

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**REPRESENTACIONES Y CREENCIAS DE TRES ALUMNOS
BRASILEÑOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE
LENGUAS (E/LE)**

Memoria del Máster ELE que presenta:

CRISTINA PERALTA BAÑÓN

Asesora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE
SÃO PAULO, octubre de 2007

A mi compañero Gustavo

AGRADECIMIENTOS:

A todo el equipo docente del máster, que me ha motivado mucho a seguir adelante en este interesantísimo camino de la educación. Por la gran calidad de su trabajo y por todos los conocimientos y enseñanzas transmitidas.

A la Dra. Cristina Ballesteros, que me inició en el mundo de la investigación. Por su energía y entusiasmo, que me contagiaron.

A los compañeros del máster que me animaron en los momentos de desánimo, dándome fuerzas para continuar trabajando.

A mi compañero Gustavo, que se ocupó de todo a lo largo de estos meses de intenso trabajo. Gracias a su paciencia y comprensión pude concluir con éxito este proyecto.

A mis padres que siempre me han dado el apoyo necesario para que siga estudiando. Ellos han hecho posible que hoy esté aquí.

A Carla, por haber escuchado mis repetidas quejas en esta delicada etapa y por sus palabras, siempre reconfortantes y animadoras.

A mis compañeras del Instituto Cervantes, Sonia y Esther, que, probablemente sin saberlo, me han inspirado y orientado en esta primera incursión investigadora.

A Sâmia, Meire y Gabriela, que me abrieron las puertas de su vida, por su desinteresada colaboración y ayuda, gracias a la cual fue posible realizar esta investigación.

ÍNDICE

	Página
1. Introducción	9
2. Justificación e interés de la investigación	11
3. Estado de la cuestión	13
3.1. Teorías del ámbito del aprendizaje de la lengua	
3.1.1. El constructivismo	
3.1.2. El interaccionismo social	
3.2. Creencias y representaciones en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua	
3.2.1. La visión del profesor y del alumno. La autonomía de aprendizaje	
3.2.2. El aprendizaje cooperativo	
3.2.3. Creencias acerca del error y de la corrección. La interlengua	
3.2.4. La motivación y la atmósfera de aprendizaje	
4. Objetivos de la investigación y preguntas de investigación	21
5. Metodología de la investigación	23
5.1. Metodología cualitativa	
5.2. El enfoque etnográfico en el ámbito de LE y entrevista cualitativa	
5.3. Contexto de la investigación	
5.3.1. La enseñanza de E/LE en Brasil	
5.3.2. Contexto institucional en el que se han recogido los datos	
5.3.3. Informantes	
5.4 Procedimiento para el análisis utilizado en la investigación	
6. Análisis de la entrevista y resultados	37
6.1 El análisis de datos	
6.1.1. Primera entrevista: Sâmia	
6.1.2. Segunda entrevista: Meire	
6.1.3. Tercera entrevista: Gabriela	
7. Conclusiones. Respuestas a las preguntas de investigación.	95
8. Reflexión final	103
9. Bibliografía	105
10. Anexo: transcripciones completas de las entrevistas	111

"[Las creencias] no son ideas que tenemos, sino ideas que somos." (Ortega y Gasset, 1959: 19, texto original de 1934).

1. INTRODUCCIÓN

El tema de las representaciones y creencias de los alumnos me parece de gran relevancia para la labor docente. Hasta hace poco tiempo no se les ha prestado la atención necesaria, sobre todo aquí, en Brasil, donde el interés por este asunto surge hace poco más de una década. Tal como afirma Arnold (1999): "El estudio de los factores afectivos –motivación, actitudes, creencias- como elementos alternativos responsables del aprendizaje sólo ha sido objeto de especial atención en fechas muy recientes." El estudio de las creencias entre los investigadores del ámbito educativo surgió tras el cambio de visión de la lengua, enfocada, en un primer lugar, en el producto y posteriormente centrada en el proceso. De acuerdo con Larsen-Freeman (1998) "pasamos a percibir al aprendiz como personas completas con dimensiones comportamentales, cognitivas, afectivas, sociales, experienciales, estratégicas y políticas." Así pues, los cambios en los paradigmas de la enseñanza de lenguas supusieron diferentes visiones de los aprendices, que tenían en cuenta sus valores, representaciones y creencias. Esta visión holística del aprendiz de lenguas es la que me interesa estudiar.

Éste es un asunto que me interesa personalmente y sobre el que empecé a reflexionar hace algunos meses. A medida que fui avanzando en el máster fui dándome cuenta de la gran importancia que tenían para mí los factores afectivos en relación al aprendizaje, en general y más en concreto, con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Me interesan la investigación antropológica y la etnografía, por este motivo, quisiera realizar la investigación teniendo en cuenta este enfoque. Hace ya más de cinco años que vivo en Brasil y me gustaría conocer mejor las bases en las que se fundamentan las creencias de los brasileños en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras y observar cómo éstas influyen en la manera de aprender una lengua extranjera. Me interesa estudiar el modelo de aprendizaje compartido o culturalmente heredado que podría explicar la existencia de creencias comunes a los estudiantes brasileños frente a los estilos de aprendizaje que son individuales.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El motivo que me llevó a escoger este tema fue la observación de algunas representaciones de los alumnos a través de las respuestas que éstos daban a un cuestionario que se les daba cuando el curso concluía. Noté que a pesar de los progresos alcanzados por los alumnos, principalmente en relación a la interacción oral, la mayoría de ellos no era consciente del avance que había logrado desde el comienzo del curso y contestaban que no sentían que hubieran progresado de manera significativa. Esta cuestión me preocupaba y al mismo tiempo me entristecía. Yo intentaba explicarles que existen estudios que demuestran que el aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera pero ellos se mostraban reacios y no lo aceptaban como válido y *eficaz*. Hay que tener en cuenta que las creencias suelen ser más resistentes al cambio que otros factores afectivos como la motivación, que puede variar. Las creencias y representaciones con las que los alumnos llegan al aula son muy difíciles de modificar. En mi opinión sería interesante poder ayudar al alumno a ver el aprendizaje/adquisición de una lengua desde otra perspectiva para que las creencias que trae a clase no limiten su capacidad de aprendizaje.

A pesar de que hace mucho que se conocen las ventajas del aprendizaje cooperativo, la realidad que encontramos en las aulas corresponde todavía a una metodología tradicional según la cual el profesor continúa siendo el centro del proceso de aprendizaje mientras que el alumno se limita a adoptar un papel pasivo. De acuerdo con Martín Peris (1993: 177-178): "El cambio más importante en la función que debe desempeñar el profesor se deriva de la inversión que se ha producido en la relación enseñanza-aprendizaje: antes, la creencia era que *había que enseñar bien, y el aprendizaje era una consecuencia directa* [...]. Ahora, la creencia es que *se aprende de muchas formas, y la enseñanza es la subsidiaria del aprendizaje; el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje.*"

Breen (1985) afirma que "ninguna institución o relación humana puede ser adecuadamente entendida, a menos que consideremos sus expectativas, valores y creencias." Este es el principal motivo por el que me interesa discutir e investigar sobre las creencias de los alumnos de E/LE. Ya que yo estoy constantemente en contacto con alumnos brasileños que estudian español como lengua extranjera, me gustaría tener en cuenta sus expectativas, valores y creencias para entender esa relación que mantienen con la LE, en este caso, el español. Otra razón es la influencia que ejercen las representaciones y creencias de los alumnos en todo el proceso de aprendizaje. Como

señala Ellis (1994), "(...) [hay que ver] las creencias sobre el aprendizaje como una de las diferencias individuales que potencialmente puede influir sobre todo el proceso de aprendizaje." Y lo que me preocupa es que a veces, esas creencias personales e individuales actúan contra la labor del profesor y el aprendizaje cooperativo. Y también, en muchas ocasiones los alumnos tienen prejuicios sobre sí mismos que les impiden avanzar con mayor rapidez y que suponen un retroceso en el proceso de aprendizaje/ adquisición de la lengua.

Con esta investigación me gustaría contribuir para que todas las personas implicadas directamente en el proceso de aprendizaje de una lengua: profesores y, principalmente, alumnos, sean conscientes de cómo las creencias pueden repercutir en el proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua. Con estas páginas también espero aportar información relevante para la comunidad científica, dado el escaso número de estudios realizados sobre este asunto y la inexistencia de trabajos que tengan como informantes a estudiantes brasileños de español como lengua extranjera. De este modo desearía poder contribuir a que el proceso de enseñanza / aprendizaje de E/LE en Brasil sea más claro, consciente, comprensible y entendible para todas las partes implicadas.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. Teorías del ámbito del aprendizaje de la lengua

3.1.1. El constructivismo

De los enfoques existentes entorno al aprendizaje, con el que más me identifico es con el constructivismo. Y para justificar mi elección cito a Carretero (1993): “el individuo – tanto en los *aspectos cognitivos y sociales* del comportamiento como en los *afectivos* – no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino que es *una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción* entre esos dos factores.” Así pues, entiendo el aprendizaje como algo que el individuo construye. Uno de los máximos exponentes del constructivismo es Piaget (1966), el cual, al contrario de las perspectivas más tradicionales, que consideran el aprendizaje como la acumulación de datos, puso énfasis en el carácter constructivo del proceso de aprendizaje. La principal presuposición que subyace tras el constructivismo es que los individuos se implican activamente desde el nacimiento mismo en la construcción de un sentido personal, de una comprensión personal partiendo de su propia experiencia. Sin embargo no estoy totalmente de acuerdo, al igual que Vygotsky (1962), con el concepto de que “(...) los niños aprenden de forma independiente explorando su entorno (...)”. Yo me inclino más por la idea de que los niños nacen en un mundo sociable y aprenden a través de la interacción con otras personas. Si esto es así también fuera del contexto del aula, y si es aceptado por todos sin objeciones ni restricciones ¿por qué los alumnos no piensan que también puede producirse dentro del aula?

3.1.2. El interaccionismo social

Otro enfoque con el que también coincido es el que da el interaccionismo social. Según Williams y Burden (1997) “un idioma se aprende mediante *el uso que se hace con la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas.*” Vygotsky destacaba la importancia del lenguaje en la interacción con las personas. Por medio del lenguaje se transmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje. El enfoque de Vygotsky es esencialmente holístico, es decir, para él cualquier asunto debe estudiarse desde el punto de vista del conjunto, en toda su complejidad y no por partes. Y a mí me interesa estudiar al alumno de E/LE de forma holística, teniéndolo en cuenta en su totalidad, sus dimensiones comportamentales, cognitivas, afectivas, sociales, etc. como ya he dicho antes citando a Larsen-Freeman (1998).

Para Vygotsky, el secreto del aprendizaje eficaz reside principalmente en el carácter de la interacción social que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y de conocimientos. El que tiene mayores conocimientos puede ayudar a aprender al que tiene menos conocimientos. Y de ahí que me parezca que la interacción y el trabajo cooperativo son muy importantes en el aula de E/LE porque favorecen el aprendizaje de la lengua, además de desarrollar otros aspectos, como un mayor compañerismo y sociabilidad.

3.2. Creencias y representaciones en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua

En los últimos veinte años se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de las creencias y representaciones de los profesores y los alumnos. Y una de las cuestiones más relevantes que ha sido objeto de análisis en estos trabajos es qué entienden, estudiantes y docentes, por *aprendizaje eficaz*. En las últimas décadas se han producido una serie de cambios según los cuales el alumno ha pasado a ser el centro de atención y el profesor se ha convertido en un facilitador del aprendizaje abandonando así el papel de único detentor del conocimiento y la verdad.

A continuación voy a citar a una serie de autores, a mi modo de ver, los más destacados estudiosos del tema. Empezaré por Holec (1987), el cual define las creencias como: "Suposiciones de los aprendices sobre sus papeles y funciones de los profesores y de los materiales de enseñanza.". El autor se centra en el estudio de las creencias de los alumnos entorno al concepto de autonomía, según el cual el buen estudiante es aquél que sabe gestionar su propio aprendizaje, que puede tomar las decisiones necesarias y que, en definitiva, "sabe cómo aprender". De acuerdo con Bosch y Esteve (1999), para alcanzar la autonomía "es necesario que el alumno tenga consciencia de qué es la lengua, qué significa el aprendizaje de una lengua y su papel como aprendiz, cuáles son las estrategias de aprendizaje y recursos existentes y qué significa tomar el control de su propio proceso de aprendizaje". Wenden (1986), una de las autoras que más ha aportado al estudio de las creencias de alumnos, las define como "Conocimiento estable, declarable, *aunque a veces incorrecto*, que los aprendices adquirieron sobre la lengua, el aprendizaje, y el proceso de aprendizaje de lenguas, también conocido como conocimiento o conceptos sobre aprendizaje de lenguas (...)". Esta autora estudió las representaciones de los aprendices sobre cuál es la mejor forma de aprender una segunda lengua, a las que denomina "creencias prescriptivas explícitas". Otro autor destacable es Horwitz (1985) que diseñó un instrumento

denominado BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*). Este cuestionario sirve para evaluar la aptitud en la lengua extranjera, la dificultad en el aprendizaje de lenguas, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje y comunicación y las motivaciones.

Normalmente los estudios existentes acerca de las creencias relativas al ámbito educativo se refieren a las representaciones de los profesores. Este tema comenzó a estudiarse a mediados de los ochenta, sin embargo en Brasil el interés de la comunidad científica surgió un poco después, en la década de los noventa, con Barcelos. Los trabajos más recientes existentes en Brasil son de Félix (1999) y Silva (2001). El primero se refiere a las creencias de los profesores sobre el proceso de aprender una lengua extranjera y el segundo a las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. En Brasil, actualmente los estudios de Grigoletto (2000) muestran una alternativa en la línea de Kalaja (2003), que propone un abordaje discursivo de las creencias sobre el aprendizaje. Aunque Grigoletto no utiliza el término "creencias", discute las representaciones del discurso de los alumnos de la educación pública sobre lo que representa aprender una lengua extranjera y lo que es saber bien inglés. En 1999 se celebró por primera vez un simposio sobre creencias de aprendizaje de lenguas en el marco de la conferencia de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. De las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento en Brasil, ninguna de ellas tiene como fuente a estudiantes de español como lengua extranjera.

3.2.1. La visión del profesor y del alumno. La autonomía de aprendizaje

La reforma educativa, propiciada por las nuevas teorías de la psicología sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, propugna unos cambios en relación a los papeles que desempeñan el profesor y el estudiante dentro del aula. Con el surgimiento del construccionismo y del interaccionismo social y las perspectivas de la pedagogía humanista se produce una evolución en el ámbito educativo, a partir de la cual se ven ampliadas las funciones del profesor. Éste pasa a ocupar la función de director; puesto que es él quien dirige y orienta a los alumnos, quien planifica y organiza las clases. Así pues, el docente además de poseer unos conocimientos específicos acerca de una determinada disciplina también debe tener habilidades de gestión. En suma, la labor del docente deja de representar únicamente una fuente de información.

El papel del alumno en relación al aprendizaje de lenguas también cambia. Éste pasa a convertirse en el agente principal del proceso de enseñanza/aprendizaje; es decir, es el protagonista de dicho proceso. En el nuevo rol del discente, la participación activa, la

toma de iniciativa y la exploración de los procedimientos más efectivos y adecuados a uno mismo pasan a ocupar un lugar primordial. Esta nueva concepción del aprendizaje está intrínsecamente relacionada con el concepto de autonomía de aprendizaje. Holec (1987) lo define como la "capacidad de gestionar el propio aprendizaje" cuya principal característica es la "asunción de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje". En consecuencia, la pedagogía de la autonomía defiende la capacidad del alumno de aprender por sí mismo. Cada persona puede desarrollar espontáneamente un grado diferente de autonomía, en razón de las situaciones familiares y sociales en que se va encontrando y las experiencias que va viviendo. En la escuela, la autonomía constituye uno de los principales objetivos educativos, desde el punto de vista de la formación de la persona. Por consiguiente, enseñar no es sólo facilitar contenidos y ayudar a los alumnos a aprenderlos, sino ayudarles a "aprender a aprender". De ahí que no se trate únicamente de un conocimiento de datos y conceptos, dado que también incluye el conocimiento de las tareas de aprendizaje, el conocimiento de sí mismo (del propio perfil de aprendiente) y el conocimiento de las estrategias de aprendizaje.

3.2.2. El aprendizaje cooperativo

La cantidad de artículos publicados en relación con el impacto que puede tener el trabajo cooperativo sobre el aprendizaje es enorme. Hoy en día se proponen mecanismos de aprendizaje centrados en la colaboración, la comunicación y el intercambio de conocimientos. Por lo que se aspira a crear situaciones de enseñanza en donde se fomenten las ocasiones para que las personas compartan y construyan un mismo marco de referencia, que les haga enriquecer sus conocimientos anteriores. Se buscan escenarios que propicien la posibilidad de que los aprendices se hagan con un conjunto de significados creados y compartidos. En suma, lo que se busca es el intercambio de pareceres, la confluencia de opiniones y conocimientos como elemento básico de la generación del conocimiento.

Sin embargo, de acuerdo con Huertas, Montero y Alonso (1997), el aprendizaje cooperativo es algo más que poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes. Se considera cooperación entre iguales el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo independiente. Según Forman y Cazden (1984), trabajar en parejas de forma cooperativa significa controlar el trabajo del otro, jugar papeles coordinados en la realización de los procedimientos de trabajo. La utilidad de la actividad en grupo, en estos casos, se debe evaluar observando el grado de mejora de las habilidades de interacción tales como la tolerancia, la capacidad de negociación, la búsqueda del consenso, etc. El impacto de la

mejora que se puede lograr con este tipo de trabajo no sólo redundante en el rendimiento sino también en otros aspectos como la capacidad de comunicación (expresión y escucha), las habilidades sociales, la propia autoestima, etc. y en general, todo aquello que está implicado con saber relacionarse, saber qué resulta necesario para poder cooperar.

Y en relación al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto, el aprendizaje en colaboración presupone una serie de ventajas, ya que no sólo afecta al hecho de que los alumnos tendrán más ocasiones de práctica si trabajan en pequeños grupos que trabajan simultáneamente. Además, la distribución en pequeños grupos permite a los discentes desarrollar un trabajo más personal, así como superar determinadas inhibiciones derivadas de la actuación ante un público más numeroso. Asimismo es importante la idea de que aprendan los unos de los otros. Esto es mucho más importante que la eventualidad de que se produzcan errores o de que el interlocutor no sea el profesor.

3.2.3. Creencias acerca del error y de la corrección. La interlengua

El Análisis de Errores fue una teoría muy criticada hasta la publicación, en 1967, de *The Significance of Learners' Errors* de P. Corder, quien defendía que los estudios realizados en torno al análisis de errores mostraban resultados muy positivos y aportaciones interesantes para el estudio del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Por su parte, S. Fernández (1997) también afirma que "existe una nueva concepción de los errores. Los errores se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino. Las producciones 'incorrectas' del aprendiz de una L2 serían marcas, también, de los diferentes estadios del proceso de apropiación de la lengua". Y de hecho, es cierto que clasificando errores e infiriendo las estrategias adoptadas por los aprendices de las lenguas, podemos profundizar en la problemática sobre los procesos que conllevan tanto el aprendizaje como la enseñanza de un idioma.

Una de las diferencias fundamentales entre los enfoques comunicativos y el método audiolingual radica en sus objetivos. Mientras el segundo aspiraba a la precisión gramatical, los primeros apuntaban a la fluidez. Esta diferencia determina toda una filosofía con respecto al concepto de error. En el marco del método audiolingual, el concepto de error tiene características negativas, por lo que se trata de un fenómeno que debe erradicarse tan pronto como aparece. Los enfoques comunicativos, basados

en teorías mentalistas antagónicas al conductismo, revalorizan el concepto de error para definirlo como signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible.

El concepto de "interlengua", que puede definirse como sistema transitorio que refleja los conocimientos lingüísticos de una persona en un momento determinado del aprendizaje y que se caracteriza por la presencia y ausencia de reglas que reflejan el grado de proximidad con respecto a la competencia nativa, fue acuñado por Selinker en 1972. Dicho concepto fue decisivo para el estudio de adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Según I. Santos Gargallo la idiosincrasia del sistema lingüístico característico del hablante no nativo (HNN) -*interlengua* (Selinker, 1972, 1992)- proporcionó un corpus de datos aptos para el análisis y la descripción de algunos de los fenómenos que se ponen de manifiesto en el aprendizaje de lenguas. Así por ejemplo, el estudio de los errores adquirió relevancia al ser considerados exponentes de procesos psicológicos subyacentes capaces de ilustrar, aunque fuera parcialmente el proceso de aprendizaje en contextos de instrucción formal y/o contextos mixtos. De esta manera, el método de análisis de errores se constituye como un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto.

3.2.4. La motivación y la atmósfera de aprendizaje

Gardner (1985) elaboró una teoría de la motivación basada en la distinción integrativa/instrumental, cuya supremacía con respecto a otras elaboraciones teóricas sobre esta cuestión reside en la enorme capacidad de predicción respecto a los niveles de aprendizaje que han demostrado los modelos que parten de tal disyuntiva. No obstante, las diversas motivaciones de los alumnos respecto a la L2 no son categorías puras, sino que los aprendices revelan perfiles mixtos. Según Lorenzo (2002) el impacto de la motivación en la activación de los procesos desencadena una actuación del sujeto diferente tanto cuantitativa (en términos de intensidad) como cualitativamente en función de los tipos de mecanismos de procesamiento de la lengua meta. Con carácter general, los índices motivacionales altos traen consigo la *energización de la actividad* y la *autorregulación del comportamiento* (Corno y Rohrkemper, 1985), esto es, por un lado el sujeto incrementará la intensidad y la mantendrá durante más largo tiempo (factor fundamental para el aprendizaje de destrezas complejas como es el caso de un idioma que requiere un periodo

prolongado), y por otro, gestionará mejor los mecanismos innatos de adquisición del lenguaje y las estrategias académicas que lo faciliten.

Se han desarrollado un número de modelos que han entendido la motivación como un componente psicosocial básico aglutinador de otras variables afectivas (como la ansiedad, el deseo de comunicar, la autoconfianza, etc), que median en el desarrollo de la competencia bilingüe. Una característica de estos modelos es la importancia nuclear que conceden a la motivación como elemento explicativo del grado de maestría en el uso de una L2. El elemento motivacional, usualmente obviado en las teorías de adquisición de L2 que parten de principios cognitivos, se convierte en esencial en el desarrollo de modelos sociales de competencia bilingüe. Estudios empíricos realizados en las más diversas latitudes se han servido de estos modelos para observar el grado de motivación, y en general, estudiar los factores psicosociales y su importancia para determinar la adquisición de la L2.

Además de la importancia del estudio de la repercusión que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje de los alumnos de lenguas segundas/extranjeras, también es esencial observar cómo influye el ambiente del aula en la motivación del alumno. El conjunto de normas, creencias y metas que pululan en la sala de clase (...) se manifiestan en el clima social predominante en la clase. Los otros constituyentes que forman esta atmósfera interpersonal tienen que ver con las interacciones que efectivamente se producen y sus modos y maneras típicas en el escenario educativo. Resulta interesante observar cómo aspectos como los mensajes verbales que se emiten en el aula -tanto los emitidos por el profesor como los procedentes de los alumnos-, el modo como se organiza la actividad en el aula, la forma de elogiar y evaluar, el manejo de la autoridad en el aula (los diferentes perfiles que adoptan los profesores al respecto) son elementos fundamentales puesto que inciden sobre la motivación del alumno. Que el profesor sea más autoritario o más permisivo, y por tanto, logre un mayor o menor control sobre el comportamiento de los alumnos, el modo como se organizan las actividades de aprendizaje dentro del aula, la forma de evaluar el proceso de aprendizaje, todos estos aspectos son determinantes e inciden en la construcción de los modelos motivacionales de los aprendices de lenguas.

Uno de los tipos de metas más comunes en los jóvenes son aquellas que denominaremos de integración en un grupo social. El propósito común de este tipo de metas es verse reconocido y valorado por un grupo de referencia. El estudiante supedita su acción a conseguir aquellos objetivos que son valorados por el grupo de personas que interesa que le acepten o en donde quiere mantener o prosperar en su

estatus social. De ahí la gran importancia de los factores personales en el proceso de aprendizaje.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente investigación es saber de qué manera afectan las representaciones de tres estudiantes brasileñas de E/LE a su proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua extranjera.

Este primer objetivo, más amplio, se concretiza en otros objetivos más específicos, con los que pretendo aportar información acerca de cómo las creencias de estas tres alumnas sobre algunos temas concretos influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua. Así pues los objetivos específicos son los siguientes:

- El conocimiento de las representaciones y creencias de tres alumnas brasileñas de E/LE sobre cómo entienden ellas el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- El conocimiento de la percepción que tienen los aprendices de la interacción en el aula. Y cuál es la importancia de la atmósfera de aprendizaje en relación con la interacción.
- El conocimiento de qué es lo que entienden los alumnos por aprendizaje cooperativo y cómo lo valoran. Me interesa conocer su percepción y valoración sobre el trabajo en parejas y en grupos.
- El conocimiento de los factores la ansiedad y la motivación en el aula de ELE como consecuencia de la actitud y la actuación del profesor y de los alumnos.
- El conocimiento del concepto de error y su repercusión en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Mis actuales creencias sobre la lengua se formulan a partir de mi experiencia como profesora, y principalmente, a partir del inicio del master. Son construcciones personales susceptibles de cambio como ya se ha puesto de manifiesto tras los doce meses transcurridos desde que comencé el master. Mis creencias acerca de qué es la lengua y cómo se aprende estaban basadas en experiencias personales de aprendizaje de lenguas extranjeras que tuve en la adolescencia y en la edad adulta. No obstante, mis representaciones iniciales se han modificado debido a los conocimientos teóricos que he adquirido últimamente y que me han servido para complementar mi experiencia docente. Me gustaría, por tanto, mostrar a los informantes si esa óptica que tienen representa algún obstáculo para el proceso de aprendizaje / adquisición de E/LE. Lo que más me interesa investigar es cómo ven los aprendices los modos de enseñanza-aprendizaje puestos en práctica en mis clases, puesto que todos ellos han sido alumnos míos en el segundo semestre del 2006. También me gustaría saber cuál es la influencia de los métodos conocidos en experiencias anteriores.

Por todo ello, en el presente trabajo de investigación planteo las siguientes preguntas a las que debería poder dar respuesta una vez concluido:

1. ¿Cuáles son las creencias de las informantes en relación al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera?

2. ¿Qué entienden por aprendizaje cooperativo y cuál es la valoración que hacen las informantes del papel que desempeña en la clase de E/LE?

3. ¿Cuál es la visión que tienen las informantes de sí mismas como estudiantes autónomas?

4. ¿Cuál es el papel que ejercen y cómo influyen la ansiedad y la motivación a la hora de aprender una lengua extranjera?

5. ¿Cuál es la visión que tienen las informantes del error y cómo afecta ésta al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera?

Remito al apartado 7 donde doy respuesta a las mismas.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5. 1. Metodología cualitativa

En los últimos años hemos sido testigos de un renovado interés por la metodología cualitativa entre sociólogos, educadores, psicólogos y científicos sociales en general. El motivo puede deberse a los escasos resultados que la orientación cuantitativa ha tenido en áreas tan importantes como la educación y el desarrollo humanos. La metodología cualitativa rechaza la pretensión de cuantificar toda realidad y destaca, en cambio, la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos.

He elegido la investigación cualitativa para mi estudio porque como la definen Taylor y Bodgan (1986) "produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable." Se identifica más con la investigación interpretativa y se aleja sustancialmente del modelo positivista. Me interesa este tipo de investigación porque quiero tratar de comprender a los informantes dentro del marco de referencia de ellos mismos. Sin embargo, una de las cosas que creo que me va a costar más es la de no interferir, ser lo menos intrusa posible. Creo que me va a ser difícil deshacerme de mis propias creencias y no intentar convencer a los informantes de que algunos métodos son mejores que otros.

5. 2. Enfoque etnográfico en el ámbito de LE y entrevista cualitativa

De las técnicas de investigación social propias de la etnografía, el instrumento que voy a utilizar para la recogida de datos es la *entrevista cualitativa en profundidad*; puesto que, en mi opinión, es la técnica más adecuada para el tema que pretendo estudiar. En primer lugar, quisiera aclarar que en este tipo de investigación no se recogen datos, como ocurre en el modelo positivista; sino que, lo que hace el investigador es *generar datos* a partir de las fuentes (los informantes). Las entrevistas cualitativas en profundidad, según Taylor y Bodgan, son "reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (...) siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas." En este tipo de entrevista la actitud del entrevistador es la de alguien *que quiere aprender*, y no interferir o inducir según *su propia forma de ver el mundo o su propio punto de vista*. La etnografía se interesa por observar las conductas

(miedo, ansiedad, rabia y otros sentimientos), pero no se conforma únicamente con la observación, sino que va más allá, interesándose por lo que produce dichas conductas, por su significado.

Además de la entrevista cualitativa existe otro instrumento de investigación del que también he hecho uso en el presente estudio, el autorrelato. Éste no es otra cosa que relatos - orales u escritos - de experiencias personales. Según Woods (1987 apud Wallace, 1998) "son más estimulantes con la participación de un interlocutor que ofrece oídos interesados, informados y empáticos, ofrece ayuda y pistas para la memoria, sugiere interpretaciones, contrasta experiencias y proporciona el relato escrito." Woods los denomina historias de vida. Esta técnica pretende captar las historias, en este caso, de los aprendices de E/LE, para entender con mayor profundidad sus acciones y respuestas en la clase. La intención del investigador al hacer uso de este instrumento es llegar a los posibles orígenes de las creencias de los informantes. Hay que tener en cuenta que para la realización de estos relatos en presencia del investigador, el clima afectivo debe ser propicio para que el informante se sienta cómodo a la hora de narrar sus propias experiencias. Y para ello, el entrevistador debe demostrar entendimiento, comprensión, empatía y en ningún caso sorpresa, reprobación o recriminación por la experiencia relatada por el informante. De acuerdo con Burns (1999), "las historias de vida deben desarrollarse de forma gradual ya que dependen de un alto grado de cooperación y confianza entre el investigador y el participante del estudio."

En la entrevista, entonces, se produce el encuentro de dos realidades pertenecientes a dos personas con diferente lenguaje. Una, la del entrevistador, que quiere acceder a la otra, la del informante, por lo que aquél debe adoptar una actitud de alumno, de ignorancia cultural, de estimulación constante, de confiabilidad, etc. En este tipo de entrevista las preguntas se van creando de manera improvisada y dependen de la respuesta del informante (que será abierta), y de la capacidad del entrevistador para estimular dicho proceso. Por esta razón, el esfuerzo requerido para ambos actores es mayor en lo intelectual y emocional, cuando se compara con las encuestas dirigidas.

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, las entrevistas se llevaron a cabo de la siguiente manera. Al concluir el segundo semestre del 2006 hablé personalmente sobre mi trabajo de investigación, de manera general, con cada una de las informantes. Ellas se mostraron de acuerdo en colaborar y tras las vacaciones de enero, les mandé un correo electrónico explicándoles de forma más detallada en qué

consistiría la entrevista, cuál era mi línea de investigación y cuáles los asuntos que me interesaba estudiar y por lo tanto, tratar en la entrevista. Algunos días después, las llamé por teléfono para concretar un día y una hora en el Instituto Cervantes, lugar donde se filmarían las entrevistas. Ya les había avisado previamente de que usaría una cámara de vídeo para registrar toda la información. Como se trataba de entrevistas cualitativas en profundidad – por lo que tenían que realizarse de forma improvisada – preparé un guión con los temas sobre los que quería que las informantes me hablaran. Claro que después, al ser las respuestas abiertas, surgieron otras cuestiones no previstas y la entrevista tuvo que ir adaptándose.

Las tres se llevaron a cabo en español, dado que las informantes habían sido alumnas mías y sabía que tenían un nivel avanzado de español. No hubo ningún incidente. Las tres informantes se mostraron espontáneas, riendo y haciendo bromas, y no parecían sentirse intimidadas por la presencia de la cámara. Coloqué dos sillas una enfrente de la otra. La cámara estaba situada detrás de mí, sobre un mueble, de manera que me filmaba a mí, de espaldas, y a la informante, de frente. Quería grabarla de esta manera puesto que, además de sus palabras, también me interesaba captar la información extralingüística. Pensé que sería mejor que no hubiera una tercera persona ajena a la investigación manejando la cámara porque eso podría romper la empatía que existía con las informantes. Sâmia fue la única que se mostró un poco preocupada por el hecho de estar siendo grabada. Le molestaba que pudiera exhibir en público la entrevista porque no se sentía muy segura hablando en español. Yo estaba un poco nerviosa porque era la primera vez que llevaba a cabo una entrevista y me sentía algo insegura. Después, me fui relajando y la entrevista se convirtió en un *encuentro cara a cara*, una charla entre iguales que podría estar sucediendo en cualquier otro lugar, sin la presencia de una cámara.

5.3. Contexto de investigación

5.3.1. El sistema educativo brasileño. La enseñanza de E/LE en Brasil

A continuación voy a presentar una serie de datos referentes al sistema educativo brasileño extraídos de un informe publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia español (2005) para que el lector pueda formarse una idea aproximada de la realidad del país en el ámbito educativo. Los datos presentados en primer lugar hacen referencia a la educación en sus diversas etapas -fundamental, media y universitaria- y en segundo lugar, plantearé el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, en general y del español como lengua extranjera, en particular.

El marco jurídico que regula la educación brasileña lo constituyen: de un lado, la Ley de Bases de la Educación Nacional (LDBEN), de 1996, y, de otro, el Plan Nacional de Educación, del 2001. En relación a la enseñanza fundamental un contraste que llama la atención con respecto al sistema español es la distribución público/privado. En el caso español, en torno al 66,5% de los alumnos de enseñanza obligatoria cursan sus estudios en centros públicos, en tanto que el porcentaje de alumnos que lo hacen en Brasil en este nivel alcanza casi el 91%. En este país la educación obligatoria cuenta con 34,5 millones de alumnos mientras que la enseñanza media, comienzo de la enseñanza no obligatoria, retiene poco más de 9 millones de estudiantes. En consecuencia, únicamente prosigue sus estudios en la enseñanza media un poco más del 26% de los alumnos. Es muy marcado el contraste con España, donde cursan el Bachillerato, casi el 62% de los alumnos. Y en lo que se refiere a educación universitaria, del documento *Education For All* (UNESCO, 2004) se desprende que, en la tasa bruta de población en el sistema universitario, Brasil ocupa las posiciones más bajas, por debajo del 15% (con Trinidad y Tobago, Honduras y las Antillas Holandesas) y lejos de países de su contexto geopolítico, como Argentina (entre 45,1% y 65%), Chile, Bolivia y Paraguay (entre 30,1% y 45%).

En relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, ésta no es preceptiva en Brasil en el período de educación obligatoria; no obstante, es cada vez más frecuente que esta disciplina se enseñe en las escuelas públicas entre los cursos 5º y 8º de la Enseñanza *Fundamental* y en las privadas incluso con anterioridad. La etapa educativa en la que prevé la legislación brasileña la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera es en los tres cursos de la Enseñanza Media. La situación ha cambiado notablemente tras la aprobación de la ley de oferta obligatoria de la lengua española en la enseñanza secundaria de Brasil, que establece para los centros la obligatoriedad de ofertarla en la Enseñanza Media y la posibilidad, opcional, de hacerlo también en los cuatro últimos cursos de la Enseñanza *Fundamental*. La obligatoriedad no se extiende a los alumnos, para quienes es opcional escoger español o bien otra lengua extranjera. Prácticamente el cien por cien de los centros escolares ofertan inglés, tanto en el sistema público, como en el privado. La segunda lengua ofertada es indudablemente el español, seguido cada vez más de lejos por el francés y en regiones muy determinadas (debido a la concentración de emigrantes de cierto origen) se oferta italiano, alemán, japonés e incluso polaco o ucraniano. Raramente se ofrece a los alumnos la posibilidad de cursar dos lenguas extranjeras en un centro público, lo que sí es cada vez más común en los privados, especialmente cuando son de buen nivel, en cuyo caso la oferta mayoritaria es de inglés y español.

El tratamiento del español como lengua extranjera en las diferentes etapas educativas es verdaderamente desigual. En la llamada "educación infantil", hasta los 6 años, la enseñanza de la lengua extranjera es testimonial. Al margen de los colegios españoles, el Miguel de Cervantes de São Paulo y el Santa Maria Cidade Nova de Belo Horizonte (Minas Gerais), verdaderas referencias, la existencia de lengua extranjera es muy poco significativa. En términos generales, la enseñanza fundamental es una competencia municipal. Es un sistema donde todavía hay tasas de analfabetismo preocupantes y grandes deficiencias en asignaturas fundamentales como lengua portuguesa o matemáticas; así pues la cuestión de la lengua extranjera es verdaderamente secundaria.

La reciente promulgación de la Ley 11.161, aprobada el 7 de julio de 2005, conocida popularmente como "Ley del español", está siendo decisiva en lo que al presente y al futuro del español en Brasil se refiere. Esta ley establece la obligatoriedad de que las escuelas de enseñanza media de todo el país ofrezcan la lengua española como asignatura optativa para los alumnos. En esta etapa (de 15 a 18 años, con 3 cursos), hay oferta obligatoria de lengua extranjera en los tres. Los centros privados incluyen español como una oferta diferenciada de calidad. La opción de lengua extranjera más pedida en la selectividad es ya la lengua española. Desde finales de 2003 la Consejería de Educación de la Embajada de España ofrece un Curso de Actualización a las Secretarías de Educación de los estados y de los municipios. Se trata de un programa gratuito y con reconocimiento oficial brasileño, cuyo objetivo es facilitar a la red pública no universitaria de Brasil un mecanismo de formación continua de sus profesores.

Por último, voy a referirme brevemente al papel en relación a la enseñanza de E/LE que lleva a cabo la institución en la que desempeño mi labor docente y mostraré algunos datos acerca del crecimiento significativo de alumnos en los centros del Instituto Cervantes en Brasil durante los últimos años. El Instituto Cervantes abrió su primera sede en Brasil en São Paulo en el año 1998, y posteriormente en Río de Janeiro en 2001. Durante los primeros años de actividad, ambos centros se dedicaron exclusivamente a impartir cursos de formación permanente, metodología y didáctica para profesores de español. Posteriormente, los dos centros (São Paulo desde 2002 y Río de Janeiro desde 2003) comenzaron también a ofrecer cursos regulares y especiales de lengua, y a organizar un amplio programa de actividades culturales.

Los siguientes datos muestran la evolución del número de alumnos inscritos en cursos de lengua española. En primer lugar, citaré los datos referentes al centro de São Paulo que es donde imparto clases de E/LE en la actualidad. Los primeros datos son del 2003, en el que hubo 377 matrículas, 899 en el año siguiente y 2.134 en el 2005, lo representa un salto cuantitativo significativo. En el centro de Río en el 2003 hubo 338 alumnos matriculados, número parecido al del centro de São Paulo, 573 en el 2004 y en el 2005, el número de matrículas fue de 924, un aumento bastante superior al observado entre el 2003 y el 2004.

5.3.2. Contexto institucional en el que se han recogido los datos

En relación al medio, el lugar que he escogido para llevar a cabo las entrevistas es el Instituto Cervantes de São Paulo, que constituye al mismo tiempo el contexto institucional donde me reúno normalmente con los informantes durante las clases de español. Me parece que es el lugar más adecuado para tal fin puesto que es conocido por todos, y creo que los informantes se han sentido más cómodos.

5.3.3. Informantes

En la selección de los casos y las muestras he tenido en cuenta las diferentes características de los informantes a los que ya conocía antes de la entrevista, puesto que todos ellos han sido alumnos míos durante el último semestre.

SÂMIA: Tiene veintiséis años. Nunca ha estudiado en un país de habla hispana pero tuvo contactos con hablantes nativos cuando estaba en la facultad. Es licenciada en Historia y especialista en Historia de México. Ha leído mucho en español a causa de sus estudios universitarios e hizo un curso de español hace algunos años en una academia de su ciudad. Su creencia con respecto al nivel de español que posee es que le falta mucho todavía para hablar bien español. En el momento de realizar la entrevista ha terminado el C1 en el Instituto Cervantes de São Paulo.

MEIRE: Tiene más de cincuenta años. Es profesora de Arte y de E/LE para niños de quinto, sexto y séptimo en una escuela privada. Es nieta de españoles inmigrantes que llegaron a Brasil a principios del siglo veinte. Los padres hablaban español en casa, ella siempre tuvo contacto con el español como L2 pero de pequeña no la hablaba y solo la estudió en la edad adulta. Incluso ahora, después de haber pasado algunos años estudiando español, tiene dificultad para separar las dos lenguas, español y portugués. Quizá esto se deba al contexto que la rodeó la mayor parte de su vida, un entorno

formado por inmigrantes con nivel escolar deficiente que mezclaban la lengua materna y la lengua portuguesa.

GABRIELA: Tiene diecinueve años. Aprendió a hablar español en México, donde vivió durante un año. Allí hizo C.O.U. en un colegio donde los estudiantes extranjeros eran minoría en el aula y los cuales no recibían atención especial por el hecho de no ser nativos. Estudió E/LE en un contexto institucional formal por primera vez en São Paulo, en el Instituto Cervantes, cuando volvió de México. Habla con acento mexicano, aunque ya lo ha perdido un poco. Tiene dificultad con la gramática cuando se trabaja en clase de forma explícita, pero sabe usarla con una corrección bastante elevada dado que la adquirió con el uso en un contexto de inmersión.

5.4. El procedimiento para el análisis utilizado en la investigación

El análisis de datos dentro del enfoque etnográfico tiene su origen en la etnometodología de la Escuela de Chicago de los años treinta, en concreto con dos teóricos de dicha escuela, Thomas y Znaniecki (1918) que impulsaron una nueva metodología: el método de las historias de vida. Esta nueva perspectiva permitió observar la construcción individual de la realidad y hoy en día existe un interés especial por entender la forma como las personas construyen la realidad social por sus autobiografías. Dentro de la tradición de la investigación hermenéutica se adopta un punto de vista holístico, según el cual se toma el discurso del informante como un todo interrelacionado, es decir, se estudia a las personas y su entorno como una unidad inseparable. En este tipo de investigación, se respeta al mismo tiempo tanto el punto de vista ético, que estudia el comportamiento desde fuera del sistema particular en que ocurre, y constituye el acercamiento primero, el del investigador-entrevistador, como el punto de vista émico, que estudia los comportamientos desde el interior del sistema, a saber, desde el punto de vista del informante. Los conceptos ético y émico, cuya distinción adquirió gran relevancia en la década de los 60, fueron acuñados por Pike en 1954. Este autor decía que era conveniente describir el comportamiento desde dos puntos de vista diferentes que se interrelacionan.

Para la antropología postmoderna la forma de captar la realidad y escribirla para que otros la entiendan es algo básico e implica una preocupación por los géneros narrativos que se utilizan en las etnografías. Esta preocupación de la etnografía como forma narrativa es esencialmente el resultado del cambio al que se adapta poco a poco la antropología, que ha pasado de explicar conductas a ser de algún modo el arte de interpretar acciones significativas, acciones simbólicas a las que hay que acceder a través de la interpretación. Esta crisis de representatividad nace de una enorme

incertidumbre en torno a cuáles son los medios para describir la realidad social, las mejores formas de conocimiento, cómo interpretar la realidad estudiada, y sobre todo con qué tipo de discurso transmitir lo que aprendemos.

En el ámbito de la investigación cualitativa existen numerosos y variados métodos de análisis de datos y en este proceso la creatividad, la imaginación e incluso el talento artístico son fundamentales tal y como señalan Goetz y Lecompte (1998) y Woods (1989), citados por Gil, García y Rodríguez (1995:62). Existen diferentes maneras de clasificación de análisis de datos de acuerdo con los diferentes autores, no obstante, de todas las existentes voy a destacar la clasificación llevada a cabo por Nunan (1992: 159-161), en la que éste compara tres tipos de análisis: análisis del discurso, análisis de la interacción y análisis conversacional, los cuales define en función de cuatro factores. Éstos son los siguientes: la forma en que son recogidos los datos, el tipo de lenguaje admitido en el análisis, si el investigador da al análisis un conjunto predeterminado de categorías, si el foco de atención es esencialmente lingüístico o no- lingüístico. Según el autor, lo que caracteriza a cada uno de los tres tipos de análisis es lo siguiente: el análisis del discurso está centrado en los elementos retóricos del habla, el análisis conversacional está centrado en los hábitos sociales y el análisis de la interacción está dirigido a aspectos lingüísticos y no lingüísticos de la lengua oral e intenta crear nexos de unión entre los hábitos de habla y los aspectos sociales de la interacción.

Así pues una vez realizada la entrevista cualitativa en la que he recogido los datos generados por las informantes me deparo ante el siguiente paso, el análisis de los datos, que comienza con el proceso de “poner en orden” (Romagnano, 1991) toda la información obtenida mediante las entrevistas, para lo cual hay que, en primer lugar, triar, categorizar y agrupar los datos recogidos. Superado el paso de la selección de los datos más significativos, a continuación he intentado dar sentido a dichos datos. Este proceso a menudo se ve facilitado mediante el intento de “contar la historia” de lo que uno se ha encontrado. Sin embargo, la advertencia de Harry Wolcott a “sentarse simplemente, aún cuando estás escribiendo mal y no tienes ánimos para hacerlo, y escribir la historia sin ninguna referencia a las notas” (Wolcott, 1990), es una buena manera de crear el marco de trabajo inicial sobre el cual unir el análisis. La historia -o marco de trabajo inicial- se une entonces una vez más a la matriz de datos ya revisada para determinar dónde encaja definitivamente cada conjunto de datos. Por consiguiente, el trabajo inicial requiere alteraciones y, algunas veces, revisiones mayores, así como procesos de análisis más finos, hasta el punto de que, a veces, los datos pueden llegar a contradecir las primeras impresiones del investigador. Para llevar

a cabo el análisis de los datos en el presente trabajo me he centrado principalmente en los aspectos discursivo e interpretativo. Para lo cual, en primer lugar, he procedido a la identificación y clasificación de los elementos recogidos en las entrevistas, que es la actividad que se realiza cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. La categorización, herramienta más importante del análisis cualitativo, consiste en clasificar conceptualmente las unidades de texto, párrafos y oraciones que pueden agruparse bajo un mismo tópico con significado.

He dividido el procedimiento de análisis de datos en dos fases. La primera en la que he analizado el contenido de las entrevistas y la segunda que consiste en la caracterización del discurso de las informantes, en la que he intentado descubrir sus ideas, sus actitudes y sus creencias que se manifiestan en su forma de hablar (Riera et al., 1998: 3; Ballesteros, 2000).

En el momento de realizar las entrevistas propuse unos temas previamente determinados sobre los que me interesaba preguntar a las informantes puesto que éstos me ayudarían a responder a los interrogantes que me había planteado al principio de la investigación. Dichos temas son los que voy a citar a continuación. En primer lugar, me interesaba saber cuáles eran los motivos por los que la informante había decidido estudiar español; puesto que yo creo que existen diferencias visibles en el proceso de adquisición - aprendizaje en función de si la motivación que tiene el discente es intrínseca o extrínseca. Quería conocer exactamente cuáles eran las razones que habían impulsado a cada una de las entrevistadas para confirmar o modificar mis hipótesis acerca de la importancia del tipo de motivación presente en el alumno de E/LE. En segundo lugar, también me interesaba analizar la ansiedad asociada al proceso de aprendizaje, dado que ésta puede ser de dos tipos: facilitadora o limitadora. Esto podría observarlo a través de las palabras de la informante y del análisis del discurso, ya que muchas veces la propia persona no es consciente de su ansiedad y de cómo ésta puede influir en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este tema está relacionado con el primero, y ambas podrían agruparse entorno a la autoimagen, que junto a la atmósfera de aprendizaje, en mi opinión, son temas determinantes en dicho proceso. Otro de los temas que también planteé fue el de la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje. Éste es un tema que me interesa especialmente y al que me gustaría dedicarle algún otro estudio más específico en el futuro. Dicha autonomía está íntimamente relacionada con la visión del alumno que tienen las informantes. Cuál es el papel que le corresponde al estudiante en contraposición al que le adjudican al profesor. Como profesora de E/LE he observado a lo largo de varios años de labor docente la diferencia de comportamiento de los

alumnos brasileños en relación a los estudiantes europeos con los que yo tenía más contacto antes de venir a vivir a Brasil. Los estudiantes brasileños no suelen ser muy autónomos, más bien todo lo contrario. Sin embargo he visto que la autonomía de aprendizaje es una cuestión cultural, por lo que posiblemente esto explique el comportamiento generalizado de los alumnos en relación a este asunto. La visión del error y cómo interfiere ésta en el proceso de adquisición – aprendizaje es otro de los asuntos que abordé en las entrevistas. En el último año y medio, he notado que la gran mayoría de los alumnos tiene una concepción bastante negativa del error que seguramente procede de sus experiencias anteriores como alumnos; dado que todavía es ésta la idea predominante en el ámbito educativo, tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Por último, me interesaba saber también lo que pensaban de los diferentes tipos de interacción que se dan en la clase de E/LE. Desde que empecé el máster le he dedicado mayor atención a la respuesta de los alumnos a los diferentes tipos de agrupaciones que se ponen en práctica dentro del aula. Por este motivo quería comprobar cuál era el punto de vista de las informantes con respecto al aprendizaje cooperativo.

No obstante a lo largo de las entrevistas han surgido otras cuestiones relevantes que me han ayudado a comprender mejor las representaciones de las informantes acerca de cómo creen que se produce el proceso de adquisición- aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso concreto, el español. Todos estos temas, tanto los que yo había escogido con anterioridad a las entrevistas como los surgidos de manera espontánea durante la realización de las mismas, aparecen destacados en negrita como epígrafes en los apartados 6.2.1., 6.2.2. y 6.2.3 donde procedo a analizar cada una de las tres entrevistas.

En cuanto a la justificación del análisis del discurso, mediante el análisis de la inclusión del sujeto en el discurso puedo llegar a saber el grado de sinceridad y de compromiso con sus propias palabras y la proximidad del informante con respecto al entrevistador. También me interesa analizar los parámetros espacio-temporales para ver el contraste entre el pasado y el momento actual. Ver si se han producido cambios en las creencias de las informantes con respecto al pasado, si ha habido una evolución en la motivación, en la ansiedad, en la inseguridad, etc. A través del estudio de los recursos estilísticos puedo ver el grado de proximidad de la informante, cómo se sentía en el momento de hacer la entrevista, si estaba cómoda o tensa, la espontaneidad, la expresividad. El estudio de la modalización del discurso me permite acceder a las creencias de la informante sobre sus obligaciones y deberes en relación al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Me permite conocer la motivación y la ansiedad,

al igual que ocurre al análisis los adjetivos y adverbios. Éstos proporcionan mucha información, por ejemplo, sobre la autoimagen de la informante, si se valora de forma positiva o negativa y la manera como esto puede repercutir en el proceso de aprendizaje. El análisis de los diferentes verbos (de opinión, de sentimiento, de gusto, etc.) proporciona mucha información acerca de las creencias de las informantes sobre la relación que tienen con la lengua española, con su estudio, la postura que adoptan como alumnas, más o menos autónomas o motivadas, la atmósfera de aprendizaje, el tipo de interacción que prefieren, etc. Toda esta información me ayudará a responder a las preguntas planteadas al principio de la investigación.

Todo lo dicho anteriormente puede resumirse a través del siguiente esquema:

En cuanto al **contenido** analizaré:

- Las creencias sobre uno mismo (autoimagen, afectividad, preferencias, estilo de aprendizaje)
- Las creencias acerca del aprendizaje cooperativo (tipos de interacción: trabajo en parejas, en grupos, etc.)
- Las creencias acerca del proceso de aprendizaje (tratamiento del error, visión del profesor, visión del alumno, autonomía)
- La atmósfera de aprendizaje (ansiedad facilitadora y debilitadora, motivación, competitividad positiva y negativa)

En cuanto a la **caracterización del discurso** analizaré:

- La inclusión/implicación del sujeto (implicación-no implicación, inclusión-exclusión en el discurso a través del uso de la primera persona, segunda persona, impersonalidad, etc.)
- Los parámetros espacio-temporales (oposición aquí-allí, antes-ahora)
- Los recursos estilísticos (uso de símiles, metáforas, repeticiones, etc.)
- La modalización (uso de verbos modales, de obligación, de voluntad, de capacidad, etc.)
- La evaluación de la referencia (uso de adjetivos y adverbios axiológicos, juicios, verbos de opinión, sentimiento, gusto y preferencia, etc.)
- Los aspectos del análisis textual (dominio del propio discurso, a través de ejemplos, anécdotas, palabras de otros, y explicitación del diálogo interior, mediante el uso de la segunda persona y marcadores de dudas)

6. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

6.1. El análisis de datos

6.1.1. Primera entrevista: Sâmia

Sâmia es la primera informante de las tres entrevistadas. Se mostró muy abierta y receptiva desde el primer momento en que le propuse que colaborase conmigo, aunque un poco insegura ante la posibilidad de que alguien pudiera ver la entrevista. Esta entrevista, al igual que las otras dos, se realizó en español puesto que la informante posee un nivel avanzado del idioma. De todos modos hubo una pequeña negociación al principio en la que yo propuse que utilizáramos el español, cuestión que aceptó Sâmia sin ninguna oposición por su parte. También me gustaría aclarar que el tono a lo largo de toda la entrevista fue distendido como puede apreciarse por las numerosas risas que se producen. Esto será una constante en las tres entrevistas puesto que las informantes me conocían ya – fui profesora de las tres –, lo que creo que atenuaba la tensión que podía originar la presencia de la cámara. Lo que destacaría de esta informante es su constante miedo a equivocarse, a decir algo mal. Esto se refleja en las numerosas preguntas que realiza para confirmar la corrección de algunas palabras o frases y también en los gestos que hace con las manos. Los brasileños hacen un gran uso del lenguaje corporal, especialmente de las manos, a la hora de comunicarse. La inseguridad que presenta frente al hecho de tener que hablar una lengua extranjera, en este caso, el español, es palpable en las primeras intervenciones de la entrevista, que ya proporcionan información significativa sobre las creencias de la entrevistada en relación a la lengua extranjera y cómo se siente cuando la habla.

La visión de sí misma que demuestra tener Sâmia está influida por una gran autoexigencia como podemos ver a través de sus palabras: *pero tengo que aprender, todo..., pero tengo que volver a hablar todos los días*, que se traduce en una desvalorización de sí misma y de su capacidad en relación al aprendizaje de las lenguas extranjeras, como se puede ver en el siguiente ejemplo: *No me gustaba el inglés. [...] No consigo comprender nada*. Esta gran exigencia con respecto al aprendizaje le pide estar en contacto con las mejores instituciones de formación: *pienso [...] era la mejor escuela de español de la ciudad* y con los mejores profesores: *tuve suerte de tener, aunque en malas escuelas, tener buenos profesores*.

Vemos de nuevo aquí, la autoexigencia de aprender todo lo que posible, e incluso lo imposible. El alto nivel de exigencia se deja traslucir a través de “lo imposible”. No se contenta con aprender todo lo posible sino también aquello que está más allá de sus posibilidades.

- 156E Vale. Muy bien. YYY... A ver... ¿Y cómo te sientes? Aquí en clase, en el Instituto Cervantes me dijiste, me has dicho que habías estudiado ya en otra escuela. Has estudiado en la Alianza Francesa, ¿no? Y en aquella otra escuela, que no sé..., donde empezaste a estudiar español. ¿La metodología de los cursos es parecida? ¿Hay diferencias?
- 157Sa No, hay diferencias.
- 158E ¿Sí? ¿Qué diferencias hay?
- 159Sa Ehh... Bueno, no me acuerdo de la metodología que usaba el // el curso en que empecé a estudiar español hace ya...
- 160E Sí, no me importan los conceptos. Quiero que me expliques lo que recuerdas.
- 161Sa Pero... No sé. / Era / una cosa mmm tradicional. Hablábamos poco, ¿mucho poco o muy poco?
- 162E Muy poco.
- 163Sa La profesora hablaba y nosotros hablábamos muy poco y no habíaa eh // mucha atención para los errores para que aprendiésemos.
- 164E No se daba importancia a los errores. No se trabajaba el error en clase.

En el siguiente fragmento de la transcripción se puede observar cómo la informante reacciona con modestia ante mi cumplido. (Intervenciones 3 y 4) Otra persona que tuviera otras creencias podría haber respondido simplemente diciendo gracias. Sâmia quiere asegurarse una vez más de que la entrevista no va a ser exhibida públicamente. Le preocupa que la vean hablando en español ya que esto podría suponer que alguien juzgara su nivel de español y pensara que habla mal. Le aseguro que no va a exhibirse en público para tranquilizarla.

- 2Sa ¿Vamos a hablar en español o en portugués?
- 3E Venga. Vamos a hablar en español que tú hablas muy bien.
- 4Sa Nooo. // ¿Sólo para ti?
- 5E Sí, sí. No te preocupes. (Risas)

Esta preocupación por que las imágenes de la entrevista puedan ser divulgadas en público aflora de nuevo pocos minutos después como se puede ver en las siguientes

intervenciones. Yo la tranquilizo una vez más y le sugiero que se olvide de la presencia de la cámara. Durante el resto de la entrevista la informante no alude más a este asunto por lo que creo que esta vez sí que he conseguido convencerla de que el uso de la grabación es estrictamente privado.

41Sa Sí, claro. ↑ Bueno, nadie más va aaa...

42E (Risas) No, no. No te preocupes por la cámara. Olvídate de la cámara.
¿Sí?

43Sa Vale.

Sus **expectativas** con relación al español son varias. A corto plazo quiere continuar estudiando español. Tras las vacaciones del verano, ya está pensando en volver a matricularse en el siguiente nivel del IC y para ello hace un gesto con la mano que indica: Tengo que ponerme las pilas de nuevo. Parece que para ella tres meses es mucho tiempo y cree que su nivel de español ha podido resultar perjudicado durante esa pausa ya que durante el semestre anterior a la entrevista estudiaba todos los días puesto que hacía un curso intensivo de dos horas y media.

31Sa Estoy, estoy hace ya unos tres meses sin hablar una sola palabra en español.

32E ¿Y cuál es el problema?

33Sa Que estoyyyy...

34E No hay ningún problema.

35Sa Ok.

36E Hablas muy bien.

37Sa No, pero tengo que volver...

38E Hablas muy bien.

39Sa ... a hablar todos los días. Estaba hablando todos los días...

La informante confiesa que a medio plazo tiene el deseo de ampliar sus estudios universitarios en un país de habla hispana. *Me gustaría estudiar fuera de Brasil, o en España o en México [...], hacer doctorado en México, algo así.* También querría poder usar esta lengua en un futuro trabajo dado que le gustaría *trabajar con traducción, con Historia y español* al mismo tiempo. Es decir que su sueño sería encontrar un trabajo de traductora en el que tuviera que traducir textos de Historia en español. Lo que más le importa a Sâmia es aprender español pero no para ir de vacaciones. Ese no es su principal objetivo tal como ella admite a continuación: *Me gustaría viajar pero si no puedo... Quiero aprender no para viajar. Quiero aprender para / también para viajar*

como una consecuencia pero quiero aprender para saber, para conocer otras cosas, para leer más cosas, para // leer, para trabajar con eso. No sé. Porque me gusta↑.

Con respecto al francés, Sâmia dice que le gustaría hacer algún otro curso ya que es una lengua que le gusta y que le resulta útil por sus estudios de Historia. *Me gustaría volver a estudiar, a aprender francés porque con para quien trabaja con Historia es muy importante.* Pero este deseo se presenta de una manera muy vaga, no parece formar parte de los planes más inmediatos de la informante.

Tal como he referido más arriba parece que la informante no se permite tener un periodo de vacaciones, libre de obligaciones en relación a los estudios. De ahí que exprese la siguiente obligación: *tengo que volver a hablar todos los días.* Las palabras: *Estoy hace ya unos tres meses sin hablar una sola palabra en español* que utiliza para justificar sus posibles errores durante la entrevista denotan una gran inseguridad acerca de su capacidad en relación a las lenguas extranjeras. La tendencia de la informante es a desvalorizarse a sí misma, por eso no cree que, después de un corto periodo de distanciamiento del español, su nivel pueda ser bueno. La anécdota que cuenta sobre la visión que su madre tenía de ella es significativa. *Mi madre siempre decía que mi español era casi perfecto. Ella no sabía español. Ella no sabía nada de español pero... ¡Cosas de madre! Y eso me hacía feliz.* Aunque, según Sâmia, se trataba de una exageración propia de un amor excesivo de madre, reconoce que le hacía feliz. Sin embargo parece no admitir la posibilidad de que otra persona pueda reconocer su buen nivel de español. La tendencia que observo a lo largo de la entrevista es que la informante se infravalora y que posee una visión disminuida de sí misma. Explica lo importante que era y que probablemente continúa siendo para ella ser la mejor alumna. Pero aclara que esto no significa ser la alumna que saque las mejores notas sino aquella que sepa más, que posea más conocimientos.

La informante enumera una serie de rasgos que, en su opinión, caracterizan la **metodología** tradicional, la cual no ve con muy buenos ojos. *Era / una cosa mmm metodología tradicional. Hablábamos poco.* Según ella, este tipo de metodología deja poco espacio a la expresión oral y da protagonismo al profesor en el aula. *La profesora hablaba y nosotros hablábamos muy poco.* Parece que Sâmia considera positivamente la posibilidad de hablar mucho en el aula y el tratamiento de los errores, a cuya corrección da mucha importancia. Parece que la informante se identifica más con la postura que propone al alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. A continuación manifiesta su pensamiento acerca de la importancia del intercambio mutuo entre el profesor y el alumno. *Yo pienso que educación ehh aprendizaje es una*

relación entre quien enseña y los que aprenden. [...] Pero no puede ser de un lado para el otro. Es decir, que el flujo de ideas tiene que darse en ambas direcciones. Hace también referencia a la jerarquía que existe entre el profesor y los alumnos. Para ella lo ideal es que ambos se encuentren en el mismo plano y que haya un intercambio de ideas de igual a igual: claro que yo pienso que lo mejor es que se tratan como iguales, el profesor que enseña los otros que se cambian eh eh experiencias. Pero asegura que, según su experiencia, que es poca, es difícil cambiar algunas cosas que están arraigadas desde hace mucho tiempo y que para que se produzcan transformaciones profundas éstas tienen que tener lugar también fuera del aula. Para cambiar hay que hacer muchas cosas que no solamente dentro de de del aula, cambiar la relación entre profesor / maestro profesor y los alumnos. Así pues, en opinión de la informante, además del sistema de enseñanza brasileño también tiene que mudar la estructura familiar tal como propone Sâmia: tiene que cambiar desde la escuela hasta las relaciones con familia y todo más. Hay muchas otras cosas.

Por último, la informante alude al libro usado en clase de español. Por un lado, aprueba la didáctica del libro, *el libro propone eso de partir de los conocimientos de los alumnos para ver hasta lo que hay que trabajar en esta clase hoy, en esta hora. Esta metodología que es muy buena. Es decir, se tiene en cuenta la realidad del alumno: Sí, en el Cervantes, me parece además de distinto, mejor. Porque para mí / Yo pienso que educación eh aprendizaje es una relación entre quien enseña y los que aprenden. YYY Pero no puede ser de un lado para el otro. Se refiere a que debe haber una comunicación bidireccional, en los dos sentidos, tanto del profesor con el alumno como en la dirección contraria. Pero, por otro lado, también ve un posible problema de puesta en práctica en función de quiénes conformen el grupo de aprendices. Pero eso también me parece que hay hay // que con eso también hay problemas porque si son todos des... si no son todos iguales... Hace referencia a grupos formados por alumnos pertenecientes a diferentes clases sociales. En Brasil, como en muchos otros países de América Latina, las diferencias sociales son muy grandes y esto, a veces, crea conflictos. Así pues hace una valoración positiva sobre la metodología utilizada en clase pero insiste en que hay un problema con los alumnos.*

Con respecto a **la interlengua y al tratamiento del error** la informante sugiere que *por causa de estos grupos anarquistas [de los] que yo formé parte, conoció a españoles, pero a pocos, [y a] muchos uruguayos, argentinos, chilenos y mexicanos. Para comunicarse entre ellos, ya que los brasileños eran los únicos que no tenían el español como lengua materna, usaban una especie de interlengua que era un español que sólo nosotros comprendíamos, en la que se mezclarían elementos procedentes del*

español y del portugués y que era la que usaban para intercambiar ideas. Sâmia cuenta que en aquella etapa universitaria, *estuve diez años sin estudiar español pero hablando* dado que asistía a encuentros donde se discutía, se debatía en español; ya que la mayoría de los integrantes de los grupos anarquistas eran de países hispanohablantes. Y tal como ella misma justifica *aunque no estuviese estuviera estudiando, hablaba, leíaaa y todo*†. Así pues aunque no estudiara español en aquella época, por lo menos todo lo que hacía *era era una cosa* [algo], porque estaba practicando la lengua.

Parece que lo importante en aquella situación concreta era hacerse entender y entender lo que decían y no tanto no cometer errores. En aquella época a Sâmia no le preocupaba tanto la posibilidad de estar haciendo errores puesto que el hecho de que no estuviera estudiando español justificaba los errores. El nivel de tolerancia con respecto al error era mucho mayor si lo comparamos con la actualidad. Hoy en día, a mi modo de ver, tolera peor el error y tiene una visión negativa del mismo como se refleja a lo largo de la entrevista puesto que la corrección es fundamental para ella.

86E ¿Y tus compañeros que decían?

87Sa Queeee que me salía bien.

88E Que hablabas bien.

89Sa No tan bien porque no sabía muchas cosas pero que queeee podía hablarr y...

90E Y hacerte comprender.

91Sa Sí.

Por lo tanto ahora que sí está matriculada en un curso de español ya no se permite hacer errores y además le da vergüenza y le preocupa que alguien pueda escucharla hablar en español con errores. Cuando yo le propongo, al principio de la entrevista, que hablemos en español porque ella lo habla muy bien, su respuesta inmediata es: *Nooo*. //Y enseguida pregunta: *¿Sólo para ti?*, para cerciorarse de que la entrevista no va a ser exhibida en público.

92E mhm. Bueno. Pero eso era antes de estudiar en el IC.

93Sa De volver a estudiar.

94E Ahora si te escucharannn,

95Sa No sé.

96E ¿Qué crees que opinarían?

97Sa No sé. Ahora... Porque ahora estudio. Tengo que saber. En aquella época no.

En mi opinión, Sâmia se contradice cuando habla explícitamente del error. Asegura que ve el error como algo natural, que forma parte del proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera. Y afirma: *me equivoco en todo el tiempo porque estoy aprendiendo todavía*. Sin embargo, hace un inciso sobre la época universitaria, en el que confiesa que ella en algunas ocasiones prefería callarse a hablar y equivocarse. Pero después aclara que el error cuando se trata de *un aprendizaje de lenguas es una cosa distinta* porque *no tengo como aprender nada si no cometer [cometo] errores y equívocos*.

250E ¿Pero para ti... lo ves como algo negativo o es una cosa natural? ¿y qué te pasa?

251Sa ¿Si es natural o?

252E ¿Lo ves como algo negativo?

253Sa No, me parece que es natural.

254E ¿Lo aceptas?

255Sa Ssss Pienso que sí. No tengo como aprender nada si no cometer errores y equívocos.

256E Entonces tú crees que del error se aprende.

257Sa Sí.

258E ¿Y siiii?

259Sa Tal vez no se olvide más después del...

260E Porque hay personas que prefieren callarse antes que hablar y equivocarse. ¿Tú...?

261Sa Yo soy un poco así. En la universidad fue así mucho tiempo. No quería hablar en el debate por miedo de errar. Pero me parece que es una cosa distinta de un aprendizaje de lenguas. Porque en la universidad estamos debatiendo Historia, mi comprensión del aquel texto o de las opiniones de aquel autor. Yy con lengua es distinto. Sí.

Sobre el tratamiento del error, cómo trabajarlo, qué hacer con él, la informante no sabe muy bien qué hacer con él. *Intento aprender con ellos*. Pero admite: *No sé cómo trabajar los errores fuera de clase. Bueno, intento leer*[↑]. Pero existe una cuestión que le preocupa especialmente a Sâmia, la forma de tratar el tema de los errores en clase. Asegura que hacer errores y ser corregido delante de los compañeros puede llegar a ser muy traumático para algunas personas porque puede haber algún

compañero *que puede reír[se] del error del otro y si el otro si al otro no le gusta eso, se pone más inseguro*. Sin embargo, parece que éste no es su caso, puesto que aclara: *Lo que digo es que si se ríen de mis errores, a mí no me importa. Pero a mucha gente eso puede hacer con que salgan de la escuela*. Afirma que a ella no le ocurre eso pero que puede llegar a tener consecuencias funestas para otros alumnos, como abandonar los estudios.

La **visión del profesor** que tiene la informante parte de su experiencia personal. Confiesa: *tuve suerte de tener, aunque en malas escuelas, tener buenos profesores. Entonces si me gusta leer, si me gusta saber cualquier cosa que sea, creo que sea por eso. Porque cuando yo estaba en una escuela tuve buenos profesores que me incentivaron a eso. Y yo aprendí mucho con ellos. Muchas cosas que sé hasta hoy no aprendí en la universidad pero en la escuela. Con estos profesores. Sâmia tiene una visión muy positiva del profesor ya que se acuerda de los profesores que tuvo *cuando* era pequeña con los que aprendió mucho y que le motivaron a estudiar y supieron despertar su interés por el conocimiento. Este punto de vista cambia cuando alude a las creencias de los profesores en relación a los cambios que es necesario realizar en la metodología. La informante confiesa que el panorama entre el cuerpo docente es triste porque *la mayoría prefiere continuar con la metodología tradicional antes que arriesgarse a cambiar nada*. Sâmia alude a los pretextos que suelen dar los profesores para justificar su pasividad, la falta de tiempo o de ganas para llevar a cabo dichos cambios. *La mayoría... Eso es triste pero, la mayoría tiene una visión de que no no ¡Ni [siquiera] voy a intentar[lo]! Voy a hacer del método tradicional y / No tengo tiempo ni ganas de mudar de cambiar nada*. Contrapone la actitud de estos profesores con la suya y la de sus compañeros en el programa de alfabetización, que se propusieron trabajar de forma diferente a la habitual y que crearon una metodología propia: *Estudiamos, leemos y escribimos una metodología que era nuestra y que partíamos de nuestra experiencia*. Pretendían alejarse de la tradición, por lo que querían hacer algo que rompiera con el pasado. *La gente que trabajaba conmigo, los otros profesores tenía una propuesta distinta. Tenía una propuesta de partir de la realidad del alumno yyy intercambiar experiencias más do que enseñar algo y ahí sí*. Habla de esta experiencia de forma muy positiva: *Fue una experiencia muy buena. La mejor que tuve hasta hoy*. Describe en qué consistía esa nueva metodología: *todo el tiempo los alumnos hacían cosas y trabajaban, por ejemplo, con matemáticas, utilizábamos un ábaco. Entonces no era un número cuatro en la pizarra, eran cuatro cosas en el ábaco. Los alumnos se apropiaban mejor del contenido, del del conocimiento porque era una cosa concreta. No sabían leer ni escribir y tenían que aprender, y así era más fácil*. La*

informante resalta la importancia del aprendizaje significativo e individualizado, adaptado a la realidad del alumno.

La **visión del alumno** que posee Sâmia: *Mi vida cambió en la aula de Historia. Cuando yo estaba en una escuela porque aprendí muchas cosas.* La informante es consciente de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje: *Depende de qué alumno. No me parece que todos aprendan de manera igual. Yo pienso que hay [...] diferencias o disfunciones que hay que ser respetadas. Porque si trata a todos como iguales, se descaracterizan las necesidades.* Y resalta la importancia de considerar a cada alumno de forma individualizada, ya que cada persona tiene sus diferencias y es necesario respetarlas para poder responder a las necesidades individuales de cada alumno. En su discurso hay una referencia continua a la población carente, que es con la que ella ha tenido más contacto como docente, a la que ha impartido clases de Historia. Las describe como personas que *no sabían leer ni escribir [...], eran pobres y eran mayores de cincuenta, sesenta años [...],* es decir, personas que vivían en barrios de chabolas, de mediana edad. A continuación detalla las circunstancias que suelen darse en este tipo de alumnos que interfieren en el proceso de aprendizaje: *trabajé con niños que no aprendían porque no comían. Trabajé con una señora mayor que no aprendía porque no no veía [no veía de lejos].*

211Sa Si la metodología fuera otra la reacción de los alumnos sería otra también. Pero el problema no es la metodología. Esta metodología que es muy buena...↑ Ehh//

Otro aspecto relacionado con las creencias sobre el proceso de aprendizaje, es la **autonomía** del alumno. Me gustaría saber si la informante considera importante que el aprendiz de lenguas sea autónomo; es decir, que sea capaz de aprender solo, fuera del aula. La informante parece ser una estudiante bastante autónoma fuera de la clase puesto que hace uso de las nuevas tecnologías para acceder a la infinidad de recursos que ofrece Internet en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras, como por ejemplo: *pruebas del DELE, con audio, páginas web de las editoras de los libros y allí tem hay muchos ejercicios, hay muchas propuestas, hay muchas cosas.* Repite en varias ocasiones *que sí es muy bueno* y reconoce que lo usa. *Intento usar[la] cuando puedo.*

369E ¿Y tú que opinas sobre el papel de Internet en la enseñanza de lenguas?
¿Te parece algo interesante, útil?

- 370Sa Sí. A mí me parece que sí. ¿De lenguas? Porque, por ejemplo, / tuve acceso a pruebas del DELE, con audio, con todo por internet por la Internet. Y acceso a páginas web de las editoras de los libros y allí tem hay muchos ejercicios, hay muchas propuestas, hay muchas cosas. Sí, es muy bueno. Tener acceso sin pagar, sin pagar por eso a los periódicos, diarios de los países hispanohablantes. Por ejemplo, en el caso del español, me parece que sí es muy bueno. No sé cómo trabajar talvez en clase pero
- 371E ¿Fuera de la clase?
- 372Sa Fuera de la clase a los estudiantes que se motivan, sí. Es muy bueno. Hay un problema con internet que es el volumen de información que es muchas cosas y si no puedes hacer una separación, ¿un filtro?
- 373E Sí, un filtro para seleccionar.
- 374Sa Una selección puede ser peor, ¿no? Porque hay muchas cosas. Hay muchas cosas para ver en internet. Muchas cosas que no tiene como saber si son verdaderas o no, ¿qué fuente?, ¿de qué fuente sacaron eso para poner aquí? No sé. No puedes creer en todo que hay en internet pero para aprender lenguas me parece que es muy bueno.
- 375E ¿Y tú lo usas bastante?
- 376Sa Uso. Intento usar cuando puedo.

Con respecto a la **atmósfera de aprendizaje**, me atrevo a afirmar que la gran autoexigencia que se observa en esta informante a lo largo de toda la entrevista – Sâmia dice, cuando confiesa que su mayor preocupación era ser la mejor alumna: *quería saber, tenía que saber* – puede explicar su **ansiedad**.

- 239Sa La ansiedad, sí. Porquee No sé si tiene que ver con eso que me preguntas pero para mí, yo siempre tenía que ser la mejor alumna. No me importaba tener la mejor ropa oo el novio más guapo, nada de eso. Pero yo quería saber[↑]. No no, tampoco ser la la, sacar las notas mayores, pero...
- 240E Las mejores notas
- 241Sa Las mejores notas. Pero quería saber. Quería saber todo lo que tenía para saber yyy creo que eso tenga que ver con mis ansiedades y mis inseguridades también.

Cuando me refiero a si esa ansiedad e inseguridad influyen en su proceso de aprendizaje, ella responde que no lo sabe. Me parece probable que no sea consciente

de las repercusiones que su ansiedad puede producir en el aprendizaje de, en este caso, una lengua extranjera. Scovel (1978) distingue dos tipos de ansiedad: la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora. Creo que en el caso de Sâmia, nos encontramos ante el primer tipo de ansiedad ya que se caracteriza por motivar a los estudiantes y los mueve a que luchen por resolver la dificultad de las tareas en lugar de provocar un efecto paralizante.

243Sa Porque son muchas.

244E Risas ¿Tú sientes eh eh que eso interfiere en el aprendizaje de la lengua o no?

245Sa No sé.

246E ¿Tú crees que has eh...?

247Sa Puede ser que sí.

La informante no suele compartir el punto de vista de las clases sociales más acomodadas en relación a los temas que se plantean en el aula y este choque de opiniones hace que haya tenido desentendimientos con otros alumnos que tienen una visión menos crítica del sistema. Todo lo cual redundará en la atmósfera de aprendizaje. A mi modo de ver a Sâmia le molesta que, *Gente*, el libro usado en las clases de español del Instituto Cervantes, dé motivo para reforzar las diferencias sociales existentes entre aquellas personas que tienen vivencias sobre viajes y aquellas otras, que como ella, no pueden participar compartiendo sus experiencias puesto que no han viajado a otros países. En Brasil los viajes están asociados a personas con mayor poder adquisitivo ya que existe una concepción culturalmente diferente de todo lo que está relacionado con viajar. A diferencia de Europa, donde los jóvenes acostumbran viajar con poco dinero y donde los viajes son un reflejo de una mayor igualdad social, en Brasil, los jóvenes suelen gastar mucho dinero cuando viajan y por tanto esta actividad no está al alcance de cualquiera.

177Sa Experiencias. Porque el librooo si hay si hay una lección en el libro sobre sobre laaa ¡sobre Chile!, la geografía del país, y sobre España, yo no conozco, entonces lo queee ¿qué puedo decir?¿de qué conocimientos vamos partir si no conozco al país o...? al que sea.

Esto también se ve a través de las siguientes palabras:

193Sa YY tal vez el problema no sea el libro, la metodología. Pero las personas, la gente, ehh de dónde vienen y qué quieren de su vida. Es una cosa tal vez ideológica también. De de un problema social.

Tengo la impresión de que la informante se siente fuera de contexto, en un grupo al que no siente que pertenece, tal como afirma con las siguientes palabras: *No sé. Esta realidad del Cervantes [es la] que me molesta. No sé por qué, porque [...]*. Con "realidad" se refiere a los alumnos como repite de manera enfática a continuación: *A los alumnos. A los alumnos*. Parece pues que el problema está en los alumnos y no en la institución o en el libro de texto utilizado en clase. Le indigna la realidad de algunos de sus compañeros de clase y por ese motivo se siente fuera de lugar, en un ambiente que podríamos calificar incluso como hostil. Ella confirma estas hipótesis a continuación:

216E Te sientes diferente a la mayoría...

217Sa Sí, sí.

218E ¿Cómo son? ¿Qué es lo que te molesta?

219Sa Es una cosaaa / de de clase social.

220E ¿Te parece que ellos pertenecen a otras clases?

221Sa Sí.

Y explica los detalles que le hacían sentirse diferente dentro del grupo de clase.

225Sa Porqueee soy la única que viene de metro, que vive lejos.

226E ¡No!

227Sa De las dos clases que yo hice, sí. Y yo tuve problemas con eso porque Bueno, no me gusta hablar de esas cosas. Recordar eso fue muyyy

A lo largo de la entrevista la informante hace referencia tanto a **la motivación** del alumno como a la del profesor. Alude a su propia experiencia como profesora de Historia y explica que la motivación es fundamental para que haya aprendizaje. Pero advierte que no basta con que el profesor esté motivado porque *entonces se [sí] pasa eso aunque el profesor sea muy bueno y quiera hacer muchas cosas / ni siempre va a conseguir [hacer todo lo que se propone] yy también / el [al] revés. Aunque sea el mejor profesor depende mucho del alumno querer aprender, tener [...] voluntad de aprender*. Da un ejemplo personal para fundamentar esta idea: *si no fuera [el Instituto] Cervantes ni español, si yo estuviera en una clase de inglés porque tengo que aprender; no iba a querer, aunque fuera la mejor profesora, el mejor profesor. No*

lograría aprender tanto porque no tería [tendría] interés. También da otro ejemplo de su experiencia como profesora de Historia con personas pobres. Yo intenté trabajar con vídeos, con paseos en museo y los alumnos no quisieron porque [decían:] 'trabajo todo el día estoy cansado, quiero ir para mi casa,' 'no quiero, no quiero porque tengo tres hijos'. O en el caso de que el alumno esté supermotivado pero si el profesor nnn / es malo [...] No está motivado, desmotiva también al alumno. Así pues la informante deja claro que la motivación es esencial para el aprendizaje y debe existir tanto en el profesor como en el alumno para que el proceso de adquisición/aprendizaje concluya con éxito.

Acerca de la motivación que tiene la informante en relación a la lengua española, podemos distinguir dos tipos de motivos. En primer lugar, trataré la motivación intrínseca y a continuación me referiré a la motivación extrínseca. Cuando la informante se refiere a los motivos que la llevaron a estudiar Historia, primero, cuenta que esta elección estuvo condicionada por cuestiones personales, familiares, pues ella es descendiente de árabes, *empecé estudiando la llegada de los ¿musulmanes? en España. Así pues, empezó a tener contacto con la lengua española a causa de los textos históricos que leía sobre el periodo de la invasión musulmana de la Península Ibérica.* Después cuando se unió a grupos anarquistas con los que compartía ideología, la razón para estar en contacto con la lengua española dejó de ser la Historia de la Península Ibérica en el siglo VIII, para pasar a ser el interés por el anarquismo. Advierte que en este caso, *otra vez España estaba muy fuerte [la influencia de España era muy grande] por cuenta..., por causa de la Guerra Civil, los anarquistas.* Parece deducirse de su discurso que, España y la lengua española, están siempre presentes de una manera u otra en su vida, porque formaba parte de mi vida, el español. No podemos olvidar su deseo de ampliar sus estudios en España. Así pues visitar España y conocer el país representa una fuerte motivación interna para la informante. Al entrar en contacto con los grupos anarquistas se aproxima más a la realidad de los países hispanoamericanos. En esa época se da cuenta de que ya no le interesa tanto Europa sino que prefiere México. *No quería estudiar Europa. Porque ya hay muchos historiadores, muchas cosas, muchos libros en portugués de Brasil sobre España, sobre Europa y todo y yo quería estudiar Latinoamérica. Algo que estuviera más próximo de de mi gente, de mi historia, de de donde nací. Todo eso. Por eso elegí a México.* Además Sâmia se identifica mucho con la lucha, la protesta, la reacción frente a la opresión tal como afirma a continuación: *Porque me parece que la historia de México es una historia de luchas y siempre siempre fue así. Y eso me encanta. De un un / pueblo que se levanta para luchar y todo eso.* Así pues Sâmia siente una gran pasión por la historia del país azteca, lo cual representa una gran motivación intrínseca en

relación al español y a las numerosas culturas que están asociadas a esta lengua. Además de los motivos internos, también tenía un motivo externo: *porque todas las cosas que tenía que leer estaban en español. La mayoría de las cosas estaba en español.* En este caso existía una necesidad relacionada con los estudios, que era leer y comprender textos sobre Historia escritos en español.

El tipo de motivación respecto al francés y al árabe es muy diferente. La motivación por la primera lengua sería más extrínseca que en el caso del árabe. Dice que empezó a estudiar francés porque necesitaba leer y comprender textos de la facultad. [...] *estudié un poco de francés instrumental, sólo para aprender a leer, comprender. No necesitaba hablar.* Así pues podemos ver que, en este caso, existe una utilidad inmediata, una motivación instrumental que no se da en el caso del árabe, lengua que *quiero aprender pero no me va a servir para nada.* No le va a resultar útil para su vida profesional pero quiere aprenderla porque se identifica con la lengua y la cultura. Según Williams y Burden (1997) la motivación consta de tres elementos: los motivos para hacer algo, la decisión de hacer algo y el sostenimiento del esfuerzo o perseverancia que se requiere para hacer algo. De acuerdo con estos autores "La motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de ese interés y la inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo conducente al logro de ciertas metas." Por lo tanto yo interpreto que la diferencia entre la motivación intrínseca y la extrínseca radica en la sostenibilidad del esfuerzo realizado por la informante tras la toma de decisión de realizar algo, en este caso concreto, empezar a estudiar una lengua extranjera. En el caso del francés la perseverancia en el esfuerzo duró dos meses, en cambio el árabe lo estudió durante mucho más tiempo y ya se ha propuesto volver a estudiarlo de nuevo: *Ahora quiero volver a estudiar. Yo voy a hacer mi matrícula el lunes.* Lo cual demuestra una motivación más fuerte, una mayor predisposición a realizar un esfuerzo mayor. Además parece que el motivo por el que dejó de estudiar árabe fue únicamente económico. Parece que su motivación con respecto al aprendizaje del árabe no ha disminuido puesto que tiene la intención de matricularse en un curso gratis. *Hay un curso en la [calle] Augusta que que enseñan ¿'de graça'?* La informante parece muy motivada con la idea de volver a estudiar árabe. Esto podría confirmar el hecho de que existe una motivación intrínseca con respecto a esta lengua. Define el árabe como una pasión mientras que el francés le gustaba, porque podía deducir el significado de algunas palabras debido a que tenían una morfología parecida a la del español, pero no al mismo nivel que la lengua de sus antepasados.

138E ¿Y te gustaba el francés?

- 139Sa Sí, me gustaba. Ehh Incluso me parecía que había una u otra palabra... algunas palabras que yo comprendía y los otros no porque yo sabía un poquito de español... YYY...
- 140E ¿Te ayudaba?
- 141Sa Me ayudaba. Pero son latinas, ¿no? Por causa de las raíces y todo eso. Pero el español es distinto, además de la necesidad yo tengo una relación con el español que que no sé decir cuál es...
- 142E Amor odio. (Risas)
- 143Sa (Risas) No, amor. No sé por qué. Es de amor. ↑ Pero no no / / no sé decir por qué.

Su relación con el español no la tiene tan clara como ocurre con el francés y con el árabe. No sabe definir con exactitud el porqué de su interés por la lengua española. Pero en cualquier caso lo que sí que tiene claro es que le encanta el español, por lo que el tipo de motivación que le lleve a estudiarlo probablemente también sea intrínseca.

La caracterización del discurso de Sâmia

La implicación de la informante en el discurso es evidente por la **inclusión del sujeto** en el mismo. Sâmia hace uso de los verbos normalmente en primera persona del singular y el pronombre personal "yo" aparece en veintisiete ocasiones, además "me" y "para mí" surgen a menudo, como se puede observar en estos ejemplos: *A mí me parece que sí, me gusta leer, me gusta saber cualquier cosa que sea. Muy fuerte para mí.* También relata su historia de vida usando la primera persona del plural, en total, lo hace dieciocho veces, cuando se refiere a dos momentos concretos. Sus actividades en el grupo anarquista al que pertenecía, como vemos a continuación: *Teníamos mucho contacto con uruguayos, un español que sólo nosotros comprendíamos* y un proyecto de alfabetización de personas pobres, ejemplos: *Después enseñamos aquella metodología para mucha gente, Nosotros no teníamos ninguna ayuda,* en el que así mismo utiliza la tercera persona del plural cuando se refiere a sus alumnos: *entraron en escuelas por primera vez en su vida. Otros no, no quisieron, pero podían leer la Biblia que era lo que querían.* Hay un momento en el que la informante usa la tercera persona del plural para resaltar que ella no era como los otros jóvenes de sus edad, quiere enfatizar esa distancia que existía con respecto a los chicos que tenían su edad: *Tenía quince años y todos los jóvenes estudiaban inglés.*

En el discurso de Sâmia aparece en numerosas ocasiones el contraste entre el pasado y el momento actual, principalmente cuando alude al aprendizaje de lenguas extranjeras, a través de **parámetros espacio-temporales**, como **'hoy'**: *No me gusta hasta hoy*. También lo menciona cuando le pregunto si en su adolescencia ya pensaba en el español como una lengua que podría serle útil en el futuro desde un punto de vista profesional: *Con quince años, no. Hoy sí*. Además del 'hoy' también hace uso del **'ahora'**: *No estudié más español hasta ahora, Ahora... Porque ahora estudio. Tengo que saber. En aquella época no*. Ejemplos estos en los que hace referencia a su actual obligación de hablar bien español. Utiliza este mismo marcador temporal para hablar de sus planes de volver a estudiar árabe: *Ahora quiero volver a estudiar*. Por último, otro parámetro relativo al presente es **'aquí'**: *Aquí, en el Cervantes en São Paulo. Con quince años, no*. Así pues el **pasado** sería la adolescencia, la época en la que aprendió árabe y la época de la universidad -cuando empezó a estudiar francés y cuando hablaba español pero no lo estudiaba-. El **presente**, en cambio, estaría representado por el Instituto Cervantes, donde ha vuelto a estudiar español y el nuevo curso de árabe. Esta oposición pasado-presente muestra algunos cambios con respecto al punto de vista de sus intereses y una mayor madurez y claridad de objetivos en relación al ámbito profesional. Me parece que en esta informante existe un periodo de transición, entre ese pasado al que me he referido y el momento presente, en el que deja el estudio de las lenguas extranjeras de lado y que coincidiría con una época de menores exigencias personales en relación a los estudios.

La informante recurre a diversos **recursos estilísticos** a lo largo de la entrevista como el símil o comparación y la anáfora. Como ejemplo del primer recurso podemos ver una comparación que hace para explicar lo que representa para ella ser *la mejor alumna*. *No me importaba tener la mejor ropa oo el novio más guapo, nada de eso. Pero yo quería saber[↑]. No no, tampoco ser la la, sacar las notas mayores*. Es decir que ser la mejor alumna no tiene nada que ver con ser la alumna más famosa por tener el novio más guapo ni por ser la que se viste mejor. La anáfora, es una figura retórica se repite en varias ocasiones a lo largo de la entrevista constituyendo un rasgo característico del discurso de la informante. En el siguiente fragmento podemos ver un ejemplo:

Ahh Para cambiar hay que hacer muchas cosas que no solamente dentro de de del aula, cambiar la relación entre profesor / maestro profesor y los alumnos. Hay muchas otras cosas que tiene que cambiar desde la escuela hasta las relaciones con familia y todo más. Hay muchas otras cosas. Yyy mientras sigue

siendo todo lo mismo. El profesor, una sola persona no me parece que puede cambiar muchas cosas dentro del aula.

Con respecto a la **modalización**, las formas verbales que suele utilizar la informante son "tener que" para expresar obligación y lo hace tanto de forma personal "tengo que", en diez ocasiones, siempre en relación al aprendizaje y al estudio del español, como se puede ver en los siguientes ejemplos: *tengo que volver* [a estudiar español], *tenía que hablar*, *tengo que aprender*, *todo...*, *yo siempre tenía que ser la mejor alumna*, como de forma impersonal, mediante "hay que" para no incluirse en esa obligación, para resaltar que es el deber de otros y no suyo: *hay que hacer muchas cosas*. También hace uso de verbos de voluntad: *Me gustaría*, *en primer lugar*, *aprender.*, *me gustaba*, de capacidad: *No consigo comprender nada*, *No lograría aprender*.

Uso de **adjetivos y adverbios axiológicos**, positivos porque valorizan pero al mismo tiempo son un reflejo del alto grado de exigencia de la informante en relación al aprendizaje, como por ejemplo, en la forma superlativa "mejor": *era la mejor escuela*, *era la mejor elección*, *es mejor* y negativos, como "poco": *Estudí poco / menos de un año*, "sola": *sin hablar una sola palabra en español*. También observamos la emisión de juicios a través de verbos de opinión: *me ¿pareció? la mejor elección*, de sentimiento y gusto: *Eso me encanta*, *No me gustaba el inglés*, *Quería estudiar una otra lenY también gua*, y también de preferencia: *elegí a México*. El uso en repetidas ocasiones del sustantivo "problema", con una fuerte carga negativa: *Fue un problema. No el anarquismo, pero [sino] la gente, estos grupos [...], con eso también hay problemas*.

Acerca de los aspectos relativos al **análisis textual**, Sâmia presenta un gran dominio del propio discurso, da numerosos ejemplos, *todo el tiempo los alumnos hacían cosas y trabajaban, por ejemplo, con matemáticas, utilizábamos un ábaco. Entonces no era un número cuatro en la pizarra, eran cuatro cosas en el ábaco*. Las anécdotas también forman parte del discurso de Sâmia: *Mi madre siempre decía que mi español era casi perfecto. Ella no sabía español. Ella no sabía nada de español pero... ¡Cosas de madre!* o el uso de palabras de otros cuando se refiere a sus compañeros, profesores: *¡Ni voy a intentar! Voy a hacer del método tradicional y / No tengo tiempo ni ganas de mudar de cambiar nada* o a sus alumnos: *porque trabajo todo el día estoy cansado, quiero ir para mi casa, no quiero, no quiero. A mí no me gusta. No quiero porque tengo tres hijos, no, no quiero*. También existe una explicitación del diálogo interior a través del uso de la segunda persona como podemos ver en los ejemplos que siguen: *Intentas hacer así y hay un momento en que tienes*

que que ¿aumentar la voz?, Si tienes que trabajar, si vas a trabajar con el tema de los viajes puedes inventar una un viaje.

Otras características del discurso de la informante son el espíritu luchador, impetuoso y decidido que manifiesta en frases como las siguientes: *Empecé a formar parte... de un grupo revolucionario. La historia de México es una historia de luchas y siempre siempre fue así. Y eso me encanta. De un un / pueblo que se levanta para luchar y todo eso.* También son una constante a lo largo de toda la entrevista las preguntas que hace para confirmar una palabra o expresión, lo cual denota una gran inseguridad, típica de alumnos muy exigentes consigo mismos y excesivamente preocupados por el error. Así pues parece que a Sâmia le importa bastante la corrección de sus palabras a la hora de comunicar sus ideas y pensamientos en español. Otro rasgo identificador del discurso de Sâmia es la importancia de la afectividad en la elección de las cosas que forman parte de su vida, desde sus estudios universitarios: *yo quería estudiar Latinoamérica. Algo que estuviera más próximo de de mi gente, de mi historia, de de donde nací. Porque me parece que la historia de México es una historia de luchas y siempre siempre fue así. Y eso me encanta. Esa cosa del mundo árabe siempre... siempre fue muy fuerte para mí.* Hasta las lenguas extranjeras que ha estudiado a lo largo de su vida: *Con el árabe es una cosa de pasión. Quiero aprender pero no me va a servir para nada, el árabe.* El origen de la relación de Sâmia con la lengua árabe está en su familia como cuenta a continuación: *Mi padre habla un poco porque cuando era niño su familia..., todos hablaban en árabe en su casa.* Se nota que posee una relación afectiva muy fuerte con esta lengua y que está muy motivada para estudiarla, al igual que ocurre con el español, tal como admite: *Pero el español es distinto, además de la necesidad yo tengo una relación con el español que que no sé decir cuál es... Es de amor.*

En definitiva, el discurso de Sâmia es directo, sin vacilaciones en cuanto a sus ideas, parece una persona con las ideas claras y con firmes convicciones. Sus palabras dejan entrever impulsividad, fuerte temperamento y emotividad. Se puede apreciar la importancia de lo subjetivo, la gran carga connotativa que poseen las lenguas que estudia. Además también refleja su visión social de la vida, las grandes diferencias existentes entre las diversas clases sociales cada vez más polarizadas en una sociedad extremadamente desigual, su posición crítica frente al sistema y el problema de la educación asociado a la pobreza. La informante se identifica mucho con los estratos sociales más pobres, con los que tenía mucho contacto dado que trabajó en cursos de alfabetización y de Historia para personas de barrios marginales y por eso hay continuas alusiones a estas personas más desfavorecidas. La ansiedad y la inseguridad

que presenta la informante a lo largo de la entrevista son propias de una estudiante muy perfeccionista con un estilo de aprendizaje en el que prima la corrección; situación actual que difiere del pasado debido a la ausencia de una instrucción formal en aquella época que le exigiera una producción carente de errores.

Las creencias de Sâmia

La informante es una persona muy comprometida con las causas sociales. Participó en un programa de voluntariado en el que impartió clases de alfabetización a varios grupos de adultos de barrios de chabolas de Río de Janeiro. Le interesan los pobres porque nadie se preocupa por ellos. A través de sus palabras observo una gran preocupación por todos los problemas relacionados con la pobreza: la desnutrición, el escaso poder adquisitivo, el analfabetismo, la violencia, etc. Licenciada en Historia, en la universidad perteneció al movimiento anarquista y estuvo en contacto con grupos anarquistas de otros países de Latinoamérica. Demuestra ser una persona igualitaria que no soporta las enormes diferencias sociales existentes, principalmente, en las capitales brasileñas. Estas cuestiones sociales e ideológicas mediatizan su relación con los demás, lo que hace que, en algunas ocasiones, sean origen de conflictos dentro del aula por no coincidir con el punto de vista de sus compañeros.

Las creencias de Sâmia acerca del propio proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua española reflejan una gran autoexigencia. Tiene una visión del error propia de las personas que creen que equivocarse al hablar una lengua extranjera es algo negativo. No se permite hacer errores cuando habla o escribe en español, algo que se pude comprobar a lo largo de la entrevista dado que observé una gran preocupación por hablar correctamente sin hacer errores de ningún tipo. Este celo excesivo por el error es la causa de la ansiedad que demuestra en relación al aprendizaje del español, pero que, sin duda alguna, también se podría aplicar a cualquier otro aspecto de su vida. Teme equivocarse y hacer el ridículo ya que se siente en la obligación de saberlo todo en relación al español, incluso lo que está fuera de su alcance. No da demasiada credibilidad a los cumplidos que le hacen acerca de su competencia de la lengua española. La informante afirma que tiene dificultad para expresarse en esta lengua, lo cual denota una desvalorización de sí misma que explica que se sienta insegura cuando tiene que hacer uso de esta lengua.

Sâmia parece ser una persona con una gran motivación para aprender, tanto en lo que se refiere a los estudios como al trabajo pero tuvo algunas malas experiencias, debidas a la actitud de sus alumnos y profesores que la desmotivaron. De ahí que crea

que la responsabilidad del aprendizaje la comparten a partes iguales el profesor y el alumno puesto que la motivación de ambos es decisiva para que el proceso de enseñanza-aprendizaje concluya con éxito. Respecto a la metodología aplicada en el aula, la informante piensa que, por encima de todo, debe tener en cuenta la realidad y el estilo de aprendizaje del alumno. Además debe dar espacio para que el alumno participe activamente de manera que haya un intercambio de conocimientos entre docente y discente y que ambos estén en un plano de igualdad. Sobre el papel de Internet en la educación, desconoce cómo funciona el aprendizaje a distancia, por lo que muestra cierta desconfianza sobre la educación en línea; aunque opina que puede resultar útil e interesante ya que permite un mayor acceso a la información. Ella, sin embargo, se decanta por la enseñanza tradicional de las lenguas, esto es, la educación presencial, en la que puede conocer personalmente a sus compañeros de clase.

6.1.2 Segunda entrevista: Meire

Meire es una mujer de unos cincuenta y cinco años, nieta de inmigrantes españoles que trabaja como profesora. Primero, se dedicó exclusivamente a la enseñanza de Arte, su especialidad. Sin embargo ahora también imparte clases de español en la enseñanza primaria. Desde el primer momento en que le propuse que colaborara conmigo se mostró muy receptiva y abierta a cooperar. Es una persona muy alegre y habladora.

La **visión que tiene de sí misma**, sus abuelos eran emigrantes españoles y sus padres nacieron en Brasil. El discurso de la informante comienza con una frase muy significativa: *Son, son españoles. De las dos partes. Siempre hablaron en español. Pienso que no aproveché lo suficiente mientras niña.* Meire relata cómo dentro de casa se conservaba la tradición culinaria del sur de España. *Sí, se hablaba español, se comía mucha tortilla, miga, arroz murciano [...].* Meire piensa que a pesar de ser nieta de españoles y de que en su casa se hablaba español todo el tiempo, *siempre hablaron en español, pienso que no aproveché lo suficiente mientras niña.* Parece que siente que desperdició la oportunidad que tenía para aprender español de pequeña y que ahora sufre las consecuencias, puesto que le ha costado mucho esfuerzo y tiempo aprender la lengua de su familia. Sus padres como eran hijos de emigrantes españoles tenían el español como lengua materna. En aquella época los niños no estaban obligados a ir a la escuela y por eso, no fueron alfabetizados en portugués. La informante cuenta después que su madre mezclaba las dos lenguas. El padre de la informante murió joven y su madre pasó a ser cabeza de familia con varios hijos a su cargo.

- 11E ¿Y en tu familia se hablaba español en casa?
- 12Me Sí.
- 13E ¿Tus padres hablaban españolIII?
- 14Me Sí. Sí, se hablaba español. Pero mi padre se murió con 46 años. Pero mi madre siempre habló en español con las hermanas y connn. Españoles siempre tienen amigos españoles.

A continuación hace referencia a lo cerradas que eran en aquella época las comunidades de emigrantes ya que no se relacionaban entre sí y sólo mantenían contacto con otros emigrantes de la misma nacionalidad. De esta manera mantenían la lengua y las costumbres. En Brasil existe un dicho popular que dice que los españoles están siempre en contra de todo. Esta creencia popular se originó en la época en que llegaron a estas tierras puesto que se caracterizaban por no estar nunca de acuerdo con el *estatu quo*. Meire alude a ello en la primera intervención y también narra con tono humorístico el enfrentamiento que existía entre españoles e italianos.

- 16Me Eran contra los italianos y los demás. Risas
- 17E Ah ¿sí?, ¿no se relacionaban con los demás?
- 18Me No. No se podían casar italianos con españoles.
- 19E ¿No?
- 20Me Y cuando se casan, algunos se pelearon.

Los matrimonios, en aquella época, no podían ser mixtos, existía una norma tácita según la cual tenían que casarse con alguien que perteneciera a la misma comunidad. *Entre españoles. La mayoría se casó.* La informante cuenta que *después hay una mezcla.* Las personas empezaron a dejar de respetar la norma y comenzaron a mezclarse con otras comunidades de inmigrantes, como ocurrió con su hermana. *Cuando se casa mi hermana con un / que era del norte ¡Fue un lío! ¡Madre mía! Una hija prácticamente de españoles se casar con [un nordestino].* En la comunidad española había prejuicios en relación a los 'nordestinos', emigrantes procedentes del nordeste de Brasil, una de las regiones más pobres del país.

En relación a las creencias que existían en la época sobre la educación de las mujeres, relata cuál era el destino de la mayoría de las mujeres en aquel entonces. *La mujer era preparada para se casar.* Pero a pesar de que ésa fuera la costumbre y el precepto impuesto al sexo femenino, la informante no se conformó con ese fin decidido por otros. *Entonces no me permitían estudiar pero yo fui contra esto y fui estudiar artes que yo tenía habilidad.* Parece ser que el espíritu de protesta por el que eran

conocidos los españoles surgió y logró prevalecer. Meire se veía diferente porque sentía que tenía capacidad para estudiar, *yo era* [estaba] *preparada para estudiar*. La informante decidió estudiar Artes, pues lo normal era que las mujeres estudiaran para ser profesoras. *Decía mamá que era una cosa que mujer hacía, artes, y después era para ser profesora*. Parece que el consentimiento de la madre tuvo cierto peso en la elección de la carrera.

La informante tiene una visión bastante crítica acerca del nivel de español que posee. Primero, afirma que cuando fue a España no sabía nada de español, que no entendía nada. Después dice que sí que entendía pero que le costaba hablar. En aquella época todavía no estudiaba español pero como había oído hablar la lengua desde pequeña conseguía entender bastante. A pesar de ello, el hecho de no poder hablar en español la hizo llegar a la conclusión de no sabía nada.

83E ¿Cuándo fuiste a España?

84Me En 96. Yo vi que no sabía nada de español.

85E ¿Ese fue tu primer contacto en un país de lengua hispana?

86Me Sí. Tenía ido a Argentina, a Paraguay mas no intenté nada. Ehh, pero cuando llego en España yo no entendía, entendía pero no conseguía hablar nada, yo vi que no sabía nada.

155E Entonces, ¿cómo? ¿pasaste 40 días en España sin hablar? ↑

156Me No, alguna cosa así pero no mucho.

157E ¿Y cómo te comunicabas con los familiares deeee? ¿Con tus familiares?

158Me Sí. En portugués bien despacio. Porque ellos también no [tampoco] entendían portugués.

159E ¿Y por qué no intentabas hablar en español?

160Me Sí. Yo a veces intentaba hablar pero tenía miedo de salirme mal [de equivocarme].

Tras el viaje a España y a causa de un posible futuro empleo como profesora de español empezó a estudiar español. Estudió español como lengua extranjera durante tres años en una red de academias en las que ofrecen cursos de inglés y español pero cuando *terminé el curso* [...] *vi que no era posible dar clase solamente con aquello, con aquel curso*. *Por isso que vim en el* [por eso vine al] *Cervantes*. En la ciudad de São Paulo la población opina que el Instituto Cervantes es el mejor lugar para estudiar la lengua española. Así que continuó estudiando en el Instituto Cervantes y también *hice algunos cursos en USP* [Universidad de São Paulo], considerada una de las mejores de

Brasil. Meire dice tener dudas acerca de su nivel de español puesto que cuando llegó al Instituto Cervantes y tuvo que hacer una prueba de nivel entró *en el B2*, el cuarto nivel, y entonces pensó: *¡Por Dios! Todo aquello que yo hice no me valió para nada.* Parece ser que en la USP estaba en niveles superiores, lo cual no sabe si se debe a que *me quedaba [hacia] amiga de los profesores y sacaba una buena nota o si yo estaba buena mismo [era realmente buena] en la lengua.* Esta es la razón por la que decidió seguir estudiando en el Instituto Cervantes, ya que vio que en esta institución el nivel de exigencia era mayor. La informante sigue reflexionando acerca de la posible causa de la ausencia del éxito esperado, *no sé si no [...] tengo tiempo de me dedicar más. No sé si yo todo este tiempo no tuve tiempo de leer muchos libros en español porque un profesor de aquí [el Instituto Cervantes] me dijo que yo debería leer mucho más y escribir mucho más.* La informante no se conforma con su rendimiento y analiza continuamente todos los factores para intentar descubrir la posible causa de ese fallo.

Meire compara el español que ella aprendió de pequeña con el nivel que logró su hermano mayor. Justifica que su hermano hable con un acento más próximo al de un nativo: *él habla, tiene el acento bueno porque mi hermano mayor convivió con mis abuelos // maternos, que eran españoles.* Por este motivo, según ella, *aprendió mejor a pesar de que nunca estudió [español] porque oyó bien más que nosotros [los hermanos menores].* Él tenía 18 años cuando murió su padre. Ella, en cambio, era muy pequeña todavía, *yo tenía 10 años,* y por eso acabó teniendo menos contacto con la lengua materna de sus padres. Pero a pesar de todo, *mi pronuncia ellos [en CC.AA.] decían que no era mala.*

33E ¿Y ella con vosotros?

34Me No, yo pensaba así. Cuando ella hablaba “ensalada” yo pensaba mi mamá habla todo errado. Es “salada”. Entonces no se preocupaba ella en nos enseñar. Para ella era normal hablar de aquella manera. No nos explicaba que era la lengua materna de sus padres.

35E ¿Y tu madre ella hablaba con vosotros en español sólo o mezclaba las dos lenguas?

36Me Mezclaba las dos lenguas.

37E Mezclaba las dos lenguas.

38Me Sí.

En relación a **sus expectativas**, a Meire le encantaría volver a España otra vez, ya que tiene muy buenos recuerdos de su primer viaje a España, de lo bien que los acogieron y del trato que recibieron de *personas desconocidas: pusieron una mesa..., y*

nos pusieron muchas cosas, una cesta llena de higos que yo nunca vi igual, de tan morado que era. Para que trajésemos a Brasil. Le pareció que fueron muy simpáticos.

173E Vale. Muy bien. Así que te gustó el viaje, ¿no?

174Me ¡Mucho! Tengo voluntad [ganas] de volver un [algún] día.

175E Te gustaría volver de nuevo.

176Me Sí, pero con este euro que está muy caro, ¿no?

El único impedimento que existe para poder volver a España es el valor actual del euro. A los brasileños les resulta bastante caro viajar a Europa y por tanto, es un tipo de viaje que está reservado para la minoría de la población.

Con respecto a **sus creencias sobre las lenguas extranjeras**, en primer lugar, hace un comentario acerca de la visión que se tiene en Brasil sobre el aprendizaje del español. Las personas en general creen que esta lengua es muy fácil porque se entiende sin necesidad de realizar un gran esfuerzo, *cuando decimos: 'estudio español', alguien dice: 'Es tan fácil. Yo entiendo todo.'* Sin embargo la creencia de Meire es justo la contraria y para expresar su punto de vista opuesto al de la mayoría hace una broma: *Llegué a la conclusión que [todos los] brasileño[s] nace[n] hablando español.* La informante tiene una opinión totalmente opuesta al respecto. Para ella el español no es fácil en absoluto. *Pienso que es muy difícil, los verbos. Los pronombres y el imperativo. Nosotros no usamos el imperativo. Y entonces es más difícil aún.*

También cuenta cómo era su relación con el español en su niñez. Desde pequeña tuvo un contacto directo con la lengua de sus abuelos, puesto que *venían vecinos hablando español [...].* Pero nunca la habló. *Entendíamos todo pero no intentábamos hablar nada. Se quedó [aprendimos] alguna cosa así.* Se limitó a escucharla puesto que nunca nadie la incentivó ni la motivó a hablarla.

58Me Entonces era normal españoles e italianos pero en la escuela no hablábamos deee si era español, si era italianooo...

59E Ah, ¿no?

60Me No se preocupaban con esto.

61E Los profesores no...

62Me No.

63E No les interesaba.

64Me No, no se interesaban por esto.

65E No se hablabaaa ¿Los niños no hablaban otras lenguas entre ellos?

66Me No, solamente en portugués.

En aquella época Brasil vivía un momento de nacionalismo en el que seguramente las minorías de inmigrantes no eran incentivadas a conservar su lengua y cultura. No existían políticas inmigratorias de inclusión en las que se respetara la lengua nativa de los recién llegados. En las escuelas no se trataba abiertamente el fenómeno inmigratorio y no se tenía en cuenta la realidad de los alumnos, su origen, su cultura, sus costumbres.

En Brasil hay poca tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras en la infancia o la adolescencia. Debido a este motivo y al bajo nivel de la enseñanza pública en general, y de lenguas extranjeras, en concreto, existe una creencia muy extendida entre la población de que para aprender bien una lengua extranjera hay que estudiar en una academia para complementar las clases del colegio. De lo contrario, resulta prácticamente imposible aprender un idioma extranjero. Y lo mismo ocurre con los universitarios que estudian Filología, la mayoría llega a la facultad sin dominar la lengua y pretende aprenderla allí. De hecho, hay clases de E/LE para iniciantes en la facultad de Filología de la USP, donde la informante estudia por la noche. Según Meire, en su clase *son pocas* [las personas que hablan bien español] *y ni* [no] *van a aprender* [a hablar español] *en la facultad. Van tener que hacer otro curso fuera.* Tal como hace ella, que complementa las clases de la facultad con un curso en el Instituto Cervantes.

Acerca de las destrezas que deben ponerse en práctica para adquirir una lengua extranjera, Meire opina que es *más fácil entender y después leer. Hablar* también le parece difícil, no obstante afirma que *es más difícil escribir. Pienso que más que hablar.* Así pues la destreza con la que tiene mayor dificultad es la expresión escrita *porque la parte gramatical si no [se] pone cierto [correcta] puede haber un malentendido a la hora de escribir. Y al hablar se puede corregir en la hora* [en el momento]. Así pues le parece más difícil escribir porque los errores pueden dar lugar a problemas de comunicación, en cambio en una conversación, los errores pueden ir corrigiéndose a medida que se hacen y de esta manera no generan malentendidos. Podemos concluir entonces que para ella las dos destrezas que exigen una comunicación cara a cara con el interlocutor, que se dan en la interacción oral, son más sencillas quizá porque la probabilidad de producirse alguna equivocación en el entendimiento sea menor.

A Meire le parece muy importante la expresión escrita y cuando fue alumna mía, al principio, tuvo dificultad para adaptarse a la forma como yo trabajaba la destreza en el aula, en grupos, de forma cooperativa. Se preguntaba *¿Tiene que ser en el fin de la clase? ¿Por qué no [la] da antes?* puesto que ella estaba acostumbrada a trabajarla dedicándole mucho tiempo y planificación. Después entendió que el objetivo era *que*

nosotros debíamos ser rápidos y pensar en escribir. Los alumnos no tenían el hábito de realizar en el aula pequeñas actividades de expresión escrita que no exigían más de quince o veinte minutos. *Pensábamos [va] muy rápido.*

270Me Ahh, no sé. Quince minutos penso que era poco.

271E ¿Te parece que era poco para hacer una actividad de expresión escrita?

272Me Sí.

273E ¿Cuánto entonces sería para ti? ¿Una hora?

274Me No. Uns treinta minutos. Risas

275E ¿Media hora?

276Me Una media hora. Pero después hasta que ia bien.

Es que me falta eso [la rapidez, la improvisación], confiesa Meire. Comprendió que si voy a hacer un DELE no puedo me quedar pensando mucho. ¡Tengo [...] un tiempo! Al final, la evaluación de la actividad fue positiva, *vi que [...] escribía mucho, me gustaba para entrenar y vi que esto pues era mejor para nosotros, vimos que [la actividad] tenía un objetivo.* A la informante le gusta tanto escribir que en *este curso que yo hago por la noche, que es Filología portuguesa y española, soy dispensada de las clases iniciantes de español porque tengo el DELE iniciante. Pero yo voy a las clases y siempre escribo mucho porque las personas que están no saben casi español. Entonces yo siempre escribo para mí y para los otros también.* Así pues no tiene la obligación de ir a las clases pero va de todas maneras para aprovechar la ocasión y poder escribir en español. Y de esta forma también puede ayudar a los compañeros que tienen un nivel inferior al suyo.

En lo referente a otras lenguas extranjeras afirma: *a mí nunca me gustó el inglés, no me gusta de los americanos.* Y justifica su punto de vista, porque *viven metiendo las patas en el patio del vecino.* Asegura que no le gusta la lengua inglesa pero parece que esto se debe a que no le gustan los americanos porque siempre se entrometen en asuntos ajenos. Hace referencia a una característica de la política externa americana que disgusta a muchas personas por su carácter colonialista e invasivo. Concluye diciendo: *no me gusta la cultura americana.*

Con respecto al material que utiliza Meire en sus clases, cuenta que utiliza un libro como apoyo que es el *Español sin fronteras.* Justifica la elección del material, dado que lo analizó *con otra profesora de ensino medio [enseñanza secundaria] y vimos que éste era el mejor para los chicos.* Sobre **la didáctica** que pone en práctica en el aula nos explica que lleva *muchos periódicos, uso esos periódicos, cosas bien fáciles y uso*

música, que [a] ellos veo que les gusta y procuro no me quedar solamente en el libro [...] porque ellos me ven también como la profesora de artes. Como Meire ejerce tanto la función de profesora de español como de arte, le da un enfoque más artístico a las clases de español. Por ejemplo, *el día de las madres hago [...] una tarjeta donde ellos dibujan, pintan y después un mensaje en español para que [lo] lean [las madres].* El colegio donde Meire da clases *es una escuela religiosa,* así que también aprovecha para darles *las oraciones, el padrenuestro, el avemaría* en español y de este modo también intenta *pasar[les] el acento correcto.* A la informante le preocupa bastante la pronunciación y lograr un acento próximo al de un nativo, por eso también intenta enseñar a sus alumnos a que pronuncien lo mejor posible.

Acerca de la metodología que seguían en la primera escuela donde estudió español, afirma que *en CC. AA. casi no escribíamos. Entonces [así que] oí mucho.* En esa escuela se fomentaba el uso de la lengua oral, *más escuchamos,* en detrimento de la expresión escrita. Y esto, en opinión de la informante, *es un fallo* puesto que ella valora mucho ese tipo de actividad dentro del aula. La manera como trabajaban la lengua, *en general era vocabulario y aplicábamos los verbos que daban también.* Acerca de los diferentes tipos de agrupaciones que llevaban a cabo en clase, apunta: *No trabajamos en grupo, en parejas nunca.* Sobre las clases de la USP, su opinión es diferente, ya que allí conoció al *que fue el mejor profesor que yo tuve. Antón, Antón Míguez. Me gustó, fue el que dio más gramática y escribíamos con él y también leíamos mucho. Tuve [clases] de conversación.* En las clases había grupos de *doce alumnos, quince alumnos.* En la USP, a diferencia de CC. AA., *a veces trabajamos en parejas.* Valora positivamente el trabajo en parejas *porque [cuando nos] quedamos juntas siempre cedemos una a otra y cuando [se] cambia [de pareja] tenemos así respecto [respeto]. Vemos que tenemos que permitir que el otro hable, que el otro dé su propia opinión.* Es decir, que esta forma de agrupación incentiva el desarrollo de un talante más tolerante y respetuoso respecto a las opiniones de los compañeros.

En lo que se refiere al uso de las nuevas tecnologías en las clases de lenguas extranjeras, la informante asegura que *ahora están se usando [usándose] en las escuelas,* por lo tanto es un fenómeno nuevo que todavía no está muy difundido en Brasil porque de acuerdo con Meire *solamente las grandes escuelas, [las] famosas é [son las] que tienen esto.* El principal problema que apunta la informante es la falta de recursos e infraestructura para todos dado que *no tiene [hay] un ordenador para cada alumno. Son dos alumnos en cada ordenador y también un laboratorio para muchos profesores. Entonces no hay una disponibilidad.* Además de la falta de logística, *pocos profesores usan, utilizan el ordenador* porque no saben manejarlo. Por tanto, la

informante tiene una postura favorable al uso de las TICs en el aula pero a veces la falta de su implementación en al clase se debe a que *no tengo tiempo de hacer, preparar cosas*.

El **uso de la lengua meta** en el aula no es tan común en Brasil como sería lo deseable. Muchos de los profesores no son nativos y ellos mismos tienen dificultad a la hora de usar el español. Además, en el caso de clases de E/LE en la enseñanza primaria y secundaria, el número de alumnos por clase gira entorno a la treintena, dato éste que dificulta en mayor medida el trabajo del docente. A los alumnos, en general, en clase de E/LE les cuesta dejar de lado la lengua materna para pasar a usar principalmente la lengua meta. Pensemos que en Brasil, la mayoría de la población habla una sola lengua, el portugués. Son pocos comunes los casos de personas plurilingües.

- 191E Les corriges la pronunciación. Bien. Yyy ¿tú hablas en español en clase ooo?
- 192Me Sí, hablo. Hablo en español yy...
- 193E ¿Y ellos contestan en español o cómo?
- 194Me No mucho.
- 195E ¿Cuántos alumnos tienes en clase?
- 196Me Tengo tres quintas series [tres grupos de quinto]. Y cada una treinta alumnos.
- 197E ¿Treinta alumnos?
- 198Me É. [Sí]

En el siguiente fragmento de la entrevista observamos la poca tolerancia que tiene la informante con respecto al **error** puesto que afirma de manera rotunda que ella no debería equivocarse nunca más. Aunque después atenúa un poco su afirmación refiriéndose a su edad. Admite que este factor puede representar una limitación para el aprendizaje de una lengua extranjera pero al mismo tiempo asegura que su cabeza funciona perfectamente. *Pienso que un joven aprende más rápido que una persona mayor. No que no aprendemos los más viejos pero demoramos más para aprender.*

- 347E El curso de conversación. Ajá. Bueno, y entonces, a ver, cuando te equivocas ese error ¿cómo te afecta?
- 348Me Pienso que yo no debería me equivocar de manera ninguna más.
- 349E ¿No?
- 350Me ¡No!

351E ¿Tú crees que hasta estas alturas no deberías equivocarte nunca?

352Me Sí, después pienso una persona más joven aprende más rápido que yo que empecé a estudiar tarde. Ehh pero como nunca paré de estudiar entonces mi cabeza trabaja bien aún.

Podemos observar que la informante adopta una postura negativa con respecto a la posibilidad de hacer errores ya que ella no debería equivocarse nunca más, pero, al mismo tiempo, es tolerante ante la idea de que el profesor o sus compañeros la corrijan. Asegura que no le importa ni le molesta que la corrijan.

355E Bueno. Y lo que hacíamos en clase de corregirse unos a otros entre alumnos, ¿qué te parece eso?

356Me Ehhh, me gusta. Me parece que si no me dice lo que está errado no sabemos. Pienso que siempre estamos acertando y si te dicen de una manera que no ofende, estamos aquí para eso para que se corrija.

357E ¿Y te parece que sólo puede corregir el profesor o también los alumnos?

358Me No, los alumnos también. A mí no me importa. Quiero que corrijan para ver si estoy bien, malo. Esto no me incomoda.

359E ¿Y te parece que del error se aprende?

360Me Sí, se aprende mucho.

E incluso cuenta una anécdota acerca de aprender a partir de los errores. *Yo decía siempre 'mas' y algún profesor, la corregía diciéndole 'pero', y yo 'mas' y el profesor 'pero'. De tanto que ya me corrigieron pienso que ya no hablo tanto 'mas'. Esto ya me aburría* [me hacía enfadar].

En las siguientes intervenciones la informante opina sobre **la autonomía de aprendizaje** en relación a las lenguas extranjeras. Resalta la importancia del trabajo autónomo fuera de las clases e incluso sugiere que la falta de dedicación suya al español fuera de las clases pueda ser una de las causas de que no aprendiera lo suficiente al principio. En aquella época trabajaba mucho durante la semana y estudiaba únicamente los sábados.

300Me [...] Cualquier idioma, si no se dedica un poco fueraa Pienso que esto [fue lo] que pasó conmigo mientras yo hacía CC.AA. Yo daba clases el día entero. Por la noche estaba... Y un año también daba clases por la noche. Entonces

301E ¿Estabas cansada?

302Me Estaba cansada y solamente iba [iba] a los sábados y iba [veía] la clase y hacía los ejercicios. Es muy poco. Pienso que todos tiene[n] que se dedicar fuera de la clase.

En la actualidad le dedica más tiempo al estudio autónomo e intenta *ver tele de la España, siempre tengo un diccionario bien cerca de mí y leo revista[s] [...]*. Sobre leer libros asegura que *son caros en español. No es accesible*. Para ella *la dificultad es esta, los libros son caros, no es [en] todo lugar que se encuentra[n] libros para comprar y biblioteca solamente [la] del Instituto [Cervantes] o lo que tengo en mi casa que compré cuando [hubo la] Feria del libro. Compré alguna cosa y [la] leí. Y en la escuela me mandan estos de chicos [niños], así pues tiene bastante contacto con lecturas adaptadas para niños y adolescentes*.

Cuando le pregunto lo que piensa acerca de la responsabilidad del alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, admite que tanto el profesor como el aprendiz tienen parte de responsabilidad en dicho proceso pero, según ella la porción mayor de responsabilidad le corresponde al alumno.

317E ¿Para ti la responsabilidad del aprendizaje en quien recae en el profesor o en el alumno?

318Me Pienso que también... Más en el alumno porque si tú pasas todas las información informaciones y fíjate se queda aquí nosotros o no hacemos los ejercicios o no se lee es difícil aprender un idioma así. Hay que se dedicar, sí. Yo tengo conciencia, entonces pienso que todo esto que estudié tal vez si me dedicase como siempre leí mucho en portugués debería leer en español también.

El concepto de autonomía de aprendizaje es cultural y por tanto, lo que se entiende por tal autonomía cambia de un país a otro, en función de las diferentes culturas y modos de pensar. Cuando le pregunto a la informante acerca de qué entiende ella por autonomía, ésta afirma que en Brasil en generaciones anteriores *hacían más esto pero, hoy en día, no se incentiva, pienso que en esta generación, no son de estudiar así* [de forma autónoma]. Asegura que en las clases los docentes *hablamos [de] esto, [lo] intentamos pero ni siempre en una clase de treinta alumnos [todos siguen las recomendaciones], [sólo] diez hace[n] esto. Los demás, no*. Así pues, los docentes intentan poner en práctica la autonomía en clase pero el elevado número de alumnos dificulta la labor. Además, en opinión de la informante, la generación actual no está muy preocupada por aprender y se cree el centro del mundo pues *miran*

para el propio ombligo, quizá por la falta de disciplina que sugiere Meire cuando dice que no se les obliga a que estudien.

Aquí la informante nos cuenta que para aprender español empezó con clases en una red de academias de lenguas que existe en Brasil: *Fui a estudiar en CC.AA.* Pero se dio cuenta de que lo que aprendió allí no era suficiente. Además cree que nunca se llega a conocer completamente una lengua, ni siquiera la propia: *No es suficiente ehh pienso que [el] español es como [el] portugués estudias, estudias y nunca [lo] sabe[s] todo.*

Con respecto a **la motivación** de la informante para estudiar español ésta es una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca. Interna porque es descendiente de españoles y esa relación con sus orígenes la motiva enormemente a estudiar y a interesarse por la lengua y cultura de sus antepasados. E instrumental al tener que enseñar a sus alumnos la propia lengua que está estudiando ella. La informante era funcionaria pública, *yo hice un concurso, [...] tenía un cargo efetivo [puesto fijo] en la escuela.* Trabajaba en una escuela pública pero la situación de los profesores que son funcionarios públicos en Brasil es desmotivadora debido a que los salarios son muy bajos, tal como confiesa Meire: *pero vivir solamente de escuela del gobierno no da [no es suficiente]. Entonces [así que] fui a trabajar en una escuela part [particular].* Esta realidad refleja el escaso valor que da la sociedad y el gobierno a la educación.

Las notas son muy importantes para la informante y para ella son indicadores absolutos del nivel de lengua que posee. No entiende cuál es la razón por la que sus notas han disminuido, cuestión que surge a lo largo de la entrevista en varias ocasiones: *no sé si regredí o aquí [en el Instituto Cervantes] es muy [mucho] más exigente do que era la USP o la CC.AA.* y cuando saca una nota siete, opina *¡Por Dios! Estudio tantos años y no salgo de esto, en cambio cuando hago otros cursos ¡voy tan bien!* Meire demuestra ser bastante exigente consigo misma en relación a las notas.

253E ¿Te parece que siete es una mala nota?

254Me Ahh, sí, para mí, sí. Debería sacar una mejor nota.

255E ¿Cuál sería una buena nota?

256Me De ocho para cima[arriba].

257E ¿Y hay tanta diferencia de un siete a un ocho?

258Me Pienso así. Yo sé setenta por ciento de español solamente.

Meire ha evolucionado desde que empezó a estudiar español y hoy en día se siente más motivada y segura que cuando visitó España ya que afirma que *ahora sí volver [volviera] un día voy a intentar hablar, ¿sí?*

La caracterización del discurso de Meire

El discurso de Meire se caracteriza por una gran **implicación personal** que se observa mediante el uso constante de la primera persona. La informante utiliza con una frecuencia muy alta el pronombre personal 'yo', en 56 ocurrencias; el adjetivo posesivo 'mi' lo utiliza en 38 ocasiones, la mayoría de las veces para hablar de su familia; la inclusión en el discurso también se observa a través del uso de 'para mí' o 'a mí'. Además hay verbos en segunda persona del plural: *Después que nosotros vamos pensando, por qué tenemos este comportamiento, por qué hablamos de esta manera, que comemos este tipo de comida y vemos que es nuestra descendencia, nosotros no usamos el imperativo*. La impersonalidad la expresa a través de la segunda persona del singular: *estudias, estudias y nunca [lo] sabe[s] todo*, pero principalmente mediante el 'se': *se hablaba español, se comía mucha tortilla, sólo se estudiaba en escuelas públicas, y no se entraba en facultad particular*. En estos dos casos, la informante se incluye al contrario de lo que ocurre cuando hace uso de sujetos impersonales como 'la mayoría' y 'la mujer' que utiliza para alejarse y no incluirse en esas circunstancias concretas: *La mayoría se casó, la mujer era preparada para se casar*. Por último, la tercera persona del plural para referirse a colectivos con los que no se identifica porque no comparte la opinión que tienen, normalmente sobre el español, como algunos profesores: *hay profesores que dicen que es muy fácil*, y la mayoría de los brasileños: *el español a los brasileños les parece fácil*.

Con respecto a los **parámetros espacio-temporales**, opone el '**ahora**': *Ahora sí volver un día voy a intentar hablar*, y el '**hoy**': *No había esta mezcla que hay hoy día*, al '**entonces**': *Entonces era normal españoles e italianos, entonces sólo se estudiaba en escuelas públicas* o cuando se refiere al viaje que hizo a España: *hablar no intenté, no intenté hablar nada en español, a veces intentaba hablar pero tenía miedo de salirme mal* para contrastar el presente con el pasado. El pasado (su infancia y adolescencia) significan una realidad lejana en el tiempo en la que las diferentes culturas no se mezclaban entre sí, las mujeres no estudiaban y los descendientes de inmigrantes europeos eran pobres. También forma parte de ese pasado su viaje a España en el 96, el cual asocia al miedo y a la vergüenza a equivocarse o a que no la entiendan al intentar hablar español. El presente representa todo lo contrario, la vida

adulta, los estudios universitarios, su labor docente, el sueño de viajar a España hecho realidad: *que pude ir a España* y refleja una mayor seguridad ante la posibilidad de hablar español y ser entendida por un nativo, tanto es así que trabaja impartiendo clases de E/LE a niños a pesar de ser consciente de sus limitaciones.

En cuanto a los **recursos estilísticos** presentes en el discurso de Meire, cabe destacar el uso de **frases hechas**, con ello la informante da un tono de mayor informalidad a la entrevista y logra una mayor proximidad con el entrevistador. Traduce literalmente al español una frase hecha: *Viven metiendo las patas en el patio del vecino*, en portugués sería 'Vive metendo a pata no quintal do vizinho.', la cual equivaldría a 'no dejar de meter las narices donde no le llaman'. La utiliza para justificar el motivo por el que no le gustan los americanos ni la cultura americana. También utiliza la **ironía** en varias ocasiones justo para dar a entender lo contrario de lo que dice: *Hay profesores que dicen que es muy fácil. ¡Sí, depende para qué!, ¿no?* Otro de los recursos utilizados por la informante es la **elipsis**, es decir, la supresión de algún término de la oración, que aunque sea necesario para la correcta construcción gramatical, se sobreentiende por el contexto: *¿Hablas bien portugués? [Lo] Intentas.* La **exclamación** es otro de los recursos usados por la informante cuando reproduce diálogos. Meire es una persona muy expresiva y suele hacer exclamaciones a menudo: *¡Madre mía! Una hija praticamente de españoles se casar con... Sacaba buenas notas y mi pronuncia ellos decían que no era mala. ¡Yo qué sé!, ¡Mucho!, ¡Por Dios! Todo aquello que yo hice no me valió para nada.* Me parece que esto es una impronta de sus antepasados españoles puesto que se nota que las ha interiorizado.

Sobre la **modalización** he observado que las formas verbales más usadas por la informante son los verbos que expresan **obligación**, como 'poder' que utiliza en frases negativas, tanto en la primera persona del singular: *no puedo me quedar pensando mucho*, como en la primera persona del plural, al mencionar una obligación impersonal: *no podemos demorar tanto*; la perífrasis 'tener que', en primera persona para expresar una obligación personal: *Tengo que...* y en tercera del plural para expresar un deber común a todos los estudiantes: *todos tiene[n] que se dedicar fuera de la clase* y por último, el verbo 'deber', que aparece en forma impersonal: *se debe leer [...] ver películas pienso que se debe porque sólo en la clase no es posible*, y también en segunda persona del singular: *tú debes de estudiar español*, palabras que usó su jefa para darle un consejo. Las obligaciones impersonales representan creencias de Meire acerca de cómo se aprende español, son constataciones suyas sobre la manera como pueden mejorar el nivel de las lenguas que estudian los alumnos. Para referirse a la **capacidad** utiliza verbos como 'intentar', tanto en presente como en

pasado, pero la mayor parte de las veces en primera persona 'yo': *a veces intentaba hablar, no intenté hablar nada en español, intento pasar el acento correcto, intento ver tele de la España*. El gran uso de este verbo denota la falta de seguridad por parte de la informante con respecto a su capacidad de aprender y llegar a hablar bien una lengua; incluso llega a usarlo para referirse a su propia lengua, aunque lo conjuga en la segunda persona, por lo que parece que explicita un diálogo interior: *Como en portugués. ¿Hablas bien portugués? 'Intentas'*. También lo usa para referirse a su abuelo: *ha venido aquí intentar* [una vida mejor]. Del discurso de la informante se deduce que para ella lo importante es realizar el intento y no tanto lograr el objetivo. Lo que ella valora de verdad es la realización del esfuerzo. Además también hace uso del verbo 'procurar', en primera persona: *procuro hacer frases cortas* y para expresar voluntad utiliza 'tener ganas': *Tengo voluntad* [ganas] *de volver un día*.

En relación a los **adjetivos y adverbios axiológicos**, a menudo aparecen construcciones con el verbo 'ser' en la mayoría de los casos con el adjetivo 'difícil', que son valoraciones negativas acerca del español, lengua que la informante no considera fácil: *es más difícil aún, es más difícil, lo más difícil de todo, estoy malo aún, esto es muy difícil, no es suficiente* pero también aparece con adjetivos positivos, con los que describe situaciones relativas al viaje a España o su trabajo: *fueron muy simpáticos, este era el mejor*. Cuando describe a su familia o cuenta anécdotas sobre sus miembros, utiliza adjetivos bastante significativos que describen la realidad de su infancia: *fue un lío, fue fuerte, era normal hablar de aquella manera, entonces era normal españoles e italianos, era una cosa normal, la vida fue muy difícil*. También usa adverbios para valorar acciones: *Aprendió mejor, vivir solamente de escuela del gobierno no da* [es posible]. Cuando se refiere a sus estudios da a entender que es buena estudiante y que le gusta aprender: *Sacaba una buena nota, Los profesores me mostraban las pruebas escritas yo vía que estaba bien*. En cuanto a los **verbos de gusto**, Meire usa el verbo 'gustar' tanto en frases negativas, en las que se refiere al inglés y a la cultura americana: *a mí nunca me gustó el inglés, no me gusta de los americanos, no me gusta la cultura americana*, como afirmativas: *Me gustó, fue el que dio más gramática, me gustaba para entrenar, también me gustó cuando se cambia la pareja*. En ellas habla de los aspectos que le gustan de las clases de español: el profesor, la interacción, la destreza trabajada, etc. Respecto a los **verbos de opinión**, el único utilizado por la informante es el verbo pensar. Repite 'pienso que' en 39 ocasiones. Parece que no tiene el hábito de usar otra forma de expresar opinión.

Para dar por terminada la caracterización del discurso, comentaré los **aspectos del análisis textual**. La informante demuestra un gran dominio del propio discurso. Se

refiere a las **palabras de otros**: *'tú debes de estudiar español porque a cualquier hora en esta escuela va a tener un clases de español y tú ya está aquí.'* *'Eres descendiente de español.'* *'Pienso que ella va a pensar en ti.'* Cuenta una anécdota: *cuando decimos: 'Estudio español.'*, alguien dice: *'Es tan fácil. Yo entiendo todo.'* Llegué a la conclusión que *brasileño nace hablando español*. También hace uso de las **anécdotas**, como ejemplo, la que sigue a continuación en la que cuenta cómo conoció a una persona del pueblo de su abuelo que era churrero y que los llevó hasta el pueblo y los trataron como si fueran amigos pero no los conocían de nada.

Yo fue en este pueblo de mi abuelo, Encarnación, conocemos por acaso en Murcia, entramos en una churrería y ya era la hora de la siesta y el dueño ia cerrar las puertas y él preguntó de dónde éramos y decimos que éramos de Brasil y que nuestros parientes que nuestros abuelos tenían [habían] salido de Encarnación. Entonces él era de Encarnación y hizo cuestión de [insistió en] levarnos que era cerca de treinta minutos de Carabaca. Y fuimos. Pusieron una mesa... No nos conocían y no tenía parientes de nuestro abuelo más. Vivían trescientas personas en aquel pueblo. Y nos pusieron muchas cosas.

En suma, el discurso de Meire se caracteriza por una gran espontaneidad y expresividad que se aprecia por el gran número de anécdotas, bromas y expresiones de las que hace a lo largo de la entrevista. De sus palabras también entreveo una persona luchadora, persistente y valiente al enfrentarse a las convenciones de la época, que no permitían que las mujeres estudiaran. Otra de las cuestiones que caracterizan el discurso de la informante es una gran autocrítica en relación a sus estudios de español que se repite a menudo durante la entrevista. Meire es bastante exigente y a veces llega a ser intolerante consigo misma, puesto que no se permite hacer ningún error a estas alturas, después de tantos años de estudio. La alumna es consciente de su dificultad con las lenguas extranjeras, lo cual se traduce en un miedo asociado al error. Por ejemplo, durante su viaje a España, no se sintió lo suficientemente segura para arriesgarse a intentar mantener una conversación en español porque le daba miedo equivocarse o pasar vergüenza por no saber hablar bien español.

Las creencias de Meire

Empieza la entrevista con una creencia muy significativa. Piensa que no supo aprovechar la oportunidad que tuvo de pequeña de aprender español entonces puesto que sus padres y toda su familia lo hablaban. Continúa refiriéndose a las creencias que

tenía el colectivo de inmigrantes españoles durante su juventud. Los españoles tenían que casarse con españoles, no podían mezclarse con inmigrantes de otras nacionalidades. Continuaban usando el español en el día a día y por eso, cuando era pequeña creía que su madre hacía muchos errores al hablar porque no era consciente de que no hablaba portugués sino español. Otra de sus creencias es que su hermano tiene mejor acento que ella debido a que él tuvo más contacto con su padre, éste murió cuando su hermano tenía dieciocho años y Meire diez. La informante cuando era joven creía que tenía capacidad para estudiar y habilidad para las Artes por lo que se enfrentó a los prejuicios de la época y estudió una carrera. Respecto a su nivel de español cree que todavía es malo a pesar de todos los años de estudios que ha realizado y del hecho de ser descendiente de españoles. Sobre su viaje a España dice que allí descubrió que no sabía nada de español y que por eso no intentó hablar. También opina que hablar bien español no es nada fácil, al contrario de lo que la gente cree en Brasil. Lo más difícil del español son los pronombres y el imperativo. Cree que el mejor lugar para estudiar español en São Paulo es el Instituto Cervantes porque el nivel es más alto que en las otras academias. Opina que cuando se hacía amiga de sus profesores éstos le ponían buenas notas que no correspondían a su nivel; esto explica, según ella, que en el IC sus notas sean peores. Piensa que escribir es la destreza más difícil, más incluso que hablar ya que cuando escribe queda constancia de los errores y al no poder subsanarse inmediatamente pueden provocar malentendidos. Por último, cree que asistir a las clases no es suficiente para aprender una lengua y estudiar a diario de forma autónoma es absolutamente necesario si se quiere lograr una competencia alta en la lengua extranjera. También cree que trabajar en parejas es bueno porque incentiva el respeto por las ideas de los compañeros y se aprende a negociar los turnos de habla.

6.1.3. Tercera entrevista: Gabriela

Gabriela es una chica de diecinueve años, muy extrovertida, abierta y divertida. Se mostró muy colaboradora desde el primer momento en que le propuse que me ayudara en la investigación.

Gabriela da una **visión de sí misma** al compararse con sus dos hermanos. Habla de sus diferentes intereses. Su hermano y su hermana tienen intereses parecidos, en cambio a ella le interesan otras cosas. *No hice afuera [inglés]. Mis hermanos, por ejemplo, hicieron. A mis hermanos les gustaban [el inglés]. Estudiaron los dos, terminaron [la] escuela tradicional y yo he cambiado [cambió de escuela, se refiere a la de las monjas]. Los dos fueron para Estados Unidos a hacer intercambio y yo la única*

que quise ir a México. Yo quería irme a México e India y pues mis hermanos ya nooo. Se ve diferente a ellos y concluye: Bueno, mis hermanos son totalmente distintos.

Sobre sus expectativas en relación al español, la informante dice: *yo sueño con irme a España, así pues le encantaría ir a estudiar allí para ampliar sus estudios después que termine la facultad y hacer un trabajo, no sé, con algo de artes.* Este deseo de Gabriela se debe a que estudia la carrera de Bellas Artes en Brasil.

Su **primer contacto con la lengua española** fue en la escuela constructivista donde estudiaba. Allí *teníamos proyectos optativos* y uno de ellos *era de la cultura española*. La profesora, que *era española, era la mamá de un chico* [de un alumno], *mezclaba* [las dos lenguas] *pues éramos cuarenta* alumnos en clase. Parece que a la profesora le resultaba imposible hablar sólo en español porque el grupo era muy numeroso y además, adolescentes; por lo que era difícil conseguir que hablaran todos en español. La informante confiesa que *no hablaba todo el tiempo* en español. Este fue su primer contacto con la lengua y cultura española. Parece que le gustó y decidió irse a hacer el último año del Bachillerato a México. Antes del viaje *me correspondía con mi familia mexicana y yo casi no entendía nada. Entonces mi papá me decía lo que estaba escrito.* Cuenta que su padre *entiende español así*, más o menos, pero que tiene facilidad para las lenguas y por eso consigue comunicarse en cualquier lugar al que va. Por ejemplo, cuando *se fue a Japón y se quedó tres meses. No aprendió a leer pero aprendió a decir algunas cosas.* Cuando Gabriela intentaba escribir algo en español lo *escribía casi todo en portugués.* Entonces la profesora *me empezaba a corregir y cuando corregía se quedaba todo rojo* porque el texto tenía un montón de errores. Se fue a México a hacer el intercambio y fue allí donde aprendió de verdad la lengua, en situación de inmersión. En México *no pasé hambre* pues *entendía*, es decir, conseguía comunicarse de manera muy básica pero *tenían que hablar despacio. Así bien mucho* [muy] *despacio. Estaban todo el tiempo hablando y repitiendo y repitiendo.* Por eso *me quedaba* [con] *un poco de dolor de cabeza de ponerme atención en todo lo que hablan* [decían]. Explica que, al principio, tuvo dificultad con algunos sonidos. Por ejemplo, *la ere* pues *era imposible.* Y cuenta que había *un chavo de mi clase que se llamaba Ramón y yo decía 'jamó'. Era súper chistoso.* Continúa contando más dificultades que tuvo al principio, en especial con *la muchacha* [la empleada doméstica] *que trabajaba allá. En el empiezo fue un poco más difícil pues ella no tenía la misma paciencia que mis padres o mis hermanos,* se comunicaba con Gabriela mediante gestos y le *gritaba* pero la informante no la entendía y esa situación le provocaba la risa. *¡Era súper chistoso!*

En el colegio en el que estudió en México no tuvo clases de español sólo *clases en español. En la segunda escuela que estudié*, allí sí que había clases de gramática, pero no era específica para extranjeros puesto que éstos eran minoría. Aclara que en México *estive en dos escuelas. El quinto semestre en una y el sexto en otra*. Describe cómo eran y las compara con los colegios en los que había estudiado antes en Brasil. En su país estudió primero *hasta los catorce años en una escuela de monjas y nunca me había gustado* porque era muy tradicional y después, *cuando fui a mi colegio en la 'prepa'* [último curso del Bachillerato] *de constructivista, a mí me ha encantado mucho*. Esta fue su última experiencia justo antes de irse a México. Una vez allí *el quinto* [semestre] *estudié en otra escuela constructivista que era Jean Piaget y la otra fue el Carlos Pellicer. En 'Jeanpi'*, [manera coloquial como llamaban los alumnos al colegio] *es que cuando llegué, es que todo era muy distinto. [...] era constructivista [...]. Cuando llegué allá* [al Jean Piaget] dice que le sorprendió mucho porque *era un colegio más constructivista* [todavía que el brasileño] *que era basado en / en Jean Piaget*. Por tanto de su discurso se deduce que le gusta y que se identifica con el pensamiento constructivista. A continuación describe cómo eran sus compañeros de clase en el 'Jean Piaget', el primer colegio. Ella no era la única alumna extranjera, *tenía* [había] *una belga en [mi] clase. [...] Y un brasileño en otro salón porque yo escogí Sociales y él, creo que Matemáticas*. Acerca de sus compañeras mexicanas comenta: *A mí me impresionaba eso de ver, de ser en [de que fueran] así... tann importante para ellas, la importancia de la imagen. Allá en Jean Piaget las chavas todas se peinaban y se maquillaban en la clase*. Todo esto le sorprende porque a ella no le importa tanto.

Acerca de **las creencias entorno a las lenguas extranjeras**, en primer lugar, en relación al inglés, la informante asegura que su nivel es muy malo porque nunca ha hecho ningún curso extracurricular fuera del colegio donde estudiaba y por eso, su nivel es muy bajo.

226E ¿Estudiaste inglés?

227Ga Pero remal, ¿no? El inglés en las escuelas...

228E ¿No es obligatorio, en el Bachillerato?

229Ga Sí, es obligatorio pero pues aquí en Brasil es así. ¿Ya viste cómo es? Tienes, lo aprendes en la escuela pero pues como son, ¡vah!, treinta alumnos, no sé, y la gran parte has estudiado, estudia fuera de la escuela, en CNA, CC.AA...

230E En escuelas privadas.

231Ga Sí, de ing ¡sólo inglés! Entonces, entonces la diferencia de nivel es gigantesca.

232E Y tú, ¿estudiaste también?

233Ga No, yo no. Es que el inglés es como, era una cosa así. Yo cuando hice mi primer examen / de inglés era así, era algo así, necesitaba aprender otro idioma y ya. Fue una obligación. Tienes que aprender. Y yo creo que saqué tres en el examen. En mi primer examen. Entonces yo miré y bueno, pues nunca voy a aprender el inglés.

Gabriela cuenta que *necesitaba aprender otro idioma*. Confiesa que estudiar inglés *fue una obligación*. Y cuando vio la nota que sacó en el primer examen, *yo creo que saqué tres en el examen*, llegó a la siguiente conclusión: *Nunca voy a aprender el inglés*. Sin embargo admite: *Bueno, yo creo que si yo me voy para el exterior yo aprendo el inglés bien*. La informante asegura que cuando empezó a estudiar *en la escuela [...] en la quinta serie, [...] yo no sabía nada*. Así que empezó de cero en quinto y había otros alumnos en la clase que al igual que ella no tenían conocimientos previos de inglés. *Entonces la maestra tenía que empezar por el básico*. Los otros alumnos empezaban a protestar *porque ya lo sabían* dado que *empezaban a aprender desde la alfabetización, en escuelas particulares, fuera de la escuela*.

Como sus compañeros ya sabían el contenido del curso, decían: *¡Eso es muy fácil!* Pues [yo] *no ponía atención porque pues los chavos estaban platicando [...]* y eso la distraía y no le permitía aprender. Confiesa que si tuviera la oportunidad de pasar una temporada en el extranjero para aprender otro idioma, escogería el italiano, *por gusto*. Reconoce *que el inglés es más importante por la necesidad del trabajo y todo eso*, pero a ella no le gusta, prefiere el italiano.

Afirma que a pesar de haber estudiado inglés durante siete años habla mucho mejor el español porque lo aprendió en México en un contexto de inmersión, *estaba con una familia que hablaba español, estaba en una escuela que [donde] hablaba español*. *El español, [lo estudió] un año en México y un año aquí [en el Instituto Cervantes], [en total], dos [años]*. Explica que el hecho de que tenga un nivel bajo de inglés, a pesar de haberlo estudiado durante tanto tiempo, se debe, entre otras cosas, a que en las clases *no hay condiciones de [que] treinta alumnos [participen todos] en una conversación*. Además de atribuir la culpa al elevado número de alumnos también apunta como causa de la dificultad para aprender esta lengua el hecho de que *no es una cosa diaria*. Es decir, que según ella, para llegar a hablar bien una lengua es necesario practicarla a diario. Cuenta que en México *escuchaba la radio en español, ¡la tele! En el empiezo no vía [veía la] tele pues porque no entendía nada. Pero luego pues empecé a ver tele en español. Mis sueños eran en español y todo eso*. Aprendió tanto español que cuando *regresé hablando en español y todos decían: ¡ohh!* Estaban

sorprendidos porque hablaba *con súper acento* [mexicano] *en portugués*. Tenía acento mexicano incluso hablando su propia lengua. Cuenta como anécdota que *hablaba portugués pero pues ¡horrible!* porque lo *mezclaba todo*. Pero esto está justificado que *es que ya pensaba en* [español] porque durante aquel año habló muy poco portugués. Y [con] *el inglés nunca fue así* porque *yo tenía una, dos veces por la semana. De tareas* [sólo ejercicios], *haciendo tarea ahí* [allí en la clase].

- 256E ¿Y cómo fue? Ehh ¿aprendiste bastante? Si lo comparas con el español, ¿cuánto tiempo estudiaste inglés? ¿Durante cuánto tiempo?
- 257Ga Comencé en tercero. Siete años.
- 258E ¿Estudiaste inglés siete años?
- 259Ga Sí, siete de la escue... Sí.
- 260E Vale. ¿Y español?
- 261Ga El español, un año en México y un año aquí, dos.
- 262E Dos años y ¿cómo?, comparando una lengua y otra...
- 263Ga Comparando una lengua y otra, pues en español ¿si yo sé más? Sí, yo sé más en español.
- 264E Pero, ¿por qué? Estudiaste siete años inglés.
- 265Ga Porque el inglés fue el básico de
- 266E ¿Durante siete años estudiaste lo básico?
- 267Ga Ah, ¡no! Pero aprendí así. Pero es que no no hay condiciones de treinta alumnos en una conversación.
- 268E Mhm.
- 269Ga O veinte, por ejemplo. No tiene condiciones. Y no es una cosa diaria. El español yo me quedé todo el tiempo. Entonces estaba con una familia que hablaba español. Estaba en una escuela que hablaba español.

La informante cree que para aprender a hablar bien una lengua es necesario vivir un periodo de tiempo en el país donde se habla, ya que *no vas a aprender solamente la lengua. La vas a aprender desde la cultura*. Concluye que *la lengua viene por el contexto*. Y da ejemplos concretos: *Tiene que entender por qué la pirámide fue* [construida] *y si quieres comer, entonces* [tienes que pedir la comida en español]. Para ella es imposible aprender una lengua de forma descontextualizada, por eso también es esencial conocer la cultura puesto que a partir de esta aprendemos la lengua.

Respecto a la **metodología** que utilizaban en los colegios en los que estudió en México, dice que *era la metodología antigua* y además *era con una maestra de setenta y cinco años*. Con estas palabras ya está avisando de lo que detalla a continuación.

- 45E ¿Cómo era esa metodología?
- 46Ga Teníamos que escribir. Nos dictaba unas palabras. Nos decía "Va" teníamos que escribir una palabra. Nos decía una palabra y teníamos que escribir. Si cometíamos errores teníamos que escribir diez veces.
- 47E Escribirla diez veces de nuevo.
- 48Ga Sí. Entonces pues yo ya hacía como cinco meses que estaba allá. Todavía no escribía súper bien↑, ¿no? Y palabras que, por ejemplo, ah, pues no me acuerdo. Pues palabras que te confundes. No eran palabras que
- 49E Con 'z', con 'c'...
- 50Ga Sí. Entonces empezaba a escribir y era peor hacer do que dos veces la misma cosa porque yo así diez veces la misma palabra así. Si cometía diez errores ya me jodía.
- 51E Eran cien palabras. Risas
- 52Ga Eran cien palabras.
- 55E Y esa forma de corregir los errores que tenía ella, ¿a ti te gustaba, no te gustaba? Ehh
- 56Ga Bueno, si fuera solamente esto, estaría bien. Pero pues tenía que estar la hoja dos dedos cada palabra de la del borde. Tenía que tener "Villahermosa, México" Todo listo, ¿vale? Así
- 57E ¿Con el lugar y la fecha?
- 58Ga El lugar, la fecha, la maestra. Tenía que tener la / No era cualquier... No sé mayúscula o minúscula, así.
- 59E O sea que tenías que seguir una serie de normas.

Hay una serie de aspectos que son característicos de la metodología antigua: *tenía* [había] *llamado oral* [pasaban lista] y había dictado, la profesora lo hacía a gran velocidad: *decía una* [palabra] *tenías que escribir* [la], *decía otra* y *tenías que escribir* [la]. Esta forma de trabajar la comprensión oral no le gustaba pero reconoce que le servía para aprender a escribir las palabras que no conocía porque después tenía que escribir diez veces cada palabra que hubiera escrito mal en el dictado, además de tener que poner la fecha, el lugar y dejar unos márgenes previamente establecidos.

- 67E ¿Y eso te causaba a ti ansiedad, te daba miedo, interfería en alguna cosa?
- 68Ga ¡No! ¿A mí? ¡A mí, no!
- 69E ¿No?

70Ga Yo iba haciendo. Pues agarraba de alguien, [que] sabía cómo se escribía la palabra. y me quedaba diez veces ahí escribiendo en mi casa. Aprendía cómo se escribía, ¿no? Pero pues, a mí no me gustaba. Eran muchas reglas, así...

Otra actividad que realizaban para mejorar la pronunciación, la entonación era *leer un texto en español. Y yo me empezaba a reír porque no me aguantaba [aguantaba]. A la informante le daba risa tener que leer en voz alta porque tengo acento, pues. Y jamás lo voy a quitar.* La reacción de la maestra era negativa puesto que *se enfadaba* y la amenazaba: *Te voy a dar cero* pero a ella eso le producía risa y justifica su comportamiento, *no me gusta leer en voz alta pero pues allá allá me valía así.* Así pues la realización de esta actividad no le molestaba tanto allí porque algo aprendía con todo lo que hacía.

75E En voz alta.

76Ga Sí.

77E Delante de la clase.

78Ga Sí. Pero pues yo empezaba a leer y los chavos, "No, así." Y empezaba a reír, y a reír y y la maestra se quedaba...

79E Enfadada.

80Ga Sí, se enfadaba y yo... 'Te voy a dar cero.' 'Bueno, está bien.' y empezaba a reír. 'Bueno, ¿pues qué quieres que yo haga?' Risas.

Después también vuelve a referirse a lectura en voz alta como forma de evaluación, y *una de las calificaciones era la lectura, en las dos escuelas era así. La lectura oral. [...] creo que valorizaban la lectura oral porque en las dos tenías que pararte y leer.*

Describe cómo eran las clases en el 'Jean Piaget' *hacíamos juegos, teníamos cosas de de y esto me ha gustado [...] Pero pues no salía, porque, por ejemplo, la clase tenía cincuenta minutos y eran siete juegos y tenías que estar cambiando.* Parece que en opinión de la informante, la idea de trabajar con juegos le gustó pero había que hacer muchas actividades en poco tiempo y por este motivo no funcionaba, no daba el resultado esperado. Continúa explicando que al principio ella tuvo dificultades para adaptarse a la dinámica del colegio porque las asignaturas eran diferentes y ella todavía estaba aprendiendo la lengua, por lo que la dificultad era extra.

- 100Ga Entonces yo como todavía estaba aprendiendo el español. Estaba aquella batalla, por ejemplo, yo no había estudiado esto, ¿no? Aparte que era distinto. Yo tenía Derecho, tenía todas las las materias...
- 101E Las asignaturas eran diferentes.
- 102Ga Sí, todo distinto. Entonces yo todavía tenía que aprender el español, agarrar la onda de la clase porque era
- 103E La la mecánica, la interacción era diferente.

Para Gabriela el ritmo era demasiado rápido *yo todavía tenía que leer, entender, agarrar, bueno, mirar y órale. Era muy rápido.* Sus compañeros *lo hacían pero pues también así* [sin mucho interés]. [Lo] *Hacían...porque en el examen iba a tener esto.* La informante cuenta que el grupo tenía cincuenta alumnos y *la maestra* [iba] *por todos los lados* [durante las actividades lúdicas] *y si tenía dudas ella no tenía cómo estar* [conmigo todo el rato.] Gabriela concluye que para ella *era más importante aprender el nombre de las personas, estar allí platicando con ellos do que la clase en sí. Aprender la cosa, ¿no?* Sobre la asignatura de Derecho, afirma que *la clase de Derecho, sí me gustaba pero el maestro era horrible,* [...] No le gustaba este profesor porque *agarraba el libro y empezaba a leer, leer, leer y yo* [hace un gesto con la cara para indicar que no entendía nada]. *Sí, porque los chicos empezaban a hablar, a hablar y hablar, órale, pues vamos a leer.* Así que era la forma que encontraba el profesor de castigar a los alumnos por hablar durante la clase.

La informante confiesa que después de todo un semestre en el primer colegio *ya estaba harta del 'Jeanpi' de toda la metodología que yo veía mal. El constructivismo tiene todo para salir bien y no sale. ¿Sabes?*

- 155Ga Los alumnos siempre cagan la clase.
- 156E La culpa es de los alumnos.
- 157Ga Sí. La gran parte. Yo lo veo así. Los alumnos siempre
- 158E ¿Y por qué crees queeee no funciona?
- 159Ga No digo sólo allá.
- 160E Sí.
- 161Ga En mi escuela, en Brasil, siempre. Me acuerdo así, los chicos volteando las sillas y el maestro dando clase, así.

Parece que la informante se queja de la falta de madurez y de responsabilidad de los alumnos. Según ella para que el constructivismo funcione debe existir una cierta disciplina. Quizá también esté sugiriendo que los profesores deben ser más exigentes y

que sería bueno que hubiera exámenes porque esto presiona a los alumnos y los obliga a estudiar. De su discurso se deduce que los alumnos son poco autónomos y que necesitan sentir el miedo de un examen para estudiar.

- 163Ga Yo creo que es la educación de de que tienen los alumnos. No sé si antiguamente era así pero pues hoy en día pues el alumno tiene la obligación de ir a la escuela.
- 164E Mhm.
- 165Ga Yyyyy
- 166E Van a la escuela forzados.
- 167Ga Sí. Pero tienen que... Lógico que tienen que ir. Y tienen exámenes, por ejemplo. Lo veo por la otra escuela tradicional. Si tienes exámenes los chavos no se voltean las sillas y empiezan a platicar. Si es una cosa más abierta las personas se relajan, así. ¿No? Entonces cuando es más tradicional, a mí no me gustaba pero pues
- 168E ¿Tú crees que es más eficaz?
- 169Ga Es más así. [Hace gesto que significa exigencia] Tienes que aprender, órale. Tienes que estudiar, ya.
- 170E ¿Tú crees que funciona, que da mejor resultado?
- 171Ga No sé si mejor resultado pero de pronto sí.

Compara la escuela constructivista con la escuela de monjas en la que estudió hasta octavo: *Yo tenía materias optativas en el colegio constructivista, aquí [en Brasil]. En la otra, ¡no! ¡No tenía nada! Así. Era súper súper tradicional. El promedio era siete. Pues si tenías seis punto nueve nueve ya te quedabas / de examen.*

También compara el comportamiento de los profesores de las dos escuelas constructivistas donde estudió, los de México y los de Brasil. De sus palabras se deduce que allí, en México, los profesores mantienen una distancia mayor en relación a los alumnos y dan las instrucciones de forma más autoritaria, desde una postura de superioridad, desde la autoridad. En cambio, en Brasil, parece que el profesor se pone a la altura del alumno, lo trata como a un igual, por lo que, en opinión de Gabriela, no se trata de una cuestión de respeto, no cree que en Brasil los alumnos tengan menos respeto por los profesores. *No sé si menos respecto pero pues yo veo como pues el maestro tiene menos... [El profesor en Brasil] es más próximo al alumno que allá.*

- 185Ga Yo creo que allá los chicos tienen más miedo, así de del maestro. El maestro es una autoridad. Aquí...

186E ¿Aquí no?

187Ga Aquí no era tanto así. El maestro se sentaba, platicaba contigo y te enseñaba algo. Pues bueno, había grupos, y pues el maestro se sentaba y órale vamos a hacer tal cosa y tal cosa. Allá no, el profesor decía: "Bueno, van a hacer esto y van a hacer esto. Vamos a jugar así. Tenéis que... Este juego va a ser así.

Continúa explicando que en Brasil *después de la clase salíamos con el maestro y... Allá [en México] no. El maestro es maestro*. Es decir, que no se mezcla con los alumnos.

194E ¿Y qué te parece esa relación más próxima del profesor? ¿a ti te gusta? ¿tú prefieres...? ¿cuál de las dos prefieres?

195Ga A mí me gusta más la relación próxima.

196E Mhm. ¿Te gusta más ver el profesor como un amigo o un compañero que como alguien que está por encima que da órdenes?

197Ga A mí me gusta más como amigo. Así. Yo voy... Porque me siento en la obligación de de Por ejemplo, él me dijo "Bueno, tienes que hacer una redacción." Si yo no hago no es una cosa así. Él es mi maestro y ya. Yo me quedo con cero. No es una cosa así, bueno, yo me comprometí con el ma... y yo voy a salir con él después. Imagínate. Yo me voy a quedar con pena, ¿sabes? De él.

La informante explica que para ella lo importante es el compromiso con la educación y que ella se comporta con más responsabilidad y le importa más la opinión de aquel profesor que es su amigo que aquél otro que sólo la evalúa dándole una nota.

En relación al **error**, a cómo se siente cuando hace errores, qué es lo que hace con ellos, la informante empieza diciendo que siente que ahora hace muchos errores. *Aquí yo siento pues que ya lo he perdido mucho del español*. Y esto se justifica por el siguiente el motivo: *Es que aquí no tengo tanto con quien [hablar], alguien en mi casa y todo eso. Entonces cuando cometo errores, creo que son muchos pero ya*. Parece que

Gabriela es consciente de que hace errores pero no le da mayor importancia porque como ella confiesa: *Así creo que es normal*. Continúa diciendo que *algo que me ameniza el error es que ya no he platicado tanto*, así pues la falta de práctica por carecer de personas a su alrededor que hablen español alivia su conciencia. Cuando estaba en México la situación era diferente, porque *creo que me sentía en la obligación*. Cuenta que *si estaba platicando y cometía un error [no le preocupaba] pues lo iba a*

aprender [más tarde]. Pero pasado un tiempo, como seis meses [desde que llegó a México] cuando me equivocaba pensaba: ¡Cómo no [lo] sabía si ya he escuchado un chingo de veces esta cosa! ¡Qué menso soy! Yo [lo] sabía y cometí el error. Asegura que en aquella época mi conciencia pesaba más que ahora. Por consiguiente cuando vivía en México le molestaba más equivocarse que ahora porque en Brasil no tiene con quien conversar en español fuera de las clases.

Respecto a **la autonomía de aprendizaje**, la informante afirma lo siguiente: *yo creo que el alumno es / el responsable por el aprendizaje. El maestro va a conducir. [...] Va a orientar el alumno. El maestro no es una autoridad. Su papel es el de decir al alumno: 'Bueno, vamos a aprender esto.' 'Bueno, quiere[s] seguir algún otro lado' [camino]. 'Tienes que aprender un poco eso.' Entonces el alumno va a buscar un poco pero va a seguir el camino que quiere seguir, es decir que el alumno tiene que decidir y tomar decisiones acerca de lo que quiere. Pero después relativiza su afirmación porque la responsabilidad no sólo es del alumno, el alumno [es responsable] pero pues un poco / el maestro [también].*

- 204E El maestro también tiene responsabilidad en el aprendizaje del alumno.
- 205Ga Sí.
- 206E Mhm.Y tú, por ejemplo, eh
- 207Ga Yo creo... Adoles... Bueno, jóvenes no tienen condiciones de, bueno, en la escuela de administrar tu su [Suena el móvil]
- 209Ga Sí, pero creo que los jóvenes no están preparados
- 210E ¿No están preparados?
- 211Ga para para seguir un camino. Ah, pues yo quiero aprender esto o esto y ya, no quiero aprender esto. Pues no, el maestro tiene que decir "No pues tienes que saber un poco. Pero, bueno, quieres saber un poco de esto, vamos a ver un libro y te doy algo pero en la clase vamos a tener un poco de esto para que sepas. Tienes que saber un poco porque te va a ser importante.
- 212E Mhm. Orientarlo, lo que has dicho. Guiar al alumno.
- 213Ga Pero el joven no tiene condiciones de...
- 214E ¿Por qué?
- 215Ga Porque no tiene base. No tiene nada que Pues no sabe mucho de de No tiene una dirección. Bueno, pues puedo ir a este lado, si me voy a este lado, ¿qué me pasa?
- 216E Mhm.
- 217Ga Pues todavía tiene que, no está listo.

- 218E Inmaduro.
- 219Ga Sí.
- 220E Todavía no tiene madurez.
- 221Ga Bueno, muchos de mis compañeros burlaban la clase. ¿Burlaban?
- 222E Se picaban la clase.
- 223Ga Sí, para irse al bar y estar echando desmadre, ¿no? Ya. Pues debiste quedarte en casa, ¿sabes?

Gabriela asegura que los adolescentes no están preparados, no tienen madurez suficiente para tomar decisiones acerca del rumbo que quieren dar a su vida y en este sentido el papel de profesor como orientador es decisivo. Da el ejemplo de los compañeros que no iban a las clases para irse al bar a hacer jarana.

Por último, da su opinión acerca del papel de las nuevas tecnologías en el autoaprendizaje. Asegura que con ella no funcionaría *porque [...] a mí me gusta estar con alguien diciendo [que me diga] mira tienes que hacer esto. Por este lado, por este otro.* Para la informante, no funcionaría un curso de E/LE en-línea porque como explica: *Es que tienes que tener una súper dedicación porque estás solita.* De sus palabras se deduce que su estilo de aprendizaje requiere la presencia física de un profesor que la oriente y la conduzca. Además, parece que no le gusta o que no está demasiado acostumbrada a la tecnología, ya que dice que *cuando tengo que leer un texto de la computadora, cuando, por ejemplo, los maestros [lo] envían por e-mail [...]. Yo no consigo [leerlo directamente en la pantalla], tengo que imprimir[lo].*

Con respecto a **los motivos** que llevaron a la informante a estudiar español confiesa que en el primer colegio, *en 'Jeanpi' estudié más porque pues tenía que terminar la 'prepa' [curso preparatoria para la selectividad] allá.* Es decir, que el principal motivo era aprobar los exámenes para poder convalidar los estudios y después poder entrar en la universidad. *Y en el Pellicer ya no, ya no. Sí, ya tenía [había] terminado la 'prepa' pero sería bueno seguir los estudios.* En cambio, en el segundo colegio la motivación fue otra, como explica a continuación.

- 140Ga Y aparte tenía una brasileña porque me quedé muy amiga de una brasileña que Pues allí había muchas veces que platicábamos en español, ¿no?
- 141E ¿Entre vosotras?
- 142Ga Sí. Entonces me cambié de escuela, porque pues aparte me cambié de casa.

143E Mhm

144Ga Estaba súper lejos. Y esta escuela estaba más cerca. Y en esta escuela estaba esta brasileña y el chavo que yo “estaba de free”.

Se hizo muy amiga de otra chica brasileña, con la que *muchas veces* [...] *platicábamos en español* y también estudiaba allí el chico con el que salía. Así pues en este segundo colegio, la motivación para continuar estudiando español cambia y está asociada más al lado emotivo por lo que podríamos clasificarla como motivación intrínseca a diferencia del primer colegio donde la motivación predominante sería la extrínseca.

Y en relación a si existe, en su opinión, alguna diferencia de motivación con respecto a las lenguas extranjeras que ha estudiado:

338E ¿Y tú crees que la motivación interfiere en el proceso de aprendizaje? Si lo comparamos con el inglés. Tú empezaste a estudiar inglés porque te forzaron, ¿no? Porque era una obligación. En cambio el español lo escogiste estudiar porque a ti te gustaba.

339Ga Sí. Yo creo que es muy distinto. Muy distinto cuando tienes ganas de estudiar y cuando es una obligación. Es distinto. Aprendes mucho más cuando tiene ganas. No sé. Yo sueño con irme a España y hacer un trabajo, no sé, con algo de artes do que irme a un país que habla el inglés. Sí. No sé. Yo creo... Y me acuerdo muy bien, yo estaba en duda entre México e India. Y mis papás [me dijeron]: ‘No eres...’ Tenía diecisiete años y ‘Es difícil.’ Y me enseñaban cosas de la India. ‘Mira estas fotos, mira estos lugares.’ ‘Es difícil el país. Tú eres chiquita para irte sola.’ Y todo eso. Pero si quieres irte...’

Admite que no tiene la misma motivación para estudiar inglés que para estudiar español. Cuando se fue de intercambio y tuvo que elegir el país al que quería ir estuvo dudando entre México y La India. Reconoce que la opinión de sus padres pesó bastante en su elección pero también afirma que prefiere irse a trabajar a un país donde se hable español que a uno de habla inglesa.

Caracterización del discurso de Gabriela

La informante estuvo estudiando en México durante un año, lugar donde tuvo su primer contacto con la lengua española. Su discurso se caracteriza por tanto por el uso

de léxico propio de este país. Hay que tener en cuenta que Gabriela tenía diecisiete años cuando estuvo en México y que aprendió el español en una situación de inmersión entre adolescentes mexicanos. A continuación muestro algunos ejemplos que reflejan estas circunstancias: *un chavo de mi clase, era súper chistoso, y un brasileño en otro salón, el chavo que yo 'estaba de free'*. Gabriela demuestra ser una persona a la que no le gustan mucho las normas, en especial las del colegio mexicano donde estudió, por ejemplo lo relativo al uniforme: *y aparte de todo el uniforme que era súper importante que yo no me metí* [adapté]. En la entrevista cuenta con sentido del humor una anécdota sobre este asunto; al parecer un día llegó al colegio y no la dejaron entrar porque los calcetines eran demasiado cortos y tuvo que volver a su casa para cambiárselos.

El discurso de Gabriela se caracteriza por una gran **implicación** dado que hace un uso muy elevado del pronombre personal sujeto '**yo**', en concreto lo utiliza en 91 ocasiones. La inclusión en el discurso se aprecia tanto a través de la primera persona del singular: *yo hice uno, hice tres proyectos, yo no aprendí así casi nada* como la primera del plural: *teníamos proyectos optativos, no teníamos clases de español, íbamos a casa y agarrábamos recetas y hacíamos algo de la comida española*. Normalmente usa el plural para describir situaciones que ocurrían en el colegio y en ese sujeto '**nosotros**' se incluye junto a sus compañeros de clase. La mayor parte del discurso está narrado en pasado puesto que habla principalmente de su vivencia en México, de la que ya ha transcurrido un año. También hace uso de la tercera persona del plural para referirse a su familia mexicana, a sus compañeros del instituto o a las personas que conoció allí: *Estaban todo el tiempo hablando y repitiendo y repitiendo, hacían porque en el examen iba a tener esto, lo hacían jugando y hablando alto fuerte*. A veces recurre a esta persona para excluirse del discurso: *las personas, bueno, algunas no ponían atención, las chavas todas se peinaban y se maquillaban en la clase, Los alumnos siempre cagan la clase*. En estos casos está claro que quiere alejarse puesto que no comparte su opinión con la de esas personas. La **impersonalidad** la expresa mediante el uso de la segunda persona del singular: *Pues palabras que te confundes, cómo te puedes, tenías que escribir, tenías que estar cambiando*. Es prácticamente la única forma que utiliza para expresar ideas de manera impersonal.

A través del análisis de los **parámetros espacio-temporales** observo un contraste entre '**allá**', representado por el colegio constructivista de México: *Yo creo que allá los chicos tienen más miedo, así de del maestro y 'aquí'*, que sería el colegio constructivista de Brasil: *Aquí [el profesor] no era tanto así. Es más próximo al alumno que allá. Después de la clase salíamos con el maestro y... Allá no*. Describe a su

profesor de Brasil como alguien más humano y cercano, una especie de amigo o compañero que comparte con los alumnos los momentos de ocio. En cambio, en México el profesor era más autoritario y no tenía ningún tipo de contacto con los alumnos fuera del horario de clase. Sin embargo esto no significa necesariamente algo negativo puesto que uno de los motivos por los que Gabriela afirma que fracasa el constructivismo es la excesiva libertad malinterpretada por los alumnos. Así pues deja entrever que hay cosas que le gustan más de allí: *Yo creo que allá los chicos tienen más miedo, así de del maestro. El maestro es una autoridad. Aquí no era tanto así. El maestro se sentaba, platicaba contigo y te enseñaba algo.* Parece que le gusta una cierta dosis de mano firme en las clases para que haya orden. *En mi escuela, en Brasil, siempre. Me acuerdo así, los chicos volteando las sillas y el maestro dando clase, así. Si tienes exámenes los chavos no se voltean las sillas y empiezan a platicar. Si es una cosa más abierta las personas se relajan, así.* Insinúa que la existencia de exámenes hace que los alumnos presten más atención y se comporten en clase.

Los **recursos estilísticos** de los que hace uso Gabriela son la exclamación: *¡Era súper chistoso!, ¡No! ¿A mí? ¡A mí, no!,* que se repite a menudo a lo largo de la entrevista y que muestra el carácter abierto y extrovertido de la informante. Otro recurso que aparece es la elipsis, es decir, la supresión de algún elemento de la oración necesario para la correcta construcción gramatical, como se puede ver en los siguientes casos: *Teníamos una vez por semana y empezamos en marzo o algo así.* En este ejemplo omite el objeto directo: 'clase de español' porque ya lo ha mencionado antes. Y en el siguiente elide el sujeto 'el texto': *Pues cuando corregía se quedaba todo rojo.* Y en éste otro, el pronombre (me) y el verbo (me preguntaba): *En el primer día: '¿Quieres desayunar?' Y yo: '¿Eh?'* Este recurso también aparece en numerosas ocasiones y en mi opinión refleja el carácter informal de la conversación, en la cual la informante se siente totalmente cómoda debido a su desenvoltura y al hecho de haber sido alumna mía durante un semestre. Y por último, creo reconocer ciertos casos de paralelismo: *Entonces yo hice uno... En un semestre hice tres proyectos, (...). Hice uno de grafito, (...), Se va a Minas y ya empieza a hablar: 'Ô trem bom!' Empieza a hablar de todos los modos. Se va a España, pues empieza a hablar.*

En cuanto a la **modalización**, podemos destacar la perífrasis de **obligación** 'tener que', forma que aparece conjugada en diferentes personas dependiendo del sujeto al que atañe la exigencia: *tenían que hablar despacio* (su familia mexicana), *teníamos que escribir, teníamos que leer un texto en español* (los alumnos), *tenía que estar la hoja dos dedos cada palabra de la del borde, tenía que tener 'Villahermosa, México', tenía que tener un tipo de letra* (las normas del colegio), *tenías que estar*

cambiando, tenías que escribir, tenías que pararte y leer (impersonal). La mayoría de las frases describen normas de la escuela mexicana donde estudió. Parece que era bastante diferente de la escuela de São Paulo, a pesar de ser también constructivista. No obstante también hace uso de esta perífrasis para referirse a cómo debe orientar el profesor a los alumnos y para ello utiliza las palabras que debería decir el profesor: *Tienes que saber un poco porque te va a ser importante, Tienes que aprender un poco eso*. Estos consejos los da de forma impersonal, usando el pronombre personal 'tú'. Aparecen verbos de **voluntad**, como 'querer': *yo quiero aprender esto o esto y ya, no quiero aprender esto, quiero irme a aprender el italiano*. Recurre a las oraciones condicionales: *si fuera solamente esto, estaría bien. Si hiciera así una metodología tradicional* El uso del condicional: *sería bueno seguir los estudios*.

Respecto a los **adjetivos y adverbios axiológicos**, la informante normalmente usa el verbo 'ser' seguido de adjetivos, tanto positivos: *era súper chistoso* – este es el adjetivo que más usa a lo largo de la entrevista –, *era un colegio más constructivista* – ella lo utiliza como positivo –, *era más importante*, como negativos: *la ere pues era imposible, fue un poco más difícil, el maestro era horrible, mucho despacio, era la metodología antigua* – describe negativamente la dinámica de las clases en México –, *era peor* y adverbios: *toda la metodología que yo veía mal, todavía no escribía súper bien, estaría bien*. Aparecen verbos de gusto como 'gustar': *a mí no me gustaba, esto no me gustaba, a mí no me gusta leer en voz alta*. Normalmente usa el verbo gustar para valorar aquellas actividades del colegio de México con las que no estaba de acuerdo por lo que lo usa en frases negativas. También aparece el verbo 'encantar': *a mí me ha encantado mucho* para valorar la experiencia en un colegio constructivista donde hizo un curso preparatorio para entrar en la universidad. Continúa describiendo lo que se evaluaba en aquellos colegios: *valorizaban la lectura oral porque en las dos tenías que pararte y leer. Y aparte de todo el uniforme que era súper importante que yo no me metí*. Por último, he encontrado verbos de opinión, como 'creer': *creo que los jóvenes no están preparados*.

Los **aspectos del análisis textual** denotan dominio del propio discurso a través del uso de ejemplos: *Había un mapa y tenías que leer, por ejemplo un un texto y descubrir qué país era, Por ejemplo, él me dijo: 'Bueno, tienes que hacer una redacción.'* También cuenta varias anécdotas, entre ellas aquella en la que la profesora la amenazaba con ponerle un cero si no dejaba de reírse al leer un texto en voz alta. Era una forma de evaluarla pero a ella no le importaba y siguió riéndose. La causa de la risa era su acento extranjero.: *'Te voy a dar cero.'* *'Bueno, está bien.'* y *empezaba a reír. 'Bueno, ¿pues qué quieres que yo haga?'*. Otro de los aspectos que resaltan en esta informante es el hecho de recurrir a menudo a las palabras de otras personas: *En*

el primer día [ella me preguntaba]: '¿Quieres desayunar?' Y yo: '¿Eh?' el profesor decía: 'Bueno, van a hacer esto y van a hacer esto. Vamos a jugar así. Tenéis que... Este juego va a ser así.' El uso del discurso directo imprime una cierta teatralidad al discurso cuyo objetivo es acercar el relato al entrevistador.

En resumen, el discurso de esta última informante se caracteriza por tener un tono alegre salpicado de buen humor ya que Gabriela siempre se enfrenta a las situaciones difíciles con sentido del humor, a veces riéndose incluso de sí misma. Esto refleja el carácter extrovertido y espontáneo de la informante que ante los conflictos reacciona de manera diferente a como lo haría la mayoría de las personas. Es una chica que no siente vergüenza por tener que, por ejemplo, leer en voz alta delante de sus compañeros, todos nativos. Por tanto las situaciones conflictivas no le causaron embarazo ni traumas, incluso las recuerda como cómicas. Otro rasgo de su discurso es que no le gustan las normas, en la entrevista se refiere expresamente a las de la escuela. Esto no quita que sea una muchacha bastante responsable y madura a la que no le preocupa mucho la belleza, al contrario de lo que ocurría con las chicas de su edad. Confiesa que le sorprendía la actitud de sus compañeras de clase, muy pendientes de su imagen, que además esperaban de ella un comportamiento semejante. Del discurso de Gabriela deduzco que su actitud hacia los profesores no coincide con la de la mayoría de sus compañeros que demuestran en ocasiones falta de respeto. Habla con consideración de sus maestros e incluso comenta que eran también amigos fuera de la clase. El hecho de usar muchos adjetivos negativos para describir su vivencia en México se debe a que al principio fue duro porque no dominaba la lengua; sin embargo de su discurso infiero que al mismo tiempo fue una experiencia muy positiva porque adquirió un gran dominio de la lengua española e hizo grandes amigos allí.

Las creencias de Gabriela

Se siente totalmente diferente a sus hermanos porque estudió en una escuela constructivista, por haber escogido México en lugar de EE.UU. y por no haber querido estudiar inglés en una academia. Cree que sus errores son normales y se deben al hecho de no hablar en español fuera de las clases. Me parece que no le molesta hacer errores. Otra de las creencias de Gabriela es que habla muy mal inglés porque aprendió muy poco en la escuela y no quiso hacer ningún curso en alguna academia. Reconoce que el inglés es más importante para el trabajo sin embargo a ella le interesan más el español y el italiano. Otra de sus creencias en relación a las lenguas

extranjeras es que para llegar a hablar bien hay que practicar a diario y vivir una temporada en un país donde se hable la lengua. El aprendizaje del español en México lo describe como una *batalla* en la que tuvo que luchar para vencer; por consiguiente fue duro pero valió la pena. Sobre sus creencias acerca del constructivismo he observado una contradicción. Por un lado, admite que esta escuela tiene todos los fundamentos necesarios para tener éxito pero por otro, fracasa en la práctica porque los alumnos malinterpretan la libertad que se les da y no hacen un buen uso de ella.

Piensa que lo mejor sería un método de enseñanza mixto en el que se combinaran la libertad de elección de los alumnos, mediante asignaturas optativas, por ejemplo, con exámenes, en el sentido tradicional de la palabra. Así pues llega a la conclusión de que lo ideal sería un híbrido de los dos extremos, ni tanta rigidez como encontró en México ni tanta libertad como hay en Brasil. La informante también cree que la responsabilidad por el aprendizaje recae tanto en el profesor como en el alumno y que los jóvenes no pueden escogerlo solos todo porque no saben lo que necesitarán en el futuro. Pueden elegir algunas cosas pero necesitan un profesor que los guíe. Cree que los profesores en México eran más duros y estrictos que los de la escuela constructivista brasileña donde estudió. Piensa que en su caso el autoaprendizaje no funcionaría puesto que necesita tener al lado al profesor para orientarla, por tanto no se considera muy autónoma.

7. CONCLUSIONES. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir del análisis de los datos generados durante las entrevistas, a continuación me dispongo a dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas en el apartado 4, y que son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las creencias de las informantes en relación al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera?

Una vez analizados los datos recojo aquí las creencias que tienen las tres informantes acerca del proceso de adquisición/aprendizaje del español como lengua extranjera. Dos de las tres informantes, Meire y Sâmia, tienen una visión ligeramente negativa de su proceso de adquisición/aprendizaje. Ambas opinan que hablan mal español a pesar de estar en niveles avanzados. Sâmia, por ejemplo, no da credibilidad a los elogios que le hacen por su dominio del español. Utilizan adjetivos negativos para calificarlo, como Meire que usa repetidamente la palabra 'difícil'. Para confirmar tal cosa da como ejemplo sus notas, todavía malas, en su opinión, para todo el tiempo que lleva ella estudiando esa lengua. La tercera informante, Gabriela, posee una visión más optimista de su propio proceso de adquisición/aprendizaje que probablemente se deba a su personalidad. Se muestra menos preocupada que las dos informantes anteriores en cuanto a la evolución de dicho proceso; sin embargo describe la etapa inicial, durante su estancia en México, como muy dura ya que exigió un gran esfuerzo por su parte. Dice que fue una batalla porque le costaba entender lo que decían y tenía que prestar mucha atención para aprender español. Las informantes no están al corriente de cómo se produce el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera, que existen unas etapas, unos estadios, una interlengua y por eso se muestran inseguras, tienen miedos, dudas, normales en cualquier aprendizaje de una lengua extranjera. En mi opinión, la inseguridad que este desconocimiento, - comprensible y esperado-, produce en los alumnos podría mitigarse si éstos tuvieran acceso a estudios como el presente que les ayudaran a comprender mejor el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera.

Otra de las creencias de Meire es que no es suficiente con asistir a las clases para aprender bien sino que hay que estudiar mucho todos los días, leyendo, viendo la televisión, escribiendo, etc. A este respecto Gabriela también tiene una creencia parecida ya que piensa que para aprender a hablar bien una lengua extranjera, no es una creencia relativa únicamente al español, es indispensable pasar una temporada en un país donde se hable dicha lengua. Dice que hay que practicarlo todos los días, éste

es el argumento que da para explicar el hecho de que no aprendiera inglés en la escuela, por la falta de práctica diaria. La tercera informante, Sâmia también está de acuerdo puesto que ella cree que si pasa un periodo de tiempo, por más corto que sea, sin hablar español pierde competencia y hace más errores. Así pues las tres coinciden en que hay que utilizar el español a diario para adquirir una gran competencia en esta lengua.

Para Meire la destreza más difícil es la expresión escrita, más incluso que la oral ya que en la primera queda constancia de los errores, y como éstos no pueden subsanarse de forma simultánea a la comunicación, pueden dar lugar a malentendidos. Esta informante valora muchísimo el trabajo de la expresión escrita en clase ya que cree que se aprende mucho escribiendo; por este motivo cree que el mejor profesor que tuvo fue uno con el que escribió y leyó mucho, que también les dio mucha gramática. Esta informante, probablemente por su edad, está acostumbrada a trabajar las destrezas de forma más tradicional; sin embargo en la entrevista no especifica cómo trabajaba ese profesor, no sé si le daba un enfoque comunicativo a las clases o no. A Gabriela en cambio, por ser una chica mucho más joven, no le gustaba mucho como trabajaba su profesora de México la comprensión oral y la expresión escrita - mediante dictados- pero, de todos modos, cree que la forma como trataba los errores de ortografía -escribir diez veces cada palabra equivocada- le sirvió para aprender a escribir correctamente las que no conocía.

2. ¿Qué entienden por aprendizaje cooperativo y cuál es la valoración que hacen las informantes del papel que desempeña en la clase de E/LE?

Sâmia no se refiere al aprendizaje cooperativo, en parejas o pequeños grupos, de forma expresa. Lo que sí dice respecto a la metodología aplicada en el aula es que, por encima de todo, debe tener en cuenta la realidad y el estilo de aprendizaje del alumno. Además debe dar espacio para que el alumno participe activamente de manera que haya un intercambio de conocimientos entre docente y discente y que ambos estén en un plano de igualdad. Interpreto que el aprendizaje cooperativo puede ser, para ella, ese intercambio fluido de conocimientos y experiencias entre profesor y alumno. Esta informante tiene una opinión negativa de la metodología que solían poner en práctica sus compañeros cuando ella daba clases de Historia. No querían arriesgarse y probar cosas nuevas, preferían seguir con el método tradicional.

Meire sí que alude expresamente a este tipo de aprendizaje. Cree que trabajar en parejas es bueno porque incentiva el respeto hacia las ideas de los compañeros y

con él se aprende a ceder y a negociar los turnos de habla. Además también sirve para conocer a todos los compañeros porque se trabaja con parejas diferentes, lo que fomenta la tolerancia, el compañerismo y ayuda a crear una idea de grupo. Reconoce que fuera del IC ha trabajado poco en parejas. Es decir, que esta forma de agrupación incentiva el desarrollo de un talante más tolerante y respetuoso respecto a las opiniones de los compañeros. En sus clases de español propone a sus alumnos actividades en parejas. Por lo que se deduce de sus palabras anteriores, cree que es una buena forma de aprendizaje porque se aprende a ser más tolerante con los compañeros.

La tercera informante, Gabriela, no se refiere al aprendizaje cooperativo en las clases de E/LE ya que casi no habla de ellas durante la entrevista. Hace referencias indirectas sobre el asunto cuando describe cómo eran las clases en México. Cita los juegos como ejemplo de este tipo de aprendizaje y los valora positivamente. Le encanta el constructivismo como forma de aprendizaje, sin embargo explica que al final del semestre estaba cansada de la metodología porque veía que no funcionaba. Parece que sus expectativas – muy altas – no se cumplieron. Me da la impresión de que los profesores no se preocupaban mucho en adaptar las actividades al ritmo de los alumnos, por eso la informante se decepciona al final.

3. ¿Cuál es la visión que tienen las informantes de sí mismas como estudiantes autónomas?

No estoy muy segura de si la educación a distancia tendría éxito aquí en Brasil. Tanto Sâmia como Gabriela aseguran que la educación a través de Internet las hace sentirse un poco huérfanas. Puede ser que se trate de un rasgo cultural ya que los brasileños, por su carácter más afable y cálido, parecen necesitar la presencia física del profesor. Aunque me consta que ya existe un número significativo de estudiantes que están aprendiendo español en línea en Brasil todavía no existen datos suficientes para afirmar tal cosa puesto que se trata de un fenómeno muy reciente. Probablemente esta visión que poseen los estudiantes de la educación en línea está relacionada con el tipo de estilo de aprendizaje de cada alumno.

Gabriela no se considera autónoma. Para generar esta creencia toma como referencia de aprendizaje autónomo un curso de francés en línea que ha hecho una amiga suya. Cree que en su caso esta forma de aprendizaje no funcionaría porque dice que a ella le gusta tener al profesor al lado para que la oriente, para que le indique el camino que puede seguir. Esta opinión se fundamenta en la creencia de que los

jóvenes, a su edad, no son lo suficientemente maduros como para tomar decisiones acerca de su educación. Imagino que otra de las razones por las que ella no se vea capaz de estudiar a distancia es por la falta de disciplina. Así pues Gabriela no se ve así misma como estudiante autónoma; no obstante en la entrevista describe lo que hacía cuando estaba en México para aprender español: ver la tele, escuchar la radio, platicar con la familia y los amigos, incluso con una amiga brasileña. Yo creo que la informante no es consciente de que todo eso también es aprendizaje autónomo. Sobre el papel de Internet en la educación, Sâmia opina, por un lado, que es útil e interesante porque permite un mayor acceso a la información pero advierte que hay que tener cuidado con las fuentes. Por otro lado, confiesa tener prejuicios sobre la educación en línea por varios motivos. El primero de ellos es que desconoce cómo se lleva a cabo la corrección de los errores y la forma de trabajar la expresión oral, destreza muy importante para ella. De sus palabras se deduce que le preocupa que esto pueda no ser trabajado como le gustaría a ella. El otro motivo que apunta para su desconfianza es que prefiere la educación presencial porque le gusta ver la cara y escuchar la voz de sus compañeros y del profesor.

La tercera informante, Meire, cree que asistir a las clases no es suficiente para aprender una lengua, por lo que estudiar de forma autónoma es absolutamente necesario si se quiere lograr una competencia alta en la lengua extranjera. Cuenta lo que hace ella al respecto: ve televisión española internacional, siempre tiene un diccionario cerca para consultar y buscar palabras que no conoce y también lee revistas y libros, tanto los que tiene en casa como los que le mandan a la escuela, lecturas adaptadas para los alumnos. Cuando le pregunto acerca de qué entiende ella por autonomía, responde que en Brasil las generaciones anteriores eran más autónomas que la actual porque hoy en día no se incentiva la autonomía de aprendizaje. Asegura que en las clases los docentes hablan de esto a los alumnos, sin embargo sólo una minoría sigue la recomendación del profesor. Esto lo atribuye a la falta de disciplina, dice que no se les obliga a estudiar.

4. ¿Cuál es el papel que ejercen y cómo influyen la ansiedad y la motivación a la hora de aprender una lengua extranjera?

A las tres les encanta el español. Están muy motivadas a estudiarlo por diferentes motivos, pero en los tres casos el componente afectivo es muy importante. Sâmia, la informante cuya familia paterna es árabe, asocia el español con la presencia árabe en el sur de la Península Ibérica durante ocho siglos. Además, es licenciada en Historia y realizó estudios específicos sobre ese periodo concreto de la Historia española. El

principal motivo de Meire también está relacionado con la familia. Sus abuelos eran del sur de España y toda su familia es española así pues le interesa mucho todo lo relacionado con España y su cultura. Sin embargo también existe un segundo motivo y es que aprender español también representaba una nueva posibilidad de trabajo. Si aprendía español podría empezar a dar clases en la escuela donde ya era profesora de Artes. Por último, Gabriela que vivió un año en México donde hizo un intercambio. Adquirió el español de allí además de una gran competencia cultural. Su motivación para aprender la lengua estaba relacionada con la necesidad de estudiar y comunicarse en español con su familia mexicana y los amigos que hizo allí. Es estudiante de Bellas Artes y le gustaría trabajar en España en algo relacionado con las artes.

Sâmia cree que la responsabilidad del aprendizaje la comparten a partes iguales el profesor y el alumno y que la motivación de ambos es decisiva para que el proceso de enseñanza-aprendizaje concluya con éxito. Asegura que no basta con que uno de los dos esté muy motivado. Para afirmar todo esto se basa en experiencias personales que ha analizado y de las que saca las siguientes conclusiones. Cuando ella era profesora de Historia quería innovar e introducir actividades más comunicativas en clase, en las que el alumno tuviera una mayor participación pero que al mismo tiempo exigían un mayor esfuerzo por parte del aprendiente. Como los alumnos no estaban motivados no se mostraban participativos y esto la desanimaba. Y también se refiere al caso inverso. El caso de un alumno muy motivado que puede llegar a perder el interés por la clase porque el profesor carece de motivación.

Con respecto a la ansiedad, la conclusión a la que llego con respecto a Sâmia y a Meire es que a diferencia de lo que había pensado en un primer lugar, la ansiedad que predomina en estas informantes es la que Scovel (1978) denomina ansiedad facilitadora. Este autor distingue dos tipos de ansiedad: *facilitating anxiety* y *debilitating anxiety*. La primera motiva a los estudiantes y los mueve a que luchen por resolver la dificultad de las tareas. La segunda, la ansiedad debilitadora, contribuye a que abandonen las tareas y las dejen sin resolver. Gardner (1985:34) llega a la conclusión de que no se puede afirmar, de forma general, que los sujetos con ansiedad obtienen peores resultados académicos que los demás, sino que los que se ven afectados por estados de ansiedad en la clase de LE consiguen menos éxito que los alumnos relajados. Yo había creído, en un principio, que la ansiedad de Sâmia era debilitadora puesto que, según mis observaciones a lo largo del curso, le impedía aprender más rápido. Sin embargo, tras haber leído a Scovel y haber analizado la entrevista, he llegado a la conclusión de que parte de la ansiedad que sufre esta informante se debe a la atmósfera de la clase, que en algunos momentos se presenta

como hostil. En el caso de Meire el estado de ansiedad viene provocado por todo el significado que tienen para ella las notas, indicadores absolutos del nivel de lengua que posee. En ambos casos las informantes presentan niveles altos de motivación intrínseca que, en mi opinión, contrarresta los efectos negativos derivados de la atmósfera de aprendizaje, en el primer caso y del valor de las notas, en el segundo. Por tanto, la ansiedad presente en estas dos informantes en lugar de ser un obstáculo es un incentivo para seguir estudiando y aprendiendo.

El caso de Gabriela es diferente ya que esta informante no demuestra sentir ansiedad y reacciona con naturalidad y espontaneidad ante situaciones de conflicto como aquella en la que la profesora la amenaza con ponerle un cero si no para de reírse mientras está leyendo un texto de pie delante de la clase. Ella misma reconoce que este tipo de dificultades no le causan ansiedad.

5. ¿Cuál es la visión que tienen las informantes del error y cómo afecta ésta al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera?

Gabriela parece ser la única de las tres informantes a la que no le molesta hacer errores. Puesto que cree que sus errores son normales y se deben al hecho de no hablar en español fuera de las clases. Me parece una actitud muy madura y serena. Esta informante no demuestra ansiedad como las otras dos y esta visión repercute en su visión del error.

Sâmia, en cambio, se siente en la obligación de saberlo todo en relación al español, incluso lo que está fuera de su alcance, – aunque afirme esto entre risas, no hay que restarle importancia porque tiene un fondo verdad –, de ahí que se sienta insegura cuando tiene que hacer uso de esta lengua y nunca se permita hacer errores cuando habla o escribe en español. Por eso prefiere hacer redacciones en casa para poder usar los diccionarios, las gramáticas y todo el material del que disponga para escribir el texto sin ningún error. Reconoce que escribir en clase de manera improbada es necesario pero parece que no es lo que más le gusta.

Puede ser que la actitud de Meire con respecto al error proceda de las normas rígidas que imperaban en la comunidad de inmigrantes españoles en la que fue educada. Cuenta, por ejemplo, que cuando su hermana se casó, al principio, fue un choque para la familia porque el novio era nordestino – procedente de una región pobre de Brasil – y eso se veía como una vergüenza. Pienso que todas estas creencias de la familia puedan haber influido en su carácter y por eso tenga tan poca tolerancia en relación al error. Además, el hecho de ser descendiente de españoles, por las dos

partes como subraya ella, puede haber influido en esa mayor autoexigencia en lo que se refiere a la lengua española. La informante cree que debería hablar mejor por el hecho de ser descendiente de españoles. Parece que el miedo a que se rieran de ella por sus errores la paralizó y ése fue el motivo de que no hablara en español cuando visitó España.

Otras conclusiones sobre creencias de las informantes que no me había planteado al principio de la investigación y que han surgido a lo largo de las entrevistas. La creencia de Gabriela sobre el Constructivismo, escuela con la se identifica. Este enfoque puso énfasis en el carácter constructivo del proceso de aprendizaje. Y tanto Gabriela como Sâmia, a partir de sus experiencias personales, la primera como alumna y la segunda como profesora, poseen unas creencias entorno a esta forma de aprendizaje. Ambas coinciden en que el alumno debe ser el centro del proceso de aprendizaje y que para que haya aprendizaje y éste sea significativo debe partirse de la propia experiencia del alumno.

Meire piensa que no supo aprovechar la oportunidad que tuvo de pequeña de aprender español entonces puesto que sus padres y toda su familia lo hablaban. Parece que se siente culpable de ello como si el hecho de no haber aprendido español como lengua materna fuera culpa suya. Creo que no tiene en cuenta las circunstancias de la época y se siente responsable por algo sobre lo que no tenía poder de decisión.

También coinciden las tres en que no les gusta el inglés y que son incapaces de hablarlo. Sâmia asegura que no entiende nada y que por eso es incapaz de aprenderlo. Gabriela asegura que lo habla muy mal. Seguramente esta visión negativa que posee de la lengua inglesa procede de su experiencia en el colegio, la primera nota, muy mala, a partir de la cual llegó a la conclusión de nunca aprendería esa lengua y la actitud de sus compañeros que le impedía concentrarse en las explicaciones de la profesora. Sin embargo después reconoce que si pasara una temporada en un país donde se hablara inglés, probablemente lo llegaría a hablar bien, como ocurrió con el español. Meire también tiene una visión negativa del inglés, derivada de la opinión que se ha formado sobre los americanos. A mi modo de ver, ésta procede, a su vez, de la imagen que tiene del actual presidente.

8. REFLEXIÓN FINAL

La presente investigación ha sido un intento de comprender y describir las representaciones de tres alumnas brasileñas de E/LE acerca del proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera para generar datos al respecto dado que no he encontrado muchos trabajos en Brasil que tengan como objeto de estudio las creencias de los estudiantes brasileños de lenguas extranjeras. Y para ello me he centrado concretamente en el estudio de los siguientes aspectos: la percepción por parte de los alumnos de la interacción que se lleva a cabo en el aula, la valoración que hacen del aprendizaje cooperativo, es decir, trabajar en parejas o pequeños grupos y por último, la importancia de la atmósfera de aprendizaje: cómo la actitud y la actuación del profesor y de los compañeros repercute en la ansiedad y la motivación de los alumnos. El objetivo de esta investigación ha sido proporcionar un mayor conocimiento acerca de los aspectos citados anteriormente de manera que permitan avanzar en la investigación cualitativa dentro el ámbito de la educación de manera que ayude a los docentes a mejorar su práctica pedagógica. Una práctica que pasa forzosamente por el conocimiento que los profesores de lenguas deben tener de las creencias de sus alumnos: la influencia de sus experiencias de aprendizaje anteriores, la huella positiva o negativa que esa experiencia ha dejado en ellos, su percepción del acto de enseñanza en el aula, su carácter, su ideología, sus vivencias personales... En suma, el conocimiento de las personas a las que va dirigida la acción de enseñar de una manera que no puede ser sino muy humana.

9. BIBLIOGRAFÍA

ALFA, N. (2004) *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE*, Memoria de máster, Universidad de Barcelona.

ARNOLD, J. (ed.) (2000[1999]), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

BALLESTEROS GÓMEZ, C. (1999) *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

BREEN, M. P. (1985) *The social context for language learning – a neglected situation?* Studies in second language acquisition, v. 7, p. 135 – 158, 1985.

BRIZ GÓMEZ, A. (1998) *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

BURNS, A. (1999) *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

CABEZUELO MARTÍN, M. (2005) *Creencias y Actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*, Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y educación*, Zaragoza: Edelvives.

CORDER, S. P. (1967) *The Significance of Learners' Errors*, en IRAL 5, pp. 161-170.

CORNO, L. y ROHRKEMPER, M. M. (1985), "The intrinsic motivation to learn in classrooms" en C. AMES, C. y R. AMES (eds.) (1985), *Motivation in Education. The Classroom Milieu*. Vol. 2, New York, Academic Press: 53-89.

CORRAL SÁNCHEZ-CABEZUDO, F. (2006) *Español en Brasil*, Anuario del Instituto Cervantes, p.193.

ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, London: Oxford University Press.

El mundo estudia español, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Cooperación Internacional, Sección dedicada a Brasil, en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/elmundo/Brasil.pdf/>.

FELIX, A. (1999) Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In.: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p.93-110.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

FERREIRA BARCELOS, A. M. (2004) *Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*, Universidade Federal de Viçosa, Linguagem Ensino, vol. 7 n° 1, 2004 (123-156).

FORMAN, E. A.; CADZEN, C. B. (1984) *Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales*. Infancia y aprendizaje, pp. 27-28, 139-157.

GARDNER, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

GIL, X.; GARCÍA, E.; RODRÍGUEZ, G. (1995) *Análisi de dades en la investigació etnogràfica*, Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat, n° 14: 61-79. Barcelona: U.B.

GOTZEES, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GRIGOLETTO, M. (2000) *Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira*. Claritas, v. 6, pp. 37-47.

HOLEC, H. (1987) *The learner as manager: Managing learning or managing to learn?* In: Wenden, A.; Rubin, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 145- 156.

HORWITZ, E.K. (1985) *Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course*, Foreign Language Annals, v. 18, n.4, p.333-340.

HUERTAS, J. A.; MONTERO, I.; ALONSO, J. (1997) *Principios para la intervención motivacional en el aula*. En J.A. HUERTAS, *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (2003) (Orgs.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer.

LARSEN-FREEMAN, D. (1998) *Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction*. In W.A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), *Learners and language learning*, Singapore: Seameo Regional Language Center, p. 207-226, 1998.

LORENZO, F. J. (2002), "Incidencia de los Factores Afectivos en la Elección de Estrategias de Aprendizaje y Uso de L2", *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 3: 45:63.

MADRID, D.; GALLEGO, J. A.; RODRÍGUEZ, J.; URBANO, B.; FERNÁNDEZ, J.; MANRIQUE, I.; HIDALGO, E.; LEYVA, C. (1994) "Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma", en Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés, Granada: GRETA, Octubre de 1993, pp. 198-214.

MARTÍN PERIS, E. (1993) *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*, en: Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 1* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre, 167-180.

NUNAN, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORTEGA Y GASSET, J. (1959) *Ideas y creencias* (col. Austral) Madrid: Espasa-Calpe, 6ª ed (1ª ed. 1934).

PIAGET, J. (1966) *The origins of intelligence in children*. Nueva York: International Universities Press.

PIKE, K. L. (1966). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Hague: Mouton.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2005) "Una lengua no puedo aprenderla solo/a: profesor y alumno en la reflexión de los aprendices" (Universidad de Würzburg, Alemania), en Actas del XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2005) Ideaciones de alemanes estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

RIERA, M., ET AL. (1998) *Les représentations des professeurs de langue étrangère sur le concept de langue à enseigner*. París.

ROMAGNANO, L. (1991) *Managing the dilemmas of change: A case study of two ninth grade general mathematics teachers*. Tesis doctoral inédita, School of Education, University of Colorado-Boulder.

SANTOS GALLARDO, I. (2004) "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo" en Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL.

SCOVEL, T. (1978) *The Effect of Affect on Foreign Language Learning: a Review of the Anxiety Research*. Language learning 28, 129-42.

SELINKER, L. (1972) "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-231. (Traducción al español: "La interlengua" en J. MUÑOZ LICERAS (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 79-101).

SELINKER, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*, Londres, Longman.

SILVA, L.O. (2001) *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

STERN, H. H. (1984) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. (1918) *The Polish Peasant in Europe and in America*. (5 vols.) Boston: R. G. BADGER, 1918-20 (Vol. I and II originally published by the University of Chicago Press).

VYGOTSKY, L. S. (1962) *Thought and language*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

WENDEN, A. L. (1999) "An Introduction to *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics*", *System*, 27 (4), 435-441.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. (1997) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. VALERO, 1999), Madrid: Cambridge University Press.

WOLCOTT, H.M. (1980) How to look like an anthropologist without really being one. *Practicing Anthropology*, 3 (1), 6-17, 56-59. WOLCOTT, H. M. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

WOODS, P. (1987) Life histories and teacher knowledge. In: J. SMITH (ed.) *Educating Teachers: Changing The Nature of Pedagogical Knowledge*. London: Falmer Press.

10. ANEXO: TRANSCRIPCIONES COMPLETAS DE LAS ENTREVISTAS

Para llevar a cabo la transcripción de las entrevistas me he basado en el sistema de transcripción propuesto por el grupo Val. Es. Co en Briz (coord.) (1995:39-48). El método combina el sistema ortográfico con signos del análisis de la conversación puesto que el primero se muestra insuficiente para formalizar algunos de los fenómenos frecuentes en este tipo de discurso, como por ejemplo, la sucesión inmediata de turnos y los solapamientos. Con los signos y transcripciones del referido sistema se pretende una formalización, transliteración y codificación aproximada de la lengua hablada. Aunque obviamente no pueden reproducir el habla, sí que la reflejan y facilitan su análisis.

Primera entrevista

Fecha de realización de la entrevista: 09/02/07

Turnos: 398

E: Entrevistadora

Sa: Informante

- 1E Cuéntame un poquito, ¿cómo empezaste aaa...? ¿cuándo empezaste a estudiar español? ¿por qué...?
- 2Sa ¿Vamos a hablar en español o en portugués?
- 3E Venga vamos a hablar en español que tú hablas muy bien.
- 4Sa Nooo. // ¿Sólo para ti?
- 5E Sí, sí. No te preocupes. (Risas)
- 6Sa Empecé a estudiar español con quince años. /
- 7E mhm (asintiendo)
- 8Sa En la ciudad en la que vivía entonces, que se llama Niteroi, cerca de Río (de Janeiro). YYY
- 9E mhm (asintiendo)

- 10Sa Yo tenía 15 años. YYY // estudié poco / menos de un año. Pocos meses. En unaaa... Pienso que que es... era la mejor escuela de español de la ciudad. ↑
- 11E mhm (asintiendo)
- 12Sa Y después tuvo que que... ¿cambiar? con mi familia para Río. ↑
- 13E ¿Te mudaste a Río?
- 14Sa Sííí. / YY no estudié más español hasta ahora con / diez años después, aquí, en el Cervantes en São Paulo.
- 15E ¿Y por qué↑ empezaste a estudiar español?
- 16Sa // No sé. / No me gustaba el inglés. Todos todos... Tenía quince años y todos los jóvenes estudiaban inglés. No me gusta hasta hoy. No consigo comprender nada. Yyyy // No sé por qué. ↑
- 17E ¿Había alguna otra opción aparte del inglés y del español? ¿O no? ¿A lo mejor era por falta de oferta?
- 18Sa No, no solamente por falta deee... Pero quería estudiar una otra lengua yy / el español me me ¿pareció? la mejor elección.
- 19E mhm (asintiendo)
- 20E ¿Pero porque estabas ya pensando en tu futuro profesionalllll...? ¿Tenías algún tipo de interés [por el español]?
- 21Sa Con quince años, no.↑
- 22E ¡No sé!
- 23Sa Hoy sí.
- 24E ¿Sí?
- 25Sa Pero en aquella época no.
- 26E Vale. Entonces fue un poco así / por suerte.
- 27Sa Eso es nuevo, ¿no?
- 28E Sí. (Risas)
- 29Sa (Risas)
- 30E Vale. Muy bien. YYY...
- 31Sa Estoy, estoy hace ya unos tres meses sin hablar una sola palabra en español.
- 32E ¿Y cuál es el problema?
- 33Sa Que estoyyyy...
- 34E No hay ningún problema.
- 35Sa Ok.
- 36E Hablas muy bien.
- 37Sa No, pero tengo que volver...
- 38E Hablas muy bien.
- 39Sa ... a hablar todos los días. Estaba hablando todos los días...

- 40E Pero es una cuestión de práctica. Ahora estamos practicando. Aprovecha esta oportunidad.
- 41Sa Sí, claro. ↑ Bueno, nadie más va aaa...
- 42E (Risas) No, no. No te preocupes por la cámara. Olvídate de la cámara. ¿Sí?
- 43Sa Vale.
- 44E Yyy... después ehhe Escogiste estudiar Historia, ¿no? ↑ YY más en concreto la Historia de México.
- 45 Sa Sí.
- 46E ¿Y por qué?
- 47Sa Bueno, ehhe / en realidad cuando empecé a estudiar Historia misss... // Ehhe mis deseos eran estudiar otra cosa.↑ Empecé estudiando la llegada de los ¿musulmanes? en España.
- 48E mhm (asintiendo) ¿A la Península Ibérica?
- 49Sa Sí, a la Península Ibérica en el siglo ochooo...
- 50E mhm. Octavo.
- 51Sa ¿Octavo?
- 52E Sí.
- 53Sa Y bueno... Empecé por ahí y estaba en la... Estudiaba Historia Medievalll...
- 54E Porque tú eres descendiente de...
- 55Sa Soy descendiente de árabes. Sí.
- 56E Entonces era una cuestión personal que te interesaba a ti.
- 57Sa Sí. Esa cosa del mundo árabe siempre... siempre fue muy fuerte.
- 58E mhm.
- 59Sa Mucho. Muy fuerte para mí. YYY/ después con los años, en la Universidad con con El tiempo que pasó... Y todo cambió. Empecé a formar parte... ¿Existe?
- 60E Mhm
- 61Sa ... de un grupo revolucionario. Y otra vez España estaba muy fuerte por cuenta..., por causa de la Guerra Civil, los anarquistas.
- 62E mhm.
- 63Sa Yo pasé años con anarquistas.↑
- 64E ¿Te identificabas con ellos? ¿Con su ideología?
- 65Sa Sí. YYY Pero no quería estudiar Europa. Porque ya hay muchos historiadores, muchas cosas, muchos libros en portugués de Brasil sobre España, sobre Europa y todo y yo quería estudiar Latinoamérica. Algo que estuviera más próximo de de mi gente, de mi historia, de de donde nació. Todo eso.
- 66E mhm.

- 67Sa Por eso elegí a México. / Porque me parece que la historia de México es una historia de luchas y siempre siempre fue así. Y eso me encanta. De un un / pueblo que se levanta para luchar y todo eso. Pero son son cosas ¿subjetivas? No no no sé hablar mucho sobre eso, sobre porqué. Tal vez no haya por qué.
- 68E ¿Y a partir de ahí, entonces, volviste a interesarte otra vez por la lengua? O sea, quisiste volver a estudiar español.
- 69Sa Por eso y porque todas las cosas que tenía que leer estaban en español. La mayoría de las cosas estaba en español. Y también porque por caus ¿por causa?...
- 70E mhm.
- 71Sa ... por causa de estos grupos anarquistas que yo formé parte.
- 72E ¿Había españoles o personas que...?
- 73Sa Sí. Teníaaa... Sí, conocí a españoles pero a pocos. Muchos uruguayos, argentinos, chilenos, mexicanos. Teníamos mucho contacto con uruguayos, que en Uruguay existe hasta hoy una organización anarquista que es una referencia para toda Latinoamérica y teníamos muchos contactos con ellos. Yyyy
- 74E ¿Y que hacíais en esos...?
- 75Sa YYY...Ehhh Encuentros.↑
- 76E ¿Y era más para debate, discusiónn...?
- 77Sa Sí, tenía que hablar siempre con ellos. Estuve diez años sin estudiar español pero hablando, hablandooo /, ¡bueno!, un españollll...
- 78E Bueno.
- 79Sa un español que sólo nosotros comprendíamos pero era era una cosa.
- 80E Vale. O sea que tu interés por el español también estaba muy relacionado con...
- 81Sa Porque formaba parte de mi vida, el español.
- 82E mhm.
- 83Sa YYY aunque no estuviese estuviera estudiando, hablaba, leíaaa y todo↑. YYY / Mi madre siempre decía que mi español era era casi perfecto. Ella no sabía español. Ella no sabía nada de español pero... ¡Cosas de madre! Y eso me hacía feliz.
- 84E ¿Y tus compañeros que decían?
- 85Sa Queee que me salía bien.
- 86E Que hablabas bien.

- 87Sa No tan bien porque no sabía muchas cosas pero que queeee podía hablarr y...
- 88E Y hacerte comprender.
- 89Sa Sí.
- 90E mhm. Bueno. Pero eso era antes de estudiar en el IC.
- 91Sa De volver a estudiar.
- 92E Ahora si te escucharannn,
- 93Sa No sé.
- 94E ¿Qué crees que opinarían?
- 95Sa No sé. Ahora... Porque ahora estudio. Tengo que saber. En aquella época no.
- 96E ¿Y no tienes más contacto con ellos?
- 97Sa Poco. No, no...
- 98E ¿Dejaste el anarquismo?
- 99Sa Hace pocos meses.
- 100E ¿Hace pocos meses?
- 101Sa Fue un problema. No el anarquismo, pero la gente... estos grupos...Yyyy
- 102E ¿Por qué fue un problema?
- 103Sa Porque tuve problemas ideológicos. No estoy de acuerdo con esoo... Estoy fueraa...
- 104E Vale. ¿Has cambiado de pensamiento? Y ya no tiene
- 105Sa No yo, pero el grupo que yo formaba parte aquí en São Paulo.
- 106E Ah, de acuerdo.
- 107Sa Que están así, bueno yo voy para aquí.
- 108E Ah, vale. Muy bien. ¿Y tú has estudiado otras lenguas a parte del español?
¿Otras lenguas extranjeras?
- 109Sa Árabe.↑
- 110E Árabe.
- 111Sa Por poco tiempo yyy me salía muy bien. Estaba muy bien.
- 112E ¿Sí?
- 113Sa Pero no tenía más dinero. No tenía dinero para pagar porque era en Río y era un poco caro.
- 114E ¿Cuánto tiempo estudiaste árabe?
- 115Sa Ehh, no no me acuerdo porque hace yaa unosss siete años. Pero un año o cosa así. / Ehhh Fue ¿alfabetizada? en árabeee y sólo eso. YYY nunca más.
- 116E Ah...
- 117Sa Ahora quiero volver a estudiar. Hay un curso en la (Calle) Augusta que que enseñan ¿"de graça"? (susurrando).
- 118E Gratis.

- 119Sa Gratis.
- 120E Ah, ¿sí?
- 121Sa Sí. Yo voy a hacer mi matrícula el lunes.
- 122E ¡Qué bien! YYY...
- 123Sa Y estudié un poquito de francés en la Alianza [Francesa]. Pero / dos meses.
- 124E mhm.
- 125Sa Pero para la universidad tenía que que saber leer. No no necesitaba hablar. Pero tuve que leer algunas cosas en en francés. YYY estudie un poco de francés instrumental, sólo para aprender a leer, comprender. No necesitaba hablar.
- 126E Y volviendo al árabe. ¿Con quién hablabas en árabe? ¿Los miembros de tu familia hablan árabe?
- 127Sa No. Mi padre habla un poco porque cuando era niño su familia..., todos hablaban en árabe en su casa. Pero él ya estáá..., ya tiene / una edaddd...
- 128E ¿Es mayor?
- 129Sa Sí, es mayor, por no decir viejo. Y no no se acuerda de muchas cosas. Habla un poco. Y yo no hablaba con él en árabe, tampoco hablaba con él.
- 130E ¿Y tú cuándo aprendiste árabe? ¿y tú como aprendiste a leer y a escribir en árabe? ¿en una escuela?
- 131Sa Sí, en una escuela en Río. No no era una escuela perooo / un
- 132E ¿Un centro cultural?
- 133Sa Sí, como un centro cultural árabe y un hombre que era del consulado que enseñaba árabe.
- 134E ¿Y de las tres lenguas, entonces, español, árabe y francés, eh hayy..., tu relación con esas lenguas extranjeras es la misma con las tres?
- 135Sa No, no. Con el árabe es una cosa de pasión. Quiero aprender pero no me va a servir para nada, el árabe. El francés, por caus por la necesidad / deee... Me gustaría volver a estudiar, a aprender francés porque con para quien trabaja con historia es muy importante.
- 136E ¿Y te gustaba el francés?
- 137Sa Sí, me gustaba. Ehh Incluso me parecía que había una u otra palabra... algunas palabras que yo comprendía y los otros no porque yo sabía un poquito de españolll... YYY...
- 138E ¿Te ayudaba?
- 139Sa Me ayudaba. Pero son latinas, ¿no? Por causa de las raíces y todo eso. Pero el español es distinto, además de la necesidad yo tengo una relación con el español que que no sé decir cuál es...
- 140E Amor odio. (Risas)

- 141Sa (Risas) No, amor. No sé por qué. Es de amor. ↑ Pero no no / / no sé decir por qué.
- 142E ¿Y qué te gustaría hacer en relación al español en el futuro?
- 143Sa Me gustaría, en primer lugar, aprender. Y me gustaría trabajar con algo que tenga...
- 144E ¿Pero no estás aprendiendo ya? Desde que empezaste...
- 145Sa Estoy. Pero tengo que aprender, todo...
- 146E Todo lo que sea. Todo lo posible.
- 147Sa Todo lo posible.
- 148E Y lo imposible también. (Risas)
- 149Sa También. (Risas) YY / me gustaría trabajar con eso, pienso ennn... me gustaría estudiar fuera de Brasil, o en España o en México... Me gustaría pero no sé si es posible.
- 150E ¿Pero estudiar el qué? ¿Hacer un curso de español ooo hacer algo dee...?
- 151Sa Hacer un curso de español también pero de Historia, hacer doctorado en México algo así. Pero es un deseo, no sé qué va a pasar. Si puedo, en fin. Pero me gustaría trabajar con traducción, con Historia y español. Traducción en Historia, para Historia.
- 152E De textos históricos.
- 153Sa Sí.
- 154E Vale. Muy bien. YYY... A ver... ¿Y cómo te sientes? Aquí en clase, en el Instituto Cervantes me dijiste, me has dicho que habías estudiado ya en otra escuela. Has estudiado en la Alianza Francesa, ¿no? Y en aquella otra escuela, que no sé..., donde empezaste a estudiar español. ¿La metodología de los cursos es parecida? ¿Hay diferencias?
- 155Sa No, hay diferencias.
- 156E ¿Sí? ¿Qué diferencias hay?
- 157Sa Ehh... Bueno, no me acuerdo de la metodología que usaba el // el curso en que empecé a estudiar español hace ya...
- 158E Sí, no me importan los conceptos. Quiero que me expliques lo que recuerdas.
- 159Sa Pero... No sé. / Era / una cosa mmm tradicional. Hablábamos poco, ¿mucho poco o muy poco?
- 160E Muy poco.
- 161Sa La profesora hablaba y nosotros hablábamos muy poco y no habíaa eh // mucha atención para los errores para que aprendiésemos.
- 162E No se daba importancia a los errores. No se trabajaba el error en clase.

- 163Sa No sé. EEl francés, me parece que que pasó lo mismo. Era Ehhh /// Eraaa //
No sé. Baseado en en el libro, en el [Instituto] Cervantes también pero lo que propone el libro que el Cervantes usa es distinto. Es una otra propuesta.
- 164E ¿Te parece, entonces, que el libro que usabais en la Alianza Francesa era otra metodología?
- 165Sa Sí, una metodología muy próxima de esta en quee...
- 166E ... donde estudiaste español.
- 167Sa Sí, en el Cervantes, me parece además de distinto, mejor.
- 168E ¿Y por qué te parece mejor?
- 169Sa Por eso de... Porque para mí / Yo pienso que educación ehh aprendizaje es una relación entre quien enseña y los que aprenden. YYY Pero no puede ser de un lado para el otro.
- 170E Tiene que ser bidireccional
- 171Sa Sí, bidireccional.
- 172E No puede ser unidireccional.
- 173Sa Sí, y el libro propone eso de partir de los conocimientos de los alumnos para ver hasta lo que hay que trabajar en esta clase hoy, en esta hora. Pero eso también me parece que hay hay // que con eso también hay problemas porque si son todos des... si no son todos iguales...
- 174E Quieres decir... ¿iguales con qué? ¿de la misma nacionalidad? ¿o de...?
- 175Sa Experiencias. Porque el libroo si hay una lección en el libro sobre sobre laaa ¡sobre Chile!, la geografía del país, y sobre España, yo no conozco, entonces lo queee ¿qué puedo decir? ¿de qué conocimientos vamos partir si no conozco al país o...? al que sea.
- 176E Entonces te parece que debería ser un poco más adaptado aa o más amplio, entonces no tan concreto para queee
- 177Sa No sé. Tampoco tengooo ¿una propuesta?
- 178E Mhm.
- 179Sa ... a hacer. Pero me parece que es muy bueno. Pero queee el no no // ¿prever?
- 180E Mhm.
- 181Sa ¿prever?
- 182E Sí. Prever.
- 183Sa Ehh...que se pueda pueda trabajar con desiguales, o que
- 184E Sí, que no tengan las mismas circunstancias, que no tengan las mismas experiencias↓Mhm.
- 185Sa Que, que

- 186E ¿Pero no te parece que el libro acepta eso como algo positivo como algo, eh, sí, de lo que se puede aprender, o sea, que favorece el pluralismo?
- 187Sa Para el libro tal vez sea para los alumnos no no lo sé. YY bueno, para qué alumnos, también. Porque para unos puede estar bien así porque 'yo hablo todo el tiempo de las viajes que hice en mi vida y está bien. Me gusta el libro.' Pero para el otro que nunca ha viajado, para el que no↓
- 188E ¿Pero tú crees que? Por ejemplo, volviendo a ese tema de Chile o de España. No puedesss Una persona puede tener conocimientos de viajes pero otra puede conocimientos a través de otras fuentes.
- 189Sa ¡Claro! A través de libros, de estudios. Pero hay quien no tiene de nada. Que quiere aprender la lengua.
- 190E Sí, claro. Mhm.
- 191Sa YY tal vez el problema no sea el libro, la metodología. Pero las personas, la gente, eh de dónde vienen y qué quieren de su vida. Es una cosa tal vez ideológica también. De de un problema social.
- 192E Mhm. O sea, si yo, por ejemplo, intentase dar clase con gente en unaaa en un barrio de chabolas, tú crees que no funciona...
- 193Sa ¿Un barrio?
- 194E De chabolas.
- 195Sa ¿Qué es de chabolas?
- 196E "Favelas".
- 197Sa Ah, sí.
- 198E ¿Tú crees que no funcionaría por causa de eso?
- 199Sa Tendrías que cambiar la metodología. O sí, puede ser eso de partir de los conocimientos del alumno pero de los que él tiene. Que no son de viajes, no son de libros. Los conocimientos de su vida. Los conocimientos concretos de su vida, del trabajo, de su familia, de su calle, de su casa.
- 200E Mhm. Claro.↑De su realidad concreta.↑
- 201Sa Sí, eso. Me parece que es más importante do que...
- 202E Sí, o sea que... Algunas cosas, ¿no? Como por ejemplo, viajes. Este tema de los viajes, probablemente ellos no tendrían mucho de lo que hablar, ¿no? No tendrían Por lo menos su experiencia previaa No tendrían conocimientos del mundo sobre eso.
- 203Sa Si se trabaja con alumnos así de... ¿cómo se llama? Jajaja.
- 204E Un barrio de chabolas.
- 205Sa Un barrio de chabolas. Puedes crear, inventar. Si tienes que trabajar, si vas a trabajar con el tema de los viajes puedes inventar una un viaje yyy hacer

- como si todos estuvieran en un viaje o algo así. Pero // cuando No sé. Esta realidad del Cervantes que me molesta. No sé por qué, porque
- 206E Pero tú crees que esta realidad es del Cervantes o ¿te refieres al libro y a la institución o los alumnos?
- 207Sa A los alumnos. A los alumnos.
- 208E Ah, de acuerdo.
- 209Sa Si la metodología fuera otra la reacción de los alumnos sería otra también. Pero el problema no es la metodología. Esta metodología que es muy buena...↑ Ehh//
- 210E Sí, te parece que...
- 211Sa Abre caminos para eso que me molesta.
- 212E Claro. Sí, que propone... Es algo abierto que proponeee sí una participación más personalizada y en este caso, tú te sientes diferente a la mayoría de los alumnos del Cervantes, ¿es eso?
- 213Sa ¿Cómo?
- 214E Te sientes diferente a la mayoría...
- 215Sa Sí, sí.
- 216E ¿Cómo son? ¿Qué es lo que te molesta?
- 217Sa Es una cosaaa / de de clase social.
- 218E ¿Te parece que ellos pertenecen a otras clases?
- 219Sa Sí.
- 220E No sé. Yo no noto nada diferente.
- 221Sa Ah, yo lo noto. Es distinto.
- 222E ¿Por qué? ¿En qué lo notas?
- 223Sa Porqueee soy la única que viene de metro, que vive lejos.
- 224E ¡No!
- 225Sa De las dos clases que yo hice, sí. Y yo tuve problemas con eso porque Bueno, no me gusta hablar de esas cosas. Recordar eso fue muyyy
- 226E Quizá tuviste mala suerte tú en tu caso. Porque hay gente de... No son todos ricos. Hay clase media también.
- 227Sa Pero no es solamentee Escuché de una compañera de clase que todo mi conocimiento teórico y eso no sirve para nada porque nunca he viajado para lugar ningún, para España, México, lo que sea. Y ella sí. /Y mis conocimientos de libros no sirven para nada.
- 228E Mhm. ¿Y tú qué opinas sobre eso?
- 229Sa Que sus conocimientos de viajes sin libros no sirven para nada.
- 230E Mhm.

- 231Sa Bueno, no sé. Me gustaría viajar pero si no puedo... Quiero aprender no para viajar. Quiero aprender para / también para viajar como una consecuencia pero quiero aprender para saber, para conocer otras cosas, para leer más cosas, para // leer, para trabajar con eso. No sé. Porque me gusta↑. Porque es una cosa (susurros)...
- 232E Y esas cuestiones ehh, por ejemplo, la imagen que tiene el alumno de sí mismo ehh La seguridad que tiene, ¿tú crees que todo esto afecta al proceso de aprendizaje de una lengua?
- 233Sa Sí, claro.
- 234E En tu caso, por ejemplo, ¿cómo es? ¿cómo ha sido en tu vida escolar? ¿en tu evolución como estudiante?
- 235Sa La cuestión de inseguridad...
- 236E Sí, inseguridad, ansiedad, tu propia imagen ante los demás. ¿Todo eso te ha afectado de alguna manera?
- 237Sa La ansiedad, sí. Porquee No sé si tiene que ver con eso que me preguntas pero para mí, yo siempre tenía que ser la mejor alumna. No me importaba tener la mejor ropa oo el novio más guapo, nada de eso. Pero yo quería saber↑. No no, tampoco ser la la, sacar las notas mayores, pero...
- 238E Las mejores notas
- 239Sa Las mejores notas. Pero quería saber. Quería saber todo lo que tenía para saber yyy creo que eso tenga que ver con mis ansiedades y mis inseguridades también.
- 240E ¿Y eso en relación al español...?
- 241Sa Porque son muchas.
- 242E Risas ¿Tú sientes ehhe que eso interfiere en el aprendizaje de la lengua o no?
- 243Sa No sé.
- 244E ¿Tú crees que has ehhe...?
- 245Sa Puede ser que sí.
- 246E Ehh ¿Y por ejemplo con relación al error? ¿cómo te sientes cuando te equivocas, por ejemplo, cuando hablas español? ¿es una cosa queeee?
- 247Sa Me equivoco en todo el tiempo porque estoy aprendiendo todavía.
- 248E ¿Pero para ti... lo ves como algo negativo o es una cosa natural? ¿y qué te pasa?
- 249Sa ¿Si es natural o?
- 250E ¿Lo ves como algo negativo?
- 251Sa No, me parece que es natural.
- 252E ¿Lo aceptas?

- 253Sa Ssss Pienso que sí. No tengo como aprender nada si no cometer errores y equívocos.
- 254E Entonces tú crees que del error se aprende.
- 255Sa Sí.
- 256E ¿Y síii?
- 257Sa Tal vez no se olvide más después del...
- 258E Porque hay personas que prefieren callarse antes que hablar y equivocarse.
¿Tú...?
- 259Sa Yo soy un poco así. En la universidad fue así mucho tiempo. No quería hablar en el debate por miedo de errar. Pero me parece que es una cosa distinta de un aprendizaje de lenguas. Porque en la universidad estamos debatiendo Historia, mi comprensión del aquel texto o de las opiniones de aquel autor. Yy con lengua es distinto. Sí.
- 260E ¿Sí?¿te parece que es distinto?
- 261Sa Sí, me parece que es distinto porque no no / no estamos hablando de ideas o de concepciones pero de de palabras, de de fal... de habla.
- 262E Del habla, sí.
- 263Sa Del habla, ¿no?
- 264E ¿Y tú haces algo para mejorar / para no...? ¿Qué haces con los errores?
- 265Sa Intento aprender con ellos.
- 266E ¿Pero los trabajas fuera de clase alguna manera o no?
- 267Sa No sé cómo trabajar los errores fuera de clase. Bueno, intento leer↑...
- 268E Por ejemplo, hemos hecho actividades de corrección de expresión escrita en clase, que consistían en corregir el texto de otro alumno o yo corregía el texto e indicaba el tipo de error y vosotros lo autocorregíais de nuevo↑ Por ejemplo, es un ejemplo de actividad. ¿Qué te parece?
- 269Sa No la hice.
- 270E Sí, la hiciste.
- 271Sa No, fuera de clase, no.
- 272E Bueno, y ¿qué te parece este tipo de actividad? ¿te parece que sirve para algo?
- 273Sa Sí, es buena. Tengo un m... Pero vuelvo a aquel asunto de de ¿cómo la gente trata eso? ¿cómo ven? Pero eso depende de ¿qué gente es esa? ¿qué persona es esa? Que puede reír del error del otro y si el otro si al otro no le gusta eso, se pone más inseguro...
- 274E ¿Y a ti te importa?
- 275Sa A mí no me importa. A mí no me importa. Si van a reír o no. A mí no me importa. Pero hay gente que que...

- 276E ¿Que se ríe de los errores de los demás?
- 277Sa No, lo que digo es que si se ríen de mis errores, a mí no me importa. Pero a mucha gente eso puede hacer con que salgan de la escuela, por ejemplo.
- 278E ¿Tú conoces a gente a la que le ha pasado eso? Tú eres profesora en la universidad. Fuiste profesora. ¿Te pasó a ti con algún alumno?
- 279Sa Nnno. Que recuerde, no.
- 280E Y tú, por ejemplo, eh, ¿cómo? ¿cuál era metodología usabas en tus clases? ¿Tú prefieres aquel profesor que llega a clase y habla y habla y los alumnos escuchan o tú prefieres un profesor que no está por encima de los alumnos, que habla, deja hablar a los alumnos, que interactúa con los alumnos?
- 281Sa Esa es una cuestión muy buena porqueee / Ehh, claro que yo pienso que lo mejor es que se tratan como iguales, el profesor que enseña los otros que se cambian eh, experiencias.
- 282E Intercambien experiencias.
- 283Sa Intercambien experiencias, y esto claro me parece que es mejor pero no sé sii/ obre todo para lenguas, no sé, me parece que es distinto. Pero en un colegio, estoy enseñando Historia, me parece que es una utopía ¿utopia?
- 284E Utopía.
- 285Sa Utopía o cosa así, porque no sé si...
- 286E ¿Porque te parece que es imposible?
- 287Sa No sé. Me parece que no. Pero tengo / No tengo tanta experiencia para decir "No, no. No puede ser. No va / no sirve." Pero me parece que no porque eh, sobre todo con la gente con la cual trabajé, que era gente pobre, y el sistema de ensino ya está Ahh Para cambiar hay que hacer muchas cosas que no solamente dentro de de del aula, cambiar la relación entre profesor / maestro profesor y los alumnos. Hay muchas otras cosas que tiene que cambiar desde la escuela hasta las relaciones con familia y todo más. Hay muchas otras cosas. Yyy mientras sigue siendo todo lo mismo. El profesor, una sola persona no me parece que puede cambiar muchas cosas dentro del aula pero claro, eh, lo mejor sería que se pudiera tratar como iguales, que el profesor no estea ¿encima?
- 288E Por encima.
- 289Sa Por encima de nadie. Pero no sé porque. Ehh Intentas hacer así y hay un momento en que tienes que que ¿aumentar la voz?
- 290E Levantar la voz.
- 291Sa Levantar la voz y que que tener un poco de autoridad y dee porque las cosas salen de control.
- 292E Yyy en tuuu ¿tú trabajabas en una universidad o en una escuela?

- 293Sa En una escuela.
- 294E En una escuela. ¿Y tus colegasss, comentabas eso con tus colegas? ¿ellos qué hacían?
- 295Sa La mayoría Eso es triste pero, la mayoría tiene una visión de que no no ¡Ni voy a intentar! Voy a hacer del método tradicional y / No tengo tiempo ni ganas de mudar de cambiar nada yyy La mayoría es así. Bueno, yo trabajé unos 3 años con "alfabetização" ¿alfabetización para adultos?
- 296E Mhm
- 297Sa ¿Así? ¿Alfabetización para adultos?
- 398E Mhm
- 399Sa Y ahí sí era distinto. La gente que trabajaba conmigo, los otros profesores tenía una propuesta distinta. Tenía una propuesta de partir de la realidad del alumno yyy intercambiar experiencias más do que enseñar algo y ahí sí. Fue una experiencia muy buena. La mejor que tuve hasta hoy.
- 300E ¿Y tú cómo crees que se aprende más? ¿cómo el alumno aprende más? Lo que sea, sea una lengua o sea...
- 301Sa Depende de qué alumno. No me parece que todos aprendan de manera igual. Yo pienso que hay hay // ehh diferencias o disfunciones que hay que ser respetadas. Porque si trata a todos como iguales, se descaracterizan las necesidades, así.
- 302E Pero te parece que se aprende más si el alumno hace cosas, ¿no? él mismo o si se sienta en una silla yyy escucha.
- 303Sa No, si hace cosas, claro. En cualquier caso, en cualquier caso.
- 304E ¿Y tú lo ponías en práctica en ese curso de alfabetización? ¿Hacíass...?
- 305Sa Sí, todo el tiempo, todo el tiempo. El curso estaba era una metodología que nosotros creamos a partir de lecturas y de otras experiencias este grupo de universitarios trabajábamos en un barrio de ¿chambolas...?
- 306E De chabolas.
- 307Sa De chabolas en Río, Yyy estudiamos, leyemos y escribimos una metodología que era nuestra y que partíamos de nuestra experiencia y así trabajábamos y todo el tiempo los alumnos hacían cosas y trabajaban, por ejemplo, con matemáticas, utilizábamos un ábaco. Entonces no era un número cuatro en la pizarra, eran cuatro cosas en el ábaco. Entonces él se ¿apropiaba?
- 308E Sí, se apropiaba.
- 309Sa Los alumnos se apropiaban mejor del contenido, del del conocimiento porque era una cosa concreta. Era también porque eran pobres y eran mayores de cincuenta, sesenta años que no sabían leer ni escribir y tenían que aprender, y así era más fácil.

- 310E ¿Y tú viste que aprendieron?
- 311Sa Sí, todos ellos. Mucho, mucho. Muy bueno, muy bueno.
- 312E ¿Y ellos, cuál fue cuando acabó el curso cuál fue su? ¿cómo se veían ellos? El antes y el después.
- 313Sa Ehh, la mayor parte ehh mudó, entraron en escuelas, fueron a estudiar, siguieron estudiando, entraron en escuelas por primera vez en su vida. Otros no, no quisieron, pero podían leer la Biblia que era lo que querían, quiero aprender a estudiar para leer la Biblia para mis nietos, para mis hijos. Y así lo hicieron. Y fue muy bueno. No tuvimos más mucho contacto con ellos después de las clases, cuando los siete u ocho terminaron no tuvimos mucho contacto. No sé qué hicieron. Lo que supe fue que muchos estaban en la escuela, otros estaban muy contentos. No sé qué pasó más. Además, tal vez con trabajo ha mejorado para los más nuevos. La mayoría era ya jubilado pero trabajaban mucho en casa o en la comunidad haciendo cosas. Fue una experiencia fantástica pero no sé tampoco sé si esta esa metodología sirve para los demás, más nuevos, para jóvenes, por ejemplo, o para para los que viven en...
- 314E ¿Nunca te has parado a?
- 315Sa ... una realidad social distinta de aquella. Porque nuestra propuesta era, en aquel momento, trabajar con ellos entonces pensamos en ellos y escribimos aquel aquella metodología para ellos. Después enseñamos aquella metodología para mucha gente. Fue muy bueno también.
- 316E ¿Y cómo esas personas la recibieron? ¿cuál suuu? ¿la acogieron bien? ¿fueron receptivos?
- 317Sa ¿A los que enseñamos la metodología? Sí, mucho.
- 318E ¿Sí?
- 319Sa Sí. Hicimos unos cuatro cursos y todos llenos de gente, en la universidad eso. Me parece que a ellos les gustó / gustaron mucho.
- 320E ¿Y te parece que el gobierno brasileño incentiva este tipo de cambios en la educación más profundos?
- 321Sa No, no. No, porque, por ejemplo, nosotros tuvimos este grupo. Habían otros también, por lo menos en Río, en aquel momento. Habían otros. Nosotros no teníamos ninguna ayuda. Todo el dinero era nuestro pero hay programas de alfabetización del gobierno y de todos los que conozco, y incluso hoy mi novio trabaja en uno de ellos. Él coordina, para ¿"catadores" ?
- 322E Para personas que recogen basura.
- 323Sa Para los que recogen, no basura, pero cosas que se reciclan.
- 324E Material de reciclaje, sí.

325Sa Material ¿reciclable?

326E Sí.

327Sa Y no son muy buenos porque me parece que lo que preocupa al gobierno, de todas las esferas (ámbitos), son datos estadísticos, son números. No sé si la gente sabe. Porque por ejemplo, en la escuela, en la escuela, normal, de niños, no se ¿“reproba”?

328E No se repite.

329Sa ¿Repite? Cuando tiene que hacer el año de nuevo. No sé hace más así ¿Qué pasa? Que pasa que el niño el chico con dieciocho años solamente sabe escribir su nombre, no sabe nada y está en el último año de la escuela. Así es Brasil. Y hay un un... Yo pienso que hay un discurso muy fuerte, que es casi como hegemónico de que la educación cambia, que la educación salva, que la educación ¡No creo nada de eso!

330E ¿No?¿Te parece que no?

331Sa No, porque la educación no puede hacer nada si aquel sujeto o aquel alumno no tiene comida, no tiene hospital, no tiene acceso a nada más. Por ejemplo, trabajé con niños que no aprendían porque no comían. Trabajé con una señora mayor que no aprendía porque no no vía.

332E No veía de lejos.

333Sa No veía, sí. Si no tiene hospital, si no tiene comida, si no tiene todo el resto... Si es un niño y su madre no le da lo que necesita el aprendizaje no será lo mismo o ¿el mismo?

334E El mismo.

335Sa El mismo del otro que tiene todo, que come todos los días. Entonces, eh... no es la educación que salve. Es un cambio en la sociedad que tiene que haber.

336E Sí, tiene que tener unas condiciones mínimas, por lo menos, ¿no?

337Sa Sí, claro.

338E De salud y de alimentación, ¿no? para poder aprender.

339Sa No solamente. Muchas otras cosas..Pero

340E Sí, teniendo esas dos y la educación, ¿no crees? No sé.

341Sa No porque, en Brasil sobre todo, hay la cuestión de la violencia donde la gente vive. No me importa mucho la gente que vive muy bien en Jardins o en barrios así como en Río, donde mi madre vive, en Ipanema. No me importa esa gente. Porque ¡No que no me guste! Pero esa gente ya está muy bien. No necesita de que yo pase mi tiempo pensando por ellas. Pero a la gente pobre, que es la mayoría de Brasil, sí. Y a ellos me parece que hace falta más cosas que solamente educación, salud y alimentación. Que sí,

claro, es importante, lo principal, lo fundamental pero hay muchas otras cosas, ¿no?↑ De como él se ve de autoestima, de identidad de identidad como brasileño, negro, pobre que vive en un barrio que es un barrio muy "ruim", peligroso, violento y todo.

342E Y por ejemplo, eso que decías de la autoestima, de esas personas que fueron tus alumnos, que no sabían ni leer ni escribir y al cabo de siete u ocho mesess, ¿cómo? ¿viste algún cambio?

343Sa Sí hay cambios, las mujeres "se enfeitam, se arrumam mais".

344E ¿Sí? Se arreglan.

345Sa ¿Cómo?

346E Se arreglan más.

347Sa Sí, claro, se arreglan más porque eso cambia muchas cosas en su vida. Ahora ella sabe leer, escribir. Nadie más va a engañarla. Porque ahora puede ella misma ehh saber las cosas. No necesita más de de...

348E No depende de nadie.

349Sa No depende de nadie para leer o cualquier cosa que sea en este sentido, de lectura y escrita. Y eso se ve. Como, por ejemplo cómo se arreglan y todo. Todo es Muchas cosas cambian, no todo, claro. Muchas cosas cambian, sí.

350E ¿Y los jóvenes?↓

351Sa ¿Los jóvenes, en la escuela, en una clase de Historia, por ejemplo?

352E Por ejemplo, no sé.

353Sa No sé. Es distinto. No no me parece que hay tantos cambios. No que yo tenga visto. Mi vida cambió en la aula de Historia. Cuando yo estaba en una escuela porque aprendí muchas cosas. Yyy tuve suerte de tener, aunque en malas escuelas, tener buenos profesores.

354E ¿Tuviste suerte?

355Sa Sí, yo creo que sí. Entonces si me gusta leer, si me gusta saber cualquier cosa que sea, creo que sea por eso. Porque cuando yo estaba en una escuela tuve buenos profesores que me incentivaron a eso. Y yo aprendí mucho con ellos. Muchas cosas que sé hasta hoy no aprendí en la universidad pero en la escuela. Con estos profesores. Pero me refiero mucho a portugués, historia, geografía porque las cosas que son con números yo no comprendo nada.

356E Risas Vale. Muy bien. ¿Y tú quién crees que es el responsable en el proceso de aprendizaje? ¿el alumno, el profesor, cincuenta por ciento? ¿quién crees que... ?

357Sa No sé. Eso es difícil, difícil. Porque aunque sea el mejor profesor ehh depende mucho del alumno querer aprender, querer // tener voluntad de

aprender. No sé. Si, un, si, por ejemplo, si no fuera [Instituto] Cervantes ni español, si yo estuviera en una clase de inglés porque tengo que aprender; no iba a querer aunque fuera la mejor profesora, el mejor profesor. Noo / no me gustaría, no me sale...

358E ¿No hablarías tan bien?

359Sa No, no, no. No lograría aprender tanto porque no tería interés, no tería...

360E Mhm. O sea que depende mucho del alumno, entonces.

362Sa Depende del alumno como, por ejemplo, eh

361E ¿De su motivación, de su interés personal?

362Sa Yo intenté trabajar con vídeos, con paseos en museo y los alumnos no quisieron porque trabajo todo el día estoy cansado, quiero ir para mi casa, no quiero, no quiero. Y es una cosa buena, trabajar con vídeos, // otros medios que no pizarra, libro...

363E Otros materiales.

364Sa A mí no me gusta. No quiero porque tengo tres hijos, no, no quiero. Entonces se pasa eso aunque el profesor sea muy bueno y quiera hacer muchas cosas / ni siempre va a conseguir yy también / el revés.

365E Al revés.

366Sa Al revés. El alumno puede querer aprender muchas cosas pero si el profesor nnn / es malo...

367E No está motivado.

368Sa No está motivado, desmotiva también al alumno, ¿no? ¡No sé! Creo que sea cincuenta por ciento o una cuestión de suerte. ¿No? Risas. No sé, no sé.

369E ¿Y tú que opinas sobre el papel de Internet en la enseñanza de lenguas? ¿Te parece algo interesante, útil?

370Sa Sí. A mí me parece que sí. ¿De lenguas? Porque, por ejemplo, / tuve acceso a pruebas del DELE, con audio, con todo por internet por la Internet. Y acceso a páginas web de las editoras de los libros y allí tem hay muchos ejercicios, hay muchas propuestas, hay muchas cosas. Sí, es muy bueno. Tener acceso sin pagar, sin pagar por eso a los periódicos, diarios de los países hispanohablantes. Por ejemplo, en el caso del español, me parece que sí es muy bueno. No sé cómo trabajar talvez en clase pero

371E ¿Fuera de la clase?

372Sa Fuera de la clase a los estudiantes que se motivan, sí. Es muy bueno. Hay un problema con internet que es el volumen de información que es muchas cosas y si no puedes hacer una separación, ¿un filtro?

373E Sí, un filtro para seleccionar.

- 374Sa Una selección puede ser peor, ¿no? Porque hay muchas cosas. Hay muchas cosas para ver en internet. Muchas cosas que no tiene como saber si son verdaderas o no, ¿qué fuente?, ¿de qué fuente sacaron eso para poner aquí? No sé. No puedes creer en todo que hay en internet pero para aprender lenguas me parece que es muy bueno.
- 375E ¿Y tú lo usas bastante?
- 376Sa Uso. Intento usar cuando puedo.
- 377E Mhm ¿Y tú harías un curso de español usando sólo internet? ¿las nuevas tecnologías?
- 378Sa No sé. Tal vez porque no conozco. Tal vez por eso, por no conocer que puede ser una buena herramienta para para se aprender español. Pero / puede ser también un poco de prejuicio con con con estos cursos a distancia.
- 379E O sea que tú en un principio no harías un curso de estos.
- 380Sa En un principio, tal vez por eso porque no conozco. Yyy no sé, tal vez porque no por no haber contacto. Pero por no No sé cómo se da el // el // Esto de hablar y la corrección de los errores y todo eso. No sé cómo cómo...
- 381E Cómo se trabaja.
- 382Sa Cómo se trabaja. Si tengo que enviar mi voz para el otro. Pero es no es así. Si hablamos siempre dos veces por semana o todos los días en vivo. ¿No? Me parece que es distinto. Pero ¡no sé! Tal vez porque no conozca. La metodología y todo.
- 383E ¿Y un curso que fuera, por ejemplo, semipresencial? O sea, en el que que hubiera una parte de autoaprendizaje a través de Internet y del ordenador y otra parte presencial que consistiría en reuniones en clase una vez al mes o dos veces, ¿eso te parecería más? ¿te gustaría más? ¿se adecuaría más a tu perfil?
- 384Sa No sé, creo que sí.
- 385E ¿Tú necesitas el contacto físico con las personas?
- 386Sa No, no el contacto físico pero pero...
- 387E Sí, sí, quiero decir escuchar la voz, ver a la persona.
- 388Sa Ver, hablar y charlar. Porque por ejemplo, si tengo que hacer una redacción ahora, aquí. Tengo que crear, inventar y que hacer la redacción va a tener muchos errores. Pero si la hago en mi casa, voy a coger el diccionario, voy a hacer con menos errores yyy Sí, eso es bueno pero hay que haber también esto de "Vas a hacer ahora." y trabajar así...
- 389E Pero en tu casa también puedes hacerlo, ¿no?
- 390Sa ¡Ahh, no! Voy a coger un lápiz, el diccionario y todos los diccionarios que tengo lógicos del mundo...

391E Pero tienes que ponerte a hacer la redacción, igual, en las mismas condiciones que

392Sa Yo no. Risas

393E ¿No te lo permites?

394Sa No. Pero, no sé. Tal vez porque no conozco. Pero me parece que esta idea de mitad presencial y mitad a distancia, me parece que tal vez sea mejor que la que es solamente a distancia, por internet, por una comput por un ordenador. Pero no conozco. No sé cómo se trabaja. Pero me parece una idea interesante, claro. / Ahh Hasta porque me parece que "atingiria"

395E Alcanzaría.

396Sa Alcanzaría un número mayor de personas. Gente que no no puede venir a una escuela a estudiar, podría hacer así. Que tiene tiempos mucho // Gente que tiene poco tiempo para estudiar, cosas así.

397E Muy bien↑. Pues esto es todo.

398Sa ¿Ya? Intentando practicar mi español y está muy malo.

Segunda entrevista

Fecha de realización de la entrevista: 08/02/07

Turnos: 372

E: Entrevistadora

Me: Informante

1E Muy bien, bueno, vamos a empezar por... Quiero que me cuentes un poquito sobre tu infancia. Tus padres son españoles.

2Me Sí.Sí... Mi madre llegó en Brasil Así, mi abuela estaba embarazada de seis meses de mi madre.

3E Ajá.

4Me Entonces mi madre nació aquí.

5E Vale.

6Me Y mi padre también nació aquí.

7E Entonces los dos son brasileños.

8Me Sí. Mis abuelos paternos de Málaga y maternos de Murcia.

9E Mhm. Entonces tus abuelos eran españoles.

10Me Son, son españoles. De las dos partes. Siempre hablaron en español. Pienso que no aproveché lo suficiente mientras niña.

11E ¿Y en tu familia se hablaba español en casa?

12Me Sí.

- 13E ¿Tus padres hablaban españollll?
- 14Me Sí. Sí, se hablaba español. Pero mi padre se murió con 46 años. Pero mi madre siempre habló en español con las hermanas y connn. Españoles siempre tienen amigos españoles.
- 15E Risas
- 16Me Eran contra los italianos y los demás. Risas
- 17E Ah ¿sí?, ¿no se relacionaban con los demás?
- 18Me No. No se podían casar italianos con españoles.
- 19E ¿No?
- 20Me Y cuando se casan, algunos se pelearon.
- 21E Ah, ¿sí?
- 22Me Fue malo.
- 23E Tenían que casarse entre españoles.
- 24Me Entre españoles. La mayoría se casó. Pero después hay una mezcla. Cuando se casa mi hermana con un que era del norte fue un lío. ¡Madre mía! Una hija practicamente de españoles se casar con... Todos los que pasan de Minas Gerais es bahiano, ¿no? Pero no pasó nada. Ahora van bien.
- 25E Bien. Y entonces, tu madre y tu padre son los dos hijos de españoles.
- 26Me Sí, son hijos de españoles.
- 27E ¿Y en vuestra casa se hablaba español?
- 28Me Sí, se hablaba español, se comía mucha tortilla, miga, arroz murciano pero como mi papá se murió temprano mi madre se quedó viuda con chicos pero continuó la misma cosa. Pienso que fue fuerte.
- 29E Vale. Entonces, ¿cuándo tu padre murió continuasteis hablando español dentro de casa...?
- 30Me Sí.
- 31E ¿... con vuestros hermanossss?
- 32Me Sí. Mi madre con las hermanas pero nosotros chicos, no.
- 33E ¿Y ella con vosotros?
- 34Me No, yo pensaba así. Cuando ella hablaba "ensalada" yo pensaba mi mamá habla todo errado. Es "salada". Entonces no se preocupaba ella en nos enseñar. Para ella era normal hablar de aquella manera. No nos explicaba que era la lengua materna de sus padres.
- 35E ¿Y tu madre ella hablaba con vosotros en español sólo o mezclaba las dos lenguas?
- 36Me Mezclaba las dos lenguas.
- 37E Mezclaba las dos lenguas.
- 38Me Sí.

- 39E Vale. Entonces, vosotrosss tú con tus hermanos nunca hablaste en español.
- 40Me No. Mi hermano más viejo intentaba sí. Hasta ahora pienso que él habla, tiene el acento bueno, pero nunca estudió.
- 41E O sea que cuando habla en español tiene buen acento, tiene acento de España, acento nativo.
- 42Me Sí, porque pienso que oyóoo ¿oyó?
- 43E Mhm
- 44Me Porque oyó bien más que nosotros. Tengo un hermano menor.
- 45E ¿Y cuántos años tiene tu hermano mayor?
- 46Me Mi hermano mayor tiene 66 años.
- 47E ¿Y él cuántos años tenía cuando tu padre murió?
- 48Me Tenía 18 años.
- 49E Mhm. Y tú, ¿cuántos años tenías?
- 50Me Yo tenía 10 años.
- 51E ¿Tú tenías 10 años?
- 52Me 10 años.Y mi hermano mayor convivió con mis abuelos // maternos. Entonces tuve tiempo de más... ¿né?
- 53E Aprendió mejor.
- 54Me Aprendió mejor.
- 55E Vale. Muy bien. ¿Yyy cómo se veía la lengua española en el contexto, en tu contexto, en el contexto escolar, en el colegio, en el barrio donde vivíais, vivíais con otros españoles, era un barrio donde sólo había españoles?
- 56Me Sí. Era un barrio donde tenía muchos italianos y portugueses. No había esta mezcla que hay hoy día. Sólo vivían europeos, ¿no?
- 57E Mhm.
- 58Me Entonces era normal españoles e italianos pero en la escuela no hablábamos deee si era español, si era italianooo...
- 59E Ah, ¿no?
- 60Me No se preocupaban con esto.
- 61E Los profesores no...
- 62Me No.
- 63E No les interesaba.
- 64Me No, no se interesaban por esto.
- 65E No se hablabaaa ¿Los niños no hablaban otras lenguas entre ellos?
- 66Me No, solamente en portugués.
- 67E ¿Y cómo sentías tú cuando eras pequeña esa relación con la lengua española?

- 68Me Era una cosa normal. Pienso que estaba acostumbrada, entonces no...Era normal que se... Venían vecinos hablando español, entonces no. Entendíamos todo pero no intentábamos hablar nada. Se quedó alguna cosa así... En una clase tú dijiste que cosas que hablaban antiguamente "estoy harto de alguna cosa" ↑
- 69E Las expresiones, ¿quieres decir?
- 70Me Las expresiones, sí. Algunas yo tengo porque es de mi mamá pero no se usan más.
- 71E Vale. Muy bien. ¿Y tú crees que en aquella época la lengua estaba valorizada o no aquí en Brasil? Hablar otra lengua, como, en este caso, el español. ¿Estaba bien visto o mal visto?
- 72Me No, estaba bien visto. Porque tenía muchos italianos y muchos portugueses.
- 73E Pero no se incentivaba.
- 74Me No.
- 75E Ni dentro de la familia.
- 76Me No. Ni dentro de la familia.
- 77E Mhm.
- 78Me Después que nosotros vamos pensando por qué tenemos este comportamiento. Por qué hablamos de esta manera, que comemos este tipo de comida y vemos que es nuestra descendencia, ¿no?
- 79E Mhm. Vale. Muy bien Y cuándo ¿Tú estudiaste español en alguna institución formal aparte antes de empezar aquí en el Instituto Cervantes?
- 80Me Sí. Mi formación es Arte. Y en general los inmigrantes eran pobres, ¿no? No eran ricos. Entonces sólo se estudiaba en escuelas públicas. Y no se entraba en facultad particular. Y mi generación, hablé cierto ¿generación?
- 81E Sí, sí.
- 82Me La mujer era preparada para se casar. Entonces no me permitían estudiar. Yo era preparada para estudiar. Entonces, pero yo fui contra esto y fui estudiar artes que yo tenía habilidad. Entonces era una forma, decía mamá que era una cosa que mujer hacía, artes, y después era para ser profesora. Y cuando fui a España, que pude ir a España, yo vi...
- 83E ¿Cuándo fuiste a España?
- 84Me En 96. Yo vi que no sabía nada de español.
- 85E ¿Ese fue tu primer contacto en un país de lengua hispana?
- 86Me Sí. Tenía ido a Argentina, a Paraguay mas no intenté nada. Ehh, pero cuando llego en España yo no entendía, entendía pero no conseguía hablar nada, yo vi que no sabía nada.
- 87E ¿Pero tú fuiste a hacer un curso o de vacaciones?

- 88Me No, de vacaciones para me quedar 40 días e ir donde mi mamá salió porque después más vieja empecé a preguntar porque yo tenía aún dos tíos vivos que vinieron de España y yo vi que los dos no les gustaba hablar de su país por más que yo insistía ellos se negaban a hablar de esto.
- 89E ¿Eran hermanos de tu madre?
- 90Me Hermanos de mi madre. Y cuando yo fui, vi de onde ellos vinieron, de, no sé si conoces Murcia.
- 91E Mhm
- 92Me Ellos salieron de un pueblo llamado Encarnación, cerca de Cruz de Carabaca y entonces vi que era lejos y fui buscar donde había se casado mi abuelo. Entonces cuando volví y quiso mostrar para mi tío cómo era y él lloró. Él dijo que la vida fue muy difícil y que cuando vinieron en un navío también pasaron cosas y él no gustaba de hablar, a él no le gustaba hablar de esto.
- 93E ¿Y cuándo? ¿en qué año llegaron aquí?
- 94Me Ellos llegaron en 1913 y fueron para el interior de São Paulo, que era normal, ¿no? ir para el interior de São Paulo. Pero mi madre, así, mi abuelo tenía 36 años y luego se quedó viudo con seis hijos y cuando pienso que una familia sale de España con tres hijos menores y una en la barriga, es una locura, ¿no? Pero después mi hermano más viejo decía que mi abuelo mismo no teniendo mucha instrucción era un hombre esclarecido, que estudiaba pero ha venido aquí intentar aquí...
- 95E Mejorar la vida, ¿no?
- 96Me Sí.
- 97E Bien ¿Tú has dicho que estudiaste arte en la facultad?
- 98Me Sí.
- 99E ¿Y en esa carrera había español?
- 100Me No, nada. Después que fui a España y vi que no sabía nada y volví a Bra en Brasil el curso de Artes en las escuelas es así, tiene la quinta serie, sexta serie depende del gobierno, saca de la séptima serie. Entonces yo me quedaba así un año tenía ehh 20 aulll clases otro año no teníaa, tenía 18.
- 101E O sea, tú dabas clase a niños de quinto y de sexto.
- 102Me Eso.
- 103E Y a veces a de séptimo. Dependiendo del gobierno dices que...
- 104Me El gobierno... Yo hice un concurso, no sé si dice concurso también.
- 105E Sí. O una oposición.
- 106Me Isso. Yo tenía un cargo efetivo [un contrato indefinido] en la escuela. Entonces tenía hasta "ochava" ¿ochava?
- 107E Octava. Hasta octavo.

- 108Me Pero vivir solamente de escuela del gobierno no da [es posible].
- 109E ¿No?
- 110Me Entonces fui a trabajar en una escuela part
- 111E Privada.
- 112Me Particular, que la fundación es de España.
- 113E Ahh. ¿Y cómo se llama?
- 114Me Vicenta María. Mas Instituto María Inmaculada. Y la fundación ess Entonces mi coordinadora cuando via o que pasaba con artes, entonces me dijo: 'tú debes de estudiar español porque a cualquier hora en esta escuela va a tener un clases de español y tú ya está aquí.' 'Eres descendiente de español.' ehh 'Pienso que ella va a pensar en ti.' Fui a estudiar en CC.AA. Yyy pero no es suficiente ehh pienso que español es como portugués estudias, estudias y nunca sabe[s] todo.
- 115E No. Risas
- 116Me Porque la gramática es difícil, los verbos son dificis y ahí hablamos cuando decimos: 'Estudio español.', alguien dice: 'Es tan fácil. Yo entiendo todo.' Llegué a la conclusión que brasileño nace hablando español. Risas
- 117E Risas. Muy bien. ¿Y tú has estudiado alguna otra lengua extranjera a parte del español?
- 118Me No, no.
- 119E ¿Ni inglés?
- 120Me Solamente curso normal. Y a mí nunca me gustó el inglés.
- 121E ¿Nunca te gustó el inglés? ¿Por qué?
- 122Me No, no. No me gusta. No me gusta de los americanos. Viven metiendo las patas en el patio del vecinooo. Ehh Nunca...
- 123E ¿No te gusta la cultura (americana)?
- 124Me No, no me gusta la cultura americana. Mi compañero dice que yo soy judía o de aquel sitio porque no es posible alguien que no le gusta los Estados Unidos.
- 125E Vale. De acuerdo. Bien que el español a los brasileños les parece fácil.
- 126Me Sí.
- 127E ¿Y tú crees eso?
- 128Me No.↑ Al revés.↑ Por Dios. Pienso que es muy difícil, los verbos.↑
- 129E La conjugación verbal.
- 130Me La conjugación verbal y se lo me. Esto es muy difícil.
- 131E Los pronombres.
- 132Me Los pronombres y el imperativo. Nosotros no usamos el imperativo. Y entonces es más difícil aún. Ehh y mismo los profesores ya dicen así. En esta

escuela estoy dando clase de quinta serie. Como dijo mi coordinadora, fue lo aconteceu [ocurrió]. Me ofrecieron clases de quinta serie y yo me metí. Y sigo un libro. Doy clases de español e intento hacer [lo] mejor que puedo, ¿no? y aún hay profesores que dicen que es muy fácil. ¡Sí, depende para qué!, ¿no? Risas

133E ¿Y qué es lo que te parece más difícil del español aparte de eso que has dicho, te parece más fácil hablar, o escribir o entender ooo leer?

134Me Más fácil entender, después leer. Es más difícil escribir.

135E Lo más difícil de todo, ¿más que hablar?

136Me // No, hablar también. Pienso que más que hablar.

137E Escribir más difícil que hablar.

138Me Sí. Porque escribrrr↑ yo qué sé. Para mí es más difícil.

139E ¿Y por qué te parece más difícil?

140Me Porque la parte gramatical si no pone cierto puede haber un malentendido a la hora de escribir. Y al hablar se puede corregir en la hora. Pero escribir para alguien ooo pienso que es peor.

141E Tú crees ¿A ti te cuesta comunicarte en español? Hacerte entender, qué te entiendan...

142Me Ya fue peor. Ahora pienso que, intento. Pero cuando veo mi nota que hice con Óscar. No consigo sacar un tres, dos vírgula tres...Pienso estoy malo aún.

143E ¿En la expresión oral?

144Me En la expresión oral. Sí.

145E Bueno. Y cuéntame entonces Me has dicho que la primera vez que fuiste a España no entendías nada y te costaba mucho hablar.

146Me Hablar no intenté.

147E No intentaste hablar.

148Me No. No intenté. Pero había cosas que yo no sabía. Por ejemplo me mostraron algo en una ¿vidriera? Que teníaa...

149E ¿En una vitrina?

150Me Que teníaa... Era "Lula" ¿cómo se llama 'lula'?

151E Ahh, ¿en una tienda de pescado, en una pescadería?

152Me En una tienda de pescado yo no entendía...

153E Calamar.

154Me ¡Calamar!↑ Yo no entendía lo que era aquel tipo de comida pero no intenté hablar nada en español.

155E Entonces, ¿cómo? ¿Pasaste 40 días en España sin hablar? ↑

156Me No, alguna cosa así pero no mucho.

- 157E ¿Y cómo te comunicabas con los familiares deeee? ¿Con tus familiares?
- 158Me Sí. En portugués bien despacio. Porque ellos también no entendían portugués.
- 159E ¿Y por qué no intentabas hablar en español?
- 160Me Sí. Yo a veces intentaba hablar pero tenía miedo de salirme mal. ¿No?
- 161E Tenías miedo de que no te entendieran
- 162Me O pasar vergüenza, mismo.
- 163E Mhm.
- 164Me Ahora si volver un día voy a intentar hablar, ¿sí?
- 165E Vale. ¿Y tienes alguna anécdota así curiosa que te ocurrió en aquel viaje? ¿En relación al español?
- 166Me Yo fue en este pueblo de mi abuelo, Encarnación, conocemos por acaso en Murcia, entramos en una churrería y ya era la hora de la siesta y el dueño ia cerrar las puertas y él preguntó de dónde éramos y decimos que éramos de Brasil y que nuestros parientes que nuestros abuelos tenían [habían] salido de Encarnación. Entonces él era de Encarnación y hizo cuestión de [insistió en] levarnos que era cerca de treinta minutos de Carabaca. Y fuimos. Pusieron una mesa... No nos conocían y no tenía parientes de nuestro abuelo más. Vivían trescientas personas en aquel pueblo. Y nos pusieron muchas cosas y una señora mayor quería mandarle una carta para una prima en Brasil.
- 167E Mhm
- 168Me Y entonces nós decimos: '¿Dónde?' y ella: 'En Brasil.' Y entonces el hijo Pepe decía: 'Diga a mi madre de qué tamaño es Brasil. Porque ella siempre quiere procurar su prima.' Y yo digo: 'Brasil grande.' Y ella no acredita [se lo cree]. Entonces ella me llamó de lado y me preguntó: '¿Es verdad que Brasil es grande? No puedo ¿'achar'?
- 169E Pensar, imaginar.
- 170Me pensar que donde está mi prima es grande. Brasil es grande.
- 171E No es como el pueblo.
- 172Me Llegas a Encarnación, 'Mira, ¿dónde vive el Pepe tal?' y todos [lo] saben. Solamente esto. Y una cesta llena de higos que yo nunca vi igual, de tan morado que era. Para que trajésemos a Brasil. No dio [fue posible]. Aún nos quedamos un tiempo en España, los comemos todos. Mas fueron muy simpáticos. Después mandamos un postal agradeciendo mismo [incluso] sin encontrar nuestros parentes.
- 173E Vale. Muy bien. Así que te gustó el viaje, ¿no?
- 174Me ¡Mucho! Tengo voluntad [ganar] de volver un día.

- 175E Te gustaría volver de nuevo.
- 176Me Sí, pero con este euro que está muy caro, ¿no?
- 177E Bien. De acuerdo. Yyy dime, eres profesora de español también, me has dicho, ¿no?
- 178Me Sí, de artes y de español.
- 179E Que das clases de español. Sí, sí. Entonces conoces, me imagino, diferentes metodologías, ¿no? para enseñar la lengua y por lo menos conoces [ésta] con la que trabajamos aquí en el Instituto Cervantes.
- 180Me Sí.
- 181E Que es una metodología comunicativa, y en concreto el enfoque por tareas, ¿no?, de Gente. ¿Qué te parece?
- 182Me Sí, bien. Yo tengo un libro como apoyo que es el *Español sin fronteras* de, né? Con otra profesora de ensino medio vimos que este era el mejor para los chicos. Entonces llevo, tengo muchos periódicos que mi cuñada viaja mucho y me trae. Então uso esos periódicos, cosas bien fáciles y uso música, que ellos veo que les gusta y procuro no me quedar solamente en el libro. Mismo porque ellos me ven también como la profesora de artes, entonces no puede ser aquella cosa así muy...
- 183E Es una mezcla entonces, ¿no?
- 184Me É. [Sí]
- 185E Español con arte.
- 186Me Intento a veces dar algo con así, mira el día de las madres hago un ¿cartón? Una tarjeta...
- 187E Una tarjeta.
- 188Me donde ellos dibujan, pintan y después un mensaje en español para que lean. Como es una escuela religiosa, doy las oraciones, padrenuestro, avemaría, intento pasar el acento correcto. Si veo que no sé alguna cosa pregunto: ¿puedo responder mañana? Y ellos siempre dicen / que sí.
- 189E Que sí, claro. La pronunciación, dices, ¿no?
- 190Me Sí.
- 191E Les corriges la pronunciación. Bien. Yyy ¿tú hablas en español en clase ooo?
- 192Me Sí, hablo. Hablo en español yy...
- 193E ¿Y ellos contestan en españollll o cómo?
- 194Me No mucho.
- 195E ¿Cuántos alumnos tienes en clase?
- 196Me Tengo tres quintas series. Y cada una treinta alumnos.
- 197E ¿Treinta alumnos?
- 198Me É.

- 199E Mhm. ¿Y cómo sueles trabajar con ellos?
- 200Me Son chicos [pequeños]. Ehh
- 201E ¿De cuántos años?
- 202Me De diez a trece años. Entonces empezamos ahora una quinta, las quintas.
Empezo por...
- 203E Los jueves.
- 204Me ¿Eh?
- 205E Los jueves. Ah, no. Dices, o sea, quinto. Tienes tres quintos.
- 206Me Sí. Empezo por el nombre, apellidos porque ellos siempre piensan que apellido es "Zé"... Entonces nombre, edad, números, esas cosas que / vocabulario de clase.
- 207E Pero ¿tú trabajas con todo el grupo al mismo tiempo? ¿no los divides en pequeños grupos para que trabajen o en parejas o en grupos de cincooo?
- 208Me Sí, a veces, sí.
- 209E Mhm.
- 210Me Y en dupla. Por ejemplo, de una cosa sacada de Internet sobre los meses del año, los colores, entonces en duplas ellos traducieron con el diccionario, después hablaron para los otros. Procuero hacer frases cortas para que ellos hablen también.
- 211E Bien. ¿Y qué opinas...? Antes me has dicho que habías estudiado en CC. AA., ¿no? Y el método que usaban en aquella escuela, compáralo con el que conoces aquí del Cervantes. ¿Qué te parece? ¿Era diferente, era igual?
- 212Me Mira, lá nosotros casi no escribíamos. Pienso que esto es una ¿"falha"?
- 213E Es un fallo.
- 214Me Es un fallo. Entonces oí mucho. Sacaba buenas notas y mi pronuncia ellos decían que no era mala. ¡Yo qué sé! Entonces fue un curso que yo fui bien.
- 215E ¿Cuánto tiempo estudiaste allí?
- 216Me Tres años. Terminé el curso pero vi que no era posible dar clase solamente con aquello, con aquel curso. Por isso que vim en el Cervantes. Entonces cuando llegué/ Ah también hice algunos cursos en USP, cursos que tienen, así fuera de la "grade" [el currículo].
- 217E Sí. Extracurricular.
- 218Me Pero después yo vi que no sé si me quedaba amiga de los profesores y sacaba una buena nota o si yo estaba buena mismo en la lengua. Es difícil porque / No sé. Cuando entré aquí, entré en el segundoo /
- 219E ¿En el B1 o en el B2?
- 220Me En el B2. Entonces pensé: '¡Por Dios! Todo aquello que yo hice no me valió para nada.' Entonces por eso que estoy aquí. Y si me preguntan '¿Sabe

hablar español?' 'Intento.' o entonces 'Só sé que nada sé.' Como en portugués. '¿Hablas bien portugués?' 'Intentas'. Es muy difícil hablar bien portugués, ¿no? No sé tú piensas así. Perooo

221E Sí, sí. Bien y volviendo a la metodología. A ver ¿cómo era la metodología que usaban en aquella escuela? ¿y la que usaban en la USP?

222Me Ellos hablaban así. Una lección, vocabulario de transportes, entonces se pasaba una historia sobre transportes y después nosotros hablábamos sobre aquello que pasó. Oíamos, repetíamos, oíamos novamente. No tenía laboratorio.

223E No había laboratorio.

224Me Que ahora tengo en la FMU. Entonces teníamos un caderno un cuaderno de ejercicios y hacíamos las lecciones referentes a aquel vocabulario. En general era vocabulario y aplicábamos los verbos que daban también.

225E ¿Entonces cada tema era un asunto de vocabulario diferente?

226Me Sí.

227E Un tema de transporte, otro de alimentos...

228Me De alimentación. Sí.

229E Otro de hábitos, costumbres...

230Me Eso.

231E Sí. Vale. ¿Y en clase cómo trabajabais? ¿Cuántos erais en clase? ¿Las clases de cuántos alumnos eran?

232Me Ocho alumnos. Era poco.

233E ¿Y el profesor era nativo, era brasileño?

234Me Eran todos profesores nativos. No tuve ninguno brasileño.

235E ¿Y cómo trabajabais, lo hacíais como aquí en grupos, en parejas? ¿O el profesor hablaba y vosotros escuchabais?

236Me Sí, más escuchamos. No trabajamos en grupo, en parejas nunca.

237E Vale. Y en la USP, ¿cómo era?

238Me En la USP yo tuve un profesor que dio clases aquí. Que yo pienso que fue el mejor profesor que yo tuve. Antón, Antón Míguez.

239E Ahhh, no, ¿Míguez? Esss Jorge.

240Me No, no, es Antón. Que era español. Y entonces fue el mejor profesor que tuve. Me gustó, fue el que dio más gramática y escribíamos con él y también leíamos mucho. Tuve de conversación.

241E ¿Y las clases en la USP cuántos alumnos tenían?

242Me Ahh doce alumnos, quince alumnos.

243E ¿Y trabajabais en parejas, en grupos?

244Me A veces trabajamos en parejas, sí.

- 245E ¿Y la mayor parte?
- 246Me Y la mayor parte eran gente así de mi edad que ya tenían un curso superior [una carrera] y estaban haciendo español por varios motivos yyy pero después cuando nos quedamos amigos ¡yo qué sé! no sabía más la nota si estaba indo bien y cuando...
- 247E ¿Te parece que los profesores no eran objetivos a la hora de calificarte, de evaluarte?
- 248ME No sé. Los profesores me mostraban las pruebas escritas yo via que estaba bien. Sacaba nota nueve y aquí no consigo pasar de una nota siete. Entonces no sé si regredí o aquí es muy más exigente do que era la USP o la CC.AA.
- 249E ¿Y eso cómo influye en tu autoestima?
- 250Me Ahh, es malo.
- 251E ¿Te parece malo?
- 252Me Sí, es muy malo. Cuando vi que saqué siete. ¡Por Dios! Estudio tantos años y no salgo de esto y cuando hago otros cursos ¡voy tan bien! No voy entonces ¿no? porque no hay motivo para me dar una nota siete.
- 253E ¿Te parece que siete es una mala nota?
- 254Me Ahh, sí, para mí, sí. Debería sacar una mejor nota.
- 255E ¿Cuál sería una buena nota?
- 256Me De ocho para cima.
- 257E ¿Y hay tanta diferencia de un siete a un ocho?
- 258Me Pienso así. Yo sé setenta por ciento de español solamente. Risas
- 259E Es bastante, ¿no?
- 260Me ¡No sé! Pienso que debería ir más. No sé si también no tengo tiempo de me dedicar más. Un profesor de aquí me dijo que yo debería leer mucho más y escribir mucho más. Fue el consejo. Y yo sé que cualquier idioma si tú no lees y no escribes no aprende. No sé si yo todo este tiempo no tuve tiempo de leer muchos libros en español. As veces até leo ehhe leería mejor, escribiría mejor que iría tener mejor vocabulario.
- 261E Bien. ¿Y a ver la metodología que usamos aquí en el Instituto Cervantes, qué te parece comparándola con las otras que conoces de otras escuelas, de CC.AA. y de la USP?
- 262Me Ah, sí, mejor. Cada profesor encara, se pone de una manera, tiene su propio método. Entonces todos con que yo estudié...
- 263E Pero usamos todos el libro *Gente*.
- 264Me No.
- 265E ¿No?

- 266ME Yo ya pegué [cogí], ya estudié con profesor que casi no usó el de ejercicios. Pienso que tú fuiste a que más usó el libro de ejercicio. Tengo un libro vaci de ejercicios porque pienso voy a hacer ni sé si está correcto o no.
- 267E Pero ¿qué te parece el último semestre? Comparándolo con las otras escuelas, la metodología, ¿qué te parece?
- 268Me Sí, me parece así. Nosotros cuando casi al fin de clase tú nos pedías que escribiéramos entonces yo pensaba "¡Por Dios! Tiene que ser en el fin de la clase. ¿Por qué no da antes?" Después entendí que una vez tú dice que nosotros debíamos ser rápidos y pensar en escribir. Es que me falta eso. Si voy a hacer un DELE no puedo me quedar pensando mucho. Tengo que... ¡un tiempo! Entonces vi que yo que escribía mucho, me gustaba para entrenar y vi que esto pues era mejor para nosotros. Cuando empezamos pensábamos [va] muy rápido pero vimos que tenía un objetivo. Era rápidamente escribir y pensar porque no podemos demorar tanto para...
- 269E ¿Cuánto es mucho para ti? ¿O poco?
- 270Me Ahh, no sé. Quince minutos penso que era poco.
- 271E ¿Te parece que era poco para hacer una actividad de expresión escrita?
- 272Me Sí.
- 273E ¿Cuánto entonces sería para ti? ¿Una hora?
- 274Me No. Uns treinta minutos. Risas
- 275E ¿Media hora?
- 276Me Una media hora. Pero después hasta que ia bien.
- 277E ¿Después mejoraste?
- 278Me Sí
- 279E ¿Adquiriste más velocidad?
- 280Me Sí, más velocidad.
- 281E Eso era al principio del curso.
- 282Me Al principio, sí.
- 283E Te pareció que le dedicábamos poco tiempo...
- 284Me Sí.
- 285E Pero después, al final viste que aceleraste tu ritmo.
- 286Me É. Y ahora este curso que yo hago por la noche, que es portugués - español yo soy dispensada de las clases iniciantes de español porque tengo el DELE iniciante.
- 287E El DELE Inicial.
- 288Me Pero yo voy a las clases y siempre escribo mucho porque las personas que están no saben casi español. Son pocas [las que saben español] y ni van a

aprender en la facultad. Van tener que hacer otro curso fuera. Entonces yo siempre escribo para mí y para los otros también.

289E Para enseñarles a ellos.

290Me Sí, então pienso que para mí es bueno. Quien está aprendiendo soy yo.

291E Tú y ellos también.

292Me Sí.

293E Vale y ¿te gustó el trabajo en parejas, en grupo? ¿Qué opinas sobre esa forma de aprender una lengua?

294Me Bien, y también me gustó cuando se cambia la pareja porque quedamos juntas siempre cedemos una a otra y cuando cambia tenemos así respecto [respeto]. Vemos que tenemos que permitir que el otro hable, que el otro dé su propia opinión.

295E O sea que no sólo se trata de aprender la lengua sino también [de aprender] a ser más tolerante, a aceptar las ideas de otras personas.

296Me Sí, pienso que esto es bueno también.

297E ¿Te gusta ese tipo de trabajo?

298Me Me gusta.

299E Mhm. Bien y entonces, tú que opinas, me habías hablado antes eh de lo que tú deberías hacer fuera de las clases para aprender la lengua. No solamente consiste en llegar a clase ¿no? y hacer, eh lo que se haga en la clase y después ya está.

300Me Sí. Pienso que se debe leer mismo cuando Walter me dijo esto eh ver películas pienso que se debe porque sólo en la clase no es posible. Cualquier idioma, si no se dedica un poco fuera pienso que esto que pasó conmigo mientras yo hacía CC.AA. Yo daba clases el día entero. Por la noche estaba.... Y un año también daba clases por la noche. Entonces

301E ¿Estabas cansada?

302Me Estaba cansada y solamente iba a los sábados y vía la clase y hacía los ejercicios. Es muy poco. Pienso que todos tiene[n] que se dedicar fuera de la clase.

303E ¿Y tú haces cosas fuera de clase?

304Me Ehhh. Intento ver tele de la España, siempre tengo un diccionario bien cerca de mí yy leo revista. Libros no es una cosa, los libros son caros en español. Ehh no es accesible.

305E ¿Y de la biblioteca?

306Me De la biblioteca nunca saqué uno porque pienso que...

307E ¿No?

308Me ¿No es solamente una semana de...?

- 309E Se pueden renovar.
- 310Me Ah, ¿sí?
- 311E Mhm.
- 312Me Entonces
- 313E ¿Nunca has usado la biblioteca?, ¿no?
- 314Me No, malo, ¿no? Risas
- 315E No sé. ¿Qué te parece a ti?
- 316Me Para mí es un error.
- 317E ¿Para ti la responsabilidad del aprendizaje en quien recae en el profesor o en el alumno?
- 318Me Pienso que también... Más en el alumno porque si tú pasas todas las información informaciones y fica se queda aquí nosotros o no hacemos los ejercicios o no se lee es difícil aprender un idioma así. Hay que se dedicar, sí. Yo tengo conciencia, entonces pienso que todo esto que estudié tal vez si me dedicase como siempre leí mucho en portugués debería leer en español también. Mas la dificultad es esta, los libros son caros, no es todo lugar que se encuentra libros para comprar y biblioteca solamente del Instituto o lo que tengo en mi casa que compré cuando [hubo la] Feria del libro. Compré alguna cosa y leí y en la escuela me mandan estos de chicos, leio estos.
- 319E Cuentos infantiles.
- 320Me Sí. El Quijote yo ya li pero infantil. Risas.
- 321E Bien. Y pero ¿a ti te parece que aquí en Brasil se promueve, se incentiva el autoaprendizaje?
- 322Me ¡No! Pienso que no. Mismo en portugués cuando los profesores piden muchos libros, a veces las madres piensan que es caro, que son muchos libros...
- 323E ¿Pero tú qué entiendes por autoaprendizaje? No necesariamente, ehh libros hay en las bibliotecas, pero ¿están aquí las personas a estudiar por sí solos fuera de clase?
- 324Me No.
- 325E No. ¿Y en las escuelas no se les enseña a eso? ¿no se les motiva?
- 326Me Intenta. Pero pienso que antes, en otra generación hacían más esto pero ahora pienso que el aprendizaje esta generación miran para el propio ombligo, entonces no son de estudiar así. No se les obliga a que estudien.
- 327E O sea que no se enseña a los niños o a los adultos a que ellos mismos, fuera de la clase, puedan aprender por sí solos sin necesidad de un profesor al lado.

- 328Me Sí, hablamos esto, intentamos pero ni siempre en una clase de treinta alumnos, diez hace esto. Los demás, no.
- 329E Y las nuevas tecnologías, como por ejemplo, Internet, por ejemplo, el e-mail o el foro, todo este tipo de herramientas ¿se les saca partido aquí en Brasil? ¿se usan para la educación?
- 330Me Ahora están se usando en las escuelas. Pero no tiene un ordenador para cada alumno. Son dos alumnos en cada ordenador. Es difícil, pienso esto. Y o que se enseña, los alumnos saben de casa. Por ejemplo, en mi escuela ahora van a poner una nueva tecnología. Si ponen mismo que nosotros no tenemos ce..., no estamos seguros. Es una cosa muy buena que se trabaja directo con tecnología. Pero pienso que solamente las grandes escuelas, famosas é que tienen esto y mismo en las escuelas estaduais y de la prefeitura hay también laboratorios. Pero así, tres alumnos para...
- 331E ¿Y en casa, los alumnos no tienen tecnología?
- 332Me Sí, tienen. Yyy, ehh, por ejemplo, pocos profesores usan, utilizan el ordenador.
- 333E ¿Hay pocos profesores que sepan manejar el ordenador?
- 334Me Sí. Mira yo cuando doy Artes, Historia das Artes y voy en el laboratorio de informática para que los alumnos ven las obras del Renacimiento, sí, pero pocas veces, no tengo tiempo de hacer, preparar cosas. Por ejemplo, en español, hay para que resuelven en el ordenador. Pero hacen alguna cosa. Veo la profesora de inglés usa mucho pero no sé decir cómo ella usa y también un laboratorio para muchos profesores y las profesoras de informática tienen que dar sus clases también. Entonces no hay una disponibilidad.
- 335E ¿Y te parece que se puede aprender, que puede ser útil la utilización de estas tecnologías para la enseñanza de idiomas, de lenguas extranjeras?
- 336Me Sí, pienso que sí. Y también pienso que oír más también es bueno. En este curso que estoy haciendo tenemos clases de laboratorio. Esto es bueno también.
- 337E Eso es autoaprendizaje también, ¿no? Sola con el ordenador y haces ejercicios. ¿Y te parece que así aprendes también?
- 338Me También.
- 339E ¿Sí?
- 340Me También.
- 341E Bien. Y ya para ir acabando. A ver ¿qué te parece que no sientes que hablas bien español? Que llevas muchos años estudiando español ¿Cuánto tiempo? ¿Cuántos años? Sumando...

- 342Me Aquí, tres y tres en CC.AA. Son seis años.
- 343E Pero son... Haces cursos regulares, ¿no? Aquí son de cincuenta horas cada semestre.
- 344Me Y por un tiempo, por un año fui en USP.
- 345E Sí. A la USP.
- 346Me Y también hice una [un curso de] conversación. Que pienso que no fue tanta conversación como yo pensé que era [sería].
- 347E El curso de conversación. Ajá. Bueno, y entonces, a ver, cuando te equivocas ese error ¿cómo te afecta?
- 348Me Pienso que yo no debería me equivocar de manera ninguna más.
- 349E ¿No?
- 350Me ¡No!
- 351E ¿Tú crees que hasta estas alturas no deberías equivocarte nunca?
- 352Me Sí, después pienso una persona más joven aprende más rápido que yo que empecé a estudiar tarde. Ehh pero como nunca paré de estudiar entonces mi cabeza trabaja bien aún.
- 353E ¿Entonces a ti te parece que la edad puede ser un impedimento o una limitación?
- 354Me Pienso que un joven aprende más rápido que una persona mayor. No que no aprendemos los más viejos pero demoramos más para aprender.
- 355E Bueno. Y lo que hacíamos en clase de corregirse unos a otros entre alumnos, ¿qué te parece eso?
- 356Me Ehhh, me gusta. Me parece que si no me dice lo que está errado no sabemos. Pienso que siempre estamos acertando y si te dicen de una manera que no ofende, estamos aquí para eso para que se corrija.
- 357E ¿Y te parece que sólo puede corregir el profesor o también los alumnos?
- 358Me No, los alumnos también. A mí no me importa. Quiero que corrijan para ver si estoy bien, malo. Esto no me incomoda.
- 359E ¿Y te parece que del error se aprende?
- 360Me Sí, se aprende mucho.
- 361E Te ha pasado a ti de un error, de una situación en la que te has equivocado que ya te ha parecido, o sea, una situación que has recordado siempre y a partir de ese momento no te has equivocado más con aquello?
- 362Me Yo no sé si aún uso "mas". Pero por un tiempo, en los cursos yo decía siempre "mas" y algún profesor "pero", y yo "mas" y el profesor "pero". Ahora intento cuando voy a hablar decir "pero" y no "mas".
- 363E Mhm.

364Me De tanto que ya me corrigieron pienso que ya no hablo tanto mas. Esto ya me aburría de tanto que me hablaba "pero" y yo "mas". Pero otra cosa no.

365E ¿No te acuerdas de nada más?

366Me No.

367E Bueno, pues esto es todo.

368Me Entoncess

369E Ha pasado muy rápido, ¿no?

370Me Sí. Risas

371E Llevamos aquí una hora.

372Me Espero que esté bien para ti. Espero que te salga bien.

Tercera entrevista

Fecha de realización de la entrevista: 09/02/07

Turnos: 389

E: Entrevistadora

Ga: Informante

(La entrevista empieza ya con comentarios divertidos sobre su ropa.)

1E Lo que me interesa, lo que quiero preguntarte es bueno, vamos a empezar hablando de tu experiencia en México. Tú me dijiste que antes de vivir en México nunca habías estudiado español.

2Ga No. No sabía nada.

3E ¿No sabías nada? A ver cuéntame.

4Ga En mi escuela había / Bueno, nosotros... Era una escuela constructivista. Entonces teníamos proyectos optativos. Entonces yo hice uno... En un semestre hice tres proyectos, que era todas las tardes. Hice uno de grafite, otro, ya no me acuerdo más pero era de la cultura española. No teníamos clases de español pero teníamos así. Bueno, vamos a aprender de la culinaria. Íbamos a casa y agarrábamos recetas y hacíamos algo de la comida española. O de películas, víamos como dos o tres películas. Pero pues no, no. Yo no aprendí así casi nada. Teníamos una vez por semana y empezamos en marzo o algo así.

5E ¿Pero era en español? ¿La clase era en español?

6Ga Ella hablaba... Mezclaba pues éramos cuarenta. Pues imagínate.

7E Mhm.

8Ga Pues un montonón de alumnos de la de primer semestre de Bachillerato. ¡Imagínate! Y ya, hablando cuarenta. No hablaba todo el tiempo.

9E O sea, alternaba el español y el portugués. ¿Ella era brasileña o?

- 10Ga No, era española. Era la mamá de un chico.
- 11E Era española.
- 12Ga Y pues el chico decía: 'Ah, mamá. Pues me acuerdo que cuando fuimos...'
¡Pues ya!
- 13E Ah, interesante, ¿no? ¿Era la madre de un alumno?
- 14Ga Sí.
- 15E ¿Y era profesora?
- 16Ga Sí, era maestra de allí.
- 17E Mhm. Vale.
- 18Ga Y cuando yo escribía, yo escribía casi todo en portugués. Y ella me empezaba a corregir y el texto, la redacción que yo hice para mi familia mexicana / Ya era así. Ya estaba todo listo para irme, ¿no? Pues cuando corregía se quedaba todo rojo, ¿no? Pues hacía todas las correcciones y yo escribí casi todo...
- 19E O sea que tuviste que escribir un texto, una carta...
- 20Ga No, es que yo me correspondía con mi familia mexicana.
- 21E Antes de conocerlos.
- 22Ga Sí. Entonces yo me correspondía y yo casi no entendía nada. Entonces mi papá me decía lo que estaba escrito yy
- 23E ¿Tu papá entiende español?
- 24Ga Entiende españolll así
- 25E Entiende el español.
- 26Ga Sí, entiende y sí habla de/ Porque mi papá / Así. Por ejemplo, se va a Minas y ya empieza a hablar: 'Ô trem bom!' Empieza a hablar de todos los modos. Se va a España, pues empieza a hablar.
- 27E No tiene problemas de comunicación. Y en Japón también.
- 28Ga Se fue a Japón y se quedó tres meses yy entonces...
- 29E Aprendió cosas en japonés.
- 30Ga Sí. No aprendió a leer pero aprendió a decir algunas cosas. A hablar si aprendió un poquito.
- 31E Mhm. Vale. Muy bien. Y cuando llegaste a México, ¿qué pasó? A ver, cuéntame.
- 32Ga ¡Ay!, pero... Es que no pasé hambre. No sentía hambre. Pero el empiezo sí es un poco... Te quedas un poco... Yo me quedaba un poco de dolor de cabeza de ponerme atención en todo lo que hablan. Tenía que
- 33E Concentrarte mucho.
- 34Ga Sí. Entonces Pero pues entendía. Tenían que hablar despacio. Así bien mucho despacio. Estaban todo el tiempo hablando y repitiendo y repitiendo.

- 35E Mhm.
- 36Ga La ere pues era imposible. Por ejemplo, un chavo de mi clase se llamaba... Ya te dije esto, ¿no? Se llamaba Ramón y yo decía 'jamón'. No podía decir 'rrrrr'. Así era súper chistoso, ¿no?
- 37E Mhm.
- 38Ga Y en parte pues, por ejemplo, la muchacha que trabajaba allá. En el empiezo fue un poco más difícil pues ella no tenía la misma paciencia que mis padres, mis hermanos. Entonces me decía: '¿Quieres desayunar?' Desayunar en portugués es súper distinto, ¿no? Yo apenas despertaba... En el primer día: '¿Quieres desayunar?' Y yo: '¿Eh?', '¿Quieres desayunar?' Y yo... Risas
- 39E No sé qué significa.
- 40Ga Sí, pues. Y decía así. (Haciendo gestos con las manos refiriéndose a comer). Y gritaba. Y yo ¡Era súper chistoso! Luego pues ya...
- 41E ¿Y en el colegio cómo era? No tuviste clases de español, ¿no?
- 42Ga No, no. Tuve clases en español↑ pero por ejemplo, de
- 43E Pero no de español.
- 44Ga No, de gramát... Tuve en la segunda escuela que estudié. Que era con una maestra de setenta y cinco años. Y era súper chistoso. Porque pues ahí me me... Era la metodología antigua. Pues teníamos que
- 45E ¿Cómo era esa metodología?
- 46Ga Teníamos que escribir. Nos dictaba unas palabras. Nos decía: 'Va'. Teníamos que escribir una palabra. Nos decía una palabra y teníamos que escribir. Si cometíamos errores teníamos que escribir diez veces.
- 47E Escribirla diez veces de nuevo.
- 48Ga Sí. Entonces pues yo ya hacía como cinco meses que estaba allá. Todavía no escribía súper bien↑, ¿no? Y palabras que, por ejemplo, ah, pues no me acuerdo. Pues palabras que te confundes. No eran palabras que
- 49E Con 'z', con 'c'...
- 50Ga Sí. Entonces empezaba a escribir y era peor hacer do que dos veces la misma cosa porque yo así diez veces la misma palabra así. Si cometía diez errores ya me jodía.
- 51E Eran cien palabras. Risas
- 52Ga Eran cien palabras.
- 53E Mhm.
- 54Ga Veinte palabras ya eran
- 55E Y esa forma de corregir los errores que tenía ella, ¿a ti te gustaba, no te gustaba? Ehh

- 56Ga Bueno, si fuera solamente esto, estaría bien. Pero pues tenía que estar la hoja dos dedos cada palabra de la del borde. Tenía que tener 'Villahermosa, México'. Todo listo, ¿vale? Así
- 57E ¿Con el lugar y la fecha?
- 58Ga El lugar, la fecha, la maestra. Tenía que tener la / No era cualquier... No sé mayúscula o minúscula, así.
- 59E O sea que tenías que seguir una serie de normas.
- 60Ga 'Bastão', ¿sabes?
- 61E No, ¿qué es?
- 62Ga Que es la 'a' así, la... (Hace unos gestos imitando caligrafía)
- 63E ¿Un tipo de letra?↑
- 64Ga Sí, tenía que tener un tipo de letra.
- 65E ¿Un tipo de letra también especial?
- 66Ga Yo me quedaba allí toda y rápido porque decía una, tenías que escribir. Decía otra y tenías que escribir.
- 67E ¿Y eso te causaba a ti ansiedad, te daba miedo, interfería en alguna cosa?
- 68Ga ¡No! ¿A mí? ¡A mí, no!
- 69E ¿No?
- 70Ga Yo iba haciendo. Pues agarraba de alguien, sabía cómo se escribía la palabra y me quedaba diez veces ahí escribiendo en mi casa. Aprendía cómo se escribía, ¿no? Pero pues, a mí no me gustaba. Eran muchas reglas, así...
- 71E Fijas, ¿no?
- 72Ga Sí.
- 73E Estrictas.
- 74Ga Sí. Esto no me gustaba. Aparte teníamos quee Tenía llamado oral. Teníamos que leer un texto en español. Y yo me empezaba a reír porque no me aguantaba porque
- 75E En voz alta.
- 76Ga Sí.
- 77E Delante de la clase.
- 78Ga Sí. Yo tengo acento, pues. Y jamás lo voy a quitar pero pues yo empezaba a leer y los chavos: 'No, así.' Y empezaba a reír, y a reír y la maestra se quedaba...
- 79E Enfadada.
- 80Ga Sí, se enfadaba y yo... 'Te voy a dar cero.' 'Bueno, está bien.' y empezaba a reír. 'Bueno, ¿pues qué quieres que yo haga?' Risas.
- 81E Ajá. Vale. Muy bien. O sea que a ti no te daba vergüenza leer en voz alta... Ehh

- 82Ga Es que a mí no me gusta leer en voz alta pero pues allá... Allá me valía así.
Vale, no me gusta pues porque... No sé, no sé, nooo
- 83E ¿Y tú eras la única extranjera en la clase?
- 84Ga No, en ninguna de las d... Yo estive en dos escuelas. El quinto semestre en una y el sexto en otra.
- 85E Mhm.
- 86Ga El quinto estudié en otra escuela construtivista que era 'Jean Piaget' y la otra fue el 'Carlos Pellicer' yy el 'Jean Piaget' tenía una belga en clase.
- 87E Mhm.
- 88Ga Y un brasileño en otro salón porque yo escogí Sociales y él, creo que Matemáticas. Yyy
- 89E ¿Y cómo era laa?, ¿cómo se comportaban los compañeros con vosotros que erais extranjeros?
- 90Ga En 'Jeanpi', no en 'Jeanpi'... Es que cuando llegué, es que todo era muy distinto. Entonces, la clase era todo, era construtivista. Entonces, a mí... Yo estudié hasta los catorce años en una escuela de monjas y nunca me había gustado. Entonces cuando fui a mi colegio en la 'prepa' de, construtivita, a mí me ha encantado mucho. Y cuando llegué allá era un colegio más construtivista que era basado en / en Jean Piaget, ¿no?
- 91E Mhm.
- 92Ga Entonces tenía toda Salí muy bien la educación.
- 93E Y explícame entonces cómo era. ¿En qué se diferenciaba de tu educación aquí en la escuela de monjas?
- 94Ga No, de la escuela de monjas, en todo. Pero en mi colegio, es que las personas, bueno, algunas no ponían atención otras ponían atención pero. Allá en Jean Piaget las chavas todas se peinaban y se maquillaban en la clase. La maestra hablando y las chavas así [hace gestos con las manos para imitar cómo se maquillaban], haciendo unas cosas. Yo miraba y cómo te puedes. Y a mí me decían 'No estás peinada.' Y yo: '¿Cómo no? Yo me peiné pero no pasé gel.' A mí me impresionaba eso de ver, de seren así tann importante para ellas la importancia de
- 95E La imagen.
- 96Ga De la imagen.
- 97E Mhm. Pero tú has dicho que se aprendía mucho. Que te gustó mucho.
- 98Ga Me ha gustado la laa Cómo, por ejemplo, hacemos juegos. Teníamos cosas de de Pero pues no salía porque, por ejemplo, la clase tenía cincuenta minutos y eran siete juegos y tenías que estar cambiando, ¿no?
- 99E Mhm.

- 100Ga Entonces yo como todavía estaba aprendiendo el español. Estaba aquella batalla, por ejemplo, yo no había estudiado esto, ¿no? Aparte que era distinto. Yo tenía Derecho, tenía todas las las materias...
- 101E Las asignaturas eran diferentes.
- 102Ga Sí, todo distinto. Entonces yo todavía tenía que aprender el español, agarrar la onda de la clase porque era
- 103E La la mecánica, la interacción era diferente.
- 104Ga Sí. Entonces tenía que cambiar en cincuenta minutos, por ejemplo buscar en el mapa... Tenía un juego que era ¿Sabes el del rabo la cola del burro que tienes que poner? ¿Sabes?
- 105E No.
- 106Ga Había un mapa y tenías que leer, por ejemplo un un texto y descubrir qué país era y tenía que ahí localizar de ojos cerrados. Este era uno. Pero tenías, no sé, diez minutos para hacer diez fichas de ¿Sabes? Era muy rápido.
- 107E Ya.
- 108Ga Y yo todavía tenía que leer, entender, agarrar, bueno, mirar y órale. Era muy rápido.
- 109E Ya. El ritmo era un poco rápido para ti. ¿Y para el resto de la clase? ¿Los demás conseguían hacerlo?
- 110Ga Lo hacían pero pues también así. Hacían...
- 111E Sin mucho interés.
- 112Ga Sí.
- 113E No les interesaba mucho.
- 114Ga Sí, pero pues hacían porque en el examen iba a tener esto. No de los juegos pero pues
- 115E Sí, la información...
- 116Ga Sí, pero pues lo hacían jugando y hablando alto fuerte y la maestra por todos los lados yy si tenía dudas ella no tenía cómo estar
- 117E ¿Eran cincuenta alumnos?
- 118Ga En estaa, eran, sí, cincuenta.
- 119E Mhm. Era un poco difícil de controlar.
- 120Ga Entonces yo, sí. Quería aprender el nombre... Para mí era más importante aprender el nombre de las personas, estar allí platicando con ellos do que la clase en sí. Aprender la cosa, ¿no?
- 121E Mhm.
- 122Ga La Historia del Derecho. El Derecho, la clase de Derecho, sí me gustaba pero el maestro era horrible, así.
- 123E ¿Por qué?

- 124Ga Agarraba el libro y empezaba a leer, leer, leer y yo “?”.
125E ¿Y esta era la misma escuela, la constructivista?
126Ga Sí.
127E El profesor ehhe no seguía entonces...
128Ga Sí, porque los chicos empezaban a hablar, a hablar y hablar, órale, pues vamos a leer.
129E Mhm. Era una forma de castigar a los alumnos.
130Ga Sí.
131E Vale.
132Ga Ah, y una de las calificaciones era la lectura, en las dos escuelas era así.
133E Mhm.
134Ga La lectura oral. Siempre, creo que valorizaban la lectura oral porque en las dos tenías que pararte y leer.
135E Mhm.
136Ga ¿No? Y aparte de todo el uniforme que era súper importante que yo no me metí. Eso te platiqué. Por el calcetín. Risas Esto era [no se oye bien]. Y la otra escuela ya me valía los estudios. Yo casi no estudié. En ‘Jeanpi’ estudié más porque pues tenía que terminar la ‘prepa’ allá. Y en el Pellicer ya no. Ya no. Sí, ya tenía terminado la ‘prepa’ pero sería bueno seguir los estudios...
137E Hmh. No era tan / Ehhe Te relajaste, ¿no?
138Ga Ah, ¡sí!
139E Risas
140Ga Y aparte tenía una brasileña. Porque me quedé muy amiga de una brasileña que Pues allí había muchas veces que platicábamos en español, ¿no?
141E ¿Entre vosotras?
142Ga Sí. Entonces me cambié de escuela, porque pues aparte me cambié de casa.
143E Mhm
144Ga Estaba súper lejos. Y esta escuela estaba más cerca. Y en esta escuela estaba esta brasileña y el chavo que yo ‘estaba de free’.
145E ¿Qué ‘estaba free’?
146Ga De free.
147E ¿Qué quieres decir, que te gustaba?
148Ga ‘De free’ es ‘ficando’.
149E Ahhh. Entonces era tu noviete. Risas
150Ga Tres motivos para yo cambiarme de escuela.
151E ¿Y ese chico era mexicano?
151Ga Este chico sí.

- 152E Mhm.
- 153Ga Y yo, así. Creo que fue más así. Yo cambié de casa y la escuela yo ya estaba harta del 'Jeanpi' de toda la metodología que yo veía mal. El constructivismo tiene todo para salir bien y no sale. ¿Sabes?
- 154E ¿Y por qué?
- 155Ga Los alumnos siempre cagan la clase.
- 156E La culpa es de los alumnos.
- 157Ga Sí. La gran parte. Yo lo veo así. Los alumnos siempre
- 158E ¿Y por qué crees queeee no funciona?
- 159Ga No digo sólo allá.
- 160E Sí.
- 161Ga En mi escuela, en Brasil, siempre. Me acuerdo así, los chicos volteando las sillas y el maestro dando clase, así.
- 162E Y pero entonces tú ¿por qué crees que no funciona? ¿De quién es la culpa? ¿Hay alguien que tenga la culpa oooo?
- 163Ga Yo creo que es la educación de de que tienen los alumnos. No sé si antiguamente era así pero pues hoy en día pues el alumno tiene la obligación de ir a la escuela.
- 164E Mhm.
- 165Ga Yyyyy
- 166E Van a la escuela forzados.
- 167Ga Sí. Pero tienen que... Lógico que tienen que ir. Y tienen exámenes, por ejemplo. Lo veo por la otra escuela tradicional. Si tienes exámenes los chavos no se voltean las sillas y empiezan a platicar. Si es una cosa más abierta las personas se relajan, así. ¿No? Entonces cuando es más tradicional, a mí no me gustaba pero pues
- 168E ¿Tú crees que es más eficaz?
- 169Ga Es más así. [Hace gesto que significa exigencia] Tienes que aprender, órale. Tienes que estudiar, ya.
- 170E ¿Tú crees que funciona, que da mejor resultado?
- 171Ga No sé si mejor resultado pero de pronto sí.
- 172E Con adolescentes, quizá.
- 173Ga Es que por ejemplo, si hiciera así una metodología tradicional
- 174E Mhm.
- 175Ga Si enseñara... Bueno, vamos a tener clase así y vamos a hacer juegos. Bueno, y vamos a tener evaluaciones, ¿no?
- 176E Mhm. O sea que tú quieres intercalar un poco los dos.

- 177Ga Sí, y por ejemplo, materias optativas. Yo tenía materias optativas en el colegio constructivista, aquí. En la otra, ¡no! ¡No tenía nada! Así. Era súper súper tradicional. El promedio era siete. Pues si tenías seis punto nueve nueve ya te quedabas / de examen.
- 176E Mhm. Suspendías el examen.
- 177Ga Sí.
- 178E ¿Y en esa escuela hasta qué edad estudiaste?
- 177Ga Hasta catorce.
- 178E Hasta los catorce.
- 179Ga Hasta la octava serie [octavo].
- 180E ¿Y después estudiaste en una escuela constructivista?
- 179Ga Sí, hasta el medio dell // Sería el quinto semestre.
- 180E Antes de irte aa
- 181Ga No, sería el sexto semestre en México.
- 182E Mhm.
- 183Ga Yo estaría en el sexto. Empezaría en el sexto semestre. Pero yo regresé en el quinto porque allá solamente... Las clases empiezan en julio.
- 184E ¿Y aquí en Brasil fue también? ¿Los alumnos se comportaban de la misma manera que allá en México en en durante el Bachillerato que hiciste aquí en Brasil?
- 185Ga Yo creo que allá los chicos tienen más miedo, así de del maestro. El maestro es una autoridad. Aquí...
- 186E ¿Aquí no?
- 187Ga Aquí no era tanto así. El maestro se sentaba, platicaba contigo y te enseñaba algo. Pues bueno, había grupos, yy pues el maestro se sentaba y órale vamos a hacer tal cosa y tal cosa. Allá no, el profesor decía: 'Bueno, van a hacer esto y van a hacer esto. Vamos a jugar así. Tenéis que... Este juego va a ser así.'
- 188E O sea que tú crees que aquí los alumnos tienen menos respeto por el profesor. Te pareció a ti.
- 189Ga No sé si menos respecto pero pues yo veo como pues el maestro tiene menos... Es más próximo al alumno que allá.
- 190E Ajá.
- 191Ga Después de la clase salíamos con el maestro y... Allá no. El maestro es maestro y
- 192E Entiendo.
- 193Ga Pero el alumno se se... Alumno es alumno en cualquier parte, yo creo así.

- 194E ¿Y qué te parece esa relación más próxima del profesor, a ti te gusta? ¿Tú prefieres...? ¿cuál de las dos prefieres?
- 195Ga A mí me gusta más la relación próxima.
- 196E Mhm. ¿Te gusta más ver el profesor como un amigo o un compañero que como alguien que está por encima que da órdenes?
- 197Ga A mí me gusta más como amigo. Así. Yo voy... Porque me siento en la obligación de de Por ejemplo, él me dijo: 'Bueno, tienes que hacer una redacción.' Si yo no hago no es una cosa así. Él es mi maestro y ya. Yo me quedo con cero. No es una cosa así, bueno, yo me comprometí con el ma... y yo voy a salir con él después. Imagínate. Yo me voy a quedar con pena, ¿sabes? De él. Si es un maestro que solamente dé calificación, ya me quedo abajo de y ya.
- 198E ¿No te importa?
- 199Ga Sí.
- 200E Entiendo. Muy bien. Yy ehhe ¿a ti qué te parece, quién es el responsable para ti de del aprendizaje? ¿Es más el profesor que tiene que enseñar y los alumnos tienen que aprender de lo que él dice o el alumno también tiene parte de responsabilidad?
- 201Ga El alumno, yo creo que el alumno es / el responsable por el aprendizaje. El maestro va a conducir. Va aa 'Bueno, si quieres estudiar esto, bueno entonces vamos a...'. Va a orientar el alumno. El maestro no es una autoridad. Bueno vamos a aprender esto. Bueno, quiere seguir algún otro lado. Tienes que aprender un poco eso. Entonces el alumno va a buscar un poco pero va a seguir el camino que quiere seguir. Y es más
- 202E Mhm. O sea que para ti, el responsable del aprendizaje es el alumno.
- 203Ga El alumno pero pues un poco / el maestro.
- 204E El maestro también tiene responsabilidad en el aprendizaje del alumno.
- 205Ga Sí.
- 206E Mhm.Y tú, por ejemplo, ehhe
- 207Ga Yo creo... Adosles... Bueno, jóvenes no tienen condiciones de, bueno, en la escuela de administrar tu su [Suena el móvil] Es nuevo, ¿viste? Que no consigo..., no sé todavía...
- 208E ¿Apagarlo?
- 207Ga Creo que es éste. [Consigue apagarlo.] Yo creo que el alumno es es... ¿Cómo era la pregunta?
- 208E ¿La responsabilidad recae del aprendizaje en el alumno o en el profesor? ¿Quién es el responsable? ¿Quién es en tu opinión? ¿Tú has dicho que un poco de los dos, no?

- 209Ga Sí, pero creo que los jóvenes no están preparados
- 210E ¿No están preparados?
- 211Ga para para seguir un camino. Ah, pues yo quiero aprender esto o esto y ya, no quiero aprender esto. Pues no, el maestro tiene que decir "No, pues, tienes que saber un poco. Pero, bueno, ¿quieres saber un poco de esto? Vamos a ver un libro y te doy algo. Pero en la clase vamos a tener un poco de esto para que sepas. Tienes que saber un poco porque te va a ser importante.
- 212E Mhm. Orientarlo, lo que has dicho. Guiar al alumno.
- 213Ga Pero el joven no tiene condiciones de...
- 214E ¿Por qué?
- 215Ga Porque no tiene base. No tiene nada que Pues no sabe mucho de de No tiene una dirección. Bueno, pues puedo ir a este lado, si me voy a este lado, ¿qué me pasa?
- 216E Mhm.
- 217Ga Pues todavía tiene que, no está listo.
- 218E Inmaduro.
- 219Ga Sí.
- 220E Todavía no tiene madurez.
- 221Ga Bueno, muchos de mis compañeros burlaban la clase. ¿Burlaban?
- 222E Se picaban la clase.
- 223Ga Sí, para irse al bar y estar echando desmadre, ¿no? Ya. Pues debiste quedarte en casa, ¿sabes?
- 224E Bien. Yyy dime, tú has estudiado otras lenguas extranjeras, ¿no? Aparte del español. Me imagino. Inglés.
- 225Ga En la escuela, sólo en la escuela.
- 226E ¿Estudiaste inglés?
- 227Ga Pero remal, ¿no? El inglés en las escuelas...
- 228E ¿No es obligatorio, en el Bachillerato?
- 229Ga Sí, es obligatorio pero pues aquí en Brasil es así. ¿Ya viste cómo es? Tienes, lo aprendes en la escuela pero pues como son, ¡vah!, treinta alumnos, no sé, y la gran parte has estudiado, estudia fuera de la escuela, en CNA, CC.AA...
- 230E En escuelas privadas.
- 231Ga Sí, de ing ¡sólo inglés! Entonces, entonces la diferencia de nivel es gigantesca.
- 232E Y tú, ¿estudiaste también?
- 233Ga No, yo no. Es que el inglés es como, era una cosa así. Yo cuando hice mi primer examen / de inglés era así, era algo así, necesitaba aprender otro

idioma y ya. Fue una obligación. Tienes que aprender. Y yo creo que saqué tres en el examen. En mi primer examen. Entonces yo miré y bueno, pues nunca voy a aprender el inglés.

234E Y te quedaste con esa idea.

235Ga ¡No! Bueno, yo creo que si yo me voy para el exterior yo aprendo el inglés bien. Pero como siempre fue una obligación. Tienes que aprender el inglés porque Yyy así, inglés el básico porque muchos ya sabían y empezaban a aprender desde la alfabetización, en escuelas particulares fuera de la escuela.

236E Mhm.

237Ga Y en la escuela empezamos en la quinta serie.

238E Mhm. Entonces

239Ga Yo no sabía nada.

240E Y los demás no sabían nada.

241Ga No sabían. Entonces la maestra tenía que empezar por el básico. Los otros ya empezaban, ¡uhh, yuuu! No sé qué. Porque ya lo sabían.

242E Porque ya lo sabían.

243Ga Y entonces, ya. Pues no ponía atención porque pues los chavos estaban platicando yy ¿sabes?

244E Desconcentraba y

245Ga Ah, bueno. Y todos: Pero, ¡ay! ¡Eso es muy fácil! Entonces, ya.

246E El nivel era muy diferente, ¿no? dentro de una clase. Había alumnos que

247Ga Había alumnos que sabían hablar y otros que no sabían. No hice afuera. Mis hermanos, por ejemplo, hicieron. A mis hermanos les gustaban... Bueno, mis hermanos son totalmente distintos. Estudiaron los dos, terminaron escuela tradicional y yo he cambiado. Los dos fueron para Estados Unidos a hacer intercambio y yo la única que quise ir a México. Yo quería irme a México e India y pues mis hermanos ya nooo.

248E Y entonces, ¿a ti no te gusta el inglés?

249Ga No. A mí me gusta, por opción quiero irme a aprender el italiano.

250E Mhm.

251Ga Creo que el inglés es más importante por la necesidad del trabajo y todo eso, ¿no? pero pues a mí me gusta más... Si fuera a escoger un idioma creo que pues sería el italiano.

252E Mhm.

253Ga Por gusto.

254E O sea que tú no has estudiado mucho el inglés. Poco

- 255Ga Poco. Sí hace como // Estudié en la escuela pero pues hace como cuatro años que ya no estudio nada, así. Ni siquiera leer.
- 256E ¿Y cómo fue? Ehh ¿aprendiste bastante? Si lo comparas con el español, ¿cuánto tiempo estudiaste inglés? ¿Durante cuánto tiempo?
- 257Ga Comencé en tercero. Siete años.
- 258E ¿Estudiaste inglés siete años?
- 259Ga Sí, siete de la escue... Sí.
- 260E Vale. ¿Y español?
- 261Ga El español, un año en México y un año aquí, dos.
- 262E Dos años y ¿cómo?, comparando una lengua y otra...
- 263Ga Comparando una lengua y otra, pues en español ¿si yo sé más? Sí, yo sé más en español.
- 264E Pero, ¿por qué? Estudiaste siete años inglés.
- 265Ga Porque el inglés fue el básico de
- 266E ¿Durante siete años estudiaste lo básico?
- 267Ga Ah, ¡no! Pero aprendí así. Pero es que no no hay condiciones de treinta alumnos en una conversación.
- 268E Mhm.
- 269Ga O veinte, por ejemplo. No tiene condiciones. Y no es una cosa diaria. El español yo me quedé todo el tiempo. Entonces estaba con una familia que hablaba español. Estaba en una escuela que hablaba español.
- 270E Mhm.
- 271Ga Escuchaba la radio en español, ¡la tele! En el empiezo no via tele pues porque no entendía nada. Pero luego pues empecé a ver tele en español. Mis sueños eran en español y todo eso. Pues era una cosa, así. Entonces cuando regresé pues regresé hablando en español y todos, ¡ohh! Y con súper acento en
- 272E Del mexicano.
- 273Ga Sí. En portugués, tenía un súper acento...
- 2742E Hablando en portugués.
- 275Ga Sí, hablaba portugués pero pues ¡horrible! Mezclaba todo. Es que ya pensaba en ya ¿Sabes? Todo ya estaba hablando Y el inglés nunca fue así. Pero pues así, yo tenía una, dos veces por la semana. De tareas, haciendo tarea ahí.
- 276E ¿Y cómo eran las clases en de inglés en la escuela?
- 277Ga Ah, era basada en un libro que seguías. Como de aquí pero pues es que pues tienes que hacer una tarea. Por ejemplo
- 278E Completar huecos

- 279Ga Ha estudiado aquí, solamente aquí el español.
- 280E En Brasil.
- 281Ga En Brasil. Va a ser un poco más fácil que el inglés porque se asemeja más pero pues y estudia en una escuela de particular de inglés va a hacer lo mismo así. Va a entender un poco más el español porque se asemeja más pero pues no va a tener. El español ya está un poco...
- 282E Arraigado.
- 283Ga Sí.
- 284E Tú piensas que para aprender bien una lengua hay que vivir en un donde se habla.
- 285Ga Sí. Es que no vas a aprender solamente la lengua. La vas a aprender desde la cultura. Entonces la lengua viene por
- 286E Por el contexto.
- 287Ga Sííí. Porque tiene que venir, ¿no? Tiene que entender por qué la pirámide fue ¿sabes? Entonces tienes que aprender el idioma. Quieres comer, entonces.
- 288E Mhm. Bien. Y sobre el error. A ver, cuando tú te equivocas hablando español, ¿cómo te sientes?
- 289Ga ¿Yo?
- 290E ¿Te molesta? ¿Qué piensas?
- 291Ga Creo que pues cuando estaba allá, no sé. Es que creo que aquí yo siento pues que ya lo he perdido mucho del español.
- 292E Mhm.
- 293Ga Pero / Es que aquí no tengo tanto con quien alguien en mi casa y todo eso. Entonces cuando cometo errores, creo que son muchos pero ya. Así creo que es normal.
- 294E ¿No te molesta?
- 295Ga Me corrigen y ya, sí. Pero a veces pienso, ¡ay! ¡Qué mensa soy! Yo sabía y cometí el error pero pues. Algo que me ameniza el error es que ya no he platicado tanto con Cuando estaba allá creo que me sentía en la obligación. Cómo no sabía si ya he escuchado un chingo de veces esta cosa
- 296E Mhm. O sea
- 297Ga Y todavía no he/ aprendido, ¿no?
- 298E O sea que te sentías culpable. Te daba rabia, cuando estabas en México.
- 299Ga Pasado un tiempo. ¡No sé! Como seis meses y todavía cometía el mismo error del empiezo. Pensaba: ¡que mensa! Pensaba algo así. Or que ya he escuchado y siempre me están diciendo y
- 300E ¿Y que hacías para? ¿Hacías algo con los errores para corregirlos? O simplemente te corregían y vale.

- 301Ga No, yo repetía el error.
- 302E Sí, vale.
- 303Ga Repetía la palabra y seguía hablando.
- 304E ¿Y después?
- 305Ga Me quedaba bueno, pues cómo no aprendí. Mi conciencia pesaba más que ahora.
- 306E Pero no trabajabas, no sé anotabas en un papel los errores que cometías. Cómo era la forma correcta. Una cosa así. No trabajabas los errores de forma expresa.
- 307Ga No.
- 308E ¿Y cuando empezaste a estudiar aquí en las clases de español?
- 309Ga Aquí, creo que sí. Lo hacía escribía. Porque era un estudio. Allá Aquí es un estudio de clase. Allá era un estudio. Era más en la escuela, sí, lo escribía. Pero si estaba platicando y cometía un error de Pues lo iba a aprender Y lo que no aprendí pues sí se quedaba así.
- 310E Vale, muy bien. Y a ver ehh Y a ti ¿qué te parece el papel de Internet para el aprendizaje de lenguas extranjeras?
- 311Ga No sé.
- 312E ¿No lo conoces?
- 313Ga Nunca intenté nada. Mi amiga, mi amiga hace francés y le ha gustado pero [yo] nunca he...
- 314E ¿Y qué te ha contado sobre? ¿A ti qué te parece?
- 315Ga No, que tienes que. Ella dice que tiene tareas y algunas cosas. Creo que es lo mismo que la clase como aquí no sé. Pero
- 316E ¿Como aquí?
- 317Ga Pero estás solita, ¿no? Tienes que tener una dedicación. Porque ella pues tiene la audición. Si tienes micrófono puede platicar y la computadora No sé cómo
- 318E ¿Mantener un diálogo con el ordenador? ¿Sí?
- 319Ga Sí, te corrige. Te dice cómo es la pronunciación y todo. Es que tienes que tener una súper dedicación porque estás solita. Pues nada cometes [errores], tienes que escribir. Entonces ellos te corrigen, tú tienes que mirar el error. No hay maestro para estar apuntando
- 320E Sí, es autoaprendizaje.
- 321Ga Sí.
- 322E Y a ti, ¿tú crees que no funcionaría para ti?
- 323Ga ¿Para mí? ¡No!
- 324E ¿Por qué?

- 325Ga Porque yo, a mí me gusta estar con alguien diciendo mira tienes que hacer esto. Por este lado, por este otro, para el aprendizaje.
- 326E ¿Pero no crees que se podría combinar las dos formas de aprender? O sea, un rato en una clase con un grupo de alumnos y un profesor y otro en tu casa con el ordenador. ¿No crees que eso podría funcionar?
- 327Ga ¡Ah, no! ¡Esto sí! Eso sí, Pero sólo. Ella está aprendiendo todo el francés en la computadora.
- 328E Haciendo un curso...
- 329Ga Sí. Entonces a mí. Yo no tengo.
- 330E Piensas que contigo no funcionaría.
- 331Ga No. Cuando tengo que leer un texto. Primero, cuando tengo que leer un texto de la computadora, cuando, por ejemplo, los maestros envían por e-mail y. Yo no consigo, tengo que imprimir y
- 332E ¿No te gusta leer en el ordenador, en la pantalla del ordenador?
- 333Ga No. Si es un texto gigantesco me jodo.
- 334E Bueno, pero siempre puedes imprimir.
- 335Ga Ai, cuando no tiene tinta... Risas
- 336E Bien, muy bien. Y tú crees que, por ejemplo, que cuando fuiste a México fue una opción tuya personal, ¿no? Por tu propia iniciativa elegiste el país, elegiste la lengua extranjera que querías estudiar, ¿no?
- 337Ga Sí.
- 338E ¿Y tú crees que la motivación interfiere en el proceso de aprendizaje? Si lo comparamos con el inglés. Tú empezaste a estudiar inglés porque te forzaron, ¿no? Porque era una obligación. En cambio el español lo escogiste estudiar porque a ti te gustaba.
- 339Ga Sí. Yo creo que es muy distinto. Muy distinto cuando tienes ganas de estudiar y cuando es una obligación. Es distinto. Aprendes mucho más cuando tiene ganas. No sé. Yo sueño con irme a España y hacer un trabajo, no sé, con algo de artes do que irme a un país que habla el inglés. Sí. No sé. Yo creo... Y me acuerdo muy bien, yo estaba en duda entre México e India. Y mis papás [me dijeron]: 'No eres...' Tenía diecisiete años y 'Es difícil.' Y me enseñaban cosas de la India. 'Mira estas fotos, mira estos lugares.' 'Es difícil el país. Tú eres chiquita para irte sola.' Y todo eso. Pero si quieres irte...'
- 340E Pero en la India ibas a aprender inglés, ¿no?
- 341Ga Ibaa / Inglés e hindú. Iba a tener que aprender En la escuela era el inglés y en las familias el hindú. Entonces
- 342E Iba a ser muy difícil, ¿no?

- 343Ga Sí, mis papás me decían: 'La cultura es más difícil que la mexicana.'
Entonces...
- 344E Entonces la la lo que tus padres te dijeron te influyó un poquito.
- 345Ga Mucho. Creo que bastante. Porque porque pues yo vine... Bueno, pues yo iría pero creo que, por ejemplo, era un año de intercambio y el el yo soy, así, súper comunicativa y todo. Entonces es una cultura más estricta y entonces. A mí me iba, creo que era el momento de aprender más y abrazar algo con más... ¿Sabes?
- 346E Mhm.
- 347Ga Creo que India no no...
- 348E Iba a ser una cultura más ehh menos abierta. Mucho de cultura mayor...
- 349Ga Pero creo que yo tengo ganas todavía de ir. De estar allí.
- 350E De ir a la India.
- 351Ga Pero pues no como de intercambio. Yo creo que... Yo valoro mucho quien tiene diecisiete años y se va de intercambio a India, a Taiwan.
- 352E ¿Conoces a mucha gente?
- 353Ga ¿Que se fue?
- 354E Sí.
- 355Ga Éramos en ciento y cincuenta chicos.
- 356E ¿Todos fueron a otros países?
- 357Ga No, tenían becas. Pero para América eran quince becas. México no es un país que todos quieran, ¿no? El español no es valorado por los chicos.
- 358E Esto en tu colegio.
- 359Ga ¡No! Del intercambio. De Rotary.
- 360E ¿Y eran todos brasileños?
- 361Ga Todos brasileños. Tenías que escoger un país.
- 362E ¿Y la mayoría qué país escogen?
- 363Ga Los primeros escogían. Eran ciento y treinta / becas solamente. Entonces veinte se quedaron afuera. Yo me quedé como ciento y algo. Risas Yo no me quedé muy bien. Risas. Porque el examen tenía inglés, platicas / tenías que platicar en inglés. Entonces yo, ¿no? Porque el inglés era el idioma básico para irte para fuera. Por ejemplo, si te vas a Japón, tienes que saber algún idioma que sea común. El inglés es el idioma universal. Entonces yo como no sabía el país que iba.
- 364E Y los que iban a México ¿qué tenían que justificar, qué lengua? ¿Tenían que justificar un poco conocimientos de español o no? No era necesario.
- 365Ga No, es que si pasabas si tenías todas las clasificaciones, ya. Elegías el país. Los primeros eligieron Europa. ¡Todos! Fueron a Europa o a Australia o

Canadá. Estados Unidos, la primera persona que escogió fue el cuadragésimo, creo. Y fue así todos los padres empezaron a 'uivar', ¿cómo se dice?

366E Aaa abuchear.

367Ga Yo fui en 2003. El ataque fue en 2001. Al final del 2001. Entonces todos estaban así todavía. Irse a Estados Unidos, todosss nadieee

368E ¿Les daba miedo?

369Ga Sí.

370E Bien. Entonces la experiencia a ti, para ti fue positiva.

371Ga Ah. Súper positiva. Si pudiera yo me regresaba.

372E Ajá. ¿Te gustaría volver a México?

373Ga Sí.

374E ¿Tienes amigos todavía allí?

375Ga Amigos, ¡no sé!

376E Mexicanos. Que conociste, que mantienes contacto todavía.

377Ga Sí, mantengo contacto. Pero pues no sé. Es que como hace casi ya dos años que he regresado pues se pierde un poco. Pues por la convivencia pero sí escribo y estoy platicando.

378E ¿Y hablas por teléfono con personas de allí?

379Ga De amigos, no. Solamente con la familia que hablo por teléfono. Pero por e-mail hay unos que todavía sí. Pero es distinto. ¿Sabes? Hay personas que estoy haciendo tal cosa. Ah, bueno. Pues es lo mismo que ellos, ¿no? Pues leen mis correos y ya. ¡Ah!, por Messenger. Algunas veces me pongo el micrófono y empiezo a Es que muchos no tienen micrófono, entonces. Yo solamente hablo y ellos me escuchan y escriben. Porque a mí, odio estar ahí digitando porque soy medio despacio, ¿no? Ellos, yo hablo y ellos escriben, ¿no? Algunos. Pero los más próximos cuando tengo ganas de hablar con la persona. Y son más amigos que amigas.

380E ¿Y qué te dicen acerca de tu español?

381Ga Ah, no dicen nada.

382E ¿No hacen comentarios, no dicen nada? ¿No?

383Ga No, dicen que sigo con el mismo acento, ¡más! pero con el mismo a

384E Que no has perdido el acento.

385Ga No. Sí. Tengo más acento pero pues pero la manera de hablar y la cosa es la misma.

386E Sigues hablando igual...

387Ga ¡Sí!

388E Que cuando hablabas allí. Vale, pues, muy bien. Ya está. Esto es todo.

389Ga ¡¿Ya?!

390E Sí, llevamos aquí unos cuarenta minutos.

391Ga ¿En serio?