

INTRODUCCIÓN

I will just simply argue that a simple causal view is inappropriate in classroom research...Teaching does not cause learning.

Leo van Lier (1988: 38)

Saber más sobre qué piensa un alumno en torno a la lengua y al proceso de aprendizaje de la misma no es una tarea fácil, ya que en su pensamiento intervienen múltiples factores que, procedentes de su pasado, se han ido formando a través del tiempo y han cristalizado en un sistema de creencias. El estudio de dicho sistema de creencias, de sus necesidades e intereses, unido a la preocupación por el estudio de los procesos cognitivos de los alumnos -que conecta con la tradición humanística- puede ayudarnos a entender el complejo fenómeno del aprendizaje de una lengua.

No obstante, el mundo de las creencias del alumno todavía es un tanto desconocido y, por ello, pensamos en la necesidad de profundizar en el mismo mediante la descripción y comprensión de la realidad a partir de la valiosa información aportada por cada informante a través de sus declaraciones. La lengua oral, tema de estudio de este trabajo, conlleva un proceso especial de enseñanza-aprendizaje a causa de sus propias características que la diferencian de la lengua escrita. Además, conocer y comprender los valores, creencias y actitudes de nuestros alumnos hace posible el acercamiento a su proceso de aprendizaje, y por tanto la posibilidad de detectar sus necesidades. A partir de aquí, la actuación para mejorar el aprendizaje está en manos de los profesionales de la enseñanza, entre ellos, los profesores.

Nuestro estudio consiste, por tanto, en el análisis de las declaraciones de cuatro alumnos de lengua española, a fin de comprender su proceso de aprendizaje de la expresión oral, uno de los ámbitos más inmediatos y personales, y por ello también más vulnerables, en el aprendiente de una lengua extranjera. Mediante dos entrevistas a cada informante, analizamos los hábitos de aprendizaje y creencias relacionadas con aspectos como el tratamiento del error, uso de la L1, autonomía del alumno, papel del

profesor, y sus expectativas. A partir de estos análisis constatamos que hay multitud de aspectos relacionados con la afectividad y los sentimientos como la imagen que cada aprendiz tiene de sí mismo, que pueden influir en su autoestima, y por tanto están conectados con el aprendizaje. También observamos hasta qué punto puede influir la tradición y la experiencia en el sistema de creencias del individuo -es decir, de nuestros informantes-, poniendo de manifiesto otros factores como carencias o necesidades.

En suma, los contenidos de este trabajo quedan esquematizados de la siguiente manera: en el **capítulo primero, BASES TEÓRICAS**, por una parte definimos el concepto “creencia”, y por otra nos referimos a la naturaleza de la lengua oral y su tratamiento en el aula de E/LE. En el **segundo capítulo, DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y PROCESO**, explicamos el propósito de este trabajo, definimos el corpus de datos, el contexto de recogida de los mismos, y finalmente hacemos una descripción de los pasos seguidos en la investigación. El **tercer apartado, referido a la METODOLOGÍA**, trata los diversos enfoques metodológicos, posibles herramientas y tipos de análisis, así como las opciones más adecuadas para este estudio: la metodología cualitativa y el enfoque etnográfico mediante el análisis relacional de las entrevistas de nuestro estudio. En el **cuarto capítulo, ANÁLISIS DE DATOS**, procedemos a realizar un análisis relacional para cada uno de los informantes, englobando las dos entrevistas, seguido de su correspondiente mapa. En el **quinto apartado, DISCUSIÓN Y COMENTARIOS**, ponemos en consideración las diversas partes del estudio, así como los problemas encontrados durante el proceso de elaboración del mismo, e implicaciones presentes y futuras en los alumnos como informantes (reflexión), en la comunidad académica (conocimiento) y también en la comunidad científica (futuros estudios). Y finalmente, en el **sexto capítulo, las CONCLUSIONES**, respondemos a las preguntas de investigación. Por último, teniendo en cuenta de nuevo el texto de los análisis, hacemos una apreciación global de los resultados a los que hemos llegado.

1. BASES TEÓRICAS

Proponemos como bases teóricas fundamentales dos aspectos que consideramos básicos para este trabajo. El primero se refiere al significado del constructo “creencia” del cual proponemos la visión de varios autores. El segundo es la naturaleza de la lengua oral, y su tratamiento en el aula a través de los diversos enfoques metodológicos, finalizando con la psicología humanista y el tratamiento de los factores afectivos.

1.1. CREENCIAS Y CONOCIMIENTO

Generalmente se considera que el punto de partida del estudio del pensamiento y las creencias está situado en el informe realizado por Clark y Petterson (1986) en la Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, celebrada en 1974. En el informe se afirmaba que las actuaciones de los profesores son consecuencia de sus creencias, de ahí que a partir de ese momento, la comunidad científica centró su interés en estudiar las relaciones existentes entre el pensamiento y la actuación del profesor.

En la actualidad las creencias del profesor están consideradas como el mejor indicador de la toma de decisiones en el aula ya que se asume que ninguna actuación didáctica es fruto del azar y, por el contrario, cualquier intento de cambio en la actuación está condenado al fracaso. Sin embargo, y a pesar de los abundantes estudios sobre el tema parece que la definición del constructo “creencia” no es tarea fácil, como veremos a continuación.

Pajares (1992), en un artículo sobre las creencias del profesor en investigación educativa cita a numerosos autores en un intento de definir qué son las creencias, a pesar de considerarlo una “desalentadora empresa”, ya que, como él mismo afirma:

Educational psychology does not always accord its constructs such precision, and so defining beliefs is at best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias- attitudes, values, judgments, axioms, opinions,

ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding and social strategy, to name but a few that can be found in the literature.

(Pajares 1992:
309)

De entre los autores a los que hace referencia vamos a citar a los que creemos que son más ilustrativos. Nissbet y Ross (1980) entienden el conocimiento genérico como una estructura compuesta de un componente cognitivo sistemáticamente organizado y un componente de creencias que contiene elementos de evaluación y juicio. Según los autores todos nosotros teorizamos sobre nuestro mundo con lo cual rápidamente se crean las inferencias sobre nosotros mismos, nuestro entorno y nuestras circunstancias. Cuanto antes se incorpora una creencia, más difícil es alterarla, siendo frecuente el aferramiento a creencias basadas en conocimientos incompletos o incorrectos, incluso cuando se es consciente de ello. Su última afirmación es que las creencias influyen en las percepciones que a su vez influyen en las correspondientes conductas que conducen al refuerzo de las creencias originales.

Creemos necesario mencionar a Nespov (1987) – citado en Pajares (1992: 310-317)- el cual expone las diferencias entre “creencias” y “conocimientos” (“*beliefs*” y “*knowledge*”). El mencionado autor afirma que la información del sistema de conocimientos se almacena, mientras que las creencias se encuentran junto al material procedente de la experiencia y la transmisión cultural. Las creencias se afianzan en acontecimientos del pasado y modelan la concepción de los hechos futuros. Por todo ello, afirma que éstas ejercen sobre los individuos una influencia mucho mayor que los conocimientos a la hora de determinar cómo definir tareas y problemas y son importantes indicadores del comportamiento. A continuación, resumimos esquemáticamente en el siguiente cuadro las diferencias fundamentales entre los dos conceptos:

Sistema de creencias	Sistema de conocimientos
Cuestionable por naturaleza Inflexible Invariable Ilimitado (puede desafiar la lógica)	Incuestionable Dinámico Abierto a la crítica y evaluación Mejor definido (disponible a ser razonado)

Un tercer autor, Rokeach (1968), -citado en Pajares (1992: 314 y 318)- define las creencias como algo circular, de forma muy próxima a como lo hacen Nisbett y Ross (1980). Para él todas las creencias tienen un componente cognitivo representado en el conocimiento, un componente afectivo capaz de despertar emociones y un componente de conducta que se activa cuando la acción lo requiere. Dicho autor afirma que las creencias centrales son las más importantes y además están más conectadas con otras que forman parte del sistema global de creencias. Se apoya en tres supuestos:

- 1.- Las creencias difieren en intensidad y fuerza.
- 2.- Las creencias oscilan dentro de la dimensión centro-periferia.
- 3.- Cuanto más central es una creencia, más va a resistir al cambio.

Por otra parte, Bruner (1990:52), se refiere a las creencias del ser humano desde la propuesta de la Psicología Popular. También llamada Folk Psychology, o “psicología intuitiva”, la define como un “sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social” y afirma que una premisa de dicha psicología “es que la gente tiene creencias y deseos (...). Creemos (o “sabemos”) que la gente tiene creencias no sólo sobre el presente, sino también sobre el pasado y el futuro (...) Creemos, también, que nuestras creencias deben mantener algún tipo de coherencia, que la gente no debe creer (o querer) cosas aparentemente incompatibles.”

Finalmente citemos a Woods (1996), que distingue entre conocimientos, suposiciones y creencias. Según dicho autor, entre los tres conceptos hay amplias zonas de solapamiento y por ello adopta el término BAK que incluye los tres (*beliefs, assumptions, knowledge*) para referirse a “creencias”.

A modo de resumen, señalamos a continuación los dieciséis puntos que Pajares (1992: 324-236) propone como síntesis sobre las creencias:

- 1.- Las creencias se forman temprano y tienden a permanecer incluso con contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escolarización o la experiencia.
- 2.- Los individuos desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias adquiridas en un proceso de transmisión cultural.
- 3.- El sistema de creencias ayuda a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos.
- 4.- Los conocimientos y las creencias están totalmente entrelazados, pero la naturaleza afectiva, interpretativa y episódica de las creencias las convierte en un filtro a través del cual se interpreta la realidad.
- 5.- Los procesos mentales pueden ser el origen y los formadores de las creencias, pero el efecto de filtro de las creencias finalmente modifica, distorsiona o redefine los pensamientos y el procesamiento de la información.
- 6.- Las creencias epistemológicas juegan un papel fundamental en la interpretación y el control del conocimiento.
- 7.- La prioridad de las creencias depende de su relación con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas.
- 8.- Las subestructuras de pensamiento (actitudes y valores), como por ejemplo las creencias educacionales, deben ser entendidas por sus conexiones con otras, a veces centrales.
- 9.- Por su naturaleza y origen, unas creencias son menos discutibles que otras.
- 10.- Cuanto más temprana es la incorporación de una creencia al sistema de creencias más difícil es alterarla. Las creencias incorporadas más recientemente son más vulnerables al cambio.
- 11.- La modificación de las creencias en el adulto es un fenómeno raro. Los individuos suelen anclarse en creencias basadas en conocimientos incorrectos o incompletos, incluso cuando se les han dado las explicaciones científicas correctas.
- 12.- Las creencias son instrumentos para definir tareas y seleccionar herramientas cognitivas para interpretar, planificar y tomar decisiones relacionadas con dichas tareas, de ahí que sean cruciales para definir la conducta y la organización del pensamiento y la información.
- 13.- Las creencias influyen fuertemente en la percepción y pueden ser una guía poco fiable sobre la naturaleza de la realidad.
- 14.- Las creencias de los individuos influyen fuertemente en su conducta.

15.- Las creencias deben ser inferidas, y esta inferencia debe tener en cuenta la congruencia entre los estamentos de creencias del individuo, la intencionalidad de comportarse de una determinada manera y la conducta relacionada con la creencia en cuestión.

16.- Cuando el estudiante entra en la universidad, sus creencias sobre enseñanza ya están establecidas.

Como vemos en este último punto, el alumno universitario posee un sistema de creencias ya establecido sobre la enseñanza. Obviamente, al igual que el profesor o cualquier otro ser humano, dichas creencias van a determinar sus conocimientos, su sistema de valores y su conducta. Además, si tenemos en cuenta el papel demostrado que las creencias ejercen sobre la toma de decisiones del profesor, entenderemos fácilmente que también lo hacen sobre la toma de decisiones del alumno. De este modo, el estudiante adulto de una segunda lengua va a ver determinada su actitud ante el aprendizaje de la misma, lo cual afecta directamente a aspectos como la metodología, el concepto de profesor, el tratamiento del error, la visión de sí mismo como aprendiente, la autonomía, el concepto sobre la naturaleza de lengua, su motivación, sus estrategias de aprendizaje, etc. A continuación pasamos a analizar la lengua oral y su presencia en el aula; aspecto concreto del aprendizaje que en este trabajo estudiamos desde la perspectiva del alumno.

1.2. LA LENGUA ORAL

1.2.1. LA NATURALEZA DE LA LENGUA ORAL

El ser humano se comunica con el mundo mediante el lenguaje, el cual se materializa a través del medio oral y del escrito. Como mantienen Casamiglia y Tusón (1999: 27-29), “la modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie”, sin embargo, “la modalidad escrita no es universal, es un invento del ser humano, se aprende como un artificio”. La lengua oral tiene una naturaleza distinta pero también posee unas finalidades y características diferentes. La función social básica y fundamental de la oralidad –según las mismas autoras- consiste en permitir las relaciones sociales puesto que el habla es, en sí misma, acción. Se trata de una actividad que nos hace personas, seres sociales y es a través de ella que llevamos a cabo la mayor parte de las actividades cotidianas. Sin embargo, la lengua oral puede perder esa naturalidad o espontaneidad en funciones como la estética o lúdica y a menudo ya no es tal acto natural, sino que ha requerido un alto grado de preparación como sucedía en la retórica y la oratoria en la antigüedad clásica. En ocasiones incluso se hace difícil marcar el límite entre ambos tipos de comunicación. La misma comunicación puede ser totalmente escrita o absolutamente espontánea según actúe el conferenciante como podemos ver en el siguiente esquema que proponen Cassany, Luna y Sanz (2001: 95).

Muy preparado
(-espontáneo)



Nada preparado
(+espontáneo)

1. Lectura en voz alta de un escrito. Ej. *comunicaciones en congresos*.
2. Lectura en voz alta de un escrito, con introducción de comentarios y digresiones no escritos previamente. Ej. *discursos políticos, informes médicos*.
3. Exposición oral / lectura en voz alta, a partir de un resumen completo y escrito del texto oral. Ej. *explicaciones de resúmenes, comentarios de texto*.
4. Exposición oral a partir de un esquema completo y escrito. Ej. *comentarios estadísticos y gráficos*.
5. Exposición oral a partir de un guión escrito (que contiene solamente las ideas principales). Ej. *clases magistrales, conferencias*.
6. Exposición oral preparada mentalmente, sin soporte escrito. Ej. *charlas, exposiciones*.
7. Improvisación. Ej. *monólogos, confesiones*.

Por otra parte, según unos estudios citados por los mismos autores -Cassany, Luna y Sanz (2001: 96-97), citando a Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982)- parece que el ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%. Por consiguiente, no se trata sólo de que la comunicación sea algo fundamental en la persona, sino que ocupa la mayor parte de nuestro tiempo, dedicando además el 75% del mismo a las destrezas orales. Así pues, podemos afirmar que la importancia de la comunicación mediante el código oral radica tanto en su propia naturaleza como en el volumen de uso que hacemos del mismo a lo largo de nuestra vida.

1.2.2. LA PRESENCIA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA

En el apartado anterior hemos comentado que el código oral, y en especial la expresión oral, constituye una parte fundamental en nuestra vida en tanto que seres humanos, por ello es también fundamental su papel en el aula y la evolución de su tratamiento en los enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas.

Si hacemos un breve repaso a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras nos podremos percatar de que la importancia de la oralidad en el aula es algo relativamente reciente. Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas modernas ha estado basada en sistemas metodológicos en los que la gramática y la traducción eran fundamentales. Estos eran sistemas heredados de la enseñanza del latín y griego - lenguas muertas- y obviamente la lengua se entendía exclusivamente como escrita siendo la literatura la máxima aspiración de los estudiantes. Fue a principios del siglo XX con el denominado Método Directo y más tarde con el Método Audiolingual cuando se consolidó definitivamente el aprendizaje oral de una segunda lengua. En los años 70, Gumperz y Hymes (1972: vii) acuñaron el concepto “competencia comunicativa” que definían como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes”. Dentro de la propuesta llamada “Etnografía de la comunicación” la expresión oral se concebía como un modo de acercamiento a la cultura de los pueblos a partir de los patrones comunicativos. En esta misma década fue cuando el Enfoque Comunicativo generalizó la idea de la necesidad de entender la lengua oral como una herramienta para expresar ideas, concepción que llevó, en cierto modo, a dejar de lado la escritura y en especial la

literatura puesto que se asociaba directamente a la enseñanza tradicional de la lengua. Actualmente los planteamientos educativos y de enseñanza de segundas lenguas están basados en los principios de la psicología humanística.

Para los humanistas, como por ejemplo, Carl Rogers o Hamachek, aprender una lengua no es un mero ejercicio memorístico o una demostración de habilidades y estrategias, sino que debe ser percibido como algo personal que implica la participación activa del alumno. En cuanto al profesor, éste debe hacer que el aprendizaje sea lo más personalizado posible, siendo la independencia, la creatividad y la confianza los elementos clave para que el alumno pueda aportar su personalidad y su experiencia al aula. Otro aspecto importante es la potenciación de la libertad como sentimiento de responsabilidad hacia el aprendizaje autónomo. Así mismo, los factores afectivos como la ansiedad, la autoestima, la motivación o los estilos de aprendizaje son motivo de preocupación y estudio con el fin de que se produzca un aprendizaje realmente eficaz. Dichos factores adquieren especial importancia cuando se trata de la expresión oral, ya que el alumno se encuentra mucho más expuesto; en muchas ocasiones se ve obligado no sólo a hablar en público, sino a expresar sus sentimientos ante sus compañeros, que además pueden ser testigos de la corrección de los errores que comete.

Podríamos seguir hablando sobre la importancia de la afectividad en el proceso de aprendizaje de la expresión oral, sin embargo vamos a mencionar sólo a uno de ellos, la autoestima. Sobre ella, Arnold (1999) afirma:

La autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitiva y afectiva tengan éxito. Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. La base del concepto que tenemos del yo se establece en la primera infancia. Conforme incorporamos creencias, actitudes y recuerdos, las nuevas experiencias e ideas se ven afectadas por la noción previamente existente de quienes somos, y por nuestra necesidad de proteger ese frágil yo.

(Arnold 1999: 29)

La afectividad, las emociones, los sentimientos que se llevan al aula no son elementos meramente presentes e independientes, sino que están directamente relacionados con nuestro pasado, del cual provienen. Dicho pasado, formado por experiencias, configura mediante los recuerdos el sistema de creencias de cada ser humano. Y son las creencias, junto con los factores afectivos y en consecuencia las actitudes, el objeto de análisis de este trabajo.

En el siguiente capítulo, una vez presentados los parámetros teóricos sobre creencias y lengua oral procedemos a analizar el diseño y el proceso de la investigación.

2. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

A veces, la ausencia de conocimiento detallado sobre un fenómeno o proceso puede representar un punto de partida práctico para la investigación.

Hammerslay y Atkinson (1994: 44)

2.1. PROPÓSITO DE ESTE TRABAJO

Tengamos en cuenta que la realidad del aprendizaje del español como lengua extranjera se encuentra imbuida de prácticas más o menos conscientes que conectan con enfoques psicológicos basados en el procesamiento de la información (constructivismo de Piaget) y con modelos como el constructivismo social donde el alumno es sólo una pieza de un todo dinámico. La mayor parte de profesores y centros de enseñanza se interesa por las motivaciones de sus alumnos y sus preferencias con el fin de conocer mejor sus necesidades y así ofrecerles una mayor calidad de enseñanza. Se considera que el alumno es el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje siendo el profesor y todo lo que le rodea, su propio ecosistema. De esta manera la psicología humanista ha convertido al alumno en el verdadero protagonista y lo considera responsable directo de su futuro, relegando el papel del profesor al de coordinador-orientador de todos los procesos. Sin embargo, este protagonista, el estudiante de lengua extranjera, no es un experto en psicolingüística conocedor de sus procesos mentales -y su profesor-orientador generalmente tampoco lo es- y a menudo es poco consciente de su proceso de adquisición.

Partiendo pues de la centralidad de la figura del estudiante de lengua extranjera en el proceso de enseñanza-aprendizaje elaboramos este estudio con el objeto de ofrecer su realidad desde una perspectiva de un estudio etnográfico y nos centramos en un solo aspecto: el aprendizaje de la destreza oral. Nuestro propósito es realizar un acercamiento a un contexto, el de los estudiantes de español del Instituto Cervantes de Atenas, focalizado en el estudio de la lengua oral mediante el análisis de las entrevistas a cuatro informantes. El objetivo último es el de profundizar y conocer mejor un

aspecto a menudo un tanto desconocido a nivel de investigación como es el mundo del alumno en su faceta de aprendiz de la lengua oral.

Por todo ello en el presente trabajo planteamos las siguientes cuestiones que deberíamos descubrir a través de nuestros informantes:

- 1) *¿Qué piensan los informantes sobre la naturaleza de la lengua oral?*
- 2) *¿Cuál es la posición de los informantes ante la metodología con la que están aprendiendo?*
- 3) *¿Cómo se ven los informantes como aprendices autónomos?*
- 4) *¿Cómo ven los informantes al profesor?*
- 5) *¿En qué medida conocen los informantes sus expectativas de aprendizaje?*

En el siguiente apartado, una vez expuestos los propósitos de este trabajo, pasamos a definir el corpus de datos.

2.2. DEFINICIÓN DEL CORPUS DE DATOS

Como acabamos de señalar, el presente trabajo está basado en el estudio de una serie de entrevistas. Concretamente, el corpus de datos está constituido por ocho entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro alumnos-informantes a quienes entrevistamos dos veces durante cuatro meses, el tiempo que duraba un ciclo en el Instituto Cervantes de Atenas en el 2001. Se trata, pues de un estudio de cuatro muestras.

Nuestros cuatro informantes eran principiantes, tres de ellos acababan de comenzar sus estudios de español –eran principiantes absolutos- y prácticamente desconocían el funcionamiento del centro mientras que uno estaba en su segundo cuatrimestre. Había dos hombres y dos mujeres, tres eran griegos y uno chipriota, sus edades estaban comprendidas entre los 25 y 34 años y todos ellos habían cursado estudios universitarios y tenían experiencia en el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras. En el apartado siguiente dedicado al contexto de la investigación describimos detalladamente a nuestros informantes así como el momento y condiciones de las entrevistas y el lugar donde se llevaron a cabo.

Para la recogida de datos pensamos en lugares que pudieran resultar agradables y fueran cómodos para los informantes de manera que pudieran expresarse más fácilmente, los encuentros se realizaron en un aula, la biblioteca, la sala de profesores y un domicilio. La primera entrevista fue en marzo y la denominamos “entrevista inicial exploratoria” -tal como aconsejan Quivy y van Campenhoudt (1995: 66-67)- porque efectivamente pretendía ser una entrevista introductoria breve, de unos 20´-25´ minutos cuyo objetivo era acceder a una visión de su concepción de lengua oral y al mismo tiempo familiarizarnos con los colaboradores, y que ellos se familiarizaran con el hecho de expresar sus ideas ante una grabadora. Somos conscientes de la barrera que suponía hablar libremente en esas circunstancias a pesar de que se les había explicado detalladamente el proyecto, de que pusimos todo nuestro empeño en crear las condiciones óptimas y tenían nuestra plena confianza. Seguidamente se pasó a la traducción por escrito. La segunda entrevista se realizó en junio, una vez finalizados los exámenes del curso. También se registró con grabadora, y posteriormente se tradujo.

Las entrevistas se realizaron en lengua griega puesto que los informantes eran alumnos principiantes de español. Después se llevó a cabo la traducción de las mismas, y aunque no se trata de una transcripción nos basamos en algunas de las pautas propuestas por Briz (1996: 71-72) al respecto. Procuramos traducir de la forma más próxima posible a la grabación original en griego y añadimos las comillas (“ ”) para marcar el texto que se transcribe en la misma lengua utilizada en la entrevista: inglés, español y en ocasiones francés o griego.

2.3. CONTEXTO

2.3.1. LA INSTITUCIÓN

La recogida de datos se realizó en el marco del Instituto Cervantes de Atenas, Grecia, donde impartí clases como profesora colaboradora hasta mayo de 2001. El Instituto Cervantes es un organismo público creado por el Gobierno español el 21 de marzo de 1991 para la promoción de la lengua y la cultura en español en el mundo. En la actualidad cuenta con centros en veinticinco países en los que se imparten clases de español y se celebran actos culturales. La enseñanza de la lengua española es una de las principales actividades de cada uno de sus centros, los cuales están organizados de la

manera más apropiada a la realidad de cada país, aprovechando la experiencia previa de muchos de los institutos como centros de enseñanza del español, como en el caso de Atenas, cuyo origen es el antiguo “Centro Cultural Reina Sofía”.

En el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas, la enseñanza en el Instituto Cervantes de Atenas estaba organizada en cuatro niveles de español general, a su vez divididos en dos módulos de 60 horas cada uno, de la siguiente manera: A1-A2 Nivel Inicial, B1-B2 Nivel Intermedio, C1-C2 Nivel Avanzado y D1-D2 Nivel Superior. Se ofrecían cursos "extensivos" de 120 horas (60 cada cuatrimestre) y dos sesiones semanales; "semintensivos" de 180 horas y tres sesiones semanales; "intensivos" de 240 horas, cuatro sesiones por semana, que equivale a dos niveles.

En cuanto a los materiales utilizados en el aula, en ese mismo momento se encontraban en proceso de sustitución, habiendo concluido el cuatrimestre febrero-junio de 2.001 la primera promoción de A1 con quienes se había pilotado el método basado en el enfoque por tareas *Gente I*¹ antes de introducirlo por completo el siguiente cuatrimestre y sustituir al anterior *Intercambio I*².

Respecto al número de alumnos, los grupos de principiantes solían tener 18 alumnos, el máximo permitido en ese centro en el momento en que realizaron las entrevistas.

2.3.2. EL TIEMPO Y EL ESPACIO

Hammerslay y Attkinson (94: 140) refiriéndose a la importancia de la adecuada elección del lugar y el momento para realizar una entrevista afirman lo siguiente:

Con mucha gente, entrevistarlos en su propio territorio es la mejor estrategia, ya que ellos se pueden relajar mucho más que en un despacho de universidad o en un lugar público como en un restaurante por ejemplo. Además, la cuestión de dónde y cuándo realizar una entrevista no es simplemente una cuestión de malestar o bienestar del entrevistado y el entrevistador. Diferentes lugares probablemente inducirán o constreñirán determinados temas de conversación.

(Hammerslay y Attkinson 1994: 140)

¹ Neus Sans y Ernesto Martín Peris (1997): *Gente I*, Barcelona, Difusión.

² Miquel, L. y Sans N. (1990): *Intercambio I*, Madrid, Difusión.

Las entrevistas se realizaron después de haber concertado una cita y siempre dando la prioridad a las preferencias de los informantes.

En cuanto al espacio, nos pareció indispensable realizar las entrevistas en lugares conocidos por los colaboradores, donde la familiaridad les hiciera sentirse cómodos a fin de mejorar la confianza y con ello reforzar al máximo la credibilidad.

El desarrollo de las entrevistas se llevó a cabo en dos fases, en función del ciclo académico del Instituto Cervantes de Atenas:

- a) Primera fase: “Entrevista inicial exploratoria”. Se llevó a cabo en la biblioteca y en la sala de profesores del Instituto Cervantes a principio del ciclo, el 22 de marzo de 2001. Se hicieron las cuatro entrevistas el mismo día tras haber citado a los alumnos-informantes con unos días de antelación y de haberles explicado nuestro proyecto detenidamente.
- b) Segunda fase. “Segunda entrevista”. Se realizó tres meses después, una vez finalizado el trimestre, los días 20 y 21 de junio de 2001 (Alexis el 20 y María, Esmeralda y Simeón el 21). El lugar de las entrevistas fue un aula del Instituto y el domicilio de una informante, en el caso de Esmeralda.

2.3.3. LOS COLABORADORES-INFORMANTES

El hecho de ser profesora en el Instituto Cervantes de Atenas, como ya he mencionado anteriormente, me facilitó enormemente la realización de este estudio y evitó en gran medida los problemas que suelen presentarse a la hora de llevar a cabo las entrevistas puesto que los alumnos ya me conocían previamente (horarios coincidentes de descansos, participación en un taller de teatro...). Nuestros informantes se ofrecieron o fueron seleccionados al azar, de entre los grupos de Nivel Inicial que resultaban más convenientes por el horario y el aula. Preferimos alumnos principiantes por el hecho de no estar excesivamente familiarizados con el centro ni su metodología de enseñanza. También preferimos elegir a dos hombres y a dos mujeres, para representar equilibradamente a los dos sexos.

2.3.3.1. ALEXIS y SIMEÓN

Después de haber coincidido con el grupo en un par de ocasiones, pregunté a su profesora (a quien llamaremos “R.” siempre que nos refiramos a ella) si le parecía conveniente que les propusiera colaborar conmigo. En este caso R. actuó de intermediaria o *middleman*, según Spradley y McCurdy (1972: 48). Dos de ellos, Alexis y Simeón, se ofrecieron inmediatamente, mostrándose complacidos de poder expresar su opinión y que ésta fuera objeto de estudio posterior. Ante la posibilidad de utilizar un seudónimo, me pidieron encarecidamente que aparecieran sus nombres reales. Se les explicó detalladamente en qué consistía el estudio, su finalidad y se les indicó que iban a ser grabados en cinta de audio de cuyo contenido eran propietarios, y que podían escuchar posteriormente.

Hacía dos semanas que habían empezado el Nivel Inicial-A1, (martes y jueves de 8 a 10 de la noche) y ninguno de los dos tenía conocimientos de español previos por lo que podemos considerarlos principiantes absolutos. El método con el que estaban teniendo los primeros contactos con el español era *Gente I*, y puede ser significativo el hecho de que la profesora ya estaba familiarizada con él y se sentía muy a gusto utilizándolo a pesar de que era la primera vez que lo utilizaba en un grupo tan numeroso (18 alumnos).

Alexis, el primer informante, es chipriota, de madre holandesa, educado en Chipre y en Estados Unidos donde terminó sus estudios y realizó un máster. Su profesión está relacionada con el mundo de los negocios, y siente el inglés como lengua materna, lo cual se ve reflejado en la entrevista cuando a menudo no encuentra palabras para expresar alguna idea en griego, a pesar de que lo domina prácticamente como cualquier nativo. Tiene además algunos conocimientos de francés. Los datos que indica en el formulario de las entrevistas son los siguientes:³

nombre:	Alexis
edad:	31
profesión:	Private Banker
estudios:	Master / Bachelor
lengua materna:	English
otras lenguas:	Greek

³ En los datos de los cuatro informantes se respeta el original inglés y se traducen las partes en griego.

Simeón es el segundo informante. Simeón también tiene conocimientos de inglés y de francés y lo indica en el formulario. Su lengua materna es el griego, estudió en un "college" americano en Atenas y su profesión, al igual que Alexis, está relacionada con el mundo de la empresa. Los datos que facilitó en los formularios de las entrevistas (traducidos del griego) son los siguientes:

nombre:	Simeón
edad:	28
profesión:	Project Manager (empresa de informática)
estudios:	College anglófono
lengua materna:	griego
otras lenguas:	inglés – francés

2.3.3.2. MARÍA y ESMERALDA

A María y a Esmeralda las conocí en la biblioteca del centro y al proponerles colaborar en el proyecto, también aceptaron encantadas. María había sido alumna mía durante unas semanas en que había sustituido a su profesor en el primer cuatrimestre y estaban esperando a la profesora responsable del grupo de teatro en el que querían participar. Ambas fueron informadas con todo detalle sobre las características del trabajo, igual que había hecho con Alexis y Simeón y como sus compañeros se sintieron interesadas y no ofrecieron ninguna objeción al procedimiento (entrevistas, grabaciones..). Ellas también aparecen con sus nombres reales, incluso, durante la segunda entrevista, y aunque la realizaron por separado, insistieron las dos en dar sus apellidos añadiendo que no les importaba que aparecieran en este trabajo. Los incluyo, respetando su voluntad, aunque a la hora de redactar este estudio nos hemos planteado seriamente el hacerlo o no por cuestiones éticas relacionadas con los comentarios referidos a algunas personas aludidas en las entrevistas. Como dicen Arnaus y Contreras (1995: 35) *“les posicions ètiques no sempre poden plantejar-se com a conviccions sense contradiccions. [...] Per això hem d’entendre la qüestió ètica no com a normes de comportament sinó com a una disposició reflexiva a l’anàlisi del problemes morals i a la resolució creativa dels conflictes i dilemes en els quals ens veiem implicats”*. Creemos que debemos respetar la voluntad de los entrevistados que nos ofrecen su testimonio para ser escuchado, asumiendo nuestra responsabilidad pero ofreciendo nuestro respeto tanto hacia ellas como hacia los implicados.

Las dos informantes formaban parte del grupo de teatro del Instituto (en el que yo también colaboraba), y tenían en común al mismo profesor (a quien llamamos “R.”), Esmeralda en A1 y María en A2. Además, ambas usaban *Intercambio I* como manual de clase, puesto que no pertenecían a los grupos que estaban "pilotando" el manual en el centro.

María es “técnica en alimentación” y aunque trabajaba muchas horas, iba a clase de español después de la jornada laboral (que comenzaba a las 7.30 h.) sin importarle llegar a casa casi a las siete de la tarde. Además prácticamente todos los fines de semana los dedicaba a ensayar en el taller de teatro, allí, como dice en la entrevista, es donde sentía que aprendía más español. Sus datos personales son los siguientes:

nombre: María Fotopulu
edad: 34
profesión: Técnico en alimentación (empleada en una compañía privada)
estudios: MSc (Master of Science) in Food Technology.
lengua materna: griego
otras lenguas: inglés, francés e italiano

Smaragda es nuestra siguiente informante, en el estudio la llamaremos Esmeralda que es como la conocían en el entorno del Instituto Cervantes. Esmeralda es la más joven de los cuatro colaboradores, tenía 25 años en el momento de realizar las entrevistas, estudió relaciones públicas y publicidad y en ese momento estaba trabajando. Como lengua extranjera, a parte del español, sólo tenía conocimientos de inglés. Los datos que apuntó en el formulario son:

nombre: Smaragda Katakalu
edad: 25
profesión: Relaciones públicas y publicidad
estudios: universitarios
lengua materna: griego
otras lenguas: inglés

De este modo, una vez descrito el contexto y a los informantes vamos a pasar al último apartado que consiste en la descripción de los pasos que se han seguido a la hora de realizar esta investigación, desde su concepción hasta el análisis de los datos y las conclusiones finales.

2.4. PASOS SEGUIDOS EN LA INVESTIGACIÓN

Inicialmente, cuando nos planteamos por primera vez el acercamiento al mundo de las creencias nos interesamos por el estudio del pensamiento del profesor. Empezamos a introducirnos en el tema y sin embargo muy rápidamente nos dimos cuenta de la importancia de acceder al pensamiento del alumno. Decidimos entonces estudiar el universo del alumno, y lo delimitamos centrándonos en el ámbito de la expresión oral.

Una vez tuvimos concretado el tema, se trataba de determinar el enfoque metodológico de nuestro trabajo, el tipo de material que se iba a seleccionar, así como la técnica de recogida de datos. En el momento en que llevamos a cabo la recogida de material yo era profesora en el Instituto Cervantes y por ello consideramos que no resultaría difícil crear un clima adecuado de confianza y empatía con los informantes para realizar con éxito nuestro objetivo. Con esas circunstancias favorables, consideramos suficiente elegir solamente cuatro muestras; elegimos a cuatro alumnos informantes a los cuales les hicimos dos entrevistas a cada uno con una diferencia de cuatro meses entre cada entrevista, que correspondía con el principio y final del cuatrimestre. Nuestro objetivo además era potenciar la posibilidad de que apareciera de manera observable una posible evolución o cambio en el discurso de los informantes y al mismo tiempo conservar la máxima de la fiabilidad.

Con el fin de elegir a los colaboradores presentamos nuestra idea a dos grupos de nivel inicial; un grupo de A1 -principiantes absolutos- y otro de A2. Su profesora se ofreció como intermediaria con el fin de presentarles nuestro proyecto. En seguida encontramos a cuatro alumnos dispuestos a colaborar con nosotros, aceptaron dos hombres del primer nivel y dos mujeres del segundo. Seguidamente se procedió a la redacción de las preguntas de la primera entrevista que denominamos “entrevista inicial exploratoria”. En el mes de marzo de 2001 se llevaron a cabo las entrevistas, que se registraron en cintas audio, en un lugar familiar para los entrevistados (un aula o la biblioteca del Instituto Cervantes y el domicilio particular en uno de los casos). Al ser principiantes, consideramos oportuno que las entrevistas se realizaran en griego puesto que de este modo se permitía a los entrevistados que expresaran con mayor precisión y comodidad. Posteriormente las entrevistas se tradujeron al castellano, respetando al

máximo todos los recursos utilizados, para no interferir posteriormente a la hora de llevar a cabo el análisis discursivo.

Paralelamente a las entrevistas se elaboraron también unos cuestionarios que fueron redactados en griego y cumplimentados por los informantes una vez finalizada la segunda entrevista, en junio de 2001. El contenido de los mismos era paralelo al de la segunda entrevista y el objetivo era realizar una posterior triangulación con el texto del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sin embargo, en ese momento, nos cuestionamos detenidamente la necesidad o no de contar con tres fuentes de información a fin de conseguir la credibilidad del estudio. Finalmente, eliminamos la posibilidad de triangulación –por lo que desechamos los cuestionarios- y reestructuramos el diseño de investigación.

Tras la aproximación a los principios de la investigación biográfico narrativa – por ejemplo Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Déprez (1993, 1995 y 1998) y Bruner (1990)- consideramos más conveniente para nuestro estudio desechar la idea de la triangulación y centrarnos únicamente en el análisis de las entrevistas como fuente generadora de datos (Mason 1996). Comprendimos que las cuatro muestras, que no pretendían en ningún momento representar a un colectivo, eran representativas en sí mismas. Además, puesto que nuestro estudio respondía a un enfoque naturalista, no era necesario buscar la generalización, sino la tranferibilidad. Como hemos mencionado, la fiabilidad se mantenía por un lado al poder comparar la información obtenida en las dos entrevistas y por otro, por el hecho de que los informantes confiaban plenamente en nuestro trabajo sintiéndose partícipes del mismo. De este modo se consideró resuelto el problema de la fiabilidad y credibilidad en esta investigación. Sobre esta cuestión volvemos a hacer referencia en el apartado 3.2.2., sobre fundamentos metodológicos y herramientas utilizados en este trabajo.

Posteriormente procedimos al análisis de las ocho entrevistas realizadas a cuatro informantes. El objetivo era intentar acercarnos al universo de cuatro estudiantes de español en niveles iniciales y mostrarlo a través del análisis de dichas entrevistas. Puesto que nuestro estudio estaba enmarcado en el enfoque etnográfico, elegimos una metodología de tipo cualitativo y realizamos un análisis tipo relacional, en su aspecto discursivo –cómo se expresan los informantes- y de contenido –qué dicen-, añadiendo

elementos del análisis textual. Seguidamente elaboramos un mapa conceptual del pensamiento de cada informante a fin de mostrar el mismo de manera unitaria y global.

A continuación, y una vez establecidos el proceso y el diseño de la investigación pasamos a revisar los aspectos metodológicos de la misma.

3. METODOLOGÍA

Los objetos son en realidad sujetos que producen relatos de su propio mundo.

(Hammerslay y Atkinson, 1994: 121)

3.1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

En la década de los 60 se inicia un movimiento científico alternativo al paradigma racionalista-cuantitativo a partir de un planteamiento epistemológico basado en la afirmación de la unidad del método científico hipotético-deductivo. Este nuevo paradigma no está enfocado a obtener generalizaciones sino que respeta la naturaleza propia del ser humano; se trata del enfoque o paradigma cualitativo, también llamado hermenéutico (o etnográfico). Dicho paradigma no describe el mundo como algo exterior y objetivamente identificable, sino que existen múltiples realidades y los individuos se consideran generadores de las realidades que no se pueden entender sólo a partir de sus reacciones observables. El conocimiento obtenido estará cargado de ambigüedad, relatividad y tendrá además un carácter provisional. Como señala Davis (1992: 605) “*the most fundamental philosophical difference between quantitative and qualitative research concerns the nature of reality (ontology)*”. La etnografía tiene como objetivo no solo describir, sino que se propone descubrir los conocimientos que un grupo humano utiliza para su conducta.

Los procedimientos metodológicos empleados lógicamente también difieren en el enfoque cualitativo. Con el fin de adaptarse a la pluralidad humana se hacen indispensables una pluralidad de métodos: hablamos de observación participativa, estudios de casos, investigación en la acción, etc. que se adaptan a las circunstancias y al objeto de estudio. El investigador es el mismo objeto y sujeto en la investigación. Es creador-productor de conocimiento.

Guba (1981: 149) –en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (eds.) (1983)- habla de los supuestos básicos en los que difieren ambos enfoques, además de la *naturaleza de la realidad* a la que nos acabamos de referir, habla de la *naturaleza de la relación*

investigador-objeto y la *naturaleza de los enunciados legales*. En el paradigma racionalista el investigador mantiene una distancia del objeto de investigación y descansa sobre el supuesto de que son posibles las generalizaciones mientras que en el paradigma naturalista el investigador y lo investigado no sólo están interrelacionados sino que el uno fluye con el otro, se centra en las diferencias entre los objetos (que no son posibles) y las hipótesis de trabajo se centran en lo particular: “*qualitative researchers feel that only working hypotheses about a particular situation may be abstracted from the study*”, afirma Davis (1992: 606).

Davis (1992: 605-606), por otra parte, compara los dos enfoques y expone las diferencias de concepto en cuanto a la validación interna y externa (*validity*), y el concepto de fiabilidad (*reliability*). En un enfoque cuantitativo hablamos de validez interna como control y rigor en los instrumentos de investigación. La validez externa se refiere al grado de generalización en otros contextos. El grado de fiabilidad depende exclusivamente del grado de validez interna y externa. En un enfoque cualitativo, en cambio, la fiabilidad depende de la credibilidad (*credibility*) y para ello se utilizan procedimientos como la dedicación (o participación) prolongada (*prolonged engagement*), la observación continua, y la triangulación: múltiples versiones de la misma fuente, diferentes fuentes para la misma información o diferentes métodos de triangulación como entrevistas, cuestionarios, observaciones o comparación de datos por diferentes investigadores.

En cuanto a la credibilidad, parece que en el enfoque naturalista se plantean problemas de definición. No obstante, Guba (1981: 152-153) intenta explicarlo primero comparando las diferencias y después señalando las características de cada uno. Dicho autor parte del hecho de que el término naturalista describe un paradigma de investigación, no un método, y después sugiere que se han desarrollado cuatro preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad, como vemos en la siguiente tabla:

<i>Términos racionalistas y naturistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad</i>		
Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Generalizabilidad	Dependencia
Neutralidad	Fiabilidad	Confirmabilidad
	Objetividad	

Por otra parte, y dejando de lado las cuestiones mencionadas anteriormente relativas a las diferencias de enfoque, la investigación en el aula a partir de los años treinta ha sufrido un claro proceso de evolución. Dicho proceso evolutivo se produce de forma progresiva y corresponde, según Pérez Gómez (1983: 97-129) a los cinco paradigmas siguientes:

- El paradigma presagio-producto. Constituye el primer eslabón de investigación sobre enseñanza. A partir de los años treinta se llevaron a cabo una serie de estudios que concebían la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características físicas y psicológicas del profesor.
- El paradigma proceso-producto. A principios de los sesenta surge la preocupación por el estudio de los métodos eficaces de enseñanza, la necesidad de analizar los procesos que ocurren en el aula, la observación del comportamiento del profesor y del alumno.
- El paradigma mediacional centrado en el profesor (“Decision Making”). Perspectiva basada más en el ámbito de la enseñanza que en el del aprendizaje. El comportamiento es fruto del pensamiento del profesor, conocimientos, estrategias, actitudes y disposiciones personales que son la base de las decisiones a tomar.
- El paradigma mediacional centrado en el alumno. Las investigaciones desde esta perspectiva comienzan a considerar las variables referentes al comportamiento cognitivo del alumno. Basándose en los principios de Piaget, el conocimiento se considera una elaboración subjetiva. El centro de proceso de la información se sitúa en las formas subjetivas de mediar las respuestas y se considera que el aprendizaje implica el desarrollo de estrategias de conocimiento.

- El paradigma ecológico. A finales de los 70 se desarrolló esta perspectiva que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y plantea su investigación desde enfoques metodológicos etnográficos, situacionales y cualitativos. En general asume los principales supuestos del paradigma mediacional (recíproca causalidad, enfoque de procesamiento de información...) y las características que definen este enfoque son la perspectiva naturalista (vida real del aula), la visión del aula como un espacio social de comunicación e intercambios, una perspectiva multidisciplinar más allá de la psicología y la perspectiva diagnóstica, que consiste en no partir de aceptaciones implícitas o explícitas óptimas sino en la necesidad de investigar lo que realmente ocurre en el aula. Dos modelos cimientan este paradigma: el modelo semántico contextual de Tikkunoff (1979), y el modelo ecológico de Doyle (1979a).

Y finalmente debemos referirnos a la investigación biográfico-narrativa que conecta directamente con la corriente postmodernista. Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 9-10) se enmarca dentro del enfoque cualitativo pero no se trata de una metodología más dentro de dicho enfoque porque comporta una perspectiva propia, ya que *“altera los modos habituales de conocimiento, pero también de lo que importa conocer”*. No se trata tampoco de oponer “narrativa” a “investigación” pues la narrativa debe emplear de modo sistemático datos para apoyar la argumentación desarrollada. Según los mismos autores la narrativa está *“dentro de una metodología de corte «hermenéutico», que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y «leer» (en el sentido de «interpretar») dichos hechos/acciones a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación”*. Además, Bruner (1990:63), desde la perspectiva de la psicología popular (Folk Psychology), cuyo principio de organización es narrativo, en vez de conceptual, propone la siguiente caracterización de narrativa:

La narración trata (...) del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. Y, (...) proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar o alterar el pasado.

3.2. HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

Efectivamente, como hemos dicho en el apartado anterior, cada estudio, cada investigación debe llevarse a cabo con las estrategias metodológicas que se consideren más adecuadas. Dependiendo del tema a investigar y de las preferencias de cada investigador se puede optar por el enfoque metodológico más adecuado a cada necesidad. Si es de carácter racionalista, recurrirá a un mayor número de muestras, utilizando valores medibles numéricamente, dirigidos a obtener resultados normalmente generalizables y el investigador deberá guardar siempre una cierta distancia de los datos recogidos con el objeto de garantizar la validez externa. Si es de carácter naturalista, el investigador mismo formará parte del proceso generador de datos y será parte inseparable de los resultados obtenidos.

Sin embargo, cualquiera que sea el paradigma utilizado, hay que partir de un corpus de datos sobre el cual se elaborará el análisis. Para ello pueden utilizarse diversas herramientas que nos permiten la obtención del corpus, como vemos a continuación:

- Encuestas, cuestionarios y entrevistas más o menos dirigidas con las que se pueden recopilar datos y para ello se recurre a los informantes. Se puede utilizar programas informáticos como medios electrónicos de medición cuando se cree necesario considerar datos estadísticos.
- Diarios o reflexiones personales. Los informantes (o el propio investigador) también pueden elaborar textos en forma de diarios o reflexiones personales. Es la herramienta básica, al igual que las entrevistas, para la investigación biográfico-narrativa.
- Grabaciones en vídeo o audio. La observación es directa y el investigador es el observador del objeto a estudiar. La recogida de datos se complementará con las anotaciones tomadas de lo observado.
- Documentos “reales”. Informes, documentos internos del organismo estudiado (normas de funcionamiento interno, manuales de procedimientos...), etc.

Nosotros hemos elegido como herramienta de investigación la entrevista ya que se adapta mejor a los objetivos de nuestro estudio. Por ello, en el siguiente apartado vamos a describir con más detalle los diferentes tipos así como las clasificaciones y características según cada autor.

3.2.1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN ESTE TRABAJO

Retomando lo dicho en el apartado 2.4., recordemos que el diseño de investigación del presente trabajo consiste en el estudio de cuatro muestras seleccionadas al azar que se representan a sí mismas - no son representativas de un colectivo, ni ilustran un fenómeno general-, buscando el acercamiento e interpretación al pensamiento de nuestros informantes a través de un análisis conjunto de las dos entrevistas que se realizó a cada uno de ellos.

En cuanto a los principios interpretativos, podemos decir que está basado en los principios de la hermenéutica y de la investigación narrativa, teniendo en cuenta que consideramos que cualquier entrevista, sea abierta o semiestructurada, como en nuestro caso, no es más que una interpretación de los hechos. En una entrevista, por un lado, el informante pone de manifiesto sólo aquello que considera importante y que responde a los constructos mentales de su realidad, por otro, se trata de una interpretación que a su vez, el investigador va a reinterpretar al hacer el análisis. En el momento del análisis tratamos de conjugar la perspectiva del informante (*emic*), y la del investigador (*etic*); como explica LeCompte (1993) –en Bolívar *et al.* (2001: 202)-, nos encontramos ante el problema de tener que realizar una “doble descripción”. Finalmente, estamos de acuerdo con Bolívar *et al.* (2001: 141) cuando hablando de la narración afirman que “*el investigador no se dirige a escudriñar o establecer el carácter objetivamente verdadero de los hechos, buscando verificar lo que dice el relato; sino reflejar de la mejor manera cómo ha sido vivido subjetivamente por el sujeto*”. Dentro de la hermenéutica buscamos la comprensión del universo del informante.

Por tanto, no nos interesa la generalización en el sentido empírico; puesto que lo que realmente nos importa son los elementos singulares y el estudio de los casos individualidades. Arnaus (1995: 98) comenta su trabajo sobre la vida de una maestra y apunta tres aspectos importantes en la generalización de los casos únicos: la obtención

de cualidades universales a partir de casos concretos, la generalización naturalista y la interpretación que hacen los propios lectores que son, según la autora, quienes realmente hacen la generalización: *“la generalització en últim terme la realitza qui llegeix el text quan està intentant aprendre del cas [...] són els lectors els que construeixen les connexions i són els que fan les generalitzacions mitjançant l’analogia i l’extrapolació”* .

En cuanto a las herramientas utilizadas para la recogida de datos, como hemos apuntado en el apartado anterior, se trata de la entrevista semiestructurada. Las preguntas estaban prefijadas antes de realizar la entrevista aunque a menudo se alteró el orden o se añadieron elementos nuevos -tanto por parte del entrevistador como del entrevistado- durante el transcurso de la misma, lo cual le daba un carácter de flexibilidad, adaptándose a las características del contexto. Por nuestra parte adoptamos el papel de entrevistador activo y reflexivo (Mason 1996).

Las primeras entrevistas realizadas en este estudio -marzo de 2001- las denominamos “Entrevista Inicial Exploratoria”. Como su nombre indica son de carácter general, cuya intención es por un lado obtener una visión general del universo del informante y por otro establecer una relación más cercana entre entrevistador y entrevistado. Las segundas entrevistas – junio de 2001- tienen como objetivo profundizar en las ideas de la primera entrevista y a su vez ampliarlas con nuevas cuestiones. Respecto al tipo de preguntas formuladas, se alternan las directas con las indirectas, y con las descriptivas, estructurales y de contraste. Además, en dos ocasiones al principio de la entrevista inicial exploratoria, formulamos preguntas sobre “el ideal” cercanas a “¿qué es para ti hablar bien una lengua extranjera?” y “¿cuál es la manera ideal de aprender a hablar una lengua extranjera?”.

Por lo que hace a la fiabilidad del estudio, ésta se basa en la credibilidad obtenida por una participación prolongada (*prolonged engagement*) puesto que la propia investigadora era profesora en el mismo centro que los informantes y compartía con ellos actividades complementarias como el teatro, así como la existencia de dos entrevistas que permitían dos versiones de la misma fuente. Como señala Spradley y McCurdy (1972: 46) *“there are ways of increasing the reliability [...] if you have developed good rapport with your informant, it will decrease the possibility of lying*

[...] by asking the same question during successive interviews you can see whether your informant is being consistent”.

Finalmente, un último aspecto metodológico a comentar, es el hecho de la falta de simetría entre entrevistador (profesor) y entrevistado (alumno) que encontramos en nuestro trabajo. Algunos autores como Nunan (1992: 150), consideran esto como un elemento que puede afectar a la validez y credibilidad. Sin embargo, nosotros pensamos que la condición de profesor-investigador representa una ventaja por lo que respecta a la cuestión de credibilidad; cuando el investigador forma parte del medio investigado no hace necesaria una observación prolongada, puesto que ese elemento es intrínseco al hecho de ser profesor en el mismo centro donde los informantes son alumnos y por lo tanto conoce perfectamente el medio.

Una vez revisados los aspectos teóricos de la metodología podemos proceder a tratar el método de análisis.

3.2.2. LA ENTREVISTA

En general, la entrevista puede llevarse a cabo de múltiples maneras dependiendo de diversos factores, por lo que existen numerosas clasificaciones de tipos de entrevista. Un ejemplo es el de Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) - citado en Ballesteros, Forns y Llobera (2000:47)- que dividen las entrevistas

- Según el grado de estructuración: estructurada y no estructurada.
- Según el grado de directividad: dirigida y no dirigida.
- Según el número de participantes.

Otros autores, como Nunan (1992: 150) prefieren un tipo concreto de entrevista. Nunan afirma que la entrevista semiestructurada -que correspondería a una situación intermedia de grado de estructuración- tiene la ventaja de que ofrece al entrevistado el poder y el control sobre el curso de la entrevista, y una gran flexibilidad al entrevistador, al mismo tiempo que abre la puerta a la vida del otro: *“gives one privileged access to the other people’s lives”*.

Woods (1986: 82) las llama “conversaciones” o “discusiones”, lo cual “*indica un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal*”. El entrevistador debe ser capaz de guiar al entrevistado para que hable sobre el objeto de investigación, y no se limite sólo a responder a las preguntas como si se tratase de un cuestionario oral. Asimismo éste debe ser suficientemente hábil para no sugerir las respuestas, no expresar la opinión y saber escuchar realmente al entrevistado, es decir, tener capacidad de empatía respecto al entrevistado.

En cuanto a las preguntas de la entrevista pueden realizarse de diversas maneras. Según los principios de Spertley (1979) -citado en Ballesteros *et al.* (1998: 8)- encontramos tres tipos de preguntas:

- Descriptivas.
- Estructurales, para verificar las hipótesis hechas tras el análisis de una entrevista previa.
- De contraste, para obtener los significados que el entrevistado atribuye a determinadas palabras o a las relaciones de determinados esquemas.

Dichas preguntas pueden ser a su vez directas o indirectas, siendo este segundo tipo el idóneo para obtener información sobre las creencias del informante. Finalmente, hay preguntas que tienen unas características concretas como por ejemplo las preguntas sobre el “ideal” de un objeto, comentadas por Schatzman y Stauss (1973).

Ya hemos mencionado que nosotros hemos elegido exclusivamente la modalidad de entrevista semi-estructurada, desestimando la posibilidad de utilizar otras herramientas de obtención de datos. Por ello en el siguiente apartado llevamos a cabo una descripción del desarrollo de las entrevistas, así como los fundamentos metodológicos que justifican dicha opción de entrevista, la tipología de las preguntas y aspectos relacionados con la fiabilidad del estudio.

3.3. EL ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA: EL ANÁLISIS RELACIONAL

El análisis de datos dentro del enfoque etnográfico tiene su origen en la etnometodología de la *Escuela de Chicago* de los años treinta cuando Thomas y Znaniecki presentan la subjetividad como elemento explicativo de los fenómenos sociales. Dentro de la tradición de la investigación hermenéutica se adopta un punto de vista de tipo holístico, tomando el discurso de los informantes como un todo interrelacionado, a la vez que se respeta la perspectiva émica del mismo, combinándola con la del entrevistador (ética), como hemos comentado en el apartado anterior, siendo también el propio entrevistador una fuente generadora de datos, tal como mantiene Mason (1996).

Gil, García y Rodríguez (1995:62) definen el análisis de datos como “*una activitat que implica un conjunt de manipulacions, transformacions, reflexions i comprovacions fetes a partir de les dades, amb l’objectiu d’extreure’n significats rellevants per a un problema d’investigació*”. El análisis de datos debe adaptarse necesariamente a cada caso investigado que responde a su vez al diseño global de la investigación. Dentro del ámbito de la investigación cualitativa los métodos de análisis de datos son múltiples y muy personales; en este proceso, la intuición y la experiencia del entrevistador son tan importantes que algunos autores como Goetz y Lecompte (1988) y Woods 1989, citados por Gil, García y Rodríguez (1995:62) consideran necesario, tener creatividad, imaginación e incluso talento artístico.

Por tanto, encontramos diversos modos de clasificación de análisis según diferentes autores. Una primera clasificación podría ser la propuesta por Bolívar et al. (2001:104 y ss.) la cual parte de la distinción entre dos modos de conocimiento; el “modo paradigmático” de tradición lógico-científica y el “modo narrativo del conocimiento” que considera que las acciones humanas son únicas y por tanto está dirigido a lo individual y no generalizable. Dichos autores lo explican de la siguiente manera:

[...] funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a la generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general, el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son

los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan.

(Bolívar *et al.*, 2001: 104)

A partir de esa distinción, proponen dos tipos de análisis, en función de las formas de generar conocimiento y los criterios de validación y fiabilidad:

- **Análisis paradigmático** de datos narrativos. Dicho análisis, llamado ‘cualitativo’, “procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, en orden a llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado”.
- **Análisis narrativo** propiamente dicho. Dicho análisis “produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos que configuran la historia”.

Por su parte, Nunan (1992: 159-161) propone otra clasificación. En ella compara tres tipos de análisis; análisis del discurso (*Discourse analysis*), análisis de la interacción (*Interaction analysis*) y análisis conversacional (*Conversational analysis*), que define en función de cuatro factores 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.

En la siguiente tabla, Nunan (1992) hace una descripción de cada tipo de análisis, según los factores mencionados anteriormente¹:

¹ Los términos *invented*, *elicited* y *naturalistic*, los traducimos como “artificial”, “generado” y “natural”.

	Análisis del discurso	Análisis conversacional	Análisis de la interacción
Forma de generación de datos	artificial generada natural	natural	generada natural
Modo	Oral y escrito	oral	Oral
Tipo de análisis	categorial	interpretativo	Interpretativo
Unidades de análisis	lingüísticas	no-lingüísticas	lingüísticas y no-lingüísticas

Según el mismo autor, la diferencia esencial es que el análisis del discurso está centrado en los elementos “retóricos” que aparecen en el habla –la forma de hablar-, el análisis conversacional está enfocado hacia 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 desde un punto de vista lingüístico y los aspectos sociales de la interacción.

Y finalmente proponemos una nueva definición de **análisis relacional** (Forns, 2003). Según ésta, el análisis relacional está constituido por una serie de relaciones que el informante construye con y para el entrevistador y de las cuales hay que señalar los elementos y posteriormente analizarlas. Dicho análisis relacional se divide en DOS MOMENTOS:

A) Construcción de la referencia.

Consiste en la propia materialización de la entrevista entre el entrevistador y el informante. El entrevistador-investigador en esta primera fase modifica, amplía, o dirige la entrevista mientras que el entrevistado-informante responde aportando la información que considera pertinente.

B) Posición del entrevistado respecto a esa referencia.

La posición del entrevistado se construye sobre tres ejes:

- El semántico. El análisis distributivo permite relacionar los temas asociados que surgirán de los campos semánticos.
- La posición del sujeto. Viene dada por el uso que el sujeto hace de los pronombres personales y su posición espacio-temporal.
- La evaluación de la referencia. A través de los juicios, las opiniones del sujeto enunciador.

Por su parte, estos tres ejes se materializan en el discurso mediante unos procedimientos retóricos y modos de enunciación cuyo análisis admite TRES PASOS:

1.- Análisis distributivo de los contextos.

Consiste en rastrear las palabras clave a lo largo de todo el discurso, contabilizar el número de ocurrencias, determinar los términos y temas en los que dichas palabras surgen y los campos semánticos y constelaciones significativas que generan.

2.- Análisis discursivo.

Consiste en determinar la posición que el sujeto adopta en el discurso y en la evaluación que el sujeto hace de la referencia a través de los siguientes indicadores:

- a) Para la posición del sujeto es determinante el uso que éste hace de:
 - los pronombres personales y de las formas impersonales porque son indicadores de implicación o no-implicación, de inclusión, exclusión o diferenciación.
 - los parámetros espacio-temporales: aquí-allí, antes/ahora
 - los verbos modales que colocan al sujeto respecto a la acción en posturas de deber u obligación, voluntad, capacidad...
- b) Para la evaluación de la referencia es determinante el uso que el sujeto hace de:
 - las valoraciones expresadas a través de adjetivos, adverbios, juicios, verbos de sentimiento, de opinión, inferencias, implícitos, marcadores de contradicciones, de impotencia, de reticencia, las contradicciones más relevantes...,
 - las comparaciones, atribuciones, identificaciones...

3.- Análisis textual

Consiste en determinar características de la producción del discurso como texto y da cuenta de aspectos de éste tales como:

- género del discurso (que en este caso es invariablemente la entrevista)
- la interacción con el interlocutor (entrevistador en este caso) en el sentido de retomar las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, pedir aclaraciones, incluir al entrevistador en el propio discurso. También lo "difícil de decir", porque pueda resultar molesto para quien habla o para quien escucha, forma parte del análisis textual.
- el dominio sobre el propio discurso: la enunciación de las ideas de forma lineal y no digresiva o, por el contrario, la aparición de anacolutos, digresiones... el empleo de ejemplos, anécdotas, citas de palabras de otros...
- la explicitación del diálogo interior: el uso de la segunda persona ("tú" con valor de "yo"), los marcadores de dudas.
- la transparencia u opacidad que muestra el texto a la hora de ser interpretado.

Y una vez expuesta la teoría sobre análisis de entrevista, pasamos a referirnos al utilizado en este trabajo concretamente.

3.4. EL ANÁLISIS UTILIZADO EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

El análisis utilizado en este trabajo es el de tipo relacional, desarrollándose en concreto los aspectos discursivo e interpretativo del mismo y teniéndose en cuenta algunos elementos del análisis distributivo y textual. Hemos desestimado el análisis estructural por considerar que no se adecua a las necesidades de este estudio. No obstante, hemos incorporado uno de los pasos de dicho análisis, el mapa conceptual, ya que con él podemos resumir el universo del informante.

En total se han realizado cuatro análisis, uno para cada informante, interpretando conjuntamente las dos entrevistas, respetando, en la medida de lo posible, su perspectiva y sus propias palabras. Los análisis se han llevado a cabo en dos fases; la primera es la dedicada al contenido, es decir, las ideas que aportan los informantes en las entrevistas, y la segunda consiste en la caracterización del discurso de los mismos, es decir, intentamos descubrir sus ideas, sus actitudes y sus creencias que se

manifiestan en su forma de hablar (Riera *et al.*, 1998: 3). Finalmente, una vez realizados los análisis hemos elaborado un mapa conceptual que incluimos al final de cada análisis como resumen globalizador del universo de cada informante.

El esquema que seguimos al realizar los análisis, es el siguiente, teniendo en cuenta que tanto el orden como la aparición o no de todos estos elementos está en función del discurso del informante:

EN CUANTO AL CONTENIDO		
<i>Creencias sobre la naturaleza del discurso oral.</i>	Diferencias entre discurso oral y escrito, definición de comunicación, etc.	
<i>Creencias sobre uno mismo.</i>	Sobre la auto-imagen, afectividad, preferencias y estilo de aprendizaje, autonomía del alumno, etc.	
<i>Creencias sobre el aprendizaje.</i>	Sobre adquisición y aprendizaje, visión del profesor, tratamiento del error, uso de la L1, etc.	
<i>Conocimiento de sus expectativas.</i>	Grado de conocimiento de las propias expectativas por parte de los informantes.	
EN CUANTO A LA CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO		
<i>Posición del sujeto</i>	<i>Inclusión/implicación del sujeto</i>	Implicación-no implicación, inclusión-exclusión etc. en el discurso a través del uso de la primera y segunda personas, impersonalidad, sujetos excluyentes, etc.
	<i>Parámetros espacio-temporales</i>	Oposiciones aquí-allí y antes-ahora.
	<i>Recursos estilísticos</i>	Uso de símiles, metáforas, repeticiones, etc y uso del estilo directo.
	<i>Modalización</i>	Uso de verbos modales; de obligación, de voluntad, de capacidad, etc.
<i>Evaluación de la referencia</i>	Uso de adjetivos y adverbios axiológicos, juicios, verbos de opinión, sentimiento, gusto y preferencia, etc.	
<i>Aspectos del análisis textual</i>	Dominio del propio discurso (ejemplos, anécdotas, palabras de otros...) y explicitación del diálogo interior (uso de la segunda persona y marcadores de dudas)	

Finalmente, debemos recordar el hecho de que las entrevistas fueron realizadas en griego, y por tanto es en esa lengua en la que se expresan los informantes. No obstante, esa realidad interfiere de forma mínima en el análisis, puesto que la traducción resulta muy próxima. Un ejemplo ilustrativo es el uso de los pronombres personales de sujeto (yo, tú, nosotros...) que no provoca ningún problema a la hora de analizar la posición del sujeto por la proximidad que existe entre las dos lenguas en cuanto a su uso. Por otra parte, el griego tiene una marcada tendencia al uso de la segunda persona como una forma de impersonalidad o generalización, y que -como señalan Calsamiglia y Tusón (1999:139)- puede utilizarse para incluir al interlocutor de manera afectiva.

En el siguiente capítulo, pasamos a la elaboración de los análisis de nuestros cuatro informantes.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Interpretar es dar significado a los hechos o datos, en un proceso de, trasladar o encajar las distintas piezas, en un buen bricolaje.

(Bolívar, Domingo y Fernández: 2001)

4.1. ALEXIS

Alexis es nuestro primer informante. Durante las entrevistas, respondió desde un primer momento de una forma muy abierta ya que Alexis alteró el orden de éstas y conectó unas con otras cuando era necesario para aportar toda aquella información que él creía importante. Sentía una necesidad de ser escuchado y eso se refleja tanto en sus ideas como en la forma en que las expresó.

Para nuestro primer informante, la **comunicación** es fundamentalmente **oral**, y confiere un estatus de superioridad a la lengua oral frente a la escrita. Para Alexis, una persona culta debe tener capacidad de comunicación, y eso se consigue mediante el dominio de las lenguas extranjeras. Según él, el conocimiento de lenguas es signo de cultura y prestigio para quien lo posee. Por otra parte, a lo largo de sus dos entrevistas, utiliza los siguientes conceptos que relaciona con la lengua oral; conocimiento, devoción, prestigio, categoría y educación ('knowledge', 'devotion', 'prestige', 'category' y 'education') y los opone a la lengua escrita que considera superficial ('plain'). Veamos un fragmento ilustrativo de todo esto:

A: para mí, una persona culta tiene que tener "communication". Tiene que hablar. Ves a gente que va a España y habla con la gente o va a Argentina... O sea... Yo sé. Para mí cultura es saber lenguas. Para mí es más importante saber cuatro lenguas que saber matemáticas o química: no eres una persona más realizada ni inteligente. Para mí, es más importante ser "knowlegeable"... -¿cómo se dice?- para mí, la comunicación humana es una de las formas más elevadas de conocimiento, y no puedo entender por qué.

E: ¿Por qué?

A: Porque es importante. Yo soy una persona que me gusta la "communication". Yo quiero poder comunicarme con la gente. Para mí es lo más importante. Si no te puedes comunicar con alguien no puedes hacer nada. Si no puedes... ¿Cómo lo vas a hacer? ¿Con el pensamiento sólo? ¡Tienes que decirlo!

E: Esa comunicación que dices, ¿es posible por escrito?

A: Sí, se puede, pero... es... se puede, pero... -no sé la palabra en griego- es muy "plain". [...]Si miras al otro a los ojos, el otro lo comprende. Lo intenta, el otro lo respeta. Esto es muy importante. Tú tienes que saber que Alexis intenta decirte un par de cosas, yo en tus ojos lo veo que aceptas: vale, se esfuerza... Es más importante que si lo escribieras. Es demasiado superficial.

(2001, VIII-IX: 85-107)

Respecto a la visión de **sí mismo**, Alexis piensa que tiene dificultades con el aprendizaje de cualquier lengua -“*yo siempre he tenido problemas con las lenguas*” (2001, XXVI: 80-81), afirma-. Esta idea la va a repetir varias veces y en diversos momentos de las dos entrevistas.

Hay personas que tienen que trabajar más, hacer más cosas, por eso leo el periódico. Sé que no tengo facilidad con las lenguas, yo lo veo, con mi capacidad, sé que para ir bien tengo que hacer de más, para trabajar más, al menos con las lenguas. Tengo que esforzarme más. Yo hago español cuatro veces, cuatro horas por semana. Y necesito más, para estar al mismo nivel. No lo cojo tan fácilmente, tengo que trabajar más (...) (2001, VIII: 60-65)

A lo largo de la primera entrevista Alexis utiliza algunos calificativos negativos relacionados con su persona; tanto en el presente como en el pasado, unas veces reproduciendo palabras de otros, otras imaginando qué piensan de él. ‘El peor’, ‘inútil’, ‘tonto’, ‘imbécil’, ‘tímido’, ‘cohibido’, ‘vergüenza’ y ‘miedo’ son conceptos que nos indican que la imagen que nuestro informante tiene de sí mismo es en principio negativa.

Éramos los peores. No podíamos... teníamos que poner el cerebro a funcionar y yo lo entiendo esto...[...] No quiere decir que Alex es tonto, simplemente es un buen sistema para hacerte pensar. (2001, VIII: 51-54)

soy tímido, a veces me siento cohibido. [...] Me daba vergüenza (2001, XII: 247-249)

no te hacía sentir inferior. [...], no era una forma que hacía que la clase se riera de ti. Eso es muy importante, porque cuando eres “beginner”, cuando comienzas, a veces te da vergüenza hablar (2001, XXVII: 105-107)

porque si en la clase hay veinte personas no me gusta que me vean veinte personas. A veces me da miedo [...] (2001, XXVII: 130-131)

Sin embargo, en la segunda entrevista junto a algunos aspectos negativos, nos muestra una imagen de sí mismo considerablemente más positiva. Reconoce que es una sorpresa para él esta nueva situación ante sus avances en el aprendizaje del español. Al principio de la segunda entrevista afirma: “*Estoy sorprendido del español que sé [...] No tengo problema...*” (2001, XXVI: 11-13).

Alexis se siente más seguro respecto a su aprendizaje, piensa que ha superado con creces las **expectativas** que tenía respecto al español. En la primera entrevista duda, siente inseguridad: “*Creo, quiero creer -no sé si podré- que voy a poder entenderme en cosas básicas; [...] decir cuatro cosas.*” y continúa dudando “*Ya*

veremos, eso creo.” (2001, XI: 218-222). En cambio, podemos ver que en la segunda entrevista, siente que sus objetivos se han superado con creces y se caracteriza a sí mismo con adjetivos como ‘orgulloso’, ‘contento’ y ‘confident’ (‘seguro’) que contrastan con su situación cuatro meses atrás. Al respecto, afirma:

antes no podía decir nada, no sabía ni el "uno", y decía: En tres meses, cuatro meses de español no voy a poder ni decir cuatro cosas con el señor Ballesteros. Pero creo que puedo decir incluso más, [...]estoy contento, ¡estoy orgulloso del español que sé en tres o cuatro meses! Orgulloso porque puedo seguir avanzando, entonces ese era un objetivo para mí (2001, XXIX: 211-216)

y añade:

Estoy mucho más contento, era mucho más precavido al principio, creo que ahora soy más "confident" [...]Más seguro, sí. Y estoy más seguro de que quiero continuar con el español. (2001, XXIX: 221-224)

La afectividad es algo muy importante en el sistema de creencias de Alexis. La visión que tiene de él mismo se ve influida por sus sentimientos como alumno ante el profesor y ante todo el contexto que envuelve su aprendizaje. Refiriéndose a su infancia en la escuela dice lo siguiente de su profesor de francés:

¡Era un terrorista!, entraba en la clase y el primer día de clase: de vosotros sólo 10 personas aprobaréis esta asignatura. Y éramos 30. ¿Cómo te puedes poner a estudiar cuando sabes que diez... ¡era "competition"! (2001, IX: 135-139)

Más adelante, lo compara con su situación actual. Se refiere a la metodología y en concreto a la tipología de actividades utilizadas en el aula y sobre ello afirma lo siguiente:

en francés no era así, tenías que aprenderlo tal cual, y si decías algo diferente... ¡qué tonto eres Alexis! Te dejaba en ridículo y después te daba vergüenza hablar y en francés no podía hablar: ¡eres tonto, Alexis! Si tienes a una persona que te dice eres tonto, no vas a aprender francés. Es muy importante el profesor. R. es una persona muy amable, con una sonrisa. (2001, X: 159-163)

Otro factor importante para él es la posibilidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje, en definitiva de sentirse **autónomo**.

Para mí es importante, eso, no tener exámenes, aprobar exámenes, esto y lo otro. Si no siento esta presión, yo aprendo las cosas más fácilmente, por eso cuando estaba en la universidad me iba mucho mejor. [...] te dicen: este es el trabajo. Si quieres, lo haces.
(2001, IX: 122-126)

En suma, para Alexis el aprendizaje ideal tiene un importante componente de autonomía, sintiendo la necesidad de ser libre para tomar decisiones sobre su aprendizaje en el momento y de la manera que él desee. Además, nuestro informante se afirma a sí mismo como un ser con autoestima vulnerable, convirtiéndose la afectividad

en un factor clave para él, por ello el profesor debe posibilitar el contexto adecuado en el aula para crear un entorno afectivo positivo. Esta idea la ilustra con una metáfora en la primera entrevista:

creo que hablar bien una lengua extranjera depende de la "education", del profesor que tengas. Ese profesor será quien te oriente. Para hablar bien, [...]si no tienes un buen maestro que te diga... Es como la madre con el niño, si no le dice unas cuantas cosas, ese niño será un perdido. Tiene que haber un maestro, porque para mí... Hay que llevarse bien con los profesores. (2001, VII: 22-27)

Alexis utiliza el calificativo ‘importante’ refiriéndose al **profesor** en varias ocasiones en ambas entrevistas, como por ejemplo cuando afirma:

Para mí es el profesor la cosa más importante. Es curioso, porque estoy pensando en todos los profesores que he tenido y los comparo con la nota que saqué y está en función del profesor. Si no me gustaba el profesor no me iba bien la asignatura. (2001, X: 167-169)

Por esa misma razón el profesor también puede ser ‘terrible’, incluso ‘terrorista’. De él dice: “*en francés el profesor era terrible, por eso no he aprendido nunca francés. Para mí no era profesor, era "terrorist"*” (2001, IX: 132-133).

Alexis asegura que en el caso de que el profesor no cumpla con las expectativas del alumno, el aprendizaje está condenado al fracaso irremediamente. Sin embargo también admite que el aprendizaje no es responsabilidad única del profesor, sino también del aprendiente, como un proceso compartido. La importancia del profesor se encuentra sobre todo en los primeros momentos del aprendizaje. Por ejemplo en la primera entrevista, afirma:

¿Qué relación tiene tu profesor con tu progreso? ¡El 100%! es decir, yo creo que R., con su forma de hacer, me ha abierto las ganas de trabajar. [...] Creo que es muy importante la persona que te enseña, si tienes ganas de aprender y no te presionan para aprender una lengua. [...] si hubiera tenido la profesora que teníamos en la escuela, entonces ¡no tendría voluntad!, no hubiera hecho nada. También es muy importante LA DISPOSICIÓN de cada uno, yo creo que es ochenta-veinte: 80% el querer, y el resto TÚ, porque te da las ganas de hacer las cosas el profesor, y entonces tú ya puedes comenzar. Para mí es... la única "explanation" para esto (2001, XVI: 77-90)

y en la segunda entrevista, vuelve a repetir la misma idea:

Del alumno. Si no hay ganas no hay aprendizaje, eso creo... [...] Finalmente depende mucho de cada uno, pero debo decir que ayuda mucho el que te enseña, porque si R. no nos hubiera dado inspiración para aprender español, no hubiera aprendido, hubiera perdido el dinero que pagué, y ahora, como estamos al principio, y como para mí el principio es tan importante, ¿no? Empezamos, tengo ganas de continuar (2001, XXVIII: 185-190)

Y finalmente Alexis, casi al término de ésta, afirma que el aprendizaje depende de quien aprende y no sólo del profesor:

Aunque tenga un mal profesor voy a continuar porque, vale, por muy malo que sea, algo avanzaré. [...] Al principio, al principio es importante, pero el APRENDIZAJE depende de cada uno (2001, XXVIII-XXIX: 192-196)

Podemos observar como la imagen que tiene Alexis de la figura del profesor ha evolucionado. En la primera entrevista define al profesor como ‘guía’ o ‘maestro’ responsable casi único de la buena evolución del alumno, el cual puede convertirse en ‘terrorista’ cuando vulnera su imagen y le bloquea el proceso de aprendizaje. Al principio de la segunda entrevista, en cambio, cuando nuestro informante ya se siente mucho más seguro de su propio aprendizaje –“confident”, (2001, XXIX: 222)-, admite la importancia del alumno, es decir de él mismo: nos habla de lo fundamental de la ‘disposición’ y de que el aprendiz es quien finalmente determina el aprendizaje, abandonando la imagen radicalizada del profesor como destructor o creador de la voluntad de aprendizaje de sus alumnos. Alexis pone de manifiesto la necesidad que siente de no verse presionado de ninguna manera a fin de poder gestionar su aprendizaje de la forma más adecuada:

Para mí es importante, eso, no tener exámenes, aprobar exámenes, esto y lo otro. Si no siento esta presión, yo aprendo las cosas más fácilmente, por eso cuando estaba en la universidad me iba mucho mejor. En la universidad mucho mejor que en colegio. En la universidad te dicen: este es el trabajo. Si quieres, lo haces. Por eso en la universidad me iba todo de maravilla. [...]Es importante no tener esa presión. (2001, IX: 122-130)

En cuatro ocasiones se muestra a sí mismo como único responsable de su propio **aprendizaje**. Alex afirma en la segunda entrevista: “*Si no hay ganas no hay aprendizaje*” (2001, XXVIII: 185). Y también: “*porque... todo está en tus manos, si quieres, lo aprendes.*” (2001, XXIX: 200), mientras que en la primera había manifestado:

Tienes que hacer algo más, no es suficiente para aprender estar en clase. Tienes que hacer algo más, por ejemplo, como sabes me gustan los deportes. A mí me encanta el fútbol [...] En el mando hay un botón que lo aprietas y oyes el partido en su lengua. He dejado de oírlo en griego y lo oigo en español. [...] poco a poco tienes que esforzarte por tu cuenta y quererlo, y si no quieres, no aprenderás nunca. (2001, XI: 203-208)

Finalmente, se refiere a la grabadora como medio para la mejora en la retención de vocabulario puesto que es conocedor de su propio estilo de aprendizaje:

A: He aprendido que para mí, para Alexis, ahora a mis 30, me es más fácil aprender. Tengo una así en casa, y cuando aprendo unas cuantas palabras, cuando estudio, no las retengo muy bien y mi padre me dijo, que es médico y tal, le conté mi problema, y me dijo que usara este aparato. [...] Y es raro pero cuando escucho, retengo mejor que cuando... ¡Y ojalá lo hubiera sabido en la universidad porque me hubiera ido mucho mejor! [...] Yo, finalmente, lo que hago es que me quedo escuchando, porque si pierdo el tiempo escribiendo, miro... ¡me pierdo!, después abro la libreta y no entiendo nada. [...]

E: ¿No eres muy visual?

A: No, soy una persona auditiva.

(2001, XXIX-XXX: 234-253)

En definitiva, Alexis tiene la necesidad de sentirse dueño de su propio aprendizaje para lo que es imprescindible la voluntad de aprender y el conocimiento de sus propias necesidades.

En cuanto al concepto que Alexis tiene del **error**, podemos afirmar que éste está enraizado en creencias de origen conductista. Considera que los errores deben ser corregidos siempre e inmediatamente y además pueden representar un obstáculo para un principiante:

¡R. nos corregía! y CADA VEZ que cometíamos un error. A mí, cada vez que me equivocaba, enseguida nos decía: Te has equivocado, y creo que es lo correcto, porque ¿cómo te lo va a decir?, ¿al final de la clase? (2001, XXVII: 93-95)

Creo, que en el estadio en que estoy, creo... que puedo verme influido por ERRORES. (2001, XXVII: 115-116)

Para nuestro informante, el hecho de ser principiante es un impedimento para discernir los posibles errores de los compañeros, en el caso de que el profesor proponga la corrección entre pares. En la primera entrevista Alexis afirma:

creo que no estamos en un nivel que cuando estamos juntos podamos ayudarnos, porque estamos muy al principio del español. (2001, XI: 193-194)

y en la segunda mantiene la misma idea:

En grupo es difícil porque no sé qué es correcto, [...] en el nivel en que estoy, no puedo decir: esta frase está mal de sintaxis. No creo que sepa suficiente español para poder corregir a nadie, al menos por el momento. (2001, XXVII: 100-102)

Respecto a su concepto del trabajo oral dentro de un grupo, duda de su eficacia a causa del **uso** excesivo de la **L1** causado por las limitaciones que aparecen para conseguir un proceso de comunicación real. Respecto a eso afirma:

Sé que es correcto lo de los grupos, pero no sé hasta qué punto aprendo de los grupos, porque todos estamos en nivel muy bajo, no sabemos mucho y cuando estás en grupo es setenta-treinta: el 70% hablamos en griego y el treinta en español. [...] Porque no podemos decir exactamente lo que queremos, no nos entendemos. (2001, XXVII: 119-122)

Sin embargo, minutos antes, en la misma entrevista, se muestra entusiasmado por su evolución desde principio de curso, y no piensa que haya falta de comunicación dentro de un grupo de alumnos:

¡ESO era precisamente lo que me gustaba! Cuando R. nos ponía en grupos, los chicos hablábamos en español, se veía mucha mejora en la comunicación
(2001, XXVI: 71-72)

En cuanto al uso de la L1 en el aula piensa que el profesor debe reducirlo al mínimo:

Creo que al principio, cuando comienzas, quizá sea mejor que no te hablen tanto griego, porque después cuando él habla... ¡Calla! ¿Qué ha dicho ahora? Creo que es importante. (2001, XXVIII: 162-164)

Y respecto a sus preferencias sobre tipología de actividades utilizadas en el aula, prefiere las que permiten la creatividad y los procesos comunicativos reales:

Me gusta porque hay mucha comunicación incluso con cosas que no tienen nada que ver, o sea, puede decirte ¿cómo lo has pasado hoy? y lo dices, intentas responder. Ayer entramos en clase, y no puedes decir en esta clase hemos tenido el ejercicio 5 y hemos hecho sólo el ejercicio 5 y nada más. Era repetir como un loro, aprenderlo, ¿entiendes que significa como un loro? [...] De memoria. No ponías tu cerebro a pensar.
(2001, X: 148-155)

En la primera entrevista se refiere a su época universitaria y afirma que su profesora tenía un buen sistema “*para hacerte pensar*” (2001, VIII: 54). En la segunda entrevista vuelve a referirse al mismo momento y lo compara con la actualidad.

porque entonces haces trabajar el cerebro: Quiero hacer esto. No hay que repetir cosas de memoria, [...] porque cuando te pones a pensar te sale más fácil.
(2001, XXVII: 139-142)

Así pues, podemos decir que a pesar de que Alexis tiene un concepto conductista del error, considera que el trabajo en grupo es necesario a pesar de que conduce a un uso excesivo de la L1 por parte del alumno. El profesor, por su parte, debe usar al máximo la L2 y llevar a clase actividades que fomenten la creatividad y la comunicación.

En suma, Alexis, opone la lengua oral a la escrita, que califica de superficial, mientras que la comunicación oral es más profunda, sincera y directa. Piensa que hablar bien es símbolo de conocimiento y cultura a pesar de que no se siente dotado para las lenguas y por ello considera indispensable un ambiente afectivo positivo en el aula, así

como la valoración de la creatividad del alumno por parte del profesor. No obstante, en cuanto al tratamiento del error considera que es nocivo y debe evitarse dentro del aula, aunque no necesariamente fuera de ella, ya que el interlocutor nativo suele mostrarse comprensivo con el aprendiz. Igualmente, el uso de la L1 en el aula debe limitarse. En cuanto al profesor, éste juega un papel importantísimo sobre todo en los primeros contactos con la nueva lengua, aunque poco a poco el alumno debe hacerse responsable de su propio aprendizaje, ya que en último término depende exclusivamente de él.

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE ALEXIS.

En cuanto a la caracterización del discurso de Alexis, en primer lugar debemos señalar que **se incluye** casi permanentemente en el mismo. Salvo excepciones, los verbos aparecen en primera persona en las dos entrevistas preferentemente en singular y sólo a veces en plural. Asimismo, Alexis siente la necesidad de afirmarse como sujeto no poseedor de la verdad, sino poseedor de una opinión. En la primera entrevista exclama “*¡estoy hablando de mí!*” (2001, X: 165). En ella, utiliza con una altísima frecuencia el pronombre de sujeto de primera persona ‘yo’, con 26 ocurrencias, acompañado a menudo de ‘para mí’ o ‘a mí’, con 27 ocurrencias. En la segunda entrevista, además incluye en su discurso un verbo de opinión en primera persona, ‘creo’, que utiliza también repetidamente, con 23 ocurrencias. Ejemplificando lo anterior, Alexis dice:

para mí es muy importante saber idiomas (2001, VII: 3),

yo lo veo (2001, VIII: 62),

creo que es una forma muy buena (2001, XVI: 51), etc.

El uso de verbos en segunda persona también aparece alternándolo a menudo con la primera -“*No es decir que sabes lenguas y después hablas con las manos.*” (2001, VII: 3-4)-, y sin embargo, Alexis se excluye radicalmente de su discurso, en las siguientes ocasiones. En A1 dice: “*Sabes que Alexis es griego, intenta hablar en español*” (2001, IX: 112). La exclusión es una forma de alejarse de circunstancias que atañen directamente a la autoestima de Alexis.

Nuestro informante recurre en numerosas ocasiones a la comparación con experiencias del pasado para afirmar positivamente el presente. El eje comparativo principal es: **antes** (el colegio-el francés-su profesor) y **ahora** (Instituto Cervantes-

español -su profesora R). La universidad representa un periodo intermedio no plenamente satisfactorio pero con elementos conectados al presente que reducen su negatividad. Comparando el presente con la escuela, Alexis afirma: “*creo que he aprendido más español en tres meses que el francés que aprendí en cuatro años*” (2001, XXVI: 81-82). Por otra parte, compara su pasado en la universidad con el presente:

Quiero que sea agradable. En la universidad... ¡teníamos cada clase...! ¡que no iba! Cuando alguien iba a hablar pensaba en el momento en que me tocaría hablar a mí y no prestaba atención a los demás, pensaba sólo en lo mal que lo iba a pasar yo ¡y no me podía concentrar! (2001, XVIII: 147-150)

Finalmente, Alexis también relaciona dos momentos de su pasado, que identifica con el colegio y la universidad. Afirma en la primera entrevista:

cuando estaba en la universidad me iba mucho mejor. En la universidad mucho mejor que en colegio. En la universidad te dicen: este es el trabajo. Si quieres, lo haces. Por eso en la universidad me iba todo de maravilla. En el colegio era otra historia.
(2001, X: 125-127)

Otro recurso utilizado por este informante es la expresión de deseos en pasado, nunca realizados y que por tanto reafirman la idea de negatividad –“*¡y ojalá lo hubiera sabido en la universidad porque me hubiera ido mucho mejor!*” (2001, XXIX: 239-240). También utiliza construcciones condicionales de pasado con formas negativas, con la intención de afirmar realidades. Por ejemplo, la idea de que ahora tiene a una profesora mejor que en la escuela y por esa razón tiene voluntad, trabaja y ha comprado un CD, la expresa como sigue:

no hubiera ido a comprar un CD rom, ni hubiera... si hubiera tenido la profesora que teníamos en la escuela, entonces ¡no tendría voluntad!, no hubiera hecho nada.
(2001, XVI: 85-87)

Respecto a los recursos estilísticos, en el discurso de Alexis hemos encontrado tres recursos destacables: el símil, la anáfora, como figuras retóricas propiamente dichas y el estilo directo, que es utilizado como un recurso de estilo. El símil o comparación aparece una sola vez y la utiliza al principio de la primera entrevista. Compara la relación profesor-alumno como la de una madre con su hijo; el profesor es en realidad un maestro que guía al alumno por el camino adecuado para que se produzca un correcto aprendizaje, de lo contrario “*ese niño será un perdido*”:

Si no tienes un buen maestro que te diga... Es como la madre con el niño, si no le dice unas cuantas cosas, ese niño será un perdido. Tiene que haber un maestro, porque para mí... Hay que llevarse bien con los profesores . (2001, VII: 24-27)

Otro tipo de recursos estilísticos son los basados en la **repetición**, en concreto la anáfora, con variantes de paralelismo. Estos dos recursos han sido ampliamente utilizados por Alexis con la finalidad de enfatizar sus ideas y dejarlas lo más claras posible para el interlocutor. Veamos un ejemplo donde Alexis utiliza anáforas y paralelismos:

Hay personas que tienen que hacer un poquito más. Hay personas que tienen que trabajar más, hacer más cosas, por eso leo el periódico. Sé que no tengo facilidad con las lenguas, yo lo veo, con mi capacidad, sé que para ir bien tengo que hacer de más, para trabajar más, al menos con las lenguas. Tengo que esforzarme más. Yo hago español cuatro veces, cuatro horas por semana. Y necesito más, para estar al mismo nivel. No lo cojo tan fácilmente, tengo que trabajar más. (2001, VIII: 60-65)

Finalmente, un tercer recurso que comentamos, puesto que nos parece especialmente significativo en el discurso de Alexis, es el **estilo directo** (que aparece en cursiva en el anexo). Alexis usa palabras y pensamientos propios o de otros y mediante una cierta teatralización consigue su objetivo que es acercar el relato al entrevistador, hacerlo mucho más próximo y llenarlo gran carga emotiva. En el siguiente ejemplo afirma que la importancia de la comunicación oral radica en el contacto directo entre los interlocutores, y él mismo lo ilustra con su propio discurso que en el momento de la entrevista expresó con una entonación que enfatizaba claramente esta idea:

Si miras al otro a los ojos, el otro lo comprende. Lo intenta, el otro lo respeta. Esto es muy importante. Tú tienes que saber que Alexis intenta decirte un par de cosas, yo en tus ojos lo veo que aceptas: vale, se esfuerza... Es más importante que si lo escribieras. Es demasiado superficial, no es malo, también es necesario. Pero para mí hay que aprender a hablar. (2001, IX: 104-108)

En relación con los **adjetivos** y **adverbios axiológicos** lo más destacado del discurso de Alexis es la frecuente utilización el adjetivo ‘importante’. Se trata de un adjetivo de marcada carga positiva, a menudo acompañado del adverbio intensificador ‘muy’: “*es muy importante saber idiomas*” (2001, VII: 3). Nuestro informante no utiliza en ningún momento axiológicos de carga negativa durante su discurso. Otros adjetivos que también utiliza son ‘bueno’ y ‘útil’, en una sola ocasión: “*es una forma muy buena, [...] oír hablar con el casete..., con los "ejercicios" que nos dan y que hacemos es una forma muy útil.*” (2001, XXVI: 51-52), y también ‘todo’ o ‘totalmente’, con valor intensificador, entre otros: “*esto me lo preguntó mi padre, hasta*

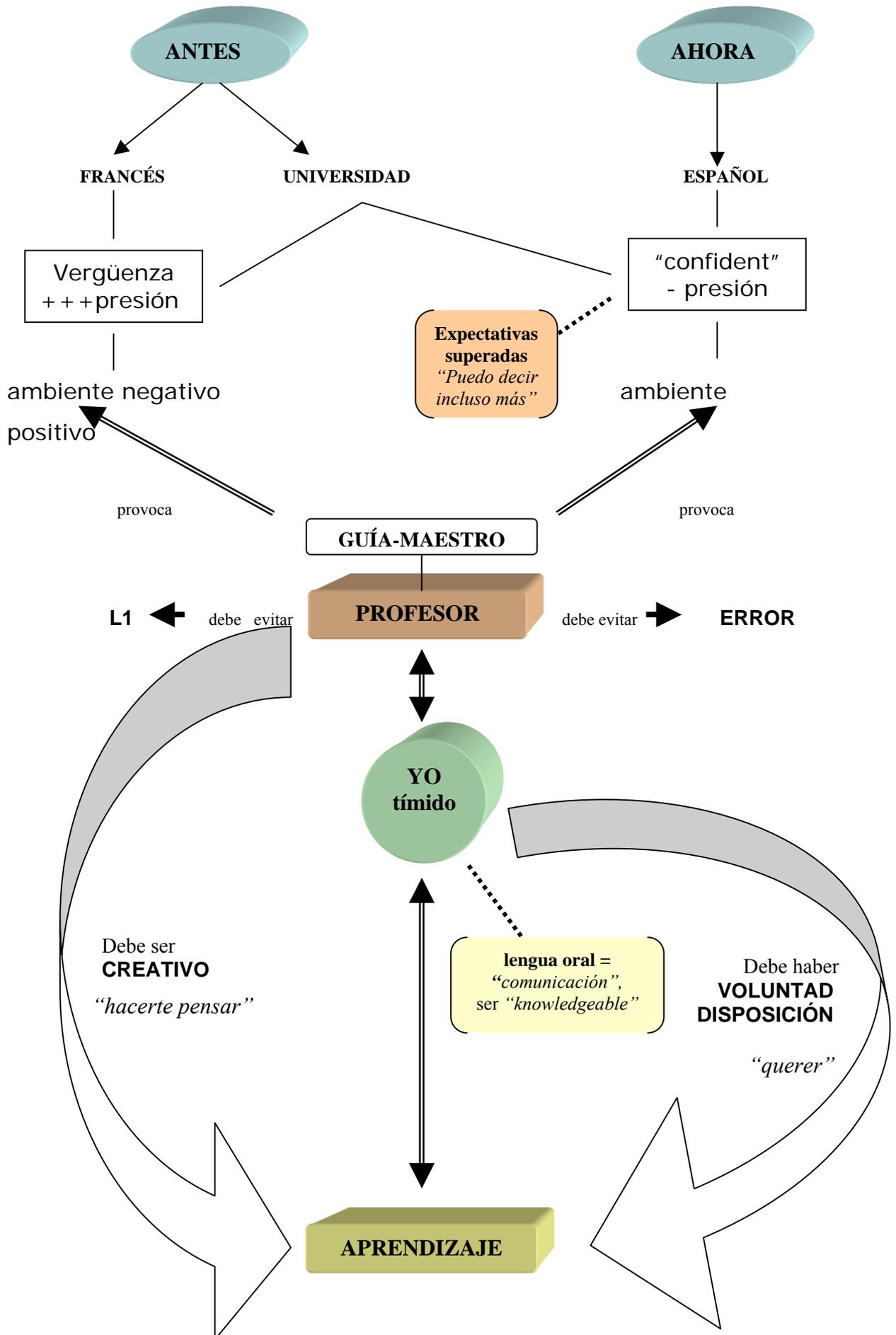
qué punto era importante el profesor, y yo digo: todo, totalmente, para mí.” (2001, XXVI: 91-92).

En cuanto a la **modalización**, fundamentalmente encontramos verbos de opinión y en concreto ‘creer’ en primera persona que a veces usa solo y otras unido a verbos de voluntad, o de duda: “*creo que puedo decir incluso más*” (2001, XXIX: 213), y también: “*Creo, quiero creer -no sé si podré- que voy a poder entenderme en cosas básicas*” (2001, XI: 218). En otros casos también va unido a verbos de obligación: “*Menos griego, creo. Esa es mi opinión, que tenía que haber hablado MENOS*” (2001, XXVIII: 158). También utiliza estructuras de obligación tanto en forma impersonal, para excluirse del discurso – “*hay que tener paciencia*” (2001, XI: 226)- como en forma personal en primera persona – “*tengo que hacer de más, para trabajar más, al menos con las lenguas. Tengo que esforzarme más*” (2001, VIII: 62-63). Asimismo, los verbos de voluntad, de gusto y preferencia también están presentes. Por ejemplo afirma: “*quiero hacer un esfuerzo y sigo comprando el periódico.*” (2001, XXVI: 14-15) y también: “*No me gusta hablar y que me escuche todo el mundo, porque tengo en la cabeza lo que estarán pensando: ¡Qué tonterías está diciendo! No me gusta eso, prefiero el grupo de cuatro o cinco personas porque te oyen sólo las cuatro o cinco personas.*” (2001, XXVII: 132-135). En suma, observamos que la modalización en Alexis está centrada básicamente en el verbo de opinión ‘creo’ que usa acompañado de otros verbos modales, así como en el adjetivo axiológico ‘interesante’.

En resumen, podemos afirmar que el discurso de Alexis, nuestro primer informante, no es excesivamente variado; su vocabulario es pobre y a menudo sustituye sus carencias por el estilo directo reforzado con figuras estilísticas léxicas y de estructura, basadas en la repetición. Asimismo, Alexis se incluye en el discurso haciendo explícito de forma insistente el pronombre personal ‘yo’, a menudo junto al verbo de opinión ‘creo’. También están presentes las estructuras de obligación tanto en primera como en segunda persona o de forma impersonal. Respecto a los adjetivos y adverbios axiológicos, son siempre positivos y Alexis los utiliza a menudo como intensificadores de su discurso. Otra característica es la oposición temporal pasado/presente, a fin de intensificar sus sentimientos positivos de su presente. Hay que destacar que Alexis necesita llegar al entrevistador con el fin de ofrecer credibilidad a su opinión. Además de todos los temores que él mismo confiesa –timidez, problemas

de autoestima, etc.- en la entrevista no se expresa en realidad en su lengua materna -el inglés-, sino en griego. En definitiva, el discurso de Alexis puede definirse como simple, enfático y directo.

4.1.1. MAPA CONCEPTUAL DE ALEXIS.



4.2. SIMEÓN

Simeón es nuestro segundo informante. A diferencia de Alexis, respondió ciñéndose rigurosamente a las preguntas que se le planteaban a lo largo de las dos entrevistas, a menudo de manera escueta y apresurada, sobre todo en la segunda entrevista. Como señalamos más adelante, nuestro segundo informante se expresa de forma muy controlada y en contadas ocasiones se implica personalmente en sus opiniones, siempre manteniendo una distancia prudencial que potencie la solidez de las mismas.

Simeón considera la lengua como un medio de comunicación y para el que es indispensable el contacto directo con los hablantes. Nuestro informante repite en varias ocasiones el concepto de la autonomía como base para la comunicación. Para él, el buen conocimiento de una lengua hace posible el poder desenvolverse en su medio de forma ‘autónoma’, es decir, ‘entender’ sintiéndose ‘cómodo’ (2001, XIV: 25). Por supuesto, se está refiriendo a la **comunicación oral**. Por ejemplo, en la primera entrevista afirma que su objetivo con la lengua española es que “*-de forma autónoma- pueda tener algunas conversaciones básicas y comunicarme. No tener que refugiarme en una tercera lengua. No tener problemas de comunicación, que mi lengua sea clara.*” (2001, XVI: 166-168). Además, esta última afirmación de Simeón corresponde a sus **expectativas** respecto al aprendizaje de la lengua que por su parte no se han visto totalmente cumplidas, puesto que en la segunda entrevista reconoce:

Creo que si me hubiera esforzado más, habría aprendido mucho más. [...] Me había imaginado que al terminar podría comunicarme completamente en un simple viaje, pero lo que puedo hacer ahora es decir lo básico, no todo. (2001, XXXV: 225-229)

Este reconocimiento constituye en realidad una de las pocas ocasiones que Simeón permite un acercamiento a su personalidad como **aprendiente** de una L2. Generalmente, nuestro segundo informante se muestra reacio a mostrarse a sí mismo; sólo confiesa su preferencia por los detalles - “*dar mucha importancia a los pequeños detalles que oigo, es decir, no voy a dejar nada que...*” (2001, XV: 72-73)- y su voluntad de progreso - “*Eso es, al menos para mí... Es decir, si continuamos hablando en español conseguiremos hacer cotidiano el uso de la lengua*” (2001, XIV: 77-79)- , que además no siempre están presentes, puesto que en la segunda entrevista reconoce: “*voy a intentar estudiar más y oír más*” (2001, XXXII: 61-62).

En cuanto al **aprendizaje**, -aunque en realidad podríamos hablar de adquisición de la destreza oral- nos encontramos ante una de las creencias centrales de Simeón: la adquisición se produce sólo cuando el aprendiente consigue ‘pensar’ en la lengua que está aprendiendo gracias a la comunicación oral constante. En la segunda entrevista puntualiza:

“expresas en la lengua tu opinión, porque así funciona el cerebro y no... no te bloqueas, no te encierras en unas expresiones concretas” (2001, XXXIV: 159-161).

A lo largo de las dos entrevistas nuestro segundo informante menciona en cinco ocasiones lo importante que es para él el hecho de pensar en la lengua que está aprendiendo, sea comunicándose con los nativos en su propio país -“ *el obligarte a hablar continuamente esta lengua te lleva al punto de que piensas también en esta lengua, entonces es la mejor manera de aprenderla.*” (2001, XIII: 25-27)-, sea en el aula -“*pensar en español: esa es la única forma de hablar en clase*” (2001, XIV: 74)-, momento en que el profesor debe informar de esta realidad a sus alumnos: “*El profesor tiene que expli(car), intentar que entiendan que la mejor forma de aprender es que lleguen a pensar en español.*” (2001, XV: 105-106).

Por tanto, para conseguir la situación ideal de comunicación constante que Simeón desea en el aula, el uso de la L1 debe limitarse al máximo:

es decir eh... evitar... eso que decimos que está prohibido hablar en griego, lo considero muy necesario porque cuanto mayor sea el uso de la lengua española menor será el esfuerzo por nuestra parte, ni siquiera por pensar en español. Creo que es la mejor manera, el pensar en español para expresarte en español. Eso es.
(2001, XXXI: 26-30)

Pero a pesar de ello, la realidad en el aula -que califica de ‘error’- es distinta a la ideal:

el error que cometimos todos: intentamos pensar en griego, hablar en griego, hablar entre nosotros en griego, cuando deberíamos aceptar que hay que hablar en español, incluso las conversaciones entre los compañeros de clase deberían ser en español.
(2001, XXXII: 73-76)

Y Simeón reconoce que para él se hizo especialmente necesario el **uso de L1**, y lo justifica a causa de su nivel -al igual que justifica también la necesidad de corrección por parte del profesor, como analizamos más adelante-:

Ciertamente, existía un fuerte uso de la lengua griega. Podría haber sido menor, pero como estábamos en un nivel inicial, entonces no podíamos... o sea... aunque hubiera dicho algunas cosas, la profesora no hubiera conseguido nunca

explicárnoslas. [...]La mayoría de las veces, en concreto yo... por ejemplo, todos lo habían entendido pero yo no. Llegaba un punto en me lo explicaba en griego
(2001, XXXIV-XXXV: 189-198)

En realidad, para Simeón el proceso ideal para llegar a pensar en la lengua meta debe producirse en un contexto de inmersión lingüística en el extranjero, manteniendo un contacto directo con los hablantes nativos de esa lengua, siendo los centros de enseñanza -que llama ‘estas escuelas’ sin ninguna connotación negativa- sólo una alternativa o sustituto:

La mejor manera de aprender una lengua extranjera es estar en el país, vivir en el país, [...] pero como en la práctica no es posible, [...] nos vemos obligados a ir a estas escuelas
(2001, XII: 20-32)

Además, para nuestro segundo informante, el contacto con los demás, es decir la comunicación oral y a ser posible con diversos interlocutores, enriquece el proceso de aprendizaje: “¡¡No, no!! No quiero hablar sólo con R., la profesora, o sólo con mi compañero... ¡Podría hablar con muchos otros!” (2001, XXXIV: 173-174), incluso las clases particulares constituyen un obstáculo:

para la expresión oral, no son buenas porque puedes hablar con el profesor constantemente, pero él tiene una manera concreta de decir las cosas y habla sólo de ciertos temas. Mientras que si hablas con otras personas...
(2001, XXXIV: 176-178)

Respecto al concepto de **autonomía**, Simeón piensa que el aprendizaje depende exclusivamente de él mismo y de su fuerza de voluntad -en la primera entrevista afirma: “he comprobado que eso depende de mí” (2001, XVI: 160-161), “tienes que tener PACIENCIA” (2001, XVI: 175-176) y “he comprobado que tienes que esforzarte” (2001, XVI: 185)- mientras que el papel del profesor es relativo a la receptividad del alumno:

por mucho que se esfuerce el profesor, si el alumno no tiene ganas es evidente que no se puede hacer nada. Pero si un alumno quiere aprender mucho y se esfuerza, entonces por mucho... aunque... es decir, eso es recíproco.
(2001, XXXIII: 129-132)

Además, respecto al **profesor**, Simeón afirma: “el profesor, claro, creo que tiene que ver con la lentitud de la clase. Si está cansado... Está muy relacionado con el modo de comportarse, con el empeño que ponga y con cuánto aprenderemos nosotros” (2001, XXXII: 82-84); y un poco después asegura que influye sobre el alumno “¡¡DIRECTAMENTE!!” (2001, XXXIII: 111). Para nuestro segundo informante, por tanto, el papel del profesor es significativo, pero de forma relativa, puesto que viene a

completar el esfuerzo del propio alumno, que para nuestro informante es la base para que se produzca el aprendizaje.

Respecto a las creencias de Simeón sobre el tratamiento del **error**, podemos decir que -dentro de la tradición conductista- siente la necesidad de evitarlo:

Lo importante es hablar correctamente porque sólo así puedes mejorar. Claro, hay quien dice que es bueno hacerte entender y que te entiendan aunque sea con errores y poco a poco lo harás cada vez mejor. Yo creo que vale la pena fijarte en los detalles desde el principio porque sólo así aprenderás bien. A veces puedes tener un vocabulario muy amplio, y en realidad no puedes controlarlo como deberías, usarlo con propiedad, mientras que con menos vocabulario más concreto puedes conseguir el significado que necesitas
(2001, XVII: 208-214)

Y en la segunda entrevista afirma de forma más rotunda al respecto: “*Es importante que hables mucho pero también es importante que te corrijan*” (2001, XXXI: 23-24).

Sin embargo, en cuanto a la corrección, Simeón admite la posibilidad de que se lleve a cabo tanto por el profesor, como por sus compañeros, aunque en este aspecto parece vacilar en sus afirmaciones. Refiriéndose a la corrección entre pares, por un lado afirma:

Sólo te corrigen cuando hablas con el profesor aunque... claro, que no tenemos nivel para que el otro pueda darse cuenta de mis errores (2001, XXXII: 93-95)

pero por otro reconoce que prefiere ser corregido por sus compañeros:

pero por otro lado hubiera preferido que me corrigiera, porque hubiera entendido... A veces no aceptas que te corrija alguien que tiene el mismo nivel que tú y quieres que te corrija sólo el profesor y eso es un error: mejor que te corrija un compañero, ¿y qué pasa? mejoras más fácilmente. No puede ser el profesor...
(2001, XXXIII-XXXIV: 144-148)

En suma, respecto al tratamiento del error, Simeón cree que estos deben ser siempre corregidos, aunque prefiere la corrección entre pares a pesar de los prejuicios que pueda haber, porque beneficia al aprendizaje -“*mejoras más fácilmente*”-. Sin embargo reconoce que a menudo no se llega a producir dicha corrección ya que considera que el nivel es un impedimento para la detección de los mismos y finalmente es el profesor el único que tiene la capacidad de detección y corrección de los errores.

Sobre la última afirmación de Simeón debemos mencionar que posiblemente todo este párrafo, y especialmente la afirmación rotunda “*mejoras más fácilmente*”, sea un *hot spot*, o la consecuencia del desequilibrio entre el informante y el entrevistador,

es decir, que Simeón estaría ofreciendo la respuesta que él considera adecuada para un profesor, con la intención de ocultar sus creencias, que posiblemente sean más afines a “no tenemos nivel para que el otro pueda darse cuenta de mis errores” (2001, XXXII: 94-95).

Y por último, otra idea de gran peso -la repite en tres ocasiones- dentro del universo de Simeón que a su vez se encuentra en relación con el tema de la corrección, es la categorización del español como lengua ‘fácil’. Según nuestro segundo informante, la causa es su similitud fonética con el griego aunque esta situación pueda ser engañosa ya que conduce al error. En la primera entrevista afirma:

como sabemos, el español es una lengua fácil, al menos para los griegos, especialmente para los griegos. Es una lengua que coincide acústicamente y también en la sintaxis, es como el latín. Lo que oyes, lo escribes, haces muy pocos errores. Pero eso también es un problema porque crees que escribes en español pero en realidad dices cosas absurdas
(2001, XIII: 36-40)

Para Simeón, el hecho de considerar el español como una lengua fácil, lejos de ser un factor positivo para el aprendiente que tiene el griego como L1, parece que en realidad dificulta el aprendizaje a causa de la fácil tendencia al error, cosa no deseable - como ya hemos mencionado- en el universo de nuestro segundo informante.

En suma, Simeón cree que la destreza oral en una lengua extranjera se adquiere con la práctica continuada de dicha destreza y, de forma ideal, debe realizarse en el propio país, a fin de conseguir ‘pensar’ en la L2, ya que es la única manera de que se produzca la adquisición de la lengua. En cuanto a los centros de enseñanza de segundas lenguas, Simeón considera que constituyen el sustitutivo adecuado. Respecto al español, cree que es una lengua ‘fácil’ para un hablante de griego como L1. Dentro del aula, piensa que el error debe evitarse aunque vacila entre si debe ser corregido por el profesor o entre pares. Para Simeón, el que el profesor use la L1 a menudo es necesario, aunque reconoce que es un impedimento para que se dé la situación ideal de comunicación exclusiva con L2. Finalmente, la voluntad, tanto por parte del profesor como del alumno, es el factor decisivo para que se produzca el aprendizaje, además, el aprendiente debe sentirse dueño de su propio aprendizaje en cualquier circunstancia, tanto en el aula como fuera de ella, puesto que en definitiva dicho aprendizaje ‘depende’ sólo de él.

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE SIMEÓN.

En cuanto a la caracterización del discurso de Simeón, en primer lugar debemos destacar, ante todo, su falta de implicación en el mismo. El discurso de nuestro segundo informante presenta una alternancia casi permanente de **inclusión-exclusión** en ambas entrevistas utilizando para ello la 1ª y 2ª persona de singular. La segunda persona ‘tú’ es ampliamente utilizada por nuestro informante, aunque también utiliza la tercera persona, incluso con un sujeto explícito, como en el siguiente ejemplo: “*Si no tienes ganas de hacerlo, [...] si el alumno no tiene ganas es evidente que no se puede hacer nada.*” (2001, XXXIII: 129-130). Otras veces se refiere a ‘los griegos’, excluyéndose completamente del discurso -“*un griego siempre entiende algo*” (2001, XV: 97)-, o utiliza estructuras impersonales, a veces combinadas con un verbo modal en primera persona, como cuando dice: “*creo que se aprende mejor con el profesor*” (2001, XV: 110).

Respecto a la primera persona, la utiliza en las raras ocasiones en que menciona su pasado -en la primera entrevista, por ejemplo, se refiere a su estancia en el extranjero “*yo, que he vivido en EE.UU.*” (2001, XVI: 157)-, o bien hace referencia a alguna experiencia personal -“*intento copiar palabras que no sé*” (2001, XV: 123); “*todos hemos aprendido con un mal profesor.*” (2001, XXXIII: 135)-. Asimismo la utiliza también en verbos modales como ‘creo’ o ‘considero’.

En suma, Simeón evita hablar de sí mismo abiertamente y procura implicarse lo mínimo en sus respuestas; se excluye casi por sistema del discurso y prefiere recurrir a las fórmulas impersonales, la segunda persona o bien la tercera persona con sujeto explícito (‘el alumno’, ‘los griegos’, etc.). Por supuesto, excepto en una ocasión, nunca alude directamente a su profesora, ni el Instituto Cervantes, aun cuando el entrevistador le pregunta directamente. En su lugar utiliza sujetos generalizadores como ‘el profesor’ o ‘estas escuelas’.

En el universo de Simeón encontramos las coordenadas espaciales **aquí** (Grecia/‘estas escuelas’/Instituto Cervantes)- **allí** (país extranjero/no-escuela). Para él, el aprendizaje ideal de una lengua se produce a través de la inmersión lingüística, viviendo en el propio país y comunicándose con dicha lengua; aunque por otra parte, también

considera aceptable la metodología actual de enseñanza en el aula. Esta idea va a repetirla en varias ocasiones a lo largo de ambas entrevistas.

La mejor manera de aprender una lengua extranjera es estar en el país, vivir en el país, [...] aprender a comunicarte, a entender y a sentirte cómodo. Además, el obligarte a hablar continuamente esta lengua te lleva al punto de que piensas también en esta lengua, entonces es la mejor manera de aprenderla. Pero como en la práctica no es posible, al menos para mí, así como se hace aquí, [...] paso a paso, con cosas concretas y ordenadamente, está bastante bien. Puedes enfrentarte a la lengua muy bien y creo que aprendes lo mejor posible. Quizá es lo mejor, en vez de ir al país a vivir seis meses o un año nos vemos obligados a ir a estas escuelas que, así como se dan las clases..., bueno de forma un poco más moderna, más... a través de la cultura (()) quizá podrían ayudar a mejorar más deprisa.
(2001, XIII: 20-34)

En cuanto a los **verbos modales**, ya hemos mencionado que Simeón suele utilizar la primera persona en verbos como ‘creo’ o ‘considero’ –“*eso que decimos que está prohibido hablar en griego, lo considero muy necesario*” (2001, XXXI: 26-27); o “*creo que se aprende mejor con el profesor*” (2001, XV: 110)-. No obstante también utiliza la impersonalidad en estructuras como ‘es necesario’, ‘es conveniente’ o ‘es importante’; afirma por ejemplo “*es importante participar en la clase*” (2001, XXXI: 24-25). En las estructuras de obligación alterna el impersonal -“*hay que participar*” (2001, XXXI: 25)-, con la segunda persona –“*tienes que tener PACIENCIA*” (2001, XVI: 175-176). Otra estructura que también utiliza es ‘verse obligado’: “*nos vemos obligados a ir a estas escuelas*” (2001, XIII: 31-32), afirma en la primera entrevista, aludiendo a la imposibilidad de trasladarse al extranjero para aprender una lengua que se transforma en obligación involuntaria. En ella se incluye a sí mismo en el discurso con la primera persona del plural, al mismo tiempo que expresa la condición de involuntariedad con el reflexivo.

Otros verbos modales que aparecen en el discurso de Simeón son los relacionados con la voluntad y el esfuerzo personal como clave para que se produzca el aprendizaje; en ambas entrevistas utiliza verbos como ‘intentar’, ‘conseguir’ o ‘esforzarse’, junto a la estructura ‘depende de mí’:

depende de mí, es decir, no sé si podré estudiar y ser constante como hasta ahora, supongo que lo voy a intentar y lo conseguiré. (2001, XVI: 169-170)

he comprobado que tienes que esforzarte (2001, XVI: 185)

intento mantener un contacto (2001, XVI: 194-195)

En la segunda entrevista vuelve a mencionar el verbo ‘esforzarse’ en una estructura de deseo irreal en el pasado. Simeón considera que no se esforzó lo suficiente y por tanto aprendió menos y lo dice de la siguiente manera: “*Creo que si me hubiera esforzado más, habría aprendido mucho más.*” (2001, XXXV: 225-226).

Respecto a los **adjetivos axiológicos** que encontramos en el discurso de Simeón son siempre de tipo positivo, a veces en forma de superlativo absoluto, y también en estructuras impersonales. Aunque no significativamente, predominan los calificativos ‘básico’, ‘útil’ e ‘importante’, junto a otros como ‘bueno’, ‘mejor’, ‘ideal’, ‘único’, etc.; con menos frecuencia, por ejemplo:

Dentro de clase, la forma BÁSICA de mejorar, es dar mucha importancia a los pequeños detalles que oigo (2001, XIV: 72-73)

que se use la lengua española en la clas, eso es útil (2001, XXXI: 39)

es importante, a mi modo de ver, tener en cuenta quién se sienta con quién. Qué sabe hacer cada uno y todo eso (2001, XIV: 88-89)

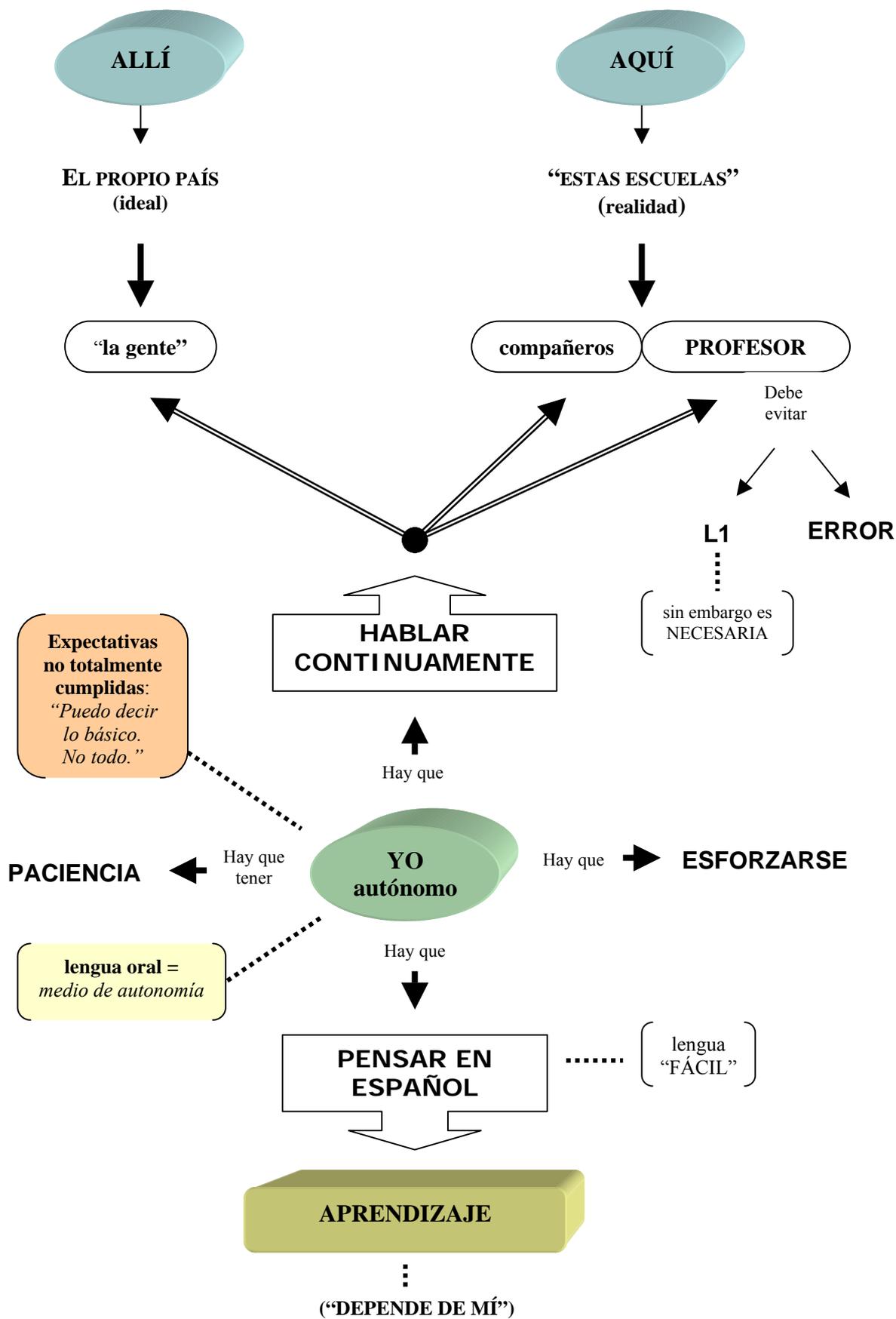
Es la forma ideal de aprender una lengua: aprender a comunicarte, a entender y a sentirte cómodo. [...] entonces es la mejor manera de aprenderla.
(2001, XIII: 24-27)

Y finalmente, un último rasgo característico del discurso de Simeón es la utilización de **recursos de control** de la entrevista como “*¿entiendes?*” (2001, XIII: 21), “*Ahora... ¿Quieres que pase a la tercera pregunta?*” (2001, XIII: 34), o también “*¿Vale? ¿continúo?*” (2001, XXXI: 15), cuya finalidad es evitar que el entrevistador pueda profundizar excesivamente en sus preguntas. Por la misma razón, en diversas ocasiones Simeón deja ver su necesidad de complacer al entrevistador, que es también profesor, y que quizá produzca un rastro de asimetría en las entrevistas -Nunan (1992: 150)-, como hemos señalado anteriormente al referirnos a la corrección de errores.

En resumen, podemos afirmar que el discurso de Simeón es distante, con intención de mostrar solidez en sus respuestas y complacer al entrevistador. Suele responder de manera escueta y prefiere la segunda y tercera personas, eludiendo la primera y utilizando sujetos explícitos en tercera persona como ‘el alumno’ o ‘el profesor’. En cuanto a las figuras estilísticas, no las utiliza de manera significativa. Simeón establece una oposición espacio-temporal entre el presente (aquí) y el ideal (allí) en el propio país en situación de inmersión lingüística. Respecto a la

modalización, utiliza verbos de opinión las personas primera y segunda, así como en fórmulas impersonales, sin embargo prefiere las estructuras impersonales y la segunda persona para expresar la obligación. Otros verbos frecuentes son los relacionados con la voluntad y el esfuerzo, mientras que los adjetivos axiológicos tienen siempre carga positiva. Un último rasgo característico en el discurso de Simeón es la utilización de recursos de control del mismo, a fin de eludir la intervención del entrevistador y evitar profundizar excesivamente en las respuestas.

4.2.1. MAPA CONCEPTUAL DE SIMEÓN



4.3. MARÍA

María es nuestra tercera informante y su discurso puede definirse como bastante próximo al entrevistador, directo y sincero, aunque en el momento de la segunda entrevista su estado anímico era un tanto negativo a causa de su descontento con el curso de español que acababa de finalizar, por lo que en varias ocasiones hace afirmaciones como “*no estoy contenta*” (2001, XLII: 315) o “*no estoy contenta con lo que he avanzado*” (2001, XXXVII: 43-45). Su descontento es pues circunstancial, producido por un hecho determinado, pero en todo momento lo hemos tenido en cuenta al realizar este análisis.

Para María, el **discurso oral** es superior al discurso escrito, en primer lugar porque es mucho más cercano, sea en L1 o en L2, pero también porque hace posible la comunicación, dejando la lengua escrita en un segundo plano. Por ejemplo, en la primera entrevista afirma lo siguiente:

el discurso escrito es un poco diferente del discurso oral, y creo que seguro que uno habla mejor de lo que escribe cuando es una lengua extranjera. Incluso en griego que es mi lengua materna, ¡vale! pero sobre todo creo que te esfuerzas en ser mejor en lengua oral. Es lo que llamamos "comunicación", no tienes por qué conocer a alguien por correspondencia para comunicarte en español, necesitas saberte comunicar oralmente con el español o con el hispanohablante que esté a tu lado. Para eso sirve la lengua oral. Si no, ¿para qué?!! (2001, XX: 127-133)

Por tanto, según nuestra tercera informante, la comunicación se produce mediante la lengua oral, ya que es la manera “*de conocer mejor a más gente de forma no superficial [...] Entrás en su forma de vida, en su cultura, en su forma de pensar*” (2001, XVIII: 6-8).

En cuanto a **ella misma** como aprendiente, María se considera una amante de las lenguas extranjeras – “*a mí en general me gusta saber lenguas extranjeras.*” (2001, XIX: 61)-. Considera que su estilo de aprendizaje es fundamentalmente de tipo visual: “*YO tengo que ver las cosas, si no veo una cosa escrita... [...]*” (2001, XIX: 54), y afirma que siente la necesidad de sentirse respaldada por unas reglas a seguir y por una disciplina de estudio– “*a mí me hace falta la parte teórica. A mí me gusta eso de sentarme, ponerme a estudiar por obligación, que haya ciertas reglas donde apoyarte y después continuar y...*” (2001, XVIII: 23-25). Sin embargo, María no soporta caer en la monotonía de las actividades en el aula - “*hay muchas cosas que hacer con interés, es*

muy aburrido hacer siempre lo mismo o decir: Chico, hoy vamos a hablar del tiempo. Bueno, cansa un poco.” (2001, XLI: 247-248)-. En suma, nuestra informante afirma poseer un estilo de aprendizaje básicamente visual, y se siente cómoda aprendiendo en un contexto académico de tipo tradicional, con reglas y disciplina de estudio como algo indispensable, pero al mismo tiempo prefiere aprender en un contexto ameno.

En cuanto al **aprendizaje**, María explica cuál es su ideal para aprendientes principiantes, que consiste en una combinación de las destrezas de comprensión oral y lectora, y lo ilustra con un ejemplo de una experiencia en el aula:

Había cancioncillas, canciones infantiles que leíamos el subtítulo en español. Hacer la combinación, así, oírlo y leer. Eso es lo ideal. Por eso digo que no puedo sólo leer o sólo escuchar. Si eres principiante con sólo oír, es como si no hubieras hecho nada, necesitas una base para entender lo que dice, no es para principiantes como nosotros, tienes que leer y escuchar... (2001, XIX: 56-60)

Además de la combinación de destrezas, María posee una idea muy bien definida sobre lo que significa aprendizaje. Para ella existen tres elementos en torno a los cuales se desarrolla el mismo: las reglas, el profesor, y el esfuerzo del alumno. En la primera entrevista, afirma:

primero tiene que haber reglas para estudiarlas, tiene que haber un profesor, no sé si particular o en una escuela, para aprenderlas, y a partir de ahí, sin esfuerzo, no es posible hacer nada. En concreto el español, que no se habla mucho, exige... exige esfuerzo del alumno (2001, XVIII: 29-32)

Y un poco más tarde aclara:

creo que aprender una lengua es imposible sin un guía y las reglas. Un poco las reglas requieren estudio, sólo escuchando, para bien o para mal, no se puede. Y tienes que mezclarte con españoles y eso, requiere esfuerzo de tu parte. Tienes que estudiar las normas, no sólo con normas se puede, pero sólo escuchando tampoco. (2001, XX: 119-122)

Por tanto, respecto al concepto de **autonomía**, María considera que es necesario el esfuerzo personal del alumno, como acabamos de mencionar -en otro momento de la segunda entrevista, afirma: “*está bien ir a clase, pero si no escuchas mucho, si no ves películas etc. etc., si no te relacionas con españoles... bueno con gente que habla la lengua...*” (2001, XXXVII: 48-49)- sin embargo, dicho esfuerzo sólo es fructífero si se complementa con la figura del **profesor-guía**, responsable del estudio de unas reglas: “*No puede ser que no pongan deberes para casa*” (2001, XXXIX: 163), afirma.

Según nuestra tercera informante, el profesor de L2 debe ser un profesional – “No escuchas lo mismo que de una persona..., sabes..., que está informada y es profesor.” (2001, XX: 111-112)- que además es nativo de la lengua que enseña:

eso me gusta cuando escucho a los profesores españoles, ↑ por muy bien que sepa la lengua un griego, por bueno que sea, no es su lengua materna, por eso me gusta tener profesores españoles. Es lo mejor. (2001, XX: 104-106)

Para María, la L1 del profesor es un factor decisivo para su éxito como profesional sin el cual, por tanto, es imposible que se produzca una enseñanza adecuada. En otro momento de la primera entrevista afirma lo siguiente sobre la lengua materna:

Creo que como tu lengua materna no es posible aprender ninguna otra, eso depende de las vivencias, no se trata sólo de aprender unos verbos correctamente y ya está; has de haber tenido vivencias y saber qué te está diciendo la otra persona. Eso lo creo firmemente. (2001, XVIII: 18-21)

Retomando el tema anterior, María afirma que la relación del profesor con el alumno “*es una relación compleja*” (2001, XXXVI: 39). Para ella, además de las características que acabamos de citar, el profesor debe cumplir con unas obligaciones determinadas a fin de llevar a cabo su cometido, y sobre todo ser ‘orientador’ – “*el profesor tiene que hablar exclusivamente en español y enseñarte, y poner deberes para casa [...] eso no es presionar, eso es orientar.*” (2001, XXXIX: 147-150)-. Aunque anteriormente utiliza ‘orientar’ con un valor más cercano a ‘motivador’ que a ‘guía’. Para María, el profesor,

Tiene que orientarte y... decirte: ¡Bravo! ¡Lo has hecho muy bien! Y sacar partido de todas tus posibilidades. Tiene que presionarte para conseguir lo mejor, en el buen sentido de la palabra. Ya no somos niños pequeños. Tiene que sacarte todo lo positivo que tienes dentro de ti. El papel del profesor es muy, muy importante. (2001, XXXVIII: 120-124)

En suma, María define a la figura del profesor con tres adjetivos que lo caracterizan: ‘orientador’, ‘guía’ y ‘motivador’. Para ella, la motivación está intrínsecamente ligada a la figura del profesor – y para expresar esta necesidad utiliza estructuras de obligación-. El profesor no sólo “*tiene que orientarte*” y “*tiene que presionarte*” (2001, XXXVIII: 120-121), como acabamos de ver, sino que también “*debe motivarte*” (2001, XLII: 304). María afirma en otra ocasión: “*creo de verdad en el profesor, en el contacto que tienes con él, que hace que te interese la lengua.*” (2001, XLII: 293-294). Al final de la segunda entrevista lo explica más detalladamente:

Creo que el profesor debe motivarte, pero no te enseña; no puede abrirte la cabeza para metértelo, tiene que crear el interés y después está en las manos de cada alumno utilizarlo como crea. Tú me pones un tema, yo no he tenido tiempo, no me vas a matar si no he tenido tiempo. Pero si tengo tiempo, dedicaré entre una y tres horas; el profesor te motiva y tú haces lo que puedes. [...] Finalmente, creo que es sobre todo cuestión del profesor y se da por supuesto que también está el interés del alumno.

(2001, XLIII: 303-311)

En cuanto al **error**, María considera que su presencia es natural durante el aprendizaje -“*en nuestro nivel, es normal que cometamos errores, pero tienen que corregirse.[...] El profesor tiene que corregir.*” (2001, XL: 216-218)-, aunque es deseable que se evite, sobre todo porque el nivel del alumno es un factor que impide la detección y la corrección entre pares. Para ella, la presencia del profesor y la corrección de los errores es algo indispensable y forma parte de sus funciones: “*basta con que me corrija el profesor que es a quien corresponde.*” (2001, XXII: 141-142), afirma. En la segunda entrevista explica lo siguiente:

no creo que sea correcto eso de: Déjale que hable, no importa, yo entiendo qué quiere decir. O: No quiero hacerle sentir mal. El profesor tiene que corregirte en ese momento, para eso está ahí. ¿Por qué has de sentirte mal?, ¡no te riñe, te corrige! Te interrumpe por tu bien. O sea...eso, tiene el deber de hacerlo el profesor. No dejarlo así. (2001, XL: 195-199)

Y en la primera entrevista lo amplía con más detalle:

Si hablo con mi amiga, [...] yo haré un error, ella hará otro y las dos haremos los mismos errores sin saber lo que decimos. La única manera de aprender es hablando y como estamos al principio, decimos tonterías y... Que te corrija el profesor. Otra manera no hay para aprender. [...] Es cuestión de forma de ser. Yo quiero que me corrijan para aprender bien. Sobre todo al principio, si aprendo algo mal, te queda el error y es muy difícil corregir ese error. Hay que aprenderlo bien desde el principio, por eso digo que yo he comenzado a pensar en ir de viaje a España y pasar un mes. Algo aprendes, pero bueno, lo que pillas por la calle o con la gente no es lo más correcto, mejor en un lugar más serio. (2001, XX-XXI: 142-155)

Para María, el hecho de que el aprendizaje se produzca en el aula es mucho más adecuado; ya hemos mencionado que ella se siente más cómoda a causa de su estilo de aprendizaje, pero también influye la presencia de errores en contextos no académicos:

en la lengua diaria oyes muchas «perlas»¹ igual que en griego. En la tele creo... La tele española, si cojo el canal para escuchar, algunas «perlas», las oyes. No escuchas lo mismo que de una persona, sabes... que está informada y es profesor.
(2001, XX: 110-112)

¹ “perlas” es una traducción literal del griego de la metáfora en sentido irónico «μαργαριτάρια», que hace referencia a las incorrecciones o desvíos de la norma gramatical.

Nuestra informante piensa que lo no adecuado en este caso es el hecho de verse expuesta a muestras de lengua no controladas, con posible aparición de errores –no deseables-, cosa que no sucede en el aula con un profesor cualificado.

Además del tratamiento del error en el aula, María explica cuál debe ser para ella el papel del profesor y del alumno ante la destreza oral:

Cuando hablamos todos, no se debería organizar desorden general, sino que el profesor tiene que poder escuchar para intervenir y corregirnos, pero lo deseable es con el profesor. Si fuera sólo con el profesor sería todavía mejor, pero... tiene también interés estar con otras personas, ver otros puntos de vista, pero... no sé, si estuviera sola con el profesor no tendría ningún problema. Él está para algo y seguro que sabe algo más que nosotros. (2001, XXI: 160-161)

Finalmente, respecto al **uso de la L1**, María afirma que “*tiene que usarse lo MÍNIMO posible.*” (2001, XLI: 282) y explica lo siguiente:

creo que eso debería ser la norma, no sé, del Instituto, y en general, o sea... Bueno, como he estudiado bastantes lenguas, veo cómo funciona: Hablar SÓLO ESPAÑOL, y lo que se entiende, se entiende, y lo que no se entiende, no lo dices en griego, sólo en última instancia. Dices sinónimos, lo dices de manera perifrástica; eso es lo mínimo que podemos hacer. (2001, XXXVIII: 106-111)

Asimismo vuelve a la idea del profesor como responsable final de todo lo que acontece en el aula “*el profesor tiene que insistir para que lo digas en español. Yo lo decía en griego, me era más fácil para salir del paso, pero es la función del profesor el insistir y decirte: ¡No!, ¡Tienes que decirlo en español!*” (2001, XXXVIII: 113-116).

Relacionado también con su profesor, y al igual que en toda la segunda entrevista, las **expectativas** de aprendizaje de María se ven afectadas y su opinión aparece condicionada por las circunstancias que ha vivido negativamente. Siente que sus expectativas inmediatas no se han cumplido porque ella no puede valorar su aprendizaje. Se siente ‘decepcionada’ y ‘no contenta’. Lo expresa de la siguiente manera:

Creo que puede deducirse de todo lo anterior. Yo me siento muy decepcionada porque esperaba tener el mismo progreso que en el cuatrimestre anterior. Eso no sucedió. NO HE HABLADO EN ESPAÑOL. No he hablado casi nada. No valoro lo que he aprendido porque podía haber aprendido más, eh... No estoy contenta. (2001, XLII: 313-316)

María no se refiere a sus expectativas en la primera entrevista, por ello hubiera sido necesaria la intervención del entrevistador, para insistir a la informante de la

necesidad de referirse a este aspecto, como explicamos en el apartado 5 (Discusiones y comentarios).

En suma, nuestra tercera informante considera el discurso oral superior al escrito, puesto que, para ella, es el medio de comunicación por antonomasia. En cuanto al aula, se siente cómoda con un tipo de enseñanza de corte tradicional; cree firmemente que el profesor es el último responsable del aprendizaje aunque admite que también está en manos del alumno. Para María, el profesor es a la vez guía, orientador y motivador, y además debe ser capaz de ‘presionar’ adecuadamente al alumno. Considera que el mejor contexto para aprender una lengua extranjera es el aula ya que allí el aprendizaje está siempre controlado, siendo normal la presencia de errores, los cuales deben ser inmediatamente corregidos por el profesor a fin de evitar un aprendizaje inadecuado. En cuanto a la L1, el profesor debe utilizarla lo mínimo. Debemos destacar, sin embargo, que sus ideas, sobre todo en lo que concierne al profesor, pueden verse radicalizadas por la decepción que siente nuestra informante tras el último curso de español.

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE MARÍA.

En cuanto al discurso de María, podemos definirlo como sincero y próximo al entrevistador. En la segunda entrevista, a menudo utiliza un tono próximo a la confesión, causado en parte por el estado anímico posterior al curso de español.

Respecto a la caracterización de su discurso, en primer lugar debemos destacar la frecuente **inclusión del sujeto** en el mismo. María se expresa a menudo en primera persona; aparece el pronombre personal ‘yo’ en 29 ocurrencias a lo largo de las dos entrevistas, a veces reforzado por otras partículas como ‘yo sola’ (2001, XXXIX: 150) y (2001, XXXVII: 50) o ‘yo, por mí misma’ (2001, XXXIX: 154), a menudo expresando experiencias personales como por ejemplo “yo me acuerdo, cuando comencé el italiano” (2001, XXXVIII: 103) o “yo me siento muy decepcionada” (2001, XLII: 313). Asimismo, también encontramos otras construcciones de inclusión del sujeto como ‘a mí’ o ‘para mí’ -“para mí, creo que eso es lo fundamental.” (2001, XVIII: 14-15), o “según mi opinión” (2001, XLI: 282)-. La primera persona del plural también aparece pero es mucho más utilizada en la segunda entrevista. Finalmente, hay

que mencionar que María prefiere el uso de la segunda persona, con apariciones del pronombre ‘tú’ -como por ejemplo en “*el profesor te motiva y tú haces lo que puedes.*” (2001, XLII: 307-308)-, en lugar de las fórmulas más impersonales de tercera persona que están prácticamente ausentes en su discurso, excepto en construcciones como ‘es normal’, ‘es posible’ (2001, XL: 215 y 216), etc.

En el discurso de María encontramos la oposición temporal **antes** (lengua italiana/ anteriores profesores de español) y **ahora** (último curso en el Instituto Cervantes). Cuando en la segunda entrevista nuestra informante compara el presente con el pasado lo hace con afán reafirmar sus críticas y justificar su malestar causado por las carencias del curso recién terminado, como en el siguiente ejemplo:

puedo incluso decir que estoy decepcionada. (TONO TRISTE) Y no querría que eso me volviera a ocurrir, o sea, que me ha servido de escarmiento. [...] ¡Pero si ya lo sé! ¡No me lo acabo de inventar! Había visto cómo funcionaban las cosas mucho antes. Tenía dos profesores antes y todo iba perfectamente, y ahora, hubiera podido ir avanzando a mejor. ¡Pero ahora no ha sido así! (2001, XXXVIII: 127-134)

Además, para María, la situación en que se encuentra actualmente es responsabilidad del profesor -“*hemos empeorado un poco con A.*” (2001, XXXVIII: 142)- .

En cuanto a los **recursos estilísticos** presentes en el discurso de María, encontramos que utiliza metáforas y frases hechas con relativa frecuencia, lo cual ayuda al acercamiento con el entrevistador, dando un tono de informalidad. Como ya hemos mencionado anteriormente, hemos preferido hacer una traducción literal de las mismas, en los casos en los que no hay equivalente en español.

En la primera entrevista María formula la siguiente expresión: “*en la lengua diaria oyes muchas «perlas»*” (2001, XX: 110). En griego, decir o escuchar ‘perlas’ (μαργαριτάρια) significa cometer errores gramaticales o desviarse de la norma. Se trata, pues, de una metáfora con valor irónico en la que un elemento deseable, una joya - ‘perla’- es la representación de un objeto indeseable -‘error’-.

En la segunda entrevista encontramos la comparación ‘teatro-profecía’, que María expresa de la siguiente manera: “*no participé en la obra para ser actriz, no, nada*

de eso. Yo no sabía que iba a pasar todo eso, yo me apunté para hablar un poco más. Parecía una profecía...” (2001, XLII: 321-323). Al principio del cuatrimestre, María decidió participar en una obra de teatro que se estaba montando en el Instituto Cervantes, más tarde dicha participación resultó ser como la ‘profecía’ de sus carencias en cuanto a expresión oral en el aula.

En el discurso de nuestra tercera informante también encontramos dos frases hechas que merecen ser comentadas y que hacen referencia a su estado anímico relacionado con el final de curso. La primera es: “*yo no me hago la santa*” (2001, XXXVIII: 112), que corresponde a la expresión equivalente en lengua española y la utiliza reconociendo su falta de trabajo personal, al mismo tiempo que responsabiliza totalmente a su profesor de su situación. Y la segunda frase hecha que encontramos en la entrevista de María es: “*he caído de las nubes*” (2001, XXXIX: 145), que en español puede traducirse como «volver a la realidad», «despertar del sueño» o «desengañarse», la utiliza para hacer alusión a la decepción que siente ante la realidad del final de curso. La carga pesimista de esta última expresión es efectivamente el reflejo de su situación, que oscila entre la tristeza, la indignación, la decepción, y el descontento, y que además, en varias ocasiones, lo expresa directamente en frases como “*no estoy contenta*” (2001, XXXVII: 43) o “*estoy decepcionada*” (XXXVIII: 127-128).

En cuanto a la **modalización** en el discurso de María podemos destacar dos formas verbales que son las más ampliamente utilizadas por ella: ‘creo que’ y ‘tienes que’. Nuestra tercera informante expresa la opinión principalmente con el verbo ‘creer’ en primera persona – “*Eso lo creo firmemente.*” (2001, XVIII: 21)-. En cuanto a la voluntad, sobre todo en la segunda entrevista, encontramos el verbo ‘poder’ tanto en presente como en pasado, y tanto en primera persona – “*puedo ponerme a ver películas*” (2001, XXXVII: 90-91), o “*eso podemos hacerlo*” (2001, XXXVI: 8)- como en segunda – “*puedes hablar*” (2001, XXXVI: 11)-, con predominio de la segunda. Para las fórmulas de obligación, en cambio, prefiere la segunda persona – “*tienes que hablar*” (2001, XXXVII: 91)-, mientras que aparece una sola ocurrencia con la primera – “*tengo que explotar la situación*” (2001, XXXVII-XXXVIII: 92-93)-. La obligación en tercera persona la utiliza fundamentalmente para caracterizar al profesor ideal, como ya hemos mencionado, en ejemplos como: “*tiene que orientarte*” (2001, XXXVIII: 120), “*tiene que presionarte*” (2001, XXXVIII: 121), “*el profesor tiene que insistir*”

(2001, XXXVIII: 113), o “*¡te tiene que guiar!*” (2001, XXXIX: 185). Las fórmulas de obligación en construcciones impersonales también las utiliza para expresar hechos deseables, como en los siguientes ejemplos: “*hay que hablar bien*” (2001, XVIII: 7), el griego “*tiene que usarse lo MÍNIMO*” (2001: XLI: 282), “*tiene que haber reglas para estudiarlas, tiene que haber un profesor*” (2001, XVIII: 29) o la construcción en condicional “*no se debería organizar desorden general*” (2001, XXI: 160-161). Las estructuras relacionadas con hechos no realizados en el pasado reafirman el valor de negatividad; en la primera entrevista, por ejemplo, afirma: y en la segunda, refiriéndose al pasado: “*hubiera podido ir avanzando*” (2001, XXXVIII: 133), o “*esas pocas horas, deberíamos haberlas aprovechado y hablar sólo en español*” (2001, XXXVIII: 99-100).

Respecto a los verbos de posibilidad y necesidad, María suele construirlos en forma negativa: ‘no es posible’, ‘no se puede’, ‘no puede ser’, ‘no hace falta’, ‘tampoco es necesario’, etc. Por ejemplo:

como tu lengua materna no es posible aprender ninguna otra (2001, XVIII: 18-19)

sin esfuerzo, no es posible hacer nada (2001, XVIII: 31-32)

sólo con estudiar seguro que no se puede (2001, XVIII: 34)

tampoco es necesario hacer comentarios de texto (2001, XXXIX: 164-165)

En cuanto a los verbos de gusto, están muy poco presentes en el discurso de María, que expresa sus preferencias exclusivamente con el verbo ‘gustar’, como por ejemplo: “*a mí me gusta eso de sentarme, ponerme a estudiar por obligación*” (2001, XVIII: 23-24) y “*me gusta cuando escucho a los profesores españoles*” (2001, XX: 104-105). Además, también expresa un deseo cuando dice: “*me gustaría encontrar una forma [...], de hablar más*” (2001, XXXVII: 87-88).

Respecto a los **adjetivos axiológicos**, aparecen a menudo en construcciones con el verbo ser, están relacionados con el ‘ideal’ y son siempre positivos. Se trata de juicios como ‘es normal’, ‘es fundamental’ o ‘es muy importante’, ‘es lo ideal’, ‘es lo mejor’ –superlativo absoluto-, etc. Por ejemplo:

es normal que cometamos errores (2001, XL: 216-217)

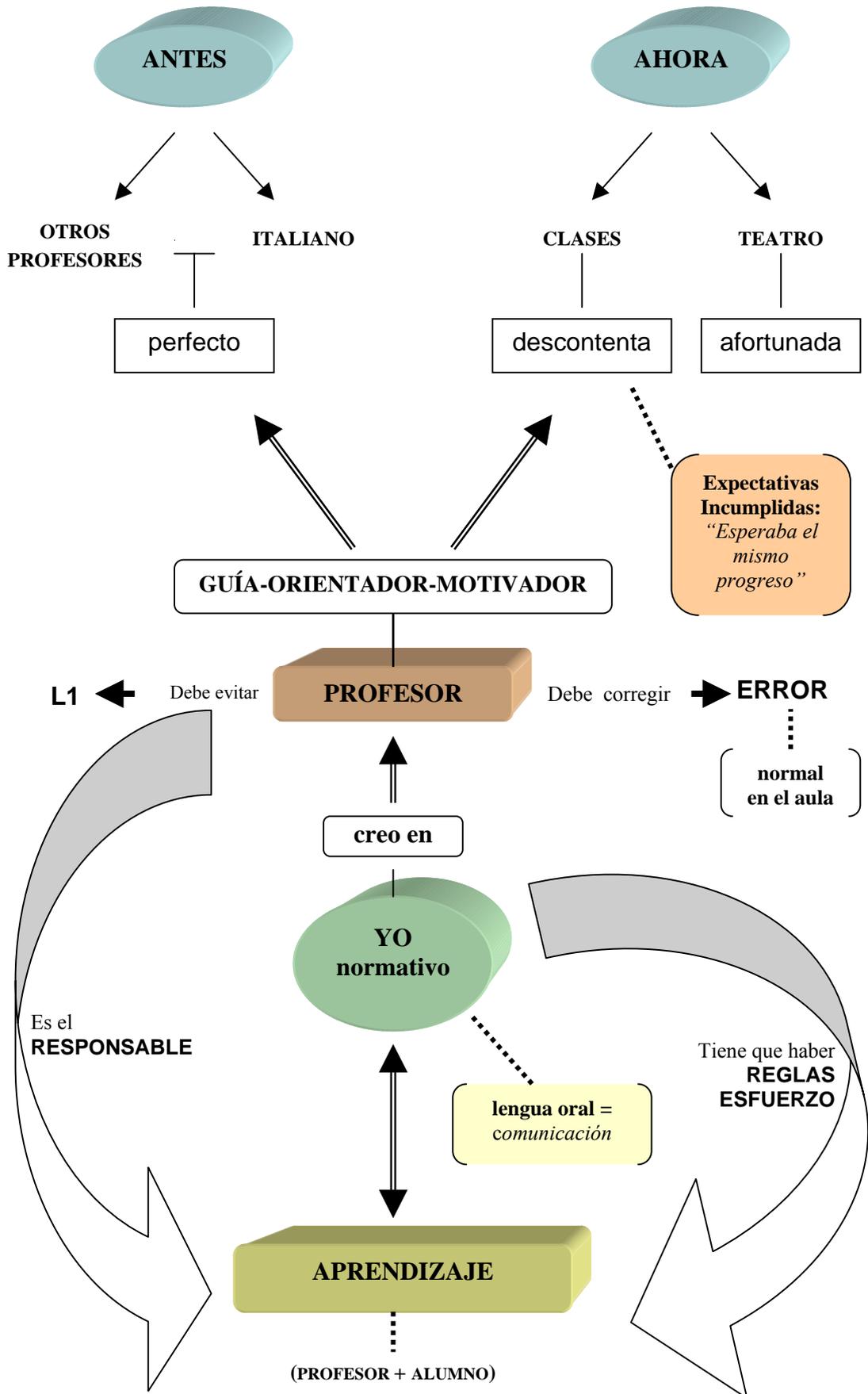
el papel del profesor es muy, muy importante (2001, XXXVIII: 123-124)

tenemos que hablarle en español, es fundamental (2001, XXXVIII: 111-112)

ir al lugar donde se habla la lengua es lo mejor (2001, XX: 102-103)

Así pues, podemos afirmar que María suele incluirse en el discurso utilizando la primera persona, que alterna con la segunda en numerosas ocasiones, y ocasionalmente con la tercera y con estructuras impersonales, a menudo junto a adjetivos axiológicos. Las fórmulas de obligación también están presentes, sobre todo relacionadas con las funciones del profesor en el aula. En cuanto a las oposiciones espacio-temporales, María establece una oposición entre su experiencia pasada positiva con otras clases, y su experiencia más reciente, que le produce descontento. Un último rasgo es la utilización de imágenes y frases hechas, que confiere a su discurso un tono distendido y cercano al entrevistador.

4.3.1. MAPA CONCEPTUAL DE MARÍA



4.4. ESMERALDA

Esmeralda es nuestra cuarta informante. En el momento de llevar a cabo la entrevista, al igual que María, acababa de terminar un curso de español del cual también se encontraba poco satisfecha. De forma próxima a la de nuestra informante anterior, Esmeralda afirma: *“Siento que no he hecho mucho este cuatrimestre. Lo he perdido; mejor haber estudiado por mi cuenta, ¡o haber hecho clases particulares!”* (2001, XLIV: 92-93). Nosotros también vamos a tener en cuenta esta realidad al realizar el presente análisis ya que este hecho circunstancial afecta a la totalidad de la segunda entrevista.

En cuanto al concepto sobre el **discurso oral**, Esmeralda piensa que éste no puede separarse del discurso escrito -*“Creo que todo es importante: hablar, escribir, escuchar...”* (2001, XXII: 32)-, siendo ambos que hacen posible la comunicación, la cual nuestra informante define de la siguiente manera:

comunicación. Entender una palabra en español cuando la ves escrita, entender qué significa, ir un paso más allá ya que antes no podías. Es cuestión de conocimientos y de comunicación. [...] Hablar con gente, ESO es lo importante. [...] Que me entiendan, poder explicarles. Comunicación, eso. (2001, XXII: 5-13)

Sin embargo, sobre la lengua oral afirma: *“Hay personas que no pueden comunicarse, no pueden hablar aunque aprenden la lengua... (()) si puedes hablar bien, conlleva una buena comunicación.”* (2001, XXII: 36-38). Para Esmeralda, por tanto, la comunicación se produce de manera oral y escrita de forma conjunta, pero al mismo tiempo niega que exista la comunicación cuando ésta no se produce de forma oral.

Por lo que hace a sus **expectativas** sobre su aprendizaje de español, en la primera entrevista Esmeralda afirma que su objetivo es *“Poder tener con éxito una conversación con alguien, poder entender lo mejor posible y poder hablar un poco [...] preguntar a los demás, entender qué me dicen... Temas simples, no profundos.”* (2001, XXIV: 111-115). En cambio en la segunda entrevista asegura: *“No me había puesto objetivos concretos. A mí, lo que hago me satisface. No quería ponerme metas para alcanzarlas, pensar: tengo esta meta, después no puedo cumplirla, me agobio y no puedo aprender nada”* (2001, XLVII: 236-238). Podemos pensar que esta situación es debida a diversos factores que pueden ir desde la necesidad de complacer al

entrevistador en la primera entrevista, a la necesidad de creer que existen dichas expectativas; no obstante, la segunda declaración evidencia el hecho de que Esmeralda realmente no siente la necesidad de objetivos, más bien los rechaza ante la posibilidad de que ello influya en su aprendizaje.

Con respecto al concepto que tiene nuestra cuarta informante de **sí misma** como aprendiente de una lengua extranjera, comprobamos que éste es el reflejo de todo su universo. Por un lado, es consciente de su estilo de aprendizaje y de sus preferencias, que se desarrollan tanto mediante las destrezas orales como mediante las escritas - *“Normalmente prefiero escuchar a alguien y más cuando lo veo escrito, soy más visual.”* (2001, XXIII: 72-73)- . Por otro, también conoce sus limitaciones:

tengo un problema; algunas veces me empeño en aprender palabras sin utilizarlas para nada en concreto... o las... Sí, entonces... es algo... eh... me lío. Finalmente, no me ayuda mucho. (2001, XXII: 40-43)

Y explica sus consecuencias:

el empeñarme en aprender vocabulario o el intentar recordar una palabra determinada que no recuerdo, cuando no me viene, en vez de utilizar otra forma de decirlo, quiero decir precisamente esa palabra, y me quedo bloqueada y no puedo seguir.
(2001, XXII-XXIII: 45-48)

En otro momento se ve a sí misma como llena de voluntad, factor también decisivo para Esmeralda. En la segunda entrevista afirma: *“me obligo bastante y... y tengo mucho interés”* (2001, XLIII: 19). Aunque a su vez se siente satisfecha de no fijarse unos objetivos que cumplir:

lo que hago me satisface. No quería ponerme metas para alcanzarlas, pensar: tengo esta meta, después no puedo cumplirla, me agobio, y no puedo aprender nada.
(2001, XLVII: 236-238)

Por tanto, Esmeralda se define a sí misma en términos que van de la diversidad a la contradicción; por un lado se define con un estilo de aprendizaje visual, pero afirma que prefiere escuchar, y por otro se ve llena de voluntad aunque se siente satisfecha por no ponerse metas que cumplir a fin de no ver vulnerada su afectividad.

El factor afectivo, por tanto, es decisivo para nuestra cuarta informante - *“El estado de ánimo es muy importante. Si quieres aprender algo, lo aprendes. Va lo primero.”* (2001, XLVII: 208-209), afirma- . A menudo utiliza términos como

‘seguridad’ y ‘confianza’, relacionados directamente con factores psicológicos como la autoestima. En el siguiente ejemplo, afirma:

normalmente depende de qué lengua sea y cómo me siento de segura con esa lengua. Ahora... con el español... (()) normalmente espero un poco para pensarlo mejor, dejo que los demás hablen primero, y después yo. (2001, XXIII: 76-78)

En otra ocasión establece la relación ‘confianza’-profesor:

Depende del profesor. Si siento confianza en el profesor, prefiero hablar con él. Si no siento confianza, prefiero hablar con mis compañeros. (2001, XXIII: 82-83)

Como aprendiente **autónomo**, Esmeralda piensa que el factor de la motivación y la voluntad por parte del alumno es fundamental:

He aprendido porque yo quería aprender, yo sola me he puesto. (2001, XLVII: 218)

básicamente es la voluntad, voluntad, el profesor, tú misma tienes que aprender. (2001, XLVII: 223)

A pesar de ello, se ve a sí misma limitada por la necesidad de dependencia de un **profesor**: “Necesito al profesor” (2001, XLVII: 233), afirma en una ocasión y “Soy una persona que si no me presionan un poco, no estudio, como muchos otros.” (2001, XLV: 103). Pero además del profesor, Esmeralda también necesita el contexto del aula: “estudias tú solo, si puedes. Yo no puedo, me aburro yo sola.” (2001, XXII: 28). En la segunda entrevista explica cómo la voluntad y la motivación que hemos mencionado anteriormente se ven limitadas por la actuación del profesor:

si alguien me pone algo para hacer en casa, son mis deberes, pero si no me ponen ni un ejercicio significa que no voy ni a abrir el libro, con lo cual no voy a practicar, ni siquiera intentar estudiar por mi cuenta. (2001, XLIV: 76-79)

Definitivamente, para Esmeralda el profesor es un factor de gran importancia, de cuya actuación va a depender el éxito del aprendizaje del alumno. En la segunda entrevista, un poco más tarde, explica en qué consiste:

seguro que juega un papel importante el profesor, porque cuanto más interés tiene y cuánto más interesante sea su clase, más fácilmente aprendes... eh... No sé si la técnica está dentro de las condiciones, es importante también la técnica de enseñanza que sigue el profesor (2001, XLVII: 209-212)

En suma, la afectividad es algo fundamental en el proceso de aprendizaje para Esmeralda. La seguridad y confianza que necesita sentir se las proporciona ella misma mediante la voluntad y evitando metas que cumplir, pero deben estar reforzadas por la actuación del profesor, que para nuestra informante juega un importante papel.

No obstante, encontramos ciertos rasgos tanto en el discurso como en las propias afirmaciones de Esmeralda que pueden ser signo de fragilidad en su equilibrio afectivo que van desde lo positivo: “*depende del profesor. [...] Si siento confianza*” (2001, XXIII: 82) y “*depende [...] cómo me siento de segura*” (2001, XXIII: 76) a lo negativo: “*me quedo bloqueada*” (2001, XXII: 47), “*me agobio*” (2001, XLVII: 238), u otras situaciones condicionantes como: “*me obligo*” (2001, XLIII: 19), o “*necesito al profesor*” (2001, XLVII: 233). En el siguiente ejemplo se refiere a sí misma como ‘buena’ hablante con una negación: “*no digo que no puedo hablar bien*” (2001, XLIII: 23-24).

En cuanto a la forma ideal de **aprendizaje**, para Esmeralda la lengua es algo global: “*Hay tres cosas: la lengua oral, la lengua escrita y la gramática, en equilibrio entre sí.*” (2001, XLVII: 204) y se produciría en el propio país hablando con nativos, bajo una situación de necesidad de comunicación. En su situación real ‘en Grecia’, dicha necesidad es inexistente y por tanto se convierte en ‘difícil’. Esto lo explica de la siguiente manera:

la forma ideal de aprender más deprisa y mejor, si no estuviera... - hablo sobre el español que es la lengua que estoy aprendiendo en este momento- si en vez de estar en Grecia estuviera en España o en un país latinoamericano, y que cada día la utilizara y estuviera obligada a utilizarla. Eso, eso querría. Esta forma sería la ideal para mí, porque te ves obligado a usar las palabras. Ahora es difícil encontrar a alguien para hablar en español. (2001, XXII: 15-20)

Por lo que hace a la metodología y las actividades utilizadas en el aula, Esmeralda en principio se decanta por actividades de tipo repetitivo:

Creo que en la práctica, algunas palabras, si las repites te quedan más fácilmente. Pero si no hablas a menudo, no puedes tener el vocabulario. Eh... Eso, la repetición, que te salen más fácilmente algunas palabras. No hay nada más, y eso sucede normalmente.
(2001, XLIV: 58-61)

Y un poco después, insiste en la misma idea:

Todos los ejercicios en lengua oral son iguales: uno te pregunta y tú respondes. Bueno, me ha gustado trabajar en grupo, te enterabas de la opinión de los demás pero... no, no te sé decir, te tengo que decir que todas, es suficiente que repitan algo que has aprendido. (2001, XLVI: 172-175)

Sin embargo, esta aparente falta de criterio e incluso las dificultades para definir sus preferencias vienen dadas por el hecho de que las anteriores afirmaciones forman parte de un ideal de aprendizaje basado en principios estructuralistas que nuestra informante hace suyo y lo presenta como su ‘ideal’. En realidad, cuando Esmeralda nos

narra sus experiencias en el aula se expresa en otros términos y admite: “*no creo que fuera malo*” (2001, XLVI: 181) -entendiendo que el ideal de lo ‘bueno’ es la repetición-. Reconoce que prefiere actividades abiertas que le ofrecen la sensación de libertad y al mismo tiempo se siente segura de su aprendizaje, a pesar de alejarse del ‘libro’-el mencionado ideal-. Esmeralda lo explica de la siguiente manera:

hablábamos libremente la mayor parte de las veces, eso me ha ayudado a sentirme más libre y no estar pendiente del libro, eso sí, puede que algo del libro no lo recordara tal cual, pero lo decía de otra manera. No creo que fuera malo hablar libremente, entonces. [...] Me ha ayudado a hablar más libremente, entonces es bueno eso, es un buen sistema hablar a los otros, no tenías problema... no... y eso me ha ayudado, pero el teatro también me ha ayudado. (2001, XLVI: 179-186)

En cuanto a la concepción del **error** que tiene nuestra cuarta informante, podemos decir que no lo considera algo negativo: “*Puedes aprender algo cuando te corrigen, pero no se puede evitar hacer dos veces el mismo error.*” (2001, XLVI: 152-153) aunque su existencia le produce cierta preocupación: “*Seguro que hay errores, pero un español seguro que lo entendería. Gramaticalmente, tendría errores.*” (2001, XLIII: 15-16). Respecto a la idea de cometer errores no controlados, echa en falta la presencia del profesor -“*Si pudiera, lo haría yo sola, no iría al instituto. [...] Y me da miedo cometer errores, ¿quién me los va a corregir?*” (2001, XLVII: 228-230)- por eso, considera necesario que en el aula el error sea corregido de forma constructiva, tanto por el profesor como por sus compañeros:

es suficiente que me lo expliquen y que lo entienda, que lo entienda, insisto en que lo entienda. Me gusta eso, no me molesta, o sea... si el profesor... Hablas con el profesor y con los compañeros, te corrigen los dos, supongo, vale. (2001, XXIII: 86-88)

Finalmente, en cuanto al **uso de la L1** en el aula, Esmeralda la considera conveniente en caso de que sea necesario agilizar la comunicación, aunque generalmente prefiere las paráfrasis a fin de conseguir el máximo de comunicación en español. Lo explica en el siguiente ejemplo:

si alguna palabra no puedes expresarla de otra forma y para entendernos, entonces, vale, que la diga en griego, pero mejor que lo describa en español, para que el alumno oiga constantemente español. (2001, XLVI: 188-190)

En resumen, podemos calificar el universo de Esmeralda de múltiple y en ocasiones de contradictorio puesto que su ideal de enseñanza-aprendizaje no corresponde totalmente a las experiencias que nos narra. Se trata de una situación de desdoblamiento entre su ideal, adecuado y correcto, y la realidad, sus vivencias y

experiencias a menudo también positivas. Nuestra informante afirma que la comunicación engloba todas las destrezas, pero destaca que sin la lengua oral no es posible que ésta se produzca. Para ella, la voluntad y el factor afectivo son elementos decisivos para que se produzca el aprendizaje, aunque prefiere no ponerse metas que cumplir que podrían afectar negativamente a su proceso de aprendizaje. Una palabra clave es la ‘confianza’ que necesita sentir tanto en su entorno como con el profesor. Esmeralda habla de sí misma y hace referencia a sus propias vivencias que considera personales y por tanto tiene dificultades para generalizar a partir de las mismas; por un lado considera indispensable la autonomía y la propia voluntad del alumno, y por otro reconoce que personalmente necesita sentirse bajo la obligación de las circunstancias o del propio profesor. Asimismo, en cuanto a las actividades en el aula por un lado defiende la repetición de los conocimientos adquiridos al estilo estructuralista, mientras que por otro nos narra su positiva experiencia con actividades de tipo abierto. El profesor, por su parte, tiene una actuación fundamental en el proceso de aprendizaje; debe ofrecer confianza, poseer la ‘técnica’ adecuada, utilizar lo mínimo la L1 y corregir los posibles errores, que aunque no deben evitarse, sí deben ser corregidos por el mismo.

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE ESMERALDA.

Respecto a la caracterización del discurso de Esmeralda, podemos afirmar que ella **se incluye en el discurso** casi permanentemente con la finalidad de acercarlo al entrevistador y hacerle participe de sus vivencias y experiencias. En la primera entrevista, utiliza prácticamente siempre la primera persona del singular, y ocasionalmente une el pronombre personal explícito a su nombre propio: “*yo, como Esmeralda*” (2001, XXII: 40). En la segunda entrevista sigue prefiriendo la primera persona de singular, a menudo con el pronombre –“*yo sola*” (2001, XLIV: 95)- aunque ahora la combina con el plural cuando se trata de hechos relacionados con el aula, por ejemplo en “*escribíamos mal las palabras*” (2001, XLV: 128). La segunda persona también está presente con frecuencia -“*no aprendes mucho*” (2001, XLIV: 84-85)- a veces también con pronombre explícito –“*tú misma*” (2001, XLVII: 223)-. Y finalmente, la tercera persona está prácticamente ausente excepto en construcciones impersonales como por ejemplo: “*si no me ponen ni un ejercicio*” (2001, XLIV: 77), “*no se puede evitar*” (2001, XLVI: 152). No obstante, si bien es cierto que nuestra

informante se incluye a menudo en su discurso, debemos señalar que suele ser precavida y siente una gran inseguridad a la hora de expresar su opinión. En varias ocasiones pide tiempo al entrevistador -“¿lo cerramos para pensar?” (2001, XXIII: 58)-, a menudo expresa su duda en las respuestas -“Necesito al profesor, no sé, sí.” (2001, XLVII: 233), “si lo hiciera en español, no sé qué pasaría” (2001, XLIII: 20-21), “No sé. O lo dibujas. No sé.” (2001, XXIII: 55), etc.- o justifica su inseguridad al responder -“No sé, no he estudiado Filología” (2001, XLVI: 167), “no te sé decir” (2001, XLVI: 174), “no me viene ahora” (2001, XXIII: 59)-.

Otro elemento a destacar en el discurso de Esmeralda es la oposición espacio-temporal **aquí/“ahora”** (Grecia)- **allí** (España-Latinoamérica), cuando se refiere a su ideal de aprendizaje y lo ubica en el propio país en una situación de inmersión lingüística.

la forma ideal de aprender más deprisa y mejor, si no estuviera... - hablo sobre el español que es la lengua que estoy aprendiendo en este momento- si en vez de estar en Grecia estuviera en España o en un país latinoamericano, y que cada día la utilizara y estuviera obligada a utilizarla. Eso, eso querría. Esta forma sería la ideal para mí, porque te ves obligado a usar las palabras. Ahora es difícil encontrar a alguien para hablar en español.
(2001, XXII: 15-20)

El aprendizaje de la lengua oral ‘aquí’ – que expresa también con un ‘ahora’- lo define como ‘difícil’, siendo ‘allí’ la situación ideal en un país de habla hispana, en un tiempo irreal.

Por lo que hace a la **modalización**, Esmeralda utiliza los verbos de opinión de manera bastante limitada; la forma que utiliza con más frecuencia, principalmente en la primera entrevista, es ‘creo’, en primera persona –“creo que es una buena forma” (2001, XXIII: 92), “No creo que fuera malo hablar libremente” (2001, XLVI: 181-182), etc.- y otras estructuras para expresar la opinión como “desde mi punto de vista” (2001, XLV: 100-101). En cuanto a las fórmulas de obligación que encontramos más a menudo son ‘tienes que’ y ‘tengo que’, en primera y segunda persona del singular –por ejemplo: “tienes que aprender” (2001, XLVII: 223) o “te tengo que decir que todas” (2001, XLVI: 174-175)-. Encontramos en alguna ocasión verbos de voluntad como el ‘querer’, ‘intentar’ o ‘procurar’ -“yo quería aprender” (2001, XLVII: 218), “intento entender” (2001, XXIV: 102), “procuro estudiar” (2001, XXIII: 69), etc.-, pero el verbo mayormente utilizado por Esmeralda en ambas entrevistas es el verbo ‘poder’,

que aparece en diversas estructuras y tiempos, principalmente en primera persona del singular –“*puedo hablar de cosas cotidianas*” (2001, XLIII: 4), “*y yo no podía seguir*” (2001, XXIII: 95), “*si pudiera lo haría yo sola*” (2001, XLVII: 228), etc.-, también acompañado de adjetivos como ‘seguro’ -“*seguro que puedo decir algo*” (2001, XLIII: 6)-. Finalmente, debemos referirnos a los verbos de preferencia y gusto, muy frecuentes en el discurso de nuestra informante, como ‘gustar’, ‘interesar’, ‘preferir’ o ‘satisfacer’ y ‘molestar’, por ejemplo: “*me gusta eso, no me molesta*” (2001, XXIII: 87), “*prefiero escuchar a alguien*” (2001, XXIII: 72), “*lo que hago me satisface*” (2001, XLVII: 236), “*me gustó mucho*” (2001, XLVII: 213-214), “*no me interesa recordarla.*” (2001, XLVII: 192-193), etc.

En el discurso de Esmeralda los **adjetivos axiológicos**, suelen aparecer en construcciones impersonales con valor de juicio, siempre positivo -“*es lógico que me corrijan*” (2001, XLVI: 149-150), “*es bueno eso*” (2001, XLVI: 184), “*es muy importante*” (2001, XLVII: 208), etc.-. Además utiliza adverbios como ‘normalmente’, por ejemplo junto a ‘depende’: “*depende, normalmente depende de qué lengua sea*” (2001, XXIII: 76).

Una última característica a destacar en el discurso de Esmeralda es la alta frecuencia de **estructuras hipotéticas**, y verbos en condicional expresando deseos y situaciones ideales, como en los siguientes ejemplos:

ojalá intentara, más bien que intentáramos todos (2001, XXIII: 97-98)

quisiera buscar un poco en la biblioteca (2001, XIII: 61)

si lo hiciera en español no sé qué pasaría (2001, XLIII: 20-21)

estaría bien, claro que no sé si lo haré, y ahora también tendría que hacerlo, pero... perderíamos mucho tiempo; intentar hablar con los españoles sólo en español, eso, pero no sé si el otro lo aguantaría... porque sería muy cansado para él...

(2001, XLIV: 65-67)

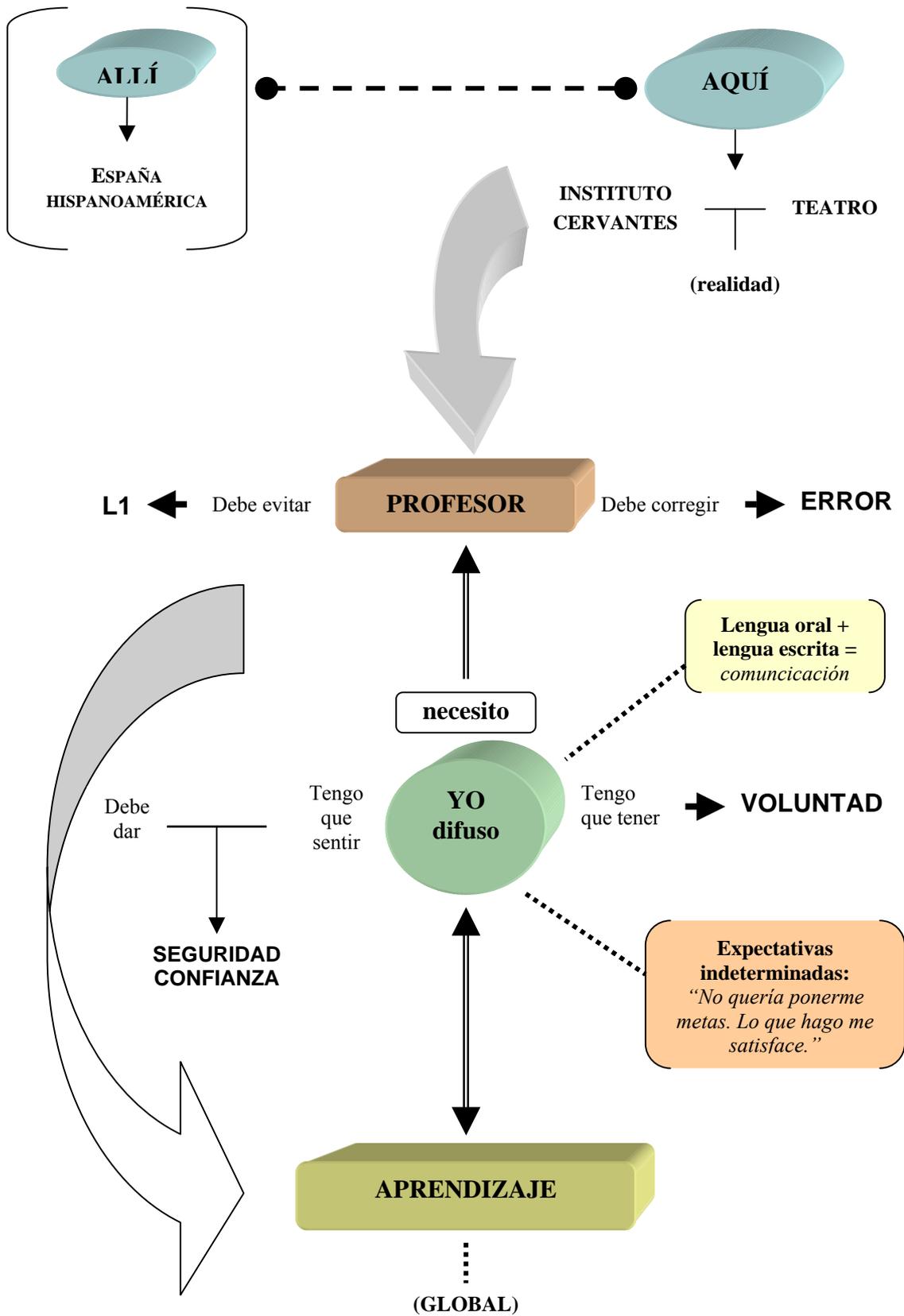
Encontramos además otras construcciones relacionadas con el mismo valor como “*mejor haber estudiado por mi cuenta*” (2001, XLIV: 92-93) o “*podía haber aprendido más*” (2001, XLVII: 218-219).

En suma, en cuanto a la caracterización del discurso de Esmeralda, podemos decir que es muy personal a la vez que se encuentra muy próximo al entrevistador, con

el fin de acercarnos a sus vivencias. Su discurso en ocasiones se muestra confuso, incluso cercano a la ambigüedad, lo que puede provocar en ciertos momentos inexactitud en su interpretación². Ocasionalmente generaliza en sus afirmaciones, apenas utiliza fórmulas impersonales, prefiriendo expresarlas como vivencias propias en primera persona aunque a menudo con reservas; se expresa mediante hipótesis, afirma y niega simultáneamente, etc. En cuanto a la modalización, Esmeralda utiliza estructuras de obligación y verbos de opinión, voluntad y gusto, principalmente en primera persona, evitando utilizar fórmulas impersonales. La impersonalidad la prefiere en estructuras construidas con adjetivos axiológicos. Finalmente la última característica es el amplio uso de estructuras irreales relacionadas con la expresión de deseos e ideales, para ello se expresa en construcciones hipotéticas y condicionales.

² Según el *ars bene dicendi* de la “elocutio” clásica, diríamos que no respeta la “virtud” de *perspicuitas*.

4.4.1. MAPA CONCEPTUAL DE ESMERALDA



5. DISCUSIONES Y COMENTARIOS

El objetivo de nuestro estudio es el acercamiento al pensamiento del alumno, es decir, a su sistema de creencias, en concreto en el ámbito de la lengua oral. Se trata de ampliar el conocimiento de un aspecto todavía poco conocido como es el proceso del aprendizaje de la lengua oral desde la perspectiva particular del universo del alumno. Nuestra finalidad última es, pues, aportar un mayor conocimiento a fin de ofrecer una base que contribuya a mejorar la calidad del aprendizaje oral en el aula.

Aun asumiendo que la definición del concepto “creencia” conlleva una gran dificultad (Pajares, 1992), partimos de que éstas forman parte del conocimiento genérico del ser humano (Nissbet y Ross, 1980). El sistema de creencias, a diferencia del sistema de conocimientos, procede de la experiencia y la transmisión cultural, y se caracteriza por ser inflexible, invariable e ilimitado (Nespor, 1987). Rokeach (1968) lo define como algo circular, siendo las creencias más inalterables, cuanto más centrales sean, con un componente cognitivo, afectivo y de conducta. Por su parte, Woods (1996), en el término BAK, engloba creencias (*beliefs*), suposiciones (*assumptions*) y conocimiento (*knowledge*). El sistema de creencias es, pues, un elemento fundamental y casi inalterable en el ser humano, con múltiples componentes. Por ello, de igual modo que en los estudios sobre el pensamiento del profesor se suele admitir que éstas afectan directamente a su toma de decisiones en el aula, igualmente hay que tener en cuenta que las creencias del propio alumno también afectan a su proceso de aprendizaje, como observamos en las siguientes declaraciones de cada uno de nuestros cuatro informantes:

no hay que repetir cosas de memoria [...] porque cuando te pones a pensar te sale más fácil (Alexis, 2001, XXVII: 140-142)

lo importante es hablar correctamente porque sólo así puedes mejorar (Simeón, 2001, XVII: 208)

tiene que haber reglas para estudiarlas, tiene que haber un profesor [...] para aprenderlas (María, 2001, XVIII: 29-30)

lo que hago me satisface. No quería ponerme metas para alcanzarlas, pensar tengo esta meta, después no puedo cumplirla, me agobio, y no puedo aprender nada. (Esmeralda, 2001, XLVII: 236-238)

En cuanto a la lengua oral, nuestra experiencia como profesores nos recuerda que su proceso de aprendizaje depende de múltiples factores, y también nos dice que se hace mucho más evidente, cuanto más entran en juego aspectos de tipo afectivo y emocional. Sabemos que la lengua oral, por su propia naturaleza es, a diferencia de la escrita, inmediata e intrínseca al ser humano, y ella nos hace seres sociales (Casamiglia y Tusón, 1999). Sin embargo, durante su aprendizaje, el alumno se vuelve especialmente sensible y, entre otros, aparecen los factores afectivos (Arnold, 1999), que influyen en el proceso y que modifican las diversas creencias que cada alumno tiene como individuo en relación con todo lo que envuelve su aprendizaje, el concepto de él mismo y sus expectativas. Un claro ejemplo al respecto lo constituyen las declaraciones de Alexis en su Entrevista Inicial:

[el profesor decía] ¡qué tonto eres Alexis! *te dejaba en ridículo y después te daba vergüenza hablar [...]* ¡eres tonto, Alexis! *si tienes a una persona que te dice eres tonto, no vas a aprender* (Alexis, 2001, X: 160-162)

En lo que concierne a la metodología utilizada en este estudio, seguimos el paradigma naturalista o cualitativo teniendo en cuenta los principios de la hermenéutica y de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar *et al.*, 2001). En cuanto a cuestiones de validez-credibilidad (Guba, 1981), la confirmabilidad se consigue mediante el contraste entre dos entrevistas: dos entrevistas a cada informante, con un intervalo de tiempo de tres meses entre sí (marzo-junio de 2001), y la transferibilidad viene dada por la propia interpretación que los lectores realizan del estudio (Arnaus, 1995).

Creemos necesario referirnos al proceso por el cual llegamos al presente diseño de investigación. En nuestro primer diseño pretendíamos conseguir la validación mediante la triangulación entre un documento -el Plan Curricular de Instituto Cervantes-, cuatro cuestionarios y cuatro entrevistas. Primeramente -ver apartado 2.4.-, se nos planteó el problema de la necesidad o no de validación a través de una triangulación mediante un cuestionario; observamos que éste carecía de información contrastable con la obtenida a partir de las entrevistas, puesto que conducía a los informantes a respuestas demasiado condicionadas, sobre todo en dos de ellos, María y Esmeralda, que se veían influidas por los sentimientos negativos que habían acumulado a causa de su experiencia en el curso recién finalizado en el momento de la recogida de datos. Observemos dos ejemplos extraídos de las entrevistas en los que dichas informantes expresan su opinión sobre este aspecto:

[el profesor] *no nos decía nada en absoluto. Nosotros decíamos: sí, sí ¡¡pero no hacíamos nada de nada!! Por favor... ¡¡¿QUÉ SISTEMA ES ESE?!! (INDIGNADA)* (María, 2001, XXXIX: 168-169)

Siento que no he hecho mucho este cuatrimestre. Lo he perdido; mejor haber estudiado por mi cuenta, ¡o haber hecho clases particulares! (Esmeralda, 2001, XLIV: 92-93)

Finalmente, y teniendo en cuenta todas las circunstancias descritas, consideramos necesario un reenfoque metodológico, por lo que desestimamos la triangulación, y optamos por un estudio de cuatro muestras, a través del análisis discursivo de las ocho entrevistas realizadas.

La única herramienta utilizada para la recogida de datos es, pues, la entrevista. Elegimos la entrevista semiestructurada (Rincón *et al.*, 1995) ya que es la que mejor se ajusta a nuestras necesidades, teniendo en cuenta la idea de conversación como “discusión” de Woods (1986) y considerando la posibilidad de acercamiento al discurso de nuestros informantes generado por ellos mismos, según Mason (1996).

Las entrevistas fueron realizadas en griego, tal como explicamos en el apartado 2.4., puesto que el nivel de los informantes en ese momento no era suficiente para expresarse en español. Es por esta razón que hemos traducido la entrevista registrada magnetofónicamente, prefiriendo siempre respetar la voz de los informantes, prefiriendo a menudo traducciones literales y evitando la interpretación en la medida de lo posible. El resultado ha sido positivo y desde nuestro punto de vista no consideramos que estas condiciones hayan representado ningún tipo de limitación a la hora de realizar los análisis, ni en lo referente a la caracterización del discurso, ni por supuesto, en cuanto a los contenidos del mismo. Por el contrario, el hecho de que los informantes se expresaran en griego consiguió que desapareciera el problema de desequilibrio entre informante-entrevistado (Nunan, 1992) ya que podían expresarse en su lengua materna y no en español, lengua que aún no dominaban lo suficiente. Al final del apartado 3.4. sobre el análisis realizado en este trabajo se han tratado con más detalle otros aspectos relacionados con este tema.

En cuanto al desarrollo de las entrevistas, debemos señalar la ventaja que significó el hecho de que en ese momento yo fuera profesora en el Instituto Cervantes de Atenas. Asimismo, no resultó difícil encontrar a nuestros colaboradores; la profesora

de Alexis y Simeón actuó como intermediaria presentando nuestro trabajo; mientras que María y Esmeralda aceptaron inmediatamente, quizá porque ambas ya me conocían - María, en concreto, había sido alumna mía-. Ante todas estas condiciones a nuestro favor, no es difícil comprender la necesidad que sentían nuestros informantes de ser escuchados, y después de conocer nuestro proyecto se mostraron muy satisfechos de formar parte de él. Probablemente por ello los cuatro informantes insistieron –cada uno por separado, y en su momento- en que tanto sus nombres como sus datos personales fueran reproducidos tal cual y se me pidió que no usara ningún pseudónimo: su argumento era que no querían ocultarse puesto que no iban a decir más que la verdad. En realidad era su testimonio y querían ser los protagonistas de su historia: Alexis, Simeón, María y Esmeralda.

No obstante, por lo se refiere a la realización material de las entrevistas, somos conscientes de que nos hemos enfrentado, aunque de manera puntual, a diversas limitaciones. Los manuales sobre entrevistas nos hablan de la importancia de la capacidad de empatía del entrevistador, de la sensibilidad hacia el informante, de la importancia de reducir al máximo la presencia y evitar dar la opinión o sugerir respuestas. También nos hablan del papel fundamental del entrevistador como guía y orientador de la entrevista. En nuestro estudio se tuvieron rigurosamente en cuenta todas estas recomendaciones, y sin embargo, hay que mencionar algunos aspectos relacionados con la actuación del entrevistador como la desorientación por parte del informante causada por la propia formulación de la pregunta (de forma puntual en la segunda entrevista a Simeón); el condicionamiento de las respuestas (principalmente en la primera entrevista a Alexis y Esmeralda); y carencia de información a causa de la no actuación del entrevistador (en la entrevista inicial a María, ver apartado 4.3.). Observemos los siguientes ejemplos:

E: Pero ¿y del texto?

S: ¡Del texto? (EXTRAÑEZA)

E: Sí, de lo que decían.

(Simeón, 2001, XXXII: 55-57)

Es: [...] no me viene ahora...

E: Buscas ejercicios, buscas a gente, no sé, miras...

Es: Ejercicios, sí. Quisiera buscar un poco en la biblioteca, pero tengo poco tiempo para hacerlo. También pregunto a mi profesor, cosas concretas

(Esmeralda, 2001, XXIII: 59-62)

Todo ello, por supuesto, se ha tenido en cuenta como factores condicionantes a la hora de realizar los análisis de las entrevistas.

Por lo que respecta al tipo de análisis de datos que hemos utilizado, optamos por el análisis relacional, complementado por un mapa conceptual, herramienta propia del análisis estructural. Para realizarlos tenemos presentes los principios de la investigación biográfico-narrativa, en tanto que no pretendemos descubrir la verdad, sino acercarnos al universo del informante como individuo, llamado por Bolívar “modo narrativo de conocimiento” (Bolívar *et al.*: 2001). Siguiendo a Arnaus (1995), nuestro objetivo es comprender, describir, analizar e interpretar la complejidad del mundo de nuestros informantes. Además, consideramos que la misma descripción del análisis es interpretativa en sí misma ya que introduce un orden artificial decidido por el investigador cuando pasa a ser narrador (Pulido, 1995). A través de los análisis, llevamos a cabo una interpretación del discurso (etic) siempre respetando el punto de vista de los informantes (emic) y sin embargo podemos decir que nuestros análisis son una interpretación de la perspectiva de nuestros informantes, y en definitiva, una nueva interpretación de dicha realidad. En suma, consideramos que tanto el enfoque como la metodología utilizada en este trabajo han sido los adecuados para la consecución de los objetivos del mismo.

De los cuatro análisis realizados se pueden extraer, más que conclusiones, ideas que generan hipótesis abiertas a futuras investigaciones –haciendo nuestra la propuesta de Camps *et al.* (2001)- sobre la realidad de nuestros informantes. En las entrevistas nos hablaron de la lengua oral en relación con aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje como sus características personales, sus carencias y preferencias, también de su ideal de aprendizaje, de sus expectativas, pero sobre todo nos hablaron, con más o menos insistencia, de sus sentimientos como aprendientes y sus múltiples relaciones y repercusiones, tanto en el aula como fuera de ella.

De esta manera, a partir de las ideas extraídas de los análisis, nos encontramos con una serie de repercusiones en el presente y en el futuro, que pueden concretarse en los tres aspectos que vemos a continuación. Primero, el hecho de llevar a cabo las entrevistas supuso un medio de reflexión para los propios informantes, puesto que les ofreció la posibilidad de verbalizar aspectos sobre su propio aprendizaje, sus necesidades, sus expectativas y, en definitiva, de profundizar en su propio conocimiento

como alumnos de una lengua extranjera, así como de reflexionar sobre realidades en torno al aprendizaje. Segundo, el presente estudio posibilita un mayor conocimiento de la realidad de los aprendientes, y por tanto significa un avance en un contexto de enseñanza centrada en el alumno y en el proceso de aprendizaje. No se trata sólo de la detección de las características y necesidades del grupo meta, sino de la necesidad de hacerles tomar conciencia a nuestros alumnos sobre aspectos como el concepto del profesor, el tratamiento del error o las estrategias, además de la importancia de las prácticas comunicativas en el aula. También es necesaria su concienciación respecto a la incidencia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje, así como el conocimiento de sus expectativas y de todos aquellos aspectos que les brindan la posibilidad de desarrollo de un aprendizaje autónomo. Y por último, el presente trabajo puede suponer el punto de partida de futuros estudios relacionados con el pensamiento del alumno en otras facetas distintas a la de la lengua oral, así como en otros contextos.

Recapitulando, podemos afirmar que el presente trabajo busca la transferibilidad y no la generabilidad (Guba, 1981; Arnaus, 1995), por ello se ha respetado al máximo la perspectiva del informante ya que nuestro análisis está concebido como una interpretación más de la realidad. En consecuencia, debemos ser congruentes con nuestra posición, remitirnos a los propios análisis y admitir (siguiendo a Ballesteros, 2000) que las conclusiones que aparecen en el siguiente apartado aportan datos cuya relevancia sólo está justificada junto a dichos análisis. Es en ellos, mucho más cercanos al propio discurso, y con una riqueza de matices que necesariamente se pierde en la obligada síntesis de las conclusiones, donde el lector debe realizar su propia interpretación.

Una vez puestos en consideración los diferentes apartados de nuestro estudio podemos proceder a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y al desarrollo de las conclusiones finales de este trabajo.

6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra investigación pretende plasmar el universo del alumno, en un intento de comprensión y descripción del mismo. Concretamente nos hemos centrado en el ámbito de la lengua oral y en aspectos relacionados con ella, con repercusión directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella. Se trata del estudio de las declaraciones de cuatro alumnos de español de nivel inicial, en concreto sus creencias y pensamientos en torno a la lengua oral, naturaleza de la misma, aprendizaje, y características personales, mediante el análisis de su discurso. El objetivo, pues, es aportar un mayor conocimiento en torno a los mencionados aspectos de modo que permita avanzar en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

Así, a partir del análisis de nuestros datos y tras poner en consideración los diferentes apartados de este estudio, podemos dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas en el apartado 2.1.:

Las conclusiones a las que hemos llegado a partir del análisis de las entrevistas a nuestros informantes, según las preguntas de investigación formuladas en el apartado 2.1., son las siguientes:

1) ¿Qué piensan los informantes sobre la naturaleza de la lengua oral?

Tras el análisis de las entrevistas podemos afirmar que nuestros informantes consideran que lengua oral es sinónimo de comunicación y le otorgan estatus de superioridad frente a la lengua escrita, a excepción de Esmeralda que concibe ambas como complementarias. Alexis, por una parte considera la comunicación oral mucho más cercana que la escrita, que califica de superficial, mientras que por otra, asocia el concepto de comunicación oral al de cultura y prestigio, que poseen aquellas personas capaces de expresarse oralmente en lenguas extranjeras. Simeón, como María, considera que la lengua oral es la que posibilita el contacto directo con los hablantes de manera independiente. María, además, piensa que entre los usuarios de una lengua,

incluso entre nativos, se tiene un mejor conocimiento de la lengua oral, frente a las deficiencias de la lengua escrita, ya que existe un mayor interés por la comunicación entre los hablantes. Finalmente, Esmeralda concibe el discurso oral como inseparable del escrito puesto que ambos hacen posible la comunicación de forma conjunta, además niega que la lengua escrita pueda existir de forma independiente a la oral.

2) ¿Cuál es la posición de los informantes ante la metodología con la que están aprendiendo?

Los cuatro informantes consideran que el profesor es el responsable de todo lo que sucede en el aula desde un punto de vista “tradicional” y por tanto también lo es de aspectos como el uso de la L1 y el tratamiento del error.

Para Simeón y Esmeralda, el uso de la L1 es deseable siempre que haya problemas de comunicación, mientras que para Alexis y María debe limitarse al máximo. Los cuatro consideran que si bien van a encontrar dificultades, el uso habitual de la L2 por parte de alumnos y profesor crea un contexto ideal de aprendizaje.

En cuanto al tratamiento del error, los cuatro tienen un concepto conductista del mismo: debe evitarse porque conduce a futuros errores y debe ser corregido inmediatamente, preferiblemente por el profesor, aunque es tolerado por María y Esmeralda ya que lo consideran como una consecuencia natural del proceso de aprendizaje.

Otros aspectos como el trabajo cooperativo, o la corrección en parejas se ven de diversas maneras; mientras que los cuatro informantes consideran más o menos positivo el trabajo en grupo, aunque se ponen objeciones como el fomento del uso de la L1 entre los alumnos o la falta de corrección de errores, provocado por la falta de control por parte del profesor.

3) ¿Cómo se ven los informantes como aprendices autónomos?

Nuestros informantes se refieren a aspectos más relacionados con el autoaprendizaje o autodidactismo, que a cuestiones como la toma de decisiones o la responsabilidad. Aunque con matices, podemos afirmar que, según sus declaraciones, no están familiarizados con este concepto tal como se entiende en los enfoques de enseñanza centrada en el alumno. Alexis, claramente a causa de anteriores experiencias, relaciona el concepto de autonomía con la ausencia de presión y la

libertad, lo cual supone un contexto ideal de aprendizaje. En cuanto a Simeón, María y Esmeralda, los tres entienden la autonomía como la propia voluntad del alumno –que puede interpretarse como “responsabilidad”- sin la que no puede producirse el aprendizaje. Simeón, por su parte, relaciona la autonomía con la posibilidad de comunicación de forma independiente, mientras que Esmeralda declara que la voluntad está unida a la motivación, que debe ser provocada por el profesor y que por eso éste se convierte en una figura absolutamente necesaria para ella.

4) ¿Cómo ven los informantes al profesor?

En mayor o menor medida nuestros cuatro informantes consideran que el aprendizaje depende del profesor, responsabilizándolo del mismo en un concepto tradicional del aula. Para Alexis, es un guía y maestro, indispensable para complementar la iniciativa del alumno, Simeón valora el papel del profesor como un elemento complementario, mientras que María lo ve como profesional responsable de que se produzca el aprendizaje. Finalmente Esmeralda piensa que para ella es necesario porque le proporciona motivación.

En definitiva, para nuestros informantes, el profesor debe servir de apoyo al alumno en su aprendizaje -para María en el sentido más académico-, escucharle y corregir sus errores, ofrecerle ánimo y motivación de modo que el aprendizaje se entienda más bien como el fruto del esfuerzo cooperativo de ambos.

5) ¿En qué medida conocen los informantes sus expectativas de aprendizaje?

Nuestros informantes poseen un conocimiento limitado de sus expectativas y raramente se refieren a las mismas a largo plazo. Alexis tiene expectativas externas al aula –no académicas-, mientras que no es así en los otros tres informantes, que las sitúan en la misma aula –expectativas académicas-. Cada uno tiene una perspectiva distinta respecto al cumplimiento o no de estas expectativas, dependiendo de qué esperan de sí mismos (autoestima o autoimagen): en caso de no cumplirse, Simeón se responsabiliza a sí mismo, y María acusa a su profesor; Alexis se siente orgulloso de su propio progreso y Esmeralda prefiere pensar que sus expectativas son inexistentes.

Una vez expuestas y desarrolladas las preguntas de investigación, pasemos a interpretar las mismas, así como a añadir otros aspectos e información a los que hemos accedido al analizar las entrevistas.

Así pues, para nuestros cuatro informantes la comunicación por autonomía se produce a través de la lengua oral, cuyo aprendizaje depende, en última instancia, sólo de sí mismos. Probablemente por esa razón la afectividad cobra para ellos una especial importancia. Dentro del aula aparecen múltiples factores que intervienen en el aprendizaje entre los que destacan el papel de los compañeros y sobre todo el del profesor. Este último, considerado “responsable” del aprendizaje por María y Esmeralda, y “guía” por Alexis, puede provocar entre los aprendientes diversos sentimientos; negativos, como la desorientación, la dependencia o la frustración, y también positivos, como la motivación, la seguridad, o la confianza.

Otro aspecto a tener en cuenta son las creencias conductistas que nuestros informantes tienen en torno al aprendizaje, con probable origen en sus experiencias en el pasado como aprendientes de segundas lenguas. Este hecho hace evidente la resistencia al cambio de las creencias centrales en los individuos, puesto que los cuatro habían asistido a clases basadas en enfoques comunicativos.

Y por último, observamos que nuestros cuatro informantes presentan necesidades comunes en lo referente a varios aspectos y como consecuencia consideramos la posibilidad de actuación ante las mismas. Primero encontramos la necesidad de concienciación en el concepto de autonomía en ámbitos como la responsabilidad o la toma de decisiones. Asimismo es necesario el autoconocimiento respecto al estilo de aprendizaje, limitaciones y estrategias, además de la detección de las necesidades y expectativas a fin de hacer posible la puesta en práctica en el aula de aspectos como la negociación. También observamos la necesidad de familiarizar al alumno -cuando sea preciso- en las prácticas comunicativas, con el objeto de facilitar el aprendizaje en el contexto del aula. Y por último, es necesaria su concienciación respecto a la influencia que ejercen en su aprendizaje diversos factores afectivos y sociales como la motivación, el entorno afectivo, la tolerancia a la ambigüedad o la autoestima, entre otros.

Al acercarnos al universo de nuestros cuatro informantes -Alexis, Simeón, María y Esmeralda- hemos obtenido datos valiosos para conocer mejor no sólo sus creencias y pensamientos, sino también sus necesidades, sus carencias y sus preferencias. En definitiva, hemos profundizado en el conocimiento de su realidad en tanto que aprendientes de una segunda lengua.

Con este trabajo, pues, se ha hecho posible un mayor conocimiento de la realidad del aprendiente, lo cual supone un avance tanto en la enseñanza centrada en el alumno y en el proceso de aprendizaje, como en la mejora de la sensibilización y adiestramiento del alumno respecto a aspectos relacionados con las prácticas comunicativas en el aula, factores afectivos o conocimiento de las propias expectativas. Además, se ha hecho posible que dichos alumnos-informantes reflexionaran en torno a aspectos relacionados con el aprendizaje mediante la verbalización de los mismos durante la entrevista.

Finalmente, esperamos que el lector haga transferible este estudio a otros casos, siendo labor de futuros estudios el ampliar el conocimiento sobre el pensamiento del alumno, tan necesario para la mejora de la enseñanza del español como lengua extranjera y finalmente actuar en función de esos conocimientos sobre el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

AGHEYISI, R. y FISHMAN J. A.: "Language Attitude Studies. A brief Survey of Methodological Approaches", *Anthropological Linguistics*, 12: 137-157.

ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K.M. (1991): *Focus on the language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge, C.U.P.

ARNAUS, R. y CONTRERAS, J. (1995): "El comprimís ètic en la investigació etnogràfica", *Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat*, nº 14:33-57, Barcelona, U.B.

ARNAUS, R. (1995): "Decisiones al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic", *Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat*, nº 14:83-101. Barcelona, U.B.

ARNOLD, J. (ed.), (1999), (trad. esp. 2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, C.U.P.

BAILEY, K. y NUNAN, D. eds. (1996): *Voices From the Language Classroom. Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

BALLESTEROS, C. (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la ESO. Un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona, U.B.

BALLESTEROS, C. et al. (1999): *El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua*. Alcalá de Henares, XVII Congreso de AESLA.

BALLESTEROS, C.; FORNS, C. y LLOBERA, M. (2000): *Observación de clases*. Asignatura del Master de formación de profesores de español como lengua extranjera (E/LE.) Modalidad a distancia (semipresencial). Barcelona, U.B.

BALLESTEROS, C. et al. (1998): *¿Qué dicen los profesores que es enseñar lengua? Datos introspectivos para el estudio de sus creencias*. Coimbra, Congreso de la Sociedad Española y Portuguesa de Didáctica de la Lengua.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, Ed. La Muralla.

BRIZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco-libros.

- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge, C.U.P.
- BRUNER, J. (1990), (trad.esp.1998): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del Discurso*. Barcelona, Ariel.
- CAMPS, A. et al. (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (2001): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CLARCK, M. y YINGER, J. (1977): "Research on Teacher Thinking", *Curriculum Inquiry* vol.7, nº 4: 279-301.
- COOPER, R.L. y FISHMAN, J.A. (1974): "The Study of Language Attitudes", *International Journal of the Sociology of Language*, nº3: 5-19.
- COHEN, L. y MANION, L. (1981): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Ed. La Muralla.
- DAVIS, K. (1992): "Validity and Reliability in Qualitative Research on Second Language Acquisition and Teaching: Another Researcher Comments", *TESOL Quaterly*, nº26: 605-608.
- DAVIS, K. A. (1995): "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistic Research", *TESOL Quaterly*, vol.29, nº3: 427-454.
- DELAMONT, S. y STUBBS, M. (1978): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos-Tau.
- DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. (1997): *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des rédits d'insertion*. Paris, Nathan.
- DEPREZ, C. (1998): "Histoires de langues, histoires de vies. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues" en LERAY, C. y BOUCHARD, C. eds.(1998): *Histoire de vie et DYNAMIQUE langagière*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DEPREZ, C. (1995): "L'apprenant (le bilingue) et ses langues: analyse de monographies langagières (récits de vie ou entretiens autobiographiques)". Les Représentations en Didactiques de Langues et de Cultures. CREDIF : journée de 13 juin 1995. Notions en question.
- DEPREZ, C. (1993): "L'entretien autobiographique ou la (re)présentation de soi : un exemple de dialogue à trois". Paris, CALaP, 10.

FERNÁNDEZ, S. (1999): “Dinámicas de comunicación en el aula”, *Didáctica del español como lengua extranjera*. Actas de Expolingua. Cuadernos del Tiempo Libre. Expolingua E/LE, nº 4, Madrid. Fundación Actilibre.

FORNS BERNHARDT, C. (2003): *Creencias y actitudes de profesores y alumnos hispanos sobre su lengua y cultura. Un estudio de caso sobre residentes latinos en la ciudad de Chicago*. Sin publicar.

GIL, X., GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. (1995): “Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica”, *Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat*, nº 14: 61-79. Barcelona, U.B.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.), (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Ed. Akal.

GUBA, E.G. (1981): “Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries” ERIC/ECTJ annual, vol.29, 2: 75-91 y en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Ed. Akal.

HAMMERSLEY, M. y ATTKINSON, P. (1994): *Etnografía. Metodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, A. (1994), (trad.esp.1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Ed. Morata.

JIMÉNEZ RAYA, M. (1994): “Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lengua extranjeras”, *Didáctica del español como lengua extranjera*. Actas de Expolingua. Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua E/LE, nº 2: 41-62. Madrid, Asociación Actilibre.

KERBRAT-ORECHIONI, K. (1997): *De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.

KVALE, S. (1996): *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Tousand Oaks, SAGE Publications.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H. (1991), (trad.esp.1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.

LAZARATON, A. (1995): “Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report”, *TESOL Quaterly*, vol 29, nº 3: 455-472.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid, Arco Libros.

NUNAN, D. (1991): *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. UK, Prentice Hall International.

- NUNAN, D. (1992): *Research methods in language learning*. Cambridge, C.U.P.
- PAJARES, M.F. (1992): "Teacher' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, vol.32, nº3: 307-332.
- PULIDO, R.A. (1995): "Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses", *Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat*, nº 14:11-29. Barcelona, U.B
- PY, B. (1988): "Didactique et modèles linguistiques", *Études de Linguistique Appliquée*, nº 72: 7-13.
- QUIVY, R. y VAN CAMPENHOUDT, L. (1995), (trad.cat.1997): *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona, Herder.
- RAMOS, C. (2000): *Las creencias de universitarios alemanes aprendices de español como lengua extranjera (ELE) ante una enseñanza mediante tareas*. Proyecto de tesis doctoral. Würzburg-Barcelona.
- RAMOS, J. y GARCÍA, S.R. (1995): *Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat*, nº 14:133-146. Barcelona, U.B.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1994), (trad.cast.1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, C.U.P.
- RIERA, M., et al. (1998): *Les représentations des professeurs de langue étrangère sur le concept de langue à enseigner*. París.
- SPRADLEY, J.P. y Mc CURDY, D.W. (1972) : *The Cultural Experience. Ethnography in Complex Society*. Chicago, Science Research Associate.
- TRAVERSO, V. (2000): *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- TUSÓN VALLS, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona, Empúries.
- TUSÓN VALLS, A. (1996): "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera", *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua E/LE-3: 223-235, Madrid, Asociación Actilibre.
- TUSÓN VALLS. A. (1995): "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat*, nº 14:149-159. Barcelona, U.B.
- VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London/New York, Longman.
- VAN LIER, L.: *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London, Longman.

VAN LIER, L.: "Ethnography: Bandaid, Bandwagon, or Contraband?" en BRUMFIT, C. y MITCHELL, R., eds. (1990): *Research in the Language Classroom*. Modern English Publications and The British Council.

VV.AA. (2000): *El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*. Carabela, nº 47 monográfico. Madrid, SGEL.

WILLIAMS, M y BURDEN, R.L. (1997), (trad.esp.1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge, C.P.U.

WOODS, D. (1987): *Teacher Cognition in Language Teaching*, Cambridge, C.U.P.

WOODS, P. (1986), (trad.esp.1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

WOODS, P. (1995): "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa", *Temps d'educació: Recerca etnogràfica. La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat*, nº 14:107-125. Barcelona, U.B.

WUBBELS, T. (1992): "Taking account of Student teachers' preconceptions", *Teaching & Teacher Education*, vol.8, nº 2:137-149.

ANEXOS

ANEXO I ENTREVISTAS

1. ENTREVISTA INICIAL EXPLORATORIA *Marzo 2001*

1.1. TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DEL TEXTO ORIGINAL UTILIZADO

**PRIMERA ENTREVISTA
SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ALUMNO EN LA
EXPRESIÓN ORAL.**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA.
Atenas - Marzo 2001

● **DATOS PERSONALES**

Nombre

Edad

Profesión

Estudios

Lengua materna

Otras lenguas

¿Cuánto hace que estudias español?

● **PREGUNTAS**

1. ¿Qué es para ti hablar bien una lengua extranjera?
2. ¿Cuál es la manera ideal de aprender a hablar una lengua extranjera?
(en clase y fuera de clase...)
3. Háblame de tus dificultades.
4. ¿Cómo lo haces para mejorar?
5. ¿Qué haces con el español fuera de clase?
6. ¿Por qué has comenzado a aprender español?
7. ¿Qué esperas aprender en las clases? ¿Qué crees que sabrás a fin de curso?

1.2. TEXTO ORIGINAL EN GRIEGO

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1. ΤΑ ΠΙΣΤΕΥΩ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
ΑΘΗΝΑ - Μάρτιος 2001

● ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΙΑ

Όνομα.....
Ηλικία.....
Επάγγελμα.....
Επίπεδο Σπουδών.....
Μητρική γλώσσα.....
Άλλες γλώσσες.....
Πόσω καιρό μαθαίνετε Ισπανικά;

● ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

- 1.Τί σημαίνει για σένα να μιλάς καλά μία ξένη γλώσσα;
- 2.Ποιός είναι ο ιδανικός τρόπος να μάθει κάποιος να μιλάει μια ξένη γλώσσα; (στην αίθουσα, έξω από αυτήν...)
- 3.Ας μιλήσουμε για τις δυσκολίες σου.
- 4.Πώς το κάνεις για να βελτιώσεις;
- 5.Τί κανεις με τα Ισπανικά έξω από την αίθουσα;
- 6.Για τί άρχησες να μάθεις ισπανικά;
- 7.Τί ελπίζεις να μάθεις στην τάξη; Τί νομίζεις ότι θα έχεις μάθει στο τέλος του τετραμήνου;

2. SEGUNDA ENTREVISTA *Junio 2001*

2.1.1 TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DEL TEXTO ORIGINAL UTILIZADO

SEGUNDA ENTREVISTA SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ALUMNO EN LA EXPRESIÓN ORAL

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
ATENAS- junio 2001

● DATOS PERSONALES

Nombre

Edad

Profesión

Estudios

Lengua materna

Otras lenguas

¿Cuánto hace que estudias español?

● PREGUNTAS

1. ¿En qué nivel se encuentra tu español ahora? ¿Qué puedes hacer oralmente?
2. Sobre tu forma de aprender a hablar:
 - a) ¿Qué crees que ha cambiado en ello?
 - b) ¿Qué problemas ya no tienes?
 - c) ¿Qué quieres cambiar en el futuro?
3. ¿Qué relación hay entre tu profesor y tu evolución? ¿y entre él y tus expectativas?
4. ¿Cómo tratabais los errores orales en clase?
 - a) ¿Quién los corregía?
 - b) ¿Cuándo?
 - c) ¿Cómo te sentías? ¿Qué cambiarías?
5. ¿Qué tipo de actividades orales prefieres? ¿por qué? ¿Cuáles te han ayudado más a mejorar?
6. ¿Qué piensas del uso que se hacía del griego en la clase? ¿lo cambiarías?
7. En el fondo ¿de qué crees que depende el aprendizaje de una lengua extranjera?
8. ¿Cuáles de tus expectativas u objetivos han quedado incumplidos?

2.2. TEXTO ORIGINAL EN GRIEGO

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2. Η ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
ΑΘΗΝΑ - Ιούνιος 2001

● ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΙΑ.

Όνομα.....
Ηλικία.....
Επάγγελμα.....
Επίπεδο Σπουδών.....
Μητρική γλώσσα.....
Άλλες γλώσσες.....
Πόσω καιρό μαθαίνετε Ισπανικά;

● ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

1. Σε ποίο επίπεδο βρίσκονται τα ισπανικά σου τώρα;
Τί μπορείς να κάνεις προφορικά;
2. Για το τρόπο που είχες να μάθεις να μιλάς
 - α) Τί νομίζεις ότι έχει αλλάξει σ'αυτό;
 - β) Τί έχεις μάθει στην τάξη;
 - γ) Ποιά προβλήματα δεν έχεις πιά;
 - δ) Τί σκοπεύεις ν'αλλάξεις στο μέλλον;
3. Ποιά σχέση έχει ο καθηγητής σου με τη προόδο σου, και με τις προσδοκίες σου;
4. Πώς βλέπατε τα προφορικά σας λάθη στη τάξη;
 - α) Ποιός τα διόρθωνε;
 - β) Πότε;
 - δ) Πώς ένιωθες εσύ; Τί θα άλλαζες;
5. Ποιά είδη ασκήσεων προφορικού λόγου προτιμάς; Για τί;
Ποιές σου έχουν βοηθήσει να βελτιωθείς περισσότερο;
6. Τί πιστεύεις για τη χρήση της ελληνικής γλώσσας που κάνατε στην τάξη;
Θα το άλλαξες;
7. Από τί νομίζεις ότι εξαρτάται τελικά η εκμάθηση μίας γλώσσας;
8. Ποιές από τις προσδοκίες και στόχους σου έχουν μείνει ανεκτέλεστοι;

ANEXO II

RECURSOS UTILIZADOS EN LA TRADUCCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

A la hora de traducir las grabaciones de las entrevistas, hemos utilizado los siguientes signos, adaptando los propuestos por Antonio Briz (1996: 71-72).

- El turno de palabra del entrevistador siempre se identifica con la inicial **E**: mientras que el de los informantes se identifica con sus iniciales respectivas de la siguiente manera: Alexis, **A**; Simeón, **S**; María, **M**; y Esmeralda, **Es**:
- **EN COCHE** Pronunciación marcada o enfática.
- (()) Fragmento indescifrable.
- ((*siempre*)) Fragmento de comprensión dudosa.
- ((...)) Interrupciones de la grabación.
- (*en*)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
- °()° Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
- (**RISAS**) Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.
- *Letra cursiva*. Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo de los denominados relatos conversacionales. Nosotros también utilizamos la cursiva cuando se produce la lectura textual de las preguntas de la entrevista.
- Utilizamos el “**texto entre comillas**” para marcar el texto aparece en la misma lengua utilizada en la entrevista. En nuestro caso, en inglés, español o griego.
- **Notas al pie de página**. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras.

ANEXO III

TRADUCCIÓN DE LA ENTREVISTA INICIAL EXPLORATORIA. Marzo de 2001.

1. ALEXIS 1

22 de MARZO de 2001

- E: Ahora, cuando quieras. Comenzamos por la primera pregunta que dice: “¿Qué es para ti hablar bien una lengua extranjera?”, hablar correctamente.
- A: Para mí es muy importante saber idiomas en general. No es decir que sabes lenguas y después hablas con las manos. Para mí es cuestión de cultura. Es "culture" (EN INGLÉS) ¿no es así? Para mí es "knowledge", ¿cómo se dice?... Una persona que habla muchas lenguas, sé que esta persona ha pasado por una larga dedicación, es decir, para aprender una lengua extranjera hace falta "devotion" ¿cómo se dice?... devoción, mucha devoción. Cuando conozco extranjeros que hablan griego, yo los respeto muchísimo, o sea... Cómo se ha puesto esta persona a aprender griego, qué ha pasado esta persona hasta llegar a aprenderlo... Para mí, para mí es "prestige" - ¿cómo se dice...?- ¡Prestigio! ¡Eso! Y para mí, el hablar BIEN una lengua extranjera.... Entramos ahora en el campo de... "category"...
- E: No importa. Me dices que hablar bien es importante, que respetas a las personas que hablan bien, pero hablar BIEN ¿Qué significa? ¿Comunicarte bien? ¿Usar bien la gramática o pronunciar bien? ¿QUÉ ES EXACTAMENTE?
- A: Con la pronunciación es difícil porque muchas personas, como los griegos, que tienen una pronunciación difícil al hablar en español, se oye raro, pero eso no significa que esa persona no sepa hablar, porque habla, digamos... un griego cuando habla en inglés habla peor que un francés, porque tiene el problema con su lengua pero eso no quiere decir que no sepa hablar aunque hable fatal la lengua ¿no crees? eso es importante para mí. No creo que la pronunciación sea importante para hablar bien una lengua extranjera. Para mí personalmente, creo que hablar bien una lengua extranjera depende de la "education", del profesor que tengas. Ese profesor será quien te oriente. Para hablar bien, con..., con la pronunciación, si no tienes un buen maestro que te diga... Es como la madre con el niño, si no le dice unas cuantas cosas, ese niño será un perdido. Tiene que haber un maestro, porque para mí... Hay que llevarse bien con los profesores.
- E: Nada. Miro si funciona. (COMPRUEBA LA GRABADORA)
- A: Sí, sí, que funciona. Para mí, es lo más importante. En la universidad, las asignaturas en las que iba bien, tenía que ver con el profesor: si él no podía conectar conmigo, yo tampoco podía conectar con él. Para mí, es muy importante esa orientación que te lleva. Yo recuerdo... para mí,... Una de las preguntas de aquí es cómo aprendes.
- E: Sí, sí
- A: Cuando tienes un entorno como las clases de aquí, eh..., Yo recuerdo... Te doy otro ejemplo, porque lo hacemos aquí también. Em... R¹ al menos tiene un sistema que tienes el "compañero"², ¿cómo se dice?

¹ Su profesora de español en el momento de la entrevista

² En español. Las comillas encierran palabras o expresiones que no se han traducido.

- E: Sí, sí, “μαθητής”³.
- A: Te doy un ejemplo que todos nos podemos encontrar, con el español o con lo que sea. Cuando estábamos en la universidad estábamos en un aula con 20 personas... 40
- E: Sí.
- A: 20. Después de un período, la profesora se dio cuenta de que el mejor era el uno, el siguiente el dos, el otro el tres, y cada uno de nosotros tenía un número. Yo era el peor y la profesora quería hacer “compañero”. Quería hacer grupos, ¿y qué hizo ella? Cuando todos decíamos al principio: *¿Qué hace ésta?* -pero era muy inteligente lo que hizo- nos puso el mejor, el nº1, con el nº 2: un grupo. El nº 3, con el 4, grupo. Y yo, que era el 20, pensaba: *Yo tengo que estar con el número 1, el mejor, con el peor*. Pero qué pasaba, si yo hubiera estado con el 1, no hubiera aprendido nada. Él hacía todo el trabajo él sólo, porque era el mejor. Y yo, que era el peor, me hubiera quedado mirándolo. Sin embargo, yo era el 20 y estaba con el 19. Éramos los peores. No podíamos... teníamos que poner el cerebro a funcionar y yo lo entiendo esto... Cuando hacía francés, pasaba lo mismo: los buenos con los buenos y los malos con los malos, y así trabajas mucho mejor así. No quiere decir que Alex es tonto, simplemente es un buen sistema para hacerte pensar. En matemáticas me ayudó mucho esto, porque sé que si hubiera estado con los mejores no hubiera aprendido nada, hubiera esperado que trabajaran los demás, hubiera dicho: *Tienes razón, ¡sí, claro! "Profesora, toma mis ejercicios"* Y el otro lo hubiera hecho todo y yo nada. (SE INTERRUMPE LA GRABACIÓN) 45
- E: Continúa hablándome de tu escuela.
- A: Hay personas que tienen que hacer un poquito más. Hay personas que tienen que trabajar más, hacer más cosas, por eso leo el periódico. Sé que no tengo facilidad con las lenguas, yo lo veo, con mi capacidad, sé que para ir bien tengo que hacer de más, para trabajar más, al menos con las lenguas. Tengo que esforzarme más. Yo hago español cuatro veces, cuatro horas por semana. Y necesito más, para estar al mismo nivel. No lo cojo tan fácilmente, tengo que trabajar más, para que lo entiendas, por la mañana, -¡es una tontería...!- pienso. Intento pensar. Con lo que sé en español, de VERDAD te lo digo, no es mentira. Digo: *“buenos días”*. Cuando conduzco, digo: *“máquina”* o *“blanco”*. Pero no te creas, diez minutos al día, son "toughs" -¿cómo se dice?- pensamientos en español. Yo estuve con una chica venezolana durante tres años y esa es una de las razones por las que he comenzado español. Ya no estoy con ella ahora, pero durante esos tres años que estuve con ella escuchaba español continuamente, pero no aprendí nada. Aprendí *“te quiero mucho”*. ¡Tres años con una venezolana...! y no es que quiero volver con ella... es que me sentía inútil. ¡Será posible! ¡Tres años, y no aproveché para aprender nada...! la lengua más bo(nita), que puedes hablar con más de medio planeta. Medio mundo habla español. ¡No aproveché nada! ¡Ni *dime cómo es buenos días!*..., ¡nada!, sólo inglés y griego. No me interesaba. No sé. No voy a analizar este tema pero es una de las razones fundamentales que me llevó a comenzar español. Y no me imaginaba que me gustaría tanto! 60
- E: ¿Y los otros motivos? 80
- A: ¿Los otros? Otro motivo también importante, es que mis padres hablan muchas lenguas y yo admiro a la gente que habla muchas lenguas. Para mí muestra "education". 65
- E: ¿Cultura? 70
- A: Sí, cultura, vale. Saber esto, lo otro... Saber matemáticas también lo es. Pero para 75

³ El entrevistador le ayuda con el término en griego.

- mí, una persona culta tiene que tener "communication". Tiene que hablar. Ves a gente que va a España y habla con la gente o va a Argentina... O sea... No sé. Para mí cultura es saber lenguas. Para mí es más importante saber cuatro lenguas que saber matemáticas o química: no eres una persona más realizada ni inteligente. Para mí, es más importante ser "knowlegeable"... -¿cómo se dice?- para mí, la comunicación humana es una de las formas más elevadas de conocimiento, y no puedo entender por qué. 90
- E: ¿Por qué?
- A: Porque es importante. Yo soy una persona que me gusta la "communication". Yo quiero poder comunicarme con la gente. Para mí es lo más importante. Si no te puedes comunicar con alguien no puedes hacer nada. Si no puedes... ¿Cómo lo vas a hacer? ¿Con el pensamiento sólo? ¡Tienes que decirlo! 95
- E: Esa comunicación que dices, ¿es posible por escrito?
- A: Sí, se puede, pero... es... se puede, pero... -no sé la palabra en griego- es muy "plain". 100
- E: ¿Simple?
- A: No simple. Es...
- E: ¿Superficial?
- A: Superficial. Exactamente. Si miras al otro a los ojos, el otro lo comprende. Lo intenta, el otro lo respeta. Esto es muy importante. Tú tienes que saber que Alexis intenta decirte un par de cosas, yo en tus ojos lo veo que aceptas: *vale, se esfuerza*... Es más importante que si lo escribieras. Es demasiado superficial, no es malo, también es necesario. Pero para mí hay que aprender a hablar. Qué me importa si digo el "nosotros" en vez del "ella", ¿entiendes?... 105
- E: Sí, sí...
- A: ¿Entiendes? No va a haber ningún malentendido si utilizo el "ello" en vez de "usted". Sabes que Alexis es griego, intenta hablar en español, pero si eso lo escribes en un papel, vas a decir: *Alexis es imbécil. Habla al presidente y dice "ellos"*. No sé si es correcto... 110
- E: De tú o de usted, ¿quieres decir eso, no?
- A: Sí. Quiero decir que si lo escribes es más "oficial", tienes que saber más cosas para expresarte. Pero si estás "tête à tête"... Eso es lo que a mí me interesa, aprender a hablar. No me interesa saber escribir, porque en el trabajo yo no tengo... no me interesa. No tengo contacto... Tengo unos amigos españoles pero no quiero... no tengo... no es imprescindible para mí saber que he llegado a un nivel de gramática "primo" por eso aprendo más fácilmente: porque no estoy obsesionado, no me preocupa hacer "conjugation", me da igual. Para mí es importante, eso, no tener exámenes, aprobar exámenes, esto y lo otro. Si no siento esta presión, yo aprendo las cosas más fácilmente, por eso cuando estaba en la universidad me iba mucho mejor. En la universidad mucho mejor que en colegio. En la universidad te dicen: *este es el trabajo*. Si quieres, lo haces. Por eso en la universidad me iba todo de maravilla. En el colegio era otra historia. En el colegio: *tienes que hacer esto, tenemos test, tenemos eso y lo otro*. Cuando no tengo presión ni la gente que está pendiente de lo que hago... hacen (*comprehend*). Es importante no tener esa presión. Los profesores que te controlaban... 115
- E: Hablemos de cuando aprendías francés. Todas las asignaturas...
- A: Pero en francés el profesor era terrible, por eso no he aprendido nunca francés. Para mí no era profesor, era "terrorist" -¿cómo se dice?- 120
- E: ¡¡¡Terrorista!!!
- A: ¡Era un terrorista!, entraba en la clase y el primer día de clase: *de vosotros sólo 10* 125

- personas aprobaréis esta asignatura. Y éramos 30. ¿Cómo te puedes poner a estudiar cuando sabes que diez... ¡era "competition"!*
- E: Eso ¿lo quería así o lo decía él para asustaros?
- A: No sé. Pero no hacía bien su trabajo, porque, yo, lo único que tenía en mi mente era ahora *qué hago para aprobar el francés*. Tenía asignaturas más importantes que estudiar pero pensaba todo el rato en el francés. Tenía el "monsieur Reusit": *y si no apruebo...* 140
- E: ¿Hablabais en la clase?
- A: A mí no me gustaba la clase que hacíamos. Decíamos pocas cosas.
- R: ¡Hola! 145
- A: ¡Hola! ¡Bue-nas tardes! No sé qué estaba diciendo...
- E: Hablabas del francés, de ese profesor que tenías...
- A: A mí me gustaa ¿sabes? lo diría igualmente aunque no hubiera entrado R. Me gusta porque hay mucha comunicación incluso con cosas que no tienen nada que ver, o sea, puede decirte *¿cómo lo has pasado hoy?* y lo dices, intentas responder. Ayer entramos en clase, y no puedes decir *en esta clase hemos tenido el ejercicio 5 y hemos hecho sólo el ejercicio 5 y nada más*. Era repetir como un loro, aprenderlo, ¿entiendes que significa como un loro? 150
- E: Sí, de memoria.
- A: De memoria. No ponías tu cerebro a pensar. Hoy... en el trabajo hay una chica que habla español y con las palabras que he aprendido voy y le digo: "*hoy no has trabajado mi homework a casa*", ¿entiendes?, pero eso no nos lo ha enseñado la... ¿entiendes? intento aprender... eso "doesn't sound". Quizá no suena bien lo que he dicho pero en francés no era así, tenías que aprenderlo tal cual, y si decías algo diferente... *¡qué tonto eres Alexis!* Te dejaba en ridículo y después te daba vergüenza hablar y en francés no podía hablar *¡eres tonto, Alexis!* Si tienes a una persona que te dice *eres tonto*, no vas a aprender francés. Es muy importante el profesor. R. es una persona muy amable, con una sonrisa. Yo no he faltado ni un solo día, yo que toda la vida he hecho novillos. No lo hago porque me gusta la clase, lo hace "enjoyable". Si hubiera... ¡¡Estoy hablando de mí!! 160
- E: ¡Sí, claro! ¡de TI hablamos!
- A: Para mí es el profesor la cosa más importante. Es curioso, porque estoy pensando en todos los profesores que he tenido y los comparo con la nota que saqué y está en función del profesor. Si no me gustaba el profesor no me iba bien la asignatura. 165
- E: ¿Y los libros que utilizabais en clase? ¿Eran importantes? ¿Qué libro utilizabais?
- A: Era importante hasta un punto, pero lo que era de verdad importante era lo que el PROFESOR nos ofrecía. Aquí tenemos muchas cosas; tenemos... hablamos, vemos vídeo, escuchamos casetes, tenemos muchas cosas y diferentes. El profesor te enseña cosas diferentes... hoy escucharemos un casete. Yo esto lo respeto, es algo diferente para mí. Yo no tenía... en la universidad no teníamos esta "variation". A mí me gusta personalmente, porque es algo diferente, porque cuando comienzas a aprender algo es lógico seguir una rutina y si sigues la rutina será más aburrido. Con la rutina es siempre lo mismo. 170
- E: Sí.
- A: Pero si tienes un poco de vídeo. Un poco de... 175
- E: ¿Cómo te gusta hablar en clase? O sea... ¿con quién? ¿con la profesora, con R? ¿con tus compañeros?, ¿cómo crees que aprendes más?
- A: Mira, a veces... ¿cómo me gusta?
- E: ¿Cómo te gusta? ¿Cómo te sientes más cómodo? ¿Cómo aprendes más?
- A: No tengo problema. Es decir, el único problema que veo es que cuando hablo con 185

- mi compañero puedo decir tonterías y no sé si digo tonterías. Y como estamos en un estadio en que el compañero no está en un nivel en que lo sabe: *esta frase la has dicho mal.... tenías de decirlo así...* Pero cuando hablo con R me va a decir: *Alexis, no es así, tenías que haber dicho esto otro.*
- E: Si te dice esto, si tu compañero te dice: *te has equivocado...* 190
- A: No creo. Lo sabría hasta ese punto. Por ejemplo, la semana pasada estaba con una chica y me dijo que algo estaba mal. Se dio cuenta de que era un error. Estuvo bien, ¿entiendes? Es decir, creo que no estamos en un nivel que cuando estamos juntos podamos ayudarnos, porque estamos muy al principio del español.
- E: Dices que en el trabajo dices cosas aunque no sean correctas, y no te importa. 195
- A: No me importa. Y las chicas me dicen: *tienes que decirlo bien*, y les enseño el "homework" de vez en cuando. Les digo que no me lo corrijan. Yo, cuando les hablo: "*buenos días chicas*", ellas sonríen y dicen: "*buenos días chico*" porque saben que estudio español. Cuando entro y me dicen algo tengo el español dentro de mí. Al menos una o dos veces al día intento tener el español en la mente. Ahora que he comprado el periódico ehhh... no te digo que me ponga... porque necesito un "dictionary" para entender todo esto, pero al principio quería saber qué dice aquí "*una juez*" ¿entiendes? Tienes que hacer algo más, no es suficiente para aprender estar en clase. Tienes que hacer algo más, por ejemplo, como sabes me gustan los deportes. A mí me encanta el fútbol y mi equipo favorito es el Barcelona y cojo un "satélite" español y NET pone siempre fútbol español. En el mando hay un botón que lo aprietas y oyes el partido en su lengua. He dejado de oírlo en griego y lo oigo en español. "*Tiro de quina*" oí ayer, y era el "corner".
- E: ¡Ah!! "Saque de esquina".
- A: ¡Ah! ¡eso! "¡esquina!"... poco a poco tienes que esforzarte por tu cuenta y quererlo, y si no quieres, no aprenderás nunca. 210
- E: ¿Qué sabrás cuando termine el cuatrimestre?
- A: ¿¡Qué sabré!?
- E: Sí, ¿qué crees que sabrás?
- A: No sé, en este semestre, pero dentro de un año... 215
- E: Pero me interesa al final del cuatrimestre, en junio, porque volveremos a hablar y me dirás si estás de acuerdo.
- A: Creo, quiero creer -no sé si podré- que voy a poder entenderme en cosas básicas; ir de viaje a España, ir a un hotel, decir: *¿dónde está mi habitación*, decir cuatro cosas. Ir a un restaurante y pedir algo. Coger un taxi y decir: *llévame aquí*. Lo básico, las cosas más básicas. Eso creo que podré decir en un cuatrimestre. Ya veremos, eso creo. ¿Esa no es la pregunta que me has hecho?, más o menos ¿no era eso?
- E: Sí, sí, exactamente.
- A: Quiero saber lo básico. No quiero ponerme a discutir sobre la bolsa española y eso hay que tener paciencia, me he dado cuenta del ritmo. Lo primero que pregunté cuando fui a matricularme fue: "*conversational*", *¿cuándo estaré preparado? depende* -me respondió, creo que una chica- *si terminas los cuatrimestres de cuatro en cuatro, en tres años podrás hablar español regular, o sea, podrás ir a España y hablar*. Y era muy comprensible para mí, porque piensa que yo hice francés tres años cada día en el colegio y si hoy voy a París no puedo pedir ni un vaso de agua y pasaría sed. El español que ahora sé es más que el francés. Te hablo muy en serio, estoy como bloqueado en francés. ¿Quieres que te diga algo más?
- E: No, bueno, creo que es suficiente.
- A: Las difi(*cultades*) 235

- E: ¿Sobre las dificultades? ¿Quieres hablarme más de eso?
- A: Sí.
- E: Bueno, ¡sí! ¡dime! ¡dime!
- A: La mayor parte de las dificultades que encuentro, tanto en griego, como en inglés o en francés es en la gramática. Es mi miedo. 240
- E: Pero hablamos de la lengua oral, no de gramática, no de hacer ejercicios gramaticales, ¿te importa mucho la gramática en lengua oral? ¿Quieres hablar correctamente?
- A: Me preocupa porque yo soy una persona que respeto mucho a la gente mayor y es muy importante cuando me comunico con ellos hacerlo muy bien, no decir “qué pasa tío”. Quiero poder decir pocas cosas, bien. No quiero ser el chulo de “qué pasa”, quiero ser correcto en esto y como además soy tímido, a veces me siento cohibido. Tengo un amigo en Barcelona, ¿sabes? Hablé con su padre. Me daba vergüenza hablarle en español, aunque hubiera podido decirle: “¿cómo está? ¡muchos besos!”, cuatro o cinco cosas, no le hablaba en español, me daba vergüenza. ¡Qué tontería! Creo que él me hubiera respetado el esfuerzo, y creo que una de mis mayores dificultades es superar la vergüenza, sentirme a gusto. Yo creo que todos debemos respetar el esfuerzo que hacen los demás. Yo, si alguien me habla más o menos en griego o en inglés, le respeto. Es que también... 250
- E: ¿Algo más? Creo que ya has hablado de todo, pero si quieres decir algo más... 255
- A: No, no.
- E: ¡Dime! ¡dime lo que quieras!
- A: (GESTO DE FINALIZAR)
- E: Vale, como quieras. Pues ¡muchas gracias!

2. SIMEÓN 1

22 de MARZO de 2001

- E: Ahora. Sí. Es que está un poco roto, ¿sabes?
- S: ¿Comienzo por la primera pregunta?
- E: Sí. Contestas normalmente.
- S: Pues... hablar bien una lengua extranjera... Primero es que te dé la posibilidad -tú solo, de forma autónoma- de viajar por el mundo, o de tener conversaciones por teléfono, de hacer algunas cosas que te interesan. Es básico saber ciertas expresiones básicas, palabras básicas para que de forma autónoma puedas tener un contacto con alguien que hable esa lengua. En su país, o si él ha venido al tuyo ¿vale? o allí, o aquí. Entonces hay ciertas palabras, grupos de palabras, grupos de... digamos de conocimientos que tienes que saber (*para desenvolverte en un viaje*), para poder comunicarte en cualquier sitio que quieras ir. Que tengas este tipo de información (()) eso es básico (*para entender una lengua extranjera*). Hablar bien una lengua extranjera y comprender también los idiomatismos que ellos puedan utilizar o ciertos detalles que para aprenderlos tiene que pasar tiempo. Creo que es diferente el hablar, el entender y el entender bien. Entender bien la lengua, eso es lo diferente. Y para conseguir lo segundo creo que tienes que vivir en el país. Creo que... vamos a la segunda pregunta (())
- E: ¡Ahora! Sí, ya funciona. (LA GRABADORA) me decías que para aprender una lengua tienes que haber vivido en el país.
- S: La mejor manera de aprender una lengua extranjera es estar en el país, vivir en el país, ¿entiendes?
- E: ¡Ahá!
- S: Creo que sólo así te enfrentas a todas las posibles necesidades que se te pueden presentar y el uso de la lengua que vas a necesitar. Es la forma ideal de aprender una lengua: aprender a comunicarte, a entender y a sentirte cómodo. Además, el obligarte a hablar continuamente esta lengua te lleva al punto de que piensas también en esta lengua, entonces es la mejor manera de aprenderla. Pero como en la práctica no es posible, al menos para mí, así como se hace aquí, con (*main stones?*), de un modo determinado como se hace aquí, paso a paso, con cosas concretas y ordenadamente, está bastante bien. Puedes enfrentarte a la lengua muy bien y creo que aprendes lo mejor posible. Quizá es lo mejor, en vez de ir al país a vivir seis meses o un año nos vemos obligados a ir a estas escuelas que, así como se dan las clases..., bueno de forma un poco más moderna, más... a través de la cultura (()) quizá podrían ayudar a mejorar más deprisa. Eso creo. Ahora... ¿Quieres que pase a la tercera pregunta?
- E: Ahá.
- S: Las dificultades que encuentro. Primeramente, como sabemos, el español es una lengua fácil, al menos para los griegos, especialmente para los griegos. Es una lengua que coincide acústicamente y también en la sintaxis, es como el latín. Lo que oyes, lo escribes, haces muy pocos errores. Pero eso también es un problema porque crees que escribes en español pero en realidad dices cosas absurdas, y como te sientes cómodo con la lengua -*¡ahh! ¡Es como en griego!*- dices tonterías cuando crees que dices algo correcto, entonces tienes que estar muy atento y en eso ayuda la enseñanza digamos organizada de una lengua, para asimilar las reglas y lo que aprendes a través de la enseñanza. Esto es lo más importante, ahora las demás dificultades son personales, porque trabajo e incluso el hecho de venir dos veces por semana me ocupa mucho tiempo. Y estudiar también me ocupa mucho tiempo.

- entonces, si las clases fueran menos, no podría ser, porque pierdes el contacto...¿qué serían? ¿dos horas por semana? No tiene sentido. No tienes contacto...
- E: Sí, pero te estoy preguntando sobre la lengua oral.
- S: Sí. 50
- E: Me has hablado de la pronunciación, de que es muy fácil repetirlo.
- S: EXACTAMENTE. Sí...
- E: Pero eso no tiene relación con la sintaxis ni con el vocabulario.
- S: Sí, ya lo entiendo. Bueno, el vocabulario...° (¿cómo puedo decirlo para que sea más rápido...?)° eh... 55
- E: ¡Pero si no quiero que lo digas rápido! Tú dilo como quieras. Lo que TÚ piensas, quiero que me digas.
- S: ¡Ah! No... Es que pensaba en la grabadora...
- E: ¡No, no! Tú no pienses en eso, no hay problema. Hay suficiente tiempo.
- S: Eh...El vocabulario, si sabes otras lenguas, es bastante fácil, bastante asequible. Si sabes francés, italiano, que muchos griegos saben -al menos aquí en Grecia lo primero que eliges es inglés y francés- si sabes francés, es fácil entender el vocabulario del español, además, eso que te he dicho de la lógica; si lo piensas bien te das cuenta de que el significado viene de forma lógica, qué es lo que expresa. Para los griegos... Estamos hablando sobre los griegos ¿no? 60
- E: ¡De TI estamos hablando!
- S: OK. Ahora es *Cómo crees que puedes mejorar*. Aquí..., aquí, una de las principales razones es la relación con la lengua, es decir, para hablar más, la única manera... Para mejorar también tus expresiones, lo que puede hacerse es escuchar conferencias en español, escuchar los canales españoles que hay... 65
- E: Sí, pero dentro de clase...
- S: Dentro de clase, la forma BÁSICA de mejorar, es dar mucha importancia a los pequeños detalles que oigo, es decir, no voy a dejar nada que... Escuchar el máximo de español y pensar en español: esa es la única forma de hablar en clase, hablar lo máximo con los compañeros y si hace falta... si es posible que haya el máximo de autonomía, que hablemos lo máximo entre nosotros. Esa es la forma básica. Y, claro, disminuir... disminuir el tiempo que hablamos en griego. Eso es, al menos para mí... Es decir, si continuamos hablando en español conseguiremos hacer cotidiano el uso de la lengua, ¿entiendes? Si hablas español sobre cualquier cosa, sobre lo más simple... Yo recuerdo un ejemplo, una profesora que tenía de lengua extranjera que hacía como que no entendía cuando le hablábamos en griego. Era un poco excesivo porque éramos pequeños, pero lo hacía para que nosotros aprendiéramos mejor, y creo que eso nos ayudó mucho, ¿entiendes?. Entrar en la dinámica de pensar en español, y cualquier cosa que quieras decir, hacerlo en español y en estos contactos ayudan los que están a tu alrededor que están contigo en la clase, que tengan los mismos objetivos y el mismo nivel. Ahora, si viene alguien que quiere pasar el rato u otro que habla en griego y se aparta del objetivo de la clase eso es un problema, por eso es importante a mi modo de ver, tener en cuenta quién se sienta con quién. Qué sabe hacer cada uno y todo eso, ¿entiendes? 75
- E: mmm...
- S: Ahora...¿Qué hago con el español fuera de clase? Ya te lo he dicho hace un momento... 80
- E: Háblame sobre... sobre qué piensas que debe hacer el profesor. Me has dicho que crees que es mejor que no hable nunca en griego, que es mejor que hable siempre en español... 85
- S: Es un poco difícil al principio... pero después... eh... como la lengua es... eh... 90
- E: 95

- comprensible -un griego siempre entiende algo- puede convencerlos y que lo acepten. Basta con que lo acepten desde el principio. Pero si desde el principio aparecen problemas -*¡no entendemos!*- y el profesor se pone a hablar y a hablar griego, eso se va a convertir en una costumbre, pero... al principio alguien va a hablar, pero al pasar el tiempo si se va disminuyendo entonces al final va a ser mejor. Al final podrán hablar y se llegará a que todos sepamos que vamos a clase a hablar en español. No vamos a pasar el rato ni... (()) ni dará risa a nadie. Puede que parezca ridículo hablar al principio, o alguien puede pensar: *tengo que decirlo como sea, en griego; no me entiende*. El profesor tiene que expli(car), intentar que entiendan que la mejor forma de aprender es que lleguen a pensar en español. Puede que se rían, que hagan algunos errores pero tienen que tener la facilidad de expresarse en español. Eso es fundamental.
- E: ¿Aprendes mejor con el profesor? ¿Con el profesor o con tus compañeros?
- S: Creo que se aprende mejor con el profesor. Claro, basta que el profesor tenga la posibilidad de dedicar al alumno el suficiente tiempo, el tiempo necesario. Creo que si la clase es de más de 10 personas no tiene tiempo de dedicarlo al alumno y si un alumno digamos no ha conseguido hablar, entonces no seguirá. Pero si el profesor está para corregirte y para llevarte más cerca, se puede hablar con el compañero o con cualquier otro. Hablas en español pero los errores no se tienen en cuenta. ¿Vale? Continuemos con *¿Qué haces con el español fuera?*
- E: Sí.
- S: En español hay muchas series, por lo que sé, en varios canales. También hay canales de radio que tienen programas en español. Otra cosa es que leo libros...
- E: ¡No...! ¡¡tú no haces eso!!! (BROMEAS)
- S: Revistas, revistas... eh... Me gusta comprar cosas en español. Leo incluso en voz alta para oírlo. No tiene sentido entender lo que dice, es oír cómo lo dices, incluso intento copiar palabras que no sé, que no he visto antes. Creo que la mejor manera es escribirlo, ponerme a escribir textos enteros. Es la mejor manera de mejorar en el pensamiento en esa lengua. Pero como eso es muy cansado lo que hago es comprar revistas sobre temas que me interesan; compro una revista sobre esquí o sobre algo que me guste...
- E: Sí, para la lengua oral, ¿qué haces? porque todo eso es...
- S: Sí, sí, pero cuando ves algo escrito...
- E: Sí, pero para hablar, ¡para hablar sólo!
- S: Eh... yo al menos no conozco a nadie en concreto que sepa español y que hable. Creo que la mejor solución, después de todo lo que hemos dicho, es hacer un viaje e ir a España para poder hablar, pero no tengo a nadie para hablar en español. Oigo, pero creo que oír es una buena forma para mejorar la forma de hablar, aunque por desgracia yo no tengo a nadie a mi alrededor en mi familia que hable o un amigo que hable español.
- E: ¿No tienes amigos españoles o...?
- S: No tengo, no tengo ningún contacto. Alguna vez hablo por teléfono, pero no tengo aquí en Grecia a nadie para hablar en español.
- E: ¿Con los compañeros...?
- S: Con los compañeros... eh... no tenemos relaciones fuera, pero hablamos en clase. No nos hemos puesto... ¿entiendes?
- E: m...
- S: Ahora... eh... *¿Cuál es el motivo que me...?* Me ha gustado siempre el español, suena muy bien, y toda la cultura española... Cuando comienzas una lengua no lo haces sólo porque suena bien, es toda la cultura española que es muy grande y aquí

- en Grecia no la conocemos bien y obviamente la mejor forma de conocer una lengua es intentar conocer el país en sí, aprender, estudiar la lengua que te facilita información directamente desde lo más básico, es decir, a través de los libros del país, de las revistas del país, de los viajes... hacer viajes al país para hablar con la gente de allí que conoce el país y lo principal del español es que no es sólo un país, son muchos países. Es la tercera lengua. Si vas a Estados Unidos, la mayoría... en Miami y todo eso, hablan en español ¿entiendes? 150
- E: Sí, sí.
- S: Entonces, es fundamental, al menos para mí. 155
- E: Ahá.
- S: Y yo, que he vivido en EE.UU., vi que muchos podían comunicarse exclusivamente en español, ¿entiendes?
- E: Sí, sí.
- S: Bueno, ahora *¿Qué espero aprender y qué creo que finalmente aprenderé?* he comprobado que eso depende de mí. Veo que si me pongo a estudiar, dedico un tiempo, porque ahora creo que estudio... 160
- E: No, no, no hablamos del programa...
- S: Sí, sí, ya lo he entendido: qué espero aprender... yo espero aprender muchísimas cosas y voy a intentar al menos tener contacto con alguien, al menos para que al final del cuatrimestre pueda -de forma autónoma- pueda tener algunas conversaciones básicas y comunicarme. No tener que refugiarme en una tercera lengua. No tener problemas de comunicación, que mi lengua sea clara. Ahora, qué voy a aprender finalmente: eso es lo que digo que depende de mí, es decir, no sé si podré estudiar y ser constante como hasta ahora, supongo que lo voy a intentar y lo conseguiré. Ahora, después llega el verano y no sé qué haré ¿entiendes? Quizá... eh... si continuamos con el mismo ritmo conseguiré llegar a mi objetivo, es decir, conseguir una base para la comunicación. La mayoría cree que haciendo un cuatrimestre... yo antes pensaba: *voy a hacer un curso intensivo, lo voy a aprender todo y ya termino.* Pero ahora me he dado cuenta de que eso es imposible. Tienes que tener PACIENCIA. 170
- E: Mucha gente piensa eso...
- S: Exactamente. Muchos creen que porque el español suena fácil van a hacer un cuatrimestre, van a aprenderlo todo, habrán terminado, van a entender y a hablar. Yo no creo eso. 175
- E: ¿Tú creías eso antes de empezar?
- S: NO ¡¡¡NO LO CREÍA!!! siempre había sabido que no puedes aprender nada en un cuatrimestre tienes que esforzarte mucho, simplemente tengo amigos que diceen *es una lengua fácil, en dos días lo aprenderás.* Todo eso sí, lo he oído, pero no es así. He comprobado que tienes que esforzarte ¿entiendes? 180
- E: Ahá... Y ¿piensas seguir con el español en verano?
- S: No sé qué haré en verano.
- E: No, no hablo de clases, quiero decir, tú sólo, ¿vas a hacer eso que me decías, te acuerdas?
- S: Puedo hacer algún viaje o algo así. 185
- E: Vas a leer revistas...
- S: Sí, sí, voy a tener revistas, siempre tengo. No me gusta cuando comienzo algo, dejarlo sólo en las clases, es decir: *he terminado el español, he terminado las clases, dejo los libros. Ya he terminado.* Continúo con los libros, intento mantener un contacto como ya te he dicho, y poco a poco, muy lentamente, no como cuando estás en clase, pero mejoras tú solo lentamente, con el contacto: lees revistas, ves la 190

- televisión... Con los compañeros de clase, no sé, quedamos para hablar y seguir practicando. No sé qué puede pasar, entonces iremos por buen camino, ¿entiendes?
- E: Sí, pero, otra cosa. Vale, cuando hablas con los compañeros de clase ¿Te sientes que siempre haces errores, que no te corrigen y aprendes mal las cosas?, es decir, 200
¿prefieres hablar con el profesor para que te corrija continuamente?
- S: Por supuesto, compruebas que los compañeros, poco o mucho, eh... se quedan en el contenido, es decir, no entienden con exactitud lo que has dicho, ¿entiendes?
- E: Entonces, ¿es mejor hablar con más soltura, con fluidez o hablar correctamente?
- S: Lo importante es hablar CORRECTAMENTE. 205
- E: Sí.
- S: Sí, porque para entenderte puedes hacerlo incluso con gestos. Te van a entender más o menos lo que dices. Lo importante es hablar correctamente porque sólo así puedes mejorar. Claro, hay quien dice que es bueno hacerte entender y que te entiendan aunque sea con errores y poco a poco lo harás cada vez mejor. Yo creo que vale la 210
pena fijarte en los detalles desde el principio porque sólo así aprenderás bien. A veces puedes tener un vocabulario muy amplio, y en realidad no puedes controlarlo como deberías, usarlo con propiedad, mientras que con menos vocabulario más concreto puedes conseguir el significado que necesitas, ¿entiendes?
- E: mmm... 215
- S. ¿Quieres hacerme alguna otra pregunta aclaratoria?
- E: No, no. ¿Tú quieres decir alguna otra cosa?
- S: No.
- E: Bueno, eso es todo. Nada más. Muchas gracias.

3. MARÍA 1

22 de MARZO de 2001

- E: Ahora, ahora. Puedes comenzar a hablar cuando quieras y nos hablas de todo esto.
- M: ¿Qué significa para mí hablar bien una lengua extranjera?
- E: Puedes hablar más alto si quieres.
- M: Es para no molestar.⁴
- E: Sí, claro. 5
- M: Primeramente, es la mejor manera de comunicarse y de conocer mejor a más gente de forma no superficial por eso hay que hablar bien, no sólo cuatro o cinco frases. Entrar en su forma de vida, en su cultura, en su forma de pensar, eso es hablar bien, entrar en la cultura.
- E: Sí, sí... 10
- M: Bueno, para hacer un viaje y entenderte... decir: *hola quiero un bocadillo o ¿qué hora es?*, lo aprendes en un momento con un diccionario, pero si quieres tomar una decisión correcta, para estudiar y dedicar parte de tu tiempo, es algo más. Si quieres hacerlo bien, es algo más. El conocer la civilización y la lengua, para mí, creo que eso es lo fundamental. 15
- E: Y, ¿no puedes hablar bien sin conocer la civilización?
- M: No. Y no hablo de idiomatismos, de expresiones que sólo se utilizan en ese lugar, sino de saber qué te están diciendo y eso es MUY difícil. Creo que como tu lengua materna no es posible aprender ninguna otra, eso depende de las vivencias, no se trata sólo de aprender unos verbos correctamente y ya está; has de haber tenido vivencias y saber qué te está diciendo la otra persona. Eso lo creo firmemente. Y *¿cuál es la mejor manera de aprender a hablar una lengua extranjera?*, depende de cada persona. No sé... a mí me hace falta la parte teórica. A mí me gusta eso de sentarme, ponerme a estudiar por obligación, que haya ciertas reglas donde apoyarte y después continuar y... 20 25
- E: En cuanto a la lengua oral...
- M: Sí, sí...
- E: ¿Cómo aprendes las reglas? ¿Cómo aprendes a...?
- M: Eso digo: primero tiene que haber reglas para estudiarlas, tiene que haber un profesor, no sé si particular o en una escuela, para aprenderlas, y a partir de ahí, sin esfuerzo, no es posible hacer nada. En concreto el español, que no se habla mucho, exige... exige esfuerzo del alumno; ver películas, para escuchar... -no sé si lo que digo está bien- leer... yo ahora... ¡Canciones! (()) ¡Seguro! Canciones. Aprendo mucho así con canciones. Sólo con estudiar seguro que no se puede. Lo que dicen las reglas, seguro hace falta... Sí, periódicos, revistas, tienes que conocer la lengua contemporánea⁵ y si tienes ((algún conocido)) con el que puedas hablar en español es lo ideal o hacer un viaje, hacer un viaje en el que tengas que hablar tú sólo, no en un grupo en un viaje organizado y todo eso, es lo mejor. 30 35
- E: ¿Conoces españoles para hablar en español?
- M: En concreto en español... Vale, he hecho también inglés pero lo habla todo el mundo. Hice italiano unos meses... pero el español concretamente, a pesar de que hay mucha gente aquí en Grecia que estudia español, ¿con quién puedo hablarlo? sólo con españoles, si no, con alguna amiga que hable español, pero yo no tengo ninguna. No sé en el futuro, ahora que se habla mucho, pero es difícil. 40

⁴ La entrevista se realizaba en la biblioteca del Instituto Cervantes.

⁵ En griego se puede entender también como "lengua coloquial".

- E: No hablarías con una griega... 45
- M: Claro, eh... eso nosotros no lo hacemos... Tienes que hablar y que escuchar para no perder el contacto.
- E: mmm...
- M: Y con películas. Yo veo películas en la tele. He grabado películas cuando había un monográfico dedicado al cine español contemporáneo: Almodóvar, otro... Pereira... 50
Lo escucho aunque no entendido mucho y hablan muy deprisa, pero sólo así. De otra manera no se puede.
- E: Viendo una película aprendes a hablar...
- M: Yo de ninguna manera. YO tengo que ver las cosas, si no veo una cosa escrita... nos enseñaban en clase, por ejemplo, A. nos puso un vídeo: «Anastasia», «Cantamos con Anastasia». Había cancioncillas, canciones infantiles que leíamos el subtítulo en español. Hacer la combinación, así, oírlo y leer. Eso es lo ideal. Por eso digo que no puedo sólo leer o sólo escuchar. Si eres principiante con sólo oír, es como si no hubieras hecho nada, necesitas una base para entender lo que dice, no es para principiantes como nosotros, tienes que leer y escuchar... ¿Por qué comencé a estudiar español? a mí en general me gusta saber lenguas extranjeras. Después del inglés, que aquí en Grecia creo que casi todo el mundo es lo primero que aprende, después como segunda lengua yo empecé el italiano, me gustaba mucho el italiano. Después no puedo decir que me gustaba mucho, me cansé del italiano y pensaba qué lengua podía aprender y después con el tiempo pensé: *¿qué más puedo estudiar (RISAS) que esté relacionado con el italiano que me gustaba?* Empecé el español, que si lo hubiera sabido antes lo hubiera elegido primero. Después del inglés, se habla más, tantos millones en el mundo... y no sólo es en un país donde se habla como en Italia. Tienes más posibilidades de hablarlo y de escucharlo que el italiano, creo que en Grecia hay una tendencia a aprender español todo el mundo, incluso en el colegio, no sólo al terminar la universidad y tal. Creo que ya en el colegio comienzan a estudiar español y en mi trabajo en general tengo folletos de máquinas y así... en las traducciones la segunda lengua es el español, hacen falta muchas lenguas; inglés, español y después o alemán o italiano. El español siempre está, es muy bueno eso. 60
- E: ¿Podemos decir que en el trabajo aprendes español, haces alguna traducción? 65
- M: No ha hecho falta, pero me ayuda el tener que leer las instrucciones de algunas herramientas. Bueno, el inglés lo hablo hace muchos años más o menos, tampoco hablo bien inglés. El español lo aprendo ahora, el inglés... bueno, lo hablo relativamente bien -hice un máster en Inglaterra- pero me ayuda con el español. Lo comparo con el inglés, el vocabulario que sé y más o menos lo entiendo, seguro que en el futuro me ayuda más alguna palabra que no sabes... (())...me imagino qué palabra puede ser que se parezca al inglés. Seguro que ayuda, creo. 70
- E: mmm... tú tienes alguna forma concreta, sistemática, no así, cuando ves alguna película en la tele por casualidad, sino ¿tienes alguna forma de trabajo fuera de clase para aprender y mejorar el español? 75
- M: ¿Cuando estudio en casa?
- E: No cuando haces el trabajo de clase. Otras cosas... Tú sola, por ejemplo en verano, cuando no tienes profesor, ¿qué haces?
- M: He empezado este año, pero este verano, lo que voy a hacer... -quiero hacerlo pero no sé si lo voy a hacer- es, a parte de las películas para no perder el contacto, y sobre todo con la entonación, porque vosotros tenéis otra entonación y eso es lo bonito y lo difícil en una lengua, en eso sabes si el otro sabe bien la lengua o no, no sólo que pronuncia bien... Películas... No es tan fácil, ¡¡cuántas películas hay que sean españolas, revistas y periódicos...!! y ahora también lo hago, cuando salgo del trabajo 80

- y cojo el autobús para ir a casa compro algún periódico y lo hojeo, no lo entiendo todo pero algo entiendo. 95
- E: Pero con la lengua oral...
- M: Oral... sí, con la lengua oral es difícil. En Grecia insisto en que es difícil, muy difícil, o sea... ahora estoy buscando a las otras compañeras con las que estaba en clase para ver si organizamos un grupo en verano para ir a alguna universidad, a Valencia, Barcelona... no sé donde más... eh... son de tres o cuatro semanas, un mes... para conseguir un contacto mejor, es eso, el ir al lugar donde se habla la lengua es lo mejor, aprendes a parafrasear, escuchas a otros... Los griegos por muy bien que hablen la lengua nunca hablarán como un español, eso me gusta cuando escucho a los profesores españoles, por muy bien que sepa la lengua un griego, por bueno que sea, no es su lengua materna, por eso me gusta tener profesores españoles. Es lo mejor. 100
- E: Que sea español y profesor. (RISAS)
- M: Sí, es lo mejor porque aprendes bien las cosas.
- E: No sé, digo yo...
- M: Sí, porque en la lengua diaria oyes muchas «perlas» igual que en griego. En la tele creo... La tele española, si cojo el canal para escuchar, algunas «perlas», las oyes. No escuchas lo mismo que de una persona, sabes... que está informada y es profesor. 110
- E: Si tú fueras a España, o un país hispano, eh... a un país hispanófono, ¿aprenderías la lengua tú sola? ¿Crees que se puede aprender la lengua así...? es decir, eh... Los emigrantes que vienen aquí y aprenden el griego así, solos... ¿es posible aprender una lengua sin...? 115
- M: No, no. Sin estudiar, no. Sólo escuchando te quedas en lo muy básico, puedes entenderte... ¡No hablemos de los emigrantes! Ellos... sólo quieren sobrevivir, porque creo que aprender una lengua es imposible sin un guía y las reglas. Un poco las reglas requieren estudio, sólo escuchando, para bien o para mal, no se puede. Y tienes que mezclarte con españoles y eso, requiere esfuerzo de tu parte. Tienes que estudiar las normas, no sólo con normas se puede, pero sólo escuchando tampoco. 120
- E: La práctica de la lengua, ¿es posible con reglas o no se puede? ¿Tú qué crees? Porque... por ejemplo... no sé... eh... los que vivimos aquí creemos que hablamos bastante bien el griego pero no lo escribimos tan bien la mayoría. Hablo de mí por ejemplo. 125
- M: Sí, sí, el discurso escrito es un poco diferente del discurso oral, y creo que seguro que uno habla mejor de lo que escribe cuando es una lengua extranjera. Incluso en griego que es mi lengua materna, ¡vale! pero sobre todo creo que te esfuerzas en ser mejor en lengua oral. Es lo que llamamos "comunicación", no tienes por qué conocer a alguien por correspondencia para comunicarte en español, necesitas saberte comunicar oralmente con el español o con el hispanohablante que esté a tu lado. Para eso sirve la lengua oral. Si no, ¿para qué?! 130
- E: Quieres decir que es más importante...
- M: La lengua oral, para mí. ¡Pues claro! Ese es el objetivo. La lengua escrita es el sustrato para ser mejor en lengua oral. A lo oral queremos llegar, a comunicarte. Si no... dices, dices... pero si no se escribe, eso no es comunicación. Para mí. ¡ah, sí! (RISAS) 135
- E: m... ¿Qué haces tú para mejorar tu español, para hablar mejor en español en clase? ¿Cómo lo haces? 140
- M: En clase hablo, aunque diga tonterías y burrada, digo lo que pienso y basta con que me corrija el profesor que es a quien corresponde. Si hablo con mi amiga, aunque no tengo ninguna amiga que hable español para hablar, yo haré un error, ella hará otro y las dos haremos los mismos errores sin saber lo que decimos. La única manera de

- aprender es hablando y como estamos al principio, decimos tonterías y... Que te corrija el profesor. Otra manera no hay para aprender. 145
- E: Si no te corrigen mucho, ¿sientes que no aprendes?
- M: ¿Cómo?
- E: Si no te corrigen mucho ¿sientes que no aprendes?, ¿que no puedes continuar?
- M: Eh... Es cuestión de forma de ser. Yo quiero que me corrijan para aprender bien. Sobre todo al principio, si aprendo algo mal, te queda el error y es muy difícil corregir ese error. Hay que aprenderlo bien desde el principio, por eso digo que yo he comenzado a pensar en ir de viaje a España y pasar un mes. Algo aprendes, pero bueno, lo que pillas por la calle o con la gente no es lo más correcto, mejor en un lugar más serio. 150 155
- E: ¿Qué prefieres, hablar con tus compañeros de clase o sólo con el profesor?
- M: Con el profesor.
- E: O sea... ¿Prefieres que en clase habléis todos con el profesor, o mejor hablar entre vosotros?
- M: Sobre todo con el profesor. Eh... Cuando hablamos todos, no se debería organizar desorden general, sino que el profesor tiene que poder escuchar para intervenir y corregirnos, pero lo deseable es con el profesor. Si fuera sólo con el profesor sería todavía mejor, pero... tiene también interés estar con otras personas, ver otros puntos de vista, pero... no sé, si estuviera sola con el profesor no tendría ningún problema. Él está para algo y seguro que sabe algo más que nosotros. (RISAS) 160 165
- E: ¡¡Seguro, seguro!! ¡Claro! Bueno, muchas gracias.

4. ESMERALDA 1

22 de MARZO de 2001

- E: Bueno, primero... ¿Qué es para ti hablar bien una lengua extranjera?
- Es: Principalmente, hablar con otras personas que hablan la misma lengua, esa lengua. Si es inglés, en esa lengua. Básicamente, pues, poder... comunicación. Entender una palabra en español cuando la ves escrita, entender qué significa, ir un paso más allá ya que antes no podías. Es cuestión de conocimientos y de comunicación. 5
- E: Hablar bien.
- Es: ¿Hablar bien?
- E: Sí.
- Es: ¿Hablar bien...?
- E: Sí, es lengua oral, siempre en lengua oral. 10
- Es: Hablar con gente, ESO es lo importante.
- E: ¿Que te entiendan?
- Es: Que me entiendan, poder explicarles. Comunicación, eso.
- E: ¿Cuál es la forma ideal de aprender?
- Es: Creo que para mí, la forma ideal de aprender más deprisa y mejor, si no estuviera... - 15
hablo sobre el español que es la lengua que estoy aprendiendo en este momento- si en vez de estar en Grecia estuviera en España o en un país latinoamericano, y que cada día la utilizara y estuviera obligada a utilizarla. Eso, eso querría. Esta forma sería la ideal para mí, porque te ves obligado a usar las palabras. Ahora es difícil encontrar a alguien para hablar en español. 20
- E: ¿Te refieres a que ahora sólo hablas en clase...?
- Es: Sí. (()) ...tengo amigos españoles... (()) sí, tengo la posibilidad de hacerlo, pero todavía no lo he hecho. Las dificultades...
- E: Antes de hablarme sobre eso, dime, fuera de clase... ¿crees que uno puede aprender una lengua sin ir a clase? 25
- Es: Tiene que haber voluntad para hacer algo... Sí, puedes, pero creo que aprendes sin usar reglas, totalmente de forma práctica. Finalmente no aprendes bien la lengua, excepto si estudias tú solo, si puedes. Yo no puedo, me aburro yo sola.
- E: m... hablar bien es muy importante para ti, ¿Es lo más importante?
- Es: ¿¿Hablar muy bien???! 30
- E: m... (AFIRMACIÓN)
- Es: No. Creo que todo es importante: hablar, escribir, escuchar...
- E: No me refiero a eso, quiero decir si es más importante lo correcto que...
- Es: ¿...cuando hablas?
- E: ...que la comunicación. 35
- Es: Finalmente, no. Finalmente, la comunicación, creo, no sé. Hay personas que no pueden comunicarse, no pueden hablar aunque aprenden la lengua... (()) si puedes hablar bien, conlleva una buena comunicación. ¡No sé si he respondido!
- E: ¡Sí, sí!
- Es: ¿Mis problemas para aprender lenguas? Yo, como Esmeralda, m... Tengo un problema; algunas veces me empeño en aprender palabras sin utilizarlas para nada en concreto... o las... Sí, entonces... es algo...eh... me lío. Finalmente, no me ayuda mucho. 40
- E: ¿Con el vocabulario?
- Es: Sí, el empeñarme en aprender vocabulario o el intentar recordar una palabra determinada que no recuerdo, cuando no me viene, en vez de utilizar otra forma de decirlo, quiero decir precisamente esa palabra, y me quedo bloqueada y no puedo 45

- seguir.
- E: Y ¿cómo lo haces eso, cómo se soluciona el problema? 50
- Es: Poco a poco, creo, sí.
- E: Cuando vas a hablar y te bloqueas...
- Es: Cuando no encuentro palabras y no sé decirlo, lo digo perifrásicamente.
- E: En todas las lenguas, ¿eh? cuando hablas y no sabes seguir, ¿lo haces con una perífrasis?
- Es: Sí, claro, ¡¡qué más puedo hacer!!! No sé. O lo dibujas. No sé. (RISAS) 55
- E: Para mejorar, para hablar, ¿cómo lo haces?, es decir, en la clase..., fuera de clase... hablas con gente... ¡¡no sé!!, para hacerlo mejor...
- Es: Qué hago con eso ¿¿eh???... ¿Lo cerramos para pensar? (REFERENCIA A LA GRABADORA) No me viene ahora...
- E: Buscas ejercicios, buscas a gente, no sé, miras... 60
- Es: Ejercicios, sí. Quisiera buscar un poco en la biblioteca, pero tengo poco tiempo para hacerlo. También pregunto a mi profesor, cosas concretas, incluso... (()) ¿Qué más...?
- E: Pero, para hablar mejor... Me dices *tengo un problema, me bloqueo, no puedo seguir... lo digo de otra forma*. Vale, eso es una forma de solucionar el problema, pero para hablar la próxima vez mejor... 65
- Es: ¿Para hablar mejor o para mejorar la lengua?
- E: Para mejorar.
- Es: Procuro estudiar, eso, hacer ejercicios, fijarme más en algunos en que quizá no me he fijado y si todavía tengo problemas, intento escuchar a mi profesor o a algún compañero... (()) y en los libros alguna vez. Sí, en algún libro a veces, depende del momento. Normalmente prefiero escuchar a alguien y más cuando lo veo escrito, soy más visual. 70
- E: En clase hacéis ejercicios para hablar. ¿Cómo lo haces? Tu estilo, es decir, esperas que hablen los otros... no dices nada... hablas mucho... 75
- Es: Depende, normalmente depende de qué lengua sea y cómo me siento de segura con esa lengua. Ahora... con el español... (()) Normalmente espero un poco para pensarlo mejor, dejo que los demás hablen primero, y después yo. ¿Qué más...?
- E: ¿No os preguntan en clase?, ¿Esperáis que el profesor os hable directamente? ¿Prefieres hablar con el profesor o prefieres hablar con los demás compañeros? 80
- ¿Cómo es tu forma de aprender a hablar?
- Es: Depende del profesor. Si siento confianza en el profesor, prefiero hablar con él. Si no siento confianza, prefiero hablar con mis compañeros.
- E: ¿Te molesta que te corrijan?
- Es: No, no te creas. Depende de cómo, pero en este momento no me molesta, en absoluto, me gusta, pero es suficiente que me lo expliquen y que lo entienda, que lo entienda, insisto en que lo entienda. Me gusta eso, no me molesta, o sea... si el profesor... Hablas con el profesor y con los compañeros, te corrigen los dos, supongo, vale. 85
- E: Fuera de clase, ¿Qué haces con el español?
- Es: Ahora, bueno, en este momento tengo el teatro, creo que es buen... 90
- E: ¿Cómo te sientes con el teatro?: ¿Aprendes?, ¿es una forma de aprender?...
- Es: Creo que es una buena forma, pero no he dedicado el tiempo suficiente, pero es que no tengo mucho, es la verdad, pero es una forma de aprender, claro. Al principio estaba muy desorientada porque éramos una clase muy grande, y leían muy deprisa, y yo no podía seguir y en algún momento decía: *¿qué pasa aquí...?* Pero con el tiempo, al ir leyendo el texto, me es más fácil entenderlo y espero que a partir de ahora entienda otros textos, que me haga bien, y ojalá intentara, más bien que intentáramos 95

- todos, incluso los que somos principiantes, hablar en español en el teatro. Un poco difícil...
- E: Yo lo intento, ¡pero siempre me decís que no me entendéis...! (RISAS) A parte del teatro, ¿Qué haces para hablar? No ver películas, leer libros, eso lo sabemos. 100
- Es: Ah, sí. Escucho canciones, intento entender qué dicen. Veo vídeos e intento entender qué dicen. He sacado vídeos e intento entender... eh... ¿Qué más...? Eso hago básicamente, y... quizá, en algún momento -quizá suena como una tontería para los españoles- utilizo el español para hablar con esos amigos, y también, claro, para viajar a un país hispanohablante. 105
- E: Con griegos, ¿hablas en español alguna vez?
- Es: No, sólo de broma, sólo algunas palabras -*hablar un poquito*-, no digo frases enteras porque no tiene... Es difícil.
- E: Y al final del año, en mayo, ¿Qué habrás aprendido?, ¿Qué quieres haber aprendido? 110
- Es: Poder tener con éxito una conversación con alguien, poder entender lo mejor posible y poder hablar un poco, bueno...
- E: A ver, dime, ¿Qué significa *hablar un poco*?
- Es: Sí, poder hablar de mí, quién soy, preguntar a los demás, entender qué me dicen... Temas simples, no profundos. Sobre mi trabajo, mis vacaciones, mis gustos... 115
- E: Y sobre la expresión oral, ¿sabrás hablar...?
- Es: ¿m...?
- E: Sobre la expresión oral... para la segunda entrevista... ¿Será en español?
- Es: Perdón, no lo entiendo...
- E: Sobre la expresión oral, digo, esto que estamos haciendo ahora, ¿En junio haremos la entrevista en español? 120
- Es: ¿Por qué no?, pensaba al principio hacerlo pero terminaría el casete. (RISAS) Espero entonces que en junio -pero no sé si podré hacerlo bien- lo hagamos en presente.
- E: No, no, ¡¡Lo haremos en griego!!, Era una broma, no intento ver qué habrás aprendido en español. 125
- Es: Pero yo quiero ver dónde he llegado.
- E: ¡Ah, bueno...!
- Es: No sé si podré usar tiempos, pero estaría bien.
- E: Por supuesto. Eso es todo, vale.

ANEXO IV

TRADUCCIÓN DE LA SEGUNDA ENTREVISTA.

Junio de 2001.

1. ALEXIS 2

20 de JUNIO de 2001

- E: Piénsatelo todo el tiempo que quieras.
- A: Si te digo que lo pares, lo paras, ¿eh?...
- E: ¿Vale?
- A: *¿En qué estadio se encuentra tu español ahora? ¿Qué puedes hacer?*
- E: Sí. 5
- A: No olvidemos que llevo sólo cuatro meses haciendo español. ¡No sé nada extraordinario en español!!
- E: Ya lo sé.
- A: Creo que puedo entenderme en cosas básicas, si voy a Barcelona podré pedir alguna cosa en un restaurante o hablar en una recepción: *Una habitación. Quiero una "mesa"*. Entenderme en cosas básicas. Estoy sorprendido del español que sé, porque conozco... Hay unas chicas que veo a menudo y han visto mi progreso. No tengo problema... desde el día que comencé hasta hoy han visto una diferencia muy grande y en eso influye el que quiero hacer un esfuerzo y sigo comprando el periódico. 10
- E: ¡Muy bien!
- A: El País... he comprado también un CD, pero no tiene nada que ver con esto... ¿Qué puedo hacer oralmente? ¡Ya lo he dicho!
- E: Sí.
- A: Creo que puedo entenderme, para que me entiendas, en América tenía un compañero de piso que cuando vinieron sus padres a América... eran de España, de Barcelona, entonces no podía decir nada. Ahora, cuando llamo a Manuel Ballester a España puedo hablar con su padre: *¿Cómo está?, ¿Dónde está su hijo?, ¿Qué tal el trabajo?, ¿Cómo está su señora?, "Muchos besos"...* Un par de cosas. Él también se sorprendió, y eso es porque quiero hacerlo, me da ánimos para aprender más cosas. Creo que ya he respondido a la pregunta. 15
- E: Sí.
- A: Segunda pregunta: *Sobre la manera que tienes de aprender a hablar, ¿qué crees que ha cambiado? ¿En mi manera de hablar?* 30
- E: No, eh... ¿Te acuerdas que te pregunté sobre qué hacías para aprender a hablar?, en la clase, fuera de ella, y todo eso... si has aprendido algo...
- A: ¿Si he aprendido algo nuevo o sobre la manera de hacerlo?
- E: Sobre la manera, si has aprendido algo... a cambiar algo en la manera que tienes de aprender.... 35
- A: ¿Yo?, ¿personalmente?
- E: Sí, sí...
- A: Yo sigo con la misma manera, continúo comprando el periódico... No sé si cuando hablamos la otra vez había comprado ya un CD rom. Dice por ejemplo: "flore" y muestra un vídeo con flores uniendo la palabra con la imagen. He hecho esto sobre la manera de aprender de aquí, creo que... me gusta, me gusta mucho. Simplemente 40

- hay un problema, que para pasar a segundo hay un vacío de cuatro meses.
- E: ¡Ah, te refieres al verano!
- A: Y voy a comenzar clases particulares la próxima semana. 45
- E: Pero aquí hay cursos intensivos...
- A: Pero yo no puedo venir todos los días tantas horas.
- E: ¡Sí, claro!
- A: Por eso no... *¿Qué has aprendido en clase?*
- E: Sí, sobre el sistema, las estrategias que tienes para aprender. 50
- A: Todavía creo que es una forma muy buena, o sea... la forma... oír hablar con el casete..., con los "ejercicios" que nos dan y que hacemos es una forma muy útil. Ojalá en la escuela hubiera sido así, cuando estaba en el colegio... La enseñanza en general, creo que es muy eficaz. *¿Qué problemas ya no tienes?* eh... Tengo muchos problemas todavía... 55
- E: ¡¡No me refiero a los personales!! (RISAS)
- A: Un problema era... -¡¡¡No me gusta decirlo...!!! Muchos me dicen que eso no es un problema- ¡He decidido que quiero hablar español "latín"!
- E: Pero eso no es un problema.
- A: Ya lo sé, ya me lo han dicho. *¿Qué quieres cambiar en el futuro?* Sobre el español, ¿eh? 60
- E: Sí, sobre los problemas que tenías, sobre... no sé...
- A: Un problema que tenía, que podía considerarse problema, ahora que lo pienso, era que no hacía el "homework", los...
- E: Sí, los deberes, pero hablamos de la expresión oral, y no creo que tuvieras deberes... 65
- A: No... Entonces no creo que tuviera ningún problema.
- E: Con los compañeros, ¿cómo te iba?, es decir, ¿te gustaba hablar con ellos...?
- A: ¡Mucho!, En español quieres decir, ¿eh?
- E: ¡Claro! 70
- A: ¡ESO era precisamente lo que me gustaba! Cuando R. nos ponía en grupos, los chicos hablábamos en español, se veía mucha mejora en la comunicación, pero... *¿Qué pretendo cambiar en el futuro?* eh... Creo que como me gusta mucho el español voy a hacer algunas clases como te he dicho y voy a dedicarle más tiempo porque ahora no he podido ponerme mucho. 75
- E: Bueno, eso está bien. Cada uno...
- A: *¿Qué relación tiene tu profesor con tu progreso?* ¡El 100%!, es decir, yo creo que R., con su forma de hacer, me ha abierto las ganas de trabajar.
- E: Pero cómo, cómo...
- A: Con la manera que tiene de enseñar, con la manera... Yo siempre he tenido problemas con las lenguas; estudié cuatro años francés y creo que he aprendido más español en tres meses que el francés que aprendí en cuatro años. Creo que es muy importante la persona que te enseña, si tienes ganas de aprender y no te presionan para aprender una lengua. Ella tiene su forma de hacer, su disposición y todo eso que tiene, todas sus virtudes. A mí, por alguna razón... si no, no hubiera ido a comprar un CD rom, ni hubiera... si hubiera tenido la profesora que teníamos en la escuela, entonces ¡no tendría voluntad!, no hubiera hecho nada. También es muy importante LA DISPOSICIÓN de cada uno, yo creo que es ochenta-veinte: 80% el querer, y el resto TÚ, porque te da las ganas de hacer las cosas el profesor, y entonces tú ya puedes comenzar. Para mí es... la única "explanation" para esto, y esto me lo preguntó mi padre, hasta qué punto era importante el profesor, y yo digo: todo, totalmente, para mí. *¿Quién corregía vuestros errores orales en clase?* Quién 85
- 90

- SIENTE INCÓMODO, NERVIOSO)
- E: Sí, ¡Estás respondiendo muy bien!
- A: Evito situaciones en que me oye todo el mundo, porque no me siento cómodo. 145
- E: ¡Claro, normal...!
- A: Quiero que sea agradable. En la universidad... ¡teníamos cada clase...! ¡que no iba! Cuando alguien iba a hablar pensaba en el momento en que me tocaría hablar a mí y no prestaba atención a los demás, pensaba sólo en lo mal que lo iba a pasar yo ¡y no me podía concentrar! (RISAS) 150
- E: ¡Sí!
- A: *¿Qué crees sobre el uso que se hacía del griego en clase?* Creo que me hablaban mucho en griego. Creo que hablaba demasiado, R. hablaba... más de lo necesario en griego.
- E: *¿Siempre?* 155
- A: Sí, pero no la acuso, porque estamos en un nivel...
- E: *¿Cómo te sientes? ¿Te sientes que debería haber hablado...?*
- A: Menos griego, creo. Esa es mi opinión, que tenía que haber hablado MENOS porque tenía unos amigos que han hecho español en el primer nivel y tenían profesores que no hablaban nada de griego, ni inglés, que estaban en una clase que él no sabía griego, el otro no sabía español, y... ¡así aprendió español! Vale, él está en tercero, pero el profesor al principio no sabía nada de griego. Creo que al principio, cuando comienzas, quizá sea mejor que no te hablen tanto griego, porque después cuando él habla... ¡Calla! *¿Qué ha dicho ahora?* Creo que es importante. 160
- E: *¿Qué pasa cuando te pasa eso, o sea, cuando eres principiante y no conoces nada de la lengua y el profesor te habla sólo en...* 165
- A: *¿En griego?*
- E: ¡No, no! ¡Español, español!
- A: Me pongo nervioso, me pongo nervioso porque quiero aprender, ¿entiendes? Y si lo dice en griego, pues vale, *No lo entiendo dímelo otra vez, ¿entiendes? Dímelo en griego que no lo entiendo, ¿entiendes?* Si lo dice sólo en español... ¡¡¡Shhhh... callaos!!!, *¿Y ahora qué ha dicho? ¡No he entendido nada!! Nos ha dado el “homework” ¿Alguien ha entendido lo que acaba de decir? ¡Así va la cosa! ¡Es así!!!!* Si lo dices en griego... Esa es mi opinión. Y sí, lo cambiaría. Menos griego. Tiene que haber algo de griego, no digo nada de mal, no quiero decir nada malo. Sólo que quizá para comenzar hubiera sido mejor más griego... ¡ah...! ¡MENOS GRIEGO! (GRITA Y GESTICULA POR LA CONFUSIÓN) *¿De qué crees que depende el aprendizaje de una lengua extranjera?* 175
- E: ¡Ay, es una pregunta difícil!
- A: Sí, es difícil. 180
- E: Es para preguntarte si... ¿Qué crees? o sea... Al final, después de todo lo que me has dicho y te he preguntado y todo eso...
- A: Tiene que haber ganas, eso creo.
- E: *¿De quién?*
- A: Del alumno. Si no hay ganas no hay aprendizaje, eso creo... ¡Disculpa, ahora lo apago...! (SUENA EL MÓVIL Y LO APAGA) Finalmente depende mucho de cada uno, pero debo decir que ayuda mucho el que te enseña, porque si R. no nos hubiera dado inspiración para aprender español, no hubiera aprendido, hubiera perdido el dinero que pagué, y ahora, como estamos al principio, y como para mí el principio es tan importante, ¿no? Empezamos, tengo ganas de continuar, pero... 185
- E: *¿Y si tienes ahora un mal profesor, vas a continuar?↑*
- A: Sí, voy a continuar. Aunque tenga un mal profesor voy a continuar porque, vale, por 190

- muy malo que sea, algo avanzaré. Se me ha metido en la cabeza el español.
- E: Entonces no depende tanto como dices.
- A: Al principio, al principio es importante, pero el APRENDIZAJE depende de cada uno, porque como ves, compro el país, el CD rom, veo el fútbol en TV Española, lo pongo en español... sin embargo el principio es importante. Si R. hubiera sido mala, hubiera dicho: *¿Qué español voy a hacer?! ¿Qué lengua es ésa!? ¡Mejor juego al fútbol!* (RISAS) Sí, claro. Eso creo, es el principio, pero de ahí en adelante es cada uno, porque... todo está en tus manos, si quieres, lo aprendes. *¿Cuáles de tus expectativas u objetivos han quedado sin realizar?!* 195
- E: Algo que querías hacer y no has podido o no has hecho por algo. No sé...
- A: Es muy pronto...
- E: Quiero que me lo digas ahora, cuando comenzaste español querías hacer unas cosas... 200
- A: Sí, quería decir cuatro cosas, para que me entiendas.
- E: Eso, ¿se ha cumplido?
- A: Sí, ahora me ha venido a la cabeza porque te he hablado del padre de mi amigo de España. Quería... porque en verano voy a ir en algún momento a España, a Barcelona a verlo. Quería decir un "buenos días" o decir "muchas gracias por la comida", decir algo, porque antes no podía decir nada, no sabía ni el "uno", y decía: *En tres meses, cuatro meses de español no voy a poder ni decir cuatro cosas con el señor Ballesteros.* Pero creo que puedo decir incluso más, eso es lo que ahora recuerdo, me viene a la cabeza y estoy contento, ¡estoy orgulloso del español que sé en tres o cuatro meses! Orgulloso porque puedo seguir avanzando, entonces ese era un objetivo para mí, el poder decir cuatro cosas ¡en tres meses!, porque yo, con el periódico tengo muchos problemas, abro el periódico y no entiendo nada. Puedo leer los titulares, ahora ponerme a leer todo el artículo no tengo ganas, para decirte la verdad, pero... 205
- E: Crees que de lo que me dijiste al principio... 210
- A: Estoy mucho más contento, era mucho más precavido al principio, creo que ahora soy más "confident" ¿cómo se dice?
- E: ¿Más seguro?
- A: Más seguro, sí. Y estoy más seguro de que quiero continuar con el español.
- E: ¿Y si tienes profesores o libros que no te gustan? 215
- A: Puedo cambiar de grupo.
- E: Bueno, sí, pero imagina que no puedes cambiar, es decir, personalmente, como alumno, ¿Tienes alguna forma propia que hayas aprendido en clase o que hayas descubierto ahora?
- A: ¡Mira esto! (SEÑALA LA GRABADORA) 220
- E: Sí, ¿qué tiene?
- A: Nada. Me dices: ¡formas de aprender!
- E: Sí.
- A: He aprendido que para mí, para Alexis, ahora a mis 30, me es más fácil aprender. Tengo una así en casa, y cuando aprendo unas cuantas palabras, cuando estudio, no las retengo muy bien y mi padre me dijo, que es médico y tal, le conté mi problema, y me dijo que usara este aparato. 225
- E: ¿Sí? ¿¡La grabadora!?
- A: Y es raro pero cuando escucho, retengo mejor que cuando... ¡Y ojalá lo hubiera sabido en la universidad porque me hubiera ido mucho mejor! 230
- E: Bueno, puede que no funcione igual que con las lenguas.
- A: No sé, porque si tienes que estudiar historia puedes ponerte a decir un par de cosas y

- te quedan mejor, por eso en mi libreta de español sólo tengo dos páginas, los demás tienen 40 ó 50 páginas. Yo, finalmente, lo que hago es que me quedo escuchando, porque si pierdo el tiempo escribiendo, miro... ¡me pierdo!, después abro la libreta y no entiendo nada. Pero si me paro a escuchar al profesor, a veces... ¡Pregúntaselo a R.!, no escribía nunca. Simplemente la miraba a los ojos, y después escuchaba a los demás que hablaban, seguía lo que decían, es más, no estoy angustiado por los exámenes, estoy “stress free”. No tengo estrés. Yo aprendo mucho más fácilmente si no estoy angustiado. Vale, tuvimos unos exámenes, pero no fue estresante para mí. 245
- E: ¿No eres muy visual?
- A: No, soy una persona auditiva.
- E: O sea, ¿No aprendes mejor si ves escritas las cosas? ¿O sí?
- A: No, aprendo mejor las cosas cuando las oigo, sí. Por eso me oigo a mí mismo. 255
- E: ¡¿Te oyes?!
- A: Sí, me oigo que digo "comida".
- E: ¿Cómo lo haces para grabarte? Hablas...
- A: ¡Cómo lo hacemos ahora!
- E: Hablas en general, ¿Qué dices? 260
- A: Tengo una cinta que pone "español" y tengo por ejemplo El País, unas palabras que veo, y luego las escribo, después, pongamos una vez por semana que he escrito unas 25 palabras en la libreta y digo “comida”, “fagitó”; “trabajo”, “work”.
- E: ¿Sólo palabras?, ¿No cuentas historias?
- A: Todavía sólo palabras, no sé decir nada más. 265
- E: ¡No sé!
- A: Puede, no lo he pensado, por el momento sólo palabras, cuando pueda más quizá lo haga..., pero soy de carácter auditivo, por eso lo hago así.
- E: Vale, muy bien. ¿Algo más?
- A: No. 270
- E: Vale, hemos terminado. Gracias.

2. SIMEÓN 2**21 de JUNIO de 2001**

- E: Lo primero que podrías decirme es en qué nivel está tu español.
- S: ¡Bueno! Eh... para empezar, seguro que puedo entender a alguien que hable de forma sencilla, pero no en una conferencia o en una conversación sobre política en la tele, ni entender muchas cosas, pero alguien que me hable de cosas cotidianas y básicas, o que me dé instrucciones, o que me hable de cosas sencillas, como para comprar algo, todo eso... cómo ir, dónde ir, todo eso. Sé que puedo entenderme, además todo eso puedo expresarlo, lo que quiero preguntar. Eso es fundamental. Hasta ahora como se trata de una lengua relativamente fácil para un griego, algo entendías pero de una forma equivocada -¿Ahora qué me está diciendo...?- pero ahora puedo entender cuando me preguntan qué quieren de mí y al mismo tiempo puedo expresar cosas básicas que quiero saber del otro. Eso es lo primero. Ahora... ¿Qué puedo hacer oralmente? Es lo mismo. Va paralelo. Eh... ya lo he dicho. Está claro que... algunos intercambios básicos a nivel básico, que son básicos para un turista, para alguien que va a viajar, que quiere comunicarse con un español, es... Eso. ¿Vale?, ¿continúo? (CON TONO APRESURADO E INQUIETUD QUE PERDURA EN TODA LA ENTREVISTA) 5
- E: Sí, continúa.
- S: Eh... sobre la forma de tenía de aprender a hablar.
- E: Eh... Al principio⁶ me decías cómo lo hacías para aprender una lengua, ¿Te acuerdas? Ahora, ¿qué piensas que ha cambiado? 10
- S: Pues como ya me habías hecho esta pregunta y he ido a academias y he aprendido otras lenguas y todo eso, sé que poco o mucho, la idea que yo tenía al principio no ha cambiado sustancialmente. Es importante que hables mucho pero también es importante que te corrijan, es decir, no es... no sé... Es importante participar en la clase, aunque haya muchas personas en clase hay que participar e intentar hablar la lengua que se está aprendiendo, eso es muy útil, es decir eh... evitar... eso que decimos que está prohibido hablar en griego, lo considero muy necesario porque cuanto mayor sea el uso de la lengua española menor será el esfuerzo por nuestra parte, ni siquiera por pensar en español. Creo que es la mejor manera, el pensar en español para expresarte en español. Eso es. 15
- E: Ahá... es decir, no hablas... El hablar griego en clase no...
- S: No lo considero conveniente, es mejor evitarlo en la medida que sea posible. En los siguientes niveles seguro que hay que evitarlo, en este nivel elemental no...
- E: ¿Qué problemas ya no tienes?
- S: Eh... ¿Qué problemas no tengo...?, En cuanto al aprendizaje, me imagino... 20
- E: Sí, siempre en cuanto al aprendizaje.
- S: El problema básico al que ya no me enfrento es que habiendo aprendido lo básico de la lengua es muy fácil, en la lengua que estoy aprendiendo, seguir al profesor, es decir, no sé... que se use la lengua española en la clase, eso es útil. No sé si esa es exactamente la pregunta... 25
- E: Explícame un poco mejor a qué te refieres.
- S: O sea... El modo con que he aprendido desde el principio. No sabía nada, no podía en absoluto comunicarme en español y en consecuencia tenía que hacer uso de los gestos. Ahora ya puedo expresar en español algunas instrucciones que puedo utilizar en la clase, ¿entiendes? ,es decir, que se haga uso de la lengua 30
- E: Explícame un poco mejor a qué te refieres.
- S: O sea... El modo con que he aprendido desde el principio. No sabía nada, no podía en absoluto comunicarme en español y en consecuencia tenía que hacer uso de los gestos. Ahora ya puedo expresar en español algunas instrucciones que puedo utilizar en la clase, ¿entiendes? ,es decir, que se haga uso de la lengua 35
- E: Explícame un poco mejor a qué te refieres.
- S: O sea... El modo con que he aprendido desde el principio. No sabía nada, no podía en absoluto comunicarme en español y en consecuencia tenía que hacer uso de los gestos. Ahora ya puedo expresar en español algunas instrucciones que puedo utilizar en la clase, ¿entiendes? ,es decir, que se haga uso de la lengua 40
- E: Explícame un poco mejor a qué te refieres.
- S: O sea... El modo con que he aprendido desde el principio. No sabía nada, no podía en absoluto comunicarme en español y en consecuencia tenía que hacer uso de los gestos. Ahora ya puedo expresar en español algunas instrucciones que puedo utilizar en la clase, ¿entiendes? ,es decir, que se haga uso de la lengua 45

⁶ Refiriéndose a la primera entrevista.

- española en la clase ¿entiendes? Es muy útil, creo, eh... También he comprobado que seguro que ha ayudado el hecho de que hubiera algunos instrumentos como el radiocasete que escuchábamos a menudo. El... Todo eso era importante... Que al principio, las primeras audiciones eran muy difíciles de seguir, ahora ya puedo seguirlas. 50
- E: Y todo eso, ¿de qué depende?
- S: De cuánto tiempo dedicas a oír español, creo.
- E: ¡Ah! ¿Crees que el casete era el mismo, los ejercicios eran los mismos?
- S: No... Aumentaba la dificultad de los ejercicios.
- E: Pero ¿y del texto? 55
- S: ¡Del texto...?(EXTRAÑEZA)
- E: Sí, de lo que decían.
- S: Aumentaba, cada vez era más difícil, eso es evidente, pero el aumento iba paralelo a mi evolución ¿entiendes? Pues eso, ¿vale? (TONO CORTANTE)
- E: Sí, sí. 60
- S: Qué pretendo cambiar en el futuro... eh... Me imagino que voy a intentar estudiar más y oír más, hacer más audiciones, porque por desgracia todo este período no he tenido tiempo de hacerlas, aunque sea yo solo para hacer algo, es decir... yo ya sólo veo canales españoles, por ejemplo, ¿entiendes?
- E: Sí, sí. 65
- S: ¿O.K?
- E: Para hablar en clase, ¿cómo lo hacíais para aprender a hablar?, porque... vale, fuera de clase estaría muy bien, pero en la clase... ¿con los demás alumnos...? ¿Cómo...?
- S: Por desgracia... Hubiera sido muy bueno, me imagino, que habláramos sobre las cosas más sencillas con los compañeros en español, en clase, pero no lo hacíamos, lo hacíamos sólo con las preguntas de la profesora que respondíamos en español con mucha dificultad. Este, creo, es el error que cometimos todos: intentamos pensar en griego, hablar en griego, hablar entre nosotros en griego, cuando deberíamos aceptar que hay que hablar en español, incluso las conversaciones entre los compañeros de clase deberían ser en español. 70
- E: ¿Y quién es el responsable de todo eso?
- S: Los alumnos que no entran en el juego ese que exige que... el progreso ¿entiendes? Están un poco inactivos, les da pereza... ¿entiendes?, No tienen la fuerza de voluntad para mejorar en... en... lo que quieren hacer ¿entiendes? 75
- E: Sí, ¿y el profesor?
- S: Y el profesor, claro, creo que tiene que ver con la lentitud de la clase. Si está cansado... Está muy relacionado con el modo de comportarse, con el empeño que ponga y con cuánto aprenderemos nosotros, ¿entiendes?
- E: Sí. 85
- S: Es muy importante todo eso, es decir, si el profesor está siempre por las calles, viene corriendo a darnos la clase... por fuerza no tendrá las ganas, no querrá esforzarse tanto en hacerlos hablar español o... va a relajarse un poco, no sé si me entiendes.
- E: ¡Te entiendo perfectamente! Sí, sí. 90
- S: ¿Vale?
- E: Sí, sí, vale. Y... otra cosa, tú cuando hablas con los otros compañeros... eh...
- S: No me corrigen. Normalmente no me corrigen. Nadie me corrige. Sólo te corrigen cuando hablas con el profesor, aunque... claro, que no tenemos nivel para que el otro pueda darse cuenta de mis errores, muy difícilmente hay alguien que me 95

- corrija, pero... normalmente es el profesor quien te corrige.
- E: Pero tú te dabas cuenta alguna vez.
- S: Alguna vez, alguna vez, sí. Otras veces si hablaba con alguien en una conversación (...) el libro contiene eso de *habla en español, comprueba el resultado*; entonces si comprobaba que el otro cometía un error, lo corregía, ¿O.K.? 100
- E: ¿Es decir, que aprendías de los demás?
- S: Sí, claro. Eso es útil. Aprender aunque sea lo poco... lo poco que sabe de más el otro pero tiene que saberlo bien, estar seguro, (*ha de tener la seguridad*) para corregir al otro (*de hablar bien*). ¿O.K.? 105
- E: Sí.
- S: ¿Qué tipo de actividades prefiero? Pues prefiero las que son lógicas, es decir, muchas juntas sobre un mismo tema, ¿entiendes?
- E: Sí, pero a ver... ¿Y el profesor?... El profesor, ¿cómo influye en tu progreso? ¿Y en tu mejora? 110
- S: ¡¡DIRECTAMENTE!!
- E: Directamente. (PIDIENDO EXPLICACIÓN)
- S: ¡Ahá! Porque el profesor... imagina... eso es... Si te dan una clase particular... Si te dan muchas... es diferente que el profesor tenga ganas, que esté descansado, que esté tranquilo, que quiera, que tenga tiempo de dedicarlo a ti... En todo eso, la relación es directa, no es algo independiente, es decir, no son todos los profesores iguales por desgracia; cada uno tiene su personalidad y dependiendo de... Mmucha gente tiene una facilidad especial para... para enseñar a los demás, de tener contacto con los demás (()) en contacto con los demás pueden enseñarles las cosas, ¿entiendes?, mientras que otras personas no lo tienen tanto, incluso la misma persona varía de un día a otro ¿entiendes? si está cansado un día..., o sea si un día está cansado, no puede enseñarte tanto como otro día que esté menos cansado y tenga ganas de dar clase y de trabajar. Ante todo el profesor hace un trabajo, ¿entiendes? Por fuerza él también está obligado a tener...(EXPRESIÓN DE OBVIEDAD) 115
- E: Sí, claro... pero... me gustaría saber en qué proporción depende del profesor... del alumno... es decir, tú me dijiste al principio: *Nosotros tampoco teníamos ganas*. 120
- S: Sí. Si no tienes ganas de hacerlo, es... por mucho que se esfuerce el profesor, si el alumno no tiene ganas es evidente que no se puede hacer nada. Pero si un alumno quiere aprender mucho y se esfuerza, entonces por mucho... aunque... es decir, eso es recíproco: un muy buen profesor con un mal alumno puede hacer más que con un mal profesor. Y a la inversa, si el alumno es muy bueno, pero el profesor no sabe transmitirle las cosas, él solo va a encontrar el camino y va a mejorar. Es eso, todos hemos aprendido con un mal profesor. 125
- E: Sí, claro... eh... Y la siguiente pregunta es sobre los errores.
- S: Ya lo hemos dicho.
- E: Sí, pero, ¿cambiarías algo? Sobre todo lo que me has dicho, sobre cómo los corregíais, quién los corregía... ¿Te gustaba que R. te corrigiera siempre? 130
- S: Sí, hubiera preferido que me corrigiera un compañero, un compañero mío. Lo hubiera preferido, no me hubiera sentido.... Sabes, a veces te sientes... ¿Por qué me corrige...? 135
- E: Psicológicamente.
- S: Sí, pero por otro lado hubiera preferido que me corrigiera, porque hubiera entendido... A veces no aceptas que te corrija alguien que tiene el mismo nivel 140

- que tú y quieres que te corrija sólo el profesor y eso es un error: mejor que te corrija un compañero, ¿y qué pasa? mejoras más fácilmente. No puede ser el profesor...
- E: ¿Crees de verdad todo eso?
- S: ¡Claro! 150
- E: ¡Vale! (RISAS) eh... ¿Qué tipo de ejercicios prefieres? Quiero decir... ¿Prefieres ejercicios repetitivos, reproducir estructuras, o hablar y dar tu opinión sobre algo...? No sé...
- S: Creo que prefiero que se exponga un tema y que todos sobre ese tema opinen lo mejor y lo más fuerte posible en español, ¿entiendes? 155
- E: Es decir, un tema para... ¿debate? Explica un poquito qué quieres decir, no sólo la palabra.
- S: Se ponen todos en círculo y dice el profesor por ejemplo *vamos a debatir sobre el accidente de ayer*: quién tenía la culpa, qué, por qué... y expresas en la lengua tu opinión, porque así funciona el cerebro y no... no te bloqueas, no te encierras en unas expresiones concretas, ¿entiendes? 160
- E: Toda la clase.
- S: Exactamente. Toda la clase. Que participen todos. Claro, si hay alguien que no quiere aprender no va a participar, pero pienso que es un sistema muy bueno, como un equipo de trabajo, ¿entiendes? Toda la clase... 165
- E: Pero, ¿no son grupos muy grandes?, ¿en pequeños grupos no te parece bien?, ¿no te gustan los grupos pequeños?
- S: Mejor que haya más de uno para oír más opiniones.
- E: ¿De grupos?!!
- S: Tres o cuatro personas, ¿entiendes? Que hablen, o incluso toda la clase puede hablar de un tema para oír su punto de vista. 170
- E: Tú no tienes problema para hablar...
- S: ¡¡No, no!! No quiero hablar sólo con R., la profesora, o sólo con mi compañero... ¡Podría hablar con muchos otros!
- E: Entonces las clases particulares... no las ves bien. 175
- S: Las particulares, para la expresión oral, no son buenas porque puedes hablar con el profesor constantemente, pero él tiene una manera concreta de decir las cosas y habla sólo de ciertos temas. Mientras que si hablas con otras personas... ¿Vale?
- E: ¿Con qué mejoras más?, ¿qué cosas te han ayudado a mejorar de todo lo que has dicho? 180
- S: De todo lo que he dicho, en lengua oral, estoy seguro que me ha ayudado cuando me soltaba a hablar yo sólo, tanto en la clase como en grupos, cuando me soltaba a hablar yo sólo, entonces he aprendido; ahí ponía empeño en hablar correctamente, bien, en recordar palabras y todo eso. Cuando escuchas es muy bueno, claro, entiendes algunas cosas, pero cuando eres tú quien tiene que hablar, expresarte, pones el empeño en decirlo bien, correctamente, recordar alguna palabra que necesitas y todo eso. Y eso es fundamental, creo, para poderte expresar, ¿O.K.? 185
- E: Sí. Sobre el uso de la lengua griega que hacíais en clase: ¿La usabais mucho?
- S: Ciertamente, existía un fuerte uso de la lengua griega. Podría haber sido menor, pero como estábamos en un nivel inicial, entonces no podíamos... o sea... aunque hubiera dicho algunas cosas, la profesora no hubiera conseguido nunca explicárnoslas. 190
- E: ¿Tú crees ESO? -R. no va a escuchar la entrevista, ¿eh? dime lo que quieras- ¿Tú crees que no podía hacer nada más?
- S: La mayoría de las veces, en concreto yo... por ejemplo, todos lo habían entendido 195

- pero yo no. Llegaba un punto en me lo explicaba en griego, ¿entiendes?
- E: Eso, ¿lo cambiarías?
- S: Eh... No. Eso no lo cambiaría. No se puede. Es necesario, a veces, ¿entiendes?
- E: Sí. Y las dos últimas preguntas. Difíciles: ¿En qué crees que se basa el aprendizaje de una lengua extranjera? Sobre la lengua oral principalmente y en general. En general. 200
- S: Lo primero importante es la persona: hay algunas personas que... no sé, su oído... oyen más fácilmente y por lo tanto aprenden más fácilmente, sobre todo las lenguas, ¿entiendes? Y si ya has hecho otras lenguas, y sabes cuál es la manera más rápida de aprender, entonces comparas las lenguas, a partir de ahí, claro... Esa es forma de aprender las lenguas. 205
- E: ¿Cuál es? ¿Cómo lo sabes?
- S: Por la experiencia.
- E: Por la experiencia. (CONFIRMANDO)
- S: Por supuesto. Si ya has aprendido otras dos lenguas, por ejemplo, tienes experiencia de qué te ha ayudado en una, qué te ha ayudado en la otra; tienes experiencia en algunas cosas básicas de la lengua que intentas aprender. 210
- E: ¿Eso lo has aprendido tú solo?, ¿eres consciente...? Eh...¿Cómo puedo explicártelo...?
- S: Instintivamente. 215
- E: ¿Instintivamente? Pero, ¿sabes lo que haces o lo haces así sin saber?
- S: Lo hago así. Muy difícilmente lo racionalizas a no ser que hayas estudiado muchísimas lenguas y hayas descubierto los trucos. Yo, personalmente, hacía mucho tiempo que no estudiaba ninguna lengua, entonces lo que me ha ayudado ha sido el instinto: así me sale más rápido y más fácil. ¿O.K.? 220
- E: ¿Cuáles de tus objetivos han quedado incumplidos?
- S: Sí, es verdad que cuando comenzamos, todos, al principio, pensamos: *¡Ay, lo aprenderemos todo, lo diremos todo...! Y estudiaremos mucho...* Y después, todos nos volvemos perezosos, todos sin excepción. No estudiamos con el mismo ritmo. A mí, personalmente, me hubiera gustado estudiar más cosas. Creo que si me hubiera esforzado más, habría aprendido mucho más. 225
- E: Sí, pero... ¿Qué querías hacer? ¿Tenías alguna idea?
- S: Me había imaginado que al terminar podría comunicarme completamente en un simple viaje, pero lo que puedo hacer ahora es decir lo básico, no todo.
- E: Pero, ¿sientes que puedes hacerlo? 230
- S: ¡Pues claro!
- E: ¿Te sientes bien? ¿Lo ves de forma positiva?
- S: Sí, sí, voy a continuar. Voy a... ¿entiendes?
- E: m... ¿Sientes que has cambiado en algo la forma esa instintiva que tienes de corregir tus errores? ¿Te han enseñado algo en clase a hacer algo? 235
- S: No. Hago lo mismo.
- E: ¿Sigues practicando el mismo sistema?
- S: Es un período muy corto para cambiar nada. No ha cambiado nada. Hago lo mismo que hacía. No creo haber cambiado nada importante. Era un período corto para enseñarme alguna cosa para ir más rápido, ¿vale? ¿Hemos terminado? 240
- E: Pues sí. Hemos terminado, muchas gracias.

3. MARÍA 2

21 de JUNIO de 2001

- M: *¿En qué nivel se encuentra tu español ahora? Quieres decir en relación con la primera entrevista, ¿no?*
- E: Sí, sí. Es decir, qué has hecho, dónde has llegado... Todo eso.
- M: Vale...
- E: Podemos comenzar cuando quieras... Es decir, qué puedes hacer ahora con tu español, qué... 5
- M: Sí. Ahora, en relación con lo que dije en la primera entrevista, el poder entenderte, hablar. Cuando vas a un restaurante y todo eso, podemos hacerlo. Eh... Ahora lo que me es más fácil... la mejora creo que está en que, al tener que aprender algunos tiempos verbales más, hablas de manera más compleja, puedes construir frases más complejas, no sólo lo fácil, presente y un poco de futuro, es decir, puedes hablar de algo en el pasado. Vale, no exactamente que puedas seguir una conversación eh... 10
- E: *¿Hablas más fácilmente? Em... Es decir, ¿puedes expresarte mejor?, ¿cómo?*
- M: Sí, sí. No es que hable más. Bueno... no es que haya hablado muchísimo en español, no he hablado mucho más: entendía más. Por desgracia no me ha hecho falta hablar, no utilizaba mucho el español pero entendía mejor. 15
- E: mm...
- M: ¡Que qué puedo hacer oralmente! Eh... no cosas muy diferentes de las que hacíamos, de lo que te he dicho al principio, pero... no sé... 20
- E: *¿No ves ninguna mejora?!!*
- M: No. No exactamente. No exactamente, m... No sé, quizá... No es que no me preocupara, quizá como estábamos al principio y teníamos que aprender muchas cosas básicas... Pero no noto ninguna mejora especial. En A1, de una semana a otra aprendías muchas cosas: aprendías la hora, el restaurante, aprendías... muchas más cosas distintas. Notabas la diferencia. Ahora piensas: *¡Ay! Iré allí y me entenderán. Iré allá y lo haré bien. Iré a una tienda de ropa... ¡Vale! Ya lo he hecho, lo sé. Ahora... No sé. No he notado una gran diferencia. No he notado nada en concreto que te pueda decir que...* 25
- E: Te gustaría haber avanzado más...
- M: Sí. Algo que se pudiera notar más. Vale, sabemos dos tiempos más y entiendo algunas cosas más, pero... o sea... a un nivel más cotidiano no noto ninguna gran diferencia. 30
- E: *¿Te gustaría notar la diferencia?*
- M: ¡Pues claro! De un nivel a otro, ¿no esperas que haya diferencia?
- E: m... 35
- M: ¡No creo haberlo aprendido todo en A1 y que no quede nada para A2! ¡Seguro que tenemos que aprender muchas cosas en los próximos niveles!!
- E: Vale. Eso... ¿depende sólo de ti o hubo algún problema en la clase...?
- M: ¡No, no! Mira, hay muchos factores. Es una relación compleja: está el profesor y está el alumno. Yo, como alumna, era la misma. No era mejor, pero era la misma, con lo cual, tenía la posibilidad de aprender en A2 lo mismo que aprendí en A1. Pero bueno, las cosas han sido un poco distintas: otro profesor, otro estilo de enseñanza totalmente 40

⁷ La entrevistadora era una de las profesoras que participaron en el montaje de la obra de teatro a la que se refiere.

⁸ El "también" se refiere a los españoles.

⁹ El profesor con el que tuvieron su primer contacto con el español, al principio de A1.

- distinto, que a lo mejor no me convenía. No sé. No estoy contenta con lo que he avanzado y no creo que yo sea responsable de ello.
- E: m... Vale. Respecto a tu modo de aprender a hablar, es decir, estrategias y todo eso, o sea, de cómo lo hacías: ¿Crees que ha cambiado algo? 45
- M: Ah, ¡¡sí!! En este período ha cambiado mucho una cosa. Era eso que te decía la primera vez, que está bien ir a clase, pero si no escuchas mucho, si no ves películas etc. etc., si no te relacionas con españoles... bueno con gente que habla la lengua... Bueno, yo soy de los afortunados, porque participé en una obra de teatro. Era todo en español. Eh... Con algunos hablábamos en español, participaban varios profesores... He sido muy afortunada y eso me ha ayudado ENORMEMENTE. 50
- E: ¡¡Pero si siempre hablabais en griego!! ¡Que yo lo sé!⁷
- M: ¡No...! ¡En la obra, no! Mira... Cuando tienes una obra entera...
- E: ¡Ah! ¡En la obra! 55
- M: Sí, ¡En la obra! Nosotros podíamos hablar a R. y a M.J. en griego porque es más fácil para nosotros. O cuando ensayábamos... Pero cuando hablaban entre sí las otras dos chicas que eran españolas... Eh... O cuando eran tres... ¡Lo entendías! Podíamos intervenir aunque fuera diciendo una frase: sólo el escuchar, ya te ayuda, y no sólo participando. 60
- E: Pero, ¿has aprendido alguna manera nueva en clase de cómo hacer algún ejercicio... o por ti misma?
- M: En clase, no. No.
- E: Y... ¿Has solucionado algún problema? ¿Qué problemas ya no tienes?
- M: Eh... 65
- E: ¿Antes tenías algún problema...?
- M: No tenía ningún problema importante. No... El entender la pronunciación de los que hablan, o sea... He visto algunas películas españolas en la tele o he sacado algunas películas y bueno, es la lengua coloquial. Como en griego, hablan de prisa, dicen la mitad de la palabra, vale, eso se te escapa. Entonces me cuesta seguirlo bien, es decir, cuando oigo otro nivel de lengua, o... cuando los profesores hablan entre si... No sé, en otros momentos, entiendes mejor, en clase tienen que hablar más despacio, pero cuando oyes, digamos, la lengua de la calle, eh... muy de prisa y así, me cuesta. Ese problema no lo he solucionado. Bueno, he comprado muchas cintas para estudiar en verano. (RISAS) 70
- E: Pero, ¿ha mejorado ese problema? Es decir...
- M: Sí, sí, estoy mejor, claro, ¡CLARO! Y a eso ayuda el haber aprendido nuevos tiempos. Es algo más equilibrado; cuando había en una frase una palabra que no sabías, algo te recordaba la raíz del verbo, pero ahora piensas: *A algo me suena, pero no es lo que sé. No sé la terminación... "¿Qué es eso?" Me suena pero ahora...* Sí, eso ayuda. Sí, un poco en eso, sólo. 75
- E: ¿Y qué cambiarías?
- M: Eh...
- E: Hablamos sobre la manera en que te gustaría aprender.
- M: Aprender, yo... 85
- E: Sí, sí.
- M: Me gustaría encontrar una forma que no dependa sólo de mí, una manera de hablar más...
- E: Uhm...
- M: Eso ayuda mucho. Ya lo hemos dicho. Yo sola puedo hacer por escuchar, puedo ponerme a ver películas cada día, pero tienes que hablar, y como no hablas tú solo, sino que necesitas compañía... Yo, amigos españoles, no tengo. O en clase tengo que 90

- explotar la situación y ponerme a hablar con el profesor EN ESPAÑOL. Tienes que hablar, si no... ¿con quién? ¡Tienes que encontrar a alguien para hablar!!
- E: Sí, pero ahora estamos hablando del aula, ¿vale? Porque fuera de clase es difícil, ya que estamos en Grecia. Es normal. Pero dentro de clase, ¿hablabais?, ¿cómo...? 95
- M: Eh... Por desgracia... En clase, eh... no hablábamos en español. No hablábamos. Por eso digo, que las pocas horas que teníamos -porque yo no estaba en un intensivo, lo elegí yo- esas pocas horas, deberíamos haberlas aprovechado y hablar sólo en español, y más ahora que estábamos en A2, que es más fácil. No hace falta que te comuniqués con gestos ni nada. Por lo que yo sé, el profesor y algunos compañeros no están de acuerdo en eso, dicen: *Mejor en griego que estamos en un nivel muy bajo todavía*, pero yo me acuerdo, cuando comencé el italiano, entró la profesora -y ellos también hablan muy rápido⁸- no entendíamos NADA el primer día, y sin embargo nadie se atrevió a quejarse. En la segunda o tercera clase todos algo entendíamos. Vale, el italiano es una lengua más fácil, al menos en el nivel inicial, pero creo que eso debería ser la norma, no sé, del Instituto, y en general, o sea... Bueno, como he estudiado bastantes lenguas, veo cómo funciona: Hablar SÓLO ESPAÑOL, y lo que se entiende, se entiende, y lo que no se entiende, no lo dices en griego, sólo en última instancia. Dices sinónimos, lo dices de manera perifrástica; eso es lo mínimo que podemos hacer, ya que fuera no podemos hablar. Con nuestro profesor, en clase, tenemos que hablar en español, es fundamental. Y yo no me hago la santa; muchas veces estoy cansada, otras me da pereza esforzarme, pero el profesor tiene que insistir para que lo digas en español. Yo lo decía en griego, me era más fácil para salir del paso, pero es la función del profesor el insistir y decirte: *¡No! Tienes que decirlo en español*. 100
- E: ¿Qué función tiene entonces tu profesor en tu progreso? 105
- M: Muy, muy importante. Es muy importante para mí, porque tienes un contacto directo. Elegimos eso, esa manera de aprender, si no, hubiéramos comprado casetes y los escucharíamos en casa. Tiene que orientarte y... decirte: *¡Bravo! ¡Lo has hecho muy bien!* Y sacar partido de todas tus posibilidades. Tiene que presionarte para conseguir lo mejor, en el buen sentido de la palabra. Ya no somos niños pequeños. Tiene que sacarte todo lo positivo que tienes dentro de ti. El papel del profesor es muy, muy importante. 110
- E: Y eso, ¿fue así? 115
- M: NO. Desgraciadamente, no fue así y por eso he dicho entre el primer nivel y el segundo, no he visto grandes diferencias. No. Y puedo incluso decir que estoy decepcionada. (TONO TRISTE) Y no querría que eso me volviera a ocurrir, o sea, que me ha servido de escarmiento. 120
- E: Perdona, tú crees que pueden ayudarte y decirte cómo puedes hacer las cosas... 125
- M: ¡Pues claro!, ¡pues claro! ¡Pero si ya lo sé! ¡No me lo acabo de inventar! Había visto cómo funcionaban las cosas mucho antes. Tenía dos profesores antes y todo iba perfectamente, y ahora, hubiera podido ir avanzando a mejor. ¡Pero ahora no ha sido así! 130
- E: sí, pero los profesores que tenías antes... te decían... bueno, una era yo (ENTRE RISAS) ¿Cómo lo hacían? ¿Te decían cómo estudiar, cómo hacer los ejercicios? Em... No la solución, sino CÓMO hacerlo. 135
- M: ¡Enseñarte cómo hacerlos! Sí, eso pasaba, y en concreto contigo. Bueno, no sé si debo decirlo. Algunos compañeros tenían problemas contigo porque hablabas todo el rato en español, y relativamente rápido. A mí me gustaba eso, porque si vas a España y sales a la calle, no vas a decirle a la gente: *Por favor, hábleme más despacio*. Allí es lo que puedas entender. Hemos empeorado un poco con A.⁹ imagina que ya en la 140

- primera y segunda clase ¡hablábamos sólo en español! ¡Sólo español desde el primer momento! Eso es muy bueno. Nosotros... Estaba muy contenta con lo que había aprendido, y en este segundo curso he caído de las nubes: No sólo no sigo igual, no sigo con lo que sabía, sino que he ido para atrás, empiezo a olvidar lo que había aprendido. El profesor tiene que hablar exclusivamente en español y enseñarte y poner deberes para casa. O sea... que... ¿Qué quieres estudiar tú solo? ¡estudias solo! No somos niños, todos somos adultos. Y sin embargo, eso no es presionar, eso es orientar. Vale, yo no tenía mucho tiempo y no me ponía a estudiar yo sola. Nos decía: *Escribid algo y yo os lo corrijo; yo no os he dicho que no escribáis.* ¡Pero qué quieres que escriba! (MOSTRANDO INDIGNACIÓN) Dame un tema, dame un tiempo límite para hacerlo, no me digas mañana o te suspendo. Dame un tema con un tiempo, y lo haré, yo, por mí misma, no lo hago. En todo el cuatrimestre no he escrito ¡NI UNA FRASE!
- E: Pero no os explicaba ninguna forma de trabajar vosotros solos.
- M: ¡No, no! ¡CLARO QUE NO! ¡Ni siquiera un tema para escribir lo que quieras! ¡Será posible que en todo un cuatrimestre no hayamos cogido el boli para escribir en casa! ¡Ni lo más tonto! Recuerdo que me puse a leer los apuntes anteriores y tú nos habías mandado una cosa muy bonita, una simple postal. Había escrito algunas frases ¡Eso era algo! Tenías que ponerte a pensar, encontrar la sintaxis, pensar qué frase poner... Tardé cinco minutos en escribir todo eso, pero hacías algo, usabas lo que sabías. Pero ahora, ya no. No puede ser que no pongan deberes para casa, y no es duro eso que digo. Creo que no se puede funcionar de otra manera. Tampoco es necesario hacer comentarios de texto, todo depende de tu nivel, pero algún ejercicio es necesario.
- E: Sí, vale, ya lo entiendo, pero ¿no os decía qué podíais hacer en casa por vuestra cuenta? Es decir, os decía...
- M: No nos decía nada en absoluto. Nosotros decíamos: *sí sí* ¡¡Pero no hacíamos nada de nada!! Por favor... ¡¡¿QUÉ SISTEMA ES ESE?!! (INDIGNADA)
- E: Es diferente, ¿sabes...? (INTENTA SUAVIZAR EL TONO)
- M: Incluso una redacción que escribimos la última clase que se titulaba "mi barrio" no dijo ni siquiera: *Preparadlo en casa para corregirlo aquí.* Nos pusimos todos juntos y durante dos horas. ¡¡¡Una sesión completa la pasamos escribiendo unas frasecitas cuando podíamos habernos puesto cada uno en casa, escribir el doble y luego corregirlo!!!! (SIGUE EN EL MISMO TONO)
- E: Sí, sí, ya entiendo, ya entiendo. Vale, eh... Ni os decía qué teníais que hacer, ni os ponía... Ni...
- M: ¡No, no!!! ¡Ni ejercicios! No me refiero a que nos controlara, pero que nos dijera: *A esta unidad que hemos hecho hoy corresponden estos ejercicios, si queréis haceldos y los corregimos juntos.* O bien: *Hacedlos y mirad las soluciones vosotros mismos.* Ni siquiera eso hicimos. Ni cuáles correspondían a cada lección.
- E: Es decir, que si tú querías, tú sola lo hacías.
- M: ¡Sí! ¡Si quieres, lo haces! Pero con que tengas un poco de trabajo... Todos tenemos obligaciones. ¡No somos estudiantes! Tenemos tantas cosas que hacer que si no te dicen nada... A eso me refiero, a que el profesor ¡te tiene que guiar!, por eso es tan importante el papel del profesor, ya te lo he dicho. Si no, no vendría, aprendería por correspondencia. (RISAS)
- E: ¡VALE! Vamos a hablar de los errores en clase, ¿quién los corregía?, ¿cuándo?, y ¿cómo te sentías cuando lo hacía?
- M: Mira, para cometer errores orales en clase, ¡tienes que hablar!
- E: Sí, claro.
- M: ¡En español! (RISAS)

- E: ¡Pero hablaríais en algún momento!
- M: Sí, los primeros días hablábamos, sí. Eh... ¿quién corregía esas pocas veces? De todas formas, no creo que sea correcto eso de: *Déjale que hable, no importa, yo entiendo qué quiere decir*. O: *No quiero hacerle sentir mal*. El profesor tiene que corregirte en ese momento, para eso está ahí. ¿Por qué has de sentirte mal?, ¡no te riñe, te corrige! Te interrumpe por tu bien. O sea...eso, tiene el deber de hacerlo el profesor. No dejarlo así. 195
- E: ¿Cómo hablabais?, ¿en grupos?, ¿de dos en dos?, ¿solos con el profesor?... 200
- M: Eh... Hablábamos entre nosotros. Nos ponía en grupos de dos o de tres, o nos preguntaba y por orden le respondíamos.
- E: Cuando hablabais en grupo, ¿Hablabais sobre qué pensabais sobre algo? ¿Lo corregíais entre vosotros, o...? ¿Él escuchaba qué decíais? ¿Cómo lo hacíais exactamente? 205
- M: No necesariamente. Mira, en una clase no somos mucha gente, pero eh... si hay 4 ó 5 grupos de tres personas, no puedes estar todo el rato pendiente de todo el mundo al mismo tiempo; en un momento oyes a unos, en otro momento a otros. En realidad él no escuchaba a nadie ¡porque no se levantaba de la silla!
- E: Sí, eso es muy distinto. 210
- M: Una cosa es que vayas pasando y vayas escuchando a ratos que dice cada grupo, y otra que escuches en general, ¡No sé el qué! No. Y cuando hablábamos en grupo, aunque no sucedía a menudo, tampoco había corrección, simplemente nos arreglábamos nosotros solos, nos dejaba solos que hiciéramos lo que nos pareciera. No tiene mucho sentido todo eso, si no tienes a alguien que te corrija, porque ¡No es posible que no cometiéramos ningún error! En concreto, en nuestro nivel, es normal que cometamos errores, pero tienen que corregirse. Creo que te lo he dicho antes. El profesor tiene que corregir. (LE SUENA EL MÓVIL) ((...)) 215
- E: Hablábamos de la corrección de errores. Cuando hablabais en grupo con los compañeros... Se suele decir que eso es positivo porque se gana fluidez. 220
- M: Sí, sí, te sientes más cómodo en lengua oral. Sí que va bien para eso, pero puedes también hablar con el profesor, puedes entablar una conversación y no sólo: *Te he preguntado algo, ahora contéstame*. Porque en la vida diaria ¡no es así! No te pregunta uno y te contesta otro, vuelves a preguntar... Hay un diálogo, y es ahí donde puedes cometer el error. Es diferente a que te hagan una pregunta con todo el tiempo para pensar la respuesta. Vale, en la primera pregunta, pero después, no tienes tiempo, aunque haya un orden; si la conversación es larga... Que no sea sólo una frase, en una frase te paras a pensar qué dices, y que también haya una discusión para participar todo el mundo. 225
- E: Cuando os preguntaban, ¿era sobre temas interesantes, eran preguntas de verdad o preguntas como *¿Qué ropa llevas?* 230
- M: Al principio hacíamos ejercicios como: *Eres una mariposa y te posas en una amapola, ¿Qué le dices? ¿Qué le dice la amapola a la mariposa?* No sé: *¡vuela!, ¡vete!* A mí, me tocó: *¿Qué le dice el sol a la nube?: ¡Vete!* Eso era la parte poética, pero había cosas también sobre la vida normal como: *¿Qué les dices a los niños que son traviesos?: ¡Niños, cuidado!* Pero hacía falta algo más: esa fue una de las pocas veces en que... °Déjalo no le des más vueltas° (RISAS Y UN PROFUNDO SUSPIRO DE IMPOTENCIA) 235
- E: DE ACUERDO. Dime, ¿Qué tipos de actividades prefieres en lengua oral?
- M: Eh... Ejercicios... 240
- E: Cosas que hacíais en clase.
- M: Pues, que sean siempre diferentes, que no sea siempre lo mismo, las conversaciones

- están muy bien. En el cuatrimestre anterior, contigo, me acuerdo que cuando habíamos aprendido los números hicimos algo muy bonito con un bingo.
- E: ¡Ah, sí! 245
- M: Es muy interesante todo eso. O poemas, canciones, encontrar la letra de una canción. Hay muchas cosas que hacer con interés, es muy aburrido hacer siempre lo mismo o decir: *Chico, hoy vamos a hablar del tiempo*. Bueno cansa un poco.
- E: Sí, claro... Y ¿qué actividades crees que te ayudan más? De todas esas.
- M: Mm... eh... A mí, eh... No sé, me va... Eso es lo que he pensado. Me gusta verlo 250 como teoría, por escrito, y después lo mismo, en la misma clase, ponerlo en práctica, es decir, hacer un ejercicio o hacer una práctica sobre lo que se acaba de ver justo antes.
- E: ¿Te refieres a temas?
- M: E..., sí. 255
- E: O hablas en general: gramática junto a... (())
- M: ¡Claro, gramática! Bueno, el tema del que hablas se refiere a una teoría determinada, la mayoría de las veces se refiere al tema que se acaba de explicar.
- E: ¿Te gusta eso o prefieres hablar de temas que te interesen a ti? Por ejemplo, podríamos hablar del tema del paro en la juventud, digamos, no sé... 260
- M: Sí, eso te quería decir antes. Está muy bien que el tema sea interesante. Sobre el tiempo, te aburres. Pero si hoy hemos llegado tarde porque hay una huelga, los medios de transporte... Se habla sobre algo actual que tenga interés, no hablas de eso por casualidad. Que sea un tema REAL y por otro lado, eso seguro, utilizar eso de hablar sobre la marcha de un tema. Eh... pero por otro lado que sea... Referirte a los 265 contenidos gramaticales que has trabajado antes para poder comprobarlos más fácilmente, pero no puedo imaginarme -no me ha pasado nunca- no me puedo imaginar una clase donde no hables nada; hablar sobre lo que se ha hecho hoy o en la clase anterior y después, con la habilidad del profesor, o cuando los temas salgan totalmente por casualidad, entonces hablarás sobre temas generales de forma 270 totalmente libre, para utilizar todo lo que sabes.
- E: ¿Y tú crees que es bueno que los alumnos traigan los temas a clase? Buscar periódicos, o en internet.
- M: ¡Todo eso que dices es muy avanzado! Eso sería lo ideal. ¡No sé si eso se hace! Sería lo ideal, ¡claro!... que interese al alumno. 275
- E: ¡No pensastéis proponérselo a vuestro profesor?
- M: No... Esas cosas...
- E: ¿Te hubiera gustado?
- M: ¡Muchísimo!, por supuesto. Pero si le pedimos tema para escribir y nos respondió 280 *¡Escribid lo que queráis!* ¿Qué quieres? ¡Si ya era difícil... ¡Sería peor! ¡Qué dices!
- E: ¡Vale, vale! Eh... Sobre el griego...
- M: Sí, ya hemos hablado antes. Según mi opinión, tiene que usarse lo MÍNIMO posible. Nosotros... lo que hacíamos en clase era abusar del griego, siempre según mi opinión. Tienes que esforzarte en decir lo que sabes, aunque tengas que hacer 285 mímica, usar las manos, los gestos, para usar en español lo que sabes. Es la mejor manera de no hablar nada, NADA de griego.
- E: Vale. Y bueno, ¿de qué crees que depende el aprendizaje de una lengua?
- M: Mm... primero, de... del... interés... del alumno. Eso por descontando. Ya he dicho que no estamos aquí porque nos trajo nuestra madre ni nuestro padre; lo elegimos nosotros mismos con el horario que nos va bien. Todo lo hemos elegido nosotros. 290 Primero el interés del alumno, después del tiempo que se dispone, pero eso es un poco subjetivo porque yo no me he esforzado más; el mismo tiempo que tenía en el

- primer cuatrimestre, lo he tenido ahora. Pero creo de verdad en el profesor, en el contacto que tienes con él, que hace que te interese la lengua, es decir..., lo que acabamos de decir, que te diga: *Abre un periódico y busca una noticia que te interese, o...* 295
- E: Si te hubieran propuesto...
- M: ¡NO, nunca!
- E: SI te hubieran propuesto, digo, trabajar sobre una noticia de un periódico, ¿lo hubieras hecho? 300
- M: ¡Claro! !Lo hubiéramos hecho encantados! Pero ya te digo que no fue así. Nos decía: *No quiero cansaros, ya sé que estáis cansados, lo haremos todo aquí.* Y no da tiempo en dos horas, ¿a qué va a dar tiempo? Una vez ves algo... no da tiempo. Creo que el profesor debe motivarte, pero no te enseña; no puede abrirte la cabeza para metértelo, tiene que crear el interés y después está en las manos de cada alumno utilizarlo como crea. Tú me pones un tema, yo no he tenido tiempo, no me vas a matar si no he tenido tiempo. Pero si tengo tiempo, dedicaré entre una y tres horas; el profesor te motiva y tú haces lo que puedes. 305
- E: Mm...
- M: Finalmente, creo que es sobre todo cuestión del profesor y se da por supuesto que también está el interés del alumno. 310
- E: Vale, ¿y qué objetivos se te han quedado sin cumplir?
- M: Creo que puede deducirse de todo lo anterior. Yo me siento muy decepcionada porque esperaba tener el mismo progreso que en el cuatrimestre anterior. Eso no sucedió. NO HE HABLADO EN ESPAÑOL. No he hablado casi nada. No valoro lo que he aprendido porque podía haber aprendido más, eh... No estoy contenta. 315
- E: Quiero también preguntarte si crees que has aprendido más con lo que has estudiado por tu cuenta, que... con... lo que has hecho con el profesor en clase.
- M: Bueno, no es que yo me haya dedicado mucho. He aprendido muchas cosas yo sola pero por las circunstancias, porque participaba en la obra de teatro para hacer algo más. Lo he dicho desde el principio; lo hice para aprender español, no participé en la obra para ser actriz, no, nada de eso. Yo no sabía que iba a pasar todo eso, yo me apunté para hablar un poco más. Parecía una profecía... Lo hice para no perder el contacto, porque al final del primer cuatrimestre, que estábamos todos entusiasmados, con las cosas que habían ido tan bien, me di cuenta... pensábamos que durante las vacaciones de Navidad... Todos lo decíamos... Me sentía como si hiciera AÑOS que no escuchábamos español. Tenía un buen nivel y echaba mucho de menos el español, me acordaba y pensaba: *Lo he olvidado todo.* Te das cuenta que te hace falta, y hablamos de 15 días, imagínate, ahora con el verano... ¡Será una buena prueba! estaremos ahora tres meses sin español a la fuerza. Algo tienes que hacer por tu cuenta, si no, retrocedes donde te quedaste. ¡Tienes que hacer algo! Pero tienes que tener un motivo. Ahora tenemos el teatro. Cada uno tiene que encontrar algo. 320
- E: ¡Otra obra! (RISAS) 325
- E: 330

4. ESMERALDA 2

21 de JUNIO de 2001

- E Vale, ¡ya está! Espera... ¡huy! ¡Vale! (PROBLEMAS CON LA GRABADORA)
- Es: ¿Que qué puedo hacer oralmente? Bueno, mi español es mejor que en el primer semestre. Eh... ¿Qué puedo hacer...? Pues puedo decir algunas cosas, claro que cometo errores, más o menos puedo hablar de cosas cotidianas, de modo que si voy a España alguna cosa puedo decir, al escuchar a otros, al escuchar palabras continuamente... Seguro que puedo mejorar, pero seguro que puedo decir algo. 5
- E: ¿Qué quieres decir? ¿Qué significa "decir algo"? ¿"buenos días"?
- Es: No, no... Un poco más complejo. (BROMEANDO)
- E: ¿Puedes hablar sobre ti, contar cosas... ?
- Es: Cosas simples, ¡evidentemente que las puedo decir! ya podía en el semestre anterior. 10
Puedo decir cosas más complejas, no hacer descripciones, porque no tengo el vocabulario, ni puedo mucho con los tiempos, pero este semestre puedo - poco a poco, con un poco de práctica- empezar a hablar un poco del pasado. Eso es lo que hemos hecho, no hemos hecho el futuro... Puedo describir algo cómo es... una pequeña, una descripción simple, básica, puedo hacerla. Seguro que hay errores, pero un español seguro que lo entendería. Gramaticalmente, tendría errores. 15
- E: Si encuentras un amigo español, si quieres hablar conmigo, lo haces normal y te comunicas: ¿Te entendería yo por ejemplo?
- Es: (()) tiempo y me obligo bastante y... y tengo mucho interés, vale, lo hago... Está también el inglés, y podría hacerlo en inglés, entonces si lo hiciera en español no sé qué pasaría. 20
- E: Los españoles no sabemos mucho inglés, ¡ya lo sabes!
- Es: No ha coincidido, ¿sabes? encontrarme con un español que supiera sólo español, no digo que no puedo hablar bien. Si lo ponemos en una tabla...
- E: No te pregunto si hablas bien o no... 25
- Es: ¿Qué quieres que te diga?
- E: Sí, sí, vale: qué podías decir... qué puedes hacer... si te comunicas... Pero ya me has contestado.
- Es: OK. ¿Paso a la siguiente pregunta?
- E: Sí, dime. 30
- Es: Sobre la forma en que he aprendido a hablar, ¿qué ha cambiado en eso? Lo he dicho antes.
- E: No cómo hablas, sino en la forma de aprender. ¿Recuerdas que hablábamos de la forma que hacías de hablar, con el compañero?
- Es: ¿¿Técnicas?? 35
- E: Exactamente, de eso hablamos.
- Es: ¿Si he cambiado algo en la técnica de aprendizaje cuando hablo?
- E: Sí.
- Es: En lengua oral... Este semestre hemos hecho mucho pregunta-respuesta con nuestro profesor. Mucho hablar... Había preguntas de describir algo, o algo que tenía relación con la clase y teníamos que responder, entonces había... ¿Qué puedo decir de la técnica? ¿Puedes cerrarlo para pensar? Porque realmente... (SEÑALA LA GRABADORA) "¿Qué ropa llevas?", cuando ya lo habíamos hecho; "¿Qué lleva tu compañero?"... No sé, cosas que tienen que ver con la realidad. 40
- E: ¿Hablabais entre vosotros? 45

- Es: Sí, normalmente en parejas y en grupo, hacíamos ejercicios parecidos; "juegos", si quieres.
- E: Ahá, ahá.
- Es: Por ejemplo, describir a alguien y el otro grupo tiene que descubrir a quién estás describiendo, eh... 50
- E: Pero, ¿has aprendido algo para hacer tú sola?, es decir... ¿has descubierto algo nuevo?
- Es: No, era práctico. (RISAS) No he descubierto nada. Simplemente era una práctica. ¿Qué he aprendido en la clase?, ¿qué problemas ya no tengo? (LEE) ¿En lengua oral?
- E: Sí, sí. Es decir, ¿qué problemas tenías cuando empezaste en este semestre, cuando empezaste el español y te enfrentabas a la lengua oral?, ¿y qué has aprendido para sentirte más relajada? 55
- Es: Creo que en la práctica, algunas palabras, si las repites te quedan más fácilmente. Pero si no hablas a menudo, no puedes tener el vocabulario. Eh... Eso, la repetición, que te salen más fácilmente algunas palabras. No hay nada más, y eso sucede normalmente. 60
- E: ¿Qué objetivos tienes?
- Es: ¿Yo, personalmente, qué querría hacer con mi lengua oral?
- E: Sí, claro, todo esto es sobre ti...
- Es: Estaría bien, claro que no sé si lo haré, y ahora también tendría que hacerlo, pero... perderíamos mucho tiempo; intentar hablar con los españoles sólo en español, eso, pero no sé si el otro lo aguantaría... porque sería muy cansado para él.. ¡Eso puedo hacer!, comenzar a hablar sólo en español con los españoles y con quienes sepan español. 65
- E: Vale... 70
- Es: Sobre lengua oral... ¿Qué más puedo decir?
- E: ¡Uh! No sé, ¿qué relación tiene tu profesor con tu mejora?, ¿tú qué crees?
- Es: Sí.
- E: ¿Qué hacía él?, eso quiere decir...
- Es: Yo esperaba muchas más cosas, y en cuanto a tiempos, esperaba algunos ejercicios y no nos puso ni uno en todo el semestre porque a mí... si alguien me pone algo para hacer en casa, son mis deberes, pero si no me ponen ni un ejercicio significa que no voy ni a abrir el libro, con lo cual no voy a practicar, ni siquiera intentar estudiar por mi cuenta. Eh... no puedo decir que nos haya ayudado mucho nuestro profesor este cuatrimestre. En cuanto a mi mejora... 75
- E: ¿y en lengua oral? 80
- Es: Sí.
- E: Porque, en casa no se hace nada oral...
- Es: En lengua oral... Sí, vale, pero como éramos diez personas en clase no aprendes mucho, y por otra parte... si el cuatrimestre tiene cuatro meses, dos de los meses los hemos dedicado a ver un vídeo para hacer un repaso, con lo cual, tampoco hablábamos. Entonces, en una hora intentaba hacer algunos ejercicios orales, () con lo cual hablábamos unos 20 minutos como media en clase, entonces, a mí me hacía una o dos preguntas cada clase, no es mucho, creo... o tres. Este promedio no es mucho, igualmente. 85
- E: m... ¿Sientes que has hecho algo? 90
- Es: Siento que no he hecho mucho este cuatrimestre. Lo he perdido; mejor haber estudiado por mi cuenta, ¡o haber hecho clases particulares!
- E: Pero tú sola, ¿qué hacías?
- Es: Yo sola... cogía algún libro de gramática, algún libro de vocabulario, que es más fácil 95

- para estudiar... Lo he hecho algunas veces... Algo he cogido, seguro, principalmente en gramática, porque estudiaba de un libro de gramática y he hecho algunos ejercicios. Sólo he escrito una redacción este cuatrimestre, y otra que no le hemos entregado que escribí... que le pedí si podía escribirla. Él no nos ponía, entonces, como ves, no he hecho una mejora importante este cuatrimestre, desde mi punto de vista, claro. 100
- E: m...
- Es: Soy una persona que si no me presionan un poco, no estudio, como muchos otros. Vale, un poco sí que he hecho, pero es un poco distinto, cuando sabes que a alguien le va a interesar lo que has escrito... Vale, lo que podía hacer yo sola, con el tiempo que podía dedicarle, lo hacía. 105
- E: Quieres decir... has dicho que no se preocupaba; no le interesaba, ¿no le importaba?, o sea, cuando queráis hacer algo por vuestra cuenta, ¿le daba igual...?
- Es: ¡¡¡¡Le pedíamos que por favor hiciéramos ejercicios!!!, ¡Y NADA! es decir, que no practicábamos. 110
- E: m...
- Es: Déjalo, eso es una historia muy larga... No sé... ¡Qué quieres que te diga!, al final se negó rotundamente. Al principio, nos respondía diplomáticamente, le pedíamos que no nos pusiera vídeo, que hiciéramos otra cosa, y no era yo sola... había otros, ¡toda la clase! Al final toda la clase se enfadó mucho con él, fue muy desagradable. 115
- E: m... ¿hablabais?
- Es: ¿Si nos dejaba hablar?
- E: ¿Hablabas él solo o vosotros también hablabais?
- Es: ¿Hablas de la forma de hacer clase?
- E: Sí. 120
- Es: ¿Cómo lo hacíamos?
- E: Sí.
- Es: Eh... hablábamos nosotros, más bien nos preguntaba y respondíamos. Vale, si cometíamos algún error, nos corregía. Una hora cada dos, entonces... 125
- E: Sobre los errores, dime qué pasaba con los errores: ¿los corregía él?
- Es: Nos corregía, eh... nos corregía oralmente, a veces, y pasaba que como no sabemos bien la lengua, con la prisa, para que nos diera tiempo... La consecuencia era que escribíamos mal las palabras. Una cosa, eso. Eh... ¿Qué más... Me has preguntado si nos corregía y cómo ¿eh?
- E: Sí, y cómo. 130
- Es: No hacíamos ningún repaso sobre los errores, sólo sobre la marcha. Si volvía a salir una palabra, esperaba que la supiéramos, pero la mayoría no la sabía.
- E: A ver si lo entiendo: os preguntaba "*Esmeralda ¿qué ropa llevas hoy?*" y si hacías algún error, ¿cómo...?
- Es: Nos corregía... en el mismo momento. 135
- E: m...
- Es: ESO. Pero... Nada más.
- E: Cuando hablabais con los compañeros, es decir, en grupo, ¿trabajabais en grupo?, ¿de dos en dos?, ¿cómo lo corregía?
- Es: Igual, de la misma manera. En el momento, cuando lo decíamos nos corregía, generalmente de forma oral. No lo escribía en la pizarra. 140
- E: En parejas, hablabais entre vosotros, y después
- Es: Una a una, a las parejas, entonces nos escuchaba, pero no todos juntos.
- E: No juntos.
- Es: No juntos, nos lo pedía uno a uno, que habláramos. 145

- E: O sea, hablabais para que él os escuchara.
- Es: Sí, hablábamos y nos escuchaba y si hacíamos un error nos corregía.
- E: ¿Cómo os sentíais con eso?
- Es: A mí, personalmente, no me sentaba mal que me corrigiera. No conozco la lengua, es lógico que me corrijan para que aprenda. No me sentía mal. 150
- E: Pero... ¿aprendíais?
- Es: Puedes aprender algo cuando te corrigen, pero no se puede evitar hacer dos veces el mismo error.
- E: Lo hacía de manera que lo recordabais diciendo *no es así* o sea... Después podíais acordaros... 155
- Es: Yo, no mucho, pero otros alumnos quizá sí.
- E: Te pregunto sobre...
- Es: ¿La manera?
- E: Sí, mira, a veces hablas a un grupo, o a tu compañero, y no te oye el profesor. Y algunas veces puede corregirte el compañero... 160
- Es: Si me corrige el compañero... sí, bueno, no estaba controlado, es decir, la mayor parte de las veces no sucedía esto... Eh.. sí.
- E: No sucedía eso.
- Es: No.
- E: Dime, ¿qué tipo de actividades sobre la expresión oral prefieres?, ¿qué ejercicios te han ayudado más a mejorar? 165
- Es: m... De expresión oral ¿eh?, eh... No sé, no he estudiado filología para saber técnicas de ejercicios para decírtelo en concreto.
- E: No, pero no quiero...
- Es: Sí, simplemente... 170
- E: (RISAS) ¡¡¡Pero si eres una alumna!!!
- Es: Vale, soy una alumna, pero ¿cómo te lo describo? Todos los ejercicios en lengua oral son iguales: uno te pregunta y tú respondes. Bueno, me ha gustado trabajar en grupo, te enterabas de la opinión de los demás pero... no, no te sé decir, te tengo que decir que todas, es suficiente que repitan algo que has aprendido. 175
- E: ¿Prefieres repetir algo que has aprendido o te gustan los ejercicios libres, sobre algo que piensas, das tu opinión?
- Es: El profesor nos dejaba libres para decir algunas cosas, es decir, no nos limitábamos al libro, hablábamos libremente la mayor parte de las veces, eso me ha ayudado a sentirme más libre y no estar pendiente del libro, eso sí, puede que algo del libro no lo recordara tal cual, pero lo decía de otra manera. No creo que fuera malo hablar libremente, entonces. 180
- E: No tenías ningún problema.
- Es: Me ha ayudado a hablar más libremente, entonces es bueno eso, es un buen sistema hablar a los otros, no tenías problema... no... y eso me ha ayudado, pero el teatro también me ha ayudado. 185
- E: De acuerdo, sí, ¿y sobre el griego en clase?, ¿cómo te parecía?, ¿qué hacía?
- Es: Vale, si alguna palabra no puedes expresarla de otra forma y para entendernos, entonces, vale, que la diga en griego, pero mejor que lo describa en español, para que el alumno oiga constantemente español. Lo que no me ha gustado, pero nada, NADA, y tengo que decirlo, es que yo aprendí en su momento gramática griega, pero eso no quiere decir que me acuerde, ¡no he estudiado filología para acordarme! No me interesa recordarla. Nuestro profesor, para explicar cualquier fenómeno se refería a la gramática griega, eso era un error porque yo no me acordaba, hacía años que no oía hablar de eso... ¡Años!, ¡al menos 15 años que no oía la palabra subjuntivo!! ¿Cómo 195

- me iba a acordar en aquel momento? Eso era un error enorme, es decir, nos confundía en estos casos. Eso es todo sobre el griego.
- E: Vale, eso sobre gramática, pero, oralmente, ¿usaba mucho el griego?, ¿hablaba siempre en español...?, ¿te gustaba...?, ¿no te gustaba...?, ¿cómo crees que aprendes más? 200
- Es: Obviamente, cuando hablaba en español... pero hablaba en español, no puedo decir que hablaba excesivamente en griego. No... Poco, muy poco.
- E: m... De acuerdo, a... ¿De qué crees que depende el aprendizaje de una lengua?
- Es: Hay tres cosas: la lengua oral, la lengua escrita y la gramática, en equilibrio entre sí.
- E: No, no me refiero a eso, me refiero a qué... En general, para aprender una lengua, qué cosa es la que te hace que la aprendas, es decir: personas, cosas, condiciones... eh... El estado anímico, el profesor, un buen método, ¡buf! ¡¡No sé!! 205
- Es: Sí, eh... El estado de ánimo es muy importante. Si quieres aprender algo, lo aprendes. Va lo primero, seguro que juega un papel importante el profesor, porque cuanto más interés tiene y cuánto más interesante sea su clase, más fácilmente aprendes... eh... 210
No sé si la técnica está dentro de las condiciones, es importante también la técnica de enseñanza que sigue el profesor, no sé si mi profesor... Y en cuanto a las condiciones, para mí el teatro lo era, para mí ha sido muy agradable, y como me gustó mucho y he aprendido con eso.
- E: Tú eres un ejemplo, digamos, de una persona que has aprendido español con un profesor, me lo acabas de decir, que no te ha ayudado casi nada, muy poco, pero sientes que has aprendido. 215
- Es: He aprendido porque yo quería aprender, yo sola me he puesto. Podía haber aprendido más cosas, a lo mejor, con otro profesor podía haber aprendido más, pero quería aprender, cogí algunos libros para estudiar, y encontré la oportunidad de entrar en un grupo... Es difícil de comenzar a actuar sin saber español, al principio no entendía nada del texto, después poco a poco, empezaba a entender. Entonces, básicamente es la voluntad, voluntad, el profesor, tú misma tienes que aprender. 220
- E: ¿Has aprendido alguna forma para aprender tú sola?, ¿controlas tú misma lo que aprendes? 225
- Es: No creo que haya aprendido muy bien cómo aprender una lengua extranjera. Si fuera en griego te diría, sí, vale, pero en español... no lo he hecho tan sistemáticamente para decir que sé. Si pudiera lo haría yo sola, no iría al instituto.
- E: Sí, vale.
- Es: Y me da miedo cometer errores, ¿quién me los va a corregir?, eso... (()) no puedo decir que sé estudiar español. 230
- E: Vale, de acuerdo.
- Es: Necesito al profesor, no sé, sí.
- E: Y la última pregunta: ¿Qué expectativas u objetivos han quedado sin realizar?, ¿qué querías hacer?, ¿qué cosa pensabas que podrías hacer y no lo has conseguido? 235
- Es: No me había puesto objetivos concretos. A mí, lo que hago me satisface. No quería ponerme metas para alcanzarlas, pensar: *tengo esta meta*, después no puedo cumplirla, me agobio, y no puedo aprender nada. Eh... simplemente esperaba aprender algunas cosas de gramática, que desgraciadamente no he aprendido. Espero hacerlo el próximo cuatrimestre, si no, en fin... yo sola... El próximo cuatrimestre, de una manera u otra, me propongo encontrar la manera de mejorar, aunque tenga que cambiar el profesor o el instituto, o lo que sea para continuar. 240
- E: Te sientes bien, satisfecha, que has avanzado...te sientes...
- Es: No tengo metas concretas, pero, repito que esperaba... eso... esas eran mis expectativas: haber aprendido mejor los tiempos, no saberlos perfectamente en cuatro 245

meses, pero, entre comillas, saberlos mejor, usarlos más fácilmente, y ahora no puedo, porque no he hecho la práctica equivalente, eso es, una cosa concreta. En general, no puedo saber qué... Cómo hablar tan bien para un diploma, no sé, como el Básico.

E: No, no. Si no hablamos de nivel, hablamos de otras cosas. Bueno, de todas maneras, 250 es suficiente. Muy bien, hemos terminado.