio, y después es... E: Eso sí creo que es muy importante. E: Bueno, también como tener... ¿cómo se dice eso? [hablan en alemán (???) #0:23:16.1#]... ¿Qué más? Al principio tiene que trabajar más para ganarse una buena imagen, y después no tiene que dejar pero...creo que es poco, pero al principio cuando entras a trabajar tienes que:: presentarte como “yo soy la nueva, bueno, yo-yo puedo hacer todo eso, no necesito siempre la ayuda, tengo esas calificaciones y eso”. Creo que es importante saber eso.	Necesidad de asumir algunas normas de funcionamiento de la sociedad de acogida, que la estudiante enuncia “como aceptar un poco la cultura alemana”. Asociados a esta concepción de su cultura destaca varios aspectos que considera muy relevantes, la puntualidad, la forma de ser, el respeto a nivel personal y advierte del carácter ligeramente hostil, “un poco más fríos”, de los alemanes. Para conseguir integrarse en el nuevo lugar y, especialmente, conseguir un empleo, es necesario un sacrificio o esfuerzo inicial, al “principio tiene que trabajar más para ganarse una buena imagen”.	Consejos integración Consejos para conseguir trabajo	Anexo 10
57:16	E: Y bueno, que-que-que se relacione con personas como con alemanes también, que no solamente se quede en su... en una comunidad española... I: Sí, lo que decía ella...= P: Es muy difícil ¿eh?, cuesta mucho= I: Me lo imagino, sí. A veces al principio= P: =Al principio y después de años, hay gente que le cuesta mucho entrar =(???) # 0:33:20.2 #	Vuelve a hablarse de la necesidad, para los españoles, de tener contacto con los habitantes germanos y no solo con los de su propia nacionalidad. Uno de los estudiantes considera esta acción como algo complicado “Es muy difícil ¿eh?, cuesta mucho”. Incluso precisa que no solo se trata del inicio de la experiencia, como piensa otro de los interlocutores, sino también más tarde (marcador temporal “después de años”), lo cual es	Consejos integración	Anexo 10

	<p>E: Sobre todo acá en Berlín, como hay bastantes españoles hispanohablantes.=</p> <p>P: = (???) # 0:33:28.0 # no encuentras círculos, me cuentan a mí...la gente.</p> <p>I: ¿Creéis que es difícil que una persona española se haga amigos de alemanes?</p> <p>E: No lo sé.</p> <p>E: Es que depende de su nivel de alemán y... no sé, a lo mejor sería preguntar eh:: buscar posibilidades para seguir con sus aficiones o hobbies, que uno tenía antes, en España, y, por ejemplo si hay gente que le gusta fútbol, y si esa persona intenta buscar una (???) # 0:34:08.3 #</p> <p>P: Un club.</p> <p>E: Un club de fútbol aquí en Alemania, sería más fácil eh:: encontrar amigos aquí, porque comparten la misma...=</p> <p>I: Claro, las aficiones... Vale. Buena idea.</p>	<p>corroborado por otro estudiante, que indica además que en la capital esas dificultades se acentúan por el hecho de encontrar a muchos hispanohablantes (adverbio “bastantes”).</p> <p>Se plantean la cuestión de si es complejo para los españoles mantener una amistad con una persona alemana. Llegan a la conclusión de que su implicación va en función de la capacidad para expresarse en la lengua local y sugieren que lo idóneo es practicar actividades para integrarse.</p>		
38:39	<p>E: Aprender el idioma.</p> <p>[risas]</p> <p>E: Es el punto más importante.</p> <p>E: Sí. Adaptar los documentos, como la carta y el currículo, porque creo que en cada país hay distintas formas de hacerlo</p> <p>E: Busca también, no sé, tipo... ¿departamento compartido? A lo mejor, uno se integra más rápidamente si comparte con alemanes. Y también es buena manera para conocer la-la cultura, las costumbres.</p> <p>E: Sí.</p>	<p>El conocimiento de la lengua representa un elemento imprescindible para la integración, es “el punto más importante”.</p> <p>Para ello se recomienda, por ejemplo, compartir casa con nativos. La convivencia se concibe como una posibilidad (locución adverbial “a lo mejor”) para conocer “la cultura” y “las costumbres”.</p>	Elementos para integrarse	Anexo 11
38:36	<p>I: Vale. Y en vuestra opinión ¿de qué creéis que depende el que una persona se adapte o no a un lugar? O se integre en la sociedad de ese sitio. ¿De</p>	<p>Además de la lengua, considera que la adaptación puede ser más o menos difícil en función de las diferencias entre la cultura de acogida y la de origen.</p>	Elementos para integrarse	Anexo 11

	<p>qué depende que te adaptes a a un lugar que no es la tuyo? Por ejemplo, la lengua, como ha dicho Anne, ¿no? es un... podría ser, no lo sé, un elemento integrador, ¿no?, para...</p> <p>E: Sí, la lengua y los eh:: ...la distancia entre los valores y la cultura en general. Si hay mucha distancia, claro, es más difícil adaptarse, pero también depende de cómo es recibida la persona en el país, me parece, si hay eh:: , cómo decirlo, eh:: ...</p> <p>I: Una acogida, ¿no?, de parte...</p> <p>E: Sí, eso. Entonces eh:: le va a caer mucho más fácil. Y si tiene ya algunas conexiones y si conoce gente nativa, quizás, entonces es más fácil aprender el modo de vida y todo.</p> <p>I: Vale. ¿Y Anne querías decir tú algo o no?</p> <p>E: Sí, sobre todo por la cultura, porque yo conozco casos en que una familia española trabaja en una pequeña ciudad en Alemania y ambos tienen trabajo, pero no llegan a tener contacto, porque todos los vecinos son muy mayores y no están interesados, no hay gente joven, entonces por eso también un caso en Alemania, porque no todos llegan a Berlín, por ejemplo, hay casos en los que:: por fin... ya...eh:: vuelven a su país, después, porque el trabajo era fijo, pero en esto no se...</p>	<p>Pero la responsabilidad de la integración no recae únicamente en la persona implicada, sino también en la sociedad de acogida, como indica la oración “depende de cómo es recibida la persona en el país”.</p> <p>Esta acogida puede amortiguar y fomentar la integración, “le va a caer mucho más fácil”. Y posiblemente (adverbio “quizás”) será más sencillo acercarse a la cultura si hay relación con los propios alemanes. El contacto o “las conexiones” con gente autóctona se consideran un factor importante para sumergirse en el contexto sociocultural, “aprender el modo de vida”.</p> <p>No obstante, el proceso de integración varía de unas zonas geográficas a otras, especialmente, se torna más complejo en áreas con menor densidad de población (adjetivo “pequeña”) y con habitantes de mayor edad (sintagma adjetival “muy mayores”). Esta falta de adaptación puede incluso hacerles volver a su país natal.</p>		
21:2	E: Que no confíe en nadie [susurra a su compañera, la investigadora no lo percibe] #0:26:48.4#	La desconfianza como un elemento importante para integrarse en la ciudad, idea implícita de lugar inseguro donde es necesario estar alerta.	Elementos para integrarse	Anexo 9
38:31	E: Yo...en el año anterior yo tuve dos compañeros de tándem y ambos eran ingenieros y ellos decían que eran muy calificados y... ahora están en Berlín	Pone el ejemplo de dos interlocutores con los que estableció contacto (marcador temporal “en el año anterior”) y muestra sorpresa ante el hecho que una	Emigrar	Anexo 11

	para (???)#0:54:06.1# y para trabajar aquí, y para mí es una cosa rara, fuerte, que alguien como un ingeniero tiene que dejar su país, abandonar su país para trabajar en otro país.	persona con estudios superiores (adjetivo “calificados”) se ve obligada a emigrar a otro país en busca de trabajo. Esta impresión se sintetiza en los adjetivos “rara” y “fuerte”.		
36:25	E: Yo creo que voy a quedarme en Alemania, pero soy del extranjero, porque me gusta. (???) # 0:23:24.5 #	Considera quedarse en el lugar en el que vive actualmente, que es ya un destino distinto a su país de origen.	Emigrar	Anexo 10
56:4	P: ¿Para ir dónde? E: No sé dónde. P: ¿A hacer qué? E: A encontrar trabajo. P: ¿De qué tipo? E: Al principio a mejorar la lengua. E: Al principio:: pienso que las... creo que las cosas se hacen paso a paso ¿no? Y yo voy a buscar un trabajo:: no sé, como:: camarera o buscar un trabajo en un hotel, y:: pues a ver. #0:21:42.8# P: Antonella, ¿no? E: Yo quiero quedarme aquí. P: ¿Quién quiere quedarse aquí o solo piensa en la posibilidad de quedarse aquí? ¿Qué trabajo pensáis que podéis hacer? E: Enseñar. P: ¿Enseñar? E: No, no, no. P: ¿No, no, no? E: A mí sí.	Opiniones variadas respecto a la posibilidad de emigrar a otro lugar al finalizar sus estudios. Encontramos estudiantes que tienen ya tomada la decisión aunque no el destino, “no sé dónde”. Otros que están dispuestos a empezar desde empleos en los que se exige menos cualificación y quienes tienen claro que prefieren quedarse en su país de origen, algunos de ellos para trabajar como docentes.	Emigrar	Anexo 9
56:1	E: Es gente que estudió, que se va hacia el Norte para encontrar trabajo, que es lo mismo que nos pasa a nosotros. Pero en el Sur, ahora solo pasa en algunos países #0:05:15.8# algunos países. Y:: entonces, se iban del Sur que era el sur de Italia y el norte de Italia. =Ahora es diferente, porque se	Comparación entre el tipo de inmigración que se daba en el pasado en Italia con el que se estila en la actualidad (“ahora es diferente”) y los cambios, pues consideran que a día de hoy es más sencillo (“ahora es más fácil, hay más posibilidades”).	Emigrar	Anexo 9

	va... se va a sitios fuera, ahora es más fácil, hay más posibilidades.	Con la oración “es lo mismo que nos pasa a nosotros”, hace alusión al tema de la película de la actividad en la que jóvenes emigran a Alemania en busca de trabajo.		
38:38	<p>E: Creo que aquí en Alemania la vida privada no interesa tanto, o por lo menos espero que sea así, porque directo preguntó por los hijos...</p> <p>I: Por el marido...</p> <p>E: Por su edad, incluso. Eso me chocó, me llamó la atención por lo menos.</p> <p>I: Vale.</p> <p>E: Pero creo que es así, también. Yo tengo una amiga que tuvo que responder si tiene un-un-un novio en una entrevista, porque necesitaban alguien que pueda trabajar sin... ya...</p> <p>I: Sin compromiso ¿no?</p> <p>E: Sin compromiso, quizás, vieja un poco, eso es importante. Por eso yo creo que estas preguntas a veces aquí también están. #1:19:28.6#</p> <p>I: Sí, bueno, a veces a lo mejor no es lo común, pero ... Cuando buscas trabajo en Alemania en el currículum ¿es normal poner la foto o no?</p> <p>E: Últimamente, creo que hay una discusión que no es... no se necesita poner una foto por cuestiones eh:: h... ya...</p> <p>I: Sí, para que no se escojan por la imagen, no, a lo mejor...</p> <p>E: Pero todavía se hace.</p> <p>E: Todavía se hace, sí.</p> <p>I: Bueno, en España es muy común que se haga. Un currículum sin foto::</p> <p>E: No existe.</p>	<p>Se establecen las diferencias entre Alemania y España en cuanto al interés por la vida privada de los individuos, siendo Alemania la que parece alejarse más de la intromisión (“no interesa tanto”).</p> <p>Los interlocutores se sorprenden de que se formulen preguntas en torno a la vida familiar o personal, lo que se establece mediante el verbo “chocar” y la expresión “llamar la atención”.</p> <p>Aunque en el caso de España parece más evidente, concluyen que se da asimismo en Alemania (“aquí también”), con un ejemplo concreto.</p> <p>A raíz del tema, se alude indirectamente a la presión social que sufren las mujeres, que son interrogadas en el ámbito laboral sobre su estado civil y son juzgadas asimismo por su edad.</p> <p>Terminan hablando sobre la necesidad de que la foto de la persona aparezca en su currículum en función de la costumbre de cada país, y la idea de que se esté empezando a evitar en Alemania para que el aspecto no influya en la elección por parte de la empresa, mientras en España persiste (adverbio “todavía”)</p>	Entrevista de trabajo-elementos	Anexo 11
56:2	E: ¿Y el señor mayor no puede ser también un estereotipo de una persona que se ha quedado	Se percata de la representación en la película (tráiler) del hombre inmigrante desde hace años que permanece fiel al	Estereotipos	Anexo 9

	<p>como en su pueblo? P: Eso también. El estereotipo de eh:: José Sacristán, con la boina.... E: Sí que sigue con su...marcha (???) #0:8:57.5# I: Sigue con su....</p>	<p>estilo de su país de origen (sustantivo “estereotipo”) en la época en la que se marchó.</p>		
56:20	<p>E: Yo quería decir que sí hay algo que aportan estos grupos de inmigrantes, las minorías porque no tenemos un buen sistema que vigila, pues no se puede en realidad intercambiar las culturas, porque también yo, bajo de mi:: piso tengo un pakistaní que allí puedo ir a comprar cuando me olvido del pan, del agua, de todo, pero voy allí y le digo “un euro de esto, un euro de esto otro”, pero no es, no es un intercambio cultural, y hay muchos de este tipo. Pero si tenemos que hablar de una aportación económica, pues, no sé, ahora me – me:: voy a acordar de lo que vimos antes, esto de no son matemáticas, no sé, alguna gente puede...(???)#1:22:16.0#, la cifra no es tan simple. Pero::, claro, tenemos que hablar de intercambio cultural, yo creo que no es tan simple, no estamos listos, no estamos bien preparados. Intercambio. E: Sí, que a lo mejor no se hace una integración así como se debería hacer, o::... E: En todos los países con los pakistanes, por ejemplo, y los españoles, los pakistanes y los ingleses, es... pienso que puede ser toda la cultura que tienen ellos, que están cerrados en su..., que aceptan el modo de los mismos (???)#1:22:53.2# de los mismos hombres...</p>	<p>Conciencia de que el intercambio cultural no consiste en transacciones simples cotidianas, como en el ejemplo de ir a comprar a una tienda regentada por inmigrantes: “voy allí y le digo “un euro de esto, un euro de esto otro”, pero no es, no es un intercambio cultural”. Reflexiona sobre la complejidad intrínseca de llevarlo a cabo, y declara una carencia de herramientas para llevarlo a cabo: “yo creo que no es tan simple, no estamos listos, no estamos bien preparados”. Aparece el tema de la integración de la población inmigrante, y responsabiliza unilateralmente a dicho colectivo, concretamente a los pakistaníes, de su no integración, esencialmente con el adjetivo “cerrados”. Se les describe y se justifica esta idea de aislamiento desde lo que ellos consideran su cultura, “puede ser toda la cultura que tienen ellos”.</p>	Inmigración- aportación	Anexo 9
56:15	<p>E: Yo creo...= E: =Depende del tipo de los inmigrantes E: Del trabajo si es regular o no. #1:15:08.1#</p>	<p>Reflexionan sobre los trabajos que desempeña la inmigración y destacan el factor salarial más bajo y los empleos de poco prestigio social. Asumen que los nativos</p>	Inmigración- aportación	Anexo 9

<p>I: Ajá. E: Yo creo mucho, porque, tenemos que decir la verdad. Hay muchos trabajos que nosotros, italianos, nunca haríamos, como por ejemplo, limpiar viejos o.... E: Lavar los platos en un restaurante. E: Los italianos siempre lo:: lo hicieron. Es que ahora ofrecen una mano de obra más baja y por eso ellos lo saben #1:15:38.0# . Pero antes los italianos los hacían, los hicieron también en el extranjero, cuando tenían que ganarse la vida de verdad dentro de una comunidad. E: Sí, pero... I: Sí, pero ahora la gente de Nápoles como de esta zona, esos trabajos no los hacen:: los napolitanos, lo hacen más bien los inmigrantes, ¿no? E: Van a proponerle los aseos de un Autogrill..es difícil que:: el napolitano... te dice sí, por 600 euros. #1:15:58.0#, puede ser por más, por menos... E: Claro, porque lo hacen por 300 euros #1:16:09.6#. I. Vale. Un punto es que hacen trabajos que:: a lo mejor una napolitano rechazaría #1:16:17.5# ¿Y qué otra cosa creéis que puede aportar la inmigración? E: (¿???)#1:16:23.4# este tipo de trabajo simplemente por, por una cuestión de:: dinero, de:-de:: pago y:.... I: De dinero o de prestigio, a veces también, ¿no? E: Sí, sí, o:: de prestigio.. E: Pero esos son los mismos que luego se marchan a otro país y van a hacer este trabajo.</p>	<p>serían incapaces de aceptar ese tipo de labores por ese sueldo (adverbio “nunca”). Exponen como muestra, a través del marcador discursivo “por ejemplo”, el cuidado de ancianos, lo cual se enuncia de una manera un tanto despectiva y desde una visión bastante reducida (“limpiar viejos”). Comparan la situación en el pasado (pretérito perfecto simple/ pretérito imperfecto/ adverbio “antes”), en la que también los italianos desempeñaban estos trabajos (adverbio “siempre”); e incluso cuando ellos mismos han sido también inmigrantes (marcador espacial “en el extranjero”). Esta idea parece justificar, en parte, que es una tarea que debe ser asumida por el hecho de venir de otro país: “Los italianos siempre lo:: lo hicieron o los hacían, los hicieron también en el extranjero, cuando tenían que ganarse la vida de verdad dentro de una comunidad”. Relacionan esta transformación con una cuestión esencialmente económica (adjetivo “difícil”), aunque seguidamente añaden también el factor de nivel (sustantivo “prestigio”). Les resulta contradictorio (sustantivo “paradoja”), sin embargo, que un trabajo sea considerado negativamente cuando se está en el propio país, pero se muestre una disponibilidad completa hacia el mismo cuando se trata de realizarlo en el extranjero. En la actualidad una persona local tiende a rechazar esas condiciones laborales. No obstante, las acepta cuando decide inmigrar y sus opciones de trabajo están más limitadas.</p>		
---	--	--	--

	<p>P: Sí... más o menos.</p> <p>E: Sí, es lo que estábamos diciendo. Y la paradoja es que nosotros aquí no queremos trabajar... y:: después cuando nos tenemos que ir al extranjero somos disponibles de hacer cualquier cosa....con gente diferente...es una paradoja [Comentarios superpuestos]</p>			
38:37	<p>E: A lo mejor algo de...no sé, yo lo llamaría, “calor humano”, eh:: lo que tú has mencionado, que lo que es importante también es la actitud de la sociedad receptora y creo que a nosotros, los alemanes, nos falta muchas veces esta actitud acogedora. Yo lo he vivido en-en otro país, pero creo que aquí nos falta, y a lo mejor los inmigrantes nos-nos pueden traer algo de esta calor, de interesarse por eh:: la otra persona, de ocuparse un poco, creo que podría ser un factor importante. #1:12:39.5#</p>	<p>Considera que la hospitalidad es uno de los valores esenciales que pueden (locución adverbial “a lo mejor”) aportar las personas inmigrantes, lo que considera como “un factor importante”: “calor humano”. Generaliza y opina que los alemanes adolecen de esta falta de “actitud acogedora”.</p>	Inmigración-aportación	Anexo 11
56:16	<p>E: Yo la peor, la peor porque vivo cerca de un campo de rum... [rumanos de etnia gitana]</p> <p>I: ¿De un...?</p> <p>E: De un campo de rom.</p> <p>I: Ah, vale.</p> <p>E: Y la mi...eh::, la mi relación, la relación mía con estos inmigrantes es pésima, porque ellos viven en una comunidad, pero no hacen nada para ser proactivos en la comunidad. Dicen que tienen que...tomar todo las... eh::... basura...</p> <p>P: la basura.</p> <p>E: .. la basura dentro de la:: la-la- donde está, ponerla afuera...abrir todos...</p> <p>E: ellos lo hacen.</p> <p>E: [continúa estudiante una intervención anterior]</p>	<p>El fragmento del discurso se centra en la relación de los estudiantes con la comunidad inmigrante. En este caso con rumanos de etnia gitana, que califica con el adjetivo “pésima”.</p> <p>Los acusa de no hacer esfuerzos para integrarse (“ellos viven en una comunidad, pero no hacen nada para ser proactivos en la comunidad”), de desperdigar la basura por las calles (adjetivo “llena”) para encontrar objetos que poner a la venta.</p> <p>La estudiante emite un duro juicio sobre este colectivo a través de la comparación “yo vivo en mi parte como si estoy cerca de perros” y confirma que esa es su percepción del asunto “Así lo entiendo”.</p>	Inmigración-aportación	Anexo 9

	<p>Sí...después hay la calle llena de basura, porque ellos quieren encontrar zapatos viejos</p> <p>E: u otras cosas</p> <p>E: que van a vender a otros. También quieren agua, luz, pero no pagan nada, no pagan los impuestos. Toman los autobuses, sin hacer el billete y son:: agresivos, y si marchas cerca de ellos te:: dicen cosas, te-te molestan, se acercan. Y yo vivo en mi parte como si estoy cerca de perros. Así lo entiendo.</p> <p>E: Pero hay excepciones, no se debe generalizar, porque Rom es un tipo de comunidad que el...es-es yo quitaría de mi ciudad, pero los restantes inmigrantes son buenos, o sea no te dan... no te procuran miedo, no hacen nada. El de rumanos que es una comunidad peligrosa.</p> <p>Estudiante de prácticas profesora: Además eh::... no todos son inmigrantes, imagina. En España tenemos el mismo problema y es con los gitanos españoles.</p> <p>[Comentarios superpuestos]</p> <p>E: Tenemos también napolitanos-gitanos, que son los peores.</p>	<p>En su opinión, exigen disfrutar de servicios como agua, electricidad y transporte, sin asumir las obligaciones “pero no pagan nada, no pagan los impuestos”. Los describe como un grupo irrespetuoso y perturbador, “son:: agresivos, y si marchas cerca de ellos te:: dicen cosas, te-te molestan, se acercan”. La dureza de las palabras de esta estudiante parecen suavizarse con la intervención de la siguiente, que matiza “Pero hay excepciones, no se debe generalizar”. No obstante, de nuevo estigmatiza al colectivo rumano, “Rom es un tipo de comunidad que el...es-es yo quitaría de mi ciudad”, para ensalzar al resto de inmigrantes, que describe con el adjetivo “buenos” y de actitud pasiva, “o sea no te dan... no te procuran miedo, no hacen nada”. Mientras tanto, la de los rumanos se considera nuevamente “una comunidad peligrosa” (adjetivo).</p> <p>Una interlocutora española anula la identificación entre gitanos e inmigrantes, ya que alude a los integrantes españoles de esta etnia, que son nativos.</p> <p>En este sentido, la conversación deriva en que se trata de una cuestión de rechazo hacia una etnia en concreto, presente en varios países, “tenemos también napolitanos-gitanos, que son los peores”.</p>		
21:1	<p>E: Que no de nada por descontado...</p> <p>I: Vale, que no dé por descontado, en el sentido de hacer varios trabajos o de hacer trabajos diferentes a lo que...?= E: = Eh::, al principio es difícil encontrar el trabajo de tu sueño.</p> <p>E: Además porque el mercado laboral no::...en Nápoles</p> <p>E: : en Nápoles...</p>	<p>Reflexionan sobre las dificultades de encontrar el trabajo ideal. Exponen el ejemplo concreto de Nápoles, donde califican el mercado laboral como “no muy bueno”. Creen en la necesidad de formarse adecuadamente para desempeñar un trabajo y así facilitar la búsqueda. Mediante el marcador discursivo “por ejemplo”, se refieren concretamente al trabajo como camarero.</p>	Inmigración-integración	Anexo 9

	<p>E: En Nápoles no está...</p> <p>E: No es muy bueno.</p> <p>E: No::</p> <p>E: Por eso es importante, por ejemplo, el hecho de:: conocer la:: eh:: hacer curso de barman porque así es más fácil de eh:: ... de trabajar.</p>			
56:14	<p>E: Yo lamento cuando esto pasa:: entre eh:: gente:: de mi edad, ¿no?, o que es más pequeña que yo, o en la escuela primaria, donde:: yo qué sé, cuando yo hacía el tercer año de primaria, vino por primera vez una chica de Marroco...</p> <p>P: de Marruecos.</p> <p>E: ... y fue algo como “¿esta de dónde viene?” es como que la viéramos....</p> <p>P: Mal.</p>	<p>Alude a un recuerdo de la infancia, cuando llegó nueva a su clase una niña inmigrante, hecho que le produjo una sensación negativa entonces, de la que se deduce que se arrepiente (verbo “lamentar”, adverbio “mal”)</p>	<p>Inmigración-integración</p>	<p>Anexo 9</p>
56:10	<p>P: Gitanos. ¿Qué más? Su modo de vivir, con Italia ¿qué pasa? Siguierte pregunta.</p> <p>E: Que no suelen adaptarse.</p> <p>P: No suelen adaptarse.</p> <p>E: Suelen vivir entre ellos, crear círculos.</p> <p>E: Los jóvenes no.</p> <p>E: Los que nacen aquí.</p> <p>E: No, no. Tu verás que:: tenía una amiga que era:: pola..</p> <p>P: Polaca.</p> <p>E: [continúa la intervención la estudiante anterior] Polaca, y estaba acostumbrada a nuestra manera de vivir, a todo, y llevaba solo dos o tres años aquí.</p> <p>P: ¿Y se había integrado?</p> <p>E: Sí.</p> <p>P: ¿Alguien más conoce a gente que se haya integrado?</p> <p>E: Yo solo uno, Ucrania, que:: después de:: eh::</p>	<p>Argumentan la falta de integración del colectivo gitano desde una responsabilidad unilateral, “no suelen adaptarse, suelen vivir entre ellos, crear círculos”. Hacen una excepción con las personas de menor edad o con aquellos que ya nacieron en el país.</p> <p>Se refieren al ejemplo de dos inmigrantes que sí han conseguido adaptarse, una chica polaca y otra ucraniana; esta última incluso ha encontrado a su pareja en el pueblo originario del hablante, lo cual parece ser considerado signo inequívoco de integración.</p>	<p>Inmigración-integración</p>	<p>Anexo 9</p>

	<p>estar conmigo el primer año de la escuela se fue para empezar para empezar a trabajar como peluquera, y ahora vive bien, tiene novio de mi pueblo...(???)#1:06:29.0# =</p> <p>P: Se ha integrado.</p> <p>E: Sí. Está muy integrada.</p>			
57:20	<p>I: Ajá, vale. ¿Y creéis que el hecho que una persona se integre en una sociedad depende solo de esa persona? ¿De qué más cosas podría depender? Sí, sí, [varios estudiantes levantan la mano para intervenir] Yo no estoy acostumbrada a lo de la mano, entonces no sé nunca a quién decirle...</p> <p>E: Vale. De su entorno, obviamente, o sea de dónde llega y dónde se ubica y con quién vive, o sea, es diferente si vive, no sé, en un hostel o en una familia anfitriona, algo así, y... hay tantos factores que influyen esa situación, o sea no es él solo, es todo, él y su entorno.# 0:37:28.8 #</p> <p>I: Vale.</p> <p>E: Sí, creo que hay muchos factores que actúan, pero, me parece que en gran parte es una cuestión de la voluntad personal de la persona, que si se esfuerza, si aprende la lengua, si va a encuentros, si hace esfuerzos para conocer a personas para buscar un trabajo, bueno, pienso que no puede pasar... pienso que funciona.</p> <p>I: Vale. O sea que si la persona pone de sí misma, va a funcionar seguro ¿no?</p> <p>E: Sí. Es cierto que hay otros factores, pero pienso que lo más importante es la voluntad de la persona.</p>	<p>Ante la pregunta sobre los factores que influyen en la integración de los migrantes, aluden a varios aspectos que no se ciñen solo a la persona misma, sino también al entorno de acogida (se hace referencia a dos polos que podemos deducir que el hablante considera antagónicos: el marco de un alojamiento turístico como puede ser un hostel y el de una vivienda familiar con personas autóctonas).</p> <p>Sin embargo, uno de los participantes considera que el factor más decisivo (adjetivo “importante”) es la propia voluntad de la persona que llega, la cual considera que debe poner empeño para integrarse, mediante diversas acciones que tienen que ver tanto con el aprendizaje de la lengua como con el contacto con nativos o el tipo de trabajo que realiza (acciones hipotéticas precedidas de la conjunción condicional “si”).</p>	<p>Consejos integración</p> <p>Voluntad adaptación unilateral</p>	Anexo 10
38:35	<p>E: Ya no [risa] #1:04:10.1#</p> <p>I: ¿Ya no?</p> <p>E: No, creo que es muy difícil encontrar trabajo</p>	<p>Comentan la dificultad en la actualidad de encontrar un trabajo en Berlín, más allá de una oferta destinada a estudiantes, que resulta más sencillo que obtener un</p>	<p>Inmigración-integración</p>	Anexo 11

<p>también en Berlín. Quizás en el sur de de Alemania no-no es tan mal, pero aquí sí, porque como hay tantos emigrantes de todo el mundo, de Australia, de los Estados Unidos, de todo el mundo, es muy difícil encontrar trabajo, por ejemplo, no sé, con inglés o con español, porque siempre van a eh:: ,ay cómo se dice...</p> <p>I: A escoger a alguien.</p> <p>E:... a escoger al nativo, al hablante nativo, y:: es muy... es mucha com... competitivo...</p> <p>I: Sí, hay mucha competitividad ¿no?</p> <p>E: Sí, hay mucha competitividad y:: hay que tener suerte para encontrar algo, o, no sé, conexiones, relaciones, no sé.</p> <p>I: Vale.</p> <p>E: Eh:: trabajo fijo, porque para el estudiante está fantástico, sí. Todos mis amigos trabajan y es súper fácil encontrar algún trabajo como estudiante, pero algo fijo, un trabajo para después de los estudios, creo que es difícil.</p> <p>I: Mmm. Vale.</p> <p>E: Y sobre todo sin conocimientos de la lengua.</p> <p>I: Claro.</p> <p>E: Si no saben alemán...</p> <p>I: Es muy difícil ¿no?</p> <p>E: Es muy difícil.</p> <p>E: Pero, por ejemplo, los jóvenes que yo conozco, casi la mayoría de ellos habla alemán perfectamente, entonces, a lo mejor ya llevan algún tiempo aquí, yo diría que—que se han asimilado de cierta manera y llevan su vida aquí, y creo que es una idea muy legítima ir al extranjero a – a probar</p>	<p>contrato indefinido tras los estudios. Subrayan que, ante la cantidad de personas que buscan un empleo, prefieren optar por personas nativas, lo cual deja un panorama que se califica con el adjetivo “competitivo”. Se alude a la facilidad que otorga el hecho de tener contactos a la hora de ser contratado.</p> <p>Consideran que hay diferencias entre norte y sur, siendo esta última zona posiblemente más accesible a nivel laboral (adverbio “quizás”).</p> <p>Y se refieren asimismo a la dificultad de encontrar trabajo si se desconoce el idioma local (“muy difícil”), pero se considera una idea “legítima” la opción de buscar fortuna en el extranjero y vivir esa experiencia.</p>		
---	---	--	--

	suerte, a vivir una experiencia única, digamos. Y siempre es difícil. #1:08:46.0#			
38:34	<p>E:¿Con trabajo o sin trabajo?</p> <p>I: Con trabajo. ¿No os afectaría?</p> <p>E: No.</p> <p>I: Vale. ¿Por aquí?</p> <p>E: Sí, a mí sí. Yo me sentiría muy-muy atacado y, bueno sentiría un rencor.</p> <p>I: Vale, mmm. ¿Y vosotras chicas?</p> <p>E: Sí, yo me sentiría también un poco mal que:: no sé, creo que a este estereotipo que los inmigrantes roban el trabajo a los-a los habitantes...</p> <p>#1:03:07.1#</p> <p>I: Sí, a los autóctonos, ¿no?</p> <p>E: A los...sí. eh:: .</p> <p>E: Lo mismo para mí.</p>	En relación a la actividad de los carteles de índole racista, los estudiantes tienen diversas reacciones. Hay quienes, poniéndose en el lugar del colectivo “atacado” no lo toman como una ofensa y consideran rotundamente (adverbio “no”) que no influiría en ellos; y quienes sí creen que les molestaría, lo que se expresa con el adjetivo “atacado”, con el sustantivo “rencor”, o la expresión “sentirse mal”.	Inmigración y trabajo	Anexo 11
56:5	E: Yo creo que en Alemania no es cuestión de-de trabajo, de quitar trabajo, =pero= de acostumbrarse, sino de acostumbrarse a un estilo de vida que ellos llevan, que es totalmente diferente que el estilo de vida que llevamos nosotros como italianos o españoles	Diferencia entre estilos de vida en distintos países, destaca la agrupación de italianos y españoles en un mismo cupo, “el estilo de vida que llevamos nosotros como italianos o españoles”. Consideran que el problema no es tanto el rechazo por parte de los nativos, sino la dificultad de adoptar el conjunto de costumbres, que consideran “totalmente diferente”.	Nosotros-ellos	Anexo 9
56:7	<p>E: Me podría poner en - en, cómo se dice, en un lugar de los madrileños ¿no?, porque por ejemplo en Italia también tenemos el mismo problema (???)#0:48:34.6# y por eso:: podría pensar que:: por... de un lado no tienen razón, pero de otro:: pues sí.</p> <p>I: Ajá.</p> <p>E: [continúa la estudiante de la intervención anterior] Pero tampoco yo puedo decir que::... no me puedo sentir ofendida yo, pero sé que se trata</p>	<p>Observa el fenómeno desde dos prismas distintos y compara con la realidad que existe en su país en torno a la visión del inmigrante como una persona que ocupa trabajos que corresponderían a los nacionales mediante el marcador discursivo “por ejemplo”.</p> <p>Además se observa un análisis más profundo del cartel y se extrapola a una dimensión superior, a un sistema de poder legislativo y gubernamental, “sé que se trata de política, de algo que se refiere a los políticos, a las leyes</p>	Inmigración y trabajo	Anexo 9

	de política, de algo que se refiere a los políticos, a las leyes de España	de España”. Esto justifica que este tema no le afecte (“no me puedo sentir ofendida”).		
56:8	<p>E: Yo ofendido, porque al final yo no he robado el trabajo a nadie. Si lo he logrado es por mi mérito ¿no?</p> <p>I: Ajá. Vale. ¿Y por aquí?</p> <p>E: Bastante ofendido, además de lo que decía, por lo que comentaba XXXXX de no haberle robado el trabajo a nadie, además ofendido por ser un ser humano y ser... no sé... yo le veo un-un-un:... cierto comentario racista es esto. Eh:: estas matemáticas que han hecho de los “parados” y los “emigrantes” que se corresponden y todo lo que viene detrás de este tema. Yo lo he percibido, bastante.</p>	<p>Conciben que el trabajo conseguido por un inmigrante no puede considerarse un hurto, “yo no he robado el trabajo a nadie”, sino que se obtiene por otras razones que tienen que ver con las capacidades propias de la persona (sintagma nominal “mi mérito”).</p> <p>Aluden también a un derecho básico y a la dignidad humana para calificar de insultante el contenido del cartel y su trasfondo (“todo lo que viene detrás”): “ofendido por ser un ser humano y ser... no sé... yo le veo un-un-un:... cierto comentario racista es esto”.</p>	Inmigración y trabajo	Anexo 9
56:9	<p>E: Pero ¿dónde está escrito que los inmigrantes son ocupados?</p> <p>P: No, no lo dice. Lo que dice ella es...</p> <p>E: Pues claro, es una combinación política que- que:- que:: quiere ganar eh:: votos con un:: tema que conoce todo el mundo#0:51:30.0#. Pero no es preciso, porque seis millones de inmigrantes, seis millones de parados. Pues los parados pueden ser los inmigrantes y es un problema, o puede ser que unos tres son inmigrantes y otros tres son españoles, entonces el problema lo tienen que resolver las dos partes. Pero puede ser también que los seis millones de parados son solo españoles, porque los inmigrantes les roban eh:: el trabajo=.</p> <p>P:= El trabajo.</p> <p>E: Pues es una... comunicación que eh::, para mí no es precisa,(???)#0:52:05.5# que quiere::no sé, que quiere decir, algo muy en general para ganar...</p>	<p>Interpretación diversa al resto de estudiantes sobre el cartel, lo define como ambiguo, “no es preciso”. La identificación entre los desempleados y los inmigrantes no le parece lógica, por ello explora tres posibles lecturas para mostrar la falta de claridad del mensaje.</p> <p>Atribuye el contenido a una intención política (“quiere ganar eh:: votos”)</p>	<p>Inmigración y trabajo</p> <p>Reflexión mirada plural</p> <p>Criticidad</p>	Anexo 9

	E: Luego dice “No es racismo, son matemáticas”. E: Sí, pues claro.			
38:5	I: ¿Eso ocurre también aquí? O creéis que os apoyáis más en la familia... algunos, siempre depende un poco de la persona ¿no? no tanto de... E: Yo pensaba que los españoles... para los españoles la familia es más importante que los amigos... porque eh:: por ejemplo, yo no tengo mucho contacto con mi familia pero no es que no nos entendemos o algo así, sino es... cada uno hace su vida y si hay algún tema nos vemos y ya. # 0:26:40.8# E: Eso, yo tengo amigos españoles que dicen que están aquí en Alemania trabajando y que dicen “Yo veo a mi madre más con más frecuencia que tú aquí”. I: Ya, sí. E: Bueno, pero, no es así que... no somos tan familiar aquí, no sé.	Idea de las relaciones familiares en España en comparación con Alemania. Comentan que la relación de cercanía con sus familiares es distinta a la de amigos españoles, aunque ello no implique una mala relación, “pero no es que no nos entendemos o algo así, sino es... cada uno hace su vida y si hay algún tema nos vemos y ya”. Un estudiante establece una comparación de superioridad entre la proximidad con el entorno familiar y el círculo amistoso a través de la fórmula más... que (“la familia es más importante que los amigos”). Reproducen en estilo directo las palabras de un inmigrante español que considera que la periodicidad con la que ve a su progenitora es mayor que la del interlocutor, aun siendo alemán y viviendo en su propio país (comparación de superioridad “más frecuencia que tú”).	Estereotipo Visión generalizadora	Anexo 11
56:11	I: = Sí, o sea ¿qué impresión creéis que tienen ellos sobre vosotros o de forma más general sobre la gente local? Intentad ponerlos en la vida de... o en su lugar, qué imagen creéis que vosotros proyectáis para ellos. E: Muchos de ellos lamentan el hecho de que nosotros nos aprovechamos de ellos porque pensamos que son tontos. E: También, en muchas entrevistas dicen que ellos aquí son de paso ¿no? P: Están de paso. E: Quieren ir al Norte porque aquí no hay trabajo, también ellos se lamentan que no está trabajo y ... P: No hay trabajo.	Comentan la superioridad (verbo “aprovechar”) que se muestra ante los inmigrantes, “pensamos que son tontos”. Resaltan la posible percepción que ellos tienen de esa actitud, “lamentan”. Conciben su ciudad como un lugar “de paso” que no interesa demasiado a los inmigrantes, cuyo objetivo es trabajar en el norte del país. Este hecho se justifica en una mayor oferta laboral en esa zona y en un sistema de vigilancia menos que les permitiría delinquir con impunidad, “puede ser que por eso se van”.	Heteroestereotipo	Anexo 9

	<p>E: No hay trabajo y prefieren ir al Norte, donde hay también familia... muchas familias que esperan.</p> <p>E: Y además yo, por ejemplo, he escuchado muchas veces que:: al Norte son... tienen más libertades en lo que quieren hacer. Por ejemplo, hay mucha delincuencia que llega de los emigrantes y aquí, por ejemplo, son más controlados. Yo he escuchado eso, por ejemplo. Puede ser que por eso se van...=#1:07:55.6</p>	<p>En este sentido, consideran que en su ciudad tienen menos libertad para cometer delitos, “aquí, por ejemplo, son más controlados”.</p> <p>Destaca una asociación directa de la inmigración con acciones reprobables, “hay mucha delincuencia que llega de los emigrantes”.</p>		
--	---	---	--	--

6.10.1.3 Bloque 3

En este apartado se encuentra el análisis de la tercera parte de la intervención didáctica, compuesta por tres actividades que versan sobre las relaciones personales en distintos contextos discursivos, en el ámbito público y privado (véase Anexo 6).

Cita	Secuencias discursivas	Análisis dimensión enunciativa	Códigos	Documento
57:34	<p>E: No creo que sea muy común, acá, pienso que sobre todo en la primaria es importante eh: desarrollar un diálogo entre los alumnos, como ya dijimos, bueno para-para- para enseñar que... para que los niños crezcan con- con la conciencia de que hay varias religiones, de que hay que respetarlas. Y sí, eso, para mí, cuando yo pienso... no, no creo que lo hicimos mucho nosotros en mi escuela. No había mucho de eso.</p> <p>I: Vale. ¿Sí?</p> <p>E: En mi escuela fueron muchas veces a visitar sina...</p>	<p>Comentan las formas en las que se abordó la diversidad cultural en sus escuelas e institutos.</p> <p>Por un lado, se retrata una educación en la que no se trabajaron estos aspectos, “no creo que lo hicimos mucho nosotros en mi escuela”, aunque el hecho es que considera que es “importante” (utiliza concretamente ese adjetivo); con verbos como “desarrollar” y “respetar” reafirma esa postura.</p> <p>Por otro lado, comentan que visitaban lugares de culto de distintas religiones como actividad escolar, “sinagogas y mezquias”.</p>	Aula y diversidad cultural-religiosa	Anexo 10

	<p>P: Sinagoga. E: Sinagogas y mezquias... P: Mezquitas. E: Mezquitas, y, si también había cursos de filosofía se habló mucho de todo eso.</p>	<p>Confirman los temas de diversidad cultural y religiosa eran habituales durante su etapa educativa utilizando el adverbio “también”: “también había cursos de filosofía se habló mucho de todo eso”.</p>		
57:31	<p>E: Bueno, lo que en mi escuela, y creo que en muchas escuelas existe eso, que se puede elegir entre religión evangélica, religión católica y ética. Y:: bueno, eso es lo que elegí yo, y ahí siempre hablamos de:: las religiones grandes del... en el mundo. Y, bueno, eso-eso para mí es...bueno, fue un inicio, solamente, claro, pero eso ya es un poco un... bueno, un acercamiento a las religiones que... de la vida cotidiana uno no conoce. Y bueno, después, como más allá de eso, quizás debería haber guías como para-para-para seguir con eso. # 1:02:33.7 #</p>	<p>Centra el discurso en la forma de tratar las distintas religiones durante su etapa educativa. Destacan asignaturas paralelas a la religión mayoritaria de su país en las que abordaban los distintos cultos. Se valora positivamente esta elección, que supone “un acercamiento a las religiones que... de la vida cotidiana uno no conoce”. Cabe destacar términos valorativos como: “elegí”, “acercamiento”. Sin embargo, el estudiante considera este tipo de enseñanza religiosa es insuficiente, como demuestran términos como: el sustantivo “inicio” y el adverbio modal “solamente”, en “eso para mí es... bueno, fue un inicio, solamente”. No obstante, se observa un deseo de continuar una vez culminada la etapa educativa, “quizás debería haber guías como para-para-para seguir con eso”. Cabe destacar en esta oración el uso del adverbio de posibilidad “quizás” y la perífrasis modal “debería haber”, que refuerzan ese deseo de continuar.</p>	Aula y diversidad cultural-religiosa	Anexo 10
57:33	<p>E: No sé si eso es necesario porque en mi clase del colegio teníamos al menos musulmanes eh:: y...sí algunos cristianos, también, y no había ningún problema. Estaban amigos y ya, no teníamos que hablar sobre eso, no era necesario. No sé que... no sé si es un problema en realidad o si lo hacemos problema. E: En Berlín sí es, en Berlín sí es, porque aquí si hay grupos de 30 alumnos, 28 son de distintos países y 2 digamos, son alemanes, entonces.</p>	<p>Se intuye una normalización de la diversidad cultural y religiosa en la escuela y destaca que la buena relación existente entre los alumnos no hizo necesario ningún tipo de programa especial para abordar estos temas, “Estaban amigos y ya, no teníamos que hablar sobre eso, no era necesario”. De hecho, emplea el sintagma nominal “ningún problema” y la oración “no era necesario” y expresas sus dudas sobre la magnitud del tema a través de “no sé si es un problema en realidad o si lo hacemos problema”, donde, al usar la primera persona del plural</p>	Aula y diversidad cultural-religiosa	Anexo 10

	<p>Entonces sí, aquí hay una mezcla bastante eh:: dist... bastante... diversa ¿se puede decir eso?</p> <p>P: Sí...</p> <p>I: Sí, heterogénea ¿no?</p> <p>E: Ajá, entonces sí, creo que aquí es necesario mantener ese diálogo entre las culturas, pero también para evitar después un conflicto, porque en las calles en la noche se reúnen y luchan unas bandas en contra de la otra, porque tienen otra religión. Eso es normal aquí en Berlín, no es nada así como...raro. # 1:05:09. #</p>	<p>expresa, incluye a otros agentes en un sentido genérico, tal vez a la sociedad en general.</p> <p>A raíz de una de las intervenciones, se plantea la necesidad de establecer un diálogo sobre la religión en el aula (utilizando la conjunción adversativa, “pero”, y con el empleo del adjetivo “necesario: es necesario mantener ese diálogo entre culturas, pero también para evitar después un conflicto”), ya que considera que realmente supone un conflicto la diversidad cultural para los entornos en los que se experimenta: “en las calles en la noche se reúnen y luchan unas bandas en contra de la otra, porque tienen otra religión”. A través de estas oraciones causales justifica su punto de vista. Añade los términos “normal” y nada “raro” para enfatizar que la situación que está comentando está a la orden del día.</p>		
57:32	<p>E: Pues mantener en las clases el diálogo entre... de pronto si hay varios alumnos en una clase que representan varias eh:: religiones, que se busque un espacio para que ellos puedan hablar sobre su religión y sobre los varios aspectos y sobre los conflictos que hay entre... de pronto también en el mundo que hay, pues, guerras entre musulmanes y cristianos, que uno está matando al otro, y que ellos personalmente puedan hablar sobre esos conflictos para no llevarlos a su situación personal y a sus compañeros a la situación entre ellos.</p>	<p>El siguiente alumno sugiere la necesidad de tratar estos temas en un marco diferente: que los alumnos, de diversas culturas, puedan entender los conflictos internacionales y no hacerlos suyos: “que ellos personalmente puedan hablar sobre esos conflictos y no llevarlos a su situación personal”. Para ello, emplea términos valorativos como el adverbio modal “personalmente” o el sintagma nominal “situación personal”.</p> <p>Se proponen algunas acciones para trabajar la diversidad en el aula, como espacios concretos para hablar los problemas de fuera de clase. Se trataría de momentos de liberación para ellos, lo que sugieren los términos sustantivo “búsqueda” y la perífrasis verbal “puedan hablar”.</p>	Aula y diversidad cultural-religiosa	Anexo 10
57:25	<p>E: =Sí, sí, sí, y la forma de vestirse y todo esto, para mí esa... toda esa discusión de cómo se debe vestir un profesor o una profesora para mí es una tontería, porque siempre se dice que los alumnos</p>	<p>El estudiante se centra en otro aspecto de la diversidad cultural y religiosa: la vestimenta y los símbolos, en este caso, de los profesores. Se basa en una experiencia personal (uso de primera persona en el pronombre “mí”,</p>	Aula y diversidad cultural-religiosa	Anexo 10

	<p>se dejan influir tanto de la forma en que se viste el profesor o si lleva símbolos religiosos, o si lleva un pan..¿.pañuelo? P: Pañuelo, sí. (???) # 0:56:38.3 #, el velo. E[varias]: Velo, velo. ¿A ver? E: Bueno, para cubrir, eso no es verdad. A mí nunca me importaba cómo se vestían mis profesores, y lo que... creo que yo... lo importante en la escuela es la enseñanza, o sea la... lo que dicen los profesores y no cómo se visten. I: Sí, yo creo que aquí el hecho de la vestimenta no va tanto para el profesor sino para el alumnado, pero, buena reflexión. = E: =No, porque- no, porque me recuerdo una gran discusión acá en Alemania y salió por los medios y por todo, y era una discusión bastante controversia de la forma en que se tienen que vestir los profesores.</p>	<p>en el sintagma preposicional “a mí” o en el verbo “me recuerdo”) para argumentar que debería ser indiferente cómo vistan los docentes porque lo importante es lo que ellos enseñan, no su indumentaria: “A mí nunca me importa cómo se vestían mis profesores [...] lo importante en la escuela es la enseñanza”. Se vale de términos valorativos negativos como el sustantivo “tontería” o la oración “no me importa” para justificar su punto de vista, así como de oraciones causales, “porque: porque siempre se dice que los alumnos se dejan influir”, que apoyan su tesis. La subjetividad se refleja en el hecho de que recupera una anécdota, una discusión que tuvo lugar en Alemania sobre cómo debían vestir los profesores, en un tiempo indeterminado. Cabe destacar el uso del término “velo”, un símbolo religioso que se considera importante, que se demuestra en los repetidos comentarios a lo largo de toda la clase.</p>	<p>Aula-vestimenta- símbolos</p>	
<p>57:29</p>	<p>E: Para mí la forma de vestirse, no sé, sea de-de-del, no sé, sea por la religión o por otras razones, para mí es parte de la libertad personal, y yo creo que, como ya dije que lo importante es el contenido, o sea de qué- de qué se habla, y como tú dijiste que, obviamente, el profesor o la profesora no debe valorar y debe enseñar el respeto ante las otras religiones, eso me parece muy interesante, pero para mí no tiene nada que ver con-con cómo se viste, y sí, porque eso también muestra como la variedad de-de la sociedad, de nuestra sociedad. También enseña, para mí, a los alumnos un poco de respeto y de conciencia de que hay varios tipos de personas y</p>	<p>El punto de vista parecer ser compartido por la mayoría de los estudiantes, que realmente consideran que la forma de vestirse o el llevar, o no, símbolos religiosos no solo entra en la libertad de cada uno, “es parte de la libertad personal”, sino que ayuda a respetar a la otra persona tal y como es, sin importar la procedencia, su nivel económico o creencia religiosa. Se usa el adverbio modal “obviamente: obviamente, el profesor o la profesora no debe valorar y debe enseñar”; para destacar que el argumento es generalizado y los sustantivos “respeto” y “conciencia” para apoyar la tesis. En contraposición con esto, y usando una oración adversativa, se expone un caso extremo de usos de símbolos claramente ofensivos para la mayoría de las</p>	<p>Aula-vestimenta- símbolos</p>	<p>Anexo 10</p>

	<p>varias religiones y...</p> <p>E: Pero entonces, si un profesor entonces va al colegio y tenemos esa libertad de expresión, religioso, político y todo eso, y se pone una camisa donde dice “anarquía” o se pone un... muestra un tatuaje donde ves el símbolo de los nazis, ¿eso también...? ... y si-y si él enseña luego tenemos que mantener la democracia, pero está demostrando otros contenidos de su personalidad, eso tampoco puede ser. Es algo muy polémico ¿no?, claro, pero...</p> <p>E: Sí, bien. Si-si el profesor o la profesora tiene una identidad antidemocrática, estoy de acuerdo contigo que no debería presentarla, pero, ¿creerías que, por ejemplo, el (???) # 1:01:05. # es antidemocrático?</p> <p>E: No, eso no digo, pero puedo repetir solamente lo que dije, que hay una separación entre religión y Estado, y eso aquí en Alemania hay que respetarlo. Igual yo no puedo ir-yo no puedo ir al al a la egipcia y decir “Bueno yo ahora quiero ser profesora”, y me pongo ahí con falda y con una blusa corta. No se puede. # 1:01:09.1 # Y yo tengo que aceptarlo, yo no puedo decir “No, pero eso es mi libertad”.</p> <p>P: Aceptarlo, verdad, es una cuestión de respeto a la otra cultura.</p>	<p>personas, “tatuaje donde ves el símbolo nazis”, que abre el debate de hasta dónde llega la libertad personal; hasta qué punto se puede hacer (vestir o llevar) algo amparándose en el libre albedrío: “es algo muy polémico, ¿no?”</p> <p>Los estudiantes concluyen que en este caso la persona debe respetar a los que tienen al lado, justificándose con la “separación entre religión y Estado” que hay en Alemania.</p> <p>La intervención está llena de términos valorativos ante el tema que se está tratando, que resulta bastante delicado: “¿eso también?, muy polémico, antidemocrática, aceptarlo, libertad”. Además, se trata de un discurso bastante fragmentado: por un lado, apenas se consigue terminar una oración y por otro, los alumnos están continuamente interrumpiéndose. Esto se debe a que se trata de un tema polémico y en el que se quiere participar. El empleo del estilo directo con verbos <i>dicendi</i>, “decir”, les permite a los estudiantes apoyar sus comentarios y reforzar la subjetividad: “Bueno yo ahora quiero ser profesora, y me pongo aquí con falda y con una blusa corta”, “No, pero eso es mi libertad”.</p>		
57:26	<p>E: Pues yo pienso que ni en los profesores ni en los colegios pueden aparecer símbolos religiosos, porque es territorio público y el Estado tiene:: el deber de ser un espacio neutral de religión, orientación política o orientación sexual. No puede ser que un profesor que está representando</p>	<p>Al hilo de la conclusión de la intervención anterior, el estudiante expone un argumento contrario al que se ha dicho hasta el momento: “ni en los profesores ni en los colegios pueden aparecer símbolos religiosos”. En este contexto, se pasa a destacar la diferencia entre el ámbito público, representado por la figura del profesor y el</p>	<p>Aula-vestimenta-símbolos</p> <p>Símbolos religiosos</p>	<p>Anexo 10</p>

<p>al Estado cuando él está en el colegio, con su vestimenta o lo que tiene puesto representa una-una orientación en especial, y de pronto con eso manda una valoración en contra de los otros. Y creo que cuando una persona quiere mostrar sus símbolos religiosos en su vida y también en su vida diaria, no puede trabajar con el Estado. Y eso se sabe antes, se sabe antes de tomar la decisión de que quiero trabajar. Cuando trabajas con el Estado no puedes mostrar tus-tus eh:: (???) # 0:53:37.6 #</p> <p>I: Creencias ¿no?</p> <p>E: Sí, no se puede. Para el alumno creo que es otra cosa, porque él en este caso, cuando él va al colegio todavía es una persona privada y el profesor es una persona pública.</p> <p>E: Pero que la consecuencia sería que mujeres que llevan el (???) # 0:54:57.6 #</p> <p>P: El velo.</p> <p>E: El velo, no podrían trabajar.</p> <p>P: Sí.</p> <p>E: Pero no creo que sería una-una...que sea una buena solución, no sé, porque para... también estoy de acuerdo contigo de que la escuela en sí no debería representar una orientación política o-oh:: religiosa, si es una escuela pública. Pero, respecto a los profesores diría que, por ejemplo, una mujer con velo podría trabajar, porque es-es tan... pienso que es imposible que una persona no pueda influenciar a sus alumnos. Porque sí, por ejemplo, en una enseñanza de... política cuando hablas con la profesora o el profesor sobre política no es-no es posible... no eh:: (???) #</p>	<p>colegio, y el ámbito privado, el alumno que va a la escuela, de manera que, según el estudiante, el Estado y las escuelas están en la obligación de asegurar esa objetividad: “tiene el deber de ser un espacio neutral de religión, orientación política o orientación sexual”.</p> <p>Esta forma de pensar justificaría que los profesores de la escuela pública o las personas que trabajasen para el Estado evitasen vestir o llevar símbolos religiosos para no cuestionar ideologías diversas o una “valoración en contra de los otros”.</p> <p>Este punto de vista está justificado en el uso de la primera persona, “yo pienso que ni en los profesores ni los colegios pueden aparecer símbolos religiosos”, y a través de oraciones causales, además de reforzado con términos valorativos como “especial” o perífrasis modales como “no puede trabajar, no puedes mostrar”, que dirigen claramente la argumentación.</p> <p>Otro estudiante, sin embargo, con una oración adversativa expone un caso concreto de símbolo religioso bastante controvertido: “la consecuencia sería que mujeres que llevan [...] el velo no podrían trabajar”. Desde este punto, justifica el uso de la simbología religiosa si el profesor no tiene ánimo de influir de ninguna manera en el criterio de sus alumnos (de hecho, utiliza el término “imposible” para referirse a la influencia del profesor en el alumno: “es imposible que una persona no pueda influenciar a sus alumnos”).</p> <p>El compañero se muestra de acuerdo con la perífrasis modal “debe ser”, que no solo señala el consentimiento, sino al mismo tiempo, una cierta obligación, aunque insiste en que si el profesor no es capaz de actuar de forma neutral ante el alumnado no debería enseñar, ya que el fin último de la enseñanza es que los alumnos puedan</p>		
---	--	--	--

	<p>0:56:04.1 # una idea. E: Sí, pero así debe ser- así debe ser. Y cuando el profesor no es capaz de-de-de representar todas las orientaciones de manera neutral, no puede enseñar entonces, porque él-él es el responsable para que los niños puedan empezar a formar su propia opinión y cuando el profesor empieza a valorar algo, solamente con mostrar símbolos de una religión, no creo que está bien. Y esas mujeres pues, no-no-no quiero mostrar falta de respeto a la religión, cada uno puede mostrar sus símbolos religiosos en el público, pero cuando alguien toma la decisión de trabajar con el Estado, también tienes que aceptar las reglas, y aquí en la constitución alemana dice que hay una separación entre iglesia y el Estado. (???) # 0:56:07.3 # E: Mm::... sí, en teoría. [Risas] E: Pero así debe ser y lo importante es que la persona que va a trabajar con el Estado intenta perseguir estas líneas y no con el inicio ya dice “No, pero yo quiero mostrar mis símbolos religiosos”, no puede ser. Así lo veo yo.</p>	<p>construir su propio pensamiento crítico, y no que los profesores se lo construyan.</p> <p>No obstante, insiste de nuevo en que, en el ámbito público y estatal, los funcionarios, en este caso los docentes, que trabajen deben hacerlo sin mostrar ninguna inclinación política o religiosa: “lo importante es que la persona que va a trabajar con el Estado intenta perseguir estas líneas y no con el inicio ya dice “No, pero yo quiero mostrar mis símbolos religiosos”, no puede ser”. En esta intervención se puede apreciar el énfasis en la subjetividad a través del uso de la primera persona o expresiones como: “Así lo veo yo”, ya que se trata de un tema delicado del que han derivado dos posturas claramente diferenciadas. En general, los estudiantes exponen sus argumentos a través del uso de oraciones causales y ejemplificaciones para reforzar su tesis, al mismo tiempo que se emplean términos absolutos, como la perífrasis verbal “tiene que ser, debe ser, no puede enseñar o influenciar” que hacen los razonamientos más fuertes.</p>		
57:27	<p>E: Sí, porque el trabajo es para todos ¿no? [risa] No sé, para mí es una discriminación, para la gente que tiene esa religión y... no sé... y también conozco a una amiga que es del Islam y que quería trabajar como profesora porque no podría porque no es posible (???) # 0:57:35.0 # porque allá hay una ley que permita eso. No sé, (???) ofendido, digamos, porque también... como ya he dicho no es posible no representar algunas ideas personales cuando eh:: eres profesor o</p>	<p>Las dos posturas diferenciadas sobre la vestimenta y los símbolos religiosos vuelven a quedar patentes en esta intervención. Por un lado, un estudiante refuerza su argumento con una ejemplificación a partir del caso de una conocida, para defender que los profesores no pueden vestir como quisieran en cualquier contexto. Utiliza el término valorativo “discriminación” y la locución adverbial, “por ejemplo”, para apoyar su argumento. Concluye asegurando que “no es posible no representar algunas</p>	<p>Aula-vestimenta-símbolos Símbolos religiosos</p>	<p>Anexo 10</p>

	<p>profesora. No es posible. Y hablas con tus alumnos, y tienes una relación normalmente... deberías tener también una relación con tus alumnos, y cómo es posible ser objetivo.</p> <p>E: Sí, pero es un símbolo, como... hay diferencia entre expresarse sobre temas y dar como pistas de defensores o opiniones, y todo el tiempo llevar un símbolo muy fuerte de-de... a mí me parece que el velo en la clase no sé si hace sentido de... bueno de... pienso que si realmente quieren ser profesoras en escuelas públicas pues se pueden quitar como durante la enseñanza, el velo.</p> <p>E: No funciona. No funciona.</p> <p>P: ¿Qué pasaría si nosotros vamos por ejemplo a un país musulmán y queremos ser profesoras?</p> <p>E: Por eso.</p> <p>P: Nos hacen poner velo ¿no?</p> <p>E: Claro.</p> <p>P: Pues acá es lo mismo. Nos tenemos que adaptar.</p> <p>E: Exactamente, hay que adaptarse.</p> <p>P: Me tendré que poner el velo...</p> <p>E: ¿Y eso es una explicación?</p> <p>P: Total.</p> <p>E: Para mí no.</p> <p>P: Y absoluta.</p> <p>E: ¿Si es (???) # 0:59:16.0 # también lo hacemos?</p>	<p>ideas personales cuando [...] eres profesor o profesora". Para el/la estudiante, las relaciones entre los profesores y los docentes son personales, por lo que resultaría imposible separar los aspectos religiosos o políticos de la educación. Emplea el adverbio "normalmente" para reflejar que efectivamente es algo que sucede con asiduidad.</p> <p>Por otro lado, el siguiente interlocutor retoma la otra postura sobre la relevancia de que en un lugar público no se deberían "dar pistas" sobre inclinaciones religiosas o políticas a través de la oración adversativa "pero: Sí, pero es un símbolo, como... hay diferencia entre expresarse sobre temas y dar como pistas de defensores o opiniones". Seguidamente, se pasa a comparar la situación de las profesoras musulmanas que quieren llevar el velo en Alemania con aquellas alemanas que estando en países de religión islámica quieren ejercer la enseñanza: mientras que en Alemania las profesoras no están obligadas a quitarse el velo en los países musulmanes las mujeres están obligadas a llevarlo: "¿Qué pasaría si nosotros vamos por ejemplo a un país musulmán y queremos ser profesoras? Nos hacen poner velo ¿no? Claro". Los estudiantes coinciden en este aspecto y, usando expresiones que muestran acuerdo como "claro, por eso, lo mismo, exactamente, total", rechazan esa práctica.</p>		
57:30	<p>E: No, eso no digo, pero puedo repetir solamente lo que dije, que hay una separación entre religión y Estado, y eso aquí en Alemania hay que respetarlo. Igual yo no puedo ir-yo no puedo ir al a la egipcia y decir "Bueno yo ahora quiero ser profesora", y me pongo ahí con falda y con una</p>	<p>Se concluye esta parte de la discusión, a modo de cierre de la conversación, con la idea que ha imperado: hay que respetar la cultura de la sociedad en la que se vive. En el caso de Alemania, aquellas personas que tengan una inclinación religiosa determinada deberán concienciarse de que existe en este país una separación entre religión y</p>	Concepto respeto cultural aula	Anexo 10

	<p>blusa corta. No se puede. # 1:01:09.1 # Y yo tengo que aceptarlo, yo no puedo decir “No, pero eso es mi libertad”.</p> <p>P: Aceptarlo, verdad, es una cuestión de respeto a la otra cultura.</p> <p>E: Exactamente.</p> <p>P: Tú estás respetando a los otros.</p> <p>E: Sí, y pienso que shockearte todo el tiempo cuando se trata del Islam, pero en-en- (???) que tiene como...</p> <p>P: Me shockea no, me sorprende, me sorprende, me escandaliza.</p> <p>E: Sí, no me parece tan mal que... también (???) # 1:01:57.5 #.</p>	<p>Estado, lo que lleva a las personas que trabajan en entidades públicas a no mostrar símbolos o vestimentas concretas: “hay una separación entre religión y Estado, y eso aquí en Alemania hay que respetarlo, Y yo tengo que aceptarlo, yo no puedo decir: no, pero eso es mi libertad”; por otro lado, también es necesario respetar las tradiciones impuestas por el Estado en aquellos países musulmanes en los que se obliga a las mujeres a llevar el velo. En ambos casos, no se trata de ejercer la libertad personal, como refleja: “yo no puedo decir: no, pero eso es mi libertad”, sino que se trata de respetar la otra cultura. La subjetividad de la intervención está marcada por el uso de la primera persona o pronombres personales y posesivos como “yo”, “mi”. Se trata de una idea ya expuesta anteriormente, lo que se marca con el verbo “repetir”, y cabe destacar el empleo del anglicismo “shockearte”, que inmediatamente es corregido por el profesor.</p>		
57:39	<p>E: Bueno, en México tienen una relación como de amistad, o sea son amigos en Facebook y salen juntos a veces y comparten las fotos, y yo siempre me pregunto por qué, porque aquí es como una relación profesional y, pues, el profesor ayuda pero nada más, no hay pláticas sobre la familia, sobre el fin de semana y adónde saliste tú, y... pero me parece que en Latinoamérica especialmente es completamente distinto. En España, no creo que sea tanto, o sea es como más como una relación aquí en Alemania, como más profesional. # 1:27:06. #</p> <p>I: Sí. ¿Creéis que no es profesional el hecho de tener al profesor en Facebook o de salir con él=?</p> <p>E: =No.</p>	<p>Se discute la relación que se establece entre alumno y profesor en el aula, teniendo en cuenta principalmente la cercanía o la lejanía de esa relación, aspecto que los estudiantes atribuyen a un mayor o menor grado de profesionalidad, respectivamente, así como su forma de relacionarse a través de las redes sociales. Los estudiantes afirman que en países latinoamericanos la relación existente entre alumnos y profesores es menos profesional, ya que es más cercana y “son amigos en Facebook”; esta postura se apoya en expresiones como: “me pregunto por qué” y términos valorativos como: “fotos, salen juntos, familia, fin de semana”, para reflejar esa informalidad. Se compara con la situación alemana, que es “más profesional”, como muestra la expresión: “el profesor ayuda pero nada más, añadir un poco de</p>	Docente y redes sociales	Anexo 10

	<p>I: ¿Creéis que influye en la forma de enseñar o de aprender?</p> <p>E: Sí, mucho.</p> <p>E: Sí, por ejemplo acá en Alemania, a los profesores alemanes, por lo menos siempre, casi siempre se dice “usted”, y bueno con profesores o docentes hispanohablantes puede ser diferente. Y bueno, me parece que en muchos países latinoamericanos es así, como dijiste tú, pero eso también tiene que ver que las personas se gradúan mucho más temprano, a una edad más joven de la universidad y... están como bastante... cercanos de la edad. Y por ejemplo, es muy común que los estudiantes tengan 17 años y el profesor como 23, algo así, y ahí probablemente es más fácil desarrollar una relación un poco más amistosa, creo.</p>	<p>análisis”, en donde se observa la contraposición a través de la oración adversativa y el adverbio de cantidad “más”. Se trata de una opinión particular de un estudiante, pero generalizada, lo que se refleja en las respuestas contundentes de los alumnos “No”, “Sí”, “mucho”, que son rotundas y muestran claramente su forma de pensar: “Sí, por ejemplo acá en Alemania, a los profesores alemanes, por lo menos siempre, casi siempre se dice “usted”. Asimismo, no hay apenas reformulaciones a lo largo de la intervención, lo que demuestra que es una idea que tienen establecida.</p> <p>Seguidamente, se exponen dos posibles causas de esta relación tan cercana en los países latinoamericanos: el tuteo (de hecho, el alumno se dirige al profesor hablándole de tú, “como dijiste tú”) y que la condición de jovialidad por la cercanía de edad del cuerpo docente. Esta idea se apoya en un ejemplo y en expresiones como “es más fácil desarrollar una relación un poco más amistosa”. Los términos “cercanos”, “amistosa” o “joven” muestran la informalidad propia de una relación cercana.</p>		
57:36	<p>E: Pero ¿hay que solucionar eso? O sea me parece un poco lindo eso, ya, dice el médico “Vale, hombre”, me imagino que sigue con su consultación y ya. No sé si hay que solucionar eso. # 1:13:56.1 #</p> <p>I: Vale. O sea, no hay realmente un problema en vuestra opinión, ¿no?</p> <p>E: Yo creo que más esa situación es un momento de aprendizaje para los dos, que después de pronto se dan cuenta, bueno, hay culturas donde se dice gracias al médico y el paciente, de pronto, le da cuenta, bueno, aquí de pronto no se le dice</p>	<p>En la actividad en la que se explora un supuesto malentendido comunicativo entre el paciente y el doctor, los estudiantes discuten sobre las formas de ciertas personas en el hospital y el respeto que deben mostrar los pacientes en el ámbito clínico. Los estudiantes sostienen que las personas que van al médico deben mostrarse respetuosas y dar las gracias, lo que supone, en ocasiones, un choque cultural, ya que hay culturas “donde se dice gracias al médico y al paciente” y otras que no, lo que supone que en ocasiones pueda haber desaires en ciertos contextos. La reacción y posible evolución ante estos choques culturales dependerá de la persona, no de la</p>	Incidente crítico doctor	Anexo 10

	<p>gracias al médico, y la próxima vez cambia, de pronto la forma como reaccionar a la otra persona.</p> <p>I: ¿Crees que se ha dado cuenta la persona esta inmigrante de que no es necesario disculparse?</p> <p>E: Eso depende de la persona, ¿no? Hay gente que rápidamente se da cuenta de situaciones que ellos mismos tienen que cambiar y hay personas que no. Ahí no sé.</p> <p>E: De pronto no tiene una aseguración médico y el médico lo hizo eh:: sin...</p> <p>P: Sin cobrar...</p> <p>E: Sin cobrar al paciente, y entonces se siente como...</p> <p>I: Agradecido.</p> <p>E: Sí, como “Lo siento, está mal pero no puedo pagarte”.</p>	<p>cultura, de manera que “Hay gente que rápidamente se da cuenta de situaciones que ellos mismos tienen que cambiar”. Hay que señalar la oración “Yo creo que más esa situación es un momento de aprendizaje para los dos”, que al fin y al cabo es lo que se experimenta en cualquier relación intercultural.</p> <p>El discurso aparece bastante fragmentado, con una repetición de las expresiones “de pronto” y “bueno” que hacen pensar que no es una idea elaborada, o que la dificultad del razonamiento le hace más difícil expresarse en otro idioma. Cabe destacar los términos valorativos “lindo”, “gracias”, “bueno” y “cambiar”, con los que el alumno apoya su intervención.</p>		
57:35	<p>E: Ah, sí. Existe un malentendido entre el-el-el paciente, que es extranjero, y el médico, porque el paciente quiere eh:: quiere pedir disculpas para algo... o quiere darle las gracias, no sé qué era, si quiere pedir disculpas o dar las gracias, pero de forma formal, o sea sin-sin razón como de esa situación sino de manera formal y el médico no lo entiende y, casi se enoja, o algo así. Así lo leí.</p>	<p>En este segmento, se reitera el choque cultural, “Existe un malentendido”, debido a las formas o el momento de pedir perdón o dar las gracias.</p> <p>Se trata de una intervención que confirma lo dicho anteriormente por un compañero, a través del adverbio “sí”, y que recupera lo que ya intentaba expresar el otro estudiante, de manera más clara y concisa, lo que demuestra el uso de oraciones más cortas, una causal y otra adversativa, y el uso de términos concretos como “formal o situación”. Se enmarca todo en la subjetividad propia de una opinión.</p>	Incidente crítico doctor	Anexo 10
38:43	<p>E: Normalmente, si no hay algún lazo anterior y amistad, entonces es una relación más bien distanciada, y se agradece después de la operación, o sea que se dice “Muchas gracias, ha salido bien” y se va, porque es la-la profesión y él recibe su dinero, y creo que lo eh:: lo tomamos</p>	<p>Comparten la relación médico-paciente que hay en Alemania con la de otros países. Se parte de una experiencia personal, un estudiante comenta las diferencias en el ámbito sanitario entre Alemania y España, concretamente en Galicia. Se centra principalmente en la forma de vestir de los médicos en</p>	Incidente crítico doctor	Anexo 11

<p>por eh:: I: Sí, como un servicio ¿no? y... E: Eso, sí. I: Mjm. Vale. Y ¿alguna vez os ha pasado alguna anécdota estando en el extranjero, con el médico? E: Sí. Yo estaba en el hospital, pero era muy diferente. No eran los médicos que llevan muy diferente a los médicos de Alemania... I: La ropa. E: La ropa, sí, porque los hombres con una... ya...no sé cómo decirlo... yo estaba... I: Escote, se llama el escote E: (???) #1:36:36.0# el escote, y todo, estaba como “OK”, y después la manera cómo te hablan. I: ¿En qué país fue eso? E: En Galicia. I: ¿En Galicia? E: Sí. Eh:: ... ya. Eh:: , y la manera cómo te hablan, era muy divertido todo. Mi caso no, pero cómo me hablan que tienen que tratar muy bien porque Merkel [risas] I: Te hicieron comentarios sobre eso... E: Sí, yo estaba como en una comedia, con una con una muñeca rota, era muy diferente. Un médico aquí nunca haría eso. I: Bueno, en España eso depende, podría ser..., sobre todo si es una persona joven intentan establecer una relación cercana, y a veces lo hacen a través de las bromas, y claro, si no lo conoces, puede parecer poco profesional, a veces, pero más si tú eres joven y el médico también, en España hay muchos médicos jóvenes también... ¿Pero te trataron bien? ¿Tú dirías que el trato fue</p>	<p>ambos países y en el trato, más cercano en el caso de España, del médico con el paciente, “un médico aquí nunca haría eso”. Utiliza términos como el adjetivo en grado superlativo “muy diferente”, el sintagma nominal “la manera” o el sintagma preposicional “en mi caso” para señalar estas diferencias. En este caso, el estudiante no considera negativo ese trato familiar, lo que demuestra haciendo uso de términos valorativos como “OK”, “divertido”, “muy bien”, “comedia”. Precisamente, concluye su intervención aclarando que el hecho de que la relación fuese más informal no implicó que se sintiese mal atendido: “Fue positivo, sí, claro, sabían qué hacer”. Al tratarse de una anécdota, se emplea el pasado y la primera persona del singular. Hay que resaltar el uso del sustantivo “escote”, desconocido para el estudiante que interviene. Se observa claramente que es una vestimenta que le llamó la atención. Seguidamente, otro estudiante pasa a comparar la relación médico-paciente en Polonia, también partiendo de una experiencia personal: “Yo puedo, por ejemplo, comparar los médicos polacos y alemanes” (usa la primera persona del singular y el pronombre personal “yo”). El alumno explica que los médicos polacos son mucho más distantes que los alemanes, ya que en ese país se consideran profesionales de gran prestigio. Utiliza términos valorativos como el sustantivo “prestigio”, la perífrasis modal “no se puede tocar” o el sustantivo “dios”, con los que expresa esa admiración que las personas polacas tienen ante el personal médico. El estudiante concluye que prefiere la relación médico-paciente alemana, “No sé, me gustan mucho más los médicos aquí”, y se apoya en que los médicos alemanes son “siempre muy [...] muy amables”.</p>		
--	---	--	--

<p>positivo?</p> <p>E: Fue positivo, sí, claro, sabían qué hacer, pero, la manera era, no sé, totalmente diferente que aquí.</p> <p>E: Yo puedo, por ejemplo, comparar los médicos polacos y alemanes, y, los alemanes son siempre muy eh:: , no sé, el contacto es eh:: .. por ejemplo, el médico en Polonia nunca te da la mano y te invita a su habitación eh:: (???)#1:38:34.0# o algo así, siempre te llama, ah no, siempre quienes tienes que preguntar a los pacientes quién es el último y el médico en Polonia es-es una persona, o sea es una profesión con mucho prestigio y es casi, no sé, in... no se puede tocar la persona, no sé, como un dios, algo así, y aquí en Alemania el médico es siempre muy, no sé, muy amable y siempre “Ah...#1:39:08.7# . No sé, me gustan mucho más los médicos aquí.</p> <p>E: Entonces tienes que ir a España.</p> <p>[risas]</p> <p>I: Que te diviertes más todavía ¿no? Vale. De acuerdo y, volviendo al hecho de agradecer, por ejemplo, no sé, ¿aquí en Alemania o en Polonia es muy común dar las gracias o solo se hace en ocasiones especiales?</p> <p>Es: Yo una vez conocí a un estudiante de medicina en Valencia, era alemán, que decía que los españoles en general son más genero...ya.</p> <p>I: Generosos...</p> <p>E: ... que los alemanes, porque para los alemanes es más... ya...(???)#1:39:54.8#</p> <p>E: Es un trabajo.</p> <p>E: Sí. “El médico me tiene que tratar y cuidar” y</p>	<p>Se llega a la conclusión de que los estudiantes consideran que los médicos alemanes son profesionales y formales en su punto justo, sin que lleguen a ser demasiado cercanos, de manera que los colocan en una posición virtuosa entre los españoles y los polacos. Se puede apreciar, con las opiniones de los alumnos, que se trata de un sector altamente reconocido, como se puede apreciar en: “aquí en Alemania el médico es siempre muy, no sé, muy amable y siempre [...] No sé, me gustan mucho más los médicos aquí”, en el que consideran que deben ser tratados de forma adecuada y además comportarse ellos también de manera correcta.</p> <p>Teniendo en cuenta este último aspecto, la discusión concluye retomando lo que comentaban al principio: si se debe o no dar las gracias en el hospital. Los estudiantes analizan esta conducta comparando los tres países ya mencionados, y en concreto señalan que existe una diferencia en el trato de los españoles hacia el personal sanitario, al que agradecen sus cuidados, y los alemanes en el mismo contexto, que consideran que no deben agradecer nada porque el profesional está haciendo su trabajo y cobrando por ello; esta confrontación se demuestra con términos como “generosos” o “trabajo”. El argumento se ve sustentado en la experiencia vivida por un estudiante en Valencia, donde conoció a un alumno de medicina que le expresó esta opinión, “que decía que los españoles en general son más genero...” (generosos), la cual a día de hoy comparte; al tratarse de una anécdota, emplea la primera persona del singular y el pasado, además de un espacio concreto: “Valencia”.</p>		
---	--	--	--

	para los... No sé si es en realidad, pero él era estudiante de medicina = y tienen diferencias diferentes entre Alemania, Suiza...			
21:11	<p>I: Vale. Pasamos a la parte D. ¿Cómo creéis que se podría haber resuelto esta situación? ¿Cómo se podría arreglar? Si consideráis que ha habido un problema.</p> <p>P: Primero, ¿ha habido un problema? Según vosotros, ¿aquí ha habido un problema entre estas dos personas?</p> <p>E: No.</p> <p>I: Claro, un problema de comunicación.... =</p> <p>P: = Claro, no lo pueden arreglar porque no le han visto que haya un problema.</p> <p>I: ¿No hay nada extraño para vosotros?</p> <p>E: Es un choque de formalidad, pero no creo que de verdad un problema ¿no?</p> <p>I: Vale. O sea, un choque de tener distintos patrones comunicativos ¿no?</p> <p>E: Sí...</p>	<p>En este segmento se llega a la conclusión de que la raíz del problema que han tenido el médico y el paciente reside en la forma de comunicarse, en que ambas partes no estaban situadas en el mismo registro de formalidad. Los alumnos consideran que no es realmente un problema, un choque cultural, sino únicamente una falta de comunicación: “un problema de comunicación”, “Es un choque de formalidad, pero no creo que de verdad un problema, ¿no?”</p> <p>De esta forma, cierran este tema con una intervención que recoge las ideas principales a las que han llegado en oraciones claras y concisas, utilizando términos específicos como “formalidad” o “problema” en una subjetividad propia de la opinión que, sin embargo, al presentarse tan rotunda (términos absolutos como “no”, “problema”, “sí”), es compartida por todo el grupo. Utilizan oraciones causales y adversativas para desarrollar sus argumentos.</p>	Incidente crítico doctor	Anexo 9
21:12	<p>P: ¿En Italia qué hubiera pasado? Yo veo al médico, después de haber ido al médico. ¿Qué le digo? ¿Le digo algo?</p> <p>[Comentarios superpuestos]</p> <p>E: Muchas gracias, y me voy.</p> <p>E: En Nápoles, he visto algunos viejos que dicen “perdón”, o ...</p> <p>P: ¿Sí?</p> <p>E: Como si cuando van que una vez...</p> <p>P: Más que una vez, sí.</p> <p>E: Más... siempre al mismo médico, entonces antes que te ha dado la visita (???) #1:09:30.0# le</p>	<p>Se comenta la forma de actuar de los pacientes en el ámbito sanitario en Italia. En este caso, y al contrario de las intervenciones anteriores, se dice que en este país (en “Nápoles”, comenta un alumno, usando la primera persona, ya que es una experiencia propia) en concreto es muy común que los pacientes, sobre todo los mayores que suelen ir al médico con asiduidad pidan perdón por ser tratados: “viejos que dicen perdón”, “Perdón, yo de nuevo aquí...”. Hay que destacar el empleo del término “viejo” en lugar de anciano o persona mayor, que sugiere una falta de adecuación.</p>	<p>Incidente crítico doctor</p> <p>Reflexión mirada plural</p> <p>Criticidad</p>	Anexo 9

<p>dicen “Perdón, yo de nuevo aquí...” Y al final le das #1:09:34.0# un regalito al médico.</p> <p>P: Claro, pero pensad que él pide disculpas por estar enfermo.</p> <p>E: Pero... puede ser un problema de jerarquía social ¿no?</p> <p>P: También... Jerarquía. Roberta, ¿tú qué dices?</p> <p>E: El hecho de-de-de pedir siempre “perdón, perdón”, es solo cuando por ejemplo una persona va mil veces al mismo médico para la misma enfermedad. Y le pide siempre “¿cómo tengo que hacer, qué tengo que::, cuáles son las medicinas?” por ejemplo.</p> <p>E: Profesora, ¿cómo se dice “medico di familia”, “medico di base”. =</p> <p>P: =Médico de cabecera.</p> <p>E: Ah, porque (???)#1:10:33.0 # cuando se va al...</p> <p>P: Al médico de cabecera. Pero nadie pide perdón por estar enfermo.</p> <p>E: [varios al mismo tiempo] : No, no:: [Comentarios superpuestos]</p> <p>E: Ellos ganan dinero...</p> <p>P: Qué práctica ella. Vittorio, ¿qué pasa? ¿No? No, porque tú de vez en cuando yo observo que tú miras por la ventana y es cuando estás reflexionando.</p> <p>E: No, No.</p> <p>[Risas] =</p> <p>E: = Yo creo que lo hace para:: (???)#1:11:20.0# para mantener una buena relación con el...su médico</p>	<p>Los estudiantes intentan determinar el porqué de esa actitud: por un lado, uno comenta que puede ser por jerarquía; emplea la perífrasis verbal “puede ser” para mostrar que se trata de una posibilidad y utiliza el término “jerarquía social”, lo que demuestra que considera que es algo impuesto por la sociedad, no personal. Por otro lado, otros afirman que pudiera ser porque van demasiado al médico; para apoyar esta idea, se utilizan oraciones finales y ejemplos, “por ejemplo”, además de oraciones en estilo directo con verbos dicendi, como “le pide”, que hacen el problema más real y cercano: “¿cómo tengo que hacer, qué tengo que hacer?”</p> <p>Esta última idea resulta algo más controvertida: “Pero nadie pide perdón por estar enfermo”, idea que todos rechazan con un rotundo “no”. Los alumnos consideran que un paciente no debería pedir perdón por ir al hospital (“Ellos ganan dinero”), aunque sí sentirse agradecido, tal y como ya se había mencionado.</p> <p>El discurso se muestra lleno de preguntas directas enmarcadas en la plática y de oraciones de estilo directo, que refuerzan los argumentos. Además, aparecen bastantes términos valorativos positivos que apoyan las tesis expuestas: “regalito”, “mil veces”, “buena relación”. Cabe destacar el empleo del término “médico de cabecera”, aún desconocido por el alumno que lo usa.</p>		
---	--	--	--

	E: O puede ser que lo ve como una persona de su familia, y por eso dice “gracias”.			
57:21	<p>I: Vale. ¿Algo más por ahí? ¿No? De acuerdo, pero también normalmente en el proceso de adaptación es la persona y también a veces es la sociedad que lo integra ¿no?, también que lo hace participe. Vosotros creéis que en Alemania, o más concretamente en Berlín ¿cómo es la acogida de la gente que viene? En vuestra opinión, en general, porque a lo mejor, vosotros, como ha dicho la compañera, tenéis una perspectiva más abierta para conocer a gente, pero, si tuvieras que evaluar en general la acogida de la gente alemana de Berlín a los extranjeros ¿cómo la valoraríais? (???) # 0:38:38.1 #</p> <p>E: Es amable pero fría. O sea la gente sí, ayuda, pero no más. Como “Ah, sí, bueno, lo hacemos y ya”. Entonces creo que al principio sí es fácil encontrarse con gente, pero después se vuelve o se pone más difícil # 0:39:15.7 #</p> <p>E: Yo creo que Berlín no se puede comparar con el resto de Alemania, son.... # 0:39:37.3 #</p> <p>I: (???) # 0:39:44.2 # de la ciudad...</p> <p>E: Es que aquí es una mezcla tan intensa de todas las... y hay una cantidad muy grande de extranjeros, entonces aquí la... yo creo que la aceptación...esto también depende del barrio ¿no?, pero eh:: es-es-es más grande que en otras partes. Yo creo que en zonas rurales de Alemania es mucho más duro para extranjeros o también</p>	<p>Se trata el tema de la acogida en el país en el que se encuentran, Alemania, y más concretamente en la ciudad de Berlín. La profesora pregunta a los alumnos cómo creen que los alemanes acogen a los extranjeros. Primeramente, se asegura que el trato de los alemanes con las personas que vienen de fuera es correcto, aunque frío: “Es amable pero fría”, es decir, ayudan por gentileza, “[...] pero no más”; pero no establecen vínculos reales con la persona: “al principio sí es más fácil [...] después se vuelve o se pone más difícil”. En esta intervención, el estudiante usa términos valorativos como “fría”, “amable”, “fácil”, “difícil”, para apoyar su teoría y que muestran que es algo que ha podido vivir. Cabe destacar el empleo del estilo indirecto de nuevo, que le permite al estudiante expresar una idea con más facilidad.</p> <p>A continuación, los alumnos pasan a comparar el comportamiento de los alemanes con los extranjeros en Berlín con aquellos que son de zonas rurales. Los alumnos argumentan que es más sencillo adaptarse en la ciudad, donde hay una mayor multiculturalidad, que en los pueblos, donde las personas tienen una mente más cerrada y, por lo tanto, son reticentes a cambios: “la aceptación [...] es más grande que en otras partes. Yo creo que en las zonas rurales de Alemania es mucho más duro para extranjeros”. El estudiante que expone esta idea se emplea de la primera persona (opinión propia) y de términos valorativos como “intensa”, “grande”, “duro”, además de oraciones causales y adjetivos comparativos: “más duro”, “tan amplia”.</p> <p>Esta idea, que parece aceptada por el resto de los estudiantes, es seguidamente apoyada por otro alumno</p>	Voluntad adaptación unilateral	Anexo 10

<p>para refugios como... integrarse a la sociedad porque:: no tienen la mente tan amplia los pueblos de allá.</p> <p>I: Vale, en los pueblos es más difícil que en las ciudades grandes.</p> <p>E: Sí, eso es lo que quería decir yo. Yo soy de una ciudad media pequeña del norte de Alemania, y ahí teníamos algunos estudiantes de intercambio en mi colegio, y ellos siempre lo tenían muy duro integrarse, porque la gente no estaba abierta, siempre estaba como... en la escuela sí ayudaba, pero después de la escuela no quería hacer nada con esa gente de intercambio. Era un poco raro, pero... # 0:40:24.2 #</p> <p>E: ¿De dónde eran?</p> <p>E: De Latinoamérica... de todas partes.</p> <p>E: A mí me parece que a nivel de las personas la acogida es muy bien y que la gente está muy calurosa con los extranjeros, pero el problema pienso que es a nivel de las administraciones que no se preocupan por nada de los extranjeros, y que no hay traductores por ejemplo, también por los... aunque hay muchos turcos aquí en Alemania no hay muchas personas en las administraciones que hablan turco, la mayoría casi no habla inglés, y les resulta muy difícil para los extranjeros, simplemente para (???) # 0:41:33.0 # o cosa así que se debe acompañarse con una persona alemana pero pues, quizás al principio no conocen a muchas y, pienso que eso puede resultar un poco difícil.</p>	<p>que pasa a narrar una anécdota: “teníamos algunos estudiantes de intercambio en mi colegio, y ellos siempre lo tenían muy duro integrarse”. Se trata de una experiencia propia, por lo que se hace uso del pasado y la primera persona del singular y del plural. El espacio se concreta en algún lugar rural de Alemania y en un tiempo indeterminado. Cabe destacar el empleo de término valorativos como los adjetivos “muy duro”, “raro” y “abierto”, término que se emplea como sinónimo de “ayudaba”. Además, se emplean oraciones causales y adversativas.</p> <p>Siguiendo con el mismo tema, otra estudiante pasa a valorar el nivel de acogida que tienen los alemanes con los extranjeros; según ella, es correcto: “es muy bien, la gente está muy calurosa”.</p> <p>Sin embargo, y utilizando una oración adversativa “pero”, atribuye a la administración su falta de interés por aquellos que no son alemanes el hecho de que no se sientan acogidos: “no se preocupan por nada de los extranjeros”. Seguidamente, y con un conector de ejemplificación, pasa a exponer un caso: la falta de traductores en la administración: “no hay traductores [...] en las administraciones [...], y les resulta muy difícil para los extranjeros”.</p> <p>Apoya su tesis con términos valorativos como los adjetivos en grado superlativo “muy bien”, “muy calurosa”, “muy difícil”.</p>		
--	--	--	--

57:38	<p>E: Eso, por ejemplo, de ofrecer los asientos o dejarlos pasar primero, algo así...</p> <p>I: Es algo que se suele hacer aquí ¿no?</p> <p>E: Diría que sí.</p> <p>I: Vale. ¿Algo más?</p> <p>E: Bueno, por otro lado hay muchas personas ancianas que les da como... no sé, están un poco enojados con la gente joven y [Risas]</p> <p>I: ¿Por qué?</p> <p>E: No... solo-solo por ser joven, creo, y dicen que no se saben comportar, o no sé qué, no saben trabajar, muchas cosas, y eso también es muy... suele pasar.</p> <p>E: Sobre todo con jóvenes que montan ciclo...</p>	<p>Los estudiantes indican que existe cierta apatía en la relación entre los ancianos y los jóvenes alemanes. Por un lado, consideran que el trato de los menores hacia los mayores es óptimo (existe ese respeto a las personas mayores), pero por otro, los ancianos no están conformes con la actitud de los más jóvenes, “están un poco enojados con la gente joven [...] solo por ser joven, creo”.</p> <p>Seguidamente pasan a dar razones de esta actitud con una enumeración: que no saben comportarse, trabajar.</p> <p>En el discurso se utilizan términos valorativos como “poco” (con lo que se pretende mitigar el efecto del razonamiento en el receptor), “enojados”, “muy”.</p>	Respeto personas mayores	Anexo 10
38:45	<p>¿qué consideración se muestra aquí en Alemania hacia las personas de la tercera edad? No sé, por ejemplo, en España, si alguien ha estado, generalmente se suele mostrar bastante respeto, si vas en el metro le cedés el asiento.</p> <p>P: Pues en ciudades grandes cada vez menos.</p> <p>I: Sí, es verdad, en ciudades grandes</p> <p>(???)#1:52:46.0# =</p> <p>P: = (???)</p> <p>I: Sí, a veces pienso y me digo cómo la gente no se levanta, ¿no?, para mí es tan obvio que... no sé en Alemania cómo es la relación con las personas de la tercera edad.</p> <p>E: A mí eh:: esto justamente me llama la atención. Yo antes vivía en Friburgo, que es una ciudad no muy muy pequeña pero mucho más pequeña que Berlín y:: allá la gente siempre se levantaba, siempre, por ejemplo en el tranvía o en el bus. Y aquí me da la impresión de que no tanto.</p>	<p>Se retoma el tema del respeto a los mayores en Alemania. Los alumnos pasan a comparar la actitud de los jóvenes hacia las personas mayores:</p> <p>Primeramente entre Berlín y otra ciudad alemana, Friburgo, en la que, según el estudiante, sí se respeta al anciano. Se compara dos lugares concretos, “Friburgo y aquí”, Berlín. El estudiante que lo comenta utiliza un conector de ejemplificación para exponer los casos o lugares concretos en los que puede apreciarse ese respeto a los mayores: en “el tranvía o en el bus”. Cabe destacar también el empleo de la oración “me llama la atención” que muestra no solo que no está de acuerdo con esta actitud, sino que es algo que le sorprende. Repite el adverbio “siempre” para enfatizar que en la pequeña ciudad lo que se hace es lo correcto, “allá la gente siempre se levantaba, siempre, por ejemplo en el tranvía o en el bus”.</p> <p>Segundamente, se pasa a comparar el respeto que muestran los jóvenes hacia los mayores entre Alemania y</p>	Respeto personas mayores	Anexo 11

	#1:52:59.6# E: En Polonia sí se levantan, los chicos-los chicos, las chicas también, y cuando, por ejemplo es una mujer embarazada también. Aquí no, aquí no. E: Sí, tengo la misma impresión, y creo que hay mucho respeto si se conoce a la persona anciana, pero si se trata de una persona desconocida entonces no se trata con tanto respeto, me parece.	Polonia, donde efectivamente se le cede el sitio (a ellos y a las mujeres embarazadas, dato que se introduce a través de la conjunción de ejemplificación); cabe destacar que se hace distinción entre chicos y chicas, de manera que se deja claro que resulta importante que ambos sexos tengan la misma actitud: “En Polonia sí se levantan, los chicos-los chicos, las chicas también”. Por último, a través de la oración condicional y la adversativa, se llega a la conclusión de que el respeto que en Berlín se muestra a las personas mayores es a aquellos ancianos que se conoce, y no a los que son ajenos: “hay mucho respeto si se conoce a la persona anciana, pero si se trata de una persona desconocida entonces no se trata con tanto respeto”.		
21:13	E: Sí, dejamos que los mayores, que las personas más viejas se sienten, por ejemplo, en nuestro sitio.	Se comenta que una forma de respeto hacia las personas mayores sería cederle el asiento, a través de un conector de ejemplificación, “por ejemplo”. Cabe destacar el uso del término “viejo” en lugar de anciano o persona mayor.	Respeto personas mayores	Anexo 9

6.10.2 Productos textuales de la intervención didáctica

En el siguiente epígrafe se mostrará el análisis realizado en los productos textuales recogidos durante la intervención didáctica (fase 2), concretamente, en el segundo bloque temático donde se sitúa la actividad 3. Recordamos que esta tarea consiste en escribir una breve carta en respuesta a una asociación xenófoba que publicita unos carteles donde se relaciona el número de inmigrantes con el número de parados en España (véase Anexo 6). Aunque la actividad se enmarca en la intervención realizada en el aula, se plantea como una tarea para elaborar en el horario no lectivo debido al escaso número de horas del que se disponen para la entrada en clase.

Como se observará a continuación, este apartado se divide en dos secciones que agrupan los productos recogidos en la universidad italiana y en la alemana, respectivamente.

6.10.2.1 Grupo universidad italiana

Los siguientes productos textuales se han recogido en la universidad italiana en el curso de *Laurea Magistrale* de nivel B2. Como ya se ha mencionado, los estudiantes no elaboran los textos en el aula, sino que de forma individual los redactan y los comparten en un documento de Drive a petición de la docente titular, ya que es el sistema de trabajo que siguen habitualmente en el curso. Después, la profesora nos da acceso a este documento (Anexo 13) del que analizamos 18 composiciones.

Cita	Textos	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
8:1	<p>Estimado colectivo Lo Nuestro,</p> <p>Le escribo para expresarle mi indignación sobre el cartel que ha aparecido en las calles de Madrid y que propone una propaganda nacionalista, ya que se queja del alto número de los inmigrantes, que desempeñan un empleo, al lugar de los españoles nativos, que se encuentran todavía en paro.</p> <p>Soy un joven italiano que trabaja como recepcionista de un hotel en Madrid desde 5 años y no quiero ser considerado como un robador del empleo que debería ser ocupado por un español.</p> <p>Pertenezco a los miles cerebros brillantes italianos que han planteado trasladarse al extranjero simplemente para buscar una vida mejor, trabajando honestamente y respetando las normas del país que me hospeda.</p> <p>Atentamente,</p>	<p>Identifica un mensaje que difunde una opinión o ideología patriótica, con el sintagma adjetival “propaganda nacionalista”, que le provoca un sentimiento de ira expresado con el sustantivo “indignación”.</p> <p>Se adscribe en un grupo de personas cualificadas, “los miles cerebros brillantes”, para legitimar su derecho a inmigrar a otro lugar donde las condiciones sean más favorables, “buscar una vida mejor”.</p> <p>Reivindica la necesidad de no ser víctima de dichos prejuicios por el hecho de trabajar y residir en España, para lo cual goza del mismo derecho que los nativos. Esta circunstancia es expresada mediante la comparación (a la que no quiere ser sometido) establecida gracias a la conjunción “como”, y con el verbo en modo condicional “debería”, dando cuenta de una consideración hipotética con la que no parece estar de acuerdo.</p> <p>Justifica su elección de residir en otro país en un comportamiento adecuado, adverbio de modo honestamente, y cortés, expresado con el gerundio de modo “respetando” para indicar que acata las normas del lugar que le acoge, el país que me hospeda.</p>	<p>Fuerzas de poder e inmigración</p> <p>Nosotros-ellos</p>
8:2	<p>Estimados miembros del colectivo Lo nuestro ,</p> <p>Escribo la siguiente carta para expresar mi desprecio por los carteles racistas que han aparecido en diversas calles de Madrid.</p> <p>Por favor, somos realistas y no generalizamos. no todos los inmigrantes son personas deshonestas y delincuentes. La mayoría es desesperada, necesita un trabajo y quiere una vida digna de ser vivida. ¿No creen ustedes que la ruina de la sociedad son todos los españoles que cada día</p>	<p>Expresa el rechazo al cartel que califica negativamente de racista con el adjetivo “desprecio”. Hace un llamamiento a la no generalización que expresa en forma de deseo, “por favor somos realistas”.</p> <p>Agrupa a los inmigrantes en dos cupos, en la parte negativa se encuentran las personas que describe con los adjetivos “deshonestas y delincuentes”, y en el otro grupo de “los buenos”, a quienes presenta desde un punto condescendiente o victimista esa “mayoría desesperada”.</p> <p>En su defensa formula una pregunta retórica con la que apela al lector. Alude a una parte de la sociedad española que delinque</p>	<p>No generalización</p> <p>Rechazo actitudes racistas</p>

	cometen crímenes y que abusan del país donde viven? Atentamente,	(cometen crímenes), que expresa con el sintagma nominal de connotación negativa la ruina y con el verbo “abusar”. Interpretamos que la intención es mostrar que todas las comunidades tienen aspectos positivos y negativos.	
8:3	Estimados señores del colectivo Lo nuestro , Vuestra - vuestra acción me ha parecido ofensiva no sólo para mi como ser humano, sino también para los que trabajan duramente y honestamente, sean inmigrantes o españoles. En el curso de la historia todo el mundo ha tenido que emigrar para encontrar trabajo y dar a su familia un futuro mejor y entonces, en mi opinión ,no se trata de “matemática” sino de “política” y de problemas gubernativos que recaen sobre todos indistintamente. Por eso os pido una reflexión sobre vuestras acciones porque estos carteles demuestran ignorancia y dan un mensaje escondido de racismo profundo, aunque no parezca. Atentamente,	Apela a un cartel ofensivo hacia la clase trabajadora en su conjunto sin distinciones entre la comunidad inmigrante o local (diversos agentes o polifonía), pues las condiciones comunes son el desempeño de un empleo que realizan “duramente y honestamente” (adverbios de modo). Recurre a una actitud empática para mostrar la inmigración como un fenómeno global, histórico y circunstancial sufrido por la humanidad en general, “todo el mundo”. Es por ello que centra su atención en las políticas y no en los cálculos a los que hace referencia el cartel, como expresa en la oración, “no se trata de ‘matemática’ sino de ‘política’ y de problemas gubernativos que recaen sobre todos indistintamente”. La estudiante relaciona esta acción con una falta de sentido común con el sustantivo ignorancia e identifica un discurso que camufla (conjunción adversativa “aunque”) discriminación como describe con el sintagma adjetival “racismo profundo”. En este sentido, hace apelación a una demanda de capacitación (pido una reflexión).	Aproximación crítica Empatía Fuerzas de poder e inmigración
8:4	Estimado colectivo Lo nuestro, Le escribo esta carta para que sepa de como su cartel ha sido ofensivo hacia todos los inmigrantes que trabajan en Madrid. No me parece justo relacionar estas personas con los parados, porque podría ocurrir que los madrileños no estén dispuestos a hacer trabajos pesados y que no hacen ganar mucho dinero. Este es el caso de los que van a España para aprender o practicar la lengua y al mismo tiempo encuentran trabajos provisorios sosteniendo económicamente sus	Polifonía discursiva: la clase trabajadora inmigrante en Madrid, “todos (determinante indefinido) los inmigrantes que trabajan en Madrid”. Emite un juicio sobre el cartel, al que califica negativamente con el adjetivo “ofensivo”, a través de la oración en la que expresa su opinión con “No me parece justo”. Alega una razón esencial, la escasa voluntad (no estén dispuestos) de los locales a realizar ciertos trabajos y se refiere al turismo académico. Concluye emitiendo el anhelo de que sus palabras provoquen un cuestionamiento mediante el verbo “esperar”.	Trabajo no prestigioso

	estudios. Espero que mi carta le haga reflexionar sobre esa cuestión. Atentamente le saluda,		
8:5	Al colectivo #lonuestro. Buenos días, me llamo XXXX y soy una trabajadora italiana residente en España desde hace cuatro años. Por medio de esta carta, quería expresar mi opinión respecto a un manifiesto, realizado para vosotros: 6 millones de inmigrantes 6 millones de parados! No es racismo, son matemáticas!, que he leído ayer mientras que paseaba por las calles de Madrid. Para mí, este afiche no se debía exponer porque es probable que algunas personas, como yo, pueden encontrarse ofendidas; si sólo pienso en mis estudios y mis capacidades, puedo asegurar que el mío no es un trabajo "robado" y, por lo tanto, no me siento culpable respecto a la gente de vuestro país. Puesto que he reflexionado mucho sobre este tema, espero que, la próxima vez, vosotros también, reflexionaréis antes de exponer un nuevo afiche. Gracias para vuestra atención.	Expresa su opinión respecto del cartel mediante el sintagma preposicional para mí, para seguidamente concretar el desacuerdo con su exhibición mediante la negación del verbo “deber” (no se debía exponer). Hace referencia a la posibilidad (“es probable”) de que su contenido sea vejatorio mediante el adjetivo “ofendidas”. La estudiante alude a su formación como un pretexto que justifica la consecución del trabajo que desempeña en la actualidad que expresa con la prótasis de la oración condicional “si sólo pienso en mis estudios y mis capacidades”. La apódosis la emplea para ratificar su posición a través de la perífrasis verbal “puedo asegurar que el mío no es un trabajo "robado"”. En consecuencia, que expresa con la locución concesiva “por lo tanto”, no asume la responsabilidad atribuida por el cartel “no me siento culpable respecto a la gente de vuestro país”. Termina con el deseo (verbo “esperar) de que la reflexión que ha desarrollado con motivo de la aparición del cartel sirva de ejemplo a sus creadores ante una posible próxima vez.	Fuerzas de poder e inmigración
8:6	Estimado colectivo #lo nuestro, Escribo esta carta para expresar mi indignación y desprecio sobre los carteles aparecidos en las calles de Madrid. Soy un trabajador italiano residente en España desde hace más de dos años, y no considero aceptable este tipo de propaganda nacionalista y racista. También los españoles han sido migrantes y lo son ahora en otros lugares del mundo, y sobre todo entre Países miembros de la Unión europea no tendrían que existir estas discriminaciones, inaceptables desde cada punto de	Muestra su rechazo ante la circunstancia mediante los sustantivos “indignación y desprecio”. Emite su juicio desfavorable mediante la negación (a través del adverbio “no”) del adjetivo aceptable, ya que su valoración del mensaje contenido en el afiche es calificado negativamente con los adjetivos “nacionalista y racista”. Apela a la universalidad y legitimidad de los movimientos migratorios y recuerda la situación pasada y actual de los habitantes locales como una forma de unificar a todas las personas que se ven en dicha situación a través del adverbio también (inclusión agente discursivo-polifonía) “los españoles han sido migrantes y lo son	Eurocentrismo Fuerzas de poder e inmigración Rechazo actitudes racistas

	vista en el 2015. Atentamente,	ahora en otros lugares del mundo” (complemento circunstancial de lugar). Parece distinguir, e incluso privilegiar (locución adverbial “sobre todo”) a quienes son miembros europeos.	
8:7	Estimados Señores del colectivo #lonuestro: Le escribo esta carta para expresar mi indignación por el cartel que leí ayer por la calle de Madrid. Creo que no es justo que los inmigrantes, que vienen a España para mejorar sus condiciones de vida y trabajar legalmente, sean víctimas de actos racistas y no tengan los mismos derechos que lo ciudadanos españoles. Por este motivo, estoy convencida que este cartel es evidentemente racista, y por lo tanto, os agradecería que los quitaran porque para mí es una violación humana. Atentamente,	La estudiante muestra su descontento a través del sustantivo “indignación”. Desaprueba el trato discriminatorio hacia los inmigrantes mediante la negación (adverbio “no”) del adjetivo justo, pues el mensaje transmitido por este colectivo a través del cartel se opone a las intenciones inofensivas que el hablante atribuye a los trabajadores extranjeros, expresadas mediante el verbo “mejorar” y el adverbio “legalmente”. Asume que estas personas sufren (sustantivo “víctimas”) las consecuencias de una actitud xenófoba (adjetivo “racistas”) y una situación desigual respecto a los locales (“no tengan los mismos derechos que lo ciudadanos españoles”). Acaba reafirmando (mediante el adjetivo “convencida” y el adverbio “evidentemente”) su valoración precedente (adjetivo “racista”) respecto al cartel, y sugiriendo su retirada por una consideración personal (sintagma preposicional “para mí”) negativa expresada mediante el sustantivo “violación”.	Igualdad de derechos Rechazo actitudes racistas
8:8	Estimado colectivo #lonuestro: Le escribo en relación a los carteles que han invadido la ciudad de Madrid. Estoy avergonzada. Esos comentarios racistas son lo que más "mata" nuestra sociedad que, en cambio, debería crecer sobre herramientas fuertes como la solidaridad, el respeto y la humildad. Lo que realmente determina la fuerza del país es la innovación, la que nunca existiría sin la presencia de la diversidad; los inmigrantes son como el viento... Vientos nuevos que soplan desde distintos rincones del mundo.¡No se le olvide nunca! Atentamente,	Considera que los carteles son excesivos mediante el verbo “invadir”, lo que ha provocado su repulsa (adjetivo avergonzada). Cree que la intención del mensaje (calificado con el adjetivo “racista”) es fulminante y dañino (verbo “matar”). En contrapartida (locución adverbial “en cambio”), sugiere otros valores positivos mediante la enumeración de sustantivos (“la solidaridad, el respeto y la humildad”). Afirma asimismo que para que un país sea potente es necesaria una “innovación” (sustantivo) que no es posible sin esa pluralidad (sustantivo “diversidad”) que aportan las distintas nacionalidades que conviven.	Diversidad Racismo

		Para ratificarlo, concluye estableciendo una metáfora en la que asimila los inmigrantes, que traen novedades y disparidad, con un fenómeno meteorológico de la naturaleza: “los inmigrantes son como el viento... Vientos nuevos que soplan desde distintos rincones del mundo”.	
8:9	Al colectivo #lonuestro: “Queridos”, Aunque las matemáticas demostraran esta relación que Ustedes han querido supuestamente calcular, sepan que los carteles que han aparecido en Madrid han provocado cierta tensión racista y ofendido miles de ciudadanos honrados y trabajadores. Emplear las matemáticas para esconderse detrás de pensamientos atrasados y poco respetuosos hacia seres humanos, demuestra, por su parte una escasa conciencia civil y abertura mental. Crean más en la importancia que una comunidad multiétnica tiene. No se limiten a subrayar los aspectos negativos que, por otra parte, por la mayoría del tiempo son fruto de manipulación mediática. Espero haber despertado otra manera más objetiva de mirar al “problema”. Atentamente,	Comienza con una frase adversativa introducida por la conjunción “aunque”, que opone los cálculos matemáticos argumentados en el contenido del cartel, a los que por otra parte no les da demasiado crédito (adverbio supuestamente), a las reacciones negativas suscitadas entre la población (a la que califica con los adjetivos honrados y trabajadores), sintetizadas en el sintagma nominal tensión racista, y el verbo “ofender”. Seguidamente atañe la actitud de sus creadores, que descalifica con el adjetivo atrasados y el sintagma adjetivas poco respetuosos, a una escasa conciencia civil y abertura mental. Les recomienda, con la persona de cortesía “ustedes”, en primer lugar a través del imperativo “crean”, que tengan en cuenta la relevancia que la pluralidad puede otorgar. En segundo lugar, con la frase imperativa “no se limiten”, que dejen de restringir sus argumentos a la parte negativa de la realidad migratoria, que además supone fruto de manipulación mediática. Finaliza con el deseo (verbo “esperar”) de que su mensaje suscite (verbo “despertar”) una mayor imparcialidad (adjetivo “objetiva”) ante la situación.	Fuerzas de poder e inmigración
8:11	Estimado #lo nuestro#: Cuando vi vuestros carteles me sentí indignada. Nunca había pensado que alguien había podido pudiera comparar los extranjeros a los parados. Yo creo que, en el siglo XXI, todos somos ciudadanos del mundo, y que el hecho de vivir, o hablar una lengua, o poseer una cierta cultura no debe relegar solo y exclusivamente a vivir o trabajar en un único punto de la tierra. Porque yo pienso que los extranjeros son una riqueza para el país	Muestra desde el inicio su irritación con el adjetivo “indignada”. No está de acuerdo (lo que expresa con el adverbio “nunca”) con la equiparación establecida entre los inmigrantes y los desempleados. Considera que el lugar de procedencia no determina las posibilidades laborales y valora los aportes de la migración con el sustantivo “riqueza” que contrapone al sustantivo “pobreza”. Se despiden en el mismo sentido de su mensaje, llamándose a sí misma “ciudadana del mundo”.	Derecho libre movimiento Igualdad de derechos

	que lo hospeda, y no una pobreza. La saludo atentamente, Una ciudadana del mundo		
8:12	Estimados miembros del colectivo Lo nuestro Escribo esta carta para expresaros toda mi perplejidad por las ideas racistas de vuestros carteles. Soy italiana, y desempleada. Estoy en España desde pocas semanas en búsqueda de una oportunidad. La situación en mi país es la misma, hay mucho paro y muchísimos inmigrantes, la mayoría viaja en barcos arriesgando su vida para llegar a Europa . La verdad es que cada uno de nosotros quiere las mismas cosas: un trabajo, un papel en la sociedad, un futuro. ¡Reflejad reflexionad sobre eso!, todos somos iguales, todos somos hermanos. Vuestra hermana italiana.	Expresa su reacción mediante el sustantivo “perplejidad” y califica la campaña propagandística con el adjetivo “racistas”. Se siente identificada con los colectivos que llegan a otros países en busca de trabajo, puesto que ella se encuentra en España por razones similares y se introduce así en un grupo común (“cada uno de nosotros quiere las mismas cosas”). Equipara su lugar de procedencia, Italia, con su lugar de acogida, España (adjetivo “misma”), porque comparten un gran desempleo y la importante presencia de extranjeros (expresado con los adjetivos de cantidad mucho y muchísimos). Por último, apela exclamativamente y en imperativo a que la cuestión sea meditada (verbo “reflexionar”), establece la sentencia conclusiva “todos somos iguales, todos somos hermanos” y se despide declarando ella misma su fraternidad con los receptores firmando como “su hermana”.	Igualdad de derechos Rechazo actitudes racistas
8:13	Queridos #lonuestro: ¡Por fin se lucha para nosotros! No entiendo entren en nuestra casa haciendo cómo quieren y portándose sin respeto para nuestra cultura. Se escapan porque allí se come un asco (me fui de vacaciones el verano pasado). No entiendo sus raras costrumbres, ni puedo compadecerlos si no consiguen construir una democracia como la nuestra. ¡Esta es nuestra tierra! con mi casa, banderas, equipo, hijos. Y no es para nada si decidieron dibujar unas fronteras. Con mucho cariño,	Parece transmitir un mensaje irónico en el que se muestra de acuerdo con el contenido del cartel, empezando con una exclamación encabezada por la locución adverbial “por fin”. Muestra su incomprensión (verbo “entender” precedido del adverbio de negación “no”) ante el comportamiento de los inmigrantes, refiriéndose a ellos en tercera persona del plural, es decir, generalizando una forma de actuar común. Les achaca una condición insolente (sintagma preposicional “sin respeto”) y considera que huyen de sus países (verbo “escapar”) a causa de (conjunción “porque”) la mala alimentación (descrita con el sustantivo “asco”). Otros aspectos que escapan a su entendimiento son sus hábitos, que califica con el adjetivo “raras”. Manifiesta asimismo la imposibilidad de sentir piedad por ellos (verbo “compadecer”) por el hecho de no poseer “un sistema democrático igual al nuestro”.	Ironía

		<p>Establece una exclamación seguida de una enumeración en la que se apropia de varios elementos mediante los adjetivos posesivos “nuestra” y “mi”: tierra, casa, banderas, equipo, hijos. Todo ello es reivindicado para sí, como reclamo que no puede ser arrebatado por otros.</p> <p>Termina haciendo referencia a la utilidad (“no es para nada”) que le otorga a las fronteras geográficas.</p>	
8:15	<p>Al colectivo #lonuestro: aunque soy extranjera, vivo aquí y trabajo, no me siento ofendida por los carteles que se ven por las calles de esta ciudad, sino me quedo perpleja antes [80]un gesto tan ignorante que sólo sirve a provocar tensión entre los extranjeros y los ciudadanos españoles. Lo que pasa en España también pasa en todo el mundo y forma parte de nuestra historia... Hasta que hay inmigrantes que pueden [81]enriquecer una nación - por ejemplo como yo [82]que hago un trabajo que la mayoría de los españoles no quiere hacer - creo que solo podéis agradecerlos porque somos una parte constructiva para vosotros. Atentamente</p>	<p>Comienza con la conjunción adversativa “aunque” para mostrar que paradójicamente la publicidad realizada por el colectivo lonuestro no ha provocado en esta persona un agravio (adjetivo “ofendida” negado por el adverbio “no”), sino sorpresa (adjetivo “perpleja”).</p> <p>Califica esta acción mediante el adjetivo “ignorante”, y reduce su utilidad a una innecesaria (adverbio “solo”) tirantez (sustantivo “tensión”) que se establece entre la población entrante y la de acogida.</p> <p>Extiende la situación migratoria de España a la del resto de territorios (adverbio “también”), como un escenario extendido y recurrente.</p> <p>Valora sus aportes con el verbo “enriquecer” y se pone como muestra con el marcador discursivo “por ejemplo”, por el hecho de ejercer un oficio que los autóctonos rechazan. Termina con una consideración personal en la que reclama una necesaria gratitud por parte de los españoles, ya que considera que la inmigración (polifonía discursiva puesto que el hablante se incluye en este grupo con la primera persona del plural) es benéfica para ellos (adjetivo “constructiva”).</p>	<p>Inmigración</p> <p>Trabajo no prestigioso</p>
8:17	<p>Estimado colectivo Lo Nuestro:</p> <p>Por medio de la presente quiero expresar mi total indignación sobre los carteles que han aparecido en Madrid y que son evidentemente racistas.</p> <p>Nadie aceptaría la crueldad de unas palabras como "no es racismo, son matemáticas", ni siquiera España, que es el país más tolerante del mundo.</p> <p>Yo que soy una italiana que ha estudiado mucho durante</p>	<p>Trasmite una valoración negativa ante la aparición de los afiches mediante el sustantivo “indignación” precedido del adjetivo “total”, y además los califica con el adjetivo “racistas” precedido del marcador discursivo de manifestación de certeza “evidentemente”.</p> <p>Rechaza rotundamente el mensaje principal contenido, que parafrasea, estableciendo que no es posible que ninguna persona (pronombre indefinido “nadie”) pueda asumir (verbo “aceptar” en condicional) dicho mensaje por considerarlo inhumano (sustantivo “crueldad”). Le parece ilógico sobre todo en el caso de España</p>	<p>Rechazo actitudes racistas</p> <p>Tolerancia</p>

	<p>años y que ha encontrado trabajo en Madrid, ¿ debería sentirme una robadora de empleo?</p> <p>Le invito a reflexionar antes de difundir ideas como ésta.</p> <p>Atentamente,</p>	<p>(conjunción copulativa “ni siquiera”), porque lo considera (adjetivo en grado superlativo) “el país más tolerante del mundo”.</p> <p>Se plantea lo oportuno de residir y trabajar en España como extranjera como consecuencia del mensaje racista en el que se presume que los inmigrantes quitan el trabajo a los locales con una pregunta retórica encabezada por un verbo en condicional “debería”.</p> <p>Termina con un llamamiento cordial a la reflexión.</p>	
8:18	<p>Estimado colectivo #loNuestro:</p> <p>Le escribo esta carta para expresar mi indignación sobre los recientes carteles aparecidos en las calles de Madrid. Esa actitud produce solo odio entre los españoles y los inmigrantes, desfavoreciendo la colaboración entre ellos. Todos somos iguales y nadie se puede considerar mejor del otro.</p> <p>Hoy en día es muy importante la diversidad por eso los inmigrantes son útiles por los españoles que, gracias a ellos, pueden desarrollarse. Así que la mejor solución sería crear más puestos de trabajo para satisfacer todos.</p> <p>Atentamente,</p>	<p>Afirma su descontento con los hechos producidos mediante el sustantivo “indignación”.</p> <p>Estima que los resultados son nefastos y acentúan las discrepancias entre los ciudadanos del país de acogida y aquellos que llegan, lo que expresa negativamente con el sustantivo “odio”, precedido del adjetivo “solo”, así como con el verbo “desfavorecer”.</p> <p>Establece una generalización que parte de lo personal, en la que aboga por una equidad (adjetivo “iguales”) sin superioridad entre las personas, y se incluye a sí mismo mediante el pronombre todos y el uso de la primera persona del plural: “Todos somos iguales y nadie se puede considerar mejor del otro”.</p> <p>Para finalizar, enuncia una medida ideal (adjetivo mejor) que consistiría (uso del condicional) en fomentar el mercado laboral (adverbio “más”), lo que según el hablante sería positivo para ambos colectivos (verbo “satisfacer”).</p>	<p>Igualdad de derechos</p> <p>Problemática gobierno</p> <p>Inmigración</p>
8:20	<p>Estimado colectivo #lonuestro,</p> <p>le escribo esta carta en relación a los carteles que he visto por las calles de Madrid.</p> <p>Es demasiado ofensivo para mí y para todos los que, como yo, tienen derecho de trabajar, aunque seamos inmigrantes.</p> <p>Es evidente que quien ofrece trabajo a los inmigrantes es porque no encuentra españoles dispuestos a hacerlo porque, a lo mejor es un trabajo pesado y, por lo tanto, no me siento culpable. ¡Esto es racismo y ignorancia!</p>	<p>Califica la aparición de los afiches con el adjetivo “ofensivo”, precedido del adjetivo “demasiado”. Se incluye en el grupo de los extranjeros que vienen a trabajar a España mediante el marcador discursivo “como yo” y el uso de la primera persona del plural (polifonía discursiva) e iguala sus posibilidades a las de los autóctonos, sin considerar que su condición de inmigrantes sea motivo de discriminación (conjunción “aunque”).</p> <p>Enuncia lo que para esta persona es una obviedad (mediante el marcador discursivo de manifestación de certeza “es evidente”): que los locales rechazan ciertos oficios que solo los extranjeros aceptan.</p>	<p>Igualdad de derechos</p> <p>Rechazo actitudes racistas</p>

	<p>Espero que vaya a reflexionar sobre la cuestión. Atentamente,</p>	<p>Por esta razón (“por lo tanto”) se encuentra tranquila, no tiene remordimientos (negación del adjetivo “culpable”). Establece una exclamación en la que define la situación y afirma la existencia de una actitud xenófoba y basada en una falta de conocimiento sobre la cuestión (sustantivos “racismo” e “ignorancia”). Concluye con el anhelo (verbo “esperar”) de que se medite acerca del asunto.</p>	
8:21	<p>Estimado colectivo #lonuestro: Escribo esta carta para expresar mi opinión sobre los carteles aparecidos en las calles de Madrid. Muchos de estos inmigrantes son niños de pocos meses que, con sus padres, son obligados a huir de propios países afectados por guerra y terrorismo. La mayoría de estas personas desempeñan trabajos úmiles, mal pagados y que los españoles nunca harían, sólo para asegurar un futuro para su hijos. Creo que nadie querría nunca alejarse de su país y cambiar totalmente vida para sobrevivir. Atentamente,</p>	<p>Establece que parte de los extranjeros que llegan tienen una corta edad y deben abandonar sus lugares de origen con sus progenitores por circunstancias trágicas: son obligados a huir de propios países afectados por “guerra y terrorismo”. También considera que se encargan de tareas indignas (mal remuneradas) desdeñadas por los habitantes locales (adverbio “nunca”) y que su partida e instalación no es algo voluntario (“nadie querría nunca”), sino una cuestión de supervivencia.</p>	<p>Conciencia situación desfavorable</p> <p>Procesos migratorios</p>
8:22	<p>Estimado colectivo #lonuestro: Por medio de la presente carta, quiero expresar mi opinión sobre los carteles aparecidos en la calle de Madrid la semana pasada. Creo que el momento social en el que nos encontramos, nos lleva a prestar una especial atención a la realidad de la población inmigrante, y en concreto, a la realidad de una juventud inmigrante marcada por una situación muy diferente a la que tienen los y las jóvenes que han nacido dentro de nuestro país. Todos tienen el derecho de realizarse, crearse una familia y como no encuentran trabajo en su país, llegan al extranjero para buscar fortuna. Por eso lo que podemos hacer es abrazar y dar cabida a</p>	<p>Aunque comienza anunciando la intención de dar a conocer su parecer, lo cierto es que no realiza juicios de valor explícitos acerca de los afiches en concreto, sino sobre la importancia del proceso migratorio actual. Se refiere de manera especial (locución adverbial “en concreto”) a los más jóvenes, con oportunidades muy distintas a los locales. Establece una generalización en presente sobre los derechos que debieran ser comunes (pronombre “todos”) independientemente del lugar de procedencia. Termina enunciando posibles acciones a seguir, que consisten en acoger (“abrazar y dar cabida”) a los extranjeros dejando de lado la xenofobia (“sin racismo”).</p>	<p>Conciencia situación desfavorable</p> <p>Hospitalidad</p> <p>Igualdad de derechos</p>

	todos los que llegan en nuestro país, sin racismo. Atentamente,		
31:1	Puede que estas cifras son matemáticas pero no resuelve el problema. ¿Cuál es la solución que proponen ustedes? Creo que es demasiado fácil establecer una relación entre inmigración y desempleo, la cosa es mucho más compleja. Se trata más bien de integración y tolerancia ya que los inmigrantes enriquecen nuestra cultura.	Da comienzo a su ejercicio escrito posicionándose en contra de la supuesta (“puede que”) validez matemática de los postulados enunciados en el cartel y de su efectividad (no resuelve) mediante la conjunción adversativa “pero”. Enuncia una pregunta retórica dudando de las medidas a llevar a cabo según la postura de este colectivo. Y transmite su desacuerdo ante la simpleza con la que parecen afrontar el problema migratorio (“es demasiado fácil”) y respecto a la idea de ligar la llegada de extranjeros con la tasa de paro. Considera que la cuestión no es tan sencilla (“es mucho más compleja”) y que el tema que tendría que ser considerado es el de la incorporación, indulgente, (sustantivos “integración” y “tolerancia”) de los migrantes a su lugar de acogida, cuya llegada cree beneficiosa (verbo “enriquecer”).	Inmigración enriquecedora

6.10.2.2 Grupo universidad alemana

Los siguientes productos textuales se han recogido en la universidad alemana en el curso de *Bachelor* de nivel B2. No se recopiló ninguno en el curso de Máster, aunque sí se solicitó su elaboración. Por tanto, a continuación, se presentará el análisis de los productos textuales correspondientes a la actividad 3 de la intervención didáctica enmarcada en el bloque temático 2.

Sin embargo, a diferencia de los textos recogidos en el curso de Nápoles, los estudiantes entregan sus trabajos escritos a mano a la docente, quien nos lo envía escaneado por correo electrónico (pueden consultarse también en el Anexo 14). Por este motivo, la estructura de presentación del análisis varía ligeramente en este apartado, cuya diferencia radica en la organización en dos columnas. En la columna de la izquierda se encuentra el fragmento original, mientras que en la segunda columna se halla el análisis de la dimensión enunciativa que, a su vez, se subdivide en una fila donde se ilustra la relación de códigos de primer y/o segundo nivel que se han empleado.

En las siguientes páginas se muestran los cuatro productos textuales recopilados de forma apaisada, siguiendo las pautas mencionadas.

Cita 59	Textos	Análisis de la dimensión enunciativa
		<p>La aparición de los carteles y su contenido son considerados como “un gran choque” (sintagma nominal).</p> <p>Es consciente del hecho de que España es un territorio que acoge, pero también es emisor de migración, de personas que se encuentran en tránsito en otros lugares.</p> <p>Por eso plantea a sus lectores mediante el imperativo (“imagina”) que se pongan en la piel de los inmigrantes, enunciando un interrogante sobre el sentimiento que provocaría un mensaje similar en las personas españolas que se marchan de su territorio.</p> <p>Enuncia una consideración personal (“me parece”) acerca de la necesidad (verbo “deber”) de eliminar las fronteras y de que los extranjeros sean tratados de una manera decente (“merecen una vida digna”), al igual que los españoles, comparación “tan como”, hecho ante el cual no considera que habría que mostrar resistencia “nadie debería oponerse a eso”.</p> <p>Acaba con una generalización establecida mediante el verbo “ser” y que induce a un cambio de actitud: es tiempo de volverse tolerantes.</p>

<p>A los militantes del colectivo lo nuestro, Fue un gran choque para mí ver a sus carteles que denunciaba a la presencia de 6 millones de de inmigrantes en España el suelo español. Desde décadas es España una tierra de emigración y de inmigración, es decir que también hay muchos españoles que se van a otros países para encontrar un futuro sea mejor. Imaginalos, que si vosotros emigráis a otro país y que de veríais ese tipo de carteles, dirigidos a a vosotros, ¿cómo se sentiríais? Me parece que hoy estamos en un tiempo en el que se debe acabar con fronteras entre los seres humanos. Los inmigrantes aquí en España merecen una vida digna tan como los españoles. Y se si esta vida digna la se encuentran aquí, nadie debería oponerse a eso. Por Estimados miembros de "lo nuestro", es tiempo de volverse tolerantes.</p> <p>Saludos,</p>	<p>Códigos</p> <p>Empatía Igualdad de derechos Tolerancia</p>
---	--

<p>Cita 60</p>	<p>Textos</p>	<p>Análisis de la dimensión enunciativa</p>
--------------------	---------------	---

<p>Estimados señoras y señores</p> <p>yo soy una inmigrante alemana y vivo desde hace 6 años en Vito Madrid. Hace tres días me llamó la atención una cartelera de #lo nuestro en el centro y la verdad me parece bastante ofensivo y sobre todo mal calculado. Perdóneme decirlo pero sin las paradas de España no tienen nada que ver con los inmigrantes. Si ustedes sabieran ^{supieran} un poquito del sistema económico ^{entenderían} que la mayoría de las inmigrantes sostienen el desarrollo del país y así se aumenta el crecimiento económico. Además no es permitido ocupar un puesto de trabajo empleo con un extranjero, si se puede encontrar un ciudadano español para este mismo trabajo. Para nada tienen el derecho de hacer la culpa de la miseria del mercado de empleo a los extranjeros / inmigrantes. Sobre todo esta cartelera es bastante sensacionalista para llamar la atención a gente que sepa igual de poco de política/sociales y economía, como ustedes.</p> <p>Gracias. y cordial saludo</p>	<p>Se presenta como una extranjera residente en España “desde hace 6 años” (marca temporal). Califica su encuentro con los afiches y su mensaje como un hecho “ofensivo y maleducado” (adjetivos) y se disculpa por su valoración (“perdóneme”) en un tono irónico, si bien justifica su postura (conjunción “pero”) puesto que no percibe la relación establecida entre el desempleo y la inmigración “no tienen nada que ver”.</p> <p>Se dirige al colectivo con el pronombre de cortesía “ustedes” y utiliza el verbo “saber” en subjuntivo (pretérito imperfecto “supieran”) para afirmar que estos ignoran en qué consiste la economía y el hecho de que son en gran parte los extranjeros los que favorecen el progreso “sostienen el desarrollo del país”.</p> <p>Considera asimismo que los trabajos desempeñados por los inmigrantes son aquellos que rechazan los locales.</p> <p>Niega a este colectivo la potestad para acusar a los inmigrantes de ser los causantes de la mala situación laboral “para nada tienen el derecho de echar la culpa”.</p> <p>Finaliza calificando esta campaña publicitaria con el adjetivo “sensacionalista”, y suponiendo que sus receptores son igual de ignorantes respecto a la realidad social del país mediante la comparación “como ustedes”.</p> <p>Códigos</p> <p>Empatía Fuerzas de poder e inmigración</p>
--	---

<p>Cita 61</p>	<p>Textos</p>	<p>Análisis de la dimensión enunciativa</p>
--------------------	---------------	---

<p>• Estimadas señores y señoras del colectivo lo nuestro, me gustaría comentar los carteles que aparecen por todos lados en la ciudad. Ustedes intentan a ganar el acuerdo de la población española mediante consignas polarizadoras y llamativas ^{sensacionalistas}. Yo soy una inmigrante de Alemania. Lo encuentro demasiado mal que aparentemente no existe nada de compasión o interés por nosotras las personas que estamos obligadas a salir de nuestro país a causa de condiciones de vida pésimas e insostenibles. No venimos a ser una carga al sistema social, ni queremos quitarles los puestos a los españoles, únicamente se trata de la una búsqueda de una mejores condiciones la situación económica. Si supieran un poco del sistema económico, de política integrativa y de la vida, jamás pondrían cartelera tan estúpidas y falsas; que la única función que obtienen es crear descontento y odio hacia extranjeros e inmigrantes.</p>	<p>Acusa a los realizadores del afiche, a los que se dirige con el pronombre ustedes, de manipular a los receptores, con los adjetivos “polarizadores y sensacionalistas”. Como inmigrante que se define, está en desacuerdo (“lo encuentro demasiado mal”) con un mensaje que también la engloba y que no muestra ninguna empatía (“no existe nada de compasión o interés”) hacia el colectivo de inmigrantes en el que se incluye a través del uso de la primera persona del plural, y destaca las razones “a causa de” negativas de su exilio con los adjetivos “pésimas e insostenibles”. Niega, asimismo, como portavoz general de este grupo (uso de la primera persona del plural), la supuesta intención que los lleva a emigrar, que está lejos de querer provocar problemas o arrebatarse las oportunidades a los locales (“no venimos a ser una carga al sistema social ni queremos quitarles los puestos a los españoles”). Les atribuye una falta de conocimiento ante la realidad económica con el verbo saber en subjuntivo (pretérito imperfecto “supieran”) precedido de la marca condicional si, gracias al cual no habrían extendido (adverbio “jamás”) ese mensaje que califica con los adjetivos estúpidas y falsas”, y al cual culpa de haber instaurado malestar, expresado en los sustantivos “descontento y odio”.</p>
	<p>Códigos Fuerzas de poder e inmigración Empatía</p>

Cita 62	Textos	Análisis de la dimensión enunciativa
------------	--------	--------------------------------------

Hoy en día
 La emigración hacia ES es muy alta (→
 refugiados que vienen por el mar desde África)
 por eso puedo entender que los países
 mediterráneos se niegan a acoger más gente.
 Pero por que tampoco reciben ayuda
 y soporte (?) de la U.E. Esto es el problema
 más grave: los países centro europeos rechazan
 a acoger los emigrantes que vinieron a
 ES o It. ni dan apoyo económico. Así
 ES o It. que ya tienen problemas financieros
 y económicos se pongan peor debido
 al creciente número de parados
 en su patria. Pero aunque sea así
 y ^{que sean} razones entendibles este cartel
 es un peligro para la sociedad. Trans-
 mite ~~miedo~~ xenofobia y racismo ^{subtil}
 sutilmente (?). Además, ES e It. todavía
 se encuentra en ^{condiciones} mucho mejor que los
 países de origen de los refugiados.
 Poned ~~el~~ lugar de ellos y tened empatía.
 Actuara Actuariais (?) igual para salvar
 la familia y protegerles de (?) violencia,
 violación, tortura, hambre etc.

Comienza realizando una descripción personal del proceso de migración en España, cuya tasa describe con el sintagma adjetival “muy alta”. Para el hablante, es posible comprender el rechazo de recibir inmigrantes por la falta de apoyo por parte de las organizaciones europeas, lo que considera el problema “más grave” (adjetivo en grado superlativo).

Los inconvenientes de la llegada de extranjeros se sumarían a las dificultades económicas previas (adverbio “ya”), lo que incide en el desempleo y un deterioro que va en aumento.

Sin embargo (oración adversativa “pero aunque sea así”), estos motivos, que califica con el adjetivo “entendibles”, son considerados como un peligro (sintagma nominal); porque incita a sentimientos negativos (sustantivos “xenofobia y racismo”).

Añade (adverbio “además”) la idea de que, pese a la difícil situación de España o Italia, estos países no llegan (adverbio “todavía”) a sufrir los problemas de los que huyen los inmigrantes (realiza una comparación mediante el sintagma adjetival “mucho mejor”).

Concluye con una exclamación construida con imperativo, en la que solicita empatía, seguida de una frase en condicional en la que supone que los creadores del cartel harían lo mismo si se encontraran en una situación similar (verbos “salvar” y “proteger”), con problemas que cita mediante la enumeración de sustantivos: “violencia, violación, tortura, hambre”.

Códigos

Empatía

Fuerzas de poder e inmigración

6.10.3 Productos textuales: definiciones de cultura

Durante la primera fase de recogida de datos se solicita a los estudiantes que definan el término cultura (Anexo. Se trata de un texto breve en el que los estudiantes exponen su forma de comprender este concepto, ya que se consideró relevante para este estudio conocer su interpretación por su relevancia en el ámbito de la interculturalidad que aborda esta tesis. En las siguientes páginas se mostrará el análisis de las 15 definiciones recopiladas (Anexo 15). En Nápoles se recoge de forma presencial, mientras que en Berlín se lleva a cabo en línea en un cuestionario tras el envío del dossier que auna la fase 1 completa, tal como ha quedado explicitado en el capítulo cuarto (epígrafe 4.5.1).

Cita	Texto	Análisis dimensión enunciativa	Códigos
69:1	La cultura es algo propio de cada pueblo, algo que se puede entender solo con la observación constante de las personas, de sus costumbres, de sus maneras de vivir y de actuar.	Describe la cultura a través de una enumeración, como la identidad de un pueblo creada a partir de la forma de actuar y las costumbres de las personas que lo conforman. Esta idea se ve reforzada por el adjetivo “propio”. Se trataría, por lo tanto, de un conjunto de tradiciones observables que tiene un grupo de personas y que lo diferencian de los demás, “se puede entender solo con la observación constante de las personas” (cabe destacar el adverbio “solo”). Al tratarse de la manera de vivir de un pueblo, se puede modificar con el tiempo, ya que el cambio de costumbres de las personas podría modificar la cultura.	Concepto de cultura Cultura dinámica
69:2	Con la palabra cultura se indica no sólo la educación escolástica y universitaria sino también el conjunto de tradiciones, lenguas, creencias, normas y conocimientos propios de una nación.	Se concibe la cultura en dos ámbitos diferentes: el educativo, “la educación escolástica y universitaria”, y social, “tradiciones, lenguas, creencias, normas y conocimientos”; para ello se vale de la oración adversativa “no solo [...] sino también”. Se trata de un concepto invariable para las personas que viven esa cultura que, además, les concede la identidad propia de una nación.	Concepto de cultura Cultura y nación
69:3	Por cultura entiendo la manera que el ser humano tiene de habitar el territorio y las huellas que deja en él de su vivencia.	El/la estudiante conceptualiza la cultura como el paso del ser humano en un determinado territorio, de manera que la concibe como algo histórico, inamovible, que se puede estudiar una vez ha concluido una etapa concreta. Sería el reflejo de un pueblo determinado en un territorio concreto. Cabe destacar el uso del sintagma nominal “la manera”, es decir, la forma en la que esas personas habitan. Utiliza una conjunción copulativa para unir ambas ideas.	Concepto de cultura Cultura y herencia

69:4	La cultura es el conjunto de los elementos que corresponde a una comunidad, una nación, un pueblo. La cultura es el alma de un país sus tradiciones, sus costumbres, sus mitos, leyendas, realidades, arte, el pueblo, la lengua, la cocina y el dialecto.	Se relaciona el concepto de cultura con diferentes ámbitos sociales y humanitarios de un pueblo (“una comunidad, una nación, un pueblo”): las tradiciones, las costumbres, el arte, la lengua y la cocina, por ejemplo. Se trata de una enumeración de aspectos que evolucionan a lo largo de la historia y en las diferentes regiones de un país, pero que le aportan la identidad propia a la comunidad. El estudiante emplea la metáfora “alma” para referirse a esa identidad, reforzando la idea de que es la cultura la que hace a un pueblo ser como es.	Concepto de cultura Cultura y nación
69:5	Cultura es lo que representa un pueblo, un país y la gente que está allí. Son los hábitos comunes de muchas personas.	Define la cultura como lo más representativo de un pueblo, siendo conformada por los hábitos propios de las personas que lo forman. De esta manera, la identidad de una población residiría en la forma de actuar, “hábitos comunes”, de la gente, por lo que es reinterpretable y flexible a lo largo del tiempo. Cabe destacar la idea de pueblo como “país”, territorio, y “gente”, la población. Utiliza oraciones copulativas y enumeraciones para expresar de forma sencilla su idea.	Concepto de cultura Cultura y nación Cultura y costumbres
69:6	Por cultura entiendo el conjunto de formas de vida, conocimientos y expresiones de una sociedad. La cultura de una persona es el conjunto de información y habilidades de que dispone.	Diferencia entre dos tipos de cultura: la social, “forma de vida, conocimientos y expresiones de una sociedad”, y la académica, “información y habilidades”. Expone ambas ideas de forma sencilla y por separado, repitiendo el término “cultura”. Se trata de un concepto en el que la cultura es, por un lado, reinterpretable y variable, depende de las personas y su formación, pero por otro no se modifica, ya que se trata de costumbres de ese pueblo.	Concepto de cultura Cultura y costumbres
69:7	Para mi cultura significa primero el conocimiento de diferentes aspectos, no solo aquellos de la historia por ejemplo, sino también del arte, de la música, de la literatura, hasta de las tradiciones y las costumbres de los pueblos. Es algo que nunca termina, no tiene un punto final donde se puede llegar, y más tienes culturas más estas rico en el alma. Porque cultura significa también aprender no solo la historia que lees en las páginas, sino aprender a vivir, a tener	A través de los conectores discursivos “primero y también” y de la adversativa “no solo[...] también”, define cultura desde dos puntos de vista diferentes: como aspecto social y tradicional de un pueblo (se centra concretamente en la historia, el arte y las tradiciones), el primero dependiente de la influencia que las personas le ejerzan y el segundo no modificable, y como la forma de actuar de las personas, algo completamente variable y reinterpretable y que en	Concepto de cultura Cultura dinámica

	una conducta y una personalidad distinta y superior, y por eso a ser una persona mejor.	cierta forma depende del primer aspecto (es esa cultura social y tradicional la que te va a llevar a tener “una conducta y una personalidad distinta y superior”). Cuando trata el primero de los aspectos, usa la preposición “hasta” y la adversativa “no solo [...] sino también” para hacer referencia a esa cultura tradicional, de costumbres, dando a entender que resulta más importante la social. Cabe destacar también la idea de que cuanto “mas tienes culturas mas estas rico en el alma”, que hace referencia a esa necesidad de cultura para “ser una persona mejor”.	
69:8	Para mí la cultura es un conjunto de tradiciones científicas históricas filosóficas y artísticas, costumbres y comportamientos transmitidos y utilizados, típicos de un grupo social o de un pueblo.	El/la estudiante identifica el término cultura con una serie de aspectos intelectuales, “tradiciones científicas históricas filosóficas y artísticas” (conocimientos inamovibles a lo largo de la historia), y sociales, “costumbres y comportamientos transmitidos” (que son variables, en los que pueden influir las personas). Estos aspectos son los que le dan a un determinado pueblo su identidad, “típicos de un grupo social”. Enlaza ambas ideas con una yuxtaposición, usando términos concretos.	Concepto de cultura Cultura y costumbres Cultura y herencia
69:9	La cultura consiste en costumbres y tradiciones, lenguas y dialectos, estilos de vida y percepciones de la normalidad entre otros. Se puede decir que cada país tiene su propia cultura. Las culturas pueden ser parecidas a otras especialmente si los países se ubican uno al lado del otro. Sin embargo, cada cultura es única y ni mejor o peor que otra. Cada cultura en el mundo tiene el mismo valor. Se adquiere “su” cultura con el nacimiento y así los padres la pasan a la próxima generación. Un individuo crece con los componentes típicos de una cultura y normalmente se indentifica con ella (así se forma la nacionalidad). Además, los habitantes de una cultura la representan frente a otros con el idioma que hablan, su forma de percibir el mundo, sus tradiciones etc. Aparte de eso, la cultura debe ser entendida como una construcción hipotética.	La cultura se describe a través de una enumeración, teniendo en cuenta varios aspectos diferentes: el histórico (“costumbres y tradiciones”), el lingüístico (“lenguas y dialectos”) y el social (“estilos de vida y percepciones de la normalidad”); de esta manera, se aprecia que hay una parte del concepto que las personas no pueden modificar (aquella referente a la historia) y otra que sí (como la lengua y el estilo de vida). Seguidamente, y utilizando la perífrasis verbal impersonal “Se puede decir que”, relaciona la cultura con el territorio al que pertenece, “cada país tiene su propia cultura”, y con una población determinada, “Un individuo crece con los componentes típicos de una cultura y normalmente se indentifica con ella (así se forma la nacionalidad)”. Así, concreta que hay diferentes culturas alrededor del mundo, utilizando el conector adversativo “Sin embargo” y el conector aditivo	Concepto de cultura Cultura y costumbres Cultura y valores Cultura y nación

		<p>“Además”, todas valiosas, “Cada cultura en el mundo tiene el mismo valor”.</p> <p>Según este estudiante, la cultura es una característica que las personas adquieren desde su nacimiento en un entorno concreto, y las hace pertenecientes a una comunidad: “Se adquiere “su” cultura con el nacimiento y así los padres la pasan a la próxima generación”. Cabe destacar el empleo del determinante posesivo “su”, que enfatiza la idea de pertenencia.</p>	
76:1	Con el término cultura se define todos aquellos conocimientos y tradiciones, incluso rituales, que pertenecen a una población que los comparte.	Se define el concepto de cultura como “aquellos conocimientos y tradiciones” que hacen a un grupo de gente pertenecer a un pueblo determinado. Cabe destacar el uso del verbo “comparten”. Estos aspectos “pertenecen” a una población, por lo que resultan invariables (son las personas las que los poseen, no las que los conforman).	<p>Concepto de cultura</p> <p>Cultura y costumbres</p>
76:2	La cultura constituye la identidad de un país. Está determinada por las tradiciones, costumbres y conocimientos compartidos de un pueblo. No se puede hablar de cultura sólo por lo que concierne al ámbito escolar, es decir, académico. Este concepto incluye varios aspectos.	Establece una diferencia entre la cultura propiamente académica y la social, apuntando que “No se puede hablar de cultura solo por lo que concierne al ámbito escolar”, donde el adverbio “solo” ayuda a enfatizar la idea. Según este estudiante, es la cultura la que da identidad propia a un pueblo, según “las tradiciones, costumbres y conocimientos compartidos de un pueblo”, identidad difícilmente modificable por las personas que la poseen.	<p>Concepto de cultura</p> <p>Cultura y nación</p>
76:3	La palabra “cultura” tiene muchas diferencias, porque cuando yo pienso en la cultura de un pueblo me sale a la cabeza diferentes rasgos como: la cocina, cómo me relaciono con los otros, la manera de vestir.	Apunta que el término cultura hace referencia a varios aspectos (utilizando el sustantivo “diferencias” o el adjetivo “diferentes”) todos ellos sociales y modificables por las personas que tienen esa cultura: “la cocina, cómo me relaciono con los otros, la manera de vestir”. Se trataría, por lo tanto, de un conjunto de rasgos propios de un pueblo en un momento concreto de la historia.	<p>Concepto de cultura</p> <p>Cultura y costumbres</p>
76:4	Con el término cultura se entiende todo lo que se refiere a las costumbres, las maneras y la historia de un país o población.	Concibe la cultura como las tradiciones y la forma de actuar que tiene un pueblo a lo largo de la historia, de manera que tendría dos dimensiones: una variable, que depende de las personas que tienen	Concepto de cultura

		esa cultura, y otra invariable, histórica. Emplea la oración impersonal “se entiende”, con lo que hace rigurosa su definición.	Cultura y costumbres
76:5	La palabra cultura me hace pensar en un grupo de personas que comparten la misma lengua, las mismas tradiciones, la misma religión; puede representar también todos los conocimientos de una persona en cualquier ámbito.	El/la estudiante hace distinción entre dos tipos de cultura: la intelectual, compartida por todas las personas de un mismo pueblo de forma histórica (se centra en concreto en la lengua, las tradiciones y la religión), que permite que esa sociedad se conforme como un grupo, y la personal, es decir, la formación individual de cada persona “en cualquier ámbito”; esta última es completamente variable, ya que depende de cada uno el tener o no más o menos cultura. Cabe destacar el uso del verbo “comparten”, que hace a las personas pertenecientes a un mismo pueblo, y el empleo del adverbio “también” como aditivo, que ayuda a coordinar las dos ideas que expone.	Concepto de cultura Cultura unificación
76:6	Cultura es para mí todo el conjunto de valores que pertenecen a un pueblo, es decir, no solamente su historia y literatura, sino también tradiciones, mentalidad y todas las diferentes maneras de actuar en situaciones cotidianas, junto a las creencias comunes.	Engloba en el concepto de cultura una serie de aspectos muy dispares: históricos, intelectuales, tradicionales y conductuales. Coincide en que todos estos aspectos son un “conjunto de valores” que otorgan una identidad concreta a un pueblo. Alguno de ellos, como la historia y la literatura, permanecen invariables, mientras que otros, como “las diferentes maneras de actuar en situaciones cotidianas”, dependen directamente de las personas, por lo que son reinterpretables y reinventables. Utiliza la conjunción copulativa “y” y el adverbio “solamente” para coordinar las ideas, además del conector de reformulación “es decir”, que le ayuda a expresarse con más claridad y más profundamente.	Concepto de cultura Cultura y costumbres Cultura y valores

6.11 Códigos de tercer nivel

Como ya se ha mencionado a lo largo de esta parte II, los códigos de primer y segundo nivel se unifican en las redes de Atlas.ti y, de esta forma, relacionamos el conjunto de hallazgos obtenidos mediante los diferentes instrumentos empleados para la recopilación de datos. Para ello se establecen un total de once redes que corresponden a: 1) La mediación del docente, 2) Los objetos simbólicos y la motivación para el aprendizaje, 3) Las estancias en el extranjero, 4) Los elementos de la identidad de los aprendices, 5) El aprendiz de lenguas como hablante intercultural, 6) La dimensión sociocultural e intercultural, 7) Los temas abordados en el aula, 8) Las interpretaciones múltiples, 9) La dimensión actitudinal, 10) Las representaciones sociales, y 11) La otredad. En las siguientes páginas se muestran las redes mencionadas.

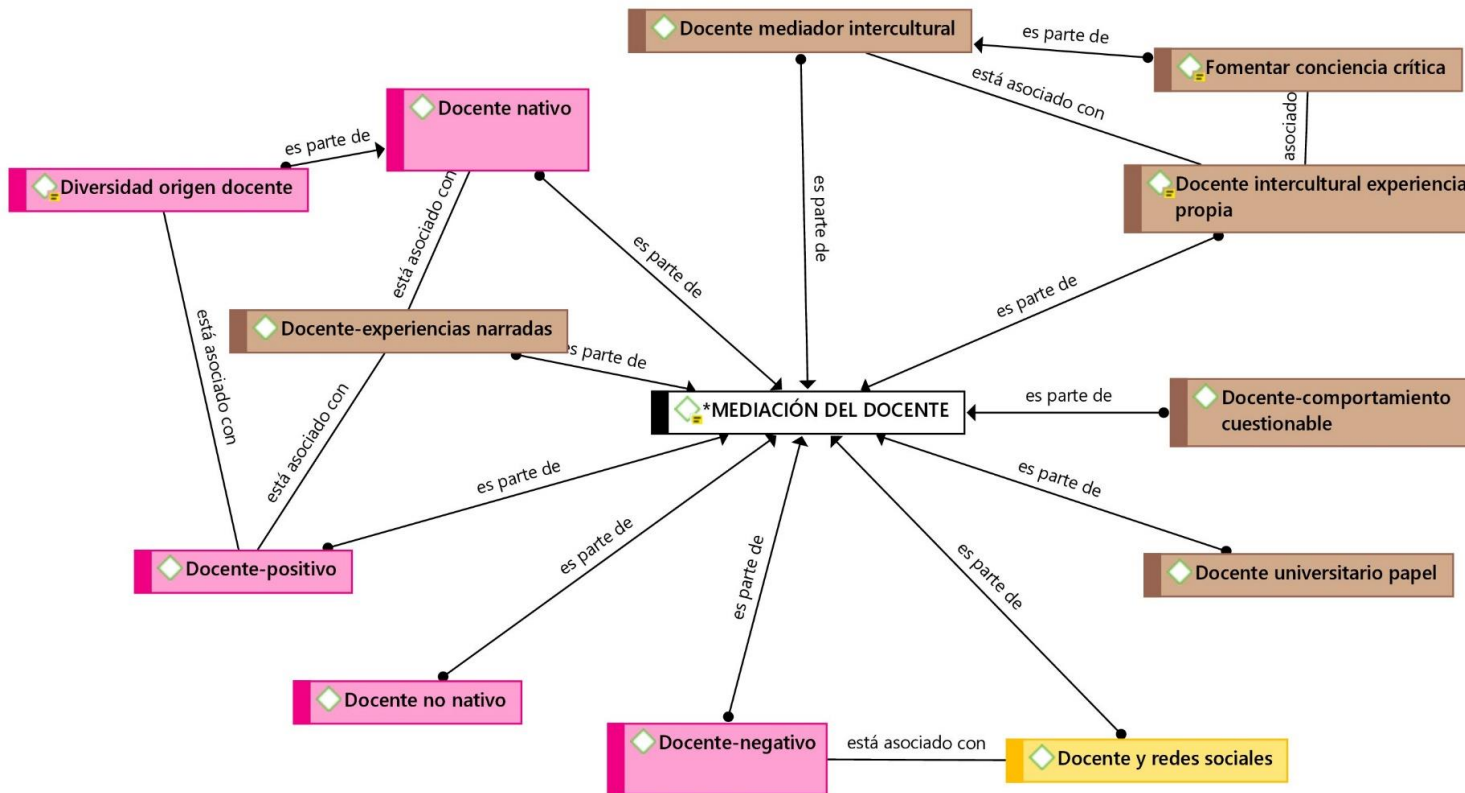


Figura 19: Red de la mediación del docente

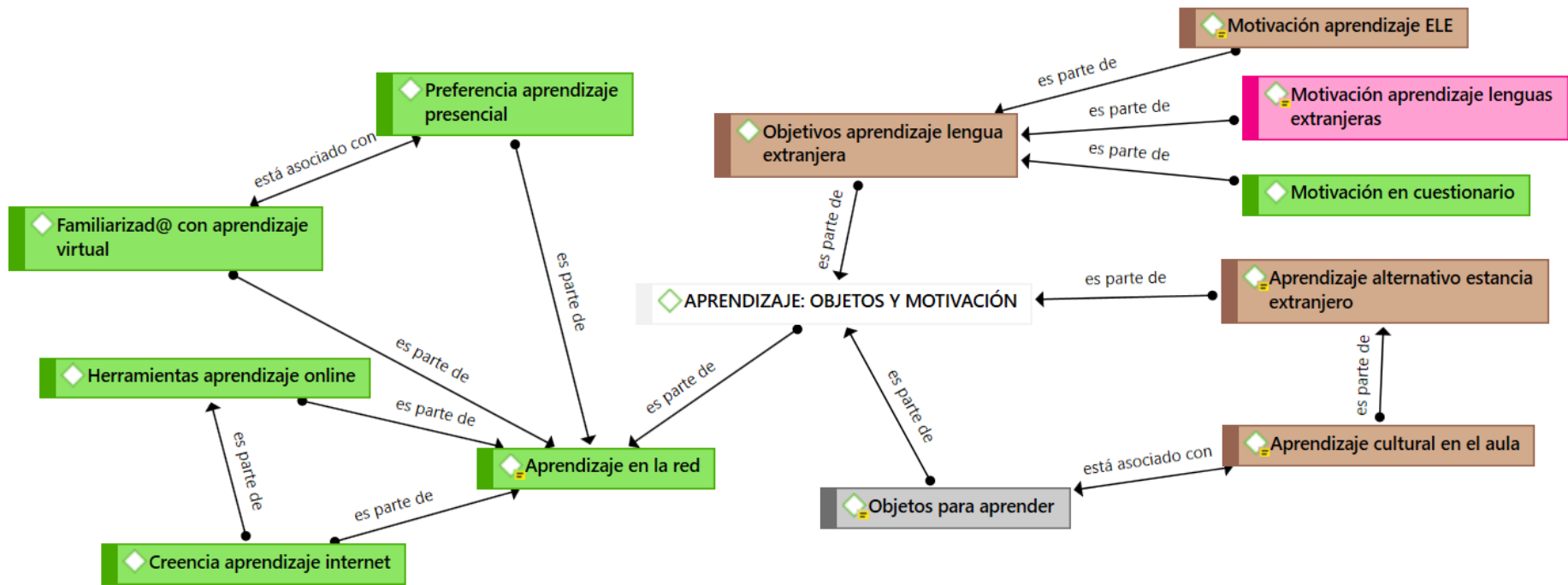


Figura 20: Red de los objetos simbólicos y la motivación para el aprendizaje

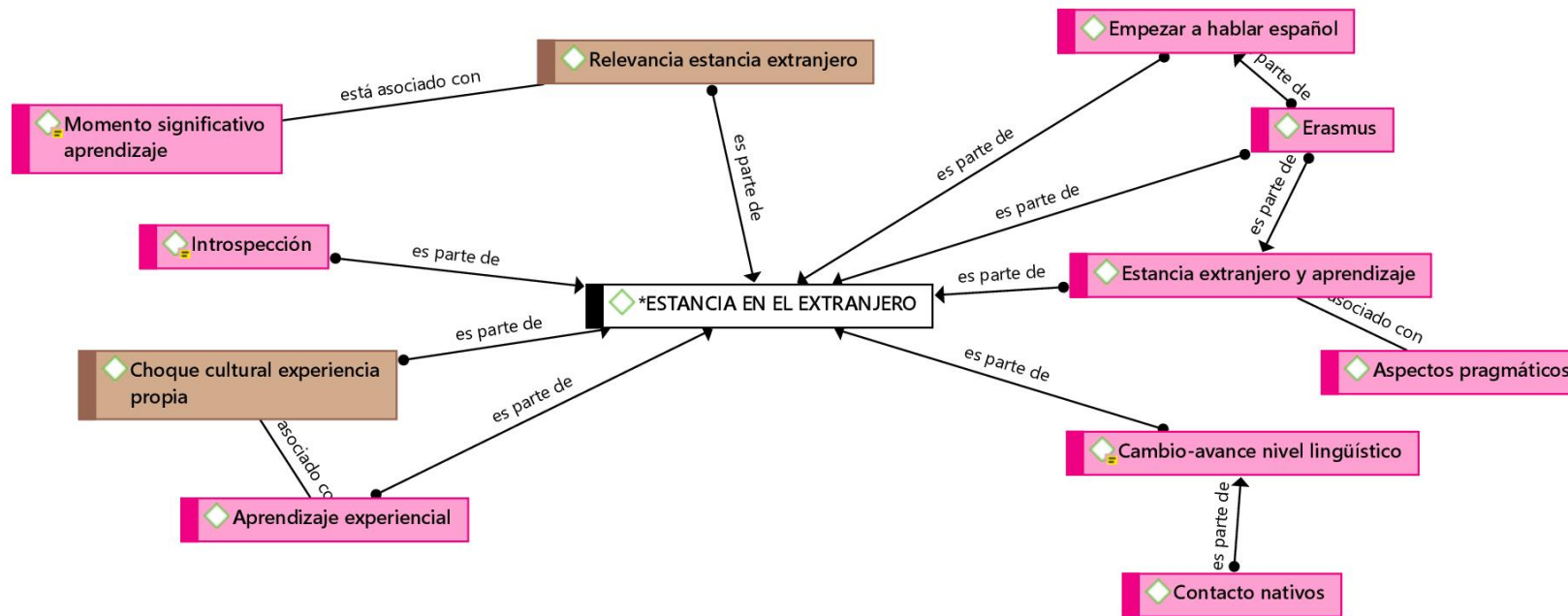


Figura 21: Red de las estancias en el extranjero

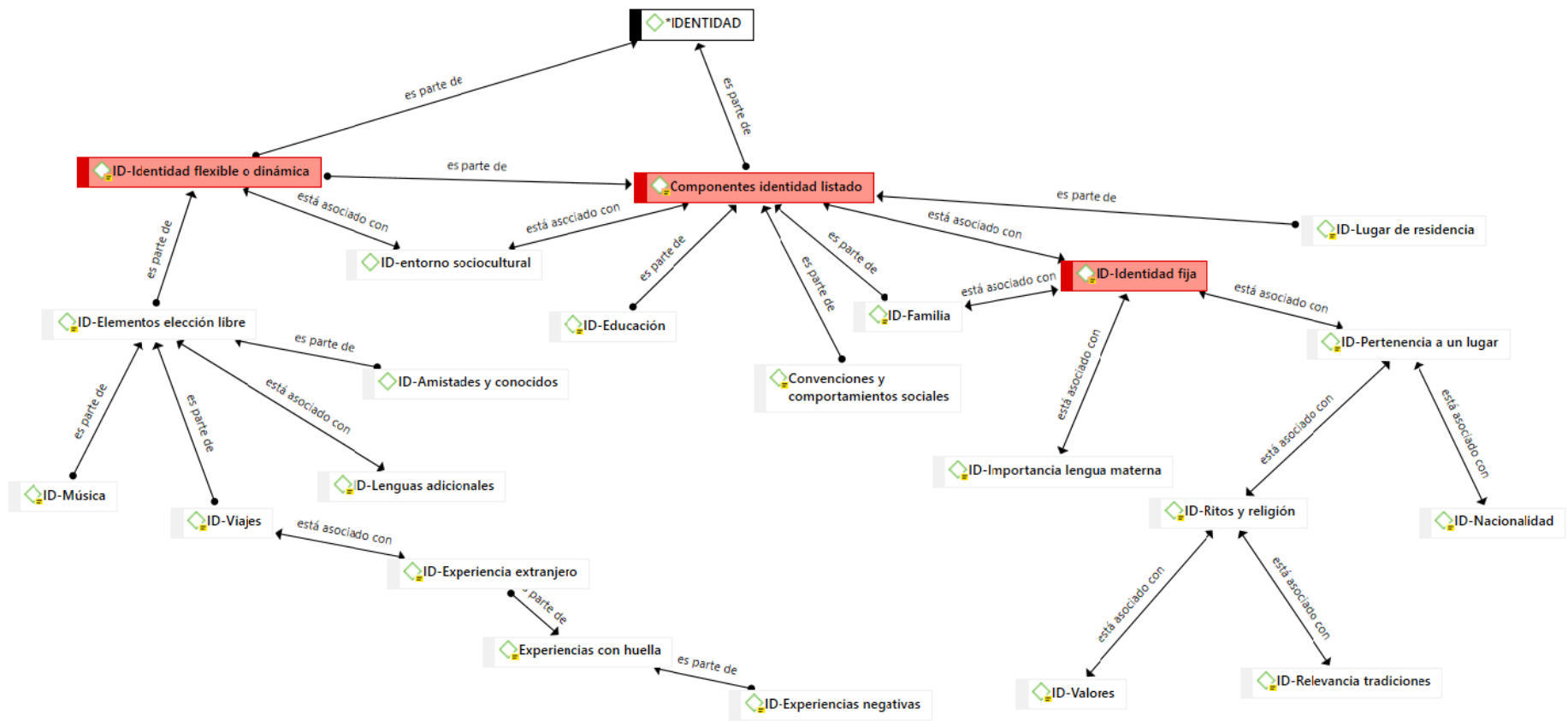


Figura 22: Red de los elementos de la identidad de los aprendices

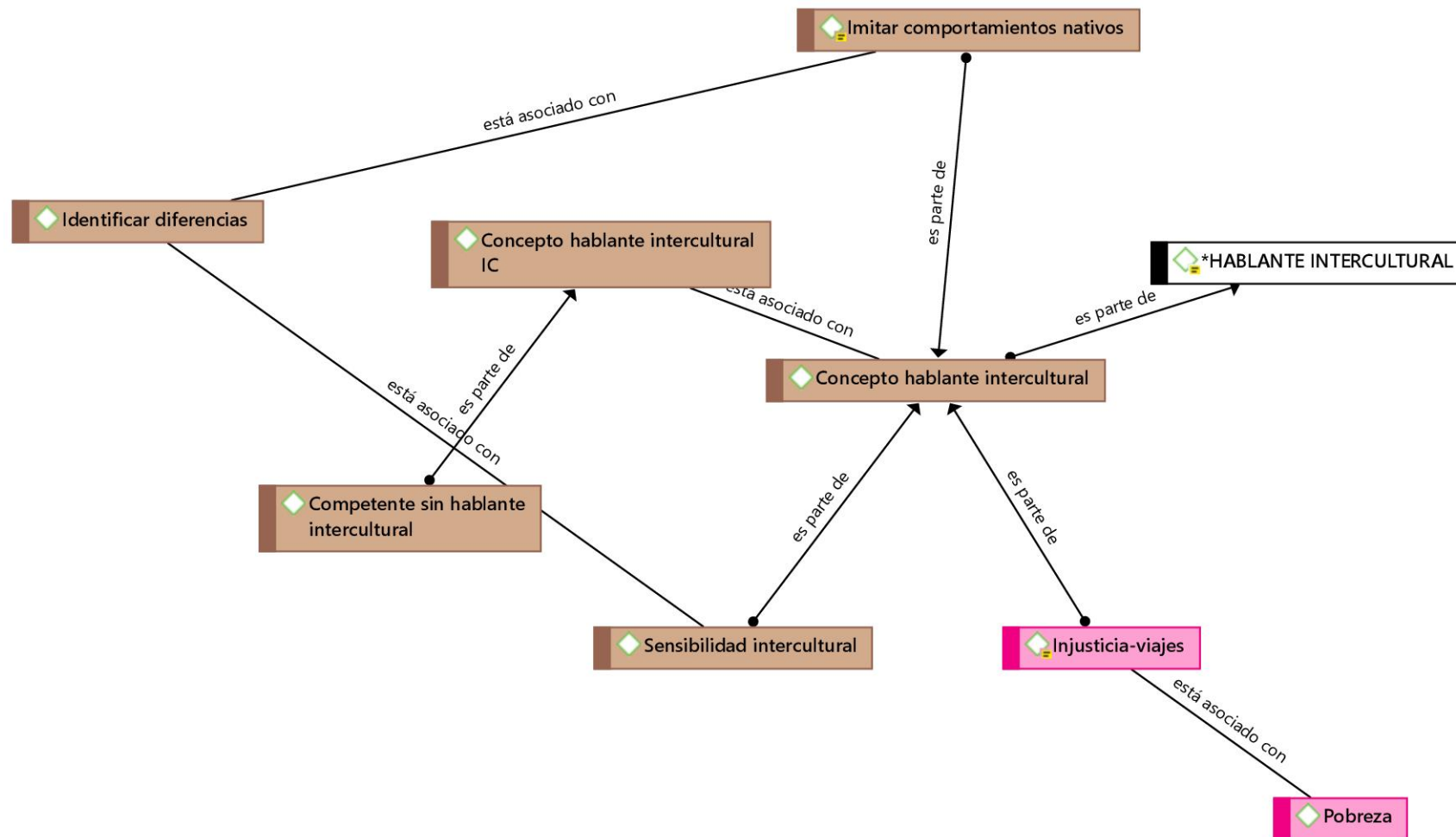


Figura 23: Red del aprendizaje de lenguas como hablante intercultural

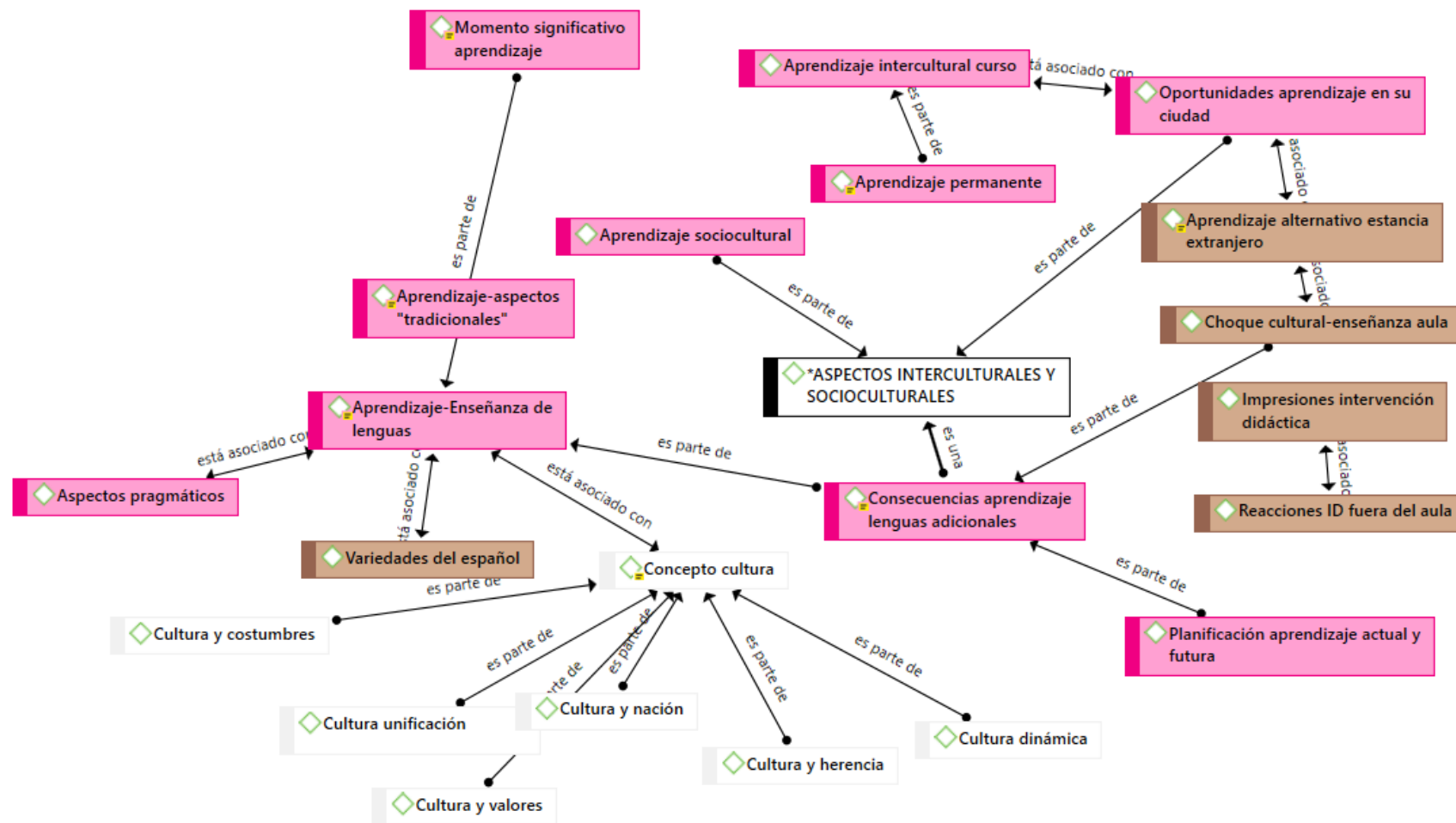


Figura 24: Red de la dimensión sociocultural e intercultural

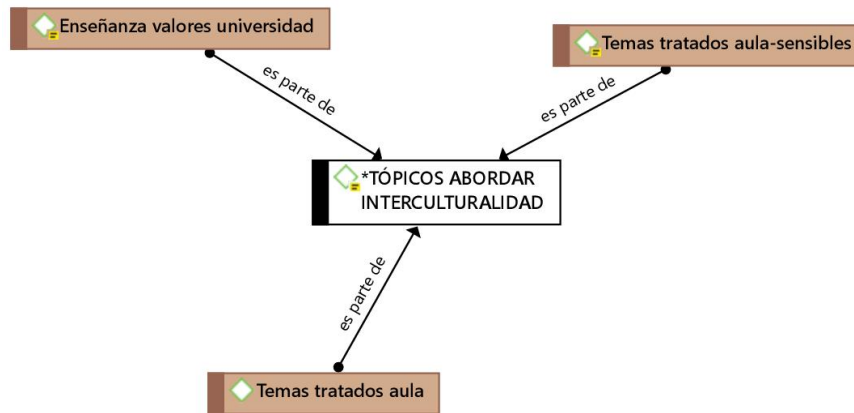


Figura 25: Red de temas abordados en el aula

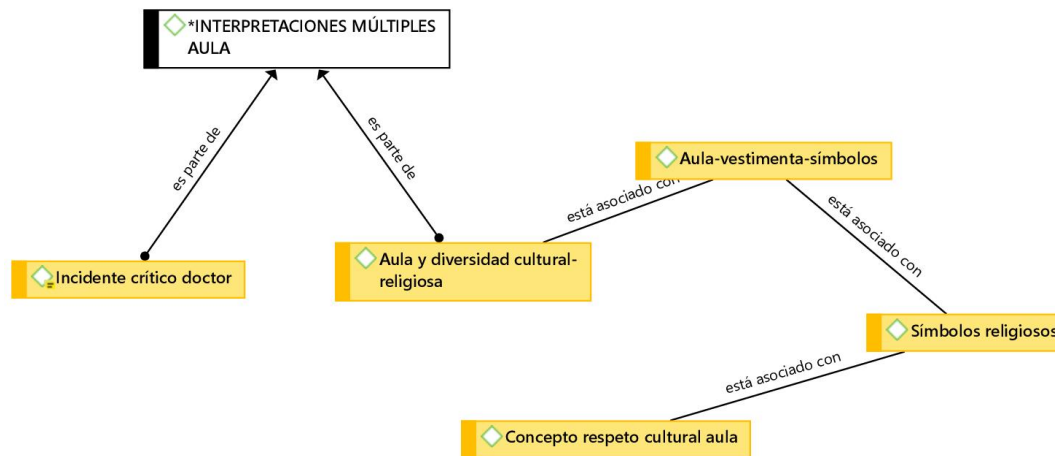


Figura 26: Red de las interpretaciones múltiples

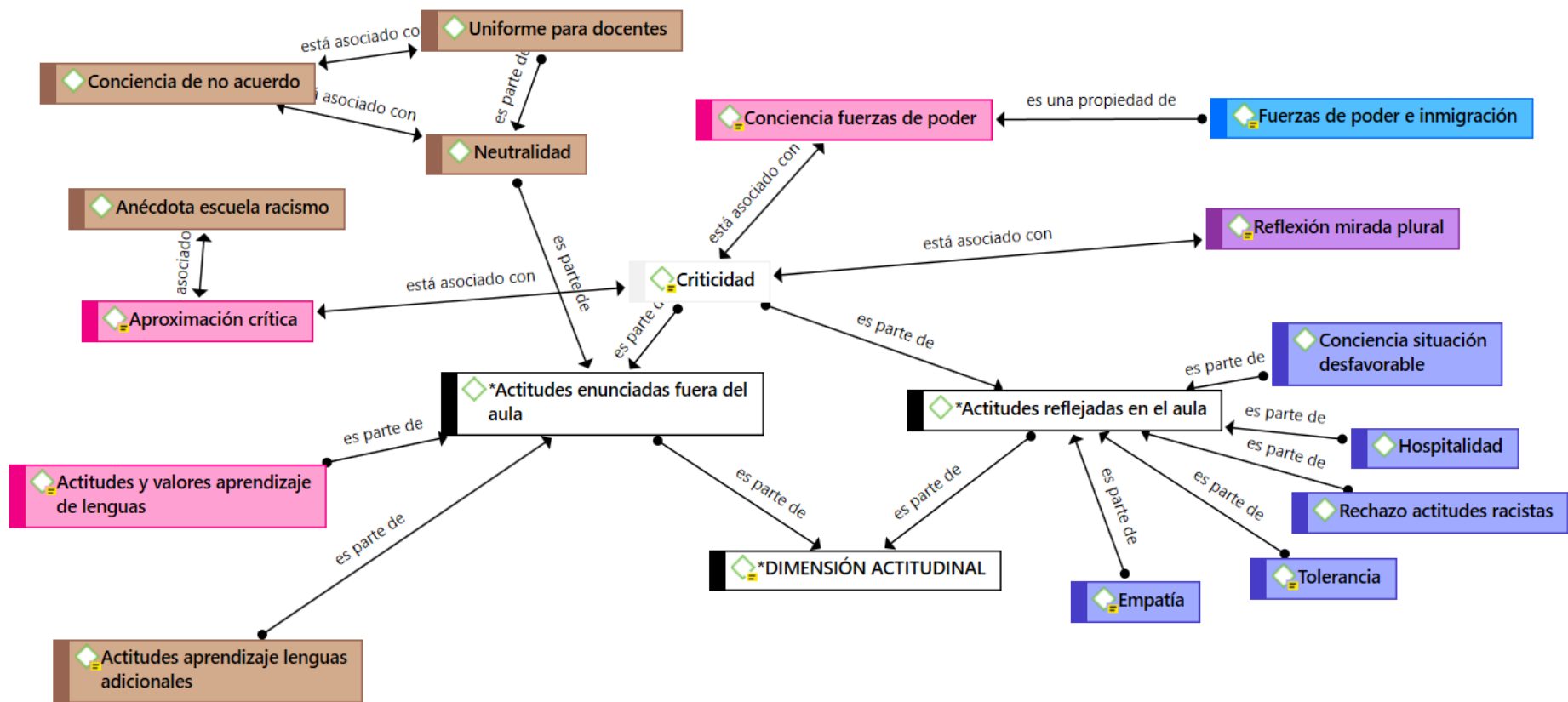


Figura 27: Red de la dimensión actitudinal

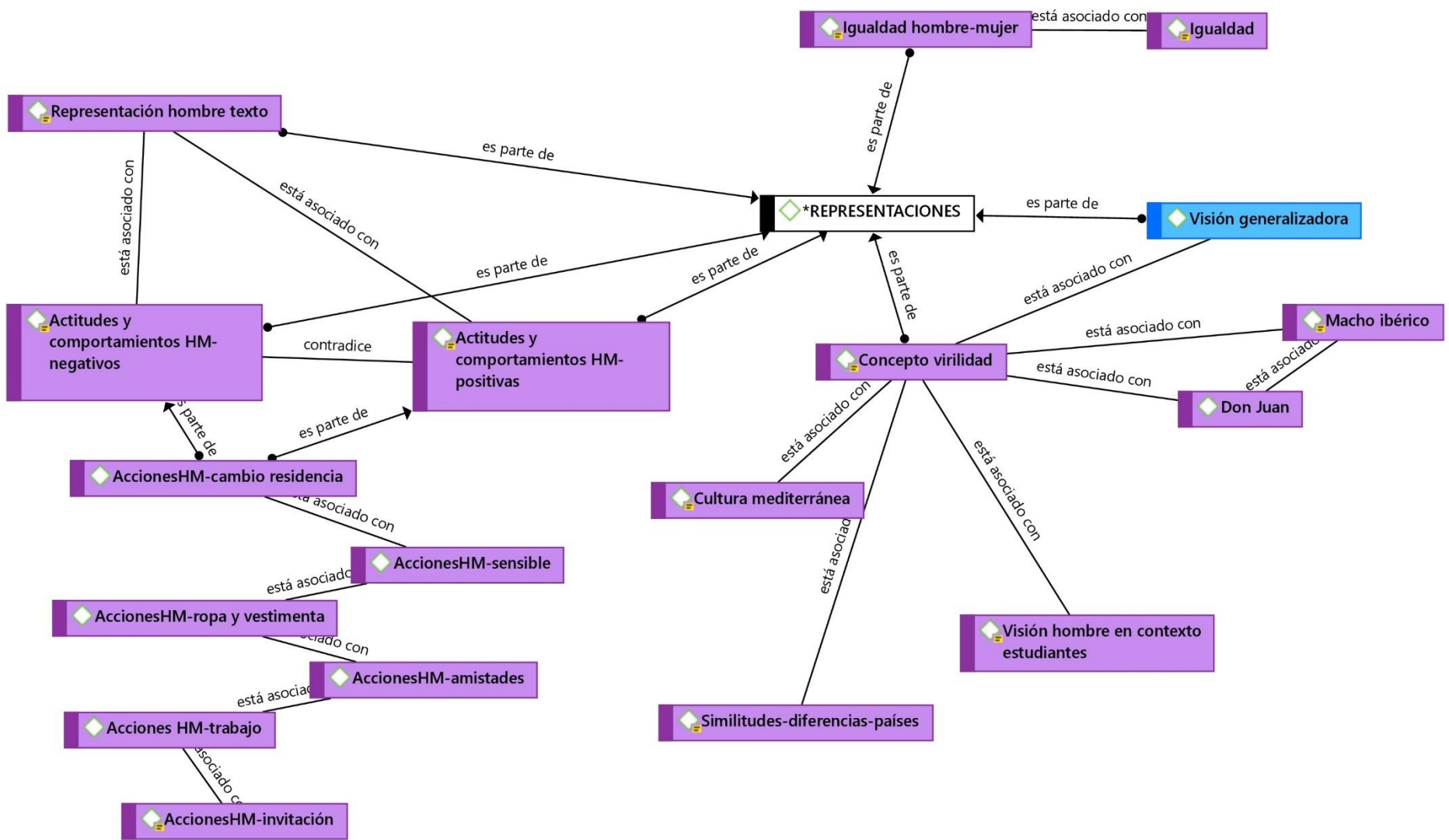


Figura 28: Red de las representaciones sociales

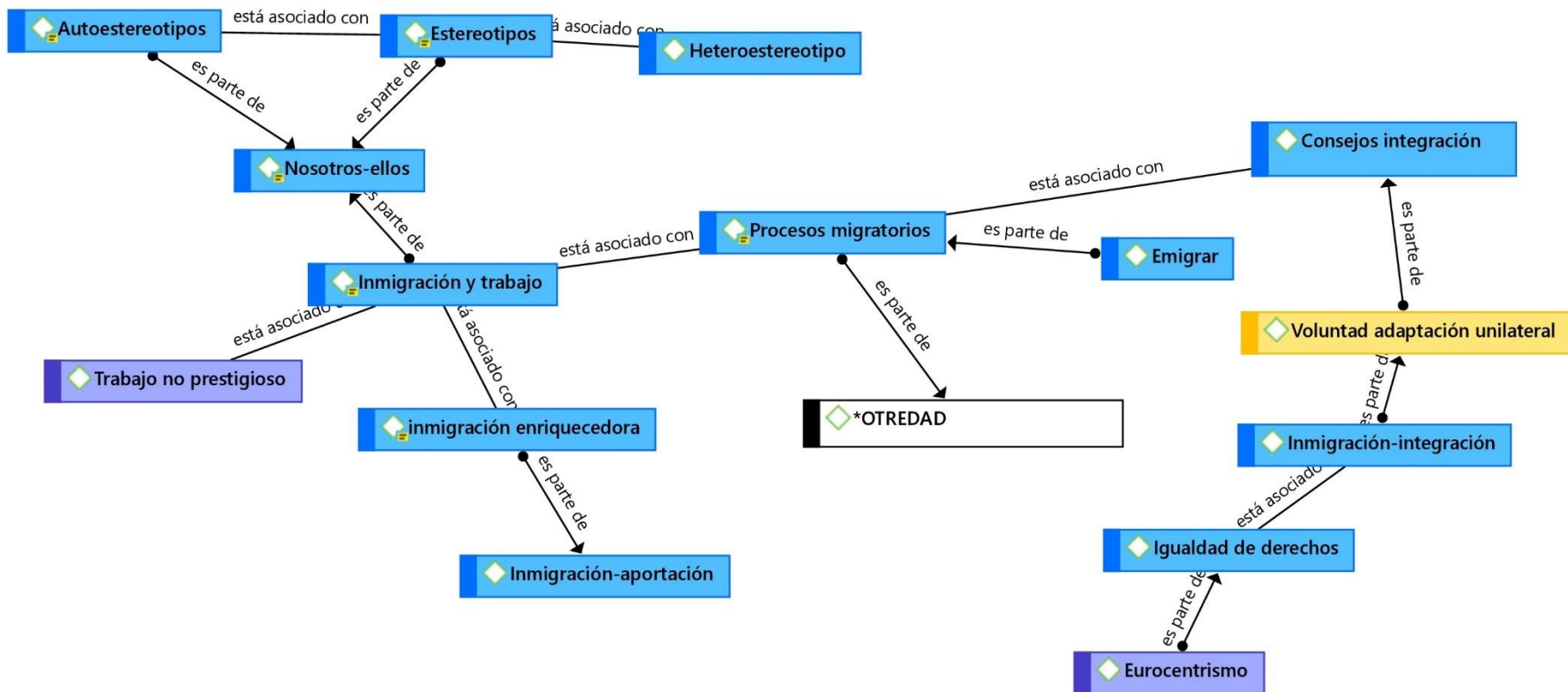


Figura 29: Red de la otredad

7 DISCUSIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se discutirán los resultados del análisis del corpus presentado en el apartado anterior. Así, a lo largo de seis epígrafes, se presentarán de manera ordenada los aspectos más relevantes del aprendizaje intercultural y de las características de las creencias que se han obtenido a través del análisis enunciativo y de la codificación de los datos del corpus. La discusión consistirá en la puesta en relación de los resultados obtenidos —que se imbricarán en el discurso a modo de ejemplos extraídos del corpus— con los objetivos planteados y con las preguntas de investigación formuladas, analizando asimismo cómo y de qué manera encajan estos resultados en el marco teórico establecido en los primeros capítulos de esta tesis.

El capítulo se articula en torno a seis ejes que agrupan los once códigos de tercer nivel recogidos en las *redes* a los que llegamos tras un proceso interpretativo de análisis de los datos individuales de los participantes principales y de los datos de aula. Como ya se ha mencionado en el capítulo cuarto, los datos de este estudio se obtienen mediante instrumentos multiformes (cuestionarios, entrevistas, actividades de aula, relatos de vida lingüística) y, en consecuencia, los hallazgos que derivan de cada herramienta pueden complementarse entre sí. Por tanto, en las siguientes páginas —en las que se desarrolla la discusión—, aunamos las voces de todos los participantes en nuestro estudio y nos aproximamos a sus creencias como un grupo heterogéneo cuyo denominador común es su condición de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en contextos de no inmersión. De nuevo, como ya se hizo en el capítulo cuarto, queremos insistir en el hecho de que este no es un estudio de casos múltiples, sino un estudio cualitativo sobre las creencias de aprendices de ELE concebidas de forma grupal⁴⁵.

Es importante destacar que algunas de las citas que se hacen en este capítulo corresponden a las creencias manifestadas por uno o varios participantes que, en ocasiones, también comparten los demás (por ejemplo, mediante la confirmación en la entrevista). Asimismo, se incorporan las creencias singulares de un participante cuando destacan un aspecto relevante que discutimos a la luz de los estudios mencionados en el marco teórico o relacionados con otros que se complementan y no habíamos abordado previamente. El texto expositivo se acompaña en ocasiones del número de cita concreto que refleja ese aspecto en nuestro corpus de datos analizado. No obstante, se trata de un apoyo que no pretende enumerar de nuevo todas las citas o *evidencias* adscritas en ese aspecto que ya se han mostrado en el capítulo 6.

Otra advertencia relevante para esta discusión concierne a los datos, por ejemplo, emanados de las entrevistas. Debido a que se consideran como un instrumento en el que los participantes negocian el significado y la realidad conjuntamente con la investigadora, no pueden considerarse como ‘la única verdad’ (Brinkmann, 2016; Rapley, 2001), aspecto que se extrapola al conjunto de datos que elicitamos para nuestro estudio. En este sentido, somos conscientes de que, si el planteamiento de los instrumentos esgrimidos hubiera sido diverso, los resultados también lo serían. Por ello, la discusión general que

⁴⁵ Los estudios sobre creencias de un grupo son menos comunes que los estudios de caso (ya sean individuales o múltiples). No obstante, la perspectiva escogida es igualmente lícita para el estudio de las creencias, aunque menos común en Europa y más habitual en otros países, por ejemplo, en las investigaciones que se desarrollan en Brasil (Comunicación personal con la investigadora experta en creencias Ana Maria Ferreira Barcelos, 5 de marzo de 2018 a través *Researchgate*).

presentamos en este capítulo está condicionada, inevitablemente, por cada una de las preguntas de los cuestionarios y entrevistas, la formulación de las actividades o el planteamiento de los relatos de vida⁴⁶. En consecuencia, advertimos que nuestros resultados deben comprenderse y leerse en el marco que delimita: la metodología empleada, el contexto de recogida de datos, y los estudiantes concretos que participan (momento y lugar determinado de su vida). Esto implica que nuestro estudio es una ‘fotografía’ o aproximación a sus creencias en el tiempo referido⁴⁷.

Así pues, articulamos la discusión de los datos en torno a seis grandes ejes en los que agrupamos las redes obtenidas en el capítulo anterior. En el primer ámbito titulado el aprendizaje de ELE recogemos: la mediación del docente, los objetos simbólicos y la motivación. En segundo lugar, abordamos las estancias en el extranjero y, después pasamos a adentrarnos en la dimensión del aprendiz de lenguas donde se aúnan las redes que recogen las creencias sobre el hablante intercultural y los elementos de la identidad de los estudiantes. El cuarto epígrafe titulado la dimensión sociocultural e intercultural comprende los temas abordados en el aula, las interpretaciones múltiples y la dimensión actitudinal. Por último, se abordan las representaciones sociales, y la otredad en el quinto y sexto apartado, respectivamente. De esta forma relacionamos el conjunto de hallazgos obtenidos mediante los diferentes instrumentos empleados para la recopilación de datos.

7.1 El aprendizaje de ELE: la mediación del docente, objetos simbólicos y las motivaciones

Como se ha expuesto en el marco teórico, los postulados de la teoría sociocultural recogen la figura del docente como un potencial mediador en el aprendizaje. Recordamos que, para Vygotsky (1999), las mediaciones se sustentan en el hecho de que las personas habitamos en un mundo bidimensional, por un lado, conformado por símbolos y signos —que controlan el lenguaje— y, por otro, de un universo compuesto de objetos materiales, que dirigen tanto el cerebro como las manos, los bolígrafos o los blocs de notas. Como se ha visto en el capítulo tercero, partimos del presupuesto de que el aprendizaje de español como lengua extranjera es una actividad mediada tanto por símbolos y signos como por objetos, y en cuyo proceso de mediación influye ineludiblemente el docente.

Podemos afirmar que, en nuestros datos, de forma transversal y generalizada, existe una creencia arraigada sobre la función del profesor como un agente imprescindible en el proceso de aprendizaje. En las narrativas se atestigua esta importancia, principalmente enfocada desde un sentimiento de afectividad en el que se atribuyen al profesor importantes méritos, que podemos resumir en el interés por conocer más sobre aspectos lingüísticos y culturales, y en la motivación para realizar una estancia en el extranjero.

⁴⁶ Nos referimos concretamente a que los instrumentos están influenciados por la teoría en la que nos sustentamos en el periodo de la recogida de datos, próxima al modelo de Byram (1997) y a una visión más *funcional* (Walsh, 2010) de la interculturalidad; y asumimos la responsabilidad. Esto implica que los instrumentos y los datos pueden encerrar una visión de la interculturalidad no tan crítica, a la que llegamos tras los años de doctorado y que comporta la postura que actualmente defendemos, apoyamos y consideramos como la más apropiada para trabajar en el aula de lenguas adicionales, gracias a la visión que nos han proporcionado nuestros datos.

⁴⁷ Incluso si repitiéramos la investigación de la misma forma, podríamos encontrarnos con algunos resultados divergentes.

Además, la actuación del docente puede incluso paliar o eliminar un posible choque cultural en el extranjero (cita 64:56).

En nuestros resultados también se observa una idealización del profesor nativo, tal vez por el fomento otorgado en los comienzos del enfoque comunicativo, hacia esta meta del alumno, cuestión ya mencionada en el marco teórico. Esto deriva en que los aprendices otorgan una legitimidad especial al docente y privilegian su discurso, en concreto respecto a los aspectos socioculturales. En ocasiones consideran que el docente es un representante de una determinada cultura en el aula, una postura cuestionada desde las corrientes críticas (Kubota y Austin, 2007). Las creencias que ensalzan al docente nativo también se justifican en la oportunidad de desarrollo de las destrezas orales y en una preferencia hacia el aula en la que solamente se trabaje con la lengua objeto de estudio. Por tanto, respecto a los contenidos socioculturales, se observa que los estudiantes legitiman el discurso del docente nativo por conocer la realidad “de primera mano” (cita, 15:8; cita 16:2). Sin embargo, este asunto podría generar algunas controversias, como la falta de cuestionamiento a los contenidos que se presentan en clase por el mero hecho de que el emisor sea un hablante nativo “conocedor de la realidad”. Recordemos que, tal y como se ha mencionado en el marco teórico, desde la visión simbólica e interpretativa de la antropología (Geertz, 1973), la cultura es un conjunto de símbolos que interpretamos y al que atribuimos significado. Es relevante, por tanto, mostrar en el aula diversas interpretaciones de un mismo evento o producto cultural y, la del docente, debe entenderse como otra interpretación más del amplio abanico de posibilidades.

La figura del docente nativo se alza también como un agente motivador que despierta el interés de los estudiantes hacia ciertos países. Concretamente, identificamos en los resultados creencias que atribuyen al profesor su actitud de curiosidad hacia Latinoamérica, tanto en relación con las variedades del español —por ejemplo, en las distinciones léxicas—, como en cuestiones extralingüísticas o relacionadas con la gastronomía o la geografía. Algunos incluso otorgan su decisión de pasar un periodo en el continente americano, a la metodología y a la orientación de su docente durante el periodo escolar (p. ej.: Siegrid y Astrid).

Las divergencias entre las creencias educativas sobre el aprendizaje que sostienen profesores y estudiantes pueden incidir en el aula negativamente. Algunos participantes subestiman la metodología, el tipo de actividades o la orientación pedagógica empleada por su profesor. En nuestros datos se observan numerosos cuestionamientos a dichos aspectos, los cuales nos limitamos a describir desde la perspectiva del estudiante acorde a nuestros objetivos, y no desde una dimensión teórica sobre la enseñanza de lenguas adicionales⁴⁸. En este sentido, observamos críticas a actividades como hacer crucigramas, elaborar oraciones a partir de palabras del tema que abordan en clase, revisar contenidos ya estudiados o el realizar especial énfasis en los objetivos gramaticales (35:9, 63:4). En estas visiones se manifiestan las creencias de los discentes sobre cómo se enseña una lengua y sobre qué tipo de operaciones y actividades es necesario realizar en el aula para conseguir dicha meta (p. ej.: aprender ELE).

⁴⁸ No se trata de encontrar una verdad objetiva, sino la verdad subjetiva para nuestros participantes, porque serán estas creencias las que influyan en sus actitudes y procedimientos de aprendizaje (Riley, 2007).

A pesar de que las creencias son distintas de las emociones, sí están influidas por la dimensión afectiva. En este sentido, se observan discursos⁴⁹ de los estudiantes donde expresan sus emociones con relación a la situación de aprendizaje: diversión, entretenimiento, alegría, tedio o autoconfianza, entre otras (64:4, 17:15, 15:5), que podrían fortalecer o debilitar sus ideas sobre cómo se aprende la lengua adicional. Estos aspectos, apuntados desde el enfoque contextual afectivo, se suceden a lo largo de los datos y confirman la importancia de prestar atención a las emociones que se construyen en el aula (Barcelos, 2015, Arnold, 1999).

La noción del docente como mediador intercultural resulta confusa entre los estudiantes entrevistados. Con el objetivo de contextualizar qué se espera de la labor del profesor bajo esta denominación, durante el desarrollo de las entrevistas grupales e individuales se optó por ofrecer la definición del concepto establecida por Byram et al. (2001). Justificamos su empleo por considerarla la más apropiada para el presente estudio en el momento de la recogida de datos, según los criterios de adecuación, al estar enmarcada en el aula de lenguas adicionales. Todos los estudiantes aprueban una figura del profesor que desarrolle habilidades críticas, que invite a cuestionar y a la reflexión (66:41); incluso algunos matizan que, de hecho, estas nociones constituyen un imperativo para la propia labor docente (64:180). No obstante, apuntan a la dificultad de su puesta en práctica, que observan con cierto escepticismo (68:50; 65:113).

La figura del docente como mediador abre el debate de las cuestiones éticas sobre la competencia intercultural. Precisamente, al hilo de este papel del profesor, emerge un debate importante sobre la neutralidad del cuerpo docente en las instituciones públicas para asegurar que no impone ni inculca su pensamiento (65:128). Conviene recordar que una interpretación errónea de la función del mediador intercultural es aquella que lo considera como un “instructor en creencias” que intenta reeducar al estudiante en el nuevo contexto cultural al que accede en el aprendizaje de lenguas. Esta visión coincide con formas de adoctrinamiento, y diverge totalmente de la educación como instrumento de desarrollo personal y de los postulados de la competencia intercultural, así como de la pedagogía crítica (Freire, 1973). Las creencias de los participantes también ponen de manifiesto que, en el contexto universitario, parecen desdibujarse los límites de la libertad del docente para expresar su opinión, por ser un espacio con discentes en edad adulta (65:231), aunque también existen visiones discrepantes en este asunto (65:232). En general, como hemos mencionado al inicio, hay una cierta confusión entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el estudiante y redirigirlo hacia la visión personal de un determinado profesor.

Enseñar desde una perspectiva intercultural enmarca una forma de entender la diversidad lingüística y cultural por parte del docente. Por tanto, indica que es también una decisión del profesor para implementarla de forma coherente en su enfoque de enseñanza y depende también de su compromiso personal, como apuntan Liddicoat y Scarino (2013, p. 7): “such teaching is both personal, drawing on the dispositions of individual teachers and students, and coherent, integrating dispositions across the whole process of teaching and learning”.

⁴⁹ Recordamos que es en el discurso en donde las creencias se tornan observables (Kalaja, 1995).

Hemos expuesto que el docente se considera como un elemento esencial en el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Del mismo modo, en la teoría sociocultural se mencionan los objetos simbólicos como elementos que inciden en la mediación (Vygotsky, 1981). Con el término *simbólico* se refleja la necesidad de una decodificación de los símbolos que componen ese objeto. Precisamente, a través de esta decodificación, las personas conseguimos llegar a formas de pensamiento complejas. En definitiva, los objetos simbólicos podrían ser el móvil, los manuales de lenguas, el diccionario, el ordenador, los libros, etc.

En este sentido, para el aprendizaje de contenidos socioculturales, los resultados muestran una creencia arraigada que subestima la posibilidad de aprender a través de material documental, concretamente mediante libros, aquellos conceptos que conciernen a la sociocultura (vida cotidiana, usos y costumbres o relaciones personales de una comunidad, entre otros) (64:42). En general, podemos afirmar que, en detrimento del manual, se valora de manera unánime y superlativa la experiencia en el extranjero como la forma de adquirir los conocimientos socioculturales. No obstante, los datos también muestran que, de manera alternativa, la realización de algunas actividades, dentro y fuera del aula en el contexto de no inmersión, pueden fomentar el aprendizaje de aspectos socioculturales y el desarrollo de habilidades interculturales. Por ejemplo, los participantes proponen diversos tipos de tareas, como aquellas basadas en la reflexión (66:37), el buscar oportunidades de tándem lingüístico en la ciudad de residencia (67: 34) y, en una línea similar, establecer contacto con hablantes nativos próximos a su entorno (68:46). Este último rasgo, posee una estrecha imbricación con el marco teórico, donde se destaca la relevancia de la interacción social para el aprendizaje de lenguas en general y para la construcción de competencias interculturales en particular.

Sin embargo, aunque algunos estudiantes sí mencionan las oportunidades de interacción para aprender la lengua en sus propias ciudades de residencia, es decir, en el contexto de no inmersión (63:10; 17:12), en sus relatos de vida lingüística se constata que este tipo de interacciones no resultan tan habituales. Estos datos confirman los resultados de otros trabajos sobre el aprendizaje en el extranjero y la visión de esta experiencia como la única oportunidad de establecer contactos interculturales, minimizando así las posibilidades de realizarlos en su propio entorno, por ejemplo, con otros estudiantes internacionales (Jackson, 2017). Por tanto, en numerosas ocasiones los aprendices prevén establecer contacto con personas extranjeras cuando van a un contexto nuevo fuera de las fronteras de su país, pero son escasos los estudiantes que realmente aprovechan las oportunidades de aprendizaje que les brinda su propio entorno.

Gran parte de las actividades que emprendemos a lo largo de nuestra vida comienzan por una motivación, que puede ser de muy distinta índole. De hecho, las motivaciones son elementos subjetivos, personales y en ocasiones intransferibles, pues aquello que estimula nuestras ilusiones puede no provocar sentimiento alguno en otros seres humanos, además, desde la perspectiva postestructuralista, la motivación se concibe como un constructo dinámico (Lantolf y Pavlenko, 1995). En el presente estudio, los participantes alegan diversos motivos para embarcarse en el aprendizaje de español y, a su vez, estos cambian cuando recuerdan distintas etapas del proceso. Concretamente, observamos que, en una etapa juvenil, tienden a apelar a una serie de motivaciones relacionadas con aspectos sensoriales —como la musicalidad— o a sentimientos de descubrimiento (15:4), así como a experiencias señaladas que recuerdan con fascinación hacia un mundo desconocido —como los viajes realizados en el núcleo familiar— al que accederían después gracias al

aprendizaje de la lengua. Aunque muchas de estas motivaciones se mantienen también hasta el momento de la recogida de datos, emergen otras que atienden a cuestiones propias de la edad adulta, como la preocupación por su futuro —p. ej., motivos laborales—o inquietudes e imaginarios influenciados por las tendencias que dictamina la sociedad contemporánea, como, por ejemplo, el imperativo de viajar como una estrategia de autodescubrimiento personal.

En el capítulo tercero se ha expuesto la idea de que las creencias evolucionan a lo largo del tiempo y se caracterizan por cambiar, e incluso contradecirse, en función del momento y del instrumento con las que se elicitán⁵⁰. En los resultados del presente estudio observamos varios casos de inconsistencias en las creencias sobre el aprendizaje por parte de un mismo discente. Un claro ejemplo se refleja en el discurso de Astrid sobre sus motivaciones para comenzar a aprender español. Mientras que en la narrativa refleja una motivación instrumental, un extra en su formación para su futuro laboral, en la entrevista alega no recordarlo con exactitud, pero menciona un “cierto interés por Latinoamérica”. Estos casos no deben considerarse como incongruencias, sino como una inestabilidad inherente a las propias creencias. Además, como ya se ha mencionado, el instrumento metodológico de recogida de datos tiene una clara influencia, pues en la actividad de escritura el proceso reflexivo es más profundo por la ausencia de la inmediatez que exige el discurso oral —en nuestro caso, la entrevista cualitativa—.

De hecho, como indicamos en la primera parte de esta tesis, partimos del postulado de los enfoques sociocognitivos sobre las creencias, donde estas se conciben en su dimensión tanto individual como social, por lo que resulta imprescindible considerar el contexto cultural y su influencia en algunos de los temas estudiados⁵¹.

Las motivaciones también se relacionan con los postulados de la psicología sociocultural, especialmente a través de la teoría de la actividad enunciada por uno de los sucesores de Vygotsky: Leóntiev (1981). Este autor distingue tres niveles de análisis de los procesos humanos que, en un orden jerárquico, se corresponderían con la actividad, las acciones concretas y las operaciones. La actividad, enmarcada en el nivel más alto, opera definida por las motivaciones y, en este sentido, implica que los estudiantes deben establecer una serie de objetivos que deben conseguir a lo largo de su proceso de aprendizaje. Ligado, por tanto, a los motivos, observamos en nuestros datos cómo los estudiantes realizan determinadas acciones dirigidas a un objetivo concreto. Por ejemplo, para mejorar las destrezas orales, deciden participar en programas de voluntariado, intercambios estudiantiles o experimentar un periodo de residencia en el extranjero. Esta creencia está también documentada en numerosos estudios que mencionan el impacto de vivir un periodo en el extranjero para el desarrollo de las competencias lingüísticas, que comentaremos también en el siguiente epígrafe.

⁵⁰ Esto implica que, si hipotéticamente repitiéramos caso en la recogida de datos, por ejemplo, mediante nuevas narrativas o entrevistas, habría una elevada probabilidad de que encontrásemos con resultados ligeramente diversos a los que hoy analizamos.

⁵¹ Por ejemplo, tendencias como el auge de los programas de voluntariado como una oportunidad de viaje o las distintas opciones para estudiar en el extranjero.

7.2 Las estancias en el extranjero

En relación con las aportaciones de la experiencia en el extranjero para su aprendizaje intercultural, esta se concibe en varios casos como el inicio de una transformación tanto en el desarrollo personal, como en el aprendizaje de la lengua. Se vislumbra así la relevancia de la teoría sobre el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), fundamentada en el legado del filósofo Dewey y del pensamiento *vygotskyano*, que consiste en la creación de significado a partir de actividades cotidianas. El contexto de inmersión supone un espacio en el que los estudiantes lidian con sus múltiples identidades constantemente en las interacciones diarias con las personas del entorno. Esta dimensión se observa en todos los estudiantes que han disfrutado de una estancia en otro país (ver p. ej.: citas 64:57 y 43:9) quienes comparten una creencia fuertemente arraigada sobre el gran valor del estudio en el extranjero. En consonancia con esta creencia, también identificamos cómo la estancia en el país de la lengua estudiada es forzosamente necesaria para llegar a ser un hablante intercultural, como ilustra la siguiente metáfora: “es como aprender música sin tocar instrumentos” (64:145). Como se ha expuesto en los fundamentos teóricos, el origen de creer o conocer algo sobre un determinado tema se halla en eventos concretos acontecidos en un tiempo pasado o presente. La estancia en el extranjero se presenta como un evento que puede influir y rearticular las creencias sobre el aprendizaje de la lengua adicional y de las relaciones interculturales y, por tanto acota y restringe el papel que juega el aprendizaje en el contexto exclusivo dentro del aula.

Uno de los puntos conflictivos que muestran los datos de este estudio se produce en relación con la forma en la que exploramos las situaciones complejas que pueden acontecer al interactuar con personas de otros contextos culturales, principalmente en el extranjero. Se trata, precisamente, por la denominación de “choque cultural” adoptada en el estudio, en la que se da por hecho que se produce una situación de asombro o malentendido, cuya causa es el origen cultural de los interlocutores. Por lo tanto, no resulta una nomenclatura práctica ni concisa —además de evidenciar una cultura carente de significado—, pues cabe plantearse qué se entiende por cultura en este sintagma. Todo ello nos parece indicar que ese término —“choque cultural”— no es útil para explorar la dimensión intercultural. Una alternativa podría ser la de emplear “situaciones de asombro o extrañeza” y, a partir de ahí, explorar la situación acontecida. De esta forma, se recoge el impacto que puede generar un evento o situación nueva, y también se relaciona con otro concepto clave: los “malentendidos comunicativos” (Raga Gimeno, 2003; Merino, 2012), aunque cabría matizar que no siempre el asombro viene acompañado de un malentendido.

Esta reflexión emana de nuestros datos, en los que, a pesar de la petición explícita que se realizó a los participantes para relatar choques culturales (fase 1) las situaciones que ilustran corresponden o encajan mejor con una carencia de conocimientos lingüísticos, diferencias en estilos comunicativos, desajustes pragmáticos (67:6) o cuestiones de jerarquía en un contexto específico (66:9). A la luz de los resultados conviene cuestionarse si realmente es en este tipo de choques donde reside o no el componente intercultural. En este punto, resulta imprescindible destacar que muchos problemas comunicativos no son interculturales, pero se catalogan así por el hecho de que las personas implicadas proceden de distintos orígenes. Sin embargo, la errónea o mala interpretación del significado cuando se interactúa con otra persona puede producirse entre cualquier grupo de personas, incluso entre aquellas que se consideran adscritas en el mismo grupo o ámbito sociocultural. Sin embargo, en las situaciones interculturales es

cierto que los malentendidos de índole comunicativa pueden ser más habituales, ya que las interacciones se producen en una lengua adicional o lengua franca; no obstante, se tiende a focalizar y a justificar dichas situaciones en el origen de los interlocutores (Zhu, 2013).

Como ha quedado reflejado en el marco teórico, la interacción es un elemento esencial para el desarrollo de la interculturalidad (Liddicoat y Scarino, 2013). De hecho, la comunicación y el aprendizaje son actividades sociales e interactivas, lo que provoca que, en el aprendizaje intercultural, se active un marco de entendimiento entre la lengua y la cultura del propio individuo y el de aquellos con los que interactúa. Varios de los participantes del estudio destacan la relevancia que supone el tener la posibilidad de interactuar con hablantes nativos. Este contacto puede darse de diversas formas, por ejemplo, durante la estancia en el extranjero y, en casos aislados, de forma virtual. La importancia de la interacción *in situ* es uno de los motivos que alegan para no inscribirse en cursos de aprendizaje en línea, bajo la creencia de que no cumplen el requerimiento de fomentar ese “contacto” tan esencial. En ese sentido, percibimos una visión del aprendizaje virtual ciertamente obsoleta, ya que actualmente (y también en el momento de recogida de datos) existen innumerables vías de aprendizaje que contemplan la interacción (p. ej.: cursos con tutor en línea, clases virtuales, tandems, etc.). En relación con la estancia en el extranjero, esta tiende a producirse bien gracias a los compañeros de piso locales (15:10), a conocidos de distintas partes del país que suponen “diferentes perfiles que, por supuesto, no se pueden aprender en clase” (16:6), o personas con las que trabajan (35:10).

La estancia en el extranjero también se vislumbra como una oportunidad para el desarrollo de las competencias lingüísticas, en consonancia con varios estudios que demuestran una mejora durante las estancias en el extranjero (Kinginger, 2004) o concretamente en las destrezas orales (Llanes y Muñoz, 2013), así como aspectos pragmáticos y sociolingüísticos (Kinginger, 2011). El nuevo contexto de inmersión es para los estudiantes el lugar donde se maximizan sus destrezas lingüísticas e incluso *se convierten* en verdaderos hablantes de español, una revalorización que, en ocasiones, minimiza el aprendizaje previo en sus países, ya que se asume que no poseían previamente esta condición (véanse las narrativas de Tommaso y Astrid). Esta creencia confirma los hallazgos de otros estudios desde el enfoque sociocognitivo, como el de Aro (2009), en el que aprendices finlandeses coinciden en que para aprender un idioma hay que hablarlo y experimentarlo en el país de destino. La autora menciona que estas creencias están fuertemente influidas por lo que ella denomina *cultural voices*, es decir, puntos de vista ampliamente compartidos en un determinado contexto cultural.

Durante la estancia en el país foráneo, en ocasiones el contacto con personas locales queda relegado a un plano inferior cuando permanecen en las llamadas burbujas de estudiantes internacionales⁵². No obstante, en estos casos los participantes sostienen que el español era la lengua de comunicación durante ese periodo “la lengua franca que *hablábamos* era el español” (18:9). Esta idea ilustra que la existencia de las comunidades de estudiantes extranjeros también puede ayudar al aprendizaje de lenguas, aunque no sea a través del contacto con nativos (Beaven y Borghetti, 2015).

⁵² ‘Erasmus bubble’ (Beaven y Borghetti, 2015, p. 63), aunque en la literatura también se encuentran términos como ‘expats bubble’.

7.3 El aprendiz de lenguas: el hablante intercultural y los elementos de la identidad

Consideramos que el concepto de hablante intercultural es bastante desconocido entre los participantes y su difusión, según hemos comprobado, no ha permeado profundamente en las aulas ni en las creencias de los estudiantes, mientras que la noción de “hablante nativo” sí que es un concepto muy interiorizado y comprendido.

Durante las entrevistas, la definición de hablante intercultural propuesta⁵³ satisface a la mayor parte de los participantes, aunque para algunos la descripción es tan ideal, que se confunde con un anuncio u oferta laboral (65:24). Otros estudiantes asocian esta figura con una cierta sensibilidad y añaden a la definición este matiz: “alguien que sabe cuándo debe de no tocar algunos aspectos de otra cultura también porque si es una persona que es sensible, sabe también cuándo hay que callarse” (64:105). Asimismo, se vislumbra cómo una persona respetuosa sabe adaptarse al contexto sociocultural y se muestra reflexiva en tanto que procesa los nuevos conocimientos, los evalúa y compara de forma cíclica “sin comienzo concreto o fin” (35:15). En este sentido se concibe del mismo modo que las competencias lingüísticas, cuyo aprendizaje se prolonga de por vida y evoluciona con el tiempo a través de la acumulación de experiencias, la formación y la práctica reflexiva como ya apuntan Moeller y Nugent (2014).

La influencia que ejerce la investigadora se vislumbra en el discurso de los participantes, por ejemplo, en la relevancia que le otorgan al hablante intercultural en la entrevista, tal vez instigada por el interés que muestra la autora. Desde el dialogismo de Bajtín, contemplado en el enfoque sociocognitivo desde el que nos aproximamos al estudio de las creencias en este trabajo, cualquier discurso se concibe siempre como una reacción a los discursos anteriores y, por lo tanto, entra en diálogo con ellos. En esta línea, se manifiesta la creencia generalizada de la imposibilidad de dominar competentemente una lengua sin compaginarlo con la dimensión del hablante intercultural, aunque existe alguna excepción.

No obstante, a estas creencias sobre el hablante intercultural como objetivo imprescindible, se equipara —y en ocasiones se antepone— a la aspiración del objetivo de hablante nativo, que resulta una creencia fuertemente arraigada en gran parte de los discursos analizados (p. ej.: 64:39). Estas visiones continúan siendo perpetuadas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales y se relacionan íntimamente con la promoción de las instituciones educativas, y el reclamo de la figura del docente nativo en detrimento del no nativo, especialmente en el ámbito educativo privado (Cook, 2005).

Íntimamente ligados al hablante intercultural se encuentran los discursos relacionados con la introspección que experimentan los estudiantes durante el aprendizaje de la nueva lengua. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, aprender nuevas lenguas ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el sistema lingüístico, donde las propias creencias y valores se contemplan como parte del hablante intercultural. Asimismo, en el segundo capítulo de esta tesis exploramos —en el modelo de Byram— el *saber ser*, que implica

⁵³ En el momento de la recogida de datos se considera que la definición proporcionada por el PCIC es la más clara para los estudiantes.

un aprendizaje holístico donde se consideran no exclusivamente las capacidades cognitivas, sino al estudiante como individuo que posee un sistema de creencias y valores propios. Esta idea se refleja en varios puntos de nuestro corpus, por ejemplo, durante las estancias en el extranjero, donde se observan momentos de autoexploración o de introspección hacia su propia cultura: “fue, al mismo tiempo, entender mejor mi cultura y hasta ser crítico hacia ella” en el relato de (16:5). Este sistema de valores, que no siempre será compartido con las personas con las que se interactúa, se relaciona, además, con el modelo de competencias interculturales presentado por Dervin (2010). Recordamos que, para el autor, el *saber reaccionar* o *saber actuar* implica la indagación y observación de uno mismo, que deriva en un desarrollo del individuo a nivel personal. Por tanto, la necesidad de introspección del propio estudiante es esencial para las habilidades y actitudes interculturales.

Otro constructo teórico relevante es el saber comprometerse (*savoir s’engager*) que condensa el interés por emprender actividades tanto individual como colectivamente con el objetivo de hacer contribuciones a un bien común, abordado en el modelo de *competencia comunicativa intercultural*, (Byram, 1997). Se trata de una orientación enfocada a la acción (Byram et al., 2009) que comprobamos en el discurso de una participante, quien tras reflexionar y tomar conciencia sobre lo que ella considera injusticias, expresa su deseo de contribuir o conciencia para querer actuar “No quiero aceptar, y esa es otra actitud que poseo, que el mundo sigue viviendo sin preocuparse por los demás. Tenemos una responsabilidad de ayudar a los que necesiten la ayuda para posibilitar un buen futuro para cada ser humano en el mundo” (35:22). Se relaciona también con el *savoir etre*, una actitud de curiosidad y apertura que puede vislumbrarse, según Byram (2007), en la voluntad de involucrarse en experiencias desconocidas en aras de un compromiso intercultural más profundo y real, y no simplemente por el hecho de que pueda resultar exótico.

Por otro lado, en consonancia con los postulados de las corrientes postestructuralistas que secundamos en este trabajo, y a la luz de los resultados del estudio que presentamos, podemos afirmar que las identidades son *polifacéticas* y *dinámicas* (Lemke, 2008). Estas se conciben como un constructo múltiple, que permite al individuo activar y escoger aquellos rasgos identitarios que quiere mostrar, entre otros factores, en función del contexto, la jerarquía en los procesos de interacción o la imagen que desea proyectar hacia su interlocutor. Los participantes de nuestro estudio declaran participar de esa “multiplicidad de identidades”, de las cuales son conscientes, y que escogen estratégicamente en función de la adecuación situacional. En su discurso se verbaliza a través del término “personalidad”, a modo de las diferentes “personalidades” que, por ejemplo, declara Astrid (34:28) “tengo una *personalidad alemana* y otra *personalidad hispanohablante* que actúan y hablan según el contexto”.

A su vez, el carácter *dinámico* implica que la identidad se encuentra en constante desarrollo, especialmente gracias a las interacciones que experimentamos a lo largo de nuestra vida en distintitos contextos con diversas personas. Como ya hemos mencionado, se observan numerosas creencias sobre la estancia en el extranjero como un elemento transformador en el plano identitario, especialmente por las oportunidades de interacción y descubrimiento que se les brinda (16:15; 35:18).

No obstante, se atisban numerosos elementos identitarios que los estudiantes conciben de forma estática. Muchos de ellos influyen incluso de forma involuntaria en su identidad, y

por tanto, se asumen de forma irrefutable como condicionantes de su propio ser. De tal modo, se elimina parte de la subjetividad del individuo, cuya libertad de elección identitaria queda reducida a los factores que ofrece el contexto sociocultural, que todo lo impregna. Claros ejemplos de ello se desprenden en el análisis de los datos para referirse a la educación, la lengua o la familia: “son cosas más o menos fijos, que a lo largo del desarrollo y de la evolución de mi persona no cambian mucho y definen la esencia de quien soy” (28:3). En una línea similar, la lengua viene representada como un elemento absolutamente determinante en quiénes son, como así reflejan las palabras de Fiore (43:4) “yo nazco que hablo italiano y mi lengua dice en realidad lo que soy porque vengo de Italia, he crecido aquí y mi país es parte de mí y de mi identidad cultural”. En contraste con lo anterior, también se aprecian creencias sobre la agentividad del sujeto como un individuo capaz de tomar sus propias decisiones que influyen en su identidad, que aluden a las lenguas, estudios y experiencias en el extranjero como un conjunto de decisiones autónomas y, en consecuencia, esenciales para su identidad porque han sido escogidas voluntariamente (30:1).

7.4 La dimensión sociocultural e intercultural

En los estudios de interculturalidad otra cuestión relevante es cómo los participantes perciben la relación entre lengua y cultura. Las creencias de los estudiantes manifiestan visiones integradoras de dichos elementos, por ejemplo, al reconocer que no existen de forma aislada “la idioma no existe como, digamos aislado, tenemos una lengua y ya” (68:38). También observamos visiones más estáticas que destacan únicamente la cultura ligada a su acepción más tradicional (restringido al conocimiento factual). Además, se identifica una creencia común sobre la relación latente entre un país o estado con una única cultura o lengua.

Estas visiones más estáticas sobre la cultura coinciden en ocasiones con el tratamiento de los ya mencionados choques culturales, que para algunos estudiantes pueden apaciguarse mediante su tratamiento en el aula. Por ejemplo, a través de “mostrar cómo realmente se relacionan las personas” (64:12), asumiendo que existe una universalidad entre los miembros de una misma comunidad. Sin embargo, de dichos discursos se desprende un eco de los enfoques basados en gramáticas de la cultura, donde se aboga por pautas de comportamiento preestablecidas que instan al esencialismo, herencia de los estudios de Hofstede (1980) y de otros autores mencionados en el marco teórico. Precisamente, otros participantes en la entrevista matizan el enunciado de la estudiante y apuntan a no “generalizar demasiado”, tal vez porque han identificado los riesgos de adoptar esa perspectiva (64:13, 64:16). También se incide en que los conocimientos más centrados en la dimensión lingüística y gramatical ocupan demasiado lugar en la enseñanza, quedando desatendidos otros aspectos que podrían ayudar a reducir ese choque, por ejemplo: “las cosas culturales y las tradiciones y cómo se hace, las diferencias entre los países [...] la vida cotidiana, las costumbres” (67:10), aspectos que se adscriben, claramente, en la dimensión sociocultural de la lengua.

Respecto al desarrollo de habilidades interculturales, los estudiantes afirman que en el aula existen oportunidades para trabajar actitudes como la apertura mental (68:19) o la toma de conciencia respecto a la diversidad de hábitos y el modo de vida en distintos contextos, que debe considerarse para regular la forma de actuar y no: “llegar y comportarse como siempre, como está acostumbrado” (65:12). No obstante, también se

insiste en la imposibilidad de formar a los estudiantes sobre las particularidades de cada cultura —“preparar un alumno a cada tipo de cultura eso no, no creo que es posible entonces” (65:13)— con el objetivo de evitar un posible choque que, para otros estudiantes, será un trance inevitable e intrínseco a la experiencia en el extranjero (65:9) que la instrucción formal no puede solventar.

Los modelos sobre la CI revisados en el marco teórico mencionan la necesidad de desarrollar actitudes de apertura, respeto o tolerancia hacia la ambigüedad⁵⁴. En este sentido, es necesario concebir la clase como un espacio posibilitador para gestionar las distintas interpretaciones del mundo que traen consigo los estudiantes. Se relaciona también con la construcción activa del conocimiento abordada en los principios de la enseñanza desde una perspectiva intercultural, en el capítulo segundo. La visión de los estudiantes sobre el aula como un espacio plural es una creencia generalizada en nuestros datos. Por ello, el entorno académico, concretamente el universitario, se vislumbra como un lugar de debate, incluso ante cuestiones polémicas o propensas a generar controversia. A este respecto, destacamos la creencia de una participante que considera conveniente trabajar aquello que define como “los temas que más duelan [...] que más producen emociones”, porque de esa forma los estudiantes exploran la dimensión afectiva y sus propias opiniones desarrollando una habilidad que también puede ayudarlos a comprender a los demás fuera del aula, “en la vida cotidiana” (65:16). No obstante, otras voces resaltan la necesidad de una sensibilidad por parte del docente en el tratamiento de dichos aspectos. Esto implica que el foco no está tanto en el tema concreto que se aborda en el aula para trabajar la interculturalidad, sino en la orientación del profesor en su tratamiento y en las actividades que lleva al aula (64:77).

Sin embargo, a pesar de esta aceptación, se apunta también a la incomodidad que pueden generar algunas cuestiones en los estudiantes; concretamente, Siegrid (68:25) resalta esa sensación de poca idoneidad, refiriéndose a las cuestiones religiosas, “creo que unas personas sí, pero es por su personalidad, por su forma de ser”, aunque se muestra convencida de la relevancia “pero creo que es importante hablar sobre todo eso”. En los cuestionarios también se recogen reticencias a temas específicos como la política y la orientación sexual, porque se percibe “aún mucha hostilidad [...] aunque el profesor no juzgue nadie”. Estas visiones confirman los estudios de Byram, Golubeva, Hui y Wagner (2017), en los que se resalta que los temas delicados son la clave de la educación intercultural y se afirma que para que se produzca el aprendizaje intercultural es necesario experimentar ciertos momentos incómodos.

El espacio de educación superior se vislumbra también como una institución responsable del fomento de habilidades críticas. Con relación a los valores que deben propugnarse en las instituciones universitarias, las discrepancias de visiones se reflejan entre las posturas a favor y aquellas que reclaman cautela ante un asunto que puede trasgredir cuestiones éticas. Se justifica el desarrollo de valores en el aula de lenguas siempre y cuando atiendan a cuestiones de entendimiento entre diversas culturas, “la tolerancia y la comprensión de las tradiciones de otro país” (67:42). También se relaciona la instrucción en valores con las habilidades de pensamiento crítico, concebido como “no aceptar todo lo que, lo que escuchamos, todo lo que leemos” (66:45). Esta última idea coincide con los distintos tipos de criticidad que contempla, por ejemplo, Bennett (1997). Sin embargo, para otros

estudiantes, los valores, en el caso de tratarse en el contexto académico, deben desarrollarse en los primeros estadios del ámbito escolar, aunque es una parcela que otros consideran reservada al ámbito estrictamente familiar.

Como ya se ha mencionado en los fundamentos teóricos en la primera parte de esta tesis, la competencia intercultural se compone de tres dimensiones: la cognitiva (conocimientos), la procedimental (destrezas) y, por último, la afectiva, en la que se encuentran las actitudes, que comentamos a continuación. En las producciones de los estudiantes se reflejan e identifican actitudes diversas hacia el fenómeno migratorio⁵⁵, como el rechazo a ideologías segregacionistas, la empatía ante situaciones de personas más desfavorecidas, llamadas a la tolerancia y a la hospitalidad. Esto nos permite observar también la otredad y los sentimientos, actitudes y reacciones ante el *Otro* de una forma indirecta⁵⁶.

De la misma manera, en otras partes de nuestro corpus de datos también se observa una actitud crítica por parte de los estudiantes. Por ejemplo, en relación con las fuerzas de poder que afectan a la imagen que tenemos de otras personas, así como de las acciones y papeles que le atribuimos a los distintos géneros, en parte por el influjo de la educación, de la familia o de la sociedad en general. Esta actitud crítica se relaciona también en los datos con la figura del docente como mediador y del alumno como hablante intercultural que se reflejan en las entrevistas. De hecho, la criticidad es un punto clave para la competencia intercultural, como destacan varios estudios (p. ej.: Passarelli y Kolb, 2012).

En los relatos y en las entrevistas también se declaran numerosas actitudes necesarias para el aprendizaje de una lengua adicional en general que pueden complementar a las mostradas en el aula, motivo por el cual se incluyen en esta parte de la discusión. Por ejemplo, las actitudes de curiosidad (64:206) y apertura (66:52), que son de las más comentadas por los estudiantes, así como el atrevimiento para no sentirse cohibido por una inseguridad personal hacia las propias competencias lingüísticas. Entre las más relevantes, encontramos coincidencias con los elementos fundamentales mencionados en los modelos teóricos sobre la competencia intercultural de los modelos revisados, por ejemplo, en la dimensión afectiva (Byram, 1997) y el nivel individual que apunta Deardorff (2009).

Para fomentar la dimensión actitudinal anteriormente tratada, así como el resto de elementos de la interculturalidad, en la enseñanza de lenguas es habitual emplear “incidentes críticos”, entendidos como “narratives of encounters among individuals who did not share a linguistic and cultural background” (Harsch y Poehner, 2016, p. 3). Aunque el uso de estos incidentes ha sido muy relevante y reconocido (Brislin, 1986; Thomas, 1995; Raga Gimeno et. al., 2006), también ha sido criticado por reforzar estereotipos culturales (Fetscher, 2010). En las actividades llevadas a clase en la fase 2 de nuestra recogida de datos, empleamos un incidente crítico que no respondió a las expectativas esperadas, tal vez, por la forma en la que fue planteado o por la elección realizada.

No obstante, los datos recogidos ilustran un aspecto esencial para la competencia intercultural: la diversidad de interpretaciones en los varios contextos comunicativos. La

⁵⁵ Nos referimos concretamente a las actitudes que emergen a raíz de la actividad F2_B2_A3.

⁵⁶ No en entrevistas o en los relatos donde, quizás, el participante podría sentirse intimidado.

mayor parte de los participantes consideraron que no había ningún problema que solucionar en la situación planteada⁵⁷ (véase Anexo 6). En la distancia desde la que observamos nuestros datos y con otra mirada más inclinada hacia la interculturalidad crítica, revisamos los postulados de la obra escogida —“Culturas cara a cara”— y detectamos algunos puntos conflictivos en su base teórica, por ejemplo, un fuerte arraigo a las visiones de la cultura que presentan Hall (1978 y 1981) y Hofstede (1980) que, como se expuso en el capítulo primero, adolecen de un sesgo esencialista. Este aspecto nos permite apoyar que el enfoque de la antropología interpretativa conforma uno de los más adecuados para trabajar la interculturalidad en el aula, pues potencia las diversas voces de los estudiantes ante los hechos presentados. Esta pluralidad en el aula ayuda a su vez a que el docente desarrolle habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes que forman también parte de la dimensión intercultural.

7.5 Las representaciones sociales

En el capítulo primero se expuso con detalle el papel que desempeñan las representaciones y la necesidad de cuestionar y desmontar las imágenes impuestas sobre las personas a partir de los medios de comunicación y de los discursos dominantes (Holliday et al., 2010, p. 4). En el aula observamos distintos discursos que reflejan las creencias de los estudiantes sobre las representaciones sociales, por ejemplo, en relación con el género masculino y femenino. Los discursos no son espontáneos, ya que surgen como respuesta a las actividades planteadas. No obstante, la idea de partida sirve como estímulo que invita a los estudiantes a desarrollar otros temas durante las interacciones, más allá de los previstos, y que resultan también interesantes⁵⁸. Desde la perspectiva del dialogismo de Bajtín, en las percepciones de los estudiantes se observa la dimensión polifónica, en el sentido de que cualquier discurso siempre se asocia a discursos y voces anteriores. Por ejemplo, con relación a las menciones explícitas sobre lo comúnmente aceptado en la “la sociedad” (38:29) o cuando se alude a la perspectiva de determinados grupos como el “colectivo feminista” (38:24). Por tanto, en las creencias de los estudiantes están también implícitas estas voces del contexto que les rodea.

Este aspecto emerge también en el conjunto de creencias en relación con el concepto de masculinidad, que se trabaja en las primeras actividades del primer bloque temático de la intervención didáctica. La mayoría de los estudiantes reconoce que, generalmente, en su entorno o contexto sociocultural algunas acciones, como el cuidado personal, practicar un cierto deporte o mostrar debilidad sentimental abiertamente, puede repercutir negativamente en la imagen del hombre (36:3; 20:15). Los estudiantes discuten y reflexionan sobre los contextos en los que se produce esta visión de la virilidad y varios apuntan a la necesidad de matizar, más allá de un entorno cultural concreto, en función de zonas geográficas o clases sociales, como bien señala un grupo de estudiantes, que detectan un sesgo esencialista en el planteamiento de la pregunta⁵⁹ (20:11). Este punto es esencial para el presente trabajo, porque evidencia las debilidades del enfoque adoptado en la elección de los materiales de la intervención. Nos sirve al mismo tiempo como

⁵⁷ Evidenció que el instrumento planteado en la intervención no fue el adecuado para los objetivos planteados.

⁵⁸ Por ejemplo, la conexión de las personas a su ciudad natal y la relevancia que se le otorga a este hecho en relación con las oportunidades laborales (38:11).

⁵⁹ La pregunta en cuestión alude a cómo se conciben en su cultura ciertos comportamientos, asumiendo que existe una homogeneidad o criterio único.

docentes para, en un futuro, mirar críticamente a cada una de las actividades que desarrollamos en clase. Precisamente, estos estudiantes, además de resaltar una mirada plural sobre las representaciones sociales otorgadas a un determinado género, ponen de relieve un aspecto fundamental que recuperamos del capítulo segundo: la *interseccionalidad*. Este concepto nos recuerda la necesidad de pensar en distintos aspectos que interceden en la identidad de las personas: género, edad, religión u orientación sexual (entre otras), ya que todas ellas nos permiten comprender desde una perspectiva multidimensional la realidad compleja que nos rodea. Las puntualizaciones de los estudiantes invitan a reflexionar sobre la necesidad de incorporar el concepto de interseccionalidad en el aula, así como a aplicarlo comenzando con nuestra propia actuación docente y los recursos que empleamos. De esta forma, las representaciones sociales, como parte de la competencia intercultural, se explorarán también de una forma más adecuada, como reflejan recientes estudios (Svarstad, 2016).

Además, al explorar las representaciones sociales respecto al género los estudiantes se plantean y cuestionan por qué sostienen esas representaciones ellos mismos, además de la sociedad en general. Este aspecto se advierte en los discursos donde se resalta la fuerza que ejercen los medios, la educación y la familia en la construcción de dichas representaciones (36:16). El análisis de los datos, de nuevo nos recuerda la importancia de plantear en el aula preguntas que hagan cuestionarse a los estudiantes sobre las asunciones que poseen y explorarlas para identificar los discursos que en ocasiones vienen impuestos por la sociedad (medios, política y otros) que inciden en nuestra forma de pensar y de actuar. En este sentido, los objetivos de los enfoques críticos se aúnan con los de la competencia intercultural (Aznar, 2015). En esta función el docente posee un papel esencial a través de la formulación de preguntas que hagan percatarse de aspectos inadvertidos, que Liddicoat y Scarino (2013) mencionan como parte de un proceso llamado *noticing* del ciclo de aprendizaje intercultural.

7.6 La Otredad

En el aula se reflejan distintas miradas hacia el *Otro*, en consonancia a la condición de espacio plural que comprende las distintas identidades de las personas (estudiantes y docentes) que participan. Encontramos una creencia arraigada en relación con la diversidad de la sociedad en la que habitan, donde se percibe que la existencia de personas de distintos orígenes en un mismo espacio produce efectos positivos, como si se tratase de una relación lógica de causa y efecto. Concretamente, sobre la inmigración como un fenómeno enriquecedor que puede repercutir en una disminución de los estereotipos o a aportar “calor humano” (37:3, 38:37).

Sin embargo, tal como se ha visto en la revisión teórica, estas consideraciones corresponden más a los enfoques multiculturalistas y no alcanzan los requisitos que exige la interculturalidad. Por ello, es necesario avanzar más allá del discurso de la pluralidad, pues la convivencia no produce milagrosamente un efecto positivo de nuestra mirada hacia el *Otro*. Precisamente, la complejidad que conllevan las relaciones interculturales se percibe también por los estudiantes, quienes reflexionan a través de ejemplos de su experiencia diaria y dejan patente que algunas de las interacciones no pueden considerarse “un intercambio cultural” (56:20). Además, queda de manifiesto que se percibe una falta de preparación para poder abordar este asunto que, sin duda, encierra una gran dificultad y para cuya superación es necesario un cierto aprendizaje: “no estamos listos, no estamos bien preparados” (56:50). Efectivamente, la interculturalidad debe fomentarse desde el

ámbito educativo y promoverse desde la reflexión, pues, como se defiende desde la interculturalidad crítica, se trata de “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2010, p. 79).

Además, la otredad como una forma de posicionarse ante el *Nosotros* y *Ellos* y el miedo a lo extranjero, se observa en algunos discursos que encierran un sesgo de odio hacia comunidades concretas que son estigmatizadas sistemáticamente, por ejemplo, los miembros de la etnia romaní (56:16). Como vimos en el capítulo segundo, estos discursos responden a ejemplos de culturalismo, en los que se reduce a las personas a una serie de características ya predefinidas y que encierran numerosos prejuicios. En esta línea, en nuestros datos se observa también una cierta culpabilización a las personas que llegan de otros países por ser comunidades cerradas que no permiten que ese intercambio cultural se produzca. De esta forma, la integración se concibe a veces como una responsabilidad unilateral por parte de la persona foránea.

Sin embargo, los discursos sobre la migración varían ligeramente en función de cuál es su origen. Así, se observa una mayor benevolencia hacia los jóvenes europeos cualificados que emigran a otro país, en relación con otros colectivos y se observa una mayor comprensión hacia la inmigración como una vía de optar a mejores oportunidades que a la inmigración por absoluta necesidad. La visión que tienen de las personas inmigrantes en su ciudad con relación a las que realizan trabajos de poco prestigio, permite conectar con la propia realidad de los estudiantes y la situación migratoria en Europa. Se produce una forma de mirar al Otro y de reflexionar sobre cómo el proceso de otreización⁶⁰ cambia de protagonista cuando ellos como estudiantes empatizan al vislumbrar un futuro que, tal vez, les aboque a esa búsqueda de nuevas oportunidades en un lugar distinto, tal y como refleja un estudiante: “Y la paradoja es que nosotros aquí no queremos trabajar y, después, cuando nos tenemos que ir al extranjero, somos disponibles de hacer cualquier cosa con gente diferente”.

Recordamos que reflexionar sobre la Otredad sirve para evitar tanto la (sobre)generalización, como el reduccionismo cuando describimos o interaccionamos con los demás (Holliday et al., 2010, p. 4). En este sentido, los estereotipos —en cualquiera de sus formas, “auto-” o “hetero-”— son también una forma de otreización. En los discursos producidos en clase a partir de las actividades, (fases 1 y 2 de la recogida de datos), se observan numerosas creencias estereotipadas, que en ocasiones emanan de sus experiencias —como la generalización de la impuntualidad en ciertas comunidades—, y donde también se observa el concepto de *culturespeak* o usos esencialistas de la cultura para justificarlo todo, es decir, una explicación estratégica que conviene a quien la emite, pero que carece de una base sólida. De este modo, desde la interculturalidad crítica, Holliday et al. (2010) aboga por un enfoque en el aula que no debe dirigirse a romper estos estereotipos y sustituirlos por “la verdad” (suponiendo que eso sea posible), sino que los esfuerzos deben canalizarse en explorar qué y cómo se crean y se construyen los estereotipos y qué nos dicen sobre las personas que recurren a ellos para explicar las diferentes situaciones; por tanto, se presenta como una oportunidad para reflexionar sobre la noción de identidad.

⁶⁰ Término común en los estudios de Sociología que alude al proceso de “crear al otro como algo distante y diferente de un supuesto nosotros que se constituye como la normalidad en base a la cual podemos evaluar a las demás” (Subirats, 2006).

8 CONCLUSIONES

En este último capítulo, presentamos las conclusiones generales para cumplir nuestro objetivo de investigación. En primer lugar, se responderá a cada pregunta de investigación, fundamentando las respuestas en los hallazgos de los capítulos anteriores. En segundo lugar, se presentarán las limitaciones del estudio. A continuación, se destacarán las aportaciones de esta tesis doctoral, enunciando a su vez unas breves reflexiones pedagógicas. Por último, se propondrán algunas líneas futuras de investigación.

8.1 Respuestas a las preguntas de investigación

Contestamos ahora las preguntas de investigación que nos propusimos:

1. ¿Cuáles son las características del hablante intercultural desde la perspectiva de los estudiantes?

Las visiones sobre el hablante intercultural arrojan la imagen de una persona capaz de respetar la cultura a la que accede y de no transgredir las convenciones socioculturales. En consecuencia, se valora que posea conocimientos culturales fuertemente relacionados con una visión tradicional. Por otro lado, debe combinar estos conocimientos declarativos con la habilidad de observar el mundo que le rodea y de establecer comparaciones, no solo para comprender la nueva realidad, sino para absorber patrones de comportamiento que faciliten su integración y adecuación al contexto. Los participantes destacan una serie de actitudes necesarias para lograr ser un hablante intercultural, como la empatía, la tolerancia, la apertura y la criticidad y una necesidad imperativa de experimentar en el contexto extranjero. Las creencias generales de los estudiantes apuntan a que es un objetivo al que aspiran como parte de su aprendizaje de lenguas, pero se observa una escasa familiaridad con el concepto y con sus verdaderas implicaciones.

2. ¿Cómo perciben la figura del profesor como mediador intercultural?

Se concibe como una aspiración un tanto idealista que requiere un compromiso imprescindible por parte del docente de ejercer como un mediador neutral. No obstante, destacan algunos aspectos de sus profesores de ELE durante su trayectoria de aprendizaje, que los estudiantes consideran coincidente con esta función. Además, se vislumbra una valoración muy positiva hacia el hecho de que el docente desarrolle en el aula tanto la conciencia como las habilidades críticas.

Los hallazgos revelan que las creencias de los estudiantes están directamente influenciadas por sus experiencias anteriores de aprendizaje, y que estas percepciones hacia el docente emergen y evolucionan en el discurso a través de las interacciones.

3. ¿Qué relevancia otorgan a sus experiencias en el extranjero en su proceso de aprendizaje?

La experiencia en el extranjero se concibe como un punto de inflexión en su proceso de aprendizaje, tanto para las competencias comunicativas como interculturales. Se observa un discurso generalizado que otorga a la estancia en otro país la exclusividad de proporcionar un aprendizaje imposible de alcanzar por otros medios. En algunas ocasiones, se exageran los beneficios a nivel académico, pero se observa que la impronta

que ha dejado es de índole más personal, muy relevante para desarrollar actitudes de confianza hacia la lengua y de apertura para establecer nuevos contactos que, en su contexto habitual de estudio, no establecen con asiduidad.

4. ¿Cuáles son las creencias que se observan en relación con los conceptos de otredad y representaciones?

Se observan algunas visiones estereotipadas hacia ciertas comunidades que reducen a sus miembros en base a experiencias anecdóticas en las que también inciden los discursos dominantes sobre la inmigración en el contexto sociocultural en el que residen. No obstante, se reflejan también percepciones más plurales y de índole más crítica hacia la forma de abordar la diversidad cultural en la sociedad actual, así como una voluntad de adoptar perspectivas integradoras que mejoren la convivencia y enriquezcan y hagan nutrirse a todos los agentes implicados.

Las representaciones sociales, principalmente referidas al género femenino y masculino, son muy heterogéneas y sus creencias están influenciadas por el contexto educativo, el familiar y por los medios de comunicación, factores que según ellos determinan, en la mayoría de ocasiones, lo que se considera apropiado en relación con los roles y comportamientos asignados a hombres y mujeres.

5. ¿Cómo conciben los estudiantes el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad fuera y dentro del aula?

El aprendizaje de la interculturalidad en el contexto de clase se asocia principal y casi exclusivamente al conocimiento de aspectos culturales, aunque también se vislumbran otros de índole más sociocultural. Algunos participantes señalan que se trata de aprender cómo se comportan los hablantes de español en determinados contextos con el fin de imitar los comportamientos de un hablante nativo, aunque también se alude a ciertas actividades que promoverían la conciencia intercultural, aunque de forma muy escasa. Consideran que la interculturalidad en la clase de lenguas también puede desarrollarse gracias a temas, casi de cualquier tipo, que fomenten el debate en el aula y que propicien la escucha y la comprensión de las perspectivas de sus compañeros.

Fuera del aula se contempla una visión generalizada que asume que el aprendizaje intercultural acontece de forma implícita cada vez que se traspasan las fronteras de sus países natales, gracias a la interacción con personas de otras comunidades. Por tanto, se asocia a un periodo de experimentación en un entorno diverso. Existe una creencia arraigada sobre las escasas oportunidades que les brinda su entorno para este tipo de interacciones interculturales y, en los casos que sí se contemplan, no parecen materializarse de forma frecuente en su dinámica de aprendizaje habitual.

8.2 Aportaciones

Las aportaciones de nuestro trabajo, a la luz de los hallazgos discutidos en el capítulo anterior, presentan una doble vertiente. En primer lugar, contribuyen al cuerpo de estudios sobre las creencias de los estudiantes exploradas desde una perspectiva múltiple, esto es, a través de entrevistas, relatos, contexto de aula, etc. En este sentido, consideramos que aportan una visión de las creencias amplia y diversa en el ámbito de la interculturalidad

relacionada con la enseñanza de español como lengua extranjera en contexto de no inmersión, ámbito específico del que no se han encontrado estudios previos.

En segundo lugar, el análisis de las creencias en el marco de este estudio nos permite aportar algunas matizaciones respecto al concepto de “hablante intercultural” y nos conduce a observar algunas carencias en relación con la dimensión intercultural en el aula de lenguas. Consideramos que el término “hablante intercultural” responde a un paradigma más productivista de la lengua, y por ello nos decantamos por el sintagma “interlocutor intercultural” que adoptaría tanto el rol de oyente como el de hablante

Dichos aspectos observados nos impulsan a indicar unas breves líneas de trabajo o indicaciones pedagógicas concretas que pretenden ayudar al desarrollo de una didáctica más eficaz y que enunciemos a continuación:

Resulta imprescindible cuestionar los modelos de desarrollo de la competencia intercultural que se adoptan en el aula de ELE y revisar las posibilidades de explotación didáctica que siguen a cada uno para discernir y detectar posibles sesgos culturalistas. El identificar estos rasgos no implica necesariamente descartar de forma directa el modelo, sino el establecer una planificación cautelosa y una previsión de posibles problemas que pongan de relieve los posibles aspectos esencialistas para que no se naturalicen ni se tornen inexistentes. Quiere decirse que no se asuma sin más y sin adoptar una perspectiva más crítica, incluso con los modelos que gozan de mayor aval académico.

Con relación a las visiones hacia la cultura, nuestra recomendación es evitar los enfoques esencialistas y neoesencialistas hacia la misma, pues clasifican y enmarcan a las personas de un modo reduccionista. Por ello, debemos examinar minuciosamente los materiales con los que trabajamos y observar cómo se abordan las cuestiones de identidad, de qué forma se representan a las personas y qué visiones de la otredad se ofrecen. Creemos que la mirada del interpretativismo simbólico puede servir de base para mostrar la pluralidad intrínseca a cualquier comunidad lingüística y comenzar a mostrar que una nación no equivale a una única cultura ni a única lengua. Por las dimensiones geográficas que abarca el español, estos aspectos se erigen como indispensables y es necesario abordarlos en el aula. En este sentido, la conciencia intercultural se crea conjuntamente al conocimiento, las actitudes y las destrezas, y viceversa: estas dimensiones amplían la conciencia, pero para ello es imprescindible crear espacios en el aula que fomenten la reflexión, el análisis y la reelaboración de las interpretaciones de la realidad. Los incidentes críticos pueden ser prácticos para ilustrar distintas situaciones complejas y trabajar con las actitudes de los estudiantes ante las mismas desde un espacio simulado y seguro. No obstante, en nuestra opinión, lo ideal sería trabajar a partir de las propias experiencias de los estudiantes, analizarlas y explorar concretamente dónde se presenta esa dificultad o momento de asombro que le haya podido generar incertidumbre o malentendido.

El profesor que desee orientar la enseñanza de lenguas adicionales hacia una perspectiva intercultural debe adoptar siempre una perspectiva respetuosa y debe gestionar y lidiar con la pluralidad de opiniones presentes en el aula, más aún cuando divergen con su propio pensamiento particular o ideología. Su función no radica en promulgar unos principios con el fin de reeducar al estudiante; por tanto, las posturas dogmáticas quedan excluidas en los principios de la interculturalidad. Desde esta perspectiva, el profesor podrá abordar la dimensión comportamental y afectiva, es decir, que desarrolle estrategias y actitudes que permitan al estudiante interpretar la realidad de forma multidimensional

o poliédrica y crear así una conciencia intercultural, pero siempre sin provocar enfrentamientos y abogando por la reflexión. Para ello, el profesor necesita tomar conciencia de las creencias que los estudiantes traen consigo en relación con la interculturalidad (o cualquier tema abordado) y considerar las conexiones de aspectos complejos que interceden en la formación de dichas creencias.

Por último, el análisis de las creencias de los discentes ha supuesto también una oportunidad para reflexionar y revisar las creencias de la propia autora, tanto en el plano docente, como en el investigador, y constatar así la dificultad que supone descender del nivel del conocimiento de la información a la realidad de la actuación, tanto en el aula en particular, como en el campo de estudio de la investigación en general.

8.3 Limitaciones de la investigación

Las principales limitaciones de este estudio radican en la falta de una estancia más prolongada en el campo de estudio, circunstancia que habría permitido observar el dinamismo de las creencias de una forma más concreta, permitiendo así relacionarlas con el aprendizaje en un determinado momento. En este sentido, el uso de otros instrumentos metodológicos, como un diario de aprendizaje, habría sido una fuente de datos muy relevante. En esta línea, como ya se ha señalado y discutido a lo largo del trabajo, quizá una de las limitaciones más reseñables de este estudio sea el de la debilidad de algunas de las herramientas metodológicas empleadas.

Por los motivos señalados, nuestros resultados no alcanzan a vislumbrar qué creencias se transforman en instrumentos de mediación e influyen, por tanto, en las estrategias de aprendizaje que utilizan los aprendices dentro del contexto del aula. Para ello se necesitaría también una planificación e implementación de una intervención didáctica de forma más prolongada y el uso de entrevistas en distintas etapas del proceso investigador.

8.4 Líneas futuras de investigación

Como se ha apuntado previamente, el presente trabajo abre nuevas posibilidades para explorar las creencias sobre la interculturalidad en el marco del aprendizaje de ELE. Para ello se sugiere continuar con estudios longitudinales que incluyan y exploren las creencias previas, durante y tras las estancias en el extranjero, que permitan vislumbrar cómo incide realmente esta experiencia en el desarrollo de la competencia intercultural. En este sentido, resulta pertinente también seguir explorando la figura del hablante intercultural, qué características posee y cómo puede trasladarse con objetivos operativos al aula de ELE, para avanzar más allá de una declaración de buenas intenciones.

Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. París: PUF.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. París: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *Vie sociale et traitements*, 3(87), 34-41.
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Abraham, R. G. y Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102). Londres: Prentice Hall.
- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. Nueva York: Perennial.
- Aguado, J. M. (2004). *Introducción a las teorías de la información y la comunicación*. Murcia: Diego Marín.
- Ahmad, A. S. y Donnan, H. (1994). Islam in the age of postmodernity. En A. S. Ahmad y H. Donnan (eds.), *Islam, Globalization and Postmodernity* (pp. 1-20). Londres: Routledge.
- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' belief about language learning. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: Educational Linguistics* (pp. 55-85). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Allen, R. L., Bowen, T. J. y Clabaugh, S. (1996). *Classroom design manual*. Washington DC: ERIC Clearinghouse.
- Alonso, I. y Fernández, M. (2015). Enseñar la competencia intercultural. *Enseñar Hoy Lengua Extranjera* 20, 183-220.
- Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R. y Vidal, I. (2016). Construcción de la identidad docente a partir de las experiencias previas y creencias. Prácticas docentes desde el modelo realista. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 11-36.
- Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* [tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada. Recuperada de Digibug: <http://hdl.handle.net/10481/23305>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 9-30.

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.
- Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence [en línea]. *Journal of Intercultural Communication*, 20. Recuperado de <http://www.immi.se/intercultural>
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Recuperado de <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/19882>
- Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. En P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro y M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 27-47). Londres: Palgrave Macmillan.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AA. VV. (2008). Competencia intercultural. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Aznar, J. (2015). *Competencia crítica para inmigrantes no alfabetizados* [trabajo de fin de máster]. Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:53e9e102-13bd-40bc-adbb-56ad3f64cb41/2015-bv-16-11-juan-aznar-bertolin-pdf.pdf>
- Bajtín, M. J. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (trad. al inglés M. Holquist y C. Emerson). Austin, Estados Unidos: University of Texas Press.
- Bajtín, M. J. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. J. (2004). dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar stylistics in teaching Russian language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso* [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/41408>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barcelos, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras* [tesis doctoral]. Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Recuperada de Repositorio da Producao Cientifica e Intelectual da Unicamp: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269102>

- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach (John Dewey)* [tesis doctoral inédita]. The University of Alabama, Tuscaloosa, Estados Unidos.
- Barcelos, A. M. F. (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 71-92.
- Barcelos, A. M. F. (2003a). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. M. F. (2003b). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 171-199). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325.
- Barkhuizen, G., Benson, P. y Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Londres: Routledge.
- Barros García, P. (2005). "La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera". *Porta Linguarium*, 4 121-134.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baxter, J. (2016). Positioning language and identity: Poststructuralist perspectives. En S. Preece (ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 34-49). Londres: Routledge.
- Beaven, A. y Borghetti, C. (2015). Editorial: Intercultural education for student mobility [special issue]. *Intercultural Education*, 26(1), 1-5.
- Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching: Theories and praxis*. Nueva York: Routledge.
- Bennett, J., Bennett, M. y Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. En D. Lange y M. Paige (eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 237-270). Greenwich, Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-186.
- Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. En R. Michael Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Estados Unidos: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. En A. E. Fantini (vol. ed.) y J. C. Richards (series ed.), *New ways in*

- teaching culture. New ways in TESOL series II: Innovative classroom techniques* (pp. 16-21). Alexandria, Estados Unidos: TESOL.
- Benson, P. y Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472.
- Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(1), 1-21.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 3(29), 1-23.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. Londres: Continuum.
- Block, D. (2013). The structure and agency dilemma in identity and intercultural communication research. *Language and Intercultural Communication*, 2(13), 126-147.
- Blumer, H. (1937). Social Psychology. En E. P. Schmidt (ed.), *Man and society. A substantive introduction to the social Sciences* (pp. 144-198). Nueva York: Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 648-665.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. París: Minuit.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Borg, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/elt/ccr065>
- Borg, S., Birello, M., Civera, I. y Zanatta, T. (2014). *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. Londres: British Council.
- Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. En A. Witte y T. Harden (eds.), *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations* (pp. 141-60). Oxford: Peter Lang.
- Borghetti, C. (2012). Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign language classroom: Clues from selected models of intercultural competence. En P. Alderete-Díez, L. Incalcaterra McLoughlin y L. Ní Dhonnchadha (eds.), *Translation, technology and autonomy in language teaching and learning* (pp. 333-359). Frankfurt: Peter Lang.

- Borghetti, C. y Beaven, A. (2017). Lingua francas and learning mobility: Reflections on students' attitudes and beliefs towards language learning and use. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 221-241.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology* (trad. al inglés por M. Adams). Cambridge: Polity.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Brinkmann, S. (2016). Cultural psychology and its values. *Culture & Psychology*, 22(3), 376-386. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X16645293>
- Brislin, R. (1986). *Cross cultural encounters in face-to-face interactions*. Nueva York: Pergamon Press.
- Briz Gómez, A. y GRUPO VAL.ES.CO. (eds.) (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 29-48). Barcelona: Ariel Practicum.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign language teaching. *Language Teaching*, 19, 322-336.
- Byram, M. (1988). Foreign language education and Cultural Studies. *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), 15-31.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in foreign language education*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (eds.). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons* (pp. 109-129). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. Deardorff (ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks, California: Sage.
- Byram, M. (2010). Linguistic and cultural education for *Bildung* and citizenship. *Modern Language Journal*, 94(2), 318-321.

- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. y Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M. y Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168.
- Byram, M., y Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. y Wagner, M. (eds.) (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Recuperado de: <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf> . Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. y Guilherme, M. (2010). Intercultural education and intercultural communication: Tracing the relationship. En Y. Tsai y S. Houghton (eds.). *Becoming intercultural: Inside and outside the classroom* (pp. 2-22). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (vol. 2). Estrasburgo: Council of Europe.
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

- Cambra, M., Civera, I., Palou Sangrà, J., Ballesteros, C. y Riera Figueras, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 17-18, 25-40.
- Cameron, L. y Low, G. D. (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (ed.). *New horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Harmondsworth: Penguin.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carandell, Z., Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En À. Alsina i Pastells, O. Esteve Ruescas y K. Melief (eds.). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.
- Carbaugh, D. (1996). *Situating selves: The communication of social identities in American scenes*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Carbaugh, D., Nakayama, T. K., y Martin, J. N. (2012). The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics. En J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 17-33). Nueva York: Routledge.
- Castro, P., Woodin, J., Lundgren, U., y Byram, M. (2016). Student mobility and internationalisation in higher education: perspectives from practitioners. *Language and Intercultural Communication*, 16(3) (pp. 418-436).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2008). Intercultural communication competence. En M. K. Asante, Y. Miike y J. Yin (eds.), *Intercultural communication reader* (pp. 215-237). Nueva York: Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Clandinin, J. y Connelly, F. M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wottrock (ed.), *La investigación de la enseñanza. T. III: Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC; Anaya.
- Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad*. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16806ccc0d>

- Consejo de Europa (2009). *Autobiografía de encuentros interculturales*. Recuperado de: Extraído en <https://rm.coe.int/autobiografia-de-encuentros-interculturales-version-para-los-alumnos-m/16808b16cb>
- Cook, V. (2005). Basing Teaching on the L2 User. En E. Llurda (ed.), *Non-Native Language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 47-61). Nueva York: Springer Science & Business Media. 5 Vols.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research* (3.^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. En H. Coleman (ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00008-8)
- Cowley, S. J. (2009). Distributed language and dynamics. *Pragmatics*, 17(3), 495-507.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Crenshaw, K. (1994). Panel Presentation on Cultural Battery. *University of Toledo Law Review*, 25, 891-901.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4.^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Crozet, C. y Liddicoat, A. J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. En A. J. Liddicoat y C. Crozet (eds.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 1-18). Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
- Dahl, Ø. (ed.) (1995). *Intercultural communication and contact*. Stavanger, Noruega: Misjonshøgskolens Forlag.
- Dahl, Ø., Jensen, I. y Nynäs, P. (2006). *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*. Oslo: Unipub.
- Dasli, M. y Díaz, A. R. (eds.) (2017). *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy: Theory, research and practice*. Nueva York: Routledge.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* [tesis doctoral]. North California State University, Estados

Unidos. Recuperada de NCSU Libraries:
<http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/5733>

- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model and implications for education abroad. En V. Savicki (ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 32-52). Sterling, Virginia: Stylus.
- Deardorff, D. K. (ed.) (2009). *The Sage handbook of intercultural communication*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Deardorff, D. K. (2011). Intercultural competence in foreign language classroom: A framework and implications for educators. En A. Witte y T. Harden (eds.), *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations* (pp. 37-54). Berne, Suiza: Peter Lang.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Dervin, F. (2007). Podcasting and intercultural imagination: Othering and Self solidifying around tapas and siesta. *Journal of Culture, Language and Representation*, 4, 67-91.
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku: University of Turku; Humanoria.
- Dervin, F. (2009). Transcending the culturalist impasse in stays abroad: Helping mobile students to appreciate diverse diversities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 119-141.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. En F. Dervin y E. Suomela-Salmi (eds.), *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education* (pp. 157-174). Frankfurt: Peter Lang.
- Dervin, F. (2013). Researching identity and interculturality: Moving away from methodological nationalism for good? En R. Machart, C. B. Lim, S. N. Lim y E. Yamato (eds.), *Intersecting identities and interculturality: discourse and practice* (pp. 8-21). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.

- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. (2017). *Critical interculturality: Lectures and notes*. Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. y Dirba, M. (2006). On liquid interculturality. Finnish and Latvian student teachers' perceptions of intercultural competence. *Language Learners of Today*, 64, 257-273.
- Dervin, F. y Gross, Z. (eds.) (2016). *Intercultural competence in education. Alternative approaches for different times*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. y Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for intercultural education*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Dervin, F. y Ragnarsdóttir, H. (eds.) (2015). *Origins: A sustainable concept in education*. Países Bajos: Springer eBooks.
- Dervin, F. y Risager, K. (2015). *Researching identity and interculturality*. Nueva York: Routledge.
- Dhmoon, R. K. (2011). Considerations on mainstreaming intersectionality. *Political Research Quarterly*, 64(1), 230-243. DOI: <https://doi.org/10.1177/1065912910379227>
- Díaz, A. R. (2013). *Developing critical languaculture pedagogies in higher education*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. A. (2012). Second language acquisition. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of language socialisation* (pp. 564-586). Oxford: Blackwell.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 131-151). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer.
- Dufva, H., Aro, M. y Suni, M. (2014). Language learning as appropriation: How linguistic resources are recycled and regenerated. En P. Lintunen, S. Peltola y M. L. Varila (eds.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (pp. 20-31). Jyväskylä, Finlandia: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. y Salo, O. P. (2011). Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples. Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109-124.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Londres: Sage.

- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto: MacMillan.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the Second/Foreign Language curriculum. En *New perspectives on grammar teaching in Second Language classrooms* (pp. 14-34). Londres: Routledge.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- Ellis, R. (2010). Editorial. *Language Teaching Research*, 14(1), 7-8. <https://doi.org/DOI:10.1177/1362168809346488>
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En J. M. Sierra Plo y D. Lasagabaster Herrarte (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona; Institut de Ciències de l'Educació.
- Fantini, A. E. (1995). Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 143-153.
- Fantini, A. E. (9-11 de agosto, 2010). Exploring multicultural competence: Defining, developing and monitoring [ponencia]. En *Fostering Multicultural Competence and Global Justice: A SIT Symposium*. Simposio celebrado en Brattleboro, Vermont, Estados Unidos.
- Feiman-Nemser, S. y Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. En F. B. Murray (ed.), *The teacher's educator's handbook: Building a knowledge base for preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferri, G. (2014). Ethical communication and intercultural responsibility: a philosophical perspective. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 7-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866121>
- Fetscher, D. (2009). 'Multi-voicedness' in internet guest-books of German and Italian teenagers. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 33-42.
- Flavell, J. H. (1981). Monitoring social cognitive enterprises: Something else that may develop in the area of social cognition. En J. H. Flavell y L. Ross (eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 272-287). Nueva York: Cambridge University Press.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fons, M. y Palou, J. (2011): Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J. Sancho y J. I. Rivas (eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Depósito digital de la UB. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Fons, M. y Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo: Un proceso de formación. *Tréma: Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants: enjeux didactiques et pédagogiques*, 42, 115-128.
- Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En M. P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning* (pp. 12-24). Harlow, Reino Unido: Pearson.
- Friese, S. (2018). ATLAS.ti 8 Windows User Manual. Updated for program versión 8.3. Berlín: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Frey, J. H. y Fontana, A. (1993). The group interview in social research. En D. L. Morgan (ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, California: Sage.
- Gabillon, Z. (2005). L2 Learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3(2), 233-260.
- Gabillon, Z. (2013). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 26(3), 255-271.
- Gago, E. (2013). *Construyendo culturas. Manual para el desarrollo de la competencia intercultural*. Madrid: Octaedro.
- Gardner, H. (1988). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrett-Rucks, P. (2012). Byram versus Bennett: Discrepancies in the assessment of learners' IC development. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, 2, 11-33.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideologies in discourse*. Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in Education. *Review of Research in Education*, 25(2000-2001), 99-125.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives. The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Given, L. M. (ed.) (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Londres: Sage.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.
- González Plasencia, Y. (2017). Incluso Plus Ultra: Revisión conceptual y metodológica de la competencia intercultural. *Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 25, 1-23.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J. y Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in Higher Education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*. Report Number: RR-16-25, 1-44. DOI:10.1002/ets2.12112.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, California: Sage.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (3ª ed.; pp. 191-216). Londres: Sage.
- Gudykunst, W. B. (ed.) (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). Londres: Routledge.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hall, E. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hall, E. (1981). *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo XXI.
- Hampden Turner, C. y Trompenaars, F. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. Londres: Nicholas Brealey.

- Hannerz, U. (1999). Reflections on varieties of culturespeak. *European Journal of Cultural Studies*, 2(3), 393-407.
- Harsch, C. y Poehner, M. E. (2016). Enhancing student experiences abroad: the potential of dynamic assessment to develop student interculturality. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 470-490. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168043>
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology*, 21(1), 107-112.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relation*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Henry, K. B., Arrow, H. y Carini, B. (1999). A tripartite model of group identification: Theory and measurement. *Small Group Research*, 30(5), 558-581. doi: 10.1177/10464964990300050
- Hernández Hernández, F. y Sancho Gil, J. (2013). Històries de vida en educació un balanç. *Articles: Revista de Didàctica de La Llengua i de La Literatura*, 61, 9-16.
- Herrera Gómez, M., y Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: Revista de Sociología*, 73, 59-79.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Londres: Sage.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn? En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145-156). Londres: Prentice Hall.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural communication and ideology*. Londres: Sage.
- Holliday, A. (2012). *Intercultural communication & ideology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Holliday, A. (2016). Difference and awareness in cultural travel: Negotiating blocks and threads. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 318-331.
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2010). *Intercultural communication: an advanced resource book for students*. Londres: Routledge.
- Holmes, P. (2005). Ethnic Chinese students' communication with cultural others in a New Zealand university. *Communication Education*, 54(4), 289-311.

- Holmes, P. y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice Hall.
- Hosenfeld, C. (1978). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9(2), 117-129.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 145-162.
- Hua, Z. (2013). *Exploring intercultural communication: Language in action*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hua, Z. (2016). *Research methods in intercultural communication. A practical guide*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Hume, D. (1999). *Resumen del tratado de la naturaleza humana*. Barcelona: Literatura y Ciencia.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.), (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.
- Jack, G. (2009). A critical perspective on teaching intercultural competence in a management department. En A. Feng, M. Byram y M. Fleming (eds.), *Becoming interculturally competent through education and training* (pp. 95-114). Bristol: Multilingual Matters.
- Jackson, J. (2017). Intervening in the intercultural learning of L2 study abroad students: From research to practice. *Language Teaching*, 51(3), 365-382. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000392>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Nueva York: Routledge.
- Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. (2001). *Teaching additional languages*. Ginebra: International Bureau of Education (IBE) Publications Unit, (Education Practices, 6). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>

- Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191-204. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x>
- Kalaja, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about Second Language Learning and Teaching: Exploring the possibilities of narratives. En T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen y M. Suni (eds.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* (pp. 21-38). Jyväskylä, Finlandia: AFinLA.
- Kalaja, P. (2016a). Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: A longitudinal study of interpretative repertoires. En P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro y M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 97-123). Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. (2016b). 'Dreaming is believing': The teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. En P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro y M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 124-146). Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. y Barcelos, A. M. F. (2012). Beliefs in second language acquisition: Learner. En C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, Estados Unidos: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0082
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F. y Aro, M. (2018). Revisiting research on L2 learner beliefs: Looking back and looking forward. En *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 222-237). Nueva York: Routledge.
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado / profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes / docentes de ELE* [tesis doctoral]. Universidad de Lleida, Lleida. Recuperada de TDX: <https://www.tdx.cat/handle/10803/399641>
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. En A. Pavlenko y A. Blackledge (coords.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 219-242). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Kinginger, C. (2011). National identity and language learning abroad: American students in the post-9/11 era. En C. Higgins (ed.), *Identity formation in globalizing contexts: Language learning in the new millennium* (pp. 147-166). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-38). Madrid: Cambridge University Press.

- Kramersch, C. (2003). The multilingual subject. En I. de Florio-Hansen y A. Hu (eds.), *Mehrsprachigkeit und multikulturelle Identität*. Tübinga, Alemania: Stauffenburg Verlag.
- Kramersch, C. (2009a). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2009b). Third culture and language education. En L. Wei y V. Cook (eds.), *Contemporary applied linguistics*. Vol 1: *Language teaching and learning* (233-254). Londres: Continuum.
- Kubota, R. (2016). The social imaginary of study abroad: complexities and contradictions. *The Language Learning Journal*, 44(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1198098>.
- Kubota, R. y Austin, T. (2007). Critical approaches to world language education in the United States: An introduction. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(2-3), 73-83.
- Kumaravadivelu, B. (2007). *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2004). Sociocultural theory and second and foreign language learning: An overview of sociocultural theory. En K. van Esch y O. St. John (eds.), *New insights into foreign language learning and teaching* (pp. 13-34). Frankfurt: Peter Lang.
- Lantolf, J. P. y Genug, P. B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas. *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, 12, 1-17.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42(04), 459-475. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31(2), 87-99.

- Lavanchy, A., Gajardo, A. y Dervin, F. (2011). Interculturality at stake. En F. Dervin, A. Gajardo y A. Lavanchy (eds.), *Politics of interculturality* (pp. 1-5). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars.
- LeCompte, M. D. y Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lemke, J. L. (2008). Identity, development and desire: Critical questions. En C. R. Caldas-Coulthard y R. Iedema (eds.), *Identity trouble: Critical discourse and contested identities* (pp. 17-42). Londres: Palgrave Macmillan.
- Leóntiev, A. N. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon.
- Leung, C. (2005). Convival communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 119-143.
- Liddicoat, A. J. (2000). Everyday speech as culture: Implications for language teaching. En A. J. Liddicoat y C. Crozet (eds.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 51-64). Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.^a ed., pp. 97-128). Thousand Oaks, California: Sage.
- Linde, C. (1980): Investigating language learning/teaching belief systems [manuscrito inédito].
- Llanes, À. y C. Muñoz. (2013). Age effects in a study abroad context: Children and adults studying abroad and at home. *Language Learning*, 63(1), 63-90.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lustig, M. y Koester, J. (1993). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. Nueva York: Harper Collins College Publishers.
- MacDonald, M. y O'Regan, J. (2013). The ethics of intercultural communication. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1005-1017. doi:10.1111/j.1469-5812.2011.00833.x
- Machart, R. (2013). Introduction. En R. Machart, C. B. Lim, S. N. Lim y E. Yamato (eds.), *Intersecting identities and interculturality: Discourse and practice* (pp. 1-7). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.

- Machart, R. y Lim, S. N. (2013). Identity and language vs. identification through language: A historical perspective. En R. Machart, C. B. Lim, S. N. Lim y E. Yamato (eds.), *Intersecting identities and interculturality: Discourse and practice* (pp. 22-44). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- MacIntyre, P. D. y Noels, K. A. (1996). Using psychosocial variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals* 29, 373-386.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Martín Peris, E., Atienza, E., Castro, M. D., Higuera, M., Inglés, M., Carmen, L., Pueyo, S. y Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martin, J. N. y Nakayama, T. K. (2007). *Intercultural communication in contexts* (4.^a ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Martin, J. N. y Nakayama, T. K. (2010). Intercultural communication and dialectics revisited. En T. K. Nakayama y R. T. Halualani (eds.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 59-83). Chichester, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Martin, J. N., Nakayama, T. K. y Carbaugh, D. (2012). The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics. En J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 17-36). Londres: Routledge.
- Martucelli, D. (2013). Qu'est-ce qu'une biographie extrospective? En C. Niewiadomski y C. Delory-Mamberger (dirs.), *La mise en récit de soi* (pp. 115-127). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Matsuo, C. (2012). A critique of Michael Byram's intercultural communicative competence model from the perspective of model type and conceptualization of culture. *Fukuoka University Review of Literature & Humanities*, 44(2), 347-380.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3.^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Medina-López-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 179-200.
- Medina-López-Portillo, A. y Sinnigen, J. H. (2009). Interculturality Versus Intercultural Competencies in Latin America. En D. K. Deardorff (ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 249-263). Thousand Oaks, California: Sage.

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En V. de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39(3), 335-346. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.006>
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168.
- Mercer, S. y Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436-44.
- Merino Jular, E. (2010). Culturas y creencias malentendidos dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 70-87.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Wiley.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3.^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 136-158). Londres: Multilingual Matters.
- Miller, L. y Ginsberg, R. B. (1995). Folk linguistic theories of language learning. En B. F. Freed (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 45, 27-46.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, (0).
- Moller, A. J. y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. En S. Dhonan (ed.), *Unlock the Gateway to Communication* (pp. 1-18). Eau Claire, Estados Unidos: Crown Prints.
- Moreno Moreno, R. M. y Atienza Cerezo, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (22), 1-24.
- Nam, K. A., Cho, Y. y Lee, M. (2014). Cross-cultural training and its implications for HRD. En R. F. Poell, T. S. Rocco y G. L. Roth (eds.), *The Routledge companion to human resource development* (pp. 582-591). Londres: Routledge.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. En J. Huber (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49). Estrasburgo: Publicación del Consejo de Europa.
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. y Zarate, G. (2003). Intercultural competence [en línea]. Estrasburgo: Council of Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/16806ad2dd>.
- Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology*. Oxford: Phoenix.
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review*, 60(6), 393-404.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Reino Unido: Pearson.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2.^a ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. y Morgan, B. (2013). Poststructuralism. En C. Chappelle y L. Harklau (eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, Estados Unidos: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0924>
- Norton, B. y Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Norton, B. y Toohey, K. (2002). Identity and language learning. En R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 115-123). Nueva York: Oxford University Press.
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Omaggio, A. C. (1978). Successful Language learners: What do we know about them? *ERIC/CLL News Bulletin*, mayo, 2-3.
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Passarelli, A. M. y Kolb, D. A. (2012). Using experiential learning theory to promote student learning. En M. Vande Berg, R. M. Paige y K. H. Lou (eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they are not, and what we can do about it* (pp. 137-161). Sterling, Estados Unidos: Stylus.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. En D. Gabrys-Barker y J. Belska (eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 3-28). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. y Blackledge, A. (eds.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (vol. 45). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. y Lantolf, P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construcion of selves. En P. J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 153-177). Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. y Piller, I. (2001). New directions in the study of multilingualism, second language learning, and gender. En A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller y M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, second language learning and gender* (pp. 17-52). Berlín; Nueva York: De Gruyter.
- Pazos, J. (2014). Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito E/LE, El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas. En A. M. Sainz García (dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pennycook, A. (2004). Language policy and the ecological turn. *Language Policy*, 3(3), 213-239.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Londres: Routledge.
- Piller, I. (2001). Naturalization language testing and its basis in ideologies of national identity and citizenship. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 259-278.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Potter, J. (2006). Cognition and conversation. *Discourse Studies*, 8(1), 131-140.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage.
- Raga Gimeno, F. J. (2003). Para un análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales. En *GRUPO CRIT: Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

- Raga Gimeno, F. J., Kane, M. F., Ferrando, I. N., Teruel, O., López, S., y Salvador, S. (2006). *Culturas cara a cara: relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Ragnarsdóttir, H. (2016). Competences for active communication and participation in diverse societies: Views of young people in Iceland. En F. Dervin y Z. Gross (eds.), *Intercultural competence in education. Alternative approaches for different times* (pp. 73-93). Londres: Palgrave Macmillan.
- Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Ramos Méndez, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 10, 105-116.
- Räsänen, R. (2007). International education as an ethical issue. En M. Hayden, J. Levy y J. Thompson (eds.), *The Sage handbook of research in international education* (pp. 57- 69). London: Sage.
- Rapley, T. J. (2001). *The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews*. Londres: Sage.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Vol. III: *El tiempo narrado*. México, DF: Siglo XXI.
- Richardson, V. (ed.) (1997). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Londres: Falmer Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Riley, P. (1994). Aspects of learning discourse. Why listening to learners is so important? En E. Esch (ed.), *Self-access and the adult language learner* (pp. 7-18). Londres: Centre for Information on Language Teaching.
- Riley, P. (1997). “Bats” and “Balls”: Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Melanges-Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues*, 23(23), 125-153.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in language and culture teaching. En B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbaek, y K. Risager (eds.), *The consequences of mobility* (pp. 185-196). Roskilde, Dinamarca: Roskilde University.
- Risager, K. (2006). *Language and culture global flows and local complexity*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

- Risager, K. (2007a). Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007b). The language teacher facing transnationality [paper]. En *1st EUNoM Symposium*. Simposio llevado a cabo en la University of Udine, Italia.
- Rizo García, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica breve exploración teórica. *Quaderns de Comunicació i Cultura*, 33, 45-62.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Londres: Routledge.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. y Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers Internacionals*, 36, 11-23.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitude and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.
- Sakui, K. y Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners’ beliefs about language learning. *System*, 27(4), 473-492.
- Saragini, S. (2005). Intercultural research paradigms: A reassessment of their applicability of professional discourse studies [ponencia]. En *Second Annual Conference on Intercultural Rhetoric and Written Discourse Analysis*. Congreso celebrado en Indianapolis.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Londres: Sage.
- Silver, C. y Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide* (2.ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Sperber, D. y Hirschfeld, L. (1999). Culture, cognition, and evolution. En R. Wilson y F. Keil (eds.), *MIT Encyclopedia of the Cognitive Science* (pp. 111-132). Cambridge: The MIT Press.
- Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (ed.), *The Sage handbook of intercultural communication* (pp. 2-52). Thousand Oaks, California: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage.

- Strong, D. (2011). Discourse of bi-national exchange students: Constructing dual identifications. En F. Dervin (ed.), *Analysing the consequences of academic mobility and migration* (pp. 51-66). Newcastle, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Subirats, J. (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Svarstad, L. K. (2016). *Teaching interculturality: developing and engaging in pluralistic discourses in English language teaching*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus Universitetsforlag.
- Swain, M. y Deters, P. (2007). “New” mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91(1), 820-836.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Thomas, D. (ed.) (1995). *Teachers' stories*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning* (vol. I). Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to observation in classroom research. Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31(4), 783-787.
- Van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 13(3), 79-103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>.
- Victori, M. y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.
- Vilà Baños, R. (2005). La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de Dipòsit Digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42453>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Voloshinov, V. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Nueva York; Londres: Seminar Press.
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Estados Unidos: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Estados Unidos: The MIT Press.
- Walsh, C. (29 de junio, 2009). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas [ponencia]. En *XII Congreso ArIC. Perspectivas políticas*. Congreso llevado a cabo en Florianópolis, Brasil.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wenden, A. (1986a). Helping language learners think about learning. *English Language Journal*, 40(1), 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), 186-205.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). Londres: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537. DOI: <https://doi.org/doi:10.1093/applin/19.4.515>.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics [Special Issue]. *System*, 27, 435-441.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-458.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. al español por A. Valero, 1999). Madrid: Cambridge University Press.
- Wimmer, A. y Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4), 301-334.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Woods, D. (1997). Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies. *Applied Language Studies*, 51(4), 67-75.
- Woolf, N. H. y Silver, C. (2018). *Qualitative analysis using NVivo*. Nueva York: Routledge.
- Wright, L. (1997). Beliefs, illness, and healing: A dynamic threesome. *AFTA Newsletter*, (68), 15-18.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. Nueva York: Guilford.
- Zarate, G. (1983). *Objectiver le rapport culturelle maternelle/culture étrangère*. París: Hachette. (Le français dans le monde, 181).
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. París: Didier.
- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. En M. Byram (ed.), *Intercultural competence* (pp. 84-117). Estrasburgo: Council of Europe.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. y Pens, H. (eds.) (2004). *Cultural mediation and language learning and teaching*. Kapfenberg, Austria: Council of Europe.
- Zeldin, A. L. y Pajares, M. (2006). Against de odds: Self-efficacy belief of women in mathematic scientific, and technological careers. *American Education Research Journal*, 37(1), 215-246.
- Zhou, V. X. y Pilcher, N. (2018). 'Intercultural competence' as an intersubjective process: a reply to 'essentialism'. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 125-143.

