

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

MEMORIA PARA LA OBTENCIÓN DEL
MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

**LAS CREENCIAS DE TRES ALUMNOS MAURITANOS
DE E/LE ANTE UNA SITUACIÓN DE CAMBIO
PEDAGÓGICO**

MINERVA CARO MUÑOZ

ASESORA: DRA. CRISTINA BALLESTEROS GÓMEZ

BARCELONA, ENERO 2010

A mis padres,

a mis alumnos,

a todas las personas de buena voluntad que se interesan por Mauritania y por África.

El único hombre instruido es el que ha aprendido a adaptarse y a cambiar, el que se ha dado cuenta de que no hay conocimiento seguro, de que sólo el proceso de búsqueda de conocimientos ofrecen un fundamento de seguridad.

Rodgers

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta memoria ha sido posible gracias al apoyo, colaboración, orientación y amistad de muchas personas. La lista de nombres es más larga de los que puedo mencionar aquí, sin embargo algunos pagos son obligatorios.

Mi primer agradecimiento no puede corresponder a otra persona que a la doctora Cristina Ballesteros, la que más de cerca ha seguido este tortuoso camino a lo largo de todos los altibajos y quien ha cumplido concienzudamente su labor constante de ánimo, apoyo, revisión y orientación.

Muy especialmente doy las gracias a todos los alumnos mauritanos, sobre todo a los que se prestaron a colaborar conmigo desinteresadamente, a todos los que han ido siguiendo mis vicisitudes con paciencia del Practicum, la Memoria, etc. Muy especialmente a los que me han prestado constantemente su inestimable ayuda y a los que han confiado ciegamente en mí. No puedo dejar de nombrar a Meimuna, Lemine, Mohameden, Mustafa, Abu, Abidine, Tijani, Fadel, Mohamed. Gracias a todos los alumnos, de los que he aprendido tanto.

También agradezco todas las enseñanzas de los sabios profesores del Máster, especialmente a Vicenta González, por su calidez humana, y a Begoña Montmany, por compartir con nosotros su gran talento, que tanto admiro.

También a los compañeros de Máster, de este auténtico viaje, en especial a Jaume Batlle y Guillermo Gómez, por sus alientos incansables a través de Internet. También recuerdo a muchos otros compañeros como Pablo Postigo, Carlos Jasso, David Vidal, Cristina Guasch, Antonio Horta, Mònica, Marcela y tantos otros.

A todos mis buenos amigos, tanto los que desde hace años siguen ahí, dándome cariño constante y generoso desde la distancia a través de esta mi existencia nómada, tanto los que aparecen y reaparecen en mi vida: M^a Àngels Custals, Francesc Prat (muy especialmente por la ayuda técnica en esta última fase), Anna, Mireia, Laura, Irene, Georgina, David, Jean-François, Laure, Thomas, Beatriz, Núria, Raquel...

Y especialmente recuerdo ahora los que más cerca de mí han estado estos meses de trabajo en Mauritania, entre ellos Carlos y mis tres Carlas: esta memoria lleva vuestra impronta; también los muy buenos amigos que me han rodeado (Ángel,

Angélique, Gara, Alberto, Ricardo, Maria Amparo, Sonsoles) y a todos mis amigos mauritanos. A las dos antropólogas que me han ayudado con sus consejos, Marta y Francesca; desde aquí os transmito mi admiración por seguir investigando pese a las dificultades en Mauritania. También a Miguel, por haber compartido las preocupaciones y fatigas del oficio.

A mis recién conocidos alumnos actuales en Gabón, que me estimulan a seguir mejorando. A todas las personas que están cerca de mí en esta última etapa de trabajo. A los profesores y personal de la Ecôle Normale Supérieure de Libreville, que me han acogido y que me han ayudado en mi sinfín de problemas técnicos. A mis nuevos amigos de Gabón.

Y por último, la deuda más grande corresponde a mis padres: gracias a su confianza, ayuda, generosidad, apoyo y comprensión, todo esto es posible.

Gracias una vez más a todos por la amistad generosa, confianza, comprensión.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	10
3. MARCO TEÓRICO	12
3.1. Las contribuciones del alumno en el aprendizaje de lenguas	12
3.2. Creencias y conocimiento metacognitivo en la enseñanza de lenguas	13
3.3. Las creencias: definición y aproximación de conceptos	15
3.4. Creencias y entorno sociocultural	18
3.5. Los alumnos ante una situación de cambio de enfoque didáctico: la evolución de las creencias y pedagogía apropiada	20
3.6. El enfoque comunicativo como situación de cambio didáctico: supuestos básicos	24
4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	27
5. METODOLOGÍA	30
5.1. La investigación cualitativa	30
5.2. La etnografía	32
5.3. Instrumento de generación de datos: la entrevista	35
5.4. Diseño y desarrollo de la investigación	38
5.5. Procedimiento para el análisis de los datos	41
5.6. El contexto sociocultural	42
5.7. Los informantes	48
5.8. La investigadora	50
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	52
6.1. Primera informante: Mariem	52
6.2. Segundo informante: Ahmed	66

6.3. Tercer informante: Cheik	82
7. RESULTADOS	101
8. DISCUSIÓN Y COMENTARIOS	107
9. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	119
10. CONCLUSIONES	123
11. BIBLIOGRAFÍA	125
12. ANEXO	130
12.1. Carta a los alumnos	130
12.2. Esquema primera entrevista	131
12.3. Esquema segunda entrevista	132
12.4. Código de transcripción	134
12.5. Transcripción e interpretación de las entrevistas	135

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras y entre ellas la del español han experimentado un giro en las últimas décadas gracias a las aportaciones de la investigación en didáctica y en adquisición de lenguas extranjeras. Este cambio de perspectiva se caracteriza por un nuevo enfoque que va de la enseñanza centrada en el profesor o en los contenidos hacia una enseñanza que tiene como eje el aprendiz. Secundando esta nueva consideración hemos tomado a los alumnos como protagonistas de este trabajo.

Uno de los más complejos esfuerzos que lleva a cabo el ser humano en la vida es el proceso de aprendizaje, en el cual el alumno aporta, a su vez, un decisivo cuadro de factores individuales. Consideramos aquí que los factores afectivos, cognitivos y sociales son esenciales en la percepción de los aprendices de su competencia comunicativa y en el control de la propia adquisición. Dentro de estas variables, las creencias que los alumnos poseen sobre la lengua y el proceso de enseñanza-aprendizaje son decisivas en su interpretación y actuación en el aula. Las creencias constituyen una misma red de ideas, opiniones, valoraciones, conocimientos y representaciones con la cual la persona interpreta y actúa en la construcción del aprendizaje.

Por tanto, conocer las creencias de los alumnos resulta de gran valor para poder ajustar una actuación docente acorde con éstas, sobre todo cuando nos encontramos ante una situación de cambio didáctico o de innovación pedagógica. Así pues, la investigación se sustenta en la necesidad de ese anclaje de la actuación docente a las creencias de los alumnos. Este trabajo consiste en la exploración de las creencias sobre la lengua y el proceso de aprendizaje de tres alumnos del Departamento de traducción e interpretación de la universidad de Nuakchot, Mauritania, con el afán de indagar sobre sus predisposiciones ante un nuevo enfoque didáctico.

El trabajo está integrado por diez capítulos. En el capítulo dos exponemos la justificación y la relevancia del estudio. La investigación se sustenta en la necesidad personal de aumentar nuestra comprensión en el ámbito de la enseñanza de español en Mauritania, así como de desarrollar la investigación en el campo de las contribuciones del alumno.

En el apartado 3 se introducen los fundamentos teóricos que enmarcan el

estudio. En él señalamos la importancia de las investigaciones realizadas alrededor de los factores individuales y en concreto los metacognitivos; seguidamente describimos los constructos que basan la investigación; repasamos algunos estudios alrededor de la adecuación de los enfoques didácticos en el contexto sociocultural; y, por último describimos brevemente los pilares del enfoque comunicativo.

En el capítulo 4 formulamos las preguntas de investigación a las que hemos intentado dar respuesta en este estudio y que se inscriben en el marco teórico descrito.

En el capítulo 5 se plantean los principios metodológicos que fundamentan el presente trabajo, basados en la metodología cualitativa y en concreto la etnografía. Asimismo en este apartado describimos el diseño de la investigación y su proceso de construcción y reconstrucción a lo largo de estos meses. También se introduce el contexto sociocultural de Mauritania y el entorno educativo e institucional. Por último damos algunos datos sobre los informantes y sobre la investigadora.

El capítulo 6 contiene el corazón de la investigación, donde se analizan los datos de las entrevistas según los principios expuestos en el capítulo 5.

Una vez analizados los datos se procede a exponer los resultados, en el capítulo 7; a continuación se interpretan en el apartado de la discusión y comentarios para dar respuesta a las preguntas planteadas en el capítulo 4; y, finalmente, se cierra el círculo de comprensión con unas consideraciones finales el capítulo 10. En las conclusiones se plantean diferentes implicaciones didácticas y la necesidad de ampliar la investigación en este ámbito. Por fin, se incluye la bibliografía en el capítulo 11.

Los anexos recogen la carta dirigida a los alumnos para solicitar su colaboración (anexo 1), los guiones de las dos entrevistas realizadas (anexo 2) y las transcripciones de las tres entrevistas analizadas con su correspondiente interpretación (anexo 3).

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, con la presente investigación he intentado satisfacer mi propio interés y curiosidad al poder analizar con mayor rigor las experiencias, impresiones, ideas que a lo largo de tres años he ido experimentando en Mauritania como lectora de español en la universidad de Nuakchot. La investigación ha tenido como objetivo el desarrollo de una actitud indagadora para mejorar no sólo mis conocimientos sobre el contexto, sino también nuestra práctica docente actual y futura y por tanto avanzar en mi desarrollo profesional a través de las conclusiones que he ido extrayendo a lo largo del proceso de investigación. Partimos de la idea de que la investigación es el primer paso de la acción docente y que debe formar parte de la formación continua de todo profesor (Stenhouse, 1975). Como señala Madrid (2001) la investigación en el aula es un medio del profesor-investigador que le permite reflexionar, actuar e innovar. Por tanto, esta investigación ha sido una parte importante, pero en definitiva, otra etapa más, de mi propia formación continua para desarrollar conocimientos, destrezas y actuaciones.

Desde el punto de vista científico, suscribo los estudios que exploran el aula de lengua extranjera desde el punto de vista del aprendiz, como parte central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, protagonista y eje de los diseños curriculares desde el desarrollo del enfoque comunicativo a partir de los años 70. La elección de los alumnos como protagonistas de esta investigación responde a este cambio de perspectiva que se ha dado en la didáctica de las lenguas extranjeras hacia un enfoque comunicativo que deja atrás la visión de la enseñanza basada en la metodología y en la autoridad del profesor. Asimismo, me parece fundamental ampliar la investigación en el terreno de las creencias de los alumnos como instrumento para comprender el impacto que éstas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que las creencias y representaciones de las personas implicadas en el aula de idiomas juegan un papel muy importante en las acciones que se desarrollan en ella y por tanto se convierten en un medio de comprensión de dicho proceso muy fructífero. En consecuencia, para una adecuada comprensión de cómo se aprende una lengua es necesario estudiar las

atribuciones del estudiante, las variables que aporta el alumno, considerado como parte activa del proceso que se van construyendo de forma cooperativa junto al profesor (Ramos, 2007: 31). Las diferencias individuales, afectivas y cognitivas constituyen factores determinantes en la percepción de los alumnos y en la actuación de los mismos en clase. Asimismo, consideramos que hay una estrecha relación entre las creencias, la autonomía del alumno y el logro de aprendizaje. Por esa razón el conocimiento cognitivo o metacognitivo debería formar parte del programa de enseñanza de lenguas (Wenden, 1998: 515-537), siendo el profesor el encargado de utilizar esta información para adaptar su actuación a las diferentes creencias de los alumnos tanto en la negociación del currículo como en su actividad docente.

Por otro lado, el interés de este estudio reside en escuchar las voces de unos protagonistas ausentes en el panorama de investigación educativa. Mauritania, y el contexto específico de la universidad de Nuakchot, es un terreno aún por explorar en el campo de la investigación de la didáctica de lenguas extranjeras. Consideramos que el entorno sociocultural constituye una influencia muy relevante en la generación de creencias y que la cultura de aprendizaje constituye un marco de referencia en la construcción del aprendizaje del alumno. Por tanto con este estudio me propongo ampliar el panorama de literatura de investigación en un nuevo entorno sociocultural.

Asimismo otra voluntad que sustenta este estudio es que pueda constituir un estímulo de futuras investigaciones. También podrá convertirse en un documento de información para los futuros profesores o lectores que vayan a enseñar a Mauritania o que tengan alumnos mauritanos en España. Aunque no constituya el centro de esta investigación, es mi deseo contribuir a que la enseñanza y el aprendizaje del español en Mauritania se vaya afianzando y avance para dar una justa respuesta a todo el interés que muestran los mauritanos hacia el estudio de la lengua y de la cultura española. Tal vez estas páginas puedan servir de guía de información útil para todos aquellos que en el futuro enseñen español en Mauritania.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo expondremos algunos supuestos sobre las variables individuales que consideramos como factores influyentes en el proceso de enseñanza y en concreto de los factores metacognitivos en el aula; a continuación nos adentraremos en la definición y caracterización del constructo “creencias”, sobre todo desde la perspectiva de los alumnos; haremos un breve repaso de la bibliografía que hace referencia a la evolución de las creencias de los alumnos ante una situación de cambio didáctico o de innovaciones pedagógicas y por tanto de la idoneidad de una metodología didáctica en concreto; y, por último, resumiremos los supuestos fundamentales del enfoque comunicativo como opción pedagógica de innovación en el contexto mauritano.

3.1. LA CONTRIBUCIÓN DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Desde las últimas décadas asistimos a la revalorización del papel del alumno en la didáctica de las lenguas extranjeras y en la investigación educativa como un agente social que se implica activamente en la construcción de sentido personal de sus experiencias de aprendizaje (Williams y Burden 1997: 97). La imagen del “alumno-embudo” en que el profesor va introduciendo los conocimientos sin una reflexión de éste (Ramos 2005) ha dejado de tener una aceptación y se considera al aprendiz como parte activa y responsable del proceso con todas sus aportaciones individuales, tanto afectivas como cognitivas. Así pues para una adecuada explicación de cómo se aprende una lengua extranjera es ineludible tener en cuenta el cuadro de factores que lleva el alumno como individuo al aula (Breen 2001).

Entre la bibliografía consultada sobre los factores individuales del alumno tomamos a Larsen-Freeman (2001: 12-24) como referencia, quien clasifica las contribuciones afectivas y cognitivas en tres aspectos:

- *atributos* (lo que los alumnos son): edad, aptitud, personalidad, capacidades o discapacidades en el aprendizaje, identidad social.
- *conceptualización* (cómo conceptualizan la adquisición de segundas lenguas):

motivación, actitud, estilo cognitivo, creencias.

- *acciones* (qué hacen): estrategias.

Todas estas características implican procesos bastante complejos y pueden variar según el contexto; todas las teorías de la adquisición tienen en cuenta estas aportaciones y algunos de ellos han sido consistentemente estudiados y se han convertido en indicadores relevantes en el estudio de adquisición de lenguas extranjeras.

Estas características ampliamente estudiadas en la literatura de investigación revelan la indudable importancia de las contribuciones individuales para comprender el proceso de aprendizaje y sus resultados. Hasta el momento varias teorías relacionan algunas de estas características con el rendimiento. Sin embargo, hay menos consenso en las relaciones concretas entre las contribuciones del alumno y su efecto en el aprendizaje, y de ahí que a veces sea difícil la aplicación práctica de estos estudios. Williams y Burden (1997) señalan las limitaciones de las investigaciones realizadas que pecan de excesivo psicometrismo y pierden de vista a menudo al individuo. Uno de los conceptos más estudiados es el de motivación, que se ha considerado como el único factor junto a la habilidad de adquisición gramatical que influye en la adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman 2001), aunque hasta ahora ninguna teoría ha dado cuenta de la complejidad de la polifacética motivación. También se ha explorado la relación que se establece entre las creencias, la motivación y las estrategias que usan los alumnos, lo que justificaría el estudio de creencias desde un punto de vista didáctico (Ramos 2005). La bibliografía ha indicado de forma bastante consistente que el conocimiento metacognitivo de los alumnos -y las creencias en concreto- pueden tener una influencia significativa en el aprendizaje, sobre todo en lo que concierne al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del propio aprendiz.

3.2 CREENCIAS Y CONOCIMIENTO METACOGNITIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

En este ámbito de la investigación la influencia de la psicología cognitiva ha ido adquiriendo un lugar destacado. A partir de los años 80, el estudio de creencias se relaciona íntimamente con los aspectos metacognitivos.

El modelo metacognitivo sería una de las tendencias en el estudio de creencias, aunque se trate de una línea poca estudiada, como señala Wenden (2001): *the neglected variable*. Según la autora, el conocimiento metacognitivo:

“is the relatively stable information human thinkers have about their own cognitive processes and those of others (...); it is a specialized portion of their knowledge base (...) acquired formally or informally, deliberately or incidentally. This knowledge is stable –learners can become conscious of and articulate what they know”. (Wenden 1998: 518)

Basándose en Flavell, Wenden clasifica el material metacognitivo en tres ámbitos:

- la *persona*: conocimiento sobre los factores afectivos que afectan al aprendizaje, las capacidades, dificultades personales, etc.
- la *tarea*: conocimiento sobre la finalidad de la tarea, su sentido, etc.
- las *estrategias*: conocimiento sobre qué estrategias usar, cuáles son útiles, etc.

La autora demuestra la influencia de los factores metacognitivos en la autorregulación y autodirección del aprendizaje, es decir, en la autonomía del aprendiz, que debería constituir una de las bases de cualquier proceso educativo. El conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas constituyen una red o sistema relativamente estable que se forma en todas las edades, incluso pronto (*naive psychology of learning*) y que tendría una notable influencia en la autorregulación, planificación, monitorización y evaluación del proceso de aprendizaje. Por tanto, cabe esperar que se incluya en todos los currículos una enseñanza de las estrategias metacognitivas; los profesores deberían fomentar su desarrollo y además deberían comprender las creencias de los aprendices sobre el aprendizaje de lenguas (1998: 531).

También la autora Cotterall aporta datos sobre la relación que se establece entre las creencias y la autonomía. Según la autora "*all behaviour is governed by beliefs and experience*." (1995: 196, citado por Ramos 2005). Por ejemplo sugiere que los alumnos que atribuyen un papel tradicional al profesor están menos preparados para la autonomía. Así pues, las creencias tienen que ver con la interpretación de los fenómenos en el aula y serían la base para la selección de una acción específica, una estrategia determinada (Breen 2001: 174). Por tanto, obtener más datos sobre las creencias ayudaría a fomentar el desarrollo de la autonomía del alumno.

3.3. LAS CREENCIAS: DEFINICIÓN Y APROXIMACIÓN DE CONCEPTOS

El estudio de creencias analiza las representaciones de los profesores o alumnos de lengua y considera a éstos como agentes reflexivos que actúan y toman decisiones en función de sus propias ideas, como medio para explorar el espacio social del aula. Podemos afirmar que las personas utilizamos una serie de conocimientos, opiniones o valores para interpretar la realidad y tomar decisiones. Este conjunto de pensamientos constituirían el material afectivo y cognitivo dinámico que se va construyendo de forma paralela a las diversas experiencias. Las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje constituyen el bagaje con el cual llegan a clase y mediante el cual gestionan y controlan la adquisición de su propia competencia comunicativa. Por tanto es fundamental conocer las ideas de los alumnos sobre el aprendizaje, sobre las formas de evaluar, las estrategias de aprendizaje para negociar y construir un programa de actuación en el aula.

En la actualidad las creencias tanto de profesores como de alumnos se considera el mejor indicador de las decisiones que se toman en el aula (Ballesteros *et al*, 2001). Los alumnos, por tanto, tienen una gran influencia en la enseñanza y llegan a clase con una serie de ideas, creencias, expectativas, actitudes que son decisivas en el espacio social del aula. Sus percepciones y expectativas sobre la enseñanza son una variable de gran importancia para el éxito del aprendizaje ya que condicionan su implicación y su motivación personal en dicho proceso. Los conocimientos se van filtrando y construyendo mediante las creencias y determinan el comportamiento del individuo.

El marco conceptual relacionado con esta línea bastante fructífera en la investigación educativa de las creencias de los profesores (y por extensión de los alumnos) ha dado lugar a una considerable variedad terminológica y también de definiciones y características que se solapan y se confunden. Pajares explora en su artículo de 1992 las dificultades de definir y delimitar este constructo y lo califica de “*messy concept*”. Asimismo, Cambra (2003) habla de “explosión terminológica”. Como indican estos autores, en la literatura encontramos términos como creencias, ideaciones, teorías, concepciones, representaciones, ideaciones, imágenes, etc. Entre estos conceptos se mezclan nociones afectivas, cognitivas o sociales y algunos modelos

conceden más importancia a unos aspectos que a otros. En nuestro caso emplearemos un modelo de explicación que integra tanto la dimensión cognitiva, afectiva y social, en coherencia con nuestra opción metodológica del enfoque etnográfico.

Los conceptos que dan más problemas son creencia y saber, como señala Wenden (1998: 517). En muchos casos no es posible determinar claramente si las interpretaciones de los fenómenos tienen que ver con las creencias o los conocimientos del individuo. Por ejemplo, Abelson (1979) identifica 7 características de un sistema de creencias para contrastarlo con un sistema de conocimientos:

1. Los elementos de un sistema de creencias (conceptos, reglas, principios, etc.) no son consensuados y pueden contradecirse entre sí incluso si se trata del mismo ámbito.
2. Ello tendría que ver con la existencia o inexistencia de ciertas entidades conceptuales. Es decir que la persona es consciente de que otras personas pueden no creer en esa categoría.
3. Las creencias incluyen representaciones sobre mundos alternativos e ideales, es decir, de cómo deberían ser las cosas.
4. El sistema de creencias es evaluativo y afectivo. Ello organiza la red de creencias en polarizaciones (por ejemplo entre “bueno” y “malo”) que influyen en todo el sistema de conexiones.
5. Incluye una parte de material episódico procedente de la experiencia personal o cultural.
6. Los límites de un sistema de creencias pueden no ser claros y entremezclarse, sobre todo si se relaciona con material de experiencias personales.
7. Pueden presentar diferentes grados de certitud.

Por otra parte, Woods (1996) añade un concepto más, “representaciones” y propone el constructo formado por *beliefs, assumptions, knowledge (BAK)*. Este constructo ha sido adaptado por Ballesteros (2000), Ballesteros *et al* (2001) y por Cambra (2003) como *saber, representación y creencia (SRC)* que será el que adoptamos en nuestro estudio. Este concepto, que goza de bastante difusión, refleja la red integrada como un mismo espectro de elementos y relaciones que conviven, se interrelacionan y evolucionan a lo largo del tiempo. Las tres nociones forman en realidad una única red dinámica que se estructura en:

- *saberes*: como conjunto de cosas que conocemos de forma convencional porque

han sido demostradas de alguna manera

- *representaciones*: la aceptación temporal de algo que aún no ha sido demostrado convencionalmente
- *creencias*: hace referencia a la aceptación de un hecho que no está comprobado científicamente, pero que tiene una gran carga afectiva

El modelo etno-cognitivo de Woods, concebido para explicar las decisiones que toman los profesores en el aula, es dinámico y heurístico y por tanto se adapta a los objetivos de nuestro estudio. Asimismo Woods se propone acceder no sólo a la parte exterior del sistema (el *pico del iceberg*), sino ir más allá a través de las verbalizaciones de los informantes como fuente (1996: 23). A través del examen de la recurrencia de estas verbalizaciones y su relación con otras ocurrencias que podemos señalar las características del sistema de creencias, representaciones y saberes (1996:197). Por otro lado este modelo prevé una evolución y desarrollo del *BAK* a través de la interacción continua, que es lo que nos interesa analizar en concreto.

Un aspecto importante es que no se trata de elementos independientes sino que están estructurados en un *continuum* que incluye las conexiones de los elementos que presuponen otros elementos, de modo que se crea un entretejido. Sobre esta interdependencia de las creencias Woods aplica la metáfora cognitiva PDP (*parallel distributed processing*) que se refiere a la coexistencia de entidades que se distribuyen en patrones en situaciones particulares. Siguiendo a Abelson, Woods señala que los elementos no son sólo factuales sino también anecdóticos y afectivos, con diferentes grados de generalidad. Implican la existencia de entidades abstractas y tienen diferentes grados de certitud y de fuerza. Asimismo se trata de componentes no consensuados, pueden ser verdad para unos pero no para otros y por tanto encontrarse en medio camino entre creencias y saberes. Son también altamente evaluativos, de modo que un juicio condiciona las decisiones que se toman en el aula. Por todas estas características individuales, cada sistema es idiosincrásico a cada persona.

Entre las creencias relevantes en el ámbito de la enseñanza de lenguas, Woods destaca la importancia de las representaciones acerca del lenguaje, sobre el aprendizaje y las representaciones sobre la enseñanza. A lo largo de la vida las personas vamos incorporando diferentes creencias sobre la lengua y el lenguaje académico y nos vemos influidos por diferentes teorías acerca de la lengua. Por ejemplo, podemos considerar la lengua como conocimientos, como habilidades o como su combinación; y según tal

visión las expectativas como alumno o bien la planificación y toma de decisiones como profesores serán unas u otras. En cuanto a las creencias sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza podemos considerar que aprendemos por deducción o por inducción; a partir de la teoría o de la práctica; por la negociación e interacción, etc. También se puede ver el alumno como autónomo o independiente o como pasivo; podemos otorgar un papel central a la metodología, a los materiales o a la dinámica de clase.

Las fuentes principales del *BAK* pueden remontarse a la experiencia de aprendizaje en la infancia a través de la transmisión cultural y a continuación en la adolescencia. Pajares señala el impacto de períodos muy tempranos que pueden crear creencias sobre la enseñanza muy difíciles de alterar. Otra gran fuente (en este caso de los profesores) es la experiencia profesional y la formación continua o específica y la situación actual personal y académica. Por tanto, los alumnos llegarían a la universidad con un sistema de creencias bien establecido que determina su percepción y conducta en el aula.

Como síntesis, tomamos como referencia la definición que nos propone Ramos (2005) de creencias, que recoge los puntos que consideramos fundamentales en torno al constructo en cuestión:

“Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello”. (Ramos 2005: 18)

3.4. CREENCIAS Y ENTORNO SOCIOCULTURAL

Hemos señalado la idiosincrasia de un sistema de creencias, sin embargo éstas no tienen lugar en el vacío, sino que más allá de su individualidad se construyen a través de la interacción social en un contexto determinado. En coherencia con el enfoque metodológico escogido en esta investigación las creencias se enmarcan en un entorno sociocultural que guía las interacciones y los comportamientos que tienen lugar en un aula, creando de esta forma lo que se ha llamado “*cultura del aula*” o “*culturas de aprendizaje*”. Es importante recordar, por otro lado, que la noción de “cultura” ha sido debatida y criticada desde muchos puntos de vista, sobre todo por parte de muchos

científicos sociales o antropólogos. Sin embargo, como apunta Duranti (1997:48), es necesario poder definir un concepto que “nos ayuda a comprender las semejanzas y diferencias que manifiestan las personas a nuestro alrededor de constituir diversos tipos de formaciones grupales”. En esta investigación tomamos el concepto de cultura que presentan Cortazzi y Jin (1996) aplicado al aula y al aprendizaje:

“By the term 'culture of learning' we mean that much behavior in language classrooms is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how to ask questions, what textbooks are for, and how language teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education. In many classrooms both teachers and learners are unaware that such a culture of learning may be influencing the processes of teaching and learning. A culture of learning is thus part of the hidden curriculum. (Cortazzi y Jin, 1996: 169)

Por tanto la cultura de aprendizaje –denominada por otros autores como *classroom culture* o *cultura de alumnos*- está formada por una serie de datos (entre ellos las creencias) que constituyen un currículo oculto que actúa como marco de referencia para la construcción de significado en el aula, una especie de “matriz” desde la cual el individuo confiere sentido.

Asimismo, Pajares señala que las creencias se crean a través de un proceso de aculturación y de construcción social (1992: 316). Sugiere que las creencias tienen sus raíces en el *modelo de transmisión cultural* de Herskovits, formado por la aculturación, educación y escolarización. La aculturación implica el proceso individual de aprendizaje accidental que incluye la asimilación mediante la observación, participación e imitación. La educación corresponde al aprendizaje que se propone dirigir el comportamiento hacia unos requerimientos sociales; y la escolarización es el proceso específico de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar fuera de casa. De este modo todo individuo está influido por una tradición pedagógica; las experiencias previas de aprendizaje y el contexto sociocultural se hacen esenciales para abordar e interpretar el proceso de aprendizaje.

La cultura influye en las creencias, en las conceptualizaciones de los aprendices y en su responsabilidad y compromiso de aprender, como nos señala Breen (2001:171). Asimismo, Lantoff destaca que el funcionamiento mental es una consecuencia de cómo cada individuo hace suya la cultura en la que vive (2001, citado por Ramos 2005). El individuo se forma una identidad como miembro de una comunidad sociocultural. De este modo se establece una dialéctica entre lo cultural y lo individual que es lo que nos

interesa resaltar aquí.

Como características de esta cultura podemos destacar, de acuerdo con la literatura consultada, que es temporal, dinámica, que no pertenece a una cultura nacional sino que puede solaparse a la vez con otras culturas y que en definitiva es poliédrica y compleja.

Para abordar toda esta información la investigación etnográfica se convierte en la más adecuada. Suscribimos las conclusiones de Holliday, quien sostiene que es necesaria una investigación etnográfica para conocer las dinámicas de la clase en profundidad. Por ejemplo, algunos modelos de investigación estudian el aula desde el punto de vista de la cultura, como la teoría sociocultural, el enfoque ecológico o la teoría del caos.

Por otro lado, este conocimiento de la cultura de enseñanza y aprendizaje nos es especialmente útil cuando en el aula nos encontramos con diferentes tradiciones pedagógicas entre el profesor y los alumnos. Richards y Lockhart (1998:57) advierten sobre la divergencia de creencias sobre la forma de enseñanza o el comportamiento adecuado en clase y que pueden entrar en contradicción con las del profesor. En estos casos el profesor debe plantearse una adecuación del enfoque pedagógico y a la vez una evolución de las creencias, de lo que nos ocupamos en el siguiente apartado. En consecuencia, con el conocimiento del modo habitual de aprendizaje de los alumnos podremos desarrollar un enfoque de aprendizaje en que estudiantes y profesor puedan armonizar.

En nuestro estudio hemos consultado la bibliografía disponible sobre la tradición pedagógica en Mauritania, que hemos intentado reflejar en el capítulo consagrado al contexto. Toda la información del entorno sociocultural se ha tenido en cuenta en el transcurso de la investigación.

3.5. LOS ALUMNOS ANTE UN CAMBIO DE ENFOQUE DIDÁCTICO: EVOLUCIÓN DE CREENCIAS Y PEDAGOGÍA APROPIADA

En estrecha relación con lo anterior, las prácticas didácticas de los profesores pueden entrar en contradicción con la cultura de los alumnos. En estos casos consideramos que la enseñanza es una negociación con los alumnos según el contexto educativo, de ahí que en momentos de cambios, innovaciones o de conflictos con el

profesor sea necesario plantearnos la adecuación del currículo y una modificación o entrenamiento de las ideas previas de los alumnos. Como expondremos a continuación consideramos que en situaciones de conflicto se hace necesario lo que se ha llamado *pedagogía apropiada* aplicada por el profesor, junto a un reajuste u orientación del sistema de creencias de los alumnos para lograr un equilibrio que implique ambas partes.

En primer lugar, si nos centramos en la evolución de las creencias, el modelo de Woods (1996) sostiene que éstas son susceptibles al cambio, pese a una cierta resistencia. Woods nos habla de contradicciones (lo que él denomina “*hotspot*”) que causan conflictos que conducen a una síntesis del *BAK*. Las contradicciones que se detectan en las verbalizaciones de los profesores o de los alumnos son *per se* un signo de la evolución de las creencias. En algunos casos estas incoherencias pueden no ser relevantes en un momento dado pero sí de modo retroactivo.

Como ya hemos mencionado, las creencias se forman de modo muy temprano y se convierten en teorías muy resistentes al cambio que pueden perseverar incluso ante situaciones contradictorias. Pajares argumenta que las creencias más antiguas son las más difíciles de abandonar, mientras que las más recientes son las más vulnerables a la modificación (1992: 317). Añade que incluso cuando las creencias no son apropiadas como representaciones de la realidad el individuo se encarga de justificarlas y mantenerlas.

Más adelante en el mismo artículo, Pajares se refiere a otros autores que sugieren que los individuos poseen un sistema conceptual que incluye anomalías e inconsistencias. Los patrones para un cambio son análogos a los que emplea Piaget sobre la asimilación y acomodación de la nueva información que impone una reorganización de las creencias previas. Por un lado, para la acomodación de las nuevas creencias éstas deben ser inteligibles, plausibles y consistentes con otras partes del sistema de creencias. Por otro lado, la asimilación sólo es posible si las ideas previas se demuestran insatisfactorias y si el sistema es sometido a un desafío, caso en el que la alteración es la última alternativa. A continuación cita una serie de condiciones para que se produzca este cambio:

- los individuos deben entender que la nueva información representa una anomalía
- la información debe reconciliarse con las antiguas creencias
- es necesario que los individuos quieran reducir las inconsistencias de sus creencias

Cuando tiene lugar una situación de conflicto o de oposición de creencias, el deseo de resolverlos conlleva una toma de decisiones y una experiencia subsiguiente. Para el caso de los profesores Ballesteros (2000) apunta que:

“Para que el cambio ocurra debe producirse primero una “deconstrucción” de las creencias anteriores antes de que las nuevas sean construidas. Este proceso puede conllevar desorientación, frustración y angustia. El cambio necesita tiempo y condiciones internas y externas. Desde el interior, el profesor necesita mostrar una predisposición hacia el cambio que parta de la consistencia de que las propias creencias existen y de la reflexión sobre la naturaleza de las mismas. Desde el exterior, las innovaciones tienen que aparecer como deseables, factibles y adaptables al contexto” (Ballesteros 2000:27).

Así pues, aunque las posibilidades de cambio difieren entre profesores y alumnos también podemos aplicar algunas de las conclusiones de estos estudios a la evolución de las creencias de los alumnos. Los aprendices deben disponer de tiempo para esta transición y tener una buena predisposición ante el cambio. En ello el profesor juega un papel crucial para facilitar tal proceso con un desarrollo de la autonomía del alumno.

Wenden (1991) indica que un conocimiento específico y un entrenamiento de las estrategias son necesarios para lograr una modificación. La investigadora plantea que el cambio es posible si se presenta la nueva información de forma persuasiva y ésta favorece el cuestionamiento y la reelaboración; y en definitiva, si esta información reviste relevancia personal, hay una variedad de las fuentes y existe una atmósfera distendida (factores todos relacionados con la motivación).

Aún así, ello no implica que los alumnos acepten un cambio pedagógico o una innovación didáctica a priori y debemos ser conscientes de las dificultades de un cambio de creencias. Es posible que sólo algunos de ellos se sientan satisfechos y abiertos a los cambios. De esta forma, los alumnos pueden mostrar resistencia pasiva e incluso puede producirse un no aprendizaje o un abandono, cuando las ideas preconcebidas de éstos se contradicen con el papel que le corresponde desempeñar en clase según el profesor. Ahí entra en juego la otra parte implicada, la del profesor, que se responsabiliza de un entrenamiento del aprendiz de las estrategias necesarias basado en el conocimiento de los alumnos y del contexto. Además, el profesor deberá hacer frente a la adaptación de una metodología particular en clase, para lograr un equilibrio, lo que se ha llamado *metodología apropiada* (Holliday) o *pedagogía apropiada* (Kramsch y Sullivan).

Ellis (1996) se plantea la universalidad del enfoque comunicativo, predominantemente occidental, en contextos como el asiático. En primer lugar, señala la necesidad de ser sensible ante las creencias y valores existentes, sobre todo cuando la diferencia entre las antiguas creencias y las nuevas experiencias es considerable o incluso incompatible. En estas situaciones sugiere que la *mediación* entre los elementos de cada cultura a través de la llamada interculturalidad puede lograr una síntesis. La mediación implica una conciencia de la identidad cultural conciliándola con la propia cultura. Así nos alejamos de la percepción etnocéntrica para pasar a una visión metacultural e integradora. Como el mismo Ellis concluye en referencia al contexto asiático:

“It is inevitable that ESL/EFL teachers working in Asia setting will have cultural biases about the soundness of their educational practices. However, “mediating” is an important aspect of their work, without which their professional knowledge cannot be easily applied. When teaching cross-culturally, it is not enough to operate purely in a theoretical mode, clinging to a single concept of good teaching –in this case the communicate approach. Once this is understood, then points of integrations between Western and Eastern teaching practices can be jointly explored.” (Ellis 1996: 217-218)

También el artículo de Kramsch y Sullivan (1996) corrobora la necesidad de desarrollar una pedagogía apropiada a las necesidades locales que interrelacione ambas culturas. Se interesan por lo que llaman *pedagogía apropiada* que permitiría a los no nativos aproximarse a la cultura y a la lengua meta para hacerla suya y adaptarla a sus necesidades locales.

Por otro lado, el autor Holliday (1994) emplea también el concepto de *metodología apropiada* que se basaría en la investigación etnografía como guía continua de la opción didáctica. El autor especifica que no es necesaria una investigación etnográfica formal, sino que la concibe como una exploración de las fuerzas sociales que el profesor debe observar profundamente para crear un diálogo entre enseñanza y aprendizaje y así reajustar las acciones apropiadas.

“To be realistic, this spiral has to begin with teaching; during the process of teaching the teacher learns about the classroom; this learning process continues to evaluate the changes to the teaching methodology, which in turn requires learning about the classroom situation which it bring about, and so on. The process never finishes and indeed should be a permanent, ongoing feature of the teaching itself.” (Holliday 1994:162)

Como apunta Tudor (2001) la exploración de la tradición de aprendizaje presenta un triple propósito: comprender las interacciones de los estudiantes, evitar juicios negativos sobre las prácticas locales y proporcionar un referente en la opción metodológica. Según este autor las tradiciones influyen altamente en las expectativas de los estudiantes y en sus interpretaciones. Por eso se hace esencial estudiar el sistema de creencias y la tradición pedagógica de los aprendices en que han sido socializados para poder desafiar la cultura de aprendizaje de forma productiva en respuesta a las nuevas demandas generadas en una situación sociocultural distinta.

Es importante crear canales de negociación explícita para que los aprendices se planteen sus propias creencias de forma reflexiva y a la vez readaptar los planteamientos metodológicos de forma creativa e introducir las modificaciones (*token adoption*) que sean necesarias.

En definitiva, mediante esta negociación constante logramos un currículo interactivo que implica por un lado un conocimiento profundo de la cultura de aprendizaje a través de la investigación etnográfica y, por otro lado, un cuestionamiento de las creencias de los alumnos que dificultan el aprendizaje.

3.6. EL ENFOQUE COMUNICATIVO COMO SITUACIÓN DE CAMBIO DIDÁCTICO: SUPUESTOS BÁSICOS

En este apartado se recogen someramente los fundamentos básicos del enfoque comunicativo que ha sido escogido como opción metodológica en las clases de español en la universidad de Nuakhot y que se revela, por muchas de sus características, como una propuesta innovadora y de cambio didáctico para los alumnos de este contexto.

Los conceptos de competencia comunicativa y de enfoque comunicativo se consolidan a partir de los años 70 cuando la enseñanza de lenguas experimenta una profunda revisión a partir de las aportaciones teóricas en diferentes campos que se orientan hacia una visión más amplia y compleja de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. A grandes rasgos este nuevo enfoque se fundamenta en una serie de tendencias como la enseñanza centrada en el alumno, la valoración de los factores individuales, el desarrollo de la autonomía del alumno, uso de la lengua con propósitos

comunicativos, relación de la lengua con la realidad sociocultural, atención no sólo a la forma sino al significado, énfasis en el aprendizaje cooperativo, contenidos y resultados abiertos, etc. (Giovannini 1996)

Anteriormente la lengua se había considerado como una entidad abstracta de signos lingüísticos, concepción a la que habían contribuido tanto estructuralistas como generativistas. Sin embargo, como sostiene Llobera:

“Toda esta desdogmatización de procedimientos viene impulsada por una idea relativamente simple: los objetivos del aprendizaje de una L2 no pueden ser definidos únicamente como lo comprendido en una gramática y una lista de léxico más o menos extensa. Estos objetivos, que participan del convencimiento más o menos explícito de que un buen dominio de la fonología, morfología, sintaxis y un buen conocimiento de un léxico tan vasto como posible aseguraban un buen dominio de la lengua, es un concepto que hoy en día ya no se puede suscribir.” (Llobera 1995: 7)

El concepto de competencia comunicativa acuñado inicialmente por Hymes y más tarde por Canale nos sitúa ante un cambio de paradigma en el diseño de programas de enseñanza y aprendizaje de idiomas. A partir de las críticas hacia el conductismo y el estructuralismo sobre todo a partir de las investigaciones de Chomsky, empieza a definirse el concepto de competencia lingüística, ya empleado por antropólogos o filósofos como Gumperez o Habermas. Uno de los primeros en perfilar el concepto es Hymes con su acrónimo *SPEAKING* que incluye las aportaciones de Austin y Grice. A partir de los años 70 este concepto tiene un gran impacto en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y es Canale quien aplica el concepto a la didáctica. Este autor recoge en este concepto cuatro aspectos: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Se van sucediendo una serie de aportaciones que van consolidando el enfoque comunicativo hasta llegar a la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Éste concibe las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y características personales que permiten a una persona realizar acciones. Define cuatro aspectos:

- Conocimiento declarativo o *saber*: creado a través de la experiencia y del aprendizaje formal.
- Competencia existencial o *saber ser*: incluye actitudes y rasgos personales que permiten el desarrollo adecuado en situaciones sociales.
- Capacidad de aprender *saber aprender*: combina diferentes competencias.

- Destrezas y habilidades o *saber hacer*: posición estratégica entre las competencias y el abordaje y realización de la tarea.

Consideramos, tomando como referencia el *Marco común de referencia europeo*, que la enseñanza comunicativa tiene como objetivo el desarrollo de los aprendices de una serie de competencias necesarias para comunicarse en un entorno sociocultural. La comunicación constituye un proceso complejo que implica mucho más que los conocimientos formales de una lengua, como la competencia intercultural, la competencia estratégica, etc. En consecuencia, consideramos que la enseñanza debe adaptarse para convertir el aula en un espacio social en que tengan lugar las tareas comunicativas más representativas del mundo actual.

4.- OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez expuesto los fundamentos teóricos en que se enmarca nuestro estudio podemos pasar a definir los objetivos de nuestra investigación. De modo general, el objeto principal de esta investigación es descubrir el sistema de creencias sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE de tres alumnos del Departamento de Traducción e interpretación en la universidad de Nuakchot, Mauritania, que tienen la lengua española como lengua extranjera. Con este trabajo mi intención es investigar los aspectos individuales y cognitivos en relación a los procesos que intervienen en la adquisición de lenguas extranjeras, como la concepción de la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, el papel del alumno y del profesor, la autonomía, estrategias de aprendizaje, el papel del error, etc. Con este estudio me he propuesto interpretar las percepciones que poseen estos estudiantes de español sobre el aprendizaje, que constituyen la base según la cual gestionan su comportamiento en clase y controlan su aprendizaje.

De acuerdo con la metodología cualitativa y el enfoque etnográfico adoptado en esta investigación, me he propuesto responder a una serie de preguntas de investigación. Por tanto no he intentado confirmar unas hipótesis previas sino generar datos y sacar conclusiones mediante su análisis.

Dentro de esta intención general las preguntas de investigación han ido cambiando y modificándose a lo largo del proceso de investigación. Cuando me planteé esta investigación pensamos enseguida en centrarnos en los alumnos de la universidad de Nuakchot, por su disposición e interés, más evidente que otros protagonistas del aula de lengua extranjera en el ámbito universitario de Mauritania. Asimismo, a lo largo de estos años siempre me ha interesado explorar las ideas previas con las que venían los alumnos a clase, sus expectativas, sus costumbres de aprendizaje y sus reacciones ante prácticas innovadoras.

Inicialmente, pensé que algo interesante y que se alineaba con la literatura educativa era analizar las creencias de los alumnos universitarios en Mauritania desde el punto de vista de la autonomía y de las estrategias de aprendizaje. A lo largo de mi experiencia personal he observado la importancia de desarrollar la autonomía, la toma de conciencia del propio aprendizaje, el planteamiento de objetivos y la activación de

estrategias. Desde mi primer año como docente introduje en las clases actividades de reflexión sobre el aprendizaje que me servían para recapacitar sobre mi propia actuación. Sin embargo, he ido desechando estas preguntas para dirigirme a otros aspectos menos específicos al constatar que los estudios sobre creencias de alumnos mauritanos eran inexistentes y por tanto valía la pena hacer un estudio sobre aspectos más generales y dejar las cuestiones más concretas para futuros estudios. Respondiendo a estas preguntas de índole general sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas se hace posible indagar hasta qué punto es adecuada la enseñanza desde una perspectiva comunicativa y la introducción de prácticas metodológicas de innovación. Las preguntas definitivas a las que voy a intentar dar respuesta son las siguientes:

- 1. ¿Qué concepto de lengua presentan los informantes?**
- 2. ¿Cómo perciben el aprendizaje de lenguas?, ¿qué preferencias presentan por las diferentes destrezas?**
- 3. ¿Qué concepto tienen de la función del profesor?**
- 4. ¿Qué papel conceden al alumno, a sí mismos como estudiantes?, ¿qué técnicas, actuaciones o estrategias reconocen para mejorar su competencia comunicativa?, ¿en qué medida podemos considerarlos estudiantes autónomos?**
- 5. ¿Cuál es el papel del grupo y de las parejas para los informantes?**
- 6. ¿Qué actividades y materiales les parecen más útiles en el aprendizaje de lenguas?**
- 7. ¿Qué importancia conceden al error y qué opinión presentan acerca de los exámenes, las evaluaciones y la autoevaluación?**
- 8. ¿Qué percepción presentan sobre el cambio metodológico?, ¿cómo reaccionan a modelos diferentes de enseñanza?**

La respuesta a estas preguntas se van resolviendo a medida que avanza la investigación y con el análisis de los datos. En el capítulo 9 (páginas 118-121) se ofrece una breve respuesta a estas mismas preguntas, teniendo en cuenta que se refieren a un grupo de informantes concreto y a un contexto determinado, tal como expondremos en el capítulo siguiente correspondiente a la metodología escogida, al proceso de investigación y al contexto.

5. METODOLOGÍA

Para investigar las creencias de los alumnos nos es necesaria una aproximación más cercana a la interpretación cualitativa e interpretativa. Por esta razón hemos optado por una investigación cualitativa y un diseño etnográfico que se ajusta al objetivo de estudiar las percepciones individuales de tres alumnos desde un punto de vista émico. En este capítulo se exponen las características generales de la investigación cualitativa y del enfoque etnográfico que han sustentado todo el proceso de investigación. Asimismo se describe el instrumento escogido para la generación de datos, la entrevista etnográfica; y a continuación se describen someramente el análisis y la interpretación de los datos que han se han utilizado para teorizar sobre los aspectos que nos proponíamos indagar; y, por último se traza el recorrido seguido en el diseño y proceso de investigación.

5.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

“La subjetividad y la concreción de la verdad unidas constituyen la luz. Cualquiera que esté comprometido con la ciencia, o con la moralidad gobernada por la regla, está intelectualmente retrasado y necesita ser rescatado de este estado de oscuridad”

Kierkegaard

A estas alturas, la bibliografía sobre la metodología en la ciencia educativa es muy amplia y desde su origen numerosos autores han revisado sistemáticamente sus fundamentos. En este caso las referencias manejadas básicamente para crear un cimiento metodológico en nuestra investigación han sido Goetz y LeCompte (1988), Cohen y Manion (1989), Woods (1996), Duranti (1997), Cambra (2003), Hammersley (2001), las tesis de Ballesteros (2000) y la de Ramos (2005) y los artículos de Cambra *et al* (2000) y Ballesteros *et al* (2001).

En primer lugar, la decisión de aplicar la metodología cualitativa se debe a que ésta permite un análisis flexible para descubrir y describir las creencias de los alumnos y crear así un mapa introspectivo de sus ideas sobre la lengua y el aprendizaje. De esta forma, con un enfoque más cercano a la psicología social, podemos analizar y

comprender los datos subjetivos generados sobre la vida mental de los alumnos y crear conocimiento científico.

La metodología cualitativa se ha ido aplicando en el terreno de la sociología y la psicología ante el rechazo a la investigación objetiva y externa del positivismo. De este modo se ha ido asentando una nueva tradición que estudia los individuos desde un punto de vista interno y teniendo en cuenta el contexto. El comportamiento humano se comprende si el investigador comparte el marco de referencia y si entiende que las interpretaciones del mundo llegan del interior y no del exterior. Se crea una base que ha dado lugar a diferentes ramas, como el interaccionismo simbólico (derivado esencialmente de Mead), la fenomenología trascendental (Husserl) o la etnometodología (Schutz), entre otras.

La metodología cualitativa se aleja pues de la investigación experimental o positivista, que observa a los seres humanos como objetos identificables de modo objetivo. La investigación cualitativa considera que la realidad es múltiple y creada por los individuos y se interesa por estudiar cómo los agentes sociales construyen y reconstruyen su realidad social mediante la interacción y mediante su propia interpretación de los fenómenos.

Se ha creado un tenso debate sobre la oposición entre el llamado paradigma cuantitativo (empírico, analítico, racionalista, externo) y el paradigma cualitativo (interpretativo, crítico, fenomenológico, naturalista, humanista y etnográfico). Sin embargo, muchos autores afirman que esta dicotomía es reductora y no definen la investigación cualitativa como alternativa a la cuantitativa. Goetz y Lecompte (1988) explican los dos enfoques a través de modos suposicionales que incluyen cuatro dimensiones: inductivo-deductivo, subjetivo-deductivo, generativo-verificativa y constructiva-enumerativa:

“Cada uno de estos modos suposicionales característicos se conceptualiza como un continuo. Por otra parte, todos contribuyen a perfilar la distinción corriente entre investigación cuantitativa y cualitativa. Por investigación cualitativa se entiende un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo; la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra postura, que ha decantado la experiencia, consiste en afirmar que la distinción cuantitativo-cualitativa peca de inexacta y artificial. En consecuencia, la hemos sustituido por los modos que acabamos de exponer.” (1988: 32)

En definitiva nosotros suscribimos una visión más amplia y flexible como la que presenta el siguiente autor:

“Debido a que en educación tratamos con personas, con entidades que poseen intencionalidad y pasión, no podemos tener una ciencia que nos trate como si fuéramos átomos, moléculas, cojinetes de bola o planetas. Sin embargo, estas diferencias no implican que no podemos tener una ciencia en absoluto. Podemos y debemos. Pero es importante que comprendamos cómo funciona la ciencia cuando trabaja con seres dotados de intencionalidad y constituidos en parte por sus emociones y sentimientos.” (Fenstermacher, 1986: 176, citado por Ramos, 2005)

5.2. LA ETNOGRAFÍA

Existen diferentes aproximaciones o modelos de la investigación cualitativa. Entre ellos se inscribe la etnografía como modelo general utilizado por los científicos sociales para describir el comportamiento humano. La etimología de etnografía remite a “descripción de una cultura”, sin embargo, es preciso señalar que implica también una interpretación de la misma, como fomentará la etnografía moderna. La etnografía moderna sienta su base a partir del departamento de Sociología de la Universidad de Chicago en los años 30 (Ballesteros 2000). Geertz da un buen impulso con su libro *La interpretación de las culturas* (1973), en el que habla de *interpretación densa*, caracterizada por la superposición de diferentes niveles de significación correspondientes a cada elemento de la realidad. En consecuencia, la etnografía constituiría una interpretación de la interpretación.

Asimismo, coincidimos con que la etnografía intenta describir e interpretar las “características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos” (Goetz y LeCompte 1988).

Por otro lado, según Duranti se trata de “un estilo con el que el investigador establece un diálogo entre diferentes puntos de vista o voces, entre otras, las de las personas que estudian, la del etnógrafo y sus preferencias disciplinarias y teóricas” (1997:128).

Casi toda la bibliografía coincide en señalar la importancia de la figura del etnógrafo, como principal instrumento de generación y análisis de datos. Se habla de mediador cultural entre dos tradiciones: “una que establece su disciplina y su orientación teórica particular y, la otra, representada por las personas que estudian y viven con ellos que tienen su propia opinión sobre lo que deberían hacer en el trabajo de campo y cómo deberían comportarse.” (Duranti 1997: 134). El investigador, así pues,

participa en las actividades cotidianas y en las interacciones. Observa y escucha en el mismo contexto como un participante más. Por eso no se trata de un intruso que podría conllevar la paradoja del observador, sino que construye un análisis de los hechos desde el interior de la situación. No es sólo un recopilador de datos sino un participante reflexivo. La etnografía es atenta y empática. Se trata de un proceso constructivo, lineal que implican un compromiso y una inmersión profunda (Ramos 2005: 135).

El etnógrafo no considera las personas del campo de estudio como objetos, sino como informantes que le enseñan cosas. Este aprendizaje forma parte de los procesos emprendidos por el investigador de “aprehender el punto de vista autóctono, de su relación con la vida, a fin de poder entender su visión de su mundo” (Malinowski 1922:25, citado por Duranti 1997).

No la consideramos como una amalgama de técnicas e instrumentos de investigación, sino que implica una concepción misma de la realidad, una visión múltiple de la misma con una su consiguiente interpretación holística, desde diferentes puntos de vista. Los datos deben analizarse minuciosamente y reflexivamente y los métodos empleados por los investigadores son abiertos, variables, complementarios y flexibles y adaptables a las diferentes situaciones, a veces artísticamente. Peter Woods (1986, 1998) defiende la dimensión artística del etnógrafo para interpretar la complejidad de las situaciones, en concreto refiriéndose a las realidades múltiples y complejas de las situaciones educativas, en las que nos centramos a continuación.

La etnografía que tiene su origen en la antropología –con la influencia también de la psicología o la sociología- ha sido aplicada a la investigación educativa hacia los años 60. Cronológicamente, es en la Conferencia de Standford (1954) donde se fundan las bases de la unión entre educadores y antropólogos. La etnografía educativa considera el aula como una situación compleja en que se implican diferentes grupos sociales. Su objetivo esencial es “aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.” (Goetz y Lecompte 1988:41). Según Cambra, la etnografía educativa:

“Cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités: recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l’acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu’est la didactique des langues” (2003:13).

La investigación empírica en el aula persigue básicamente tres intereses: por un lado analizar el discurso educativo que tiene lugar en la interacción y proceso de construcción de significados; por otro, explorar el discurso producido por los aprendices; y, por último, descubrir las manifestaciones de las voluntades subyacentes de los participantes con su sistema de representaciones (Cambra 2003: 15).

Por tanto intenta explorar las capas subyacentes, los espacios opacos de la complejidad de la clase (es muy elocuente la metáfora de la “caja oscura”) y no se limita a la descripción sino que se interesa también en encontrar posibilidades de transformación e innovación (2003:14). Ello constituiría una línea de la etnografía educativa que se orientaría hacia lo que se ha llamado investigación-acción (Stenhouse 1987). Como define Martínez (2000):

En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica.

Podemos sintetizar las características de la etnografía educativa en varios puntos:

- Es generativa: se interesa en generar datos más que en verificar hipótesis.
- Es holística: pretende construir descripciones globales en su contexto y en conexión con la cultura.
- Es ecléctica: se emplean múltiples técnicas.
- Es émica: se analizan los datos desde el punto de vista de los actores, tanto profesores como alumnos y la investigación contribuye a su desarrollo profesional o de aprendizaje.
- Trabaja con datos empíricos de primera mano, trabaja en estrecha colaboración con los informantes o participantes.
- Se centra en la realidad de las situaciones educativas.
- Es un proceso constructivo no lineal.
- Acepta la complejidad de las situaciones educativas y no da explicaciones simples a fenómenos complejos.

Tras describir la metodología cualitativa y el enfoque etnográfico adoptado en el presente estudio, centramos la atención en el instrumento principal de generación de datos, la entrevista.

5.3. INSTRUMENTO DE GENERACIÓN DE DATOS: LA ENTREVISTA

If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them?

Kvale

Hemos escogido la entrevista como instrumento de generación de datos puesto que nos permite una mayor profundidad que otros métodos, como el cuestionario, gracias a la interacción muy rica entre interlocutores. Además es de las pocas maneras que podemos acceder a la “mente” de los informadores y explorar no sólo sus conocimientos, sino captar también sus actitudes, valores, opiniones o sentimientos, y en concreto sus creencias, que constituyen el objetivo específico de nuestra investigación. Podemos definir la entrevista como:

“un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas” (Cannell y Khan 1968, citado por Cohen y Manion 1989: 378).

Por tanto suscribimos completamente la concepción de la entrevista como acto de comunicación, que se construye mutuamente entre el entrevistador y el entrevistado a través de un diálogo. Como argumenta Cambra *et al.* (2000: 30), por un lado el entrevistado transmite una serie de informaciones junto a elementos subjetivos; y, por otro lado, el entrevistador construye durante la entrevista y con posterioridad un significado más objetivo. A esta conversación se le añade también una finalidad, se trata de una *conversación con un propósito*, como sostiene Burgess (1988). En consecuencia, afirmamos que la entrevista podría en realidad llamarse conversación, como señala Peter Woods: “Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos puedes manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados.” (1986:82).

Por otro lado, en esta conversación es fundamental crear un clima de confianza y naturalidad entre los interlocutores para fomentar que el entrevistado hable de sí mismo.

Para ello Cohen y Manion (1989) y Woods (1986) aluden a tres habilidades importantes en el entrevistador: *confianza, curiosidad y naturalidad*. Asimismo nos parece esencial la empatía como atributo del entrevistador. Incluso estos autores hablan de la necesidad de tener *talento, tendencia artística o imaginación*. La relación entre entrevistador y el entrevistado debe trascender la investigación y crear un auténtico vínculo de amistad y de relación de solidaridad por encima del ego de cada uno. El entrevistador no es un ser ajeno que investiga desde una posición jerárquica, sino que se crea una confianza mutua que permite a los informantes expresarse con toda libertad (Woods 1986:78). En nuestro caso la relación entre los interlocutores era de máxima confianza y existía un sentimiento de solidaridad hacia la investigadora que animaba a los informantes, más que el propio interés en una investigación.

En cuanto a los informantes, suscribimos la cita siguiente de Kvale, en la que se argumenta que el entrevistado ideal reúne, a su vez, una serie de características:

“Good interviewees are cooperative and well motivated, they are eloquent and knowledgeable. They are truthful and consistent, they give concise and precise answers to the interviewer's questions, they provide coherent accounts and do not continually contradict themselves, they stick to the interview topic and do not repeatedly wander off. Good subjects can give long and lively descriptions of their life situation, they tell capturing stories well suited for reporting.” (Kvale 1996: 146, citado por Ramos 2005)

Por tanto los participantes han sido especialmente escogidos para satisfacer estas características. Sin la menor duda, los informantes han sido elocuentes y colaborativos, lo que nos ha permitido generar datos de gran valor.

En el momento de diseñar las entrevistas y de realizarlas es importante recordar las desventajas y limitaciones que también implica este método de investigación. Según Cohen y Manion (1989) el inconveniente principal y a la vez su ventaja tienen que ver con la subjetividad y la polarización, a lo que el entrevistador debe hacer frente críticamente.

Existen diferentes tipos de entrevistas, según el contenido que se busca, según la estructura fijada previamente o sin secuenciación, según sus objetivos, más largas o más cortas, según el tipo de preguntas, según la interacción entre entrevistador e informante que se desea, etc., que afectan el resultado de la entrevista. Cohen y Manion (1989) distinguen entre la entrevista *estructurada*, la entrevista *no estructurada*, la entrevista *no directiva* y la entrevista *dirigida* (1989:379). También encontramos otras distinciones según el tipo de preguntas. Por ejemplo Spradley (1979, citado por Ramos

2005) propone la tipología: *preguntas descriptivas, preguntas estructurales, preguntas de contraste* (ver Goetz y Lecompte 1988: 139).

La considerable bibliografía en cuanto a pautas y directrices en la realización de la entrevista etnográfica puede resultar abrumadora si queremos ajustarlas a nuestros objetivos de modo creativo. Para una investigadora novel el diseño de las entrevistas y también su realización ha sido una labor especialmente delicada y sobre la que he tenido muchas dudas: en ese sentido he podido echar de menos la alegada habilidad creativa o artística de la que hemos hablado más arriba.

En el diseño de las entrevistas han sido especialmente útiles los numerosos consejos de la asignatura de Métodos de Investigación. Asimismo una importante fuente de inspiración han sido las memorias anteriores de otros alumnos del master. Las memorias consultadas han sido, por orden cronológico: Alfa (2004), Zamarripa (2004), Cabezuelo (2005), Sáenz de Miera (2006), Peralta (2007), Serrano (2007).

En cuanto al modelo de entrevista se ha optado por una modalidad semiestructurada. Sobre las preguntas, se combinan las más abiertas con otras más concretas y también se intercalan preguntas más directas, con el propósito de generar una variedad de datos y poder contrastarlos. Se ha intentado emplear un lenguaje claro y sin ambigüedades, más si cabe porque la entrevista se realizaba en español, una lengua extranjera para los entrevistados. También buscábamos una exhaustividad en las respuestas, si bien también realizamos algunas preguntas más repetitivas para comprobar las opiniones y su consistencia. Ello no afectó, aún así, en la fatiga del informante. Las preguntas más difíciles se reservaron para el final, cuando se había creado un interés en el entrevistador y un *rapport* entre los interlocutores (Goetz y Lecompte 1988). Incluimos preguntas sobre experiencias, opiniones, sentimientos y algunas hipotéticas.

Se realizó un primer esquema de la entrevista que se ensayó con una amiga extranjera y de esa forma se elaboró la versión definitiva. En suma, los temas sobre los que se ha querido explorar son los siguientes:

- a) la naturaleza de la lengua, la identificación de comunicación, las destrezas
- b) el proceso de enseñanza-aprendizaje
- c) el papel del alumno, la autonomía, las estrategias de aprendizaje
- d) el rol del profesor
- e) la visión del grupo, el trabajo en parejas y el trabajo individual

- f) las actividades de clase y el material didáctico
- g) visión del error, la corrección, la evaluación y la autoevaluación

Las entrevistas se realizaron en español porque en otras lenguas no lo consideramos adecuado: el nivel de francés no suele ser muy elevado o es similar al español y el nivel de árabe de la entrevistadora es muy pobre. Además los informantes presentan un buen dominio del español que permitió la riqueza y elocuencia de la conversación.

En el momento de la entrevista se intentó dejar hablar a los alumnos de forma distendida, con sinceridad y precisión. Optamos por un estilo conversacional, como una interacción cotidiana. Con el guion de los temas que queríamos tratar se procuró un margen de libertad y creatividad. También dejamos que los entrevistados hablaran sobre lo que para ellos revestía importancia. Se procuró la naturalidad y no dirigir o sugerir las respuestas.

5.4. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como experiencia personal la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos.

Geertz

Después de los aspectos más teóricos pasamos a trazar el proceso y diseño de investigación.

Mi entrada en el campo se produjo mucho antes del inicio de la investigación como profesora-lectora en Mauritania. Cuando empecé la investigación era mi tercer curso en el país, por lo que estaba bastante familiarizada con el contexto y había sido la profesora durante un tiempo prolongado de los participantes. Como profesora formo parte del contexto, lo que me confiere una posición de privilegio para cumplir los requisitos del investigador etnográfico. Al tratarse de grupos reducidos se crea fácilmente un clima de confianza, sobre todo con los alumnos más motivados e implicados.

En un principio me pareció bastante difícil escoger un objeto de estudio y unos protagonistas. También como primera experiencia de investigación mis dudas acerca de la perspectiva de estudio, la metodología y los instrumentos de generación de datos y de

análisis no eran pocas. Asimismo, la confianza depositada en mí por los alumnos, tanto como profesora y después como investigadora, me obligaba inconscientemente a realizar un estudio responsable y riguroso para no decepcionarles. Después de barajar muchas opciones, actores, herramientas de trabajo, etc., decidí estudiar los que sin duda habían sido los protagonistas de estos tres años de lectorado: los alumnos. Así pues, la investigación se centró en los alumnos de tercero y cuarto del Departamento de Traducción e Interpretación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Nuakchot.

ADAPTACIONES

Los objetivos y las preguntas de investigación han ido variando desde el estadio inicial hasta el momento de la redacción del informe. Me parecía interesante centrarme sobre un aspecto concreto, pero tampoco quería descuidar otros terrenos más generales, puesto que ningún estudio se había realizado sobre estos protagonistas en esta área. La primera decisión que tomé fue resolver que haría un estudio de creencias. A aquellas alturas podía hacerme una idea bastante completa de sus ideas y opiniones sobre la lengua y su aprendizaje, pero muchas veces me sorprendían y encontraba muchas contradicciones. Por eso explorar de una forma sistemática sus creencias me pareció un buen hilo de investigación. Una vez claras estas premisas pude ir ajustando las preguntas de investigación. Las primeras preguntas que me proponía fueron, por ejemplo, la relación entre las estrategias que usan los alumnos y las creencias; o bien cómo desarrollar la autonomía; qué idas presentan sobre la expresión escrita y cómo adecuar un enfoque comunicativo de esta destreza; la relación entre la motivación y creencias, etc. Este proceso de indagación de los propósitos de investigación han quedado reflejados en el *blog* que fui elaborando durante el proceso de investigación en: <http://minervamasteranda.blogspot.com/>.

Finalmente, decidí hacer un panorama general de las creencias de los informantes, ya que al no haber ningún estudio precedente, todos los ámbitos resultaban interesantes para indagar y explorar.

INICIO

El primer paso en la investigación fue la comunicación formal a los estudiantes, en el ámbito habitual del aula, de la realización de la presente investigación y se solicitó la colaboración voluntaria de los alumnos. Se les entregó una carta a todos los alumnos

en la que se detallaba los objetivos de la investigación y que se incluye en el anexo II.

ENTREVISTA GENERAL

A partir de ahí entrevisté durante el mes de marzo a doce alumnos, seis de ellos individualmente y el resto en entrevistas por parejas. En esta primera entrevista mi objetivo era romper el hielo y entrar en el mundo de los estudiantes desde una perspectiva diferente al de profesora evaluadora. Esta entrevista consistía en un relato personal sobre su biografía lingüística. Permitted a los informantes a habituarse a la presencia de una cámara y al discurso propio de una entrevista. También les inició en la exploración de sus propias experiencias y opiniones y a verbalizarlas.

De esa primera muestra se seleccionaron a cuatro informantes que representaran la máxima variedad social, junto a un grado de elocuencia discursiva que permitiese un rico corpus de datos (ver 5.5.).

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

La entrevista en profundidad, que se dirigía hacia aspectos más concretos, se realizó a cuatro informantes durante el mes de abril, de los que posteriormente se transcribieron tres para su análisis. En un primer momento pretendía transcribir tres entrevistas que representaran la más amplia variedad social del país, sin embargo a causa de motivos técnicos no pude transcribir una de las entrevistas y por tanto me vi obligada a tomar el informante que había entrevistado como reserva. En el anexo II se incluye un esquema de las dos entrevistas. En estas conversaciones hemos intentado dejar hablar con la máxima libertad a los alumnos, siguiendo los supuestos etnográficos.

Todas las entrevistas se realizaron en una pequeña sala que se utiliza como biblioteca de español, compartida con materiales de los profesores de chino; a excepción de dos que tuvimos que realizarlas en un aula de la universidad que estaba libre (lo que conlleva bastantes interrupciones, ruidos de fondo, etc.). Esta sala es utilizada habitualmente para hacer reuniones y tutorías con los alumnos. Se escogió de acuerdo con los alumnos no sólo por la comodidad porque está dentro de la universidad y por tanto no tienen que desplazarse, sino porque se trata de un lugar familiar para los informantes y para la investigadora y asociado al mundo de E/LE y a las actividades fuera del aula. Procuramos mantener una atmósfera natural y adecuada para las entrevistas, sin embargo algunas de ellas coincidieron con las clases de chino, que se realizan en la sala contigua (y con la comunica por una ventana) y se oía mucho ruido

de fondo del profesor, de los alumnos, de audio, etc., como se puede apreciar si escuchamos las grabaciones de las entrevistas.

Las entrevistas fueron grabadas utilizando una cámara de vídeo casera que se colocaba en un lugar discreto detrás de la entrevistadora. Asimismo, se complementó la grabación con un diario para recoger los datos importantes de la situación, las impresiones, reacciones, etc.

Las entrevistas fueron transcritas según las convenciones que establece Cambra (2003) durante los meses de mayo y junio. Una vez finalizada la transcripción proseguimos con el análisis de las entrevistas, que se describe en el siguiente epígrafe.

5.5. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis y la interpretación de los datos generados siguen el paradigma etnográfico en aras de describir desde una perspectiva émica la visión de los informantes del aprendizaje y su experiencia como aprendiz.

Por razones de tiempo y de espacio el análisis se ha basado en la segunda entrevista realizada a los tres informantes seleccionados. Pese a que la primera entrevista realizada generó datos de indudable interés me he visto obligada a excluirla del análisis para no excederme en la cantidad de datos. De todos modos, ha constituido una buena orientación para aclarar los puntos más complicados de interpretar. En esta segunda conversación el interés reside en explorar la visión del estudiante del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los puntos concretos que he especificado en las preguntas de investigación, teniendo en cuenta la realidad individual de cada informante.

El análisis ha consistido en la interpretación de las palabras de los informantes, más que ajustarlas a unas categorías preestablecidas. Siguiendo los principios de Cambra *et al* (2000), se trata de reconstruir el significado desde una perspectiva analítica y tomando la palabra como fuente esencial. Otro principio primordial que anima nuestro análisis es que el contenido (lo que se dice) es indisociable de la forma (cómo se dice). En consecuencia, nuestro interés se orienta hacia cómo se construye y se negocian las interacciones verbales.

El primer paso de nuestro análisis ha consistido, tras la lectura atenta de la entrevista, en una interpretación del contenido de las enunciaciones del informante tal y como van apareciendo. Se van señalando, junto a la transcripción, los puntos relevantes, las características recurrentes, las posibles contradicciones, etc.,

considerando el contexto personal del informante y la coherencia del discurso. El texto íntegro de esta entrevista transcrito junto a la correspondiente interpretación se encuentra en el anexo (páginas 134-190).

El segundo movimiento se basa en un análisis relacional en que se seleccionan fragmentos de la entrevista, se conecta con otras apariciones, se establecen categorías y se relaciona con la posición del sujeto en el discurso (Ballesteros 2000:45-49). En concreto, el análisis cubre tres aspectos:

- a) análisis distributivo para extraer los elementos semánticos. Se contabiliza el número de ocurrencias de las palabras clave, se crean identificaciones y asociaciones.
- b) análisis discursivo: posición del sujeto en el discurso
 - inclusión del sujeto
 - parámetros espacio-temporales
 - modalidad verbal
 - valoraciones
- c) análisis textual: se trata de analizar el dominio del propio discurso
 - las insistencias, digresiones, ejemplos.

5.6. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Le disciple doit répéter la parole telle qu'elle a été révélée, c'est-à-dire, forcément, telle qu'il va l'entendre de la bouche de son initiateur

Kane, *La aventura ambigua*

Es esencial insistir en la importancia del contexto para la adecuada interpretación de los datos de acuerdo con los principios de la investigación cualitativa que intenta tratar los datos desde una perspectiva holística.

PRESENTACIÓN DE MAURITANIA

Por su desconocimiento, complejidad y densidad nos parece útil hacer una somera presentación de Mauritania, con unos breves datos básicos sobre la historia y sobre la composición social y educativa del país, que por su brevedad no pueden sino pecar de simplificación.

Si hacemos un repaso de la historia de este enclave geográfico podemos ver que Mauritania es un ejemplo de diversidad étnica y lingüística adquirida a lo largo de los siglos a través del flujo constante de culturas, lenguas e identidades. En primer lugar, Mauritania formó parte del imperio de Ghana (siglo IX), poblado por beréberes y negro-africanos, probablemente hablantes de la lengua *soninké*. En esta época aparecen algunas ciudades importantes de la actual Mauritania, como Walata. Posteriormente se forjó el imperio almorávide, que inició su expansión en el desierto de la actual Mauritania hasta llegar al Magreb occidental y al-Andalus. A continuación la llegada de las tribus árabes Beni Hassan en el siglo XV forja la estructura social y la composición étnica actual. La colonización francesa se inicia en 1902, se crea el protectorado de los países moros en 1903, que se convierte en territorio civil el año siguiente. En 1920, con las últimas resistencias se convierte en colonia francesa; en 1945 en territorio de *outramer* y en 1958 en república islámica de autonomía interna. Finalmente, Mauritania obtiene su independencia el 28 de noviembre de 1960. Hasta 1978 se instaura el partido único de Moktar ould Daddah. Tras una sucesión de gobiernos militares en un periodo notablemente convulso, Maauya ould Taya asciende al gobierno hasta el 2005. En 2005 el golpe de estado de Ely Ball inicia una transición democrática que desemboca en unos comicios el año 2007, en los que Sidi ould Cheik Abdellahi es elegido presidente. Un año después, el 6 de junio de 2008, un nuevo golpe de estado rompe la incipiente democracia, para organizar unas nuevas elecciones en julio de 2009, ganadas esta vez por el golpista Mohamed ould Abdelaziz.

Por su particular posición geográfica, Mauritania constituye un país puente o país bisagra entre el Magreb y el África subsahariana que algunos autores han denominado el África blanca y el África negra (Baduel, Taine-Cheikh, Marchesin, etc.). A grandes rasgos podemos afirmar que la población mauritana se compone por dos grandes polos. Por un lado, encontramos el conjunto de los *bidan*, tribus de origen árabo-bereber (llamados *maures* en francés) y dominantes en los sectores económicos y administrativos, junto a los llamados *harratin* (libertos, descendientes de antiguos esclavos de las tribus *bidan*). Otro gran sector está constituido por diversos grupos (llamados negro-africanos o negro-mauritanos en la bibliografía consultada) de origen

subsahariano: *peul*, *soninké*, *wolof*, *tuculor*, y en menor proporción *bambara*, y que están presentes en Malí o Senegal (López 2005). Pese a que el país defiende su identidad árabe (como lo confirma la pertenencia a la Liga árabe y a la Unión del Magreb árabe), la cuestión étnica ha sido una constante en la organización del estado y ha sido causa de polémicas y conflictos y ha creado una polarización más o menos variable, y en definitiva una “falsa polémica” como señala López:

“Si bien es cosa sabida que la etnicidad, en sus expresiones más fundamentalistas, es un invento relativamente reciente en la historia del continente africano (...) conviene recordarlo cuando se aduce un pretendido choque de civilizaciones para justificar una creciente polarización que, en realidad, ha sido promovida por el Estado mauritano con fines espurios”. (2006:142)

Muchos otros autores son unánimes en señalar una cohabitación intercomunitaria (Ahmedou 1997).

ENTORNO LINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO

En el terreno lingüístico, la población *bidân* se comunica en *hasaniyya*, dialecto muy cercano al árabe clásico y con influencia del bereber; y, por otro lado, encontramos las lenguas *pular*, *wolof* y *soninké*. Se trata, pues, de una situación de plurilingüismo que ha sido resuelta con diferentes fórmulas a lo largo de las últimas décadas.

Antes de la colonización, la lengua árabe constituía la lengua de la religión musulmana -común de la práctica totalidad de la población-, y por tanto la lengua de los letrados (Ahmedou 1997). Con la colonización francesa se introduce el francés en competición con las otras lenguas y que es utilizada como instrumento de poder y como supuesto cimiento aglutinante para una población heterogénea (Lemine 2001). Tras la independencia, el francés y el árabe rivalizan por ser lengua oficial: mientras el francés es más atractivo para la población de origen subsahariano, el árabe es reivindicado por la población de origen árabe. Sin embargo, a partir de los años 70 se intensifica una arabización masiva del sistema educativo, que acompañan el aumento de la influencia de los movimientos nacionalistas panarabistas en el seno del poder (Ba 1993). En los años 80 se ensayan diferentes soluciones intermedias, se oficializan las lenguas llamadas nacionales y se suceden las reformas educativas (para una visión más completa de esta cuestión ver Zein y Queffélec 1997).

Una nueva reforma en 1999 se promulga con el objetivo de unificar el sistema

educativo y se instaura el bilingüismo árabe-francés como lenguas de enseñanza en un contexto plurilingüe. Por lo tanto, las lenguas de la enseñanza (así como de la administración, los medios de comunicación, las relaciones económicas, etc.) son el árabe clásico y el francés, ninguna de ellas lenguas maternas para la población mauritana. La adopción de un bilingüismo franco-árabe en la educación primaria, secundaria y superior a partir de la reforma de unificación del sistema educativo del año 1999 responde al objetivo de preservar la estabilidad a través del dominio igualitario de las dos lenguas, lo que ha creado, sin embargo, una situación de diglosia.

En cuanto al entorno educativo y didáctico, el sistema tradicional de enseñanza religiosa y que se organiza a través de la escuela coránica o *mahadra* convive hoy en día con la enseñanza formal, llamada “moderna” y de inspiración “occidental” o francesa. La escuela coránica tiene su base en los estudios religiosos y lingüísticos y en la propagación de los valores islámicos y de la lengua árabe (Ahmedou 1997). Tiene como base esencial la memorización del Corán, sobre todo oral (el *hankya*). A lo largo de la historia se reconoce su labor de alfabetización y socialización gracias a su flexibilidad y adaptación al sistema nómada de la población:

“La souplesse de l'école coranique la fait s'adapter aux conditions particulières de la vie du maître et ses élèves. Aussi ne faut-il pas s'étonner de voir son rythme comme ses effectifs varier en fonction de la situation géographique, du voisinage de l'enseignement officiel, de la saison, de la période de la semaine et du moment de la journée. Parfaitement intégrée à la communauté, l'école coranique vit au rythme de cette dernière.” (Santerre 1973).

Tras la independencia la escuela coránica se revitaliza, sobre todo con la política de arabización en los años 80. Más tarde, con todas las reformas educativas se ha intentado instituir un sistema adecuado y adaptado al contexto, pese a que la escuela coránica ha continuado teniendo su influjo y se encuentran a veces en convivencia. Es frecuente que los alumnos inicien su educación en la *mahadra* y que asistan paralelamente a las dos escuelas. Asimismo muchos de los profesores de las escuelas públicas proceden de una formación coránica tradicional.

En cuanto a la presencia del español en Mauritania, podemos afirmar que el español ha vivido o está todavía viviendo un momento de auge. La cooperación española ha ido incrementando en los últimos años y se ha ido anunciando una creciente inversión por parte de empresas españolas. Además, todo esto se suele apoyar con las alegadas relaciones históricas, que hacen aproximar las dos culturas. La presencia española ha sido muy importante durante muchos años en el norte del país, en la región de Nuadibú, sobre todo de canarios dedicados a la pesca. Así, el español es visto como una lengua de prestigio, lo que hace aumentar el interés y motivación de los mauritanos en general, y en concreto de los alumnos, respecto a la cultura y lengua españolas.

La enseñanza de español se limita a las asignaturas de la licenciatura de traducción e interpretación, en que se estudia una tercera lengua después del árabe y del francés: inglés, español o chino, que según el año la lengua es escogida libremente por los alumnos, o a veces se asigna por sorteo. El español no se enseña en ámbito de la educación obligatoria (a excepción del liceo francés de la ciudad). Se enseña en algunas escuelas superiores privadas y se intenta fomentar en algunos sectores de la administración como l'Ecole Nationale d'Administration a través de la cooperación y de la Embajada. La única institución dedicada a la enseñanza de español es el centro FESAD financiado por la cooperación canaria, con un número de alumnos en aumento.

La demanda de aprendizaje del español parece crecer por parte de los mauritanos, aunque al ser un país con pocos habitantes, no es realmente significativo para aumentar la oferta. La cooperación cultural se encuentra todavía en sus inicios y se intenta cubrir esta demanda incipiente a través de la Embajada. Todo ello favorece la participación de los alumnos, que ven el aprendizaje del español como algo muy positivo en sus perspectivas futuras, profesionales y académicas.

No obstante, hay que señalar que esta actitud positiva y buenas perspectivas han ido decayendo al ver que muchos estudiantes que finalizan el cuarto curso tienen muchas dificultades para encontrar trabajo, sobre todo en algo relacionado con el español.

ENTORNO ACADÉMICO E INSTITUCIONAL

En cuanto al contexto institucional, el estudio se centra en los alumnos de Traducción e interpretación que tienen como tercera lengua optativa el español. Se trata de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y en concreto del Departamento de Traducción e interpretación. Los alumnos que realizan la licenciatura de Traducción

tienen como lenguas principales el árabe y el francés y escogen (o a veces se designa por sorteo, según la demanda al inicio de cada curso) como tercera lengua entre el inglés, el chino o el español. El profesorado de español se limita a una profesora titular de origen ucraniano y dos lectores AECID, que se van renovando periódicamente (pueden permanecer hasta un máximo de tres años), con las consecuencias de inestabilidad didáctica que ello conlleva.

Esta reducida plantilla se encarga de todas las asignaturas de español, que son lengua española y civilización española para cada curso con un total de seis horas para las dos asignaturas. Los lectores normalmente tienen funciones de profesores auxiliares o de apoyo; en cambio, en este caso, dado el poco número de profesores locales, ejercemos como profesores en plenas funciones controlando todo el proceso de enseñanza, desde el diseño de la programación hasta la evaluación. No existe en el Departamento ningún plan curricular explícito o programa o al menos no hemos tenido acceso a ningún tipo de documento del Departamento de traducción o de la Facultad. Sólo tenemos información (práctica) relativa a las horas de clase (seis para español, donde se incluye civilización y lengua), y se nos informa sobre la evaluación: existe un examen parcial escrito sobre el mes de marzo, un control continuo, un examen final escrito y un examen oral también a final de curso.

El número de alumnos es bastante reducido (pese al interés general por la lengua española y hecho que impide ampliar la cooperación cultural y educativa y de difusión del español por la poca demanda, hecho que se retroalimenta). La mayoría son de origen *bidan*; y los alumnos de origen subsahariano son minoritarios. Los grupos de español comparten pues todas las asignaturas desde el primer curso, por lo que suelen conocerse muy bien y suelen trabar bastante amistad entre ellos, de modo que se crea una “familia” (tomando la metáfora empleada por Kramsch y Sullivan 1996:203). Normalmente el ambiente tiende a la confianza, a la risa y familiaridad, algo que ha favorecido mucho la presente investigación.

Por último, la universidad carece de recursos materiales para apoyar las clases. No se dispone de recursos audiovisuales para poder hacer ejercicios de audición o proyectar vídeos. Sí disponemos, en cambio, de una biblioteca de español, con un fondo bastante notable (el mejor de español en toda Mauritania) que va aumentando con los pedidos anuales de los lectores y que permiten actualizar el material didáctico y aumentar el número de volúmenes de literatura española e hispanoamericana.

5.7. LOS INFORMANTES

Después de describir todos los componentes y el contexto del trabajo sólo nos queda presentar los actores fundamentales de la investigación: los informantes.

La elección de los informantes finales se ha basado, como ya hemos mencionado, en la riqueza y elocuencia del discurso. Por tanto se trata de alumnos con un nivel de español bastante avanzado. Asimismo, hemos intentado representar los dos géneros y abarcar una variedad social representativa de los alumnos mauritanos. Por razones técnicas no pudimos transcribir la entrevista de uno de los informantes previamente seleccionado de etnia *peul*, que suele estar en clara minoría en el aula, pero que por su importancia considerábamos interesante incluir en la investigación. En su lugar hemos analizado el informante que por ser ya ex alumno habíamos considerado como reserva. Éste es de madre subsahariana, *wolof*, y padre árabe; por su origen mestizo nos aporta un elemento de valor. En el momento de la entrevista los tres informantes se encuentran en la misma franja de edad.

Por consiguiente, podemos afirmar que los alumnos de español de la universidad de Nuakchot en los que se centra esta investigación han sido escolarizados en el sistema educativo mauritano convencional mayoritariamente anterior a la reforma de 1999. Este modelo intenta instaurar una enseñanza adaptada al medio siguiendo un modelo marcadamente francés. Muchos de los alumnos han asistido en los primeros años a las escuelas coránicas antes de iniciar la escuela primaria y algunos de ellos también de forma paralela a la escuela mauritana. Asimismo, la mayoría de los profesores de la enseñanza oficial mauritana proceden de los grupos tradicionales de enseñanza coránica. De ahí que la cultura de aprendizaje de los alumnos mauritano esté marcada por la enseñanza memorística, basada en la figura del profesor, de tendencia autoritaria. Los alumnos están acostumbrados a un sistema de enseñanza muy rígido en el que el papel del alumno se reduce a la memorización fiel de los contenidos, con una participación muy limitada. A priori no están acostumbrados al diálogo y a la interacción en clase y asimilan los conocimientos sin expresar sus puntos de vista. Sin embargo, como veremos con el análisis de los datos, los alumnos reaccionan positivamente ante otros enfoques menos rígidos al que por su bagaje cultural no estarían acostumbrados. Los modos de enseñar de los profesores extranjeros suelen ser bien aceptados entre los alumnos mauritanos y valoran sobre todo el interés que mostramos los profesores extranjeros, que contrasta con el absentismo y desmotivación general de los profesores mauritanos. Por ello el nivel de motivación es muy alto y

participan activamente en el aula y en las actividades culturales organizadas fuera del aula.

MARIEM

En el momento de la entrevista tiene 23 años. Nacida en Nuadibú, es de familia *bidan*, en concreto de la tribu *Idaouali*; y, por tanto, su lengua materna es *hasaniyya*. En ese momento realiza el cuarto y último curso de la licenciatura de Traducción y es la única chica de la clase. Ha viajado varias veces a Gran Canaria por vínculos familiares, pero ella misma apunta que ha aprendido su español en la universidad y no en sus visitas a España. Así pues estudia español desde hace cuatro años. Ha sido escolarizada en árabe, pero la guardería fue en francés. Le gustan las lenguas, sobre todo el español y el francés, pero poco el árabe. Asiste a clase con regularidad y puntualidad, se esfuerza mucho, participa y tiene mucha facilidad para aprender.

Es una chica muy abierta, trabajadora y dinámica. Como carácter es más bien tímida. Pese a ello ha sido la única chica que ha participado en dos ocasiones en la representación teatral a final de curso. Manifiesta ideas bastante progresistas y en concreto feministas, que defiende en clase constantemente.

AHMED

Tiene 24 años, de familia *bidan*. Realiza el tercer curso de la licenciatura y por tanto estudia español desde hace tres años. Su primera escuela fue la *mahadra* y a continuación ingresó en la escuela pública mauritana. Su lengua materna es *hasaniyya*, tiene muy buen nivel de árabe clásico y medio de francés (confiesa que no le gusta esta lengua). Es un alumno con profundas inquietudes intelectuales. Se interesa por la lengua y la cultura españolas y entre sus intereses particulares está encontrar las influencias mutuas entre el mundo árabe e hispánico. Asiste constantemente a clase y participa en las actividades culturales organizadas. Ha participado dos años consecutivos en la representación teatral con los papeles más largos, por sus impresionantes dotes memorísticas. No es un alumno muy sociable, la relación con sus compañeros es buena pero más bien cordial. Suele ser muy crítico con sus propios compañeros, los profesores mauritanos en general, el funcionamiento de la universidad y la situación del país. Por eso desea dejar Mauritania e instalarse en España, aunque nunca ha viajado al país. Es muy conservador, pero a la vez menos estricto en cuanto a la religión en comparación con la mayoría de sus compañeros. Por todo ello constituye un alumno poco típico.

CHEIK

En el momento de la entrevista tiene 25 años, de padre árabe, también *bidan* y madre *wolof*; por tanto su lengua materna es el *wolof* y en segundo lugar *hasaniyya*. Tiene un excelente nivel de árabe clásico porque ingresó de pequeño en la escuela coránica y posteriormente en una escuela privada islámica hasta la universidad. También tiene muy buen nivel de francés. Ha estudiado Traducción e interpretación en la Universidad de Nuakchot y completó la licenciatura en julio de 2008. Ese mismo verano obtuvo un beca de la AECID para estudiar español en Granada durante un mes. En el momento de la entrevista trabaja como traductor para una ONG española en un hospital.

Es un chico muy locuaz, enérgico y sociable. También tiene mucha imaginación lo que le hace destacar por sus originales ocurrencias en clase y por la creación de “amigos imaginarios”. Tiene un especial interés en la lengua española y en su cultura y por ello se dedica esforzadamente en su aprendizaje. Era uno de los alumnos más activos en clase y fue también el presidente del club al-Andalus, la asociación de estudiantes que se encarga de la organización de actividades culturales. Fue el protagonista de la representación teatral del curso 2007-2008.

5.8. LA INVESTIGADORA

Después de describir los elementos principales de esta investigación y de su metodología voy a aportar algunos datos sobre la investigadora.

Durante tres cursos académicos he impartido clases de español en la universidad de Nuakchot, Mauritania, dentro del programa de la AECID de lectorados. Esta experiencia profesional y personal me ha permitido realizar la presente investigación. El conocimiento del contexto ha sido, sin duda, un estímulo y una ventaja para diseñar y desarrollar el estudio.

El hecho de representar un triple rol, el de profesora, investigadora y entrevistadora puede crear una confusión de papeles. Sin embargo lo que podría ser un inconveniente ha supuesto una gran ventaja en este contexto. El conocimiento de los informantes desde hacía un año o más y después de las buenas experiencias en clase y también en las actividades culturales, hizo posible que encontraran normal este diálogo

con ellos, incluso sobre temas y opiniones de carácter personal. Se trata de una sociedad en general bastante conservadora y celosa de su intimidad por lo que no siempre es evidente el acceso de personas ajenas y fuera del contexto.

La relación no simétrica de profesora-alumnos tampoco fue un inconveniente puesto que el estilo de las clases, poco autoritario, y la relación de respeto que se mantuvo siempre, propició la expresión con libertad sin sentirse evaluados. A mi parecer, los informantes se prestaron a colaborar por solidaridad o benevolencia hacia mí, más que el interés particular en el estudio. No pocos de los voluntarios se mostraron incrédulos hacia el interés que podían suscitar sus propias opiniones. También valoraban el hecho de ser escuchados y de poder practicar un poco más el español.

En suma, el hecho de ser también profesora de dos alumnos, y en un caso ex profesora, me situó en una situación privilegiada para adentrarme en el sistema de creencias de los informantes. Se ha convertido, asimismo, en una buena oportunidad para acercarme más a los alumnos y ver las cosas desde otro punto de vista. Constituye ciertamente una excelente manera de cuestionar la labor docente, pese a que no se trata estrictamente de una investigación en acción, porque al escribir este informe me encuentro ya fuera del contexto. En definitiva, es un intento también de conocerme como investigadora. Todo el proceso de investigación ha sido una experiencia enriquecedora que voy a continuar en el futuro como herramienta para indagar sobre mis clases.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1.- PRIMERA INFORMANTE: MARIEM

CREENCIAS SOBRE LA LENGUA

La primera categoría que vamos a analizar es el **concepto de lengua**. La palabra lengua aparece en 39 ocurrencias a lo largo de la entrevista, casi siempre asociada al verbo hablar o aprender.

La conversación con Mariem empieza con la declaración de que el aprendizaje de lenguas se diferencia del aprendizaje de otras materias:

2M: e:: | (no creo que es lo mismo) aprender una lengua no es como aprender otras asignaturas como matemáticas todo esto | porque m:: es más difícil | porque las matemáticas cuando las sigues no hay ningún problema pero la lengua tienes que dar más atención y tienes que intentar siempre hablar y escuchar e:: esta lengua y leer y todo eso | y creo que es más complicado que las otras asignaturas | y:: tienes también que dar: hacer más trabajo y busc- bucar nuevo vocabulario y:: que más || así

Como se desprende de estas palabras, la informante intuye que en el caso de otras materias (que identifica con matemáticas en oposición a la lengua) se puede “seguir”, hay un camino trazado previamente; sin embargo, éste no es el caso de las lenguas, en que se exige la combinación de otras acciones como leer, escribir, escuchar o buscar vocabulario. Además, es un aprendizaje, según la informante, que implica más esfuerzo y atención. Desde un primer momento Mariem revela su conciencia del esfuerzo que supone el aprendizaje de la lengua -resalta la idea mediante un verbo de obligación “tienes que”- y destaca la inexistencia de un camino predeterminado. En estas palabras iniciales vemos también que lengua se asocia con diferentes destrezas (señala escribir, escuchar, aprender vocabulario, etc.).

Relacionado con la idea de esfuerzo, también es muy significativa la insistencia de Mariem de los verbos de voluntad o de capacidad como intentar, practicar, buscar, olvidar, mejorar, etc. Con ello interpretamos que la informante reitera su visión de la lengua como algo que requiere un esfuerzo para desarrollar capacidades:

38 M: (...) creo que: e: hago lo que hacen todos | es intentar intentando leer un poco y: | escribir sí escribir también | cojo un tema así | libre | y intento escribir sobre ese tema para ver cómo cómo puedo escribir y eso | y para mejorar mi (vocabulario) también | y: al mismo tiempo escucharla | la gente hablando en español también | te ayuda mucho | la radio y la televisión y:: | como he dicho antes intentar hablar con la gente sí | intentar encontrar gente con los cual hablar español | si no nunca

Por otro lado, otros aspectos son importantes para la informante en relación con la lengua, como por ejemplo el vocabulario:

58 M: el vocabu- vocabulario que que e: cogemos siempre de un texto es importante porque | aprender una lengua lengua es mucho vocabulario vocabulario |

Y a continuación, asocia la idea de lengua con cultura:

60 M: (...) | también creo que | un poco | la cultura de la lengua que estás hablando | para aprender una lengua BIEN tienes que saber la cultura de esta lengua de este país | porque te ayuda un poco a entender la gente que habla esta lengua \ las palabras que se hablan ahora \ palabras que ya no se habl- dicen \ sí

En estas palabras establece un ligamen entre lengua, cultura y palabras. La cultura ayuda a entender la lengua y además a discernir qué palabras se usan y cuáles no. De nuevo insiste en la idea de obligación con el uso de la perífrasis “tienes que”.

Cuando se pregunta sobre las dificultades del español Mariem relaciona lengua con la escritura, la lectura, la pronunciación y las sílabas:

10 M (...) porque e:: | al leer el español o escribirlo | escribes y lees lo que ves | todas las letras que ves | no es como el francés o el inglés que tienes que | cada una tiene una manera diferente de: leer | y: | creo que es más fácil también por que al hablar | las sílabas más fácil que el francés y pronunciarlo es más fácil también | y si ya hablas francés es más fácil para ti hablar el español (...)

Por otro lado, hay que destacar que la informante no alude en ningún momento a la gramática asociada al concepto de lengua, por tanto, por omisión, no identifica lengua con gramática. Mariem expresa en varias ocasiones su sentimiento adverso hacia la gramática y su preferencia por lo que ella llama “conversaciones”. Por ejemplo:

62 M (...) | que a mi no me:: | en general | no me gusta la la:: | la gramática | no me gusta mucho | así que | y:: || hacer los ejercicios de gramática tampoco

La gramática se asocia a la universidad y a las clases de árabe y de francés que ha recibido a lo largo de su experiencia como estudiante de lenguas, mientras que la informante manifiesta constantemente su preferencia por “hablar” y por las “conversaciones”, es decir, por la comunicación (pese a que esta palabra aparece explícitamente una sola vez). En cambio, su predilección no se ve satisfecha en las clases de LE en Mauritania:

44 M (...) eso es lo que nos falta en Mauritania | es que e:: | cuando haces una lengua en Mauritania no te hacen hablar | solamente escribir \ | la parte de gramática y todo eso | pero la parte de hablar y conversación no no la hacen (...) y creo que es: | son conversaciones es lo que nos falta aquí en el aprendizaje | en el mundo de la lengua en Mauritania

De modo constante la informante apunta a la importancia de hablar o de las conversaciones, como meta y también como medio del aprendizaje:

20 M (...) | la lengua es para hablarla y comunicación con otras personas | si no la hablas no creo que te va a servir a nada

24 M hay un poco de todo porque | no no una una persona no habla bien una lengua sin saber escribirla bien o también leerla bien (...)

84 M (...) | si quieres hablar una lengua tienes que | tienes que hablarla (...)

A lo largo de estas declaraciones la implicación del sujeto es poca, utiliza constantemente la segunda persona del singular, una forma de impersonalidad y sólo en algunas excepciones al “yo” (38M). No obstante, podemos inferir que la informante reivindica una visión de la lengua como comunicación, una opinión sustancialmente diferente a la que predomina en el contexto educativo en Mauritania –centrada en la memorización de la gramática-, como ella misma afirma (44M), un poco tímidamente si atendemos el uso del plural de la tercera persona como forma de distanciarse.

En consecuencia, como concepto de lengua, Mariem destaca en primer lugar los aspectos de tipo formal, como el vocabulario, la pronunciación, la cultura, la escritura o la lectura (sin incluir la gramática). En segundo lugar la lengua se asocia también con capacidades o competencias, visto la presencia notable de verbos de voluntad o capacidad como practicar o intentar. También podemos subrayar la importancia de la parte oral de la lengua, mientras que la escritura y la lectura son instrumentos de aprendizaje y no servirían para la comunicación. Por tanto, Mariem se alinearía en una visión de la lengua asociada a la comunicación, para poder ser

usada “allí fuera”, pese a que la idea primordial en este contexto educativo sería la de lengua como materia de estudio sin una proyección fuera de la universidad.

CREENCIAS SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Si pasamos a otro aspecto que nos interesa analizar de la entrevista, la visión de la informante del **proceso de enseñanza-aprendizaje**, podemos observar que otra palabra utilizada profusamente es el verbo aprender, con un total de 32 ocurrencias. Como ya hemos señalado, en la primera intervención Mariem manifiesta la diferencia entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y el de otras materias. Argumenta que aprender lenguas extranjeras es más difícil puesto que implica ejercitar diferentes acciones y además demanda una reflexión y por ende más esfuerzo, de modo que el aprendizaje de lenguas lo puede hacer cualquiera.

A continuación, otra idea interesante alrededor del aprendizaje de lenguas que Mariem evoca al principio de la conversación es que el modo o el escenario ideal para aprender lenguas es vivir en el lugar donde se habla la lengua meta:

4 M para mí creo que para aprender una lengua mejor | mejor si es posible | ir al lugar donde se habla esa lengua

Si no es posible, ella misma apunta inmediatamente en la variedad de modos de aprendizaje (a los que ya hemos aludido) y además añade una nueva técnica:

4 M (...) | algo que me decía siempre mi padre | para aprender una lengua tienes que oír tus propias palabras u hablando en esa lengua y oírla | y así tendrás e: m:: cuando e: escuchas a ti misma en esa lengua es más fácil para ti aprenderla que cuando no la hablas solamente oyes a la ge- personas hablando

Con una perífrasis de obligación alude a un consejo transmitido por su padre, quien considera que un modo de practicar es escuchar las propias palabras y no limitarse a escuchar a los demás. Esta idea se va aclarando con las intervenciones siguientes:

6 M sí practicarla | intentar siempre practicar | con gente o con ti misma

8 M sí (ser consciente de ti misma) y reflexionar y así después cuando vas a hablar va a ser más fácil para ti porque estás acostumbrada a oír tu propia voz hablando en esta lengua||

Podemos interpretar, a través de estas palabras, que Mariem siente la necesidad de practicar -si no es con los demás consigo misma- y a la vez es consciente de la

utilidad de reflexionar y acostumbrarse a una especie de discurso interior que le prepararía para enfrentarse a las situaciones de comunicación. Por tanto, vemos que Mariem, de un modo notablemente distante, refleja su inquietud por la necesidad de practicar y sobre todo por encontrarse en las situaciones “reales”, ahí fuera, de comunicación (que había revelado al principio como el modo ideal de aprendizaje). De este modo se repite de nuevo la dualidad entre la universidad y la vida real, que aparece en varias ocasiones a lo largo de la conversación. Mariem reitera la diferencia entre aquí y allí, entre las clases o estudios y “ahí fuera”, por un lado encontramos la universidad (que carece en la mayoría de casos de lo que ella considera más importante: la práctica de la lengua) y fuera, en que se debe poner en práctica la lengua, la comunicación. Esta dualidad se ve claramente en la siguiente intervención:

40 M yo creo que:: e: | tenemos un nivel | un buen nivel | pero lo que nos falta es practicar | fuera de la universidad y: de los estudios | entrar un poco en la vida real | podemos decir sí | practicar | creo que tenemos un nivel bastante bueno pero nos falta un poco practicar con la gente fuera | de la universidad y creo que:: ((risas)) eso nos ayudará mucho | lo que nos falta de la lengua española lo podemos aprender fuera de la universidad | porque ya hemos visto todo lo que tiene que ver con la gramática \ | todo eso creo | y lo que nos falta es aprender lo que nos está esperando fuera ||

No obstante, más tarde en la entrevista reconoce la utilidad de ir a clase:

8 M pues sí creo que es útil | porque en la clase vas a | las informaciones que e: tendrás en clase no las vas a encontrar en la calle o:: en la televisión y todo eso | la clase creo que sirve para organizar e: a una persona o:: darle la información de cómo tiene que aprender y que | cuáles son los pasos que que | hay que seguir para aprender esta lengua y esto | nadie puede aprender una lengua sin hacer clase | no | (hablar) una lengua bien hablada

Mariem afirma contundentemente que el aprendizaje de lo que ella llama “hablar bien” no es posible sin las serie de informaciones que se extraen de una clase y que no encontramos fuera del aula. Además el aprendizaje en clase consiste en adquirir una serie de conocimientos sobre cómo aprender. Es decir, Mariem manifiesta que es necesario “aprender a aprender” (tarea que atribuye al modelo de profesor, como veremos), idea que consideramos totalmente coherente y compatible con su afirmación inicial.

Esta organización del aprendizaje a la que alude Mariem se relacionaría con la metodología que se evoca más tarde. La informante, pese a que al principio de la conversación reconoce que no hay un camino preciso en el aprendizaje de lenguas

extranjeras (en contraste con otras materias), sostiene que es necesario seguir una metodología concreta. Mariem manifiesta que las tres destrezas son importantes para aprender una lengua, son puntos conectados. La informante afirma con una generalización y con la constante forma de impersonalidad de la segunda persona del singular, que en primer lugar se aprende a leer y a escribir y posteriormente a hablar:

24 M (...) para hablar una lengua tienes que primero sabes | aprender cómo escribirla | es lo que se hace en el aprendizaje de todas las lenguas | primero sabes cómo escribir y leer después hablar | pero no creo que hay | que puedes dejar uno de los tres puntos | son tres puntos conectados para aprender una lengua ||

46 M || yo creo que sí | sí sí | porque | cada: | yo creo que cada profesor tiene una metodología diferente | y es lo que: | a veces a los estudiantes de un profesor hablan mejor que los (de otro) | porque éste se concentra más en la parte gramática que en las | que en: conversación | o éste conversación y gramática | yo creo que | hay que tener una misma metodología para para aprender | todos los profesores tienen que tener la misma metodología | es mejor |

50 M [sí e:] creo creo que todos los profesores | cuando | si se encuentran entre ellos van a encontrar una metodología | que e: | fácil para que | ayudar a los estudiantes a aprender una lengua | fácil

Por tanto con estas palabras la informante revela con énfasis (repite “creo”) la existencia de unos pasos concretos que seguir para aprender una lengua; señala la importancia de seguir una metodología (que se alejaría por consiguiente de un modelo de enseñanza centrada en el alumno). Hay que destacar, no obstante, el significativo uso aquí del adjetivo “fácil” junto a metodología y a aprender, con lo que la informante nos dejaría entender que hay diferentes metodologías, pero una más sencilla que ayudaría a los estudiantes y que giraría alrededor de las “conversaciones”. De este modo su enunciación resulta coherente con sus comentarios iniciales.

La existencia de diferentes medios o recursos de aprendizaje o diferentes caminos se va repitiendo a lo largo de la entrevista. Cuando le pedimos que describa la clase de español alude a la variedad de actividades para adquirir una lengua y acaba con una nueva afirmación contundente, que intenta generalizar con el uso de la expresión de obligación “hay que”:

54 M (...) hacemos muchas cosas diferentes | muchas cosas diferentes | nosotros hacemos gramática y literatura y () | cada clase tiene es diferente de la otra | porque hacemos bastantes cosas en una clase | hablamos leemos y escribimos y hacemos una parte de gramática | todo lo que hay que hacer para aprender una lengua |

También en otro momento de la entrevista, Mariem reconoce que atreverse a hablar es lo más importante para aprender una lengua, lo que refuerza el papel fundamental de la práctica comunicativa. En su enunciación también se desprende que es necesario ser capaz de superar lo que ella ve como una limitación del aprendizaje (lo veremos también en el apartado de la visión de sí misma como aprendiz):

44 M (...) creo que es la única manera para mejorar el nivel porque | cuando una persona se atreve a hablar | ya es | ya ha | creo que ya ha hecho lo más importante para aprender una lengua (...)

En cuanto a las **destrezas**, Mariem alude constantemente a las destrezas de escribir, leer y hablar (pocas veces cita escuchar), que reconoce como puntos de conexión en el aprendizaje, aunque muestra una clara preferencia por la parte oral de la lengua. Cuando se le pregunta sobre el orden de importancia de las tres destrezas, la informante declara que hablar es lo más importante, sin ninguna vacilación, y a continuación, escribir y leer:

20 M yo creo que es hablar | porque si sabes escribir y leer y no hablas no creo que esta lengua te va a servir a algo

22 M (...) no creo que si no sabes cómo hablar no te va a servir a nada escribir o leer

Por último en cuanto a la percepción del aprendizaje del español, Mariem establece una notable diferencia entre el aprendizaje del español respecto a otras lenguas:

28 M es que:: | sí sí | pero no aprendiendolo::e | como aprendo el español por ejemplo | solamente aprendiendo porque era necesario para mis estudios y eso | pero nunca he hecho unas clases de francés privadas \ | solamente en las clases que: que teníamos en el colegio |

De ahí podemos colegir que la informante siente motivaciones diferentes en el estudio de las lenguas, en concreto entre el francés (y también el árabe, pese que en este pasaje no se menciona, pero sí en la primera entrevista) y el español. Éste no constituye un aprendizaje obligatorio ni se dirige a la superación de un examen final sino que podemos interpretar que se mueve por otros motivos, entre los que podríamos inferir la utilidad, la proyección profesional, etc.

CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR

Otra categoría que hemos analizado en la entrevista es la **visión del profesor**. Para empezar, la palabra profesor no aparece con frecuencia a lo largo de los datos generados y sólo se refiere a los docentes de forma general, sin dar ejemplos, y sólo si se le pregunta explícitamente. Cuando se le plantea qué espera la informante de un profesor de lenguas contesta:

52 M yo creo que::: | hablar es importante pero también tiene que darnos | no sé consejos para que ayudan | cómo tienes que hacer eso | dónde | dónde puedes ir qué tienes que hacer para mejorar tu lengua | dónde tienes que ir para mejorarla y: | hay técnicas que te pueden dar el profesor para facil- facilitar el aprendizaje de una lengua | que un estudiante no lo puede hacer solo |

Esta intervención es muy reveladora en cuanto a las funciones que la informante atribuye al profesor. Considera primordial que el docente aconseje y acompañe al alumno en el proceso de adquisición, puesto que éste no puede hacerlo solo, idea que ya ha sido evocada anteriormente. Ahí observamos la importancia que otorga al profesor como **guía** del aprendizaje. Cuando en una ocasión evoca a los profesores mauritanos, señala también un consejo que ha recibido de estos docentes:

32 M (...) y siempre nos lo dicen los profesores de francés | para leer una lengua tienes que leer más | creo que: es verdad |

A lo largo de la conversación el profesor se asocia con otras funciones, como la de procurar variedad en clase, la de hacer hablar o la de corregir:

44 M (...) y así el profesor te puede corregir los las: los errores que haces | y también te: te:: sentirás más segura | al hablar también porque si no hablas vas | nunca e: podrás en la e: universidad o cuando aprendes nunca lo podrás hacer fuera | porque es: e: más fácil con el profesor que con la gente que no conoces (...)

En estos pasajes Mariem no alude a ningún profesor concreto, no pone ejemplos. Como rasgo general de la entrevista en que no se implica afectivamente, tampoco en sus opiniones sobre la figura del profesor hace referencias a un vínculo afectivo. Sin embargo en estas palabras reconoce que le es más fácil hablar con el profesor que con alguien que no conoce (empleando de nuevo la segunda persona del singular) y por tanto valora positivamente la confianza entre profesor y alumno.

Con estas apreciaciones, podemos considerar que su percepción del profesor contrasta con una visión tradicional que confiere autoridad a esta figura y que estaría acorde con su opinión sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje.

CREENCIAS SOBRE EL PAPEL DEL ALUMNO

En cuanto al **papel del alumno** la informante habla en varias ocasiones del esfuerzo que supone el aprendizaje. Acerca de la visión de sí misma como estudiante recurre a la modestia; cuando le preguntamos por su nivel de francés lo evalúa mediante el MCRE (como modo de autoridad y de objetividad) y luego en un tono de voz más bajo reconoce que tiene un buen nivel:

26 M | [mi nivel es un nivel medio creo] | cómo se dice un B2? | nivel medio

25 E nivel medio? B2 es avanzado ya

26 M ((risas)) | no sé | es que yo puedo leer francés | puedo hablar en francés | puedo hacer una conversación sin ningún problema | también puedo escribir | sí que tengo algunos problemas pero nada más| [creo que tengo un buen nivel]

La modestia se hace patente de nuevo cuando le preguntamos cómo se ve como estudiante: se describe a sí misma como una alumna normal que pone en acción diferentes destrezas y que se vale de varios recursos. En esta ocasión también es reacia a usar la primera persona y se refiere a sí misma con la tercera persona del singular (“está intentando mejorar”):

42 M | buff:: soy una estudiante normal | que está intentando mejorar su nivel | y que: | yo creo que: aho- me falta | aún me falta mucho para hacer | para hablar bien bien el español | por eso:: intentaré siempre hacer lo que hacía en la universidad | aprender más | leer más intentar hablar más y eso | para no (perder el español) y al mismo tiempo mejorar ||

Con estas palabras se refuerza la idea comentada anteriormente: la informante manifiesta que es necesario aprender a aprender (8M). En coherencia con su percepción del aprendizaje que hemos analizado, Mariem pone en práctica una serie de recursos o estrategias (aunque no menciona estrategias concretas). Podemos afirmar que Mariem es consciente de su propio aprendizaje y que asume la responsabilidad -junto al profesor que debe encargarse de guiarle- con el objetivo de mejorar y hablar (y en consecuencia, comunicarse). Este aprendizaje se prolonga también fuera de la universidad, en el futuro. Consideramos que Mariem presenta un notable grado de autonomía, aunque no cita un repertorio concreto de estrategias de aprendizaje (no habla de memoria, ni de técnicas para practicar aspectos concretos como el vocabulario, etc.)

Otros aspectos destacables sobre la visión del alumno es la importancia de mantener una actitud activa en la clase. Mariem declara que la participación es muy importante, que es necesario preguntar, aunque sólo cuando es necesario, -si no es signo de desconcentración- y es muy importante escuchar al profesor:

80 M yo creo que cuando habla el profesor todo el mundo tiene que que e:: que | escuchar el profesor | creo que los que preguntan más siempre son los que no se concentran ((risas))

76 M si no entiendes algo tienes tienes que preguntar al profesor | no sé | a mí | no sé pero || ((reflexiona)) desde que era pequeña no no preguntar al profesor era algo ((risas)) muy complicado para mí no sé por qué | y:: | pero pero: | normalmente no pregunto mucho al profesor | solamente intento entender | y de las preguntas de los demás también intento entender | pero yo no me gusta:

Como vemos ésta es una de las pocas ocasiones en que nos da información sobre su propia experiencia previa como aprendiz: considera que es importante preguntar cuando no se entiende algo, pero declara que prefiere escuchar. Esta actitud que podría considerarse como poco participativa se justifica por el carácter tímido de la alumna. Relacionado con este tema ya hemos comentado anteriormente que en la intervención 44, de un modo general, la informante se refiere a “atreverse a hablar” como algo que el alumno debe alcanzar. Esta enunciación nos parece que hace una referencia indirecta a sí misma, que ha logrado superar su miedo o ansiedad de hablar en clase y que por tanto va cambiando y mejorando como aprendiz. Asimismo, habla explícitamente de la superación del miedo a cometer a errores (aspecto que citamos cuando analizamos su percepción del error).

En resumen, Mariem se considera una alumna normal, que se esfuerza tanto en clase, escuchando sobre todo al profesor, como fuera del aula poniendo en práctica los recursos y consejos que aprende en clase para superar las dificultades o ansiedades.

CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DEL GRUPO

Con respecto a la **visión del grupo**, Mariem ve positivamente el trabajo en equipo, aunque prefiere trabajar individualmente, puesto que justifica que es como ha aprendido toda su vida. Las ventajas del trabajo en pareja o en grupo son que permiten hablar y practicar (algo siempre útil) y obtener ayuda de un compañero en caso de dificultad.

64 M en general yo | en general me gusta trabajar individualmente | porque es la manera con

- la cual he estudiado toda mi vida || pero hay cosas | no sé por ejemplo en las conversaciones y cosas así es obligatorio trabajar en en: grupos | mm no creo que eso es un problema para mí | me gusta más trabajar individualmente pero también me gusta trabajar en grupos también sí | porque te ayuda siempre
- 65 E te ayuda?
- 66 M mhm | por ejemplo pues | si tienes un problema puede que algún compañero no tenga esa problema te puede ayudar y tu haces lo mismo cuando tiene un problema
- 67 E y por ejemplo hablar con tu pareja con tu compañero te parece útil?
- 68 M [sí sí] | hablar yo creo que siempre hablar es útil | es útil siempre | que siempre hay que aprovechar siempre los momentos que tenemos ((risas)) de español en la universidad para hablar | con el profesor o con los compañeros |

Acerca del **ambiente de clase**, la informante se muestra partidaria del dinamismo, la participación y la confianza. Sin embargo, critica muchos aspectos que tienen lugar con frecuencia en las aulas de la universidad de Nuakchot, como la impuntualidad, el desorden, las interrupciones, etc:

- 80 M esto si que es | ((risas)) no sé | es que hay muchas cosas que hacemos aquí en la universidad que me parecen que no: no son cosas que se hacen en clase | por ejemplo el profesor está explicando y uno | suena el teléfono de uno y en vez de e:: | en vez de:: || apagar el móvil | coge su móvil y se va fuera para hablar | y al mismo tiempo el profesor está hablando y detrás están hablando | o otros que siempre vienen a abrir la puerta | no sé cosas así | que no te dejan concentrar en clase | yo creo que cuando habla el profesor todo el mundo tiene que que e:: que | escuchar el profesor | creo que los que preguntan más siempre son los que no se concentran ((risas))

La posición del sujeto en este caso se incluye en estas conductas que la informante desapruueba, tal vez para suavizar la crítica o para tomar su parte de responsabilidad. En todo caso el fragmento se carga de implicación afectiva al usar la primera persona del plural por primera vez en su discurso y se recalca la necesidad de un ambiente animado pero de tranquilidad, en que los alumnos participan de forma ordenada y preguntan sólo cuando es necesario.

CREENCIAS SOBRE EL MATERIAL Y LAS ACTIVIDADES

En cuanto a las **actividades y materiales de clase**, hemos visto que Mariem valora la variedad de las actividades a lo largo de la entrevista. Se muestra satisfecha con las actividades que se realizan en la clase de E/LE, pese a que no cita todo el tipo de recursos empleados, no se hace referencia a actividades innovadoras (que hemos introducido en clase de español, tareas, juegos de rol, aspectos lúdicos), ni se alude a internet, que ha sido integrado en varias ocasiones en clase y se ha fomentado como complemento. De ahí podemos inferir que Mariem ve positivamente estos recursos que no se utilizan en las clases convencionales de lenguas extranjeras en Mauritania, y

al no ser planteados explícitamente, Mariem no los evoca y por tanto no los reconoce como recursos habituales o como medios interiorizados en su proceso de aprendizaje.

CREENCIAS SOBRE EL ERROR Y LA EVALUACIÓN

En cuanto a la **percepción de los errores**, la informante muestra una actitud positiva hacia éstos. Considera que forman parte del aprendizaje y que todo el mundo los hace y por tanto no tiene miedo a cometer errores.

84 M yo creo que si no haces errores nunca vas a aprender || no sé | y: no sé | yo antes me pasaba lo mismo que: | por miedo de hacer errores | prefiero no hablar | pero ahora creo que ya: | que ya no me pasa | no tengo ese problema | si no entiendo algo | no porque yo no quiero mentir a mí misma | si quieres hablar una lengua tienes que | tienes que hablarla y hacer errores sino haces errores el profesor no te puede corregir y así te quedas con tus errores ahí | no tienes con quien con | alguien que te va a corregir tus errores | creo que es mejor hablar y hacer los errores delante del profesor | que todo el mundo va a hacer errores | por qué yo no:: | yo soy como todo el mundo hago errores y al mismo tiempo y el profesor me va a corregir | y nunca:: [de nuevo ese problema]

Es interesante cuando habla de su ansiedad anterior cuando cometía errores y que reconoce que ya ha cambiado. De este modo la informante se va alejando de la visión negativa que se encuentra en la base de enfoques más tradicionales y notamos la influencia del enfoque comunicativo.

Por otro lado, Mariem concede una gran importancia a la corrección de los errores. Cuando se habla de la utilidad de asistir a clase o sus expectativas de un profesor reitera la necesidad de corrección por parte del profesor (44M, 60M).

Podemos considerar, por consiguiente, que Mariem reconoce la utilidad de los errores, sobre todo para que puedan ser corregidos. Asimismo, inferimos desde esta perspectiva que la informante es partidaria moderada de la toma de riesgos en el aprendizaje de lenguas para aprender (Beebe,1983, citado por Ramos 2001).

Sobre la **evaluación** la informante nos comenta:

86 M mi nota final será la nota del trabajo de todo el año | porque por ejemplo puede que una persona trabaja muy bien todo el año y en el examen final por | mala suerte ((sonríe)) | no: no hace su trabajo bien y: es injusto que no no tenga una buena nota | yo creo que: e: tendré en cuenta el trabajo de todo el año | participación en clase e: | la puntualidad y cosas así || y: | pondré una nota sobre esas cosas | porque ponerla | e: | una nota en el examen final || porque aprender una lengua es hacer más esfuerzos y todo eso || no solamente lo que vas a poner en el examen final en el papel | si si te te | por ejemplo si

veo que una persona está esforzando para aprender esa lengua | que se importa hablar \ que hace los ejercicios siempre y: no sé | que lee siempre | intenta hacer esfuerzos yo creo que le haré una nota mejor para él que esa persona que: por ejemplo | solamente e:: | trabaja en el último examen y no trabaja en el año ||

Esta enunciación es totalmente coherente con su visión de aprendizaje de la lengua y afirma implicándose con el “yo” que si ella tuviera que poner la nota final de la asignatura de lengua extranjera, valoraría todo el esfuerzo y no el resultado del último examen, que no es la meta de su aprendizaje. Esa visión difiere notablemente de la cultura de enseñanza en Mauritania, que considera el objetivo del estudio el examen final, como nos comenta en la siguiente afirmación:

56 M (...) solamente lo | el examen tienes que: hacerlo y hablar no es importante | no es necesario | ya estás estudiando el árabe y el francés no es importante

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE MARIEM

En cuanto a la **caracterización del discurso** de Mariem, lo más destacable, como ya hemos ido comentando, es el uso de la segunda persona del singular, como modo de impersonalidad. La informante no se incluye en el discurso, salvo en algunas excepciones. Casi siempre las respuestas de Mariem respetan el esquema siguiente: empieza con una expresión de su opinión (casi siempre repite “yo creo”) y a continuación la apoya a través de diversas frases en las que recurre al “tú” o la tercera persona, como por ejemplo:

52 M yo creo que::: | hablar es importante pero también tiene que darnos | no sé consejos para que ayudan | cómo tienes que hacer eso | dónde | dónde puedes ir qué tienes que hacer para mejorar tu lengua | dónde tienes que ir para mejorarla y: | hay técnicas que te pueden dar el profesor para facilitar el aprendizaje de una lengua | que un estudiante no lo puede hacer solo |

Este modo de enunciación lo interpretamos como un intento de credibilidad de sus palabras, para apoyar sus opiniones e intentar mostrarlas como conocimientos o verdades universales. El uso del pronombre “yo” se reduce a los momentos en que se le plantea directamente sobre sus capacidades, sus estrategias de aprendizaje, etc. (26M,28M,36M,38M,etc.).

En relación con los parámetros espaciales, lo más destacable es la dualidad recurrente entre “aquí” y “allí”. Es una oposición omnipresente: “aquí” se refiere a la

universidad, un lugar que se asocia con lo no real, mientras “allí fuera” es la realidad. En cambio, no se hace mucho hincapié entre “antes” y “ahora”. Tan sólo en algunas ocasiones habla del pasado para subrayar la diferencia con su práctica actual y superación de limitaciones.

En relación a las figuras estilísticas, tampoco observamos un uso frecuente de recursos: no suele emplear metáforas, ni símiles, aspecto que interpretamos como otro rasgo más de su discurso directo y transparente, que rehuye los rodeos.

En la modalización es muy destacable el empleo muy frecuente de la perífrasis de obligación “tener que”. Mariem no sugiere, ni propone, sino que algunos procesos o modos de aprendizaje se convierten en obligaciones. Este aspecto lo relacionamos también con su necesidad de crear credibilidad y seguridad en las opiniones expresadas. Como verbos de opinión y preferencia aparece casi exclusivamente “creo que” o también “me parece” que utiliza casi anafóricamente para todas las respuestas. No hay presencia de verbos como “gustar” o “preferir”, puesto que la informante intenta hablar siempre de forma general y casi nunca de sí misma ni de sus sentimientos o gustos –relacionado con su hermetismo en cuanto a sus emociones-. La única vez que aparece “no me gusta” es para referirse a la gramática. Tampoco aparecen verbos de duda ni reticencias. Los adjetivos valorativos más presentes son los antónimos “fácil” y “difícil”. No utiliza adjetivos ni adverbios negativos. Otros adjetivos bastante presentes son “útil” e “importante”.

Para acabar, se trata de un discurso en español de un buen nivel de corrección, que podemos considerar sencillo, claro y directo. No se vale de ejemplos, ni se inclina por los rodeos o circunloquios. Tampoco utiliza muchos elementos de énfasis, no insiste en sus opiniones, tan sólo recurre a frecuentes repeticiones o anáforas pero es poco proclive a los recursos estilísticos. En la interacción con el interlocutor pocas veces pide aclaración de las preguntas (que comprende siempre a la perfección) y responde a la pregunta de forma directa y precisa sin esperar una retroalimentación de la entrevistadora.

6.2. SEGUNDO INFORMANTE: AHMED

CREENCIAS SOBRE LA LENGUA

En primer lugar, la palabra **lengua** aparece con bastante frecuencia (64 ocurrencias) sin alternar con otros sinónimos. La primera vez que evoca el concepto lengua se refiere a él como un instrumento de enseñanza de otras materias y la reconoce como parte inherente del contenido de esta materia.

4 A la lengua es el instrumento para enseñar esas cosas | (...) y también a la natura de la lengua | las (indescifrable) no son las mismas | y también cada persona tiene su propia manera o su propia forma para aprender | y e:: no hay una diferencia entre e:: | porque la lengua como acabo de decir es un instrumento para aprender la historia y las otras cosas | no podemos separar entre la lengua y el contenido de la asignatura que vamos a estudiar

Así pues el informante manifiesta que la naturaleza de la lengua constituye la base misma de todo contenido de enseñanza y en consecuencia su medio. En esta intervención el informante destaca la diferencia de la naturaleza de las lenguas, aspecto que repetirá en las respuestas siguientes. Ahmed habla de diferentes familias lingüísticas y diferencias entre lenguas extranjeras y maternas. La diferencia entre estas lenguas estriba principalmente en cuestiones de pronunciación y de gramática.

10 A sí sí | para mí es fácil aprender la lengua española porque mi lengua materna es la lengua árabe | pero es diferente de la lengua española y eso | no hay una *semblanza* en la pronunciación de las palabras y por eso no tengo problema de aprender la lengua española | porque es muy diferente y una cosa nueva para mí | por eso no me pone un problema aprender la lengua española

14 A (...)casi una similitud | muy similar y la pronunciación de las palabras | y eso | y también hay una poco diferencia en la pronunciación | y una larga diferencia en las reglas gramaticales | pero en la lengua árabe por ejemplo es diferente | es lengua muy diferente de la lengua española | es aprender la lengua española de un hablante de lengua árabe es | es e: es diferente porque la lengua árabe tiene unas reglas gramaticales y un vocabulario diferente de la lengua española (...)

Con estas palabras Ahmed afirma con abundantes expresiones de impersonalidad que la naturaleza de una lengua se caracteriza por las reglas gramaticales, la pronunciación y el vocabulario, aspectos formales a los que otorga mucha importancia como irá repitiendo insistentemente a lo largo de la conversación. La naturaleza de las lenguas es la que determina la dificultad de las lenguas extranjeras,

junto a la proximidad o distancia respecto a la lengua materna. En este aspecto es donde Ahmed manifiesta contundentemente la opinión de que las lenguas más difíciles son las que se parecen más a la lengua materna puesto que se pueden crear confusiones e interferencias, mientras que las lenguas de otras familias lingüísticas resultan más fáciles. De este modo para él la lengua española es fácil ya que no pertenece a la misma familia que el árabe. No obstante, un francés tendría dificultades en aprender el español y viceversa:

10 A sí sí | para mí es fácil aprender la lengua española porque mi lengua materna es la lengua árabe | pero es diferente de la lengua española y eso | no hay una *semblanza* en la pronunciación de las palabras y por eso no tengo problema de aprender la lengua española | porque es muy diferente y una cosa nueva para mí | por eso no me pone un problema aprender la lengua española

14 A (...) un francés por ejemplo tiene muchos problemas para aprender la lengua español porque hay una: | casi una similitud | muy similar y la pronunciación de las palabras | y eso | y también hay una poca diferencia en la pronunciación | y una larga diferencia en las reglas gramaticales (...) | y por eso cuando uno quiere aprender la lengua española | eso no pone un problema | porque va | va a aprender una cosa nueva

Frente a esta opinión se le plantea la facilidad de la lengua china, que se convertiría bajo esta teoría en una lengua fácil. Sin embargo Ahmed no duda en declarar que es una lengua muy difícil ya que simplemente el chino no tiene una pronunciación clara ni una gramática, por tanto el chino no reúne las características que el informante asocia a una lengua y de ahí su dificultad. Por eso, el argumento de la proximidad pierde peso en el caso del chino (en otras palabras, reconoce la diferencia de la lengua china, pero no presenta las características de una lengua):

27 A es diferente pero de otra:: ((mueva la mano lateralmente)) || no quiero decir que el chino es una lengua de otro mundo | pero la diferencia | pero por ejemplo la lengua española tiene su gramática | el árabe tiene su gramática | son semejantes en e: | por ejemplo en unos aspectos de la gramática y vocabulario | pero el chino no tiene gramática no tiene conjugación no tiene nada de eso | y por eso es |

Por tanto, Ahmed refuerza de nuevo su opinión de lengua asociada con la pronunciación, la gramática y el vocabulario. En todas estas consideraciones el informante utiliza la tercera persona del singular sin implicar su visión personal, no aparecen expresiones de opinión, sino que inferimos que intenta dar un valor de validez general con este uso de impersonalidad.

Por otro lado, hay que destacar que, pese a la identificación insistente de lengua con estos contenidos más bien formales, el informante alude a “mecanismos” o “medios”, con lo que Ahmed nos sugeriría que no se trata de simples conocimientos teóricos, sino instrumentos al servicio de la comunicación:

101 A (...) es decir las diferentes mecánicas o maneras para hablar | es decir | el vocabulario la conjugación y el | tiene que hacerme ensayar esto delante de él para que pueda perfeccionar

A continuación Ahmed manifestará en varias intervenciones que estos conocimientos son la parte teórica que se deberá incluir en el programa del profesor. El informante afirma claramente con una generalización que la lengua no es tan solo la gramática y el vocabulario, sino adecuarlo en la situación:

45 A (...)el aprendizaje de una lengua no consiste sólo en saber sólo las reglas gramaticales | ni en saber sólo el vocabulario o la conjugación | es saber utilizarlas completamente en el lugar y tiempo oportuno (...)

Por otro lado, cuando le preguntamos sobre las dificultades de la lengua española el informante manifiesta que la única dificultad en la lengua española se encuentra en la conjugación de los tiempos verbales en las conversaciones orales:

47 A (...) y lo más difícil es cuando hablo | e: no e: | no sé perfectamente | no logro perfectamente hacer la concnord- la concordancia de los tiempos cuando hablo | hago muchos errores

Ahmed reitera un aspecto gramatical asociado a la lengua, aunque con la novedad que esa dificultad se sitúa en una situación de comunicación (“cuando hablo”), contexto en el cual comete errores (algo que como veremos inquieta mucho al informante). Asimismo, en otro momento de la entrevista cuando se le plantea el hecho de dominar una lengua apunta sin dudar a la comunicación como objetivo deseable a última instancia:

55 A me parece que:: || el objeto de la lengua es hacer una comunicación | es e::: || conseguir hacer que el otro comprende lo que quieres decir y::: | y cuando el personaje logra hacer eso para mí es una persona que domina domina al menos PARCIALMENTE la lengua no completamente | al final | cuando el objeto | cuando alguien logra a (comunicar) sus

ideas con el otro | es para mí (una) | pero para mí es (comenzar)¹ esta idea sin hacer errores ((sonríe)) | si no puedo hacer eso | lo importante es (comenzar)

De este modo Ahmed reconoce la comunicación como objetivo parcial, aunque inmediatamente reitera la importancia de la corrección. Por consiguiente, interpretamos que el informante identifica explícitamente la lengua con aspectos formales, sin embargo con ello convive la idea de comunicación como objetivo de la lengua. Asimismo en la siguiente respuesta reitera la idea de comunicación:

57 A (...) de aprender la lengua extranjera sin criticar su contenido ((sonríe)) | de la civilización | sin querer hacer siempre una comparación entre su lengua o su cultura y sin hacer también unos conflictos entre las diferentes condiciones de la cultura | la lengua es una cosa para comunicar | tenemos que dejarla no tenemos que *profundir* las diferencias | las cosas que no están de acuerdo |

Esta intervención resulta sumamente interesante porque en estas palabras, en que apreciamos una mayor implicación del sujeto usando “nosotros”, el informante nos expresa claramente que la lengua es comunicación y en concreto comunicación entre culturas. Por tanto podemos inferir que la lengua se insiere asimismo en una cultura y que la lengua es un medio de comunicación entre estas culturas y que serviría para acercarnos y no crear diferencias, como él mismo explica.

La idea de comunicación aparece en bastantes ocasiones, casi siempre cuando el informante se refiere a otros aspectos y no se le pregunta directamente sobre la lengua y la comunicación. Así cuando le preguntamos si domina la lengua francesa responde que puede comunicarse en francés, con lo que nos confirma que su objetivo de aprendizaje de una lengua es la comunicación.

70 E (...)crees que hablas bien el francés? | que dominas bien el francés?

71 A sí sí | puedo comunicar en francés | un poco también en inglés

También cuando hablamos de la clase Ahmed espera que sea un lugar de comunicación:

89 A (...)una familia para que todos los alumnos puedan comunicar con toda la libertad (...)

¹ En este fragmento tanto aquí como más abajo entendemos que el informante se ha confundido y ha dicho “comenzar” en lugar de “comunicar”

Y asimismo, se refiere a los alumnos de español que pueden comunicarse en esta lengua, mientras en otras lenguas enseñadas en Mauritania no se logra la comunicación, de nuevo como fin de la lengua:

109 A (...) los profesores que están aquí que enseñan la lengua árabe francesa no logran hacerla hablarla | ni la lengua árabe ni francesa | en cambio los profesores españoles lo logran han logrado hacerlo | hablar | si es hablar hay errores pero podemos comunicar en lengua española (...)

Por último, en otra intervención aparece la idea de que el objeto final es la comunicación, pese a los errores.

189 A sí sí | eso depende a la actitud | si es necesario decirle | y veo en la cara del oyente | su reacción | si empieza a reír o a enfadar ((risas)) yo creo que la comunicación || provoco? | aprobad- |

En resumen, la naturaleza de la lengua está constituida por aspectos lingüísticos (entre ellos explicita tan sólo los gramaticales, léxicos y fonéticos y no se refiere a una variedad más amplia de conocimientos), pero intuye de forma un tanto opaca la posibilidad de competencias referidas a la lengua. Por otro lado, como hemos visto, reconoce la lengua como un medio de comunicación entre culturas y como el instrumento básico e inherente de la enseñanza. También hay que destacar que los aspectos más comunicativos de sus opiniones aparecen cuando el sujeto se implica más en el discurso: aparecen expresiones de opinión personal y recurre a la primera persona del singular o del plural. Esta posible contradicción podría deberse a que Ahmed intenta defender una idea generalizada en este contexto cultural y académico, mientras que cuando evoca situaciones más personales o experiencias de aprendizaje individuales aparece la idea de comunicación que sería incompatible con las ideas consensuadas en el mundo académico mauritano.

CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En la ya citada primera intervención Ahmed manifiesta la complejidad de los “itinerarios” de aprendizaje:

4 A (...) quisiera decir que e:: la pregunta sobre los itinerarios de aprendizaje de una lengua como parece no es fácil | es difícil porque diferentes según el personaje del cual al cual le hacemos la pregunta y también a la natura de la lengua

Efectivamente ante la dificultad de responder a la pregunta, Ahmed alude a la complejidad del aprendizaje de lenguas, apuntando dos causas: depende de cada persona y de la naturaleza de la lengua. Ahmed reconoce que existen diversos medios de aprendizaje:

37 A me parece que los medios de aprendizaje son muchos son diferentes son diversos | y por eso cada un- e:: cada- instr- | cada medio e:: | tiene sus || [cómo es] *defaults*?

Sin embargo, el informante entre todos los medios destaca la utilidad y eficacia que le supone el uso de un libro. Éste se convertiría en un texto de referencia y un elemento para memorizar y asentar una base lingüística a partir de la cual el estudiante puede practicar:

39 A sí sí aspectos buenos y aspectos [diferentes] | pero lo más útil para mí | lo más sistemático para mí es el libro porque es disponible y puedo leerlo en e: | cual- | en la mezquita en la casa en el restaurante en el coche | en donde | en todos los lugares | es más útil para mí

40 E lo más útil para ti para aprender

41 A es un libro tiene que coger un libro y aprenderlo para elegir una | una base

42 E cualquier tipo de libro?

43 A e: libro que: comprende las reglas de la gramática y los textos que comprenden vocabulario y:: e:: que comprenda también la conjugación (poco claro por el ruido) | y memorizarlo para elegir una base de donde hablar

El “libro”, como dice el informante, será una presencia constante y omnipresente a lo largo de toda la entrevista (13 ocurrencias) y se convierte en el aspecto más genuino y característico de la concepción de aprendizaje de lenguas extranjeras de Ahmed. En más ocasiones insiste en la utilidad del uso de este libro y en sus ventajas: disponibilidad, se puede usar en cualquier sitio, es barato, etc. A partir de este libro, el alumno memoriza y retiene diariamente diferentes partes o “lemas” y de esta manera crea una fuente o base. Por consiguiente la memorización de las reglas gramaticales y del vocabulario constituye para Ahmed la base del aprendizaje.

67 A yo desde el primer año compro un libro de la | del mercado | y este libro comprende unos textos de diferentes libros muy importantes españoles | y contiene también gramática y conjugación | y e:: | logro a memorizar una gran parte de este libro | y lo primero que (memoricé) es un romance titulada e:: (...)

En varias ocasiones Ahmed insiste en la importancia de la memorización de los contenidos teóricos y la palabra memorizar o otras variantes (retener, no olvidar, quedar

en su cabeza) aparece en 10 ocasiones.

65 A (...) | tiene que intentar | aprender las lemas | lo que ha aprendido en la clase | para hacer lo que y se quede en su cabeza

85 A tiene que e:: | buscar un fuente para hacer de él su base | retener el libro tiene

103 A (...) tiene que enseñarles unas cosas fáciles a comprender y a retener | hacerles obtener el | el || el máximo vocabulario posible | tiene que hacer eso || entrar en sus cabezas para retener

179 A para mí | basta con una hora en cada día | para memorizar una o dos frases de un libro

No obstante, hay que destacar que Ahmed habla de estos conocimientos como la parte teórica, que es estable, inamovible, y que es necesaria aprender y hacerse suya para luego ponerla en práctica:

173 A (...) las lecciones de la gramática y darles a los alumnos | y ocupa | lo que queda de tiempo | en practicar estas reglas | correctamente entre los alumnos | tienen que e:: saB- | las reglas gramaticales son una cosa | consabida | es una cosa invariable | tienen que saberlas y dejarlas para practicarlas para dejarlas de estudiar teóricamente | pero lo que no termina es el vocabulario | es una cosa renovable y () | por eso tiene que dominar el uso de las reglas gramaticales | e:: | en el | en el vocabulario

Así pues, paralelamente al libro Ahmed es necesario (vemos la recurrencia de “tener que”) practicar o hablar, sobre todo en clase, después de consolidar una base teórica a través del libro. El aprendizaje del libro se complementa a través de la práctica para poder perfeccionar la gramática aprendida, el vocabulario y algunas destrezas a las que va aludiendo, como escribir, leer o escuchar (para “ensayar el oído”) y, en definitiva, para no olvidar:

59 A tiene que hacer | tiene que escuchar | tiene que escribir

65 A sí sí | tiene que escuchar los medios de la comunicación | española | tiene que leer | tiene que intentar escribir en | en | cualquier cosa en español | tiene que intentar escribir sus e: | sus memorias diarias | tiene que intentar | aprender las lemas | lo que ha aprendido en la clase | para hacer lo que y se quede en su cabeza

83 A (...) | procuro también la participación y escuchar el habla de los *indígenos* en general es muy importante | para para | ensayar el oído al habla

101 A (...) y por eso tiene que enseñarme lo que necesito | es decir las diferentes mecánicas o maneras para hablar | es decir | el vocabulario la conjugación y el | tiene que hacerme ensayar esto delante de él para que pueda perfeccionar

Toda esta práctica complementaria a la memorización se realiza a través de en una especie de ambiente español que debería crearse sobre todo en clase pero también fuera, con los compañeros, favorable a la puesta en práctica:

61 A tiene que intentar | vivir una ambiente español | es decir intentar e:: | hablar con sus amigos de clase en la lengua española fuera de la clase | fuera de la universidad | y también en la calle | para:: para | para | dar la continuidad | a la clase | al ambiente de la clase | para no olvidar las palabras | para que pueda hablar con mucha *fluidaz* |

De ahí que Ahmed considere que la asistencia a clase es muy importante o como él explica más adelante, en 85A, “dominar las clases”. No obstante cuando le planteamos la forma de avanzar en español en el futuro no duda en declarar su deseo de estudiar en España y vivir en una inmersión completa en el país (77A y 89A), como vemos también en la siguiente intervención:

79 A seguro que mejoro tras dejar la universidad | que | pienso que | voy a vivir una vida española totalmente | pienso casar en España | y así dejar totalmente Mauritania

También sobre el aprendizaje considera que la predisposición favorable hacia la lengua y la cultura es imprescindible para el aprendizaje (57A). Ahmed otorga un papel fundamental al interés y a la voluntad personal, un tema al que alude con frecuencia a lo largo de la conversación y que cierra la conversación:

223 A sí un interés | tiene que tener un interés para | que pueda aprender | si no tiene interés

224 E no puede aprender

225 A seguramente | cómo va a aprender si no tiene interés? | seguramente no va aprender nada

En cuanto a las destrezas considera que se trata de puntos en conexión. Alude explícitamente a tres dimensiones de la lengua:

171 A útil útil | tenemos que ensayar mucho al escucha | no solo a escribir | porque la lengua tiene tres niveles de | tres dimensiones | es el oído | el hablar con la lengua y escribir

En otras ocasiones también habla de escribir, leer y escuchar pero olvida hablar. El verbo hablar es el que aparece con más frecuencia con 9 ocurrencias, junto a escribir con 9 ocurrencias también y a continuación escuchar (7) y por último leer (tan sólo 3 ocurrencias). La acción de “hablar” aparece en algunas ocasiones como objetivo último del aprendizaje o como sinónimo de “comunicar”.

61 A para:: para | para | dar la continuidad | a la clase | al ambiente de la clase | para no olvidar las palabras | para que pueda hablar con mucha *fluidaz* |

Por tanto, en coherencia con la visión de lengua que hemos analizado en el apartado anterior, hablar se situaría como uno de los objetos del aprendizaje y como destreza más destacada. Pese a que en ningún momento declara una preferencia por una de las cuatro destrezas la aparición constante de hablar y a la declaración explícita de la acción de hablar como objeto del aprendizaje y como instrumento podríamos colegir que constituye la destreza más importante para Ahmed.

Por otro lado, observamos una fuerte alusión a escuchar. Ahmed manifiesta explícitamente la importancia de escuchar medios de comunicación (65A), escuchar a los nativos (83A), escuchar en clase (121A) y hacer audiciones en el aula (171A). En estas intervenciones el informante resalta la destreza de escuchar como un instrumento de enseñanza dirigido a “ensayar” el oído, posiblemente conectado con la importancia otorgada a la mencionada pronunciación. También la producción escrita se orientaría hacia promoción de la práctica y por tanto del aprendizaje de la lengua, aunque no nos dé más información específica y detallada sobre esta destreza productiva.

En detrimento, la presencia de leer es bastante escasa, tan sólo 3 ocurrencias, pese a la importancia concedida al “libro”. Por eso, podríamos interpretar que el libro no es un texto de lectura sino un verdadero instrumento de aprendizaje que permite memorizar una serie de conocimientos, una serie de estructuras establecidas y limitadas, necesarias para practicar y comunicarse.

CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR

Ahmed es muy claro en cuanto a las funciones del profesor:

101 A tiene que | tiene que preparar un programa | eficaz para hacerme comprender la lengua española | y por eso tiene que enseñarme lo que necesito | es decir las diferentes mecánicas o maneras para hablar | es decir | el vocabulario la conjugación y el | tiene que hacerme ensayar esto delante de él para que pueda perfeccionar

173 A el profesor | para mí el profesor tiene que | al comienzo del curso | preparar todas las clases | las lecciones de la gramática y darles a los alumnos | y ocupa | lo que queda de tiempo | en practicar estas reglas | correctamente entre los alumnos (...)

De estas palabras se desprende que el profesor debe encargarse de elaborar un

programa previo, con las diferentes “maneras” o contenidos que ya ha mencionada en varias ocasiones (gramática, vocabulario, conjugación). Con el uso de la perífrasis de obligación enfatiza que el profesor debe explicar en clase este currículo cerrado, lo que él considera la “teoría” que es algo preestablecido e invariable y limitado, de forma clara y dejar el resto del tiempo para hablar o practicar.

En otra ocasión Ahmed insiste en la explicación de vocabulario (la parte que no acaba, a diferencia de la gramática) como tarea útil del profesor y también considera que el profesor debe encargarse de que el alumno retenga dicho vocabulario:

103 A (...)hacerles obtener el | el || el máximo vocabulario posible | tiene que hacer eso || entrar en sus cabezas para retener

En cuanto a la parte afectiva del profesor, el informante en un primer momento bromea sobre la actitud violenta del profesor, que debe repartir bofetadas a los alumnos (comentario humorístico que solía hacer también en clase) pero inmediatamente rectifica y sugiere que el profesor debe tener una relación “espiritual”, para crear un buen ambiente de clase (al que ya hemos hecho referencia) que fomente la comunicación en clase.

89 A (...) ncesit ser | serio | tiene que (*repetar*) bofetadas entre los alumnos ((risas)) | no no | deja al lado | ((risas)) tiene que proponer su personalidad en la clase | tiene que hacer los alumnos | obedecerle | escuchando lo que dice | y además de eso tiene que hacer una relación espiritual | una relación de amistad | una familia para que todos los alumnos puedan comunicar con toda la libertad

Es interesante que el hecho de comunicarse se asocie a la capacidad del profesor a relacionarse amistosamente o espiritualmente con los alumnos. Más tarde, en la entrevista también habla de un ambiente animado en la clase fomentado por el profesor:

127 A (...) la clase tiene que ser [animada]
128 E animada
129 A animada por el profesor | es más eficaz

No obstante, en otra ocasión Ahmed hace hincapié en un rol autoritario del profesor, utilizando una metáfora militar referida al docente:

107 A (...) tiene que ser como un militar en su: | en su caserna || porque es la educación de unas generaciones | que van a ser en el futuro los profesores de su puesto | puesto?

Como vemos las funciones del profesor son enumeradas de forma clara con la perífrasis de obligación. Pero por otro lado, la opinión de Ahmed sobre el rol del profesor oscilaría entre una tendencia afectiva y otra de tipo más autoritaria, idea que se confirma con las palabras siguientes:

97 A (...)tiene que ser serio y indulgentes a la vez | eso es difícil de evitar pero intentar hacerlo

Este equilibrio no es logrado por los profesores mauritanos, como se lamenta en varios momentos de la entrevista; tampoco logran el objetivo del aprendizaje: que los alumnos se comuniquen en árabe o en francés. Hay que destacar que Ahmed rehuye de hablar de este tema en varias ocasiones y declara que no quiere criticar (89A) y también expresa que él como alumno no está seguro de poder opinar sobre los profesores y establecer una diferencia entre ellos:

109 A no creo que pueda responder esa pregunta | es una pregunta muy | no quiero hacer una diferencia | seguro que hay profesores más eficaces que otros | sobre todo los extranjeros son más eficaces que los mauritanos | es una realidad | los profesores que están aquí que enseñan la lengua árabe francesa no logran hacerla hablarla | ni la lengua árabe ni francesa | en cambio los profesores españoles lo logran han logrado hacerlo | hablar | si es hablar hay errores pero podemos comunicar en lengua española

110 E hay diferencias entre los profesores de lengua árabe y de lengua española?

111 A sí hay una larga diferencia | y el resultado sobre el terreno refleja eso |

Según Ahmed los mauritanos no logran una enseñanza eficaz como se ve en los resultados. Pero cuando le planteamos la causa de este problema reconoce que no sabe especificar la explicación o bien rechaza dar una respuesta.

115 A no sé exactamente donde está el problema | pero seguro que hay un problema en el corpus de la: | de la manera | del aprendizaje que los profesores adaptan a::

En esta última respuesta podemos apreciar que Ahmed utiliza la palabra “adaptar”, posiblemente intuye que el problema se encuentra en la capacidad de los profesores de adaptar su enseñanza a los alumnos, aunque no llega a formular esta afirmación. Esta visión negativa podría conectar con un desajuste de sus propias expectativas y con la realidad de la mayoría de profesores en la universidad. En todo caso su opinión crítica ante los profesores mauritanos queda patente pero se muestra reacio a hablar de ello.

CREENCIAS SOBRE EL PAPEL DEL ALUMNO

En primer lugar, hay que subrayar el escaso protagonismo del **alumno** a lo largo de la entrevista, en comparación con otros elementos, como el libro, practicar, etc.

En relación con el alumno, Ahmed destaca ante todo el interés personal como atributo del buen alumno, en la ya mencionada intervención 57A. Ahmed es muy crítico con la falta de interés de los alumnos que repercute también en el ritmo de la clase y en su propio aprendizaje. En esta misma intervención es destacable la afirmación “no está impasible | delante de las diferentes ideas | que | el profesor dice”, que nos afirmaría que Ahmed aboga por un papel activo en clase. Asimismo debe ser sensible y respetuoso con la lengua y la cultura meta para que sea posible la comunicación.

El alumno también debe llevar a cabo diferentes acciones, que enumera de forma clara con la repetida perífrasis de obligación:

59 A tiene que hacer | tiene que escuchar | tiene que escribir | con una sola palabra con una sola letra | tiene que obedecer totalmente los órdenes del profesor ((risas)) | porque el profesor quiere hacerle probar | hacerle probar en su carrera | y tiene que dejarlo hacer eso

65 A sí sí | tiene que escuchar los medios de la comunicación | española | tiene que leer | tiene que intentar escribir en | en | cualquier cosa en español | tiene que intentar escribir sus e: | sus memorias diarias | tiene que intentar | aprender las lemas | lo que ha aprendido en la clase | para hacer lo que y se quede en su cabeza

Con estas declaraciones, podemos detectar una ambivalencia: defiende una actitud activa con un importante trabajo personal, pero a la vez debe obedecer plenamente al profesor y dejarse en manos de éste para hacerle “probar”. Esta expresión puede resultar un tanto opaca pero interpretamos que el alumno debe confiar en el profesor que se esfuerza por hacerle aprender. Por tanto el papel del alumno consiste en un trabajo intenso y activo de lo que “manda” el profesor, del currículo cerrado y preestablecido del que ya hemos hablado. De ese modo vamos viendo que la negociación del currículo es mínima, que el profesor se encarga de preparar una serie de contenidos previos invariables y que el trabajo del alumno consiste en memorizar y a continuación practicar de forma activa esta serie de conocimientos. Del mismo modo la autonomía del alumno se reduce ya que no toma decisiones y se limita a ser responsable del trabajo individual que le corresponde.

Un rol importante que destaca en las estas respuestas es la acción de hablar en clase en un ambiente, como él llama “español” que debería continuarse fuera de la clase. Pero para Ahmed este ambiente se rompe cuando sus compañeros hablan otras lenguas, algo que le desagrada y que perjudica el aprendizaje. Asimismo, Ahmed se muestra bastante crítico con sus compañeros de los que dice que algunos no tienen un buen nivel ya que cometen muchos errores (167A). Según Ahmed, esta mezcla de lenguas se produce en casi todas las clases de LE en la universidad de Nuakchot (131A) algo que molesta mucho al informante, ya que no se respeta ese ambiente ideal monolingüe que es positivo para el aprendizaje. Por tanto, para Ahmed es importante que el alumno se esfuerce en hablar en una sola lengua en clase para respetar el buen ambiente de la clase.

CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DEL GRUPO

Este tema no aparece con frecuencia a lo largo de la entrevista y sólo se evoca cuando se le pregunta sobre ello. La principal ventaja de trabajar en **parejas** o en **grupo** consiste en la posibilidad de hablar o practicar:

163 A cuando escribo cuando quiero escribir un artículo a mí me gusta trabajar individualmente | pero cuando es una cosa para opinar | es muy útil trabajar con una pareja | pero la mayoría de los estudiantes están lentos | no tienen nivel para comunicar en español | cuando tienes una pareja habla en | el otro miembro de la pareja habla en árabe y me dice “como se dice eso en español?” | y yo me convierto en dos personas a la vez

Ahmed destaca el trabajo individual como su preferencia con un verbo valorativo “me gusta”, que no es muy frecuente en su discurso. En cuanto a su concepción del grupo, no habla de diferentes índoles de actividades que se pueden realizar en grupo en pareja. Asimismo, de nuevo asistimos a una opinión ambivalente: para Ahmed hablar con un compañero es útil pero expresa sus reservas a causa del bajo nivel de los demás alumnos. Ahmed no hace más hincapié en el tema y no vuelve a aparecer.

CREENCIAS SOBRE EL MATERIAL Y LAS ACTIVIDADES

El informante no habla con frecuencia de **actividades** ni de los **materiales**. No hace referencia a una tipología de actividades y del trabajo de clase más allá de las

cuatro destrezas y de las explicaciones del profesor. Sobre sus preferencias de la clase de español habla de la explicación, hablar o escribir:

137 A muchas cosas | por ejemplo a mí me gusta || la explicación | de una costumbre o de una palabra difícil | de una palabra clase por ejemplo | también escribir | darnos la oportunidad de escribir | artículos | poder hacernos reflexionar sobre e: | por ejemplo una cuestión ||

138 E mhm | y qué actividades te han parecido más útiles para aprender español?

139 A es hacer un debate en la clase || un debate sobre una cuestión muy caliente para calentar el ambiente general | el ambiente general

Por tanto se refiere en concreto a los debates, pero no habla de otras tareas organizadas (diálogos, juegos de rol) ni de las actividades fuera de clase, como la proyección de películas, representación teatral, etc. Por otro lado, cuando le planteamos las actividades que no le han gustado en clase durante el curso se refiere más bien al contenido o tema de una tarea que consistía en contar secretos, puesto que Ahmed desapruaba la idea de hablar de la vida íntima de alguien². Por tanto observamos que el informante no tiene una verdadera conciencia de las diferentes actividades propuestas a lo largo del curso y sólo concibe como trabajo de clase leer, escribir, hablar, escuchar sin especificar la variedad de propuestas realizadas. No menciona ninguna de las propuestas metodológicas de innovación que hemos realizado durante el curso.

Por último, algo que aprecia en clase son las audiciones (una de las escasas ocasiones en que emplea verbo “gustar” y además con el adverbio “mucho”), pero no nos habla de una tarea realizada a partir de la audición, sólo de la mera acción de escuchar.

169 A lo que me gustaba mucho era: los discos que ponías en la radio

Otro aspecto importante es que Ahmed no valora positivamente **internet** como recurso de aprendizaje. A lo largo del curso hemos utilizado internet como fuente de información o como material integrado en las unidades didácticas casi siempre como complemento voluntario (no hay aula de informática). No obstante, Ahmed no duda en afirmar que el problema de internet es que puede contener información no verídica, en coherencia con su visión del “libro” como autoridad reconocida. Por tanto vemos que

² Esta actividad consistía en una práctica comunicativa inspirada en una tarea de DidactiRed en que los alumnos circulaban por el aula y contaban secretos propios o de otros compañeros (indiqué que podían inventarlos) y en un segundo momento transformaban estas declaraciones al estilo indirecto.

Ahmed reconoce una autoridad o una norma preestablecida que constituye la información verídica y fiable, mientras todo lo que se aleja de esa autoridad peca de falta de veracidad.

87 A sí porque las informaciones que podemos coger con él e: | porque las informaciones que cogemos de internet no gozan totalmente de la credibilidad | pueden ser informaciones falsas / | por eso el libro es el instrumento el más útil el más sistemática para aprender || porque el libro no tiene gastos | no habla | no queja ((risas))

CREENCIAS SOBRE EL ERROR Y LA EVALUACIÓN

Como ya hemos mencionado Ahmed se muestra muy crítico ante los **errores**. El campo semántico del error y de la corrección suma 26 ocurrencias. A lo largo de la entrevista alude a los errores de forma negativa pero sobre todo queda completamente claro cuando le preguntamos sobre la cuestión que contesta invirtiendo la pregunta a la entrevistadora:

181 A ((risas)) yo || e: ahora quiero preguntarte cómo te sientes cuando un alumno hace un error en su habla | qué es tu reacción? | es un mal alumno es un buen alumno?

182 E no | simplemente que hay que repasar eso | si es un error de algo que hemos hecho hay que trabajar más

183 A yo me siento vergonzoso cuando hago ((risas)) un error

184 E te sientes muy mal?

185 A sí muy mal | seguramente que yo siempre hago errores

Ahmed reconoce a continuación que lo más importante es la comunicación, pero enseguida nos dice que es mejor no hablar antes de cometer errores:

201 A un extranjero de lengua puede hacer un error | pero no una serie de errores | es una cosa tan fea | tan mala para mi:: | puedo hacer un error dos errores | tres errores | pero | todo habla es una sola serie de errores | mejor que se calla

Sobre su visión de la **corrección**, Ahmed no aprecia la corrección de la profesora en público (“es un escándalo”, 199A) y ésta debe limitarse a los exámenes escritos. En cambio, la corrección debe ser autorregulada por el mismo alumno, quien tiene que esforzarse para no cometer errores:

195 A para mi es | es la persona misma que | tiene que sobrepasar sus dificultades a través de leer leer para | hasta alcanzar el nivel en el cual no hace errores | porque la corrección del otro no funciona | uno no cuenta siempre contigo para corregir los errores

Por último, sobre la cuestión de la **autoevaluación**, en un primer momento se muestra reacio y a continuación reconoce su utilidad como guía de la enseñanza aunque con poco convencimiento:

- 203 A a:: | eso no refleja completamente el nivel | no puedo coger un boli escribir excelente
excelente | la práctica es quien que va a fijar | que va a responder
204 E pero tu crees es útil para ti? | para darte cuenta si tienes que repasar más?
205 A para dirigir el::
206 E el aprendizaje mhm
207 A sí sí sí el aprendizaje ||

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE AHMED

Ahmed tiene tendencia a la generalización con declaraciones que buscan una validez general a través del uso de expresiones de impersonalidad. Utiliza constantemente la tercera persona del singular y expresiones como “hay que”. Ahmed es reacio a hablar de sí mismo (ya hemos hablado de su rechazo a la actividad de los secretos) y casi siempre expresa sus opiniones mediante fórmulas de impersonalidad en las que no suele haber una vacilación. En varias ocasiones el entrevistador insiste en que exprese sus experiencias y opiniones personales, pero no siempre lo hace. Por ejemplo cuando le preguntamos explícitamente si “es bueno para ti”, él rehuye hablar en primera persona:

- 204 E pero tu crees es útil para ti? | para darte cuenta si tienes que repasar más?
205 A para dirigir el::
206 E el aprendizaje mhm
207 A sí sí sí el aprendizaje ||

En total encontramos 28 intervenciones en que aparece una forma de implicación personal de las 113 réplicas. Sólo en una ocasión utiliza el pronombre “yo” (67A) de forma explícita y utiliza abundantemente la forma “para mí”, o bien “me parece”.

En cuanto a la modalización, son pocos los verbos de opinión. Aparece en un par de ocasiones el verbo gustar y también aparecen otros verbos negativos como “no me importa”, “no me interesa” y “odio” (73A,75A) y sólo una vez encontramos “no creo”. Las formas más repetidas son las fórmulas de obligación, en concreto “tener que” o

“hay que”. Los adjetivos más frecuentes son “útil”, “importante” y la dicotomía “difícil-fácil” cuando se refiere a las lenguas. Pero no hay una gran variedad de adjetivos calificativos ni adverbios axiológicos. En cambio Ahmed tiende a emplear más verbos de acción como “intentar”, “probar”, “lograr”, “ensayar”.

También hay una notable presencia del adjetivo “diferente” o referencias a la igualdad o la diferencia. Ahmed expone con notable reiteración hechos parecidos o diferentes, tanto cuando alude a las lenguas o a la diferencia entre clases, profesores o alumnos. No encontramos referencias al pasado, tan sólo cuando habla de la compra de su libro y de su uso desde el pasado hasta el momento. Tampoco recurre a ejemplos ni a anécdotas. En cuanto a las figuras estilísticas emplea algunas metáforas (recordamos la del profesor como militar), pero no comparaciones ni repeticiones. Por tanto su discurso no es enfático ni abundan los recursos estilísticos.

En definitiva, su discurso es sencillo pero a veces resulta opaco y de interpretación poco clara. En relación con ello en la entrevista Ahmed hace un par de bromas pero a veces no son percibidas así por el interlocutor, sino a posteriori. Vemos de todos modos que el informante se esfuerza en utilizar un vocabulario adecuado y preciso y en varias ocasiones pide confirmación de palabras a la entrevistadora y notamos que intenta usar un lenguaje elaborado. Sin embargo, se pueden detectar algunas imprecisiones o confusiones de palabras. Asimismo, en varias ocasiones el informante pide la repetición o aclaración de las preguntas.

6.3. TERCER INFORMANTE: CHEIK

CREENCIAS SOBRE EL CONCEPTO DE LENGUA

En primer lugar, la palabra **lengua** aparece en 20 ocasiones, aunque si añadimos el sinónimo idioma o el nombre de idiomas como español, francés o árabe encontramos un total de 56 ocurrencias. Cheik declara explícitamente desde la primera intervención la importancia de la lengua dada la relación de ésta con todas las materias, como ciencia que reúne las demás ciencias:

4 C (...) te vienen informaciones sobre la ciencia \ | menos matemáticas ((risas)) | pero te vienen informaciones sobre historia geográfica | por ejemplo cuando hablas por ejemplo de la conquista de América | el timón la brújula ((risas)) | eso eso es científico | cuando te hablan de religión también | de: de mitos | e siempre relacionado | cuando aprendes

una lengua no te basas también sobre una sola cultura | sino | porque es el resultado de muchas culturas | o sea aprendes todas las culturas anteriores y las nuevas | por eso creo que está relacionado con todas las otras ciencias | y es lo que hace que la lengua sea más importante

Cheik insiste de nuevo en la importancia de la lengua con el verbo “creo” y por tanto la implicación clara en el discurso, ya que argumenta que no sólo se relaciona con otras materias, sino que la lengua es el resultado de una cultura, que es a la vez crisol de otras culturas, pasadas y presentes, pasando a la segunda y tercera persona del singular:

6 C (...) | por eso creo que la lengua es muy importante y:: | no sólo aprendes la lengua sino que la lengua [recoge] todas las ciencias es el resultado de todas las ciencias [y eso]

Por tanto Cheik es muy claro en asociar la lengua con cultura y a la vez la identifica como unión de materias o una especie de madre de todas las ciencias, lo que la convierte en una disciplina crucial.

Por otra parte, a continuación manifiesta otros rasgos destacables asociados a la visión de la lengua. Uno de ellos es la importancia concedida a la gramática como parte imprescindible y necesaria para dominar la lengua, implicándose claramente en el discurso y avanzando una posible discrepancia con la entrevistadora:

8 C (...) yo creo que primero | aunque no sea de acuerdo contigo | hay que aprender la gramática | es imprescindible ((risas)) | es algo que hay que aprenderla || es verdad que la lengua se aprende también con la práctica | pero hay que:: | enseñar | la gramática | no sólo las reglas | sino los ejemplo | lo explicas y el alumno saca sus propias conclusiones || y: la lectura también ayuda mucho | pero digo que la gramática es importante pero | porque nos ayuda porque | es una lengua extranjera (cuando) | español para nosotros los mauritanos | es totalmente | no sabemos nada de español | y: cuando la aprendemos | necesitamos la gramática | porque es ella la que nos ayuda a:: a: articular un poco | y a expresarnos bien | con una estructura buena | y eso | y la gramática también nos enseña muchas cosas | por ejemplo como variar nuestro vocabulario

Como Cheik manifiesta con toda seguridad (destaca el uso de la primera persona del plural, para enfatizar que no se refiere a su caso personal aislado) y de modo totalmente argumentado, la lengua puede aprenderse practicando, sin estudiar la gramática, pero inmediatamente precisa que la gramática es necesaria para “expresarnos bien”. Poco después añade:

21 C (...) demostrar que dominamos la lengua española | y lo que nos hace | lo que nos ayuda en esto es la gramática | porque si la tenemos clara y eso | nos ayuda a estructurar o a no hacer errores

Por tanto la gramática es la calve para articular y estructurar de modo correcto la lengua y así demostrar su dominio. La gramática también es crucial para variar el discurso, como él dice “variar el vocabulario”. Después de la petición de aclaración de la entrevistadora, el informante precisa:

9 E a qué te refieres que la gramática te ayuda en el vocabulario?

10 C me refería por ejemplo |

11 E los relativos?

12 C a los relativos | por ejemplo a los relativos | en cuanto a: | como se llama | a ver si recuerdo muy bien estas clases | los relativos de causa qué cual los cuales

13 E los explicativos?

14 C sí | los explicativos y los especificativos | tienes la opción | hay algunos que puedes usarlos en lugar de otros algunos que no puedes | pero te muestra también que hay una variedad | tu puedes poner | un relativo siempre pones que que que (en cuanto) puedes en cual quien o el que | y eso e ayuda mucho | y también en cuanto e: en cuanto a los tiempos | como sabes puedes expresar una palabra según el tiempo que los estás | por ejemplo en el condicional | puedes por ejemplo decir dame | o podrías darme | y eso es muy importante

14 E entonces estás diciendo que dentro de la gramática puedes VARIAR

15 C sí | tu VOCABULARIO

16 E pero no es vocabulario no?

17 C variar tu expresión

De este modo Cheik precisa que la gramática es una fuente para la riqueza discursiva, algo que considera muy importante para expresarse bien y para el éxito profesional.

En la intervención 8 Cheik también hace hincapié en que los ejemplos son muy importantes, más allá de las reglas gramaticales, algo que reiterará más tarde. El informante considera que los ejemplos deben ser el punto de partida para inferir las reglas gramaticales, a través de las conclusiones que va sacando cada alumno. Por consiguiente vemos que el informante se aleja de una visión normativa de la gramática. Asimismo, Cheik insiste en la parte práctica de la gramática, una vez se han deducido estas reglas gramaticales:

117 C (...) || por eso creo | siempre cuando el profesor enseña la gramática | tiene | dedica menos tiempo a la gramática | pero más tiempo a la práctica || no tiene que | el tiempo de las lecciones las reglas y la explicación tiene que ser menos que el de la práctica | se aprende más practicando

En muchas ocasiones se refiere al idioma español y asociándolo con algo extranjero, nuevo o muy diferente. Cheik enfatiza la diferencia que hay en el español, algo muy nuevo en Mauritania y que por tanto es difícil (8C, 23C, 79C). Cuando planteamos al informante la dificultad de las lenguas manifiesta, con cierta vacilación al principio, que depende de cada persona y a continuación opina que el inglés es la más fácil por su presencia a través de los medios de comunicación en Mauritania. Asimismo señala la dificultad del francés y del español evocando aspectos formales, como la ortografía o los tiempos verbales:

43 C no sé | depende de de:: | de su punto de vista yo creo | porque cada uno nos resulta más fácil una lengua u otra pero de mi punta de vista no sé | creo que para mí el inglés es más fácil que los otros idiomas | e:: aquí en Mauritania | te digo por qué || e: las gente escucha canciones inglesas | películas inglesas | y ya están acostumbrados al acento | y en cuanto al francés creo que es una lengua muy difícil | la única razón | e: la ortografía || que es muy difícil | porque el español ya se sabe | lo aprendes y lo escribes tal como lo oyes | pero en francés es el contrario porque tienes que aprender la ortografía las reglas de escritura | es muy difícil | lleva mucho tiempo mucha práctica | yo ni siquiera lo:: ((risas))

49 C porque primero se escribe tal como lo oyes | te ahorras la fatiga de aprender como escribir | y:: es difícil | e: respecto a las otras lenguas | en cuanto a: | a los verbos | porque hay tiempos que: ahora hoy en día en español que ya no se usan en otras lenguas | y es muy difícil aprenderlas y en: | cuando traduces también | saber que ((risas)) | eso | cuáles traduces y que este tiempo no se usa sino que hay que cambiarlo por el otro | y:: | mm creo solamente eso

Por otro lado, no se hace especial hincapié en la parte oral o escrita de la lengua. Cheik habla a menudo de diferentes “métodos”, en los que incluye escribir, leer, escuchar, pero no profundiza ni relaciona la lengua con lo oral o lo escrito.

Es muy significativa la ausencia de palabras relacionadas con capacidades o competencias a lo largo de toda la entrevista. Tampoco aparece en ninguna ocasión la referencia explícita a “comunicación”. Por tanto Cheik identifica la lengua con una serie de conocimientos gramaticales, léxicos y ortográficos básicamente, que confluyen en una aplicación práctica que tendría una proyección exterior, que en su caso sería el trabajo que realiza como traductor. Cheik reconoce una aplicación clara de esos conocimientos, el uso de la lengua se sitúa como objetivo aunque no se asocia claramente con la comunicación de modo explícito. Para acceder a estos conocimientos podemos recorrer a múltiples caminos, como veremos en el próximo apartado.

CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Una de las ideas más destacables del discurso de Cheik es la recurrencia a la idea de que hay muchas maneras, caminos o métodos de **aprender**. La palabra método aparece con frecuencia en la entrevista, a veces con diferentes significados. Para empezar relaciona gramática con método:

8 C dicen que la gramática te enseña usar un método | te enseña un camino que tiene que seguir | no | te enseña muchos caminos | tu puedes variarlos cuando estás escribiendo

Con esta intervención Cheik manifiesta su convicción de que los caminos del aprendizaje son múltiples e individuales, distanciándose de lo que considera la opinión general (“dicen que...”). Con estas primeras palabras el informante se muestra partidario de un aprendizaje adaptado al alumno que tiene que descubrir su propia manera de aprender con la ayuda del profesor, como veremos más tarde. Asimismo, Cheik considera que hay muchos modos de aprendizaje, refiriéndose a diferentes recursos o actividades:

6 C (...) | y pero | al aprendizaje no es lo mismo porque tu aprendes por tu cuenta y cada uno tiene su propio método (...)

63 C y creo eso se consigue también al enseñar a los alumnos que hay muchas maneras de aprender | por ejemplo leer los libros | e: leer e: la actualidad | escuchar la música | las películas | creo que es muy importante | es lo que nos hizo | es mi punto de vista | en cuarto | e: por ejemplo cuando tu | e: nos enseñabas la la historia de Américo Latina y todo | yo | lo tomo así lo veo así | que tu nos decías que hay otras maneras de aprender | con la historia se aprende muchas cosas (...)

71 C || un buen alumno de idiomas primero tiene que | para aprender | él tiene que usar muchos métodos de aprendizaje

Con estas enunciaciones Cheik argumenta que no hay un solo modo de aprender y que hay muchos “caminos” que cada uno va descubriendo. Es destacable la implicación del sujeto en la intervención 63, en que repite “yo creo” y recalca que se trata de su opinión con “es mi punto de vista” y “lo veo así”: con ello refuerza su opinión alejada de las ideas del aprendizaje prefijado y rígido y que aboga por el descubrimiento de un método propio.

En relación con esta idea Cheik sugiere en varias ocasiones que el profesor debe conocer los intereses personales de los alumnos para adaptarse a ellos:

97 C primero el profesor tiene que saber lo que le interesa más al alumno | y saber también las cosas que le atraen | y usar esto para para | como método de aprendizaje | veo este alumno le gustan los cuentos | llevo libros de cuentos y va aprendiendo | aconsejándolo | porque los consejos son muy importantes | y que: |

Y más tarde reitera y aclara:

105 C sí | pero depende de qué método | te he dicho si el método se trata de de:: mm de enseñar al alumno de: | encontrar su propio método | de enseñanza | eso es el mejor método | pero si es un método de: | de otros | que quieres imponer | y que la gente de otra cultura le sigue | sin | sin variar | eso no sirve | yo creo que no sirve

Así pues vemos que Cheik es muy claro y defiende sin vacilaciones una **enseñanza centrada en el alumno**. Al mismo tiempo considera que la única enseñanza eficaz es la que no se impone y es abierta al alumno y al contexto, y por tanto rechaza el currículo cerrado que dominaría en la enseñanza tradicional. Esta idea también se relaciona con el trabajo autónomo que aparece con frecuencia en la entrevista y que analizaremos en el apartado del rol del alumno.

Por otra parte, Cheik valora negativamente el antiguo método tradicional que se mantiene en otras clases de lengua:

55 C (...) | el cuarto el más difícil el árabe | porque el árabe se sigue manteniendo | y usando | el antiguo (método) | por eso es muy difícil | tienen que aplicarlo a los nuevos métodos [de aprendizaje]

89 C (...) los métodos que usaba para enseñar | eran adaptados | y más fáciles que los que me habían enseñado antes que eran muy liados muy complicados | y estaba estaba aprendiendo al mismo tiempo | por eso a veces digo que una persona tiene que actualizar sus conocimientos | repasarlos para | recordar un poco

Por tanto insiste de nuevo en la necesidad de adaptar la enseñanza, a diferencia del modo tradicional, muy complicado. Observamos que Cheik percibe una diferencia clara entre las clases de español y las de las demás lenguas (sobre todo el árabe) y considera que se debería cambiar y actualizar la manera de enseñar, aunque no realiza una crítica directa a esta metodología más tradicional.

En contraste con la enseñanza tradicional Cheik habla de un método propio, o sobre sus propias preferencias de aprendizaje, sobre las que va añadiendo detalles a lo largo de la conversación. Su principal “método” consiste en buscar el significado del vocabulario nuevo de todo tipo de textos, escribirlo en un cuaderno y a partir de ahí

utilizarlo en otras situaciones, sobre todo imaginarias con personajes creados (aludiremos sus “amigos imaginarios” en el apartado de la autonomía).

63 C (...) y:: en a cuanto a Miguel nos traía libros de literatura | y por primera vez nos llevaba textos | e: de: El País y: nos daba la recitación y teníamos que ir buscar el vocabulario y venir y tratarlo en clase | y: yo estoy usando el mismo método | por ejemplo si leo un artículo relacionado con con | acontecimientos histor- | anteriores que no conozco | leo el texto y después intento intento mm: | [informarme sobre esto y leo] | [y leo] | no leo muchos libros ((risas)) | pero intento procuro | por ejemplo cuando leo un libro | cojo un cuaderno | un pequeño cuaderno | y cada vez que hay una palabra que no entiendo | tengo que buscarla al diccionario e: | para explicar | y la pongo en el cuaderno | pongo escribo el título del libro y pongo todo el vocabulario que he aprendido en este libro | y guardo el cuaderno | en cuanto a los e: ((risas)) | leo El País | y si leo el artículo | veo vocabulario de la expresión la pongo y para para | por eso te digo que tengo | me he cre- imag- he creado amigos imaginarios | para recordar este vocabulario porque | puedo escribir y dejarlo en el cuaderno | pero para para recordarlo mm e: | me imagino la situación donde puedo usarlo | y los personajes y: tal como tal | y después ((risas de la entrevistadora)) | te juro | estoy escribiendo algo | después digo ((risas)) (hace tiempo he leído un artículo tal) | cojo el cuaderno y está allí sino lo recuerdo

Como vemos, C considera fundamental la lectura como fuente para ampliar el vocabulario y para dominar la lengua y también como forma para continuar el aprendizaje después de los estudios. Por eso cuando le planteamos qué hace para mejorar su español no vacila en su respuesta: leer (87C).

Por otro lado, también es destacable la preponderancia que atribuye al aprendizaje a través de la **práctica** (6 ocurrencias) sobre la teoría. El ejemplo más claro de ello lo encontramos en la ya citada intervención 117. El informante valora muy positivamente las clases prácticas con el adjetivo “preferidas”. Además, la práctica debe ser mayor que la teoría, como declara con la perífrasis de obligación y concluye que “se aprende más practicando” con una generalización muy explícita en tercera persona impersonal. Así pues después de esa fase de memorización del vocabulario se pasaría a la parte de la práctica, posiblemente oral, aunque no lo especifica.

En la esfera de la palabra aprender aparecen constantemente palabras relacionadas con el esfuerzo (12 ocurrencias), dedicar tiempo (7), trabajar (17), desafío o sacrificarse. A lo largo de la conversación el informante reitera el hecho de esforzarse como clave del aprendizaje. Las referencias al esfuerzo, a la superación de obstáculos, al triunfo o la competencia son frecuentes y se relacionan con casi todos los temas que se van evocando. En una de las primeras enunciaciones alude a una anécdota de un

compañero en que el recuerdo de una mala nota le emplazaba a trabajar más. Asimismo, en su propio caso las dificultades superadas le impulsan a continuar esforzándose:

23 C (...) en primero tuvo | en un examen | cero | cero coma | nueve | y:: en los cuatro años aquí en la universidad | cuando venía a su cuarto para repasar con él había un cuadro ((risas)) en su cuarto donde salía esta nota | y tu estás siempre conservando esto | y me dice sí | porque me ayuda | y a mí no está como él pero | conservo malas notas y:: | mis antiguas redacciones | porque cuando tengo por ejemplo en otra lengua | cuando estoy trabajando | es muy difícil | encuentro | siento como si es un desafío para mí | que no puedo hacerlo | miro las redacciones recuerdo digo si he podido ((risas)) superar todo esto seguro que puedo superar otra cosa |

En las siguientes intervenciones insiste en esta idea de esfuerzo y dedicación de tiempo, casi siempre con fórmulas más bien impersonales, como la tercera persona o con el uso de la perífrasis de obligación.

39 C es mucho esfuerzo | es mucho esfuerzo yo lo sé | pero se puede conseguir

43 C (...) es muy difícil | lleva mucho tiempo mucha práctica | yo ni siquiera lo:: ((risas))

71 C (...) | y empeñarse hacer esfuerzo | y nunca creer que tiene | nunca darse cuenta de ello | tiene que aprender | y: no sé | darse de vez en cuando la (gracia) | las gracias | pero en cuanto a los estudios | tiene que pasar intentar siempre conservar lo que está aprendiendo | y: aprender de los demás | es muy importante

El siguiente ejemplo es muy claro y argumenta que las personas adultas con responsabilidades y poco tiempo no pueden aprender fácilmente una lengua:

73 C (...) y hacer sacrificios | dedicar su tiempo | hay que dedicar tiempo para: | la lengua | es la cosa más importante | por eso a los adultos ((risas)) les resultará | la gente mayor que está casada tiene trabajo | les resulta más | difícil | aprender una lengua | no pueden dedicar tiempo | pero hay que dedicar tiempo ||

Vemos que el informante percibe una noción de desafío o competencia como ingrediente del aprendizaje que impulsa a los estudiantes. En una ocasión valora los debates en clase ya que implica una competencia sin violencia:

31 C (...) los debates por ejemplo es muy importante porque llevas un tema muy importante de la actualidad | y cada uno empieza a hablar | a expresarse | y en cuanto a los alumnos | ellos | les dará la oportunidad de competir entre ellos | sin violencia ((risas)) | pero también le da cuenta del nivel del otro | o sea esto les ayuda a trabajar más | entiendes? | y a aprender de sus amigos | porque: yo: yo creo que es lo que falta aquí | en esta universidad | no hay competencia entre e: e: entre los alumnos | se ayudan pero | no no conversan entre sí | algunos por vergüenza | algunos porque no sé (...)

Por tanto podemos observar que Cheik percibe el aprendizaje en términos de desafíos, competencia, sacrificios y esfuerzos para alcanzar unos objetivos. A través de estos nuevos desafíos el alumno se motivaría a esforzarse para superar las dificultades y lograr el aprendizaje, con el apoyo del profesor que le animaría en este proceso.

Si pasamos al tema de las **destrezas** encontramos 25 menciones al verbo hablar (en relación con esta destreza encontramos 12 ocurrencias de expresar, 2 ocurrencias de conversar y una de charlar), 28 a escribir, 20 a leer, y 5 a escuchar. De ahí podemos interpretar que hablar constituye la destreza más destacable para el informante. Hablar se sitúa como actividad constante que hay que realizar, aunque en ningún momento habla como el objetivo explícito del aprendizaje. En cambio expresarse se identifica como uno de los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera, junto a la corrección y a la riqueza lingüística. Cuando le preguntamos qué es lo más importante para él en el aprendizaje contesta sin duda: “la gramática y la lectura” (25C), en coherencia con su método propio al que ya hemos aludido. A continuación nos habla de la escritura:

- 27 C escribir es muy importante | porque aquí no tenemos la opción de hablar con nadie | algunos se crean | como yo | amigos imaginarios | y te explicaré por qué lo hago | pero en cuanto a la escritura | es muy importante | porque expresamos | temas de nuestra cultura | hablamos de cosas que nunca hemos hablado en público | y con libertad | porque lo escribimos y lo damos a un extranjero que no es de nuestra cultura
- 28 E y crees que eso te ayuda a aprender más?
- 29 C nos ayuda a aprender más | porque buscas en un diccionario una expresión que tienes en árabe | o en francés | después la usas | y puesto que es tu propia historia | este vocabulario lo tienes en memoria | cuando se presenta la oportunidad ((risas)) lo lo pones en práctica | y:: te ayuda mucho en aprender | cosas que te:: van enseñar dentro de dos meses dos años entiendes? | aprendes cosas antes de que llegas el momento de aprenderlas

Por tanto la escritura se relacionaría con el método o técnica que usa el informante para ampliar el vocabulario y que constituye el fundamento del aprendizaje. Por último, en cuanto a la comprensión oral, reconoce su importancia en la mejora del acento y también para aprender nuevo vocabulario:

- 31 C mm:: | creo que es muy importante | lo de escuchar || por ejemplo | no sé | escuchar música o poemas | esto te ayuda en el acento | o aprender también vocabulario o expresiones |

En resumen, Cheik manifiesta la importancia de todas las destrezas aunque destaca sobre todo la lectura y en segundo lugar la escritura como manera de aprender el vocabulario.

CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DEL PROFESOR

El informante explica con clarividencia las funciones de un **profesor** de modo ponderado y argumentado y con el uso constante de la perífrasis de obligación:

97 C primero el profesor tiene que saber lo que le interesa más al alumno | y saber también las cosas que le atraen | y usar esto para para | como método de aprendizaje | veo este alumno le gustan los cuentos | llevo libros de cuentos y va aprendiendo | aconsejándolo | porque los consejos son muy importantes | y que: | el profesor tiene que ser muy exigente | amigo amigo pero siempre | también tiene que ser un poco firme con los alumnos | porque aquí | nosotros nos enseñaron así en las escuelas | nos pegaban | venía a la universidad una persona muy gentil y todo e:: | podemos faltarle un poco de respeto | o no hacerle | hacerle caso omiso a lo que él dice | y es mm | yo creo que tiene que ser firme pero también amigo y escuchar al alumno y darle | firme para | porque en clase | los alumnos | no se puede- | por ejemplo charlan hablan y dicen | tiene que ser firme para imponer algunas reglas | y pero ellos tienen que hablar libremente decir lo que piensan | porque se trata de aprender la lengua y expresarse || y: corregir los errores de los alumnos | no ser muy exigente | demasiado exigente | no | [esto también]

En esta enunciación resume su visión del profesor como persona encargada de conocer los intereses del alumno, para usarlo como método de aprendizaje adaptado, como reitera:

127 C sí | a los alumnos | y para ello el profesor tiene que aprender más | conocer a sus alumnos | saber qué es lo que les interesa | eso ||

Por esa razón valora el trabajo de los profesores de español, que según el informante logran adaptar la enseñanza a cada alumno:

75 C (...) y creo personalmente que eso tiene mucho que ver con e: | ahora voy a hacer un poco la pelota a los ((risas)) profesores ((risas)) | pero no en serio | y coincido con mis amigos | creo que hemos tenido los mejores profesores | ellos nos enseñaban | estaban todo oídos a nuestros problemas | a nuestra quejas | y: nos enseñaban | mejor aún | no sé cómo podéis hacerlo | e: la manera en que enseñáis los alumnos en clase | es distinta en cuanto a: | respeto a: a cada uno de los ellos (años)

Siguiendo con la intervención 97, el informante ejemplifica su visión y añade que también los consejos son importantes. A continuación, se refiere a los **aspectos afectivos** y reconoce que el profesor debe encontrar el equilibrio entre la firmeza y la amistad. Hace hincapié en el hecho de ser firme porque argumenta que los alumnos en Mauritania han sido educados a veces a través de la violencia y autoridad y por consiguiente un profesor poco firme podría no ser respetado. Pese a estos límites o reglas que se deben establecer los alumnos tienen libertad de expresarse.

Otra función se relacionaría con el vocabulario, aspecto considerado clave por el informante. Ésta consistiría en explicar el vocabulario en clase y en conservarlo para controlar las palabras vistas en clase, como bien explica:

139 C (...) es muy importante lo que uno va a su casa y lee y busca el vocabulario después | dedica mucho tiempo a hablarlo y explicarlo el vocabulario | creo que es muy importante que el profesor tenga e:: | conservado el vocabulario que enseña en clase | y cada clase pregunta sobre el vocabulario que se ha enseñado en la clase anterior | porque eso es lo que nos decían en el instituto | eso no sólo hace que el alumno aprenda el vocabulario de memoria | pero también el profesor lo tiene en un cuaderno | en un examen o algo para saber las palabras (...)

Asimismo, en conexión con su actitud de esfuerzo y sacrificio de la que ya hemos hablado, el profesor debe esforzarse en su trabajo y ser responsable, preparando las clases y enseñando a través del ejemplo, como explica a través de una implicación del sujeto a usar el YO para referirse al trabajo del profesor:

103 C (...) porque no sé | yo soy un alumno y un profesor que viene por la mañana e: y me está enseñando una cosa y la escribe y después la borra y me dice no no no | he olvidado | y después escribe esto | se nota que no se lo ha preparado | y:: yo voy a decir este no tiene ni idea de lo que está hablando | no voy a escribirlo | pero para que los demás me respetan en mi trabajo | yo tengo que venir preparado escribirlo | y cuando ellos ven que he puesto mi esfuerzo para eso | ellos también harán lo mismo | eso | es solamente transmitir | transmitir a través del trabajo y de los cursos |

Por tanto una de las funciones principales es ayudar al alumno a encontrar su propio método (como hemos visto en la ya citada enunciación 103C), de modo que nos encontramos ante una visión del **profesor facilitador** que acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, en coherencia con su visión del aprendizaje, el informante considera fundamental el control y el trabajo del vocabulario.

Asimismo, el informante valora el aliento que da el profesor a sus alumnos para seguir trabajando, más relevante en el contexto mauritano puesto que no se le concede importancia a las lenguas y las familias ni los profesores apoyan a los estudiantes:

77 C (...) esto le da ánimo para estudiar | hacer más esfuerzos | porque siempre una persona que está mm | apoyando | está dando aliento | porque aquí | incluso | es una cosa que sufren los los jóvenes aquí |

79 C (...)porque () un alumno que se está esforzando aprendiendo una lengua que nunca ha oído | después cuando ve la nota y aquí | aquí | es un triunfo lo que ha hecho | pero cuando vuelve a casa e: | está muy contento | pero nadie está allí para decirle que ha hecho bien y: eso | creo que es una pena aquí | muchos alumnos sufren de ello | pero es muy importante el apoyo del profesor su interés | eso es solamente eso |

CREENCIAS SOBRE EL PAPEL DEL ALUMNO

Ante la pregunta de qué significa para Cheik un buen **alumno** reitera su convicción acerca del descubrimiento de un método propio, en conexión con su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje:

71 C || un buen alumno de idiomas primero tiene que | para aprender | él tiene que usar muchos métodos de aprendizaje | y empeñarse hacer esfuerzo | y nunca creer que tiene | nunca darse cuenta de ello | tiene que aprender | y: no sé | darse de vez en cuando la (gracia) | las gracias | pero en cuanto a los estudios | tiene que pasar intentar siempre conservar lo que está aprendiendo | y: aprender de los demás | es muy importante

El uso de la perífrasis de obligación da firmeza a su opinión y muestra su clarividencia en cuanto a las funciones del alumnos. Además insiste en la importancia del esfuerzo y conservación de lo aprendido.

En otra intervención Cheik manifiesta una idea que ya ha ido evocando: la responsabilidad y **autonomía** del propio alumno en el aprendizaje, al reconocer que hay una parte que nadie puede enseñarte:

91 C e:: | en principio sí | puedes mejorar solo | y:: | tienes que mejorar tú solo ((risas)) | hay una parte del aprendizaje que ni siquiera otra persona puede enseñarla | tú tienes que encontrar lo que te interesa lo que te ayuda más y: | ver lo que te hace falta | los desafíos | lo que | tus defectos | tus debilidades | y trabajar sobre ello para mejorar tú | y eso es solamente tú quien puede darte cuenta | solamente |

En un primer instante suaviza su respuesta con “en principio”, pero inmediatamente rectifica y afirma que el perfeccionamiento es un proceso individual y

autónomo a través del descubrimiento de su propio camino con un nuevo verbo modal de obligación. Por tanto Cheik defiende la autonomía del aprendiz como única vía para avanzar en el aprendizaje. El alumno es consciente de su propio aprendizaje, de sus puntos débiles y fuertes y a partir de ahí trabaja autónomamente. En este proceso el profesor tiene también su rol importante, por lo que no duda en declarar que hay que seguir al profesor como otra tarea que el alumno debe realizar:

93 C (...) siempre y cuando te dedicas tiempo | y: sigues al profesor | lo que te dice || la asistencia a las clases también |

De todos modos, estas palabras no se contradicen con la reivindicación de la autonomía del alumno, que se convierte en uno de los aspectos más destacables de las creencias de Cheik y en una auténtica novedad en el contexto académico.

En relación con la autonomía del estudiante, a lo largo de la entrevista Cheik explicita algunas **estrategias de aprendizaje** personales. Una de las más destacables y originales es la de los “amigos imaginarios”, que utiliza como técnica para memorizar el vocabulario. En esta enunciación describe con detalle el funcionamiento con una implicación completa del sujeto que evoca la situación como un diálogo interior:

64 E y eso te ayuda a recordar el vocabulario?

65 C siempre | creo que es muy importante | imagino la situación...

66 E qué amigos imaginarios tienes?

67 C ((risas)) e:: hay algunos hay algunos que son reales | y: | por ejemplo | tengo un amigo ya | hay algunos que ya sabes que era *Parbhu* | que es estrella en ((risas de la entrevistadora y luego del informante)) en hindú | y es curioso | hay otro que se llamaba Tamara | que era de ((risas)) primero y segundo | y en serio | Natalia la profesora de primero y Sonia de segundo creían que era una persona real ((risas)) | porque me decían qué tal tu novia? | digo fenomenal | pero todos son imaginarios | y:: por ejemplo hoy veo un vocabulario y ai! esto lo hubie- lo hubiera podido usar en e:: en la conversación que he hecho con tal | bueno voy a escribir | por si acaso hablamos del mismo tema | pues le reservo ((risas)) | la imaginación importa mucho

Por último, la **percepción de sí mismo** como alumno de lenguas muestra su pudor de hablar de sí mismo como manifiesta explícitamente al principio a través de las risas constantes y las vacilaciones “a ver”, “es una pregunta”. Asimismo, emplea una tercera persona de exclusión del sujeto y observamos una desviación del tema al referirse a la lengua y no a sí mismo:

75 C ((risas)) es una pregunta ((risas)) | e:: ((risas)) a ver | creo que es una persona que ha hecho sus esfuerzos | gracias a dios veo los resultados | pero estoy seguro que me queda

mucho por aprender | y: | me sorprende la lengua española | porque | siempre me sorprende | hay cosas que me sorprende | porque digo hay hay expresiones | hay cosas | encuentro esta lengua | que son las mismas en árabe por ejemplo | lo mismo | y eso me resulta muy curioso | aprender muchas cosas no sólo de la lengua | sino de mí como persona | y:: | pero creo que he estudiado ((risas)) | he hecho mis esfuerzos | no creo que he hecho mi mejor | e: que pueda | que podía | pero me queda mucho por aprender | estoy seguro | y espero tener la oportunidad de mostrar lo que tengo ((risas)) | y espero (por eso) | y creo

En esta enunciación es interesante como señala que a través de la lengua aprende cosas sobre sí mismo, reconoce que ha estudiado y que se ha esforzado (palabras que acompaña con la risa) y recurre a la falsa modestia al manifestar que no ha hecho lo máximo y que le queda mucho por aprender. De nuevo cuando le preguntamos sobre su nivel de francés recurre a la falta modestia:

85 C mm ((risas)) | me expreso bien | y gente me dice que | me expreso | me exprimo como los franceses | pero yo no creo eso | y cuando hablo español dicen que me exprimo como un español | y el árabe hasaniyya como los demás | pero no creo | (...)

CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DEL GRUPO

El tema del **grupo** aparece espontáneamente cuando Cheik habla del buen alumno y manifiesta que éste puede aprender de los demás:

71 C (...) | y: aprender de los demás | es muy importante

72 E cómo se aprende de los demás?

73 C trabajando con ellos \ trabajando en grupo \ haciendo actividades juntos \ | hablando con ellos en la lengua que estás aprendiendo |

Por tanto el informante considera que el trabajo en grupo o con los demás ayuda en el aprendizaje. Asimismo, cuando le planteamos su preferencia entre el trabajo individual en grupo o parejas, vuelve a señalar la utilidad del grupo aunque a continuación apunta que antes de ello hay una parte individual, como expresa pasando a una implicación mayor del sujeto con la primera persona. Asimismo, en esta ocasión manifiesta un aspecto negativo del trabajo en grupo, que es la dependencia de los demás, ya que señala hay un desequilibrio en muchos grupos, como ha comprobado en su propia experiencia a la que alude en esta intervención:

129 C e:: | la práctica en grupo | pero e: m por ejemplo | e: | creo que para mí | tengo que hacer mm | una parte de trabajo individualmente | después hacerlo en grupo | por ejemplo un

deber lo hago individualmente | después vengo con mis amigos y trabajamos juntos | y así me: | ellos aprenden de mí | y yo aprendo de ellos y ya hem- e: | trabajado un poco el tema | creo que el trabajo individual es muy importante y no tienes que | porque el trabajo de grupo también | no sé pero para mí tiene una connotación de depender de los demás | y algunos alumnos sí que lo hacen | y eso creo que ((risas)) | uno tiene que hacer una parte del trabajo y venir y enseñas que lo has estudiado | porque no puedes | estamos un grupo | y: exponemos e: | lo que sabemos | nuestros propios estudios | nuestra | por ejemplo una palabra que hemos aprendido en un libro que hemos leído | y venimos | e:: mejor ejemplo | mm Cristóbal Colón | por ejemplo | Cristóbal Colón o un autor que se aleja () | yo puedo | tengo el texto que ha traído el profesor | le leo | después busco información en | por internet | y vengo | empiezo a leer el texto y después intercambiando con mis amigos les digo algo de información que he traído | ellos le van apuntando | pero yo no quiero ser tan sumamente: ((risas)) | como se dice? | no quiero solamente que: sea yo el que vaya y busca información | sino que quiero también que vosotros hagáis lo mismo | es un trabajo de intercambio | cada uno tiene que hacer su esfuerzo |

En cuanto al trabajo en **parejas** también manifiesta su utilidad y evoca una actividad realizada durante el curso. Insiste en la importancia de variar de pareja, en consonancia con su gusto por la variación, con el uso en este caso con fórmulas de impersonalidad como la segunda persona o la tercera persona:

133 C sí | recuerdo muy bien tu curso de | los secretos ((risas)) | te acuerdas? | cuando cada uno tenía que confesar sus secretos? ((siguen las risas)) | y eso a mí | porque | no | es | el trabajo en pareja en clase es muy interesante | y tiene que variar | no ser siempre las mismas ((risas)) parejas | porque te da de conocer a tu amigo \ | o hacer amistad con uno en clase que está un poco aislado | y:: eso

CREENCIAS SOBRE EL MATERIAL Y LAS ACTIVIDADES

Sobre las actividades no cita numerosas actividades ni materiales a lo largo de la entrevista. Como referencias destacables encontramos *El País* digital en que lee los artículos “Los más leídos” (6C), por tanto deducimos que el informante ve positivamente el uso de internet como recurso de aprendizaje y perfeccionamiento. También habla de escuchar música, ver películas y valora muy positivamente la actividad del teatro (31C). Sin embargo, como actividades del aula habla de las clases de práctica (seguramente se refiere a las actividades comunicativas que se realizaban en clase) que recordemos que debía ser más larga que la parte teórica (117C). No obstante, no especifica una tipología ni recursos o ejercicios concretos. Tan sólo menciona la actividad de los secretos, que apreció mucho (se trata de la misma actividad que el segundo informante valoró muy negativamente). Sobre la clase de español en concreto

valora especialmente la variedad que encuentra en ellas, algo fundamental según el entrevistado:

111 C mm | es una clase de charla | ((risas)) primero | y: la gente | los alumnos son amigos y conocen () hermanos | el profesor los enseña | estamos escribiendo | escribimos lo que nos dice | nos da deberes | aprendemos muchas cosas | antes de entrar | lo que nos enseña ni siquiera nos lo imaginamos antes de entrar a la clase | siempre | la clase siempre distinta | nunca se repite las mismas cosas | nunca | no sé a lo mejor porque es otra cultura | dado al hecho que es una cultura distinta | clase a clase es distinta

En esta descripción se desprende la buena relación que se establece entre compañeros y entre estudiantes y profesor, eso permite la libertad para expresarse (a la que ya ha aludido antes) y poder “charlar”. Destaca en la enunciación la variedad y la diferencia con otras clases, aunque no manifiesta ninguna razón convincente y aventura con duda de que se trata de otra cultura.

Cuando le planteamos las actividades que le parecieron menos útiles de las clases de español, se refiere a algunos temas de civilización, pero tampoco incide en los materiales o ejercicios.

CREENCIAS SOBRE EL ERROR Y LA EVALUACIÓN

En cuanto al sujeto de los **errores** (15 ocurrencias) se evoca en varias ocasiones su valor como medio de aprendizaje. A principio de la entrevista se alude al tema de la corrección y tras una digresión Cheik concluye que “se aprende mucho de los errores” y por eso hay que hacer deberes (23C). Al final de la entrevista reitera la misma idea y de nuevo razona que es una manera útil de aprender:

155 C (...) | abres el cuaderno y allí está la corrección | e: escribes la corrección | no el mismo error | es una manera de aprender | es muy útil

Los errores son una manera de sobrepasar dificultades y de alentar al estudiante a continuar progresando, lo que sería totalmente congruente con su visión del aprendizaje como superación de obstáculos. Asimismo, más tarde corrobora su concepción positiva del error y argumenta, explicitando un discurso interior, que cada vez que comete un error intenta encontrar la causa y corregirlo:

141 C ((risas)) me he quedado totalmente sorprendido porque cuando hago errores creo que | cuando digo que | me lo pienso | digo no no | pero cuando cometo un error mm | intento saber | qué es la corrección como | entiendes? | (...)

En diferentes ocasiones Cheik alude a la corrección (11 ocurrencias) como meta del aprendizaje. Insiste en la importancia de elaborar un discurso variado y correcto (59C). Por eso seguir aprendiendo consiste en evitar hacer errores:

61 C (...) si quiero conservar lo que me han enseñado y aprender más | tengo que seguir aprendiendo y evitar hacer errores | por eso

Sobre la **evaluación** se alinea claramente en la evaluación continua y formativa: debe basarse en el trabajo realizado durante el curso y servir para observar las dificultades del alumno y aprender, lo que se ajusta coherentemente con la ya mencionada visión del aprendizaje.

147 C la nota final de mis alumnos? | según el trabajo que han hecho | pero también intentando entender su situación | porque si pongo una buena *noticia* a un alumno que solía tener buenas *noticias* voy a sentarme con él por qué tienes esta nota | como hacían mis profesores | tú normalmente sacas buenas *noticias*

148 E notas

149 C notas quiero decir | y después | no es normal | y: el me va a explicar | a lo mejor tiene dificultad en este tema | y el profesor no se había dado cuenta de ello | o él se da cuenta que el profesor está siguiendo su trabajo | y esperaba que | tenga una buena nota | y eso hace también que mejore su trabajo ()

Sobre la elaboración de **diarios de clase** y la **autoevaluación**, señala en su última intervención la utilidad como modo de que el alumno sea consciente de lo trabajado en clase y sus dificultades individuales. A la vez es otro instrumento para corregir los errores como motor del aprendizaje.

155 C muy útil | era muy útil | porque hablábamos de las clases y el profesor tenía un informe o una evaluación del alumnos | y el profesor se daba cuenta si lo que habían dado en clase era importante o no | y como lo han recibido los alumnos | y ellos también practicaban | usaban palabras que estaban en el mismo texto o en la lección que nos ha llevado en la práctica | cada uno intenta hacer que su texto sea mejor que el otro alumno | que el anterior sea mejor que el otro | y tener un cuaderno donde había las correcciones o los errores e:: | te hace | es un punto de referencia porque | después cuando estás escribiendo una redacción o algo y escribes la misma expresión te das cuenta que lo has escrito allí y a lo mejor te han puesto una mala nota o te han corregido | abres el cuaderno y allí está la corrección | e: escribes la corrección | no el mismo error | es una manera de aprender | es muy útil

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE CHEIK

En cuanto a la **caracterización del discurso** sobresale ante todo la densidad del contenido y la riqueza lingüística. Hay una considerable variedad de expresiones, riqueza sintáctica y de vocabulario y las respuestas son elaboradas y ponderadas. Es muy destacable la permanencia de la risa.

Las respuestas son en la mayoría de casos muy largas e incluyen ejemplos que apoyan su opinión y referencias a su propio discurso. Suele ceñirse a las preguntas pero son muy frecuentes las digresiones, que muchas veces parecen desviarse del tema (habla largamente sobre la situación de la mujeres en la universidad en 93C), aunque casi siempre retoma la idea principal. Las intervenciones a menudo siguen el siguiente esquema: hace una valoración general o da su opinión personal y a continuación arguye diferentes explicaciones o ejemplos que a veces rompen con la linealidad del discurso. Las fórmulas constantes para introducir ejemplos o nuevas ideas es “porque” o “por ejemplo”, “y por eso”, que se convierten en muletillas. Entre estas digresiones a veces se intercala la fórmula de duda “no sé”. Aún así se trata de un discurso transparente y con pocas ambivalencias o contradicciones. Encontramos un solo caso de demanda de aclaración de la pregunta tras la primera pregunta (2C). Las respuestas empiezan muchas veces con risa, sobre todo si la respuesta es difícil (75C, 85C, 119C, 121C), cuando su opinión puede parecer diferente o extravagante, o bien si tiene dudas.

En cuanto a la implicación del sujeto, hemos visto que el informante suele implicarse en su propio discurso. Encontramos fórmulas de impersonalidad (tercera persona, también “hay que”, “es+adjetivo”) y también recurre con cierta frecuencia al diálogo interior en segunda persona del singular. Muchas veces estas exclusiones se combinan con la primera persona del singular en una misma intervención. Encontramos un solo caso de distanciamiento del sujeto, en que habla de sí mismo en tercera persona (75C). Se trata de un claro ejemplo de opinión “difícil de decir” ante la entrevistadora.

En cuanto a los parámetros espaciales y temporales no son muy representativos del discurso del informante. Utiliza con cierta frecuencia “aquí” para referirse a la universidad o a Mauritania, pero no recurre a “allí” y por tanto no establece una oposición. Tampoco encontramos un uso significativo de “ahora” y “antes”.

Los recursos estilísticos no son muy abundantes en el discurso del informante, no encontramos ejemplos destacables metáforas o comparaciones. En cuanto a la modalización, hay una clara frecuencia de la perífrasis de obligación “tener que”. También encontramos algunos verbos de voluntad (“quiero”), de preferencia (“me

gusta”, “me interesa”) y también de capacidades y esfuerzo (“te ayuda”, “practicar”, “intento”, “procuro”, etc.). En relación con los adjetivos y adverbios axiológicos podemos destacar el uso de “difícil” (asociado como decíamos a extranjero o distinto), “fácil”, “útil” e “importante”.

7. RESULTADOS

Tema	MARIEM	AHMED	CHEIK
Concepto de lengua	Se asocia a aspectos formales como ortografía, pronunciación; y a cultura. Destaca la parte oral de la lengua que identifica con comunicación.	La lengua se asocia a aspectos léxicos, gramaticales y de pronunciación, como normativos que se encuentran reunidos en un “libro”. Con ello convive la idea de comunicación como objetivo final. La lengua es el instrumento para aprender otras materias.	Se relaciona con conocimientos gramaticales, léxicos y ortográficos, con una aplicación práctica. Insiste en la importancia de la gramática y del vocabulario. Hace hincapié en que la lengua es la madre de todas las ciencias y resultado de múltiples culturas.
Percepción del español	Es una lengua fácil, no encuentra ninguna dificultad frente a otras lenguas como el francés o el árabe	Es fácil porque pertenece a otra familia lingüística de su lengua materna, el árabe. Destaca la conjugación como dificultad de la lengua española.	Es difícil porque es algo nuevo.
Gramática	Se trata de una serie de conocimientos, que asocia con la parte árida y dura de la lengua. Lo asocia con la universidad, con la no realidad y con un conocimiento no significativo. Manifiesta en varias ocasiones su desagrado ante la gramática	Se trata de un sistema cerrado e invariable de normas que es preciso memorizar, Identifica gramática con reglas de sintaxis y con metalenguaje.	Da prioridad a la gramática, como conocimientos asociados al buen uso y dominio de la lengua y a la corrección. Apunta también que no se trata sólo de una serie de normas, sino también ejemplos a partir de los cuales cada uno adquiere los conocimientos gramaticales.
Vocabulario	No aparece como prioridad en el aprendizaje ni como	Insiste en la importancia del vocabulario, la	Otorga una gran importancia al vocabulario,

	asociado al concepto de lengua.	parte de la lengua que no se acaba. Apunta también a la adecuación del léxico en el contexto.	muchas de las acciones que realiza se dirigen hacia el aprendizaje de vocabulario nuevo. Un rol importante del profesor es la enseñanza del vocabulario, así como uno de los trabajos del alumno en autonomía.
Proceso aprendizaje-enseñanza	El aprendizaje de lenguas es más difícil porque no hay caminos preestablecidos y exige más esfuerzos. El escenario ideal de aprendizaje es en inmersión, pero la enseñanza formal da informaciones que no se encuentran en la calle. El aprendizaje en clase se orienta a aprender a aprender. La prioridad se centra en las conversaciones y en la práctica de los conocimientos teóricos.	Existen múltiples itinerarios en el aprendizaje de lenguas. El centro del aprendizaje se sitúa en un libro que se toma como texto de referencia, norma o de autoridad para memorizar y crear mediante su memorización íntegra una base lingüística. La memoria es clave, para pasar a una práctica subsiguiente. Establece, así, una dicotomía entre el conocimiento teórico y el práctico.	Hay muchas maneras de aprender y cada alumno debe descubrir su modo personal. Por tanto aboga por una enseñanza centrada en el alumno, variable y flexible. Importancia de la gramática, pero ésta se aprende inductivamente a través de la observación. Hace hincapié en la importancia de la práctica por encima de la teoría. El aprendizaje se asocia también con el esfuerzo y la dedicación.
Destrezas	Están conectadas. Concede más importancia a hablar, que se sitúa como objetivo del aprendizaje, mientras que escribir o leer son instrumentos.	Hablar se deduce como la destreza más importante, junto a escuchar que ayuda en el aprendizaje. Menos atención recibe paradójicamente la lectura, pese a la importancia concedida al	Todas las destrezas son importantes: hablar es una actividad constante pero para él lo que más le ayuda a perfeccionar es leer.

		“libro”.	
Papel del profesor	Valora el profesor como guía que da consejos para aprender de forma más fácil. También tiene como misión variar las actividades de clase y dar oportunidades de practicar y conversar en clase.	Debe encargarse de la preparación de un programa con los contenidos que se deben aprender (currículo cerrado); a la vez y hacerlos practicar. Sobre los atributos del profesor se mueve en la ambivalencia: por un lado destaca la necesidad de autoridad del profesor y por otro la de ser indulgente para poder comunicar.	La función principal del profesor es conocer a los estudiantes y sus intereses para adaptar la enseñanza a estos. El profesor ayuda al alumno a aprender y descubrir su propia forma de aprender. También debe ser firme, pero a la vez flexible y dar aliento a los alumnos.
Papel del alumno	Un papel del alumno fundamental es la reflexión y la propia conciencia del aprendizaje. También debe participar activamente en clase y atreverse a hablar.	El rol del alumno consiste en memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario tanto que prepara el profesor como el que se encuentra en los libros, sin ninguna negociación o autonomía. Debe llevar a cabo un notable esfuerzo y un trabajo activo.	Destaca la autonomía del alumno, que es responsable de su propio aprendizaje y de descubrir una manera personal de aprender.
Papel del grupo	Aunque prefiere el trabajo individual porque es como está acostumbrada a aprender, valora positivamente el grupo y el trabajo en parejas, sobre todo porque da la oportunidad de practicar.	Prefiere el trabajo individual que el de parejas o grupos. La ventaja de trabajar en grupo es la posibilidad de practicar, aunque manifiesta sus reservas.	Valora positivamente el trabajo en grupo o en parejas, pero señala inconvenientes.
Materiales y actividades	Aprecia la variedad de recursos y actividades para aprender una lengua	No menciona materiales empleados en clase ni la variedad de actividades. Hace	Valora la variedad de actividades en clase.

		hincapié en la poca utilidad de internet como instrumento de aprendizaje.	
Errores y corrección	Antes tenía mucho miedo de cometer errores pero ahora los valora positivamente porque sin ellos no se produce el aprendizaje. Es importante corregir (por parte sobre todo del profesor) los errores para avanzar.	Manifiesta constantemente una visión negativa de los errores; tampoco aprueba la corrección en público y argumenta que los errores deben ser evitados a toda costa por el alumno.	Valora positivamente los errores como instrumento de aprendizaje. La corrección es importante sobre todo para encontrar la causa del error y mejorar.
Evaluación y autoevaluación	La evaluación se basa en el trabajo realizado, en el proceso más que en el resultado de un examen final. La autoevaluación es útil para tomar conciencia del propio aprendizaje.	Prioriza la evaluación final, ya que según él debe basarse en los resultados de un examen. Sobre la autoevaluación reconoce la utilidad pero con reservas.	Aboga por la evaluación continua y formativa; ésta debe servir para aprender más. La autoevaluación es útil para concienciarse del propio aprendizaje.

Si comparamos los resultados podemos observar algunas coincidencias entre los informantes y también discrepancias sobre algunos puntos.

En primer lugar los tres informantes presentan visiones de la lengua similares. Los tres asocian el concepto subyacente de lengua con conocimientos formales como ortografía, vocabulario, conjugación, gramática, etc. Conservan una visión tradicional de la lengua desde una perspectiva formal, y en el caso de Ahmed también normativa, ya que habla de lengua como una serie de reglas gramaticales que es necesario conocer. Ninguno relaciona claramente la lengua con capacidades o competencias. No obstante, señalan la lengua como instrumento para aprender otras materias. La comunicación aparece en ocasiones como objetivo o meta que hay que alcanzar pero la identificación entre lengua y comunicación no se formula nítidamente. Por otro lado, los tres presentan una clara inclinación hacia el registro oral, en el que confluyen los estudios teóricos así como la práctica. Por fin, los informantes explicitan la importancia de la cultura en una lengua y la relacionan íntimamente.

La gramática es percibida como fundamental en los tres casos, aunque con bastantes reservas por parte de Mariem, que reconoce su poco agrado hacia la gramática. Ahmed y Cheik otorgan un papel fundamental de la gramática en el aprendizaje, en la corrección de la lengua y en la riqueza de expresión en el caso de Cheik. El vocabulario es visto asimismo como algo prioritario en los casos de Ahmed y Cheik. Subrayan la importancia de memorizar el léxico y también aluden a la necesidad de saberlo adecuar al contexto lingüístico. Por lo contrario, Mariem se muestra menos concernida en este aspecto.

Sobre la percepción del español los tres coinciden en señalar la facilidad de esta lengua respecto a otras, sobre todo ante el árabe y en menor medida ante el francés. En ello arguyen diferentes motivos, sobre todo de tipo formal.

En cuanto a la visión del proceso de aprendizaje-enseñanza, los tres coinciden en reconocer la dificultad y la diferencia del aprendizaje de las lenguas dada la diversidad de caminos y formas de aprendizaje. Sin embargo cada uno de los informantes se inclina por un modo distinto de aprendizaje: mientras que Mariem insiste en la importancia de aprender a aprender y practicar sobre todo oralmente; Ahmed considera que el aprendizaje se basa en la memorización de un repertorio de reglas gramaticales y de una serie de vocabulario con la subsiguiente práctica; y, por último, Cheik aboga por una adaptación de la enseñanza y descubrimiento del propio modo de aprendizaje.

En cuanto a las destrezas todos los alumnos comparten su preferencia por la producción oral sobre las demás, pese a que reconocen la conexión y la importancia de todas. Leer, escribir o escuchar se convierten en una acción más del aprendizaje de la lengua mientras que hablar se sitúa como la meta más clara del aprendizaje.

En cuanto a la definición del papel del profesor sólo Ahmed le atribuye un papel autoritario (aunque con un notable componente afectivo), junto a un alto grado de control del contenido y la metodología. Por lo contrario, los otros dos se ajustan a un papel menos tradicional y destacan otros aspectos que se acercarían a los supuestos del enfoque comunicativo: por un lado Mariem valora la función de guía y facilitador del aprendizaje y por otro lado, Cheik señala la capacidad de variar y adaptar el currículo a los estudiantes.

Sobre el papel del alumno defienden un rol bastante activo, basado en un notable esfuerzo personal fuera y dentro de la clase. Dos de los informantes subrayan explícitamente la necesidad de ser consciente de su propio aprendizaje y de desarrollar

un modo personal de aprendizaje, pese a que no presentan estrategias personales.

Sobre la visión del grupo dos de ellos reconocen claramente la utilidad del trabajo en equipo o en parejas -aunque con reservas- y otro manifiesta claras reticencias.

Por fin, dos de los informantes valoran positivamente el error como elemento formativo, mientras que Ahmed se muestra muy negativo. En cuanto a la evaluación Mariem y Cheik se inclinan por la formativa y sumativa, mientras que Ahmed se muestra claramente a favor de la evaluación final.

En conclusión, el punto en que encontramos más coincidencias es en el concepto de lengua, el valor de la gramática y el vocabulario y parcialmente en el del proceso de aprendizaje-enseñanza (existencia de múltiples itinerarios, importancia de la memoria y dicotomía entre la teoría y práctica). En cambio, las diferencias más claras se sitúan en aspectos menos centrales del proceso de aprendizaje como el papel del grupo, el error, el rol del profesor y el alumno.

8. DISCUSIÓN Y COMENTARIOS

"A good ethnographer will never claim to have found sufficient or even adequate clues to knowledge about the people studied. Every insight generates further questions, and every question suggests further avenues for exploration."

Van Lier

Tras presentar el análisis de los datos y sus resultados se nos hace necesario volver a los fundamentos teóricos para establecer una espiral de comprensión (Lacey, citado por Woods 1986: 135) que dé cuenta de la relación entre las creencias de los alumnos mauritanos y una situación de cambio pedagógico para ensayar una adaptación didáctica junto a un entrenamiento de las creencias, en un proceso permanente de investigación.

Los resultados presentados en el apartado anterior corresponden al objetivo propuesto de explorar desde una perspectiva émica y holística el pensamiento de tres alumnos universitarios de la universidad de Nuakchot en cuanto a la lengua y a su proceso de aprendizaje y de enseñanza. Ahora es el momento de observar estos resultados a la luz del marco teórico expuesto en el capítulo tres y del enfoque etnográfico adoptado.

Como señalábamos en la justificación de la investigación, el estudio de las creencias se apoya en el interés de ampliar el conocimiento de las atribuciones que traen consigo los alumnos al aula. Toda esta serie de conocimientos y de informaciones constituyen la base para negociar el currículo y ajustar una metodología nueva a un grupo de estudiantes poco familiarizados con esta didáctica específica basada en los supuestos del enfoque comunicativo.

El estudio también ha permitido otro de los propósitos que animaban nuestra investigación: por un lado fomentar la reflexión de los alumnos a través de la verbalización de sus creencias, así como el desarrollo personal de una actitud investigadora imprescindible en la práctica docente como proceso continuo de maduración profesional y también de investigación-acción (Richards y Lockhart 1988).

Asimismo hemos intentado dar una modesta aportación al descuidado mundo de la enseñanza de español en Mauritania y escuchar las voces olvidadas de los

alumnos. Este trabajo es fruto también de esa inquietud.

ANÁLISIS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Es importante hacer hincapié en la gran cantidad de información y datos que se genera a partir de una entrevista, que es preciso analizar rigurosamente, respetando la riqueza de matices pero que a la vez hay que clasificar y reducir y por tanto simplificar. El número de variables y factores y su interdependencia puede llegar a oscurecer la descripción rigurosa y verosímil de lo que nos proponemos estudiar. Por tanto, nos hemos visto ante la necesidad de poner límites a esta complejidad de datos, que es a la vez reflejo de la complejidad del aula (Cambra 2003). Asimismo, las atribuciones de los alumnos y en concreto sus creencias constituyen por sí mismas un complejo entramado de factores psicológicos, culturales, sociales y afectivos, todos ellos multidimensionales e interdependientes (Breen 2001:178).

Para hacer frente a esta complejidad individual y social la etnografía nos presenta un enfoque más humano a fin de profundizar en los hechos cotidianos en sus diferentes capas de significación y reconstruir el sentido de las interacciones desde el punto de vista de los actantes. También nos permite interpretar los valores y normas subyacentes y contribuir a conocer las culturas de clase, teniendo en cuenta las dimensiones expresivas, emocionales, afectivas y sociales (Cambra 2003).

De ahí que hayamos escogido la investigación etnográfica como la más adecuada para ser fieles a esta complejidad. A través de la etnografía educativa hemos intentado trazar un retrato rico y riguroso del sistema de creencias de los informantes desde un punto de vista émico.

Sobre el instrumento de investigación, la entrevista, como ya hemos señalado, nos permite la generación fructífera y profunda de datos (Mason, Spradley, etc.). Hemos optado por la entrevista de tipo semiestructurada, siguiendo la clasificación de Goetz y Lecompte (1988). En ellas hemos incluido diferentes tipologías de preguntas, que se enumeran en Cohen y Manion (1989). Asimismo hemos incluido una tipología variada de preguntas con el fin de abordar aspectos con diferentes matices ya la vez de comprobar la coherencia de las declaraciones. La elaboración de las preguntas previas fue un momento de inseguridad ante la profusión de pautas, consejos y directrices. Para ello contamos con los modelos de memorias de master anteriores. Asimismo ensayamos el guion con una persona ajena a la investigación para calibrar el efecto e

idoneidad de las preguntas.

La realización de las entrevistas fue uno de los momentos más delicados pero a la vez más enriquecedores de la investigación. Por un lado la inexperiencia previa de realización de entrevistas fue causa de inseguridades, aunque esa sensación se fue mitigando a medida que iba repitiendo las entrevistas con diferentes voluntarios. La primera entrevista permitió también habituarnos a esta nueva interacción con los alumnos. No obstante, las conversaciones han tendido a la familiaridad y a la confianza, que iba creciendo a medida que avanzábamos en la investigación. Sin duda el hecho de ser profesora de los informantes ha constituido la mayor ventaja para crear un clima de confianza para conversar y generar una riqueza de datos. Asimismo esta confianza ha permitido superar todas las dificultades que hubiesen podido crearse, como malentendidos, incomprensiones, etc., que no se han dado en ningún momento si atendemos a la transcripción de las entrevistas, salvo en casos muy aislados y poco relevantes. En definitiva la entrevista se ha convertido en una “herramienta del oficio” (Woods 1986) de gran riqueza por sus múltiples consecuencias. A través de estas conversaciones hemos descubierto numerosos aspectos que habían pasado inadvertidos en la práctica docente cotidiana, y a la vez ha creado un vínculo afectivo aún más fuerte con los alumnos.

Continuando con el proceso de investigación el análisis de datos se ha realizado a partir de los principios resumidos en Ballesteros (2000) y Cambra *et al* (2000). En primer lugar se realiza un análisis interpretativo del contenido de las informaciones de forma lineal al discurso. En segundo lugar se lleva a cabo un análisis relacional de las palabras claves como fuente principal.

La fiabilidad y la validez se fundamentan en la comprensión de los significados culturales y sociales construidos en un espacio común y en la que la investigadora se encuentra inmersa. En cuanto a su generabilidad, como afirma Arnaus (1995:109) “*la validessa és un concepte interpretatiu, no un exercici de disseny metodològic*”. Goetz y LeCompte (1988:41) se valen de la metáfora del río de Heráclito como expresión de la imposibilidad de repetir el experimento en el mismo escenario. En esta investigación hemos intentado la transferibilidad más que la generabilidad, que se logra a partir de la misma interpretación del lector (Ballesteros 2000).

De esta forma se llega a una serie de ideas más que a conclusiones definitivas que nos permitirá construir más y emprender nuevas investigaciones. Como señala Peter Woods es improbable que un modelo completo, fuerte y original surja de un solo

estudio (Woods 1986:151).

En definitiva, la investigación se incorpora en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de forma cíclica y se convierte en una parte más de la práctica docente, superando los estereotipos o complejidades ante la investigación. Herramientas de investigación como entrevistas, cuestionarios, observación en el aula, etc. se hacen habituales y completamente necesarias en el seno del aula para hacer posible una acción consecuente. “El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado.” (Martínez 2000)

CREENCIAS Y APRENDIZAJE

Como hemos visto, el constructivismo y el enfoque comunicativo han orientado el eje del proceso de aprendizaje-enseñanza en el alumno, considerado como un agente social activo y no como un recipiente pasivo (Larsen-Freeman 2001). Asimismo, hemos tenido en cuenta los factores individuales que esta autora presenta como variables esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la enseñanza presupone una adaptación a las características individuales, a las ideas previas, las expectativas, las necesidades y las creencias que los alumnos presentan sobre una amplia gama de aspectos (la lengua, el aprendizaje, la enseñanza, las dificultades) y que influyen en la actuación en clase. Como bien indica George Kelly en el prólogo de Breen (2001:4), a través de los constructos personales damos sentido a nuestra experiencia para hacer posible la anticipación de nuevas situaciones. Por tanto, este trabajo suscribe las investigaciones que tratan de describir y comprender la realidad del aula desde la perspectiva del universo del alumno para poder determinar una serie de consecuencias didácticas.

En concreto, nos hemos interesado por el estudio de creencias de los alumnos, una trayectoria de investigación bien fundamentada hoy en día. Cuanto más conocimiento tengamos de las creencias de los alumnos más fácilmente podremos adaptar un cierto enfoque didáctico y en este caso, observar hasta qué punto los fundamentos del enfoque comunicativo entrarían en contradicción con sus propias creencias y en qué medida se puede llegar a un equilibrio.

La consulta de la bibliografía referente a las creencias muestra una variable

terminología y epistemológica (Pajares 1992, Cambra 2003). En nuestro estudio nos hemos servido del concepto etnográfico y cognitivo de Woods (1996), el *BAK*, muy amplio, que se adapta a nuestros objetivos de investigación. Como características generales, las creencias sirven a la persona para adaptarse y entender al mundo exterior e interior. Constituyen una base para construir el significado de la realidad.

Como hemos visto en el marco teórico, las creencias son cruciales en el comportamiento de los alumnos y en sus expectativas, por tanto ejercen una gran influencia en los acontecimientos de la clase. Tienen un papel esencial en la autorregulación del aprendiz (Wenden 2001).

A través del estudio podemos observar la complejidad de la naturaleza de las creencias y su interdependencia, señalada por todos los autores consultados (Cambra 2003, Pajares 1992, Woods 1996). Hemos intentado encontrar las ideas comunes de los tres informantes analizados, teniendo en cuenta el componente idiosincrásico que todos presentan. Los tres informantes muestran una estructuración coherente de sus sistema de creencias: las diferentes conceptualizaciones se interrelacionan entre sí y la organización interna crea una lógica en que unas creencias sustentan las otras ideas a priori contradictorias. En el caso de Ahmed es donde encontramos más contradicciones y ambivalencias, pero en el mismo sistema aparecen constructos que justifican esta convivencia. Ello es un factor que nos indica, además, la evolución de las creencias (Ballesteros 2000).

Asimismo, vemos que los informantes conservan algunas creencias bien rígidas (señalada por Cambra 2003 y Pajares 1992), como el concepto subyacente de lengua. Por tanto, podemos afirmar que algunas creencias son más centrales que otras y que éstas son a la vez las más resistentes al cambio (Pajares 1992).

También sobre la naturaleza de las creencias, en el análisis de los datos podemos apreciar numerosas valoraciones en las verbalizaciones de los informantes. Así, tienen valor interpretativo y evaluativo y están impregnadas de juicios de valor (Cambra 2003). Cheik es el informante que presenta más creencias de tipo afectivo y anecdótico, ya que hace referencia constante a episodios y anécdotas de su propia experiencia y los conecta con sus opiniones.

Asimismo, en las verbalizaciones de los alumnos encontramos con frecuencia reflexiones sobre su propia manera de aprender, a veces no del todo explícitas, pero que nos indican que las creencias son producciones cognitivas, muchas veces inconscientes organizadas psicológicamente, pero no lógicamente necesariamente (Cambra 2003).

En consecuencia, las creencias son el resultado de una pluralidad de factores como los afectivos, cognitivos y contextuales. Se forjan a partir de lo vivido con una carga afectiva como lo confirman los resultados obtenidos. En definitiva, demuestran la interdependencia de los factores psicológicos, cognitivos, afectivos, culturales y sociales.

Por último, las creencias difieren en intensidad, por eso encontramos ideas que impregnan las demás conceptualizaciones que los informantes van evocando. A veces algunas creencias tienden a la opacidad, como en el caso de Ahmed, pero pueden revelarse claramente a través de la recurrencia de temas (Woods 1996).

En cuanto al origen y fuente de las creencias, hemos tenido en cuenta las aportaciones de los autores consultados, que argumentan que las creencias se crean y se transmiten a través del proceso de aculturación y construcción social (Pajares 1992:316). Encontramos diversas fuentes, como experiencias educativas, con más o menos impacto e incidencia en las creencias anteriores según la centralidad. Woods señala como influyentes las etapas tempranas de aprendizaje, donde se conecta el aprendizaje holístico, los propósitos de aprendizaje y la comunicación. En nuestro estudio observamos cómo los alumnos tienen un sistema de creencias consistente adquirido desde sus experiencias más tempranas como aprendices, con algunas creencias más rígidas e intensas que otras. Algunas de estas creencias derivan de lo que se llamaría la cultura de aprendizaje del contexto. Por esa razón hemos tenido en cuenta el contexto sociocultural en el que están inmersos los alumnos. Aún así, el origen concreto de cada creencia es un estudio que sobrepasa los límites de este trabajo y que queda fuera del alcance de esta investigación. Toda investigación debe tener en cuenta el contexto sociocultural, pero determinar las características de una cultura de clase queda fuera de los propósitos de este estudio. Nos limitamos a observar las fuerzas sociales que pueden influir en los alumnos y los hábitos más frecuentes de aprendizaje, en la dialéctica entre lo individual y lo cultural (Williams y Burden 1997).

EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS

La investigación se interesa por descubrir la predisposición de los alumnos ante un cambio pedagógico, como participantes en el espacio académico que tienen un papel decisivo en la enseñanza de la lengua para el buen desarrollo de la clase. No

obstante resulta muy difícil dar respuesta definitiva a una pregunta de tal alcance y más bien podemos contentarnos con una serie de orientaciones e implicaciones didácticas que deberán confirmarse a través del ensayo y de nuevas investigaciones.

Como apuntábamos en el marco teórico, ante un cambio pedagógico entran en juego diversos factores, fundamentalmente una evolución de las creencias, de modo natural o mediante el entrenamiento explícito; y, por otro lado, una adaptación del enfoque didáctico para llegar a una *via di mezzo*.

En cuanto a la evolución de las creencias, la literatura indica una posible evolución aunque con problemas. Se sostiene, asimismo, que es necesario un cambio en el sistema de creencias de los alumnos para aceptar una nueva metodología. En un primer momento sería necesario la deconstrucción de una creencia (Ballesteros 2000); y, para que el cambio se produzca es preciso también que haya una predisposición positiva: las innovaciones deben ser vistas como deseables y aceptables en el contexto en concreto. En nuestro estudio vemos que Mariem y Cheik aluden a un cambio de sus propias percepciones. Cheik lo atribuye directamente a una forma diferente de enseñanza, entre la enseñanza tradicional y otra más moderna asociada al español, e indica la necesidad de cambiar de “método” de aprendizaje. Mariem reconoce una propia evolución de sus creencias cuando señala que antes no se atrevía a hablar y ahora sí, y lo señala como buena fuente de aprendizaje. También manifiesta su nueva visión de los errores: anteriormente percibidos como negativos y ahora vistos como instrumentos de aprendizaje. Por lo contrario, en Ahmed no encontramos evidencias de esa consciencia de cambio de percepciones. No obstante, su caída en ambivalencias y contradicciones constantes es signo de la evolución de las creencias, como se apunta en Ballesteros (2000).

Las ideas de los informantes sobre la naturaleza misma de la lengua corresponderían a un modelo bastante tradicional que identifica lengua con elementos formales estables; ello convive con la idea de lengua como instrumento y como habilidad, y como práctica oral como instrumento fundamental de la lengua. Por tanto esta creencia sería una de las más centrales e intensas del sistema de creencias o de las más antiguas y por tanto la más resistente al cambio. Otros aspectos más excéntricos del proceso de aprendizaje se han sustituido con más facilidad, lo que confirma la idea de centralidad presentada por Pajares (1992).

Por tanto encontramos ciertas contradicciones con los modelos antiguos y las nuevas formas de enseñanza, que se van reconciliando según el informante pero sin

detectar tensiones o incomodidades graves. Las eventuales contradicciones se justifican de forma consistente según otras creencias. De este modo observamos que no existe una resistencia al cambio pedagógico, sino que lo van incorporando de forma idiosincrásica, se van acomodando al cambio y se crea un *modus vivendi* (Tudor 2001).

Ahmed se encontraría en un estadio de ambivalencia en que no tiene lugar un rechazo de la nueva enseñanza, pero en el que se va acomodando a través de un eventual acatamiento u oportunismo (Peter Woods 1986: 158). En cambio observamos una mayor predisposición ante lo nuevo en Cheik y Mariem. Cheik se identifica más fácilmente con las nuevas formas de enseñanza y vemos que ha sustituido parte de sus ideas previas, al menos las más fáciles de transformar, pese a que ideas subyacentes (idea de lengua, importancia de la gramática y el léxico), seguramente centrales, permanecen en su sistema de creencias. También en Mariem observamos una adopción coherente de estas nuevas formas, algunas más conscientes que otras.

PEDAGOGÍA APROPIADA

En las situaciones susceptibles a que los planteamientos didácticos del profesor puedan entrar en contradicción con las creencias de los alumnos hace pertinente un estudio de la adecuación metodológica del enfoque comunicativo en el contexto mauritano. Además, el hecho de que este tipo de estudios esté poco extendido y se haya limitado a la adecuación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera sobre todo en contextos asiáticos, y en menor medida en árabes, justifica una investigación sobre lo que se ha llamado metodología apropiada (Holliday) o pedagogía apropiada (Kramsch y Sullivan).

La decisión de adoptar el enfoque comunicativo en nuestra práctica docente se debe a la necesidad de encontrar una metodología acorde con las necesidades comunicativas de hoy en día. Asimismo la curiosidad que supone una novedad como profesora novel que se ve ante la necesidad personal y profesional de escoger una metodología nos impulsó desde los inicios como profesora a buscar todo lo que supusiera una novedad o innovación. La aplicación consistente de los supuestos del enfoque comunicativo ha ido tomando forma y sistemacidad a partir de los conocimientos adquiridos y la práctica del Máster. Sin embargo, su aplicación no ha sido siempre del todo fácil puesto que las dudas eran continuas por el hecho de no haber experimentado como alumna este tipo de enseñanza y por no estar segura de que

nuestras propias creencias correspondían con los supuestos de este nuevo enfoque. Así pues con el tiempo hemos ido afianzando la actuación docente, observando, ensayando y lo que en un principio resultaba ajeno y abstracto se ha convertido en nuestra práctica actual habitual. Si bien hemos intentado aplicar en el aula el enfoque por tareas no lo he incluido aquí como metodología estrictamente escogida, ya que no ha sido la usada sistemáticamente.

El enfoque comunicativo presenta una serie de novedades que puede resultar ajeno a los alumnos y que puede crear conflictos o resistencias. Como señalábamos en el marco teórico esta opción metodológica presenta algunos pilares como la enseñanza centrada en el alumno, la valoración de los factores individuales, el desarrollo de la autonomía del alumno, uso de la lengua con propósitos comunicativos, relación de la lengua con la realidad sociocultural, atención no sólo a la forma sino al significado, énfasis en el aprendizaje cooperativo, contenidos y resultados abiertos, etc. (Giovannini 1996).

Responder si es apropiado o no el enfoque comunicativo entraña una compleja respuesta. Por un lado resulta difícil determinar si el enfoque comunicativo es un enfoque global o se puede aplicar localmente o bien está inserido en unos valores culturales determinados (Ellis 1996). Aún así el enfoque comunicativo implica en sí mismo la adaptación al contexto concreto a través de un dialogo constante entre enseñanza y aprendizaje y un currículo abierto e interactivo. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta básicamente en los planteamientos del constructivismo social (Williams y Burden 1997), que consiste en un aprendizaje continuo a través del desarrollo de competencias y de la garantía de la convivencia armónica en las sociedades en creciente complejidad. De ahí la gran importancia del aspecto sociocultural manifestado por numerosos autores (Breen, Wenden, Tudor, Holliday, Ramos, etc.).

Sin embargo también es preciso señalar que las culturas del aula (Cortazzi y Jin 1996) siempre son conservadoras e influyen en las creencias y las conceptualizaciones de los aprendices (Breen 2001). Esta cultura del aprendizaje es a la vez dinámica y poliédrica (Ramos 2005) y por lo tanto siempre encontramos puntos de fricción, anomalías o contradicciones dentro del mismo sistema. En el caso de nuestro estudio se detectan algunos puntos menos compatibles con la metodología aplicada, aunque no por ello se han encontrado conflictos explícitos, incomodidades o angustias. En general

observamos que los informantes adaptan las novedades con naturalidad y las van incorporando a sus propias conceptualizaciones logrando una síntesis (Woods 1996).

CONCEPTO DE LENGUA

Como hemos visto en los resultados, el punto tal vez menos acorde con los fundamentos del enfoque comunicativo se encuentra en el mismo concepto de lengua, ya que los tres informantes asocian lengua con aspectos formales. Sin embargo los tres apuntan constantemente a habilidades, instrumentos, o la práctica oral, más que a simples conocimientos. Asimismo hacen referencia a comunicación: por ejemplo Ahmed, el que presenta tal vez las opiniones más conservadoras, es el que apunta con más frecuencia a la comunicación. Los informantes asocian constantemente comunicación a lo oral; Mariem rechaza en una ocasión la comunicación que no sea oral. Podemos decir a su favor, por el contrario, que esta confusión es frecuente cuando hablamos del enfoque comunicativo, como detectan algunos autores (Llobera 1995, Ballesteros 2000). Así pues los informantes son dependientes de un modelo más tradicional de la lengua (descriptivo-normativo), aunque tímidamente observamos una evolución para compatibilizarla con esta nueva conceptualización. Por tanto, las ideas que los informantes manifiestan acerca de la lengua y de su aprendizaje se encuentran a medio camino entre una visión tradicional y otra más moderna.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje los informantes presentan concepciones cercanas a la metodología comunicativa. La opinión más próxima sería la de Cheik, quien apunta constantemente a una enseñanza adaptada al alumno, a sus propias necesidades, intereses y expectativas. También Mariem alude a la importancia de aprender a aprender, una opinión bastante novedosa en comparación con una concepción más conservadora de la enseñanza. Sus opiniones se identifican con un aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje de lenguas extranjeras habitual en Mauritania, basado en un conocimiento arduo de la gramática. Cheik también alude a la utilidad del aprendizaje inductivo, a través de la extracción de las propias conclusiones a partir de los ejemplos. Ahmed, por lo contrario, no alude a estos aspectos y se refiere a la parte práctica del aprendizaje una vez dominados los conocimientos teóricos, parte en el que reina la memoria. Aun así Ahmed se refiere indirectamente a habilidades, mecánicas, herramientas, por lo que podemos colegir

que afloran ciertas ideas más novedosas que confluyen con las ideas previas conservadoras.

Cheik y Mariem apuntan pues a las estrategias de aprendizaje y a la autonomía como algo fundamental. Cheik reconoce que el aprendizaje es básicamente personal. Aun así ya hemos señalado que no explicitan técnicas en concreto, tal vez porque es necesario aún desarrollar una mayor conciencia a través de la reflexión de sus propias estrategias y del propio aprendizaje. Por tanto, un aspecto importante del enfoque comunicativo, el papel activo del alumno, es defendido por los informantes, que destacan la importancia de la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje. Ahmed pese a que no alude a un rol central del alumno da bastantes muestras de reflexión de su propio aprendizaje y del trabajo activo del estudiante. Ahmed, como también lo hacen Cheik y Mariem, es consciente del esfuerzo realizado por el aprendiz. Como trabajo del alumno Ahmed habla básicamente de la memorización, pero también se refiere a la práctica y a otras acciones como escuchar música, ver películas, etc., por lo que podemos intuir que el aprendizaje va más allá de la simple memorización pasiva.

PAPEL DEL PROFESOR Y DEL GRUPO

También el papel del profesor en el seno del enfoque comunicativo como guía o facilitador es bien valorado entre los informantes. Ahmed presenta la opinión más contradictoria en este ámbito, ya que limita el trabajo del profesor a escoger los contenidos preestablecidos de antemano y por tanto se inscribe en un currículo cerrado, sin posibilidad de negociación con el alumno. El profesor es visto por Ahmed como la autoridad en términos de programa.

Sobre el trabajo en grupo presentan una visión positiva, aunque con algunas reservas por parte de Mariem y Cheik y más acentuadas en el caso de Ahmed. Ésta es una de las opiniones que más nos ha sorprendido puesto que los alumnos durante este tiempo han trabajado satisfactoriamente en grupo y parecían valorar el trabajo colaborativo. Aun así ven la dependencia o el desequilibrio entre parejas o grupos como algo negativo puesto que argumentan el modo habitual de trabajo es el individual (pese a que por tradición tienden a ayudarse mutuamente de forma solidaria). La valoración del trabajo en grupo es proporcional a la autonomía.

SOBRE EL ERROR

En el asunto de los errores es donde encontramos más resistencia por parte de Ahmed. Éste muestra bastante claramente una visión negativa del error (pese a que en una ocasión señala que lo tolera si no impide la comunicación). Por tanto vemos que se trata de una cuestión delicada. No obstante Mariem reconoce su cambio de actitud y argumenta que el error es humano y ayuda a aprender. Cheik es el que se muestra más partidario de los errores y los considera como un medio de aprendizaje, sin ningún tipo de complejo o fricción. En cuanto a los aspectos analizados de la evaluación y la autoevaluación las consideraciones de los informantes son paralelas a las del error: mientras Ahmed es partidario de una evaluación final orientada al producto, Mariem y Cheik abogan por la evolución continua y por la importancia del proceso.

PERPECIÓN DEL CAMBIO PEDAGÓGICO

Así pues Cheik y Mariem muestran una conciencia de la diferencia de las prácticas tradicionales en contraste con las clases de E/LE y manifiestan claramente su preferencia por la variedad y la eficacia de las clases de español. No es tan claro en el caso de Ahmed, pese a que alude a una tímida crítica a los profesores mauritanos y también habla favorablemente sobre las clases de español respecto a las otras, por el hecho de que los alumnos logran comunicar en español, al contrario que en otros idiomas. A ello se añade también las observaciones críticas más o menos explícitas o bien hacia los profesores mauritanos o bien hacia las clases de idiomas en general de Cheik y de Mariem.

En consecuencia, vemos que los informantes valoran las clases de español, pero no poseen un metalenguaje para definir las características de estas novedades pedagógicas. Sobre ello podemos argumentar que los alumnos no conocen los fundamentos teóricos que sustentan la didáctica aplicada y tal vez por eso no explicitan actividades en concreto ni técnicas que se han intentado desarrollar en clase. De ahí que sea necesario hacerles conscientes de la novedad introducida en las aulas y propiciar así la adaptación y contribución de sus ventajas.

Con prudencia, podríamos concluir que los informantes no presentan opiniones que puedan suponer un obstáculo para la aplicación del enfoque comunicativo. No se detectan incomodidades o tensiones graves y en ningún momento se produce un no aprendizaje o un abandono. No ven estas nuevas formas como una amenaza sino que se familiarizan con ellas a medida que van tomando confianza.

9. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez analizados los datos de las entrevistas e interpretados a la luz del marco teórico manejado nos disponemos a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 4, en las páginas 28 y 29 .

1. ¿Qué concepto de lengua presentan los informantes? Los tres informantes comparten una visión de la lengua asociada a conocimientos formales como ortografía, pronunciación, léxico, gramática. Se trata de una de las opiniones en que los tres coinciden plenamente y se identifican totalmente con una concepción más tradicional de la naturaleza de la lengua. Sin embargo, los tres informantes consideran la lengua como instrumento o vehículo de otras materias y apuntan con frecuencia a habilidades o capacidades. Conciben la comunicación como la parte oral de la lengua pero no consideran la comunicación como sinónimo de lengua. A excepción de Mariem, otorgan un papel primordial a la gramática y al léxico, pese a la insistencia en la importancia de la práctica.

2. ¿Cómo perciben el aprendizaje de lenguas?, ¿qué preferencias presentan por las diferentes destrezas? Los tres informantes coinciden en señalar la variedad de caminos en el aprendizaje de una lengua y también apuntan una similar noción del esfuerzo en el proceso de aprendizaje. No obstante, presentan diferentes posiciones ante el aprendizaje. Por un lado Mariem insiste en la necesidad de aprender a aprender, desarrollar la conciencia del propio aprendizaje y de las estrategias; Cheik se inclina por un descubrimiento y desarrollo de un modo particular de aprendizaje, señalando la memorización del

vocabulario a través de diferentes estrategias como su técnica individual; finalmente, Ahmed basa el aprendizaje en la memorización y práctica subsiguiente.

Sobre las destrezas, muestran su preferencia por la parte oral de la lengua y consideran la producción oral como la parte más importante del aprendizaje.

3. ¿Qué concepto tienen de la función del profesor?

Ahmed presenta una opinión del profesor autoritario legitimado en términos de programa. También se caracteriza por un alto grado de control del profesor ante el currículo y las acciones de los alumnos, orientado al producto. Aun así reconoce la parte afectiva de la relación profesor-alumno y concluye que es necesario lograr un equilibrio.

Este equilibrio también es señalado por Cheik, quien insiste en la necesidad de firmeza del profesor. Asimismo manifiesta su preferencia por adaptar y variar los contenidos y las actividades del aula a los intereses y necesidades de los alumnos.

Por otro lado, Mariem destaca ante todo el rol de guía y facilitador del profesor, y hace hincapié también en la necesidad de confianza.

Por tanto, la visión del profesor fluctúa entre una visión más autoritaria y con una fuerte firmeza (próximo, pues a un modelo tradicional) y un rol de facilitador con tendencia a la confianza y con atributos afectivos.

4. ¿Qué papel conceden al alumno, a sí mismos?, ¿qué estrategias señalan para

Cheik se muestra consciente de esta autonomía afirmando la necesidad de encontrar un método propio y cita algunas estrategias personales. Mariem

desarrollar su también reivindica la importancia de la conciencia y **aprendizaje?, ¿en qué** de la reflexión del propio aprendizaje, aunque sin **medida podemos** explicitar estrategias concretas. Ahmed, a priori **considerarlos alumnos** menos dado a la autonomía, muestra un buen grado **autónomos?** de reflexión metacognitiva y de conciencia del trabajo que se desarrolla en el proceso de aprendizaje, tal vez en conexión con las prácticas habituales de autodidactismo que sustentan en las formas tradicionales de aprendizaje en las escuelas coránicas. No señalan, por consiguiente, estrategias específicas, pero vemos un alto grado de autonomía con un papel destacado del alumno en el proceso de aprendizaje.

5. ¿Qué importancia La visión del grupo es positiva pero con recelos. Su **conceden al grupo y al** valoración sería proporcional al grado de autonomía **trabajo en parejas?** que presentan los informantes.

6. ¿Qué actividades y Los informantes no muestran una especial reflexión **materiales les parecen más** metacognitiva sobre este aspecto. Sin embargo **útiles en el aprendizaje de** destacan indirectamente su preferencia por la parte **lenguas?** práctica de la lengua. Cheik insiste en la utilidad de los ejercicios prácticos de gramática; Mariem destaca su preferencia por lo que llama conversaciones; y Ahmed también se muestra partidario de los debates en clase y de la práctica.

7. ¿Qué importancia Cheik y Mariem muestran una valoración positiva de **conceden al error y qué** los errores como instrumentos de aprendizaje. Ahmed **opinión presentan acerca** presenta más reticencias pero fluctúa entre una visión **de los exámenes, las** negativa y otra de tolerancia. Las consideraciones **evaluaciones y la** sobre la evaluación y la autoevaluación son paralelas **autoevaluación?** a la concepción del error.

8. ¿Qué percepción tienen sobre el cambio metodológico?, ¿cómo reaccionan a modelos diferentes de enseñanza? Con todo lo visto podemos señalar que los informantes son conscientes del cambio pedagógico que suponen las clases de español y se muestran favorables y con buena predisposición al cambio. No obstante algunas de sus creencias son subsidiarias de un modelo de enseñanza más tradicional que convive con las nuevas formas que se van arraigando de modo más o menos consciente y más o menos uniformemente. Por tanto los planteamientos del enfoque comunicativo se ajustarían a sus creencias y estilos de aprendizaje, con un entrenamiento superior de la autonomía y con una adaptación de la práctica docente previa.

10. CONCLUSIONES

Así pues con todo lo señalado hasta ahora vemos la importancia del estudio de las creencias en el momento de abordar un cambio pedagógico y de la elección de una metodología didáctica y de un currículo determinado. Nos permite el conocimiento de las necesidades, preferencias y expectativas de los alumnos, con lo cual podemos satisfacer sus demandas -como reivindica Cheik constantemente- siguiendo uno de los principios del enfoque comunicativo, que tiene como pilar la enseñanza centrada en el alumno.

Todo ello nos alerta sobre la importante responsabilidad del profesor de abordar adecuadamente las creencias, en algunos casos modificarlas o entrenar las que más dificulten el aprendizaje. Así pues una de las consecuencias es la importancia del desarrollo del pensamiento metacognitivo en los alumnos con objeto de aumentar su autonomía. El entrenamiento de la autonomía, de la reflexión metacognitiva del propio aprendizaje se hacen pues imprescindibles en todo programa de enseñanza de lenguas extranjeras (Wenden 1991). La potenciación del pensamiento reflexivo hacia la autonomía y el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje deberían estar más presentes y ser fomentados en las aulas. Hacer consciente al alumno de sus propias creencias a través de la verbalización es fundamental para poner en práctica la autonomía (Riley 1997, citado por Ramos 2005).

La segunda consecuencia, como ya hemos señalado repetidamente, es la incorporación de la investigación etnográfica en el aula y el fomento de estrategias para aprender y continuar aprendiendo sobre la dimensión social del aula, indagar sobre las fuerzas sociales que influyen en los estudiantes y en los profesores. Mediar con las variables culturales constituye un deber fundamental del profesor cuando se encuentra en contextos no familiarizados con un determinado enfoque didáctico. Ello nos confirma otro de los pilares del enfoque comunicativo que defiende la enseñanza como negociación contextual (Ramos 2005: 99). En definitiva, necesitamos saber más sobre las representaciones de los alumnos sobre la lengua y su aprendizaje para facilitar la

adquisición (Breen, 2001:174). Por tanto suscribimos los estudios que argumentan que es imprescindible la reflexión y la investigación para lograr la innovación.

Por último, queremos expresar que nuestro deseo es contribuir en esta línea de la reflexión en el contexto de Mauritania, con la esperanza de que no sea una voz en el desierto. Este estudio contribuye a la comprensión de lo que pasa en las aulas de E/LE en este contexto con el justo deseo de mejorar la calidad. Aun así, seguimos lejos de comprender muchas cosas, pero cuanto más datos generemos, cuantas más contribuciones se impulsen, más podremos tratar de explicar la vida del aula.

11.-BIBLIOGRAFÍA

Alfa, N. (2004). *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE*, Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.

Ahmedou, E. (1997). *L'enseignement traditionnel en mauritanie. La mahadra ou l'école à dos de chameau*. París: L'Harmattan.

Arnaus, R. 1995. "Decisiones al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic". *Temps d'Educació*, 14: 83-105.

Ba, M. (1993). *Noirs et beydans mauritaniens, l'école creuset de la nation?* París: L'Harmattan.

Baduel (1993). *Mauritanie: entre arabité et africanité*. Aix-en-Provence: Edisud.

Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso. Tesis doctoral*. Universitat de Barcelona.

Ballesteros, C. et al 2001. "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma". *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Ed. A. Camps. Barcelona: Graó.

Breen, M.P (2001). *Learner contribution to language learning. New direction in research*. Londres: Candlin.

Cabezuelo, M. (2005). *Creencias y actitudes de los alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*, Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

Cambra, M. *et al* 2000. "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral". *Cultura y educación*, 17/18: 25-40.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

Cortazzi, M. y Jin, L. 1996. "Cultures of learning: Language classrooms in China", *Society and the Language Classroom*. Ed. Coleman, H. Cambridge: Cambridge University Press, 169-206.

Duranti, A. (1997). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Ellis, G. 1996. "How culturally appropriate is the communicative approach?", *ELT Journal*, 50 (3): 213-218.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M y Simón, T. (1996). *Profesor en acción I: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa

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

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kramersch, C. y Sullivan, P. 1996. "Appropriate pedagogy", *ELT Journal*, 50 (3): 199-212.

Larsen-Freeman, D. 2001. "Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition",. *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*, Ed. Breen, M.P, Londres: Candlin.

Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid : Edelsa.

López, A. 2005. "La etnicidad como variable identitaria. Paradojas de la expresión étnica en Mauritania". *Etnias, estado y poder en África*. Eds. Abunda, M. y Caranci, A. Vitoria: Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.

López, A. 2006. "Mauritania: cuatro paradojas y una coda", *Quaderns de la Mediterrània* 6: 141-146.

Madrid, D. 2001. "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera"., *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Eds. M.E.,García, y M.S., Salaberri. Almería: Universidad de Almería, Unidad de publicaciones.

Martínez, M. 2000. "La investigación-acción en el aula", *Agenda Académica* 7 (1): 27-39.

Marchesin, P. (2003). *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*. Paris: Karthala.

Pajares, F. 1992. "Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62: 307-332.

Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante*

tareas. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a como se aprende una lengua : dimensiones individuales y culturales*. Madrid : CIDE.

Richards, J.C; Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Sáenz de Miera, I. (2006). *Las creencias de los alumnos de la ESO ante una programación de la enseñanza de la lengua mediante tareas en la asignatura de lengua castellana y literatura*, Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.

Santerre, R. (1973). *Pédagogie musulmane en Afrique noire*, Montreal: Les presses de l'Université de Montréal.

Serrano, L. (2007). *Creencias de tres estudiantes universitarios surcoreanos de E/LE sobre el aprendizaje y la enseñanza*, Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Taine-Cheikh, C. 1989. "La Mauritanie en noir et blanc. Petite promenade linguistique en hassaniyya". *Mauritanie: entre arabité et africanité*. Ed. Baduel. Aix-en-Provence: Edisud.

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenden, A.L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

Wenden, A.L. 1998. "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied linguistics*, 19 (4), 515-537.

Wenden, A.L. 2001. "Metacognitive knowledge ins SLA: the neglected variable".

Learner contribution to language learning. New direction in research. Ed. Breen, M.P
Londres: Candlin.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* Madrid: Edinumen.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós.

Zamarripa, C. (2004). *Creencias y opiniones de los alumnos en el aula de E/LE una experiencia realizada con estudiantes principiantes de E/LE en una universidad de Estambul, Turquía (octubre 2002 - mayo 2003),* Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.

Zein, B. y Queffélec, A. (1997). *Le français en Mauritanie,* Vanves: Edicef-Aupelef.

12. ANEXO

12.1. CARTA A LOS ALUMNOS

Nuakchot, 26 de febrero de 2009

Queridos alumnos:

Este año he empezado una investigación sobre la enseñanza / aprendizaje de español como lengua extranjera en Mauritania para el Máster que estoy realizando a distancia en la Universidad de Barcelona. Voy a estudiar la forma en que los alumnos mauritanos aprenden español y cómo conciben la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y en concreto, de español.

Para ello necesitaré la colaboración con vosotros. Necesito voluntarios que se ofrezcan a colaborar conmigo en este proyecto. Lo que os pido es que pongáis a mi disposición un poco de vuestro tiempo para haceros una o dos entrevistas. Y también es necesarios seriedad y mucha sinceridad en vuestras palabras. A cambio vosotros podréis contarme vuestra experiencia y opinión como alumnos. Esta experiencia os ayudará a ser más conscientes de cómo aprendéis y seguro que será un buen ejercicio para aprender y practicar español. Además, os mantendré informados de los resultados y conclusiones de mi investigación, que serán útiles tanto para los profesores como para los alumnos.

En primer lugar haré una entrevista a todos los alumnos que se ofrezcan voluntarios sobre vuestra experiencia como alumnos de lenguas extranjeras. La entrevista se hará en el lugar y el momento que vosotros escojáis (la universidad, la biblioteca, una cafetería, vuestra casa, mi casa, etc.). La entrevista será grabada con cámara de vídeo. A continuación escogeré a tres alumnos para hacer una segunda entrevista.

Muchas gracias,

Minerva Caro.

12.2. ESQUEMA PRIMERA ENTREVISTA

Objetivos:

- profundizar en los aspectos afectivos y personales del entrevistado, mediante la expresión de valores, sentimientos y emociones.
- indagar en sus recuerdos referentes a su experiencia como estudiante y sobre todo como aprendiz de lenguas extranjeras.
- profundizar en el entorno sociocultural y en concreto en el contexto educativo y la cultura educativa del informante.

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Lengua materna:

Lenguas extranjeras que habla:

En esta entrevista vamos a hablar sobre todo de tu experiencia como estudiante, tus recuerdos y experiencias personales y también vamos a hablar de tu experiencia como aprendiz de lenguas extranjeras.

1.Descripción del tipo de escuela/modelo educativo/lengua de enseñanza

Vamos a situarnos en el pasado, en tus primeros años de escuela. ¿Cuándo empezaste la escuela?, ¿qué tipo de escuela era?, ¿qué recuerdas de esa escuela?

¿en que idioma aprendíais?, ¿qué lengua hablabas en casa?, ¿con quién hablabas el árabe clásico?

2. Modelo de profesor

Vamos a hablar de los profesores de esta etapa de estudiante, ¿cómo eran?, ¿recuerdas algún profesor en particular?, ¿recuerdas alguna anécdota?

3. Enseñanza de lenguas extranjeras

¿En esta época aprendiste alguna lengua aparte del lengua materna/árabe/francés?

¿cómo te sentías en clase de francés?, ¿qué hacíais en clase de francés?, ¿te gustaba la clase de francés?

4. Material utilizado

¿qué utilizabais en la clase de francés?, ¿teníais libros, fotocopias, cuadernos?, ¿radio-cassettes?

5. Aprendizaje posterior de otras lenguas

¿Aparte del francés has aprendido otras lenguas, como el inglés?

6. Aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza superior

¿cuándo empezaste a aprender el español?, ¿cómo te sentiste el primer día de clase?, ¿fue muy diferente a las otras clases de francés o inglés en la escuela?

12.3. ESQUEMA SEGUNDA ENTREVISTA

1. Lengua, aprendizaje, destrezas de la lengua

-¿crees que aprender idiomas es diferente de aprender otras cosas? ¿por qué?

-¿cómo crees que aprendemos una lengua?, ¿cómo es la mejor manera de aprender?, ¿qué es lo más útil para aprender un idioma?

-¿qué te parece más importante en el aprendizaje de una lengua?, ¿qué es lo más importante para ti para aprender una lengua extranjera?, ¿aprender gramática, aprender mucho vocabulario, la lectura, la escritura?

-¿crees que hay idiomas más fáciles que otros? -¿El español te parece una lengua difícil? -¿Qué es lo más difícil para ti?

-¿cuándo crees que alguien tiene un buen nivel en una lengua extranjera?, ¿cuándo habla con fluidez, cuando no comete errores, cuando conoce la gramática, cuando conoce mucho vocabulario, cuando puede comunicar?, ¿Por qué?

2. Papel del alumno/autonomía/ papel del profesor

-¿Cómo describirías un buen alumno de idiomas?, ¿el que escucha mucho atentamente

en clase y participa y hace preguntas, el que trabaja mucho fuera de clase, el que tiene buena memoria, etc.?

-¿Cómo crees que eres como estudiante de lenguas?

-¿cuántos años llevas aprendiendo el francés?, ¿crees que hablas bien el francés?, ¿cómo definirías tu nivel de francés?, ¿cómo crees que podrías alcanzar un nivel más alto?

-¿cuántos años llevas estudiando español?, ¿qué haces para mejorar tu nivel de español?

-Si ahora empezaras a aprender una lengua nueva, ¿qué harías para aprender mejor?

-¿Tienes alguna técnica especial para aprender mejor?

-¿Crees que puedes mejorar tu español tú solo?

-¿Crees que cuando acabes la licenciatura tendrás un buen nivel de español?

-¿Qué consejos le darías a un alumno que empieza a aprender español en la universidad de Nuakchot?

-¿qué esperas de un profesor de lengua extranjera?

-¿qué puede hacer el profesor para ayudarte a aprender más una lengua?

-¿te parece importante la metodología que utiliza el profesor?

-¿crees que todas las metodologías dan los mismos resultados?

3. La clase: de español actividades, dinámicas

-¿cómo describirías la clase de español?

-¿lo que hacemos en clase te parece muy diferente de cómo has aprendido normalmente?

-¿qué es lo que te gusta más de clase?, ¿qué aspectos son negativos y cuáles positivos? ¿qué actividades te han parecido más útiles para mejorar?

-¿qué es lo que no te gusta de la clase de español?, ¿qué cambiarías?

¿Cómo te gusta trabajar: individual, en pareja en grupo? ¿qué te parece más útil?

-¿Te parece útil cuando hablas con tu compañero?

-¿Cómo te gusta que sea el ambiente de clase?, ¿crees que el ambiente de la clase es el más adecuado para aprender una lengua?

-¿Qué te parecen los materiales de clase, la fotocopias que trae la profesora?, ¿crees

que con un libro podrías avanzar más?

-¿Se han cumplido las expectativas para este curso?

4. Evaluación/errores

-¿Cómo te sientes cuando cometes errores en clase? ¿Es bueno o malo hacer errores?

-¿Crees que la corrección es importante para tener un buen nivel en una lengua?

-¿Qué te parece los ejercicios que hacemos de autoevaluación?

-Si tu fueras profesor de lengua, ¿cómo decidirías la nota final de tus alumnos?

12.4. CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

	pausa breve
	pausa mediana
	pausa larga
30	pausa con precisión de segundos
/	entonación ascendente
\	entonación descendente
?	entonación interrogativa
!	entonación exclamativa
...	entonación en suspense
apr-	interrupción de una palabra
e::	alargamiento de sonido
no:::	alargamiento excepcionalmente largo
BIEN	énfasis
()	murmureo
Miguel	mayúsculas se usan para nombres propios
((risas))	risas u otros comentarios sobre sucesos contextuales

12.5. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS E INTERPRETACIÓN

CARO-ENT-MT-04/2009-ELE-UNI-“Entrar un poco en la vida real”

<p>1 E En primer lugar te quería preguntar e: en el aprendizaje de lenguas \ vale tu crees que aprender un idioma es diferente de aprender otras cosas o es parecido en qué es diferente y por qué</p>	
<p>2 M e:: (no creo que es lo mismo) ((ruido exterior de una manifestación)) aprender una lengua no es como aprender otras asignaturas como matemáticas todo esto porque m:: es más difícil porque las matemáticas cuando las sigues no hay ningún problema pero la lengua tienes que dar más atención y tienes que intentar siempre hablar y escuchar e:: esta lengua y leer y todo eso y creo que es más complicado que las otras asignaturas y:: tienes también que dar: hacer más trabajo y buscar nuevo vocabulario y:: que más así</p>	<p>Para ella aprender una lengua difiere de aprender otras materias (que identifica con matemáticas como antitético de lengua).</p> <p>Expresa la dificultad y el esfuerzo que implica el aprendizaje de las lenguas.</p>
<p>3 E mhm y:: cómo crees que aprendemos una lengua? qué hay que hacer para aprender una lengua? que es útil para ti para aprender una lengua?</p>	
<p>4 M para mí creo que para aprender una lengua mejor mejor si es posible ir al lugar donde se habla esa lengua si no es posible encontrar personas con las cual habl- hablas esta lengua y:: intentar:: escuchar la televisión e: los canales si hablamos del español los canales españoles y: oír la radio y: leer libro y:: si buscar siempre que oyes o escuchas</p>	<p>Manifiesta que el medio más eficaz para aprender una lengua es desplazarse al lugar en que se habla esa lengua.</p> <p>Enumera diferentes recursos para aprender una lengua.</p>

	<p>alguien decir una palabra que no conoces ir y buscar esta palabra en el en el diccionario y intentar siempre algo que me decía siempre mi padre para aprender una lengua tienes que oír tus propias palabras u hablando en esa lengua y oírla y así tendrás e: m:: cuando e: escuchas a ti misma en esa lengua es más fácil para ti aprenderla que cuando no la hablas solamente oyes a la ge- personas hablando</p>
5 E	Cita una posible fuente de un consejo dado por su padre, en forma de obligación.
6 M	
5 E	<p>O sea tienes que practicarla</p>
6 M	<p>Matiza su explicación anterior y aclara que para aprender hay que practicar y ser conciente del aprendizaje.</p>
5 E	<p>sí practicarla intentar siempre practicar con gente o con ti misma contigo misma? o sea que cuando tú hablas te refieres a escucharte a ti misma como ser consciente de lo que dices no?</p>
6 M	
7 E	<p>sí (ser consciente de ti misma) y reflexionar y así después cuando vas a hablar va a ser más fácil para ti porque estás acostumbrada a oír tu propia voz hablando en esta lengua </p>
7 E	<p>y entonces ir a clase crees que es útil?</p>
8 M	<p>Pues sí creo que es útil porque en la clase vas a las informaciones que e: tendrás en clase no las vas a encontrar en la calle o:: en la televisión y todo eso la clase creo que sirve para organizar e: a una persona o:: darle la información de cómo tiene que aprender y que cuáles son los pasos que que hay que seguir para aprender esta lengua y esto nadie puede aprender una lengua sin hacer clase no (hablar) una lengua bien hablada ((llaman a la puerta se interrumpe un momento la conversación))</p>
9 E	<p>Explicita las ventajas específicas de asistir a una clase de lengua. Introduce la dualidad clase-universidad / calle-realidad.</p> <p>Una de las informaciones útiles de clase es los consejos de aprendizaje y de organización.</p>
10 M	<p>mhm:. vale el español vamos a hablar del español crees que es una lengua difícil?</p>
10 M	<p>Declara que el español es una lengua fácil refiriéndose a aspectos formales de la lengua.</p>

<p>leer el español o escribirlo escribes y lees lo que ves todas las letras que ves no es como el francés o el inglés que tienes que cada una tiene una manera diferente de: leer y: creo que es más fácil también por que al hablar las sílabas más fácil que el francés y pronunciarlo es más fácil también y si ya hablas francés es más fácil para ti hablar el español verdad creo que es: una de las lenguas más fáciles de de: </p>	
<p>11 E del mundo? ((con sorpresa))</p>	
<p>12 M sí</p>	
<p>13 E y que es lo más difícil para ti del español?</p>	
<p>14 M lo más difícil?</p>	
<p>15 E nada todo es fácil</p>	
<p>16 M no ((risas)) no</p>	
<p>17 E qué suerte!</p>	
<p>18 M no:: ((risas)) no sé es que no tengo no sé a veces hay al hablar con personas que hay personas que hablan muy rápido (y un poco) entenderlas pero en general no no creo </p>	<p>Manifiesta una dificultad de aprendizaje: comprender a los nativos y señala la causa.</p>
<p>19 E bien y que es lo más importante para ti (que es aprender) (difícil descifrar por el ruido) leer hablar escribir que es qué cosa es lo más importante de una lengua?</p>	
<p>20 M yo creo que es hablar porque si sabes escribir y leer y no hablas no creo que esta lengua te va a servir a algo la lengua es para hablarla y comunicación con otras personas si no la hablas no creo que te va a servir a nada</p>	<p>Declara que lo más importante de una lengua es hablarla y a continuación lo asocia con comunicación, que aparece por primera vez. La forma más eficaz de comunicarse es hablar.</p>
<p>21 E puedes comunicar por escrito</p>	
<p>22 M ((risas)) pero si si estás con un grupo de personas no puedes siempre escribir lo que tienes que:: hay que hablar directamente con estas personas no creo que si no sabes cómo hablar no te va a servir a nada escribir o leer</p>	<p>Argumenta que si no se sabe hablar no es útil poder escribir o leer.</p>
<p>23 E Y cuándo crees que una persona habla bien una lengua extranjera? Cuando habla bien? O escribe bien?</p>	
<p>24 M hay un poco de todo porque no no</p>	

<p>una una persona no habla bien una lengua sin saber escribirla bien o también leerla bien y creo que es todo si no puedes escribir una lengua ni leerla no creo que puedes también hablarla porque e: las tres juntas son conectadas para hablar una lengua tienes que primero sabes aprender cómo escribirla es lo que se hace en el aprendizaje de todas las lenguas primero sabes cómo escribir y leer después hablar pero no creo que hay que puedes dejar uno de los tres puntos son tres puntos conectados para aprender una lengua </p>	<p>Rectifica su opinión anterior y reconoce la importancia de otras destrezas, señala la conexión entre ellas. El aprendizaje de una lengua va unido a las tres destrezas (y no menciona escuchar).</p>
<p>25 E mhm e:: vamos ahora a:: hablar cómo has aprendido por ejemplo el francés me contaste que tu lengua materna es el árabe y en el colegio y en el instituto aprendiste el francés e:: m: tú crees que hablas bien el francés? cómo tienes un buen nivel? más o menos cómo situarías cómo definirías tu nivel? de francés </p>	
<p>26 M [mi nivel es un nivel medio creo] cómo se dice un B2? nivel medio</p>	
<p>25 E nivel medio? B2 es avanzado ya</p>	
<p>26 M ((risas)) no sé es que yo puedo leer francés puedo hablar en francés puedo hacer una conversación sin ningún problema también puedo escribir sí que tengo algunos problemas pero nada más [creo que tengo un buen nivel]</p>	<p>Describe su nivel de francés usando el Marco de referencia europeo y describe qué competencias tiene en esa lengua.</p>
<p>27 E bueno llevas muchos años estudiando francés?</p>	
<p>28 M es que:: sí sí pero no aprendiendolo::e: como aprendo el español por ejemplo solamente aprendiendo porque era necesario para mis estudios y eso pero nunca he hecho unas clases de francés privadas \ solamente en las clases que: que teníamos en el colegio </p>	<p>Reconoce que el aprendizaje de la lengua francesa se relaciona con el estudio, a diferencia del español.</p>
<p>29 E y como crees que podrías e:: avanzar un poco más mejorar un poco más?</p>	
<p>30 M yo creo que leyendo</p>	

31 E	leyendo	
32 E	<p>sí sí porque creo que:: siempre que lees un libro e: encuentras unas palabras nuevas y eso me pasa a mí hasta ahora me pasa que cada vez que leo un libro siento que que e:: e: siento que he encontrado unas palabras que nunca conocía y siempre que encuentro unas palabras que no conozco las busco e: en: el diccionario y así quedan en mi memoria y creo que es así que puedo [aprender] y siempre nos lo dicen los profesores de francés para leer una lengua tienes que leer más creo que: es verdad </p>	<p>Señala la lectura como medio para mejorar su nivel de francés. Hace hincapié en la importancia del vocabulario.</p> <p>Refuerza la importancia de la lectura y el vocabulario haciendo referencia a la fuente de este consejo: los profesores de francés de la universidad. Visión del profesor como guía del aprendizaje.</p>
33 E	y en el español también? cómo::	
	crees que puedes mejorar tu nivel de español?	
34 M	Yo creo que es e:: leyendo y	
	también (practicando) más	
35 E	con quien?	
36 M	<p>con españoles creo que necesito <i>hade</i>:: ir a un lugar donde solamente se habla español y:: así seré obligada de hablar español y: a entenderlo TODO no tendré ninguna e: <i>had</i> que que explicarlo en árabe ni en francés es la única manera es entenderlo en español y así creo que aprenderemos </p>	<p>Añade otra manera de avanzar: practicar con nativos, en el caso de la lengua española. Aparece de nuevo la idea de necesidad de entenderlo todo como objetivo y como muestra del dominio total de una lengua. En cambio no se asocia explícitamente como medio de aprendizaje.</p>
37 E	<p>muy bien y ahora actualmente tienes alguna técnica especial haces algo para: qué haces para aprender más y mejorar?</p>	
38 M	<p>No creo que tengo algo especial que no tengan los demás que: creo que: e: hago lo que hacen todos es intentar intentando leer un poco y: escribir sí escribir también cojo un tema así libre y intento escribir sobre ese tema para ver cómo cómo puedo escribir y eso y para mejorar mi (vocabulario) también y: al mismo tiempo escucharla la gente hablando en español también te ayuda mucho la radio y la televisión y:: como he dicho antes intentar hablar con la</p>	<p>Enumera medios para el aprendizaje autónomo.</p>

<p>gente sí intentar encontrar gente con los cual hablar español si no nunca podrás aprenderla y la vas a olvidar si no la practicas </p> <p>39 E y mm:: tu crees que cuando acabes la licenciatura e:: te queda muy poquito ya tendrás un buen nivel un buen nivel de español? para:: trabajar para comunicarte para viajar </p> <p>40 M yo creo que:: e: tenemos un nivel un buen nivel pero lo que nos falta es practicar fuera de la universidad y: de los estudios entrar un poco en la vida real podemos decir sí practicar creo que tenemos un nivel bastante bueno pero nos falta un poco practicar con la gente fuera de la universidad y creo que:: ((risas)) eso nos ayudará mucho lo que nos falta de la lengua española lo podemos aprender fuera de la universidad porque ya hemos visto todo lo que tiene que ver con la gramática \ todo eso creo y lo que nos falta es aprender lo que nos está esperando fuera </p> <p>41 E y bueno todavía e: dentro de la universidad como estudiante cómo te ves tu a ti misma?</p> <p>42 M ((sonríe, sopla y mira hacia arriba en señal de que está pensando)) buff:: soy una estudiante normal que está intentando mejorar su nivel y que: yo creo que: aho- me falta aún me falta mucho para hacer para hablar bien bien el español por eso:: intentaré siempre hacer lo que hacía en la universidad aprender más leer más intentar hablar más y eso para no (perder el español) y al mismo tiempo mejorar </p> <p>43 E mhm muy bien vamos a hablar ahora un poco de los profesores qué crees que puede hacer el profesor el profesor de lenguas para ayudarte a ti para aprender para mejorar tu nivel?</p> <p>44 M creo que:: e: es hacer más</p>	<p>Repite dualidad universidad / vida realidad. Señala la necesidad de practicar en otro contexto que no sea la universidad.</p> <p>Observa que los conocimientos de gramática ya son suficientes y que queda lo que hay fuera de la universidad. Se infiere que asocia gramática con universidad.</p> <p>Muestra tímidamente la imagen de sí misma. Reconoce el trabajo que le queda por hacer.</p> <p>Recurrencia de la oposición universidad / realidad. Declara que en el futuro aplicará el mismo modelo de la universidad en la “realidad”.</p>
--	---

<p><i>conversaciones</i> sí eso es lo que nos falta en Mauritania es que e:: cuando haces una lengua en Mauritania no te hacen hablar solamente escribir \ la parte de gramática y todo eso pero la parte de hablar y conversación no no la hacen creo que es la única manera para mejorar el nivel porque cuando una persona se atreve a hablar ya es ya ha creo que ya ha hecho lo más importante para aprender una lengua y creo que es hacer más conversaciones entre los estudiantes y los profesores y así el profesor te puede corregir los las: los errores que haces y también te: te:: sentirás más segura al hablar también porque si no hablas vas nunca e: podrás en la e: universidad o cuando aprendes nunca lo podrás hacer fuera porque es: e: más fácil con el profesor que con la gente que no conoces y creo que es: son conversaciones es lo que nos falta aquí en el aprendizaje en el mundo de la lengua en Mauritania</p>	<p>Señala la importancia de las “conversaciones”. Manifiesta que es el aspecto al que no se dedican los profesores mauritanos, que se consagran a la gramática.</p> <p>Hace referencia a la importancia de “atreverse” a hablar: clave para aprender una lengua extranjera.</p> <p>Señala algunas funciones del profesor: la corrección de errores, hacerte sentir más segura, practicar.</p> <p>Insiste en la oposición universidad / fuera.</p> <p>Reitera la ausencia de “conversaciones” en el mundo de LE en Mauritania.</p>
<p>45 E y: crees que:: la metodología que utiliza un profesor es importante?</p>	
<p>46 M yo creo que sí sí sí porque cada: yo creo que cada profesor tiene una metodología diferente y es lo que: a vece- ves a los estudiantes de un profesor hablan mejor que los (de otro) porque éste se concentra más en la parte gramática que en las que en: conversación o éste conversación y gramática yo creo que hay que tener una misma metodología para aprender todos los profesores tienen que tener la misma metodología es mejor </p>	<p>Señala la diferencia de metodologías (habla de metodologías que se concentran en la gramática y otras en las conversaciones) según los profesores y reconoce que algunas dan mejores resultados que otras. Sin embargo, considera que los profesores deberían tener la misma metodología.</p>
<p>47 E tu crees que:: hay una metodología que:</p>	
<p>48 M hay que seguirla</p>	
<p>49 E hay que seguirla y que es mejor que da más resultado que otras metodologías</p>	
<p>50 M [sí e:] creo creo que todos los</p>	

<p>profesores cuando si se encuentran entre ellos van a encontrar una metodología que e: fácil para que ayudar a los estudiantes a aprender una lengua fácil y también bien porque a veces cambias de profesor y no: no entiendes lo que está haciendo el otro porque tiene una manera completamente diferente de: de:: cómo hay que aprender una lengua pero es mejor concentrarse en las conversaciones es mejor sí </p> <p>51 E [muy bien] entonces tu e: qué esperas de un profesor de lenguas? que: os dé muchas oportunidades de:: de hablar de conversar hacer diálogos y también tiene que hacer otras cosas? o solo hablar?</p> <p>52 M yo creo que::: hablar es importante pero también tiene que darnos no sé consejos para que ayuden cómo tienes que hacer eso dónde dónde puedes ir qué tienes que hacer para mejorar tu lengua dónde tienes que ir para mejorarla y: hay técnicas que te pueden dar el profesor para facilitar el aprendizaje de una lengua que un estudiante no lo puede hacer solo </p> <p>53 E [muy interesante] mm: ((se levanta para comprobar la cámara)) Bueno e:: vamos a hablar un poco de la clase de español e: cómo describirías tu la clase de español?</p> <p>54 M ((sonríe, mira hacia otro lado como pensando)) e::: es una clase interesante porque: hacemos muchas cosas diferentes muchas cosas diferentes nosotros hacemos gramática y literatura y () cada clase tiene es diferente de la otra porque hacemos bastantes cosas en una clase hablamos leemos y escribimos y hacemos una parte de gramática todo lo que hay que hacer para aprender una lengua </p> <p>55 E mhm y::: lo que hacemos en clase ahora te parece muy diferente de cómo has aprendido normalmente? </p>	<p>Expresa la existencia de una metodología “ideal” para <i>ayudar</i> a los estudiantes a aprender una lengua.</p> <p>Insiste en la importancia de las conversaciones, que se revelan como su metodología ideal.</p> <p>Sobre sus expectativas de un profesor de LE: facilitar el aprendizaje mediante consejos que el estudiante no puede tener solo.</p> <p>Describe la clase de ELE: señala la variedad, ejercitación de diferentes destrezas, de todo lo importante de una lengua.</p>
---	---

<p>e:: los otros idiomas? 56 M sí sí (sí) me parece muy diferente porque como te he dicho antes las clases de las otras lenguas solamente eran eran la mayoría solamente escrito no hablar no hablar solamente la parte de gramática hay que hacerla y las conversaciones y eso no la (hace) y la gente no tenía no consideraban que e: las que aprender las lenguas era tan importante y así solamente lo el examen tienes que: hacerlo y hablar no es importante no es necesario ya estás estudiando el árabe y el francés no es importante</p>	<p>Reconoce la diferencia entre las clases de ELE y las otras clases en las que ha tomado parte como estudiante. Insiste en que en Mauritania las clases se basan en la gramática, mientras que no se da importancia a las conversaciones. Se reitera la oposición gramática / conversación. Señala la poca importancia dada en Mauritania a las lenguas extranjeras, a excepción del árabe.</p>
<p>57 M mhm y:: qué:: que es lo que? mm qué actividades te han parecido más útiles de las que hemos hecho este curso? y el año pasado también qué es lo más útil para mejorar?</p>	
<p>58 M e::: es por ejemplo por ejemplo cuando leemos un texto e: buscar las palabras el vocabulario que que e: cogemos siempre de un texto es importante porque aprender una lengua lengua es mucho vocabulario vocabulario y: también: cuando leemos como no leemos mucho en casa creo que es la única manera el único lugar donde podemos leer es en clase</p>	<p>En clase prefiere las actividades que giran alrededor de la lectura de textos en voz alta (algo que sólo se realiza en clase) y la extracción de vocabulario nuevo.</p>
<p>59 E para la pronunciación? 60 M sí sí como no tienes nadie en casa para corregirte creo que es la única manera de hacerlo es leer en clase también creo que un poco la cultura de la lengua que estás hablando para aprender una lengua BIEN tienes que saber la cultura de esta lengua de este país porque te ayuda un poco a entender la gente que habla esta lengua \ las palabras que se hablan ahora \ palabras que ya no se habl- dicen \ sí</p>	<p>Se refiere a la cultura como un aspecto importante en el aprendizaje de lenguas.</p>
<p>61 E mhm y qué aspectos? qué es lo que más te gusta de la clase? qué aspectos? podrías decirme algunos</p>	

<p>aspectos positivos y algunos negativos? ((risas)) pero con toda sinceridad puedes decirme los negativos ((Meimouna mira al otro lado en señal de reflexionar)) y los positivos si hay</p>	
<p>62 M yo creo que positivos hay más positivos que negativos negativos no buff: no sé que a mi no me:: en general no me gusta la la:: la gramática no me gusta mucho así que y:: hacer los ejercicios de gramática tampoco pero por ejemplo cuando en clase tenemos estam- tenemos un texto y que habla sobre un tema y que después de leerlo nos dices que tenemos que cada uno tiene que decir lo que piensa de: de este tema u u: lo que hemos e: entendido de este esta parte me gusta más y también la literatura que hemos hecho el año pasado me gustó mucho y:: es todo ((risas))</p>	<p>Expresa su percepción negativa de la gramática. En cambio, valora positivamente los debates que se plantean a través de la lectura de un texto en el que los alumnos pueden expresar su opinión.</p> <p>Valora positivamente tratar los temas literarios en clase.</p>
<p>63 E y:: [ahora vamos a hablar] cómo te gusta trabajar en clase? de forma individual en pareja en grupo?</p>	
<p>64 M en general yo en general me gusta trabajar individualmente porque es la manera con la cual he estudiado toda mi vida pero hay cosas no sé por ejemplo en las conversaciones y cosas así es obligatorio trabajar en en: grupos mm no creo que eso es un problema para mí me gusta más trabajar individualmente pero también me gusta trabajar en grupos también sí porque te ayuda siempre</p>	<p>Indica su preferencia por el trabajo individual, puesto que es la manera como está acostumbrada a trabajar.</p> <p>No obstante valora positivamente el trabajo en grupo, la única manera de llevar a cabo las “conversaciones”.</p>
<p>65 E te ayuda?</p>	
<p>66 M mhm por ejemplo pues si tienes un problema puede que algún compañero no tenga esa problema te puede ayudar y tu haces lo mismo cuando tiene un problema</p>	<p>La utilidad de trabajar en grupo es la ayuda que se puede obtener de un compañero.</p>
<p>67 E y por ejemplo hablar con tu pareja con tu compañero te parece útil?</p>	
<p>68 M [sí sí] hablar yo creo que siempre hablar es útil es útil siempre que siempre hay que aprovechar</p>	

<p>siempre los momentos que tenemos ((risas)) de español en la universidad para hablar con el profesor o con los compañeros </p> <p>69 M y en clase cómo te gusta que sea el ambiente de clase?</p> <p>70 E mhm :: un poco animado ((risas))</p> <p>71 M animado?</p> <p>72 E sí sí que todo el mundo habla y que todo el mundo dice lo que piensa:: y esas cosas no me gusta una clase que que no habla todo el mundo que solamente hablan dos o tres personas y todos los demás están callados me gusta más una clase más animada que todo el mundo habla todo el mundo dice lo que quiere decir y lo que:: sí más una clase así</p> <p>73 E y aquí en general en las clases e: podéis participar mucho? o normalmente estáis más en silencio?</p> <p>74 M no depende de la asignatura hay asignatura donde tienes que hablar y hay otras que solamente tienes que oír y intentar entender un poco lo que dice el profesor</p> <p>75 E y qué te parece que los estudiantes pregunten al profesor?</p> <p>76 M Me parece bien ((tono no muy convencida, o indiferente)) si no entiendes algo tienes que preguntar al profesor no sé a mí no sé pero ((reflexiona)) desde que era pequeña no no preguntar al profesor era algo ((risas)) muy complicado para mí no sé por qué y:: pero pero: normalmente no pregunto mucho al profesor solamente intento entender y de las preguntas de los demás también intento entender pero yo no me gusta:</p> <p>77 E no te gusta mucho</p> <p>78 M no no me gusta mucho</p> <p>79 E y:: te parece bien qué te parece que los alumnos se levanten e: en mitad de la clase?</p> <p>80 M Esto si que es ((risas)) no sé es</p>	<p>Insiste en la importancia de hablar y de aprovechar cualquier oportunidad o situación para poder practicar.</p> <p>Manifiesta su preferencia por las clases dinámicas y participativas.</p> <p>La participación en la universidad depende del profesor y de la materia.</p> <p>Reconoce la necesidad de preguntar, pese a que revela su timidez desde pequeña para preguntar al profesor.</p>
---	--

<p>que hay muchas cosas que hacemos aquí en la universidad que me parecen que no: no son cosas que se hacen en clase por ejemplo el profesor está explicando y uno suena el teléfono de uno y en vez de e:: en vez de:: apagar el móvil coge su móvil y se va fuera para hablar y al mismo tiempo el profesor está hablando y detrás están hablando o otros que siempre vienen a abrir la puerta no sé cosas así que no te dejan concentrar en clase yo creo que cuando habla el profesor todo el mundo tiene que que e:: que escuchar el profesor creo que los que preguntan más siempre son los que no se concentran ((risas))</p> <p>81 E y los que llegan tarde?</p> <p>82 M también al llegar tarde el profesor ya ha empezado su clase y siempre que llega una persona tarde el profesor tiene que parar la clase para que entre esa persona y todo el mundo van a perder la concentración hablando mirando no sé creo que el profes- la gente tiene que: los estudiantes tienen que venir en la hora para que no se corta la clase y no perdemos la concentración</p> <p>83 E mhm muy bien bueno vamos acabando ya e: quiero hablar un poco sobre los errores qué qué opinas? es bueno hacer errores es positivo hacer errores? O es malo? y cómo te sientes tu cuando haces errores?</p> <p>84 M yo creo que si no haces errores nunca vas a aprender no sé y: no sé yo antes me pasaba lo mismo que: por miedo de hacer errores prefiero no hablar pero ahora creo que ya: que ya no me pasa no tengo ese problema si no entiendo algo no porque yo no quiero mentir a mí misma si quieres hablar una lengua tienes que tienes que hablarla y hacer errores sino</p>	<p>Manifiesta su desacuerdo con ciertos comportamientos en clase de los alumnos en Mauritania.</p> <p>Reconoce la utilidad de hacer errores, como manera de aprender. Expresa su experiencia anterior con los errores: antes tenía miedo de cometer errores. Ahora hacer errores permite al profesor corregirle, en un ambiente en que todo el</p>
---	--

<p>85 E haces errores el profesor no te puede corregir y así te quedas con tus errores ahí no tienes con quien con alguien que te va a corregir tus errores creo que es mejor hablar y hacer los errores delante del profesor que todo el mundo va a hacer errores por qué yo no: yo soy como todo el mundo hago errores y al mismo tiempo y el profesor me va a corregir y nunca: [de nuevo ese problema] qué bien y que opinas? bueno sobre los exámenes y las notas qué: en primer lugar si tu fueras profesora de lengua como decidirías la nota final de tus alumnos? tendrías en cuenta el examen final o: solo o harías muchos trabajos durante el año?</p> <p>86 M yo: por ejemplo yo creo que: no solamente la nota no [nota final] no voy a [como decirlo?] mi nota final será la nota del trabajo de todo el año porque por ejemplo puede que una persona trabaja muy bien todo el año y en el examen final por mala suerte ((sonríe)) no: no hace su trabajo bien y: es injusto que no no tenga una buena nota yo creo que: e: tendré en cuenta el trabajo de todo el año participación en clase e: la puntualidad y cosas así y: pondré una nota sobre esas cosas porque ponerla e: una nota en el examen final porque aprender una lengua es hacer más esfuerzos y todo eso no solamente lo que vas a poner en el examen final en el papel si si te te por ejemplo si veo que una persona está esforzando para aprender esa lengua que se importa hablar \ que hace los ejercicios siempre y: no sé que lee siempre intenta hacer esfuerzos yo creo que le haré una nota mejor para él que esa persona que: por ejemplo solamente e: trabaja en el último examen y no trabaja en el año </p>	<p>mundo se encuentra en situación de cometer errores.</p> <p>Como forma de evaluación valora la evaluación continua más que final; manifiesta la importancia del trabajo y esfuerzo durante todo el año.</p>
--	---

<p>87 E y:: también mm recuerdas los ejercicios que hemos hecho de autoevaluación? por ejemplo cuando hicimos la actividad de los reyes magos que tuvisteis que reflexionar sobre lo que habías hecho qué te parecen estos ejercicios? de autoevaluación</p>	
<p>89 M me parece: útiles porque e: eres tu quien tienes que evaluarte a ti misma y: decir si has trabajado bien o no si has hecho todo lo que tenías que hacer si has hecho los esfuerzos necesarios creo que es son ejercicios muy útiles para un estudiante y siempre que haces algo tienes que ver si lo hecho bien o no si podrías hacerlo la próxima vez mejor o no qué cuáles son los errores que has hecho para intentar evitarlos la próxima vez </p>	<p>Sobre la autoevaluación: lo valora positivamente, manifiesta su utilidad para reflexionar sobre el propio esfuerzo. Alude a la mejora del trabajo a través del error.</p>
<p>90 E muy bien pues nada más yo creo que para mí eso es todo para mí está perfecto lo dejamos aquí pues muchas gracias</p>	<p>Cierre</p>

CARO-ENT-AM-04/2009-ELE-UNI-“Retener el libro para hacer de él su base”

<p>((Empezamos el encuentro hablando de los exámenes que se acercan y la presión que sienten todos los estudiantes del examen final))</p>	
<p>1 E de eso vamos a hablar de hecho la primera pregunta si quieres empezamos ya crees que un idioma e:: es diferente de aprender otras cosas? y por qué?</p>	
<p>2 A otra vez idioma? ((risas))</p>	

3 E	e:: tu crees que un idioma aprender una lengua extranjera ((la entrevistadora se queja del ruido que se oye en el exterior y en aula del lado, donde hacen clase de chino)) si tu crees que aprender una lengua extranjera es un mismo tipo de aprendizaje que otro tipo de materia o otros tipos de conocimientos puede ser historia o física y química matemáticas	
4 A	la lengua es el instrumento para enseñar esas cosas la leng- por ejemplo ((gesto de duda)) pero quisiera decir que e:: la pregunta sobre los itinerarios de aprendizaje de una lengua como parece no es fácil es difícil porque diferentes según el personaje del cual al cual le hacemos la pregunta y también a la natura de la lengua las (lenguas) no son las mismas y también cada persona tiene su propia manera o su propia forma para aprender y e:: no hay una diferencia entre e:: porque la lengua como acabo de decir es un instrumento para aprender la historia y las otras cosas no podemos separar entre la lengua y el contenido de la asignatura que vamos a estudiar	<p>Inicia la respuesta afirmando que la lengua es el instrumento de aprendizaje de otras materias. Plantea con la conjunción “pero” el problema del aprendizaje: reconoce la dificultad de determinar los caminos del aprendizaje, porque dependen de cada persona.</p> <p>La dificultad de aprendizaje depende de la naturaleza de la lengua y del individuo que la aprende.</p> <p>Concluye que el aprendizaje de la lengua no es diferente porque constituye el instrumento de aprendizaje de otras materias.</p>
5 E	aprender una lengua es difícil no? más difícil que las otras cosas?	
6 A	eso depende a la lengua por ejemplo	
7 E	depende de la lengua	
8 A	sí sí por ejemplo la lengua español el aprendizaje de la lengua española no es como el aprendizaje de la lengua árabe son diferentes en la manera de aprender y también eso cambia según la persona que quiere aprender la lengua	Insiste en la idea de que la dificultad de aprendizaje de las lenguas depende del idioma en sí y del individuo. El aprendizaje del árabe es diferente del aprendizaje del español porque se trata de lenguas diferentes.
9 E	pero tu tu estamos hablando de ti	
10 A	sí sí para mí es fácil aprender la lengua española porque mi lengua materna es la lengua árabe pero es diferente de la lengua española y eso no hay una <i>semblanza</i> en la pronunciación de las palabras y por eso no tengo problema de aprender la lengua española porque es muy diferente y una cosa nueva para mí por eso no me pone un problema aprender la lengua española	Para él el aprendizaje del español es más fácil que otros idiomas puesto que no hay interferencias con su lengua materna.
11 E	pero claro si es diferente	
12 A	sí sí	

<p>13 E debería ser más difícil no? en cambio dices que es más fácil</p> <p>14 A si si la lengua pertenece a una familia lingüística diferente de la: de la lengua natal de alguien es fácil aprenderla que la lengua que pertenece a una misma familia lingüística por ejemplo el francés y el español son son difíciles [aprender-indescifrable) un francés por ejemplo tiene muchos problemas para aprender la lengua español porque hay una: casi una similitud muy similar y la pronunciación de las palabras y eso y también hay una poca diferencia en la pronunciación y una larga diferencia en las reglas gramaticales pero en la lengua árabe por ejemplo es diferente es lengua muy diferente de la lengua española es aprender la lengua española de un hablante de lengua árabe es es e: es diferente porque la lengua árabe tiene unas reglas gramaticales y un vocabulario diferente de la lengua española y por eso cuando uno quiere aprender la lengua española eso no pone una problema porque va va a aprender una cosa nueva</p> <p>14 E entonces en tu caso</p> <p>15 A me has entendido?</p> <p>16 E a ver voy a resumir un poco ((risas de F)) entonces tu crees que es más difícil aprender una lengua de la misma familia porque hay interferencias</p> <p>17 A sí sí sí</p> <p>18 E en cambio si una lengua totalmente diferente</p> <p>19 A es fácil de aprender esto es</p> <p>20 E es fácil por ejemplo el chino ((señala la clase de al lado donde se escucha perfectamente la clase de chino)) que te parece? ((risas)) es una lengua muy diferente al árabe</p> <p>21 A me parece: eso también depende de la voluntad de la persona no hay no hay una cosa difícil</p> <p>22 E pero el chino para ti es fácil o difícil?</p> <p>23 A el chino el chino me parece que para mi el chino es muy difícil</p> <p>24 E pero por qué es difícil para ti el chino?</p> <p>25 A porque no tiene una pronunciación clara</p>	<p>Ante la demanda de aclaración, afirma de nuevo que las lenguas de la misma familia lingüística son más difíciles de aprender debido a las a las similitudes entre esos idiomas.</p> <p>Reitera la misma idea de facilidad de aprendizaje de las lenguas diferentes.</p> <p>El español es una lengua nueva para él y por tanto más fácil.</p> <p>Confirma el resumen hecho por la entrevistadora que aclara su opinión sobre las lenguas similares son más difíciles de aprender.</p> <p>Ante la pregunta que plantea una posible contradicción responde con un cambio de tema y se refiere al otro factor del aprendizaje del que ha hablado anteriormente: la voluntad individual.</p>
--	--

<p>y:: para mi ((gesto de...)) para mi el chino para mi es muy difícil aprender la lengua china</p> <p>26 E pero porque es diferente no?</p> <p>27 A es diferente pero de otra:: ((mueva la mano lateralmente)) no quiero decir que el chino es una lengua de otro mundo pero la diferencia pero por ejemplo la lengua española tiene su gramática el árabe tiene su gramática son semejantes en e: por ejemplo en unos aspectos de la gramática y vocabulario pero el chino no tiene gramática no tiene conjugación no tiene nada de eso y por eso es </p> <p>28 E tiene gramática ((entre sorprendida y mostrando evidencia)) diferente pero tiene gramática</p> <p>29 A no creo que tiene gramática ((mismo gesto de incredulidad)) la lengua china</p> <p>30 E sí tiene estructuras de lengua tiene un funcionamiento</p> <p>31 A es muy difícil porque pertenece a otra lengua lingüística es una lengua un poco prim- primitiva </p> <p>32 E no</p> <p>33 A sí sí me parece que es muy difícil la lengua china</p> <p>34 E primitiva e: igual que todas las lenguas han nacido y han evolucionado</p> <p>35 A ((gesto de incredulidad)) la lengua china es muy difícil</p> <p>36 E pero bueno yo quiero saber tu opinión no voy a decir la mía vale opinas tu e: entonces esto sobre la lengua aprendizaje de la lengua volvemos otra vez como crees que aprendemos una lengua?</p> <p>37 A me parece que los medios de aprendizaje son muchos son diferentes son diversos y por eso cada un- e:: cada- instr- cada medio e:: tiene sus [cómo es] <i>defaults?</i></p> <p>38 E defectos aspectos buenos y aspect-</p> <p>39 A sí sí aspectos buenos y aspectos [diferentes] pero lo más útil para mí lo más sistemático para mí es el libro porque es disponible y puedo leerlo en e: cual- en la mezquita en la casa en el restaurante en el coche en donde en</p>	<p>Habla de la dificultad de aprender la lengua china. Señala una causa: la pronunciación poco clara.</p> <p>Explica que no se trata de una lengua diferente; la aproxima a una lengua de otro mundo porque para él el chino no tiene gramática ni conjugación ni vocabulario y de ahí la dificultad de aprenderlo.</p> <p>Insiste en que la lengua china no tiene gramática y la considera una lengua primitiva. Posible contradicción: el chino es difícil porque pertenece a otra familia lingüística.</p> <p>Insiste en su opinión y se muestra incrédulo ante los comentarios de la entrevistadora que expresan desacuerdo.</p> <p>Indica que existen diferentes medios de aprendizaje de las lenguas, cada uno con sus ventajas e inconvenientes.</p> <p>El instrumento más útil para él es la utilización de un libro. Concreta algunas ventajas del libro: disponibilidad, se puede leer en</p>
--	---

<p>40 E todos los lugares es más útil para mí lo más útil para ti para aprender</p> <p>41 A es un libro tiene que coger un libro y aprenderlo para elegir una una base cualquier tipo de libro?</p> <p>42 E cualquier tipo de libro?</p> <p>43 A e: libro que: comprende las reglas de la gramática y los textos que comprenden vocabulario y:: e:: que comprenda también la conjugación (poco claro por el ruido) y memorizarlo para (erigir) una base de donde hablar</p> <p>44 E mhm entonces para ti que es más importante? que es importante de APRENDER cuando aprendes una lengua para ti que es lo más importante? hablarlo escribirlo aprender la gramática aprender el vocabulario comprender?</p> <p>45 A todo eso e: se junta a la vez para formar el persona- el personaje el e: como se dice? todo eso es necesario no podemos separar entre esas cosas cada uno forma una parte de la lengua tenía que saber la gramática también el: para mí aprender una lengua el aprendizaje de una lengua no consiste sólo en saber sólo las reglas gramaticales ni en saber sólo el vocabulario o la conjugación es saber utilizarlas completamente en el lugar y tiempo oportuno no podemos e:: bastar con e:: una sola parte de:: de la lengua ni gramática ni conjugación ni nada de eso eso no funciona nunca ((sonríe))</p> <p>46 E de acuerdo mhm entonces has dicho que el español te parece una lengua FÁCIL qué es lo más fácil para ti y qué es lo más difícil para ti del español?</p> <p>47 A ((mira hacia arriba con cara de pensar)) lo más fácil para mí es e: memorizar ((sonríe)) y lo más difícil es cuando hablo e: no e: no sé perfectamente no logro perfectamente hacer la concordancia de los tiempos cuando hablo hago muchos errores</p> <p>48 E la conjugación de los tiempo</p> <p>49 A cuando hablo</p> <p>50 E cuando hablas</p> <p>51 A en el hablar</p> <p>52 E mhm muy bien e: otra cosa cuando</p>	<p>cualquier lugar.</p> <p>Describe el libro: contiene reglas gramaticales, conjugación, textos y vocabulario. Explica que debe ser memorizado para crear una base a partir de la cual se puede hablar.</p> <p>No hay destrezas más importantes que otras, sino que van unidas y todas son necesarias.</p> <p>Declara que aprender una lengua no es sólo el aprendizaje de reglas gramaticales sino su adecuación en el contexto.</p> <p>Su dificultad personal es hablar correctamente, concretamente la conjugación de los tiempos verbales.</p>
--	--

<p>crees que una persona domina bien un idioma?</p> <p>53 A cuando?</p> <p>54 E sí e: cuando consideras tu que esa persona dices mira esta persona que sap-me parece que:: el objeto de la lengua es hacer una comunicación es e::: conseguir hacer que el otro comprende lo que quieres decir y::: y cuando el personaje logra hacer eso para mí es una persona que domina domina al menos PARCIALMENTE la lengua no completamente al final cuando el objeto cuando alguien logra a (comunicar)r sus ideas con el otro es para mí (una) pero para mí es (comenzar) esta idea sin hacer errores ((sonríe)) si no puedo hacer eso lo importante es (comenzar)</p> <p>56 E vale vamos a hablar ahora de los alumnos de idiomas como describirías a un buen alumno de una lengua extranjera?</p> <p>57 A un buen alumno de la lengua extranjera es el alumno que viene con todas las posiciones de aprender de aprender la lengua extranjera sin criticar su contenido ((sonríe)) de la civilización sin querer hacer siempre una comparación entre su lengua o su cultura y sin hacer también unos conflictos entre las diferentes condiciones de la cultura la lengua es una cosa para comunicar tenemos que dejarla no tenemos que <i>profundir</i> las diferencias las cosas que no están de acuerdo es el alumno también que deja al profesor habla también que repasar todas las clases que e:: no no está impasible delante de las diferentes ideas que el profesor dice</p> <p>58 E eso es interesante lo que dices del alumno que deja hablar qué para ti qué hace un buen alumno en clase? o qué tiene que hacer?</p> <p>59 A tiene que hacer tiene que escuchar tiene que escribir con una sola palabra con una sola letra tiene que obedecer totalmente los órdenes del profesor ((risas)) porque el profesor quiere hacerle probar hacerle probar en su</p>	<p>Explica que el dominio de una lengua reside en que el hablante logre la comunicación. Pero apunta inmediatamente que lograr el propósito comunicativo es dominar parcialmente la lengua porque para él es muy importante comunicarse sin hacer errores, pese a que reconoce que lo esencial es comunicarse.</p> <p>Identifica el buen alumno de lengua con el alumno que asiste a clase con una buena predisposición hacia la cultura meta, sin prejuicios hacia la cultura o la lengua. El alumno tiene que respetar al profesor en clase dejándole hablar e interesarse por las explicaciones; asimismo, tiene que trabajar en casa.</p> <p>El alumno obedece al profesor y se deja en manos de éste.</p>
--	--

<p>60 E carrera y tiene que dejarlo hacer eso ajá muy bien y:: e: y qué tiene que hacer fuera de clase?</p>	
<p>61 A tiene que intentar vivir una ambiente español es decir intentar e:: hablar con sus amigos de clase en la lengua española fuera de la clase fuera de la universidad y también en la calle para:: para para dar la continuidad a la clase al ambiente de la clase para no olvidar las palabras para que pueda hablar con mucha <i>fluidaz</i> </p>	<p>El alumno debe intentar practicar fuera de clase para no olvidar el vocabulario y lograr hablar con fluidez.</p>
<p>62 E qué otras cosas puede hacer un alumno?</p>	
<p>63 A tiene que escuchar tiene que::</p>	
<p>64 E fuera de clase eh:</p>	
<p>65 A sí sí tiene que escuchar los medios de la comunicación española tiene que leer tiene que intentar escribir en en cualquier cosa en español tiene que intentar escribir sus e: sus memorias diarias tiene que intentar aprender las lemas lo que ha aprendido en la clase para hacer lo que y se quede en su cabeza</p>	<p>Fuera de clase el alumno puede escuchar medios de comunicación, leer y escribir y memorizar el contenido de clase.</p>
<p>66 E y tu que haces para aprender español?</p>	
<p>67 A yo desde el primer año compro un libro de la del mercado y este libro comprende unos textos de diferentes libros muy importantes españoles y contiene también gramática y conjugación y e:: logro a memorizar una gran parte de este libro y lo primero que (memoricé) es un romance titulada e:: las siete hermanas de Francisco Villaespesa es un romance un poema que habla sobre que da a cada ciudad cada ciudad del al-Andalus una propia característica</p>	<p>Habla de su experiencia de aprendizaje de español: consiste en la memorización de un libro que encontró en el mercado. Lo primero que memorizó fue un romance.</p>
<p>68 E no lo conozco hay muchos romances es el es una forma muy típica de la poesía española muy bien y haces otras cosas en casa? para mejorar tu español?</p>	
<p>69 A últimamente estaba <i>observado</i> por las clases de: la francés forman parte del programa de este año y dejó de: leer mucho en español pero el libro que lo memorizo siempre forma para mí una base de leguaje y por eso no me empiezo e leer otros libros es muy bien</p>	<p>Este libro constituye la base lingüística personal. Actualmente no tiene tiempo de leer otros libros en español porque está ocupado con</p>

	leer otros libros si tengo tiempo lo que por (estoy haciendo) es el repaso de las otras asignaturas	otras asignaturas.
70 E	mhm y vamos a hablar ahora de otras lenguas que has aprendido como el francés no? crees que hablas bien el francés? que dominas bien el francés?	
71 A	sí sí puedo comunicar en francés un poco también en inglés	
72 E	y cómo crees que podrías alcanzar un nivel más alto? en francés?	
73 A	no me interesa alcanzar un nivel en francés porque me basta con el español prefiero <i>aprofundir</i> mis estudios en español que mi estudio del español siga así no me importa la lengua esp- la lengua francesa	Reconoce que no le interesa la lengua francesa, lo que más le interesa es el árabe y el español. Explica que quiere centrarse y profundizar en el español.
74 E	la lengua francesa no te importa	
75 A	porque odio a la lengua francesa ((risas)) es la lengua del del antiguo colonizador lo que me importa es la lengua española y la lengua árabe	Manifiesta su odio a la lengua francesa en un posible tono de broma porque es la antigua lengua del colonizador.
76 E	e:: y qué vas hacer para mejorar la lengua en el futuro? vas a::?	
77 A	intento lograr una beca para continuar mis estudios en España en e: la especialización de los vínculos literarios árabe-hispánicos sigo así para: e: formar un puente histórico entre las dos tradiciones	Su intención es continuar sus estudios de lengua y cultura en España para ahondar en los vínculos culturales hispanoárabes.
78 E	y tu nivel de lengua española cómo puedes mejorarlo?	Puede mejorar su español viviendo en un contexto de habla española.
79 A	seguro que mejoro tras dejar la universidad que pienso que voy a vivir una vida española totalmente pienso casar en España y así dejar totalmente Mauritania	Manifiesta su deseo de dejar Mauritania y vivir toda su vida en España.
80 E	quieres instalarte en España?	
81 A	sí sí instalarme en España hasta la muerte ((risas))	
82 E	si? bueno y: y tu crees que: crees que puedes mejorar tu español tu solo?	
83 A	yo lo logro esto durante mucho tiempo procuro también la participación y escuchar el habla de los <i>indígenos</i> en general es muy importante para para ensayar el oído al habla	Apunta que ha mejorado su español, procura escuchar a los nativos y practicar. Señala la importancia de escuchar para acostumbrar el oído.
84 E	muy bien y:: e:: qué consejos darías tu a un alumno que empieza ahora a aprender español? aquí en la	Para aprender español en Mauritania hay que asistir a clase y memorizar un

	libro para crear una base lingüística.
85 A universidad tiene que e:: buscar un fuente para hacer de él su base retener el libro tiene que: y además de eso tiene que dominar las clases de la universidad	
86 E mhm muy bien entonces tu técnica para aprender la lengua es el libro no?	En cambio internet no es un buen instrumento de aprendizaje porque la información puede ser no verídica.
87 A sí porque las informaciones que podemos coger con él e: porque las informaciones que cogemos de internet no gozan totalmente de la credibilidad pueden ser informaciones falsas / por eso el libro es el instrumento el más útil el más sistemática para aprender porque el libro no tiene gastos no habla no queja ((risas))	Insiste en la utilidad del libro y su memorización como instrumento sistemático de aprendizaje. Señala ventajas del libro.
88 E lo tienes disponible siempre muy bien vamos a hablar ahora del profesor qué esperas tu de un profesor de lenguas extranjeras?	Manifiesta que no sabe si tiene derecho de opinar sobre los profesores.
89 A mhm no estoy seguro de que yo tengo derecho de hablar sobre los profesores pero el profesor de la lengua tiene que ser ncesit ser serio tiene que (repartir) bofetadas entre los alumnos ((risas)) no no deja al lado ((risas)) tiene que proponer su personalidad en la clase tiene que hacer los alumnos obedecerle escuchando lo que dice y además de eso tiene que hacer una relación espiritual una relación de amistad una familia para que todos los alumnos puedan comunicar con toda la libertad son unos expertos aquí en la universidad ((risas)) no quiero empezar con eso los profesores son orgullosos son no tienen una buena relación con los alumnos miran a los alumnos como si fuesen no sé qué no son no son indulgentes indulgentes?	Hace una broma sobre los profesores, que deben pegar a los alumnos. A continuación rectifica pero señala que los alumnos deben obedecer al profesor. A la vez, habla de una relación de amistad o espiritual entre profesor y alumno para crear un buen ambiente de clase para poder hablar. Pese a que reconoce que no quiere adentrarse en el tema, se lamenta de que los profesores mauritanos son orgullosos y no tienen una buena relación con los alumnos, a quienes no tienen en buena consideración.
90 E indulgentes sí	Un rasgo positivo del profesor ideal es ser indulgente.
91 A indulgentes con los alumnos y eso creo que hace el odio de la parte de los estudiantes	Insiste en la mala relación entre profesores y alumnos a causa de la falta de indulgencia.
92 E y con los profesores de esp-	
93 A pero también la relación tiene que tener unos límites fijos no tiene que sobrepasarlos esos límites	
94 E y en el caso de los profesores de español?	Se refiere a la seriedad y enfado de algunos profesores de español.

<p>95 A los profesores tiene que ser un poco enfadados ((risas)) algunos profesores de español que siempre son enfadados caras serias</p> <p>96 E y eso es bueno o no?</p> <p>97 A no no no es bueno tiene que ser serio y indulgentes a la vez eso es difícil de evitar pero intentar hacerlo</p> <p>98 E pero no enfadarse</p> <p>99 A no enfadarse también tiene que seguir un programa un programa para:</p> <p>100 E ahora vamos a hablar de eso qué crees que puede hacer un profesor para ayudarte a hablar una lengua?</p> <p>101A tiene que tiene que preparar un programa eficaz para hacerme comprender la lengua española y por eso tiene que enseñarme lo que necesito es decir las diferentes mecánicas o maneras para hablar es decir el vocabulario la conjugación y el tiene que hacerme ensayar esto delante de él para que pueda perfeccionar</p> <p>102 E muy bien tu crees que tu hablas de un programa tu crees que hay programas o metodologías más eficaces que otras?</p> <p>103 A e:: sí e:: por ejemplo las lecciones las largas lecciones de civilización no sirven para nada sólo son cosas para que el profesor (descarga) ((risas)) en los alumnos tiene que enseñarles unas cosas fáciles a comprender y a retener hacerles obtener el el el máximo vocabulario posible tiene que hacer eso entrar en sus cabezas para retener</p> <p>104 E tu crees que lo que hace como la forma de organizarse la planificación de un profesor es muy importante?</p> <p>105 A sí </p> <p>106 E es decir no solo su actitud no? e: es importante porque me has hablado de seriedad y indulgencia sino la forma que tiene de organizar su clase de prepararlo el orden que sigue eso te parece importante?</p> <p>107 A eso depende el profesor tiene que preparar todo eso la forma de el (aprendizaje) de su clase y también tiene que ser como un militar en su: en su caserna porque es la educación de</p>	<p>Los profesores tienen que lograr un equilibrio entre la seriedad y la indulgencia. Es importante marcar unos límites y establecer un programa.</p> <p>El profesor prepara un programa eficaz que contenga todo lo necesario para aprender y a la vez debe dar la oportunidad de practicarlo en clase para permitir el perfeccionamiento.</p> <p>Las clases de civilización no son útiles. Los contenidos de las clases deben ser claros y fáciles para ser memorizados. Señala la importancia del vocabulario.</p> <p>Insiste en la actitud autoritaria del profesor y usa metáfora de militar. Habla de la importancia de un profesor que tiene en sus manos la formación de futuros profesores.</p>
--	--

<p>unas generaciones que van a ser en el futuro los profesores de su puesto puesto?</p> <p>108 E [sí su puesto] vale y: mm tu crees que hay profesores más eficaces que otros?</p> <p>109 A no creo que pueda responder esa pregunta es una pregunta muy no quiero hacer una diferencia seguro que hay profesores más eficaces que otros sobre todo los extranjeros son más eficaces que los mauritanos es una realidad los profesores que están aquí que enseñan la lengua árabe francesa no logran hacerla hablarla ni la lengua árabe ni francesa en cambio los profesores españoles lo logran han logrado hacerlo hablar si es hablar hay errores pero podemos comunicar en lengua española</p> <p>110 E hay diferencias entre los profesores de lengua árabe y de lengua española?</p> <p>111 A sí hay una larga diferencia y el resultado sobre el terreno refleja eso </p> <p>112 E cuál es para ti esa diferencia?</p> <p>113 A es a nivel de los estudiantes no pueden hablar la lengua árabe</p> <p>114 E pero cual que es? la forma de actuar la forma de enseñar?</p> <p>115 A no sé exactamente donde está el problema pero seguro que hay un problema en el corpus de la: de la manera del aprendizaje que los profesores adaptan a:: ()</p> <p>116 E mhm no me puedes decir cuál crees que es eso punto?</p> <p>117 A no no no puedo e:: como se dice?</p> <p>118 E encontrar o precisar</p> <p>119 A precisar </p> <p>120 E mhm vale vamos a hablar un poco de las clases de español vale? cómo describirías tu la clase de español?</p> <p>121 A la clase de español para mí es un ambiente favorable para cubrir a lo largo de casi dos horas un ambiente español diferente del ambiente general que vivimos durante la vida es un ambiente favorable para aprender para escuchar pero los estudiantes siempre: e:: rompen la actitud de este ambiente porque hablan entre ellos en hassaniya o en árabe por</p>	<p>Rechaza hablar sobre las diferencias entre profesores; sin embargo reconoce que los profesores extranjeros son más eficaces, ya que los mauritanos no logran hacer mejorar el aprendizaje del francés o del árabe, mientras que los profesores de español logran que los alumnos se comuniquen (pese a los errores).</p> <p>Esta diferencia entre profesores mauritanos y españoles se refleja en la realidad, en los resultados.</p> <p>Reconoce que no sabe determinar la causa de esta diferencia de eficacia.</p> <p>La clase de español es un entorno favorable para el aprendizaje que contrasta con los otros ambientes. Se lamenta de la actitud de los alumnos que rompen el ambiente hablando en otras lenguas que no son el español, lo que tiene un mal efecto en el nivel.</p>
---	--

<p>eso no nos dejan vivir completamente en un ambiente español eso tiene:: una reacción muy negativa sobre el nivel</p> <p>122 E como te gustaría que fuese ese ambiente del que hablas?</p> <p>123 A en español totalmente</p> <p>124 E en español</p> <p>125 F entre los estudiantes también entre entre el profesor y los estudiantes solamente en español pero entre los estudiantes tienen también que hablar en español</p> <p>126 E español te gusta que sea tranquilo más animado cómo te gusta?</p> <p>127 A tiene que ser que todos los alumnos tiene interés en las intervenciones de sus diferentes <i>colegos</i> y el la: la clase tiene que ser [animada]</p> <p>128 E animada</p> <p>129 A animada por el profesor es más eficaz</p> <p>130 E vale y ahora vamos a hablar este ambiente te parece también muy diferente de las otras clases?</p> <p>131 A sí sí porque la mayoría de profesores en las clases de árabe dicen unas palabras de francés y en las clases de francés dice e: hablan: explican en árabe es una mezcla entre no puedes saber si es una clase de francés una clase de árabe es una mezcla todas las lenguas en español en inglés en los dialectos de los diferentes países árabes en egipcio en marroquí hablan todo en la misma clase</p> <p>132 E y esto no te gusta?</p> <p>133 A hablan todas las lenguas del mundo en una clase no hablan una sola lengua una palabra de esa una palabra de otra es una mezcla</p> <p>134 E para aprender no te va bien</p> <p>135 A no me va bien eso</p> <p>136 E de acuerdo vamos a hablar de lo que hacemos en clase de las actividades qué es lo que más te gusta de la clase de español? de las cosas que hacemos</p> <p>137 A muchas cosas por ejemplo a mí me gusta la explicación de una costumbre o de una palabra difícil de una palabra clase por ejemplo también escribir darnos la oportunidad de escribir </p>	<p>Insiste en la importancia de hablar únicamente en español en clase.</p> <p>Los alumnos deben interesarse por las intervenciones de sus compañeros.</p> <p>La clase debe ser animada por el profesor.</p> <p>Se lamenta de que las otras clases de lenguas extranjeras se mezclen diferentes lenguas.</p> <p>Sus preferencias en clases es la explicación de palabras, escribir y reflexionar sobre diferentes cuestiones.</p>
---	--

<p>artículos poder hacernos reflexionar sobre e: por ejemplo una cuestión </p> <p>138 E mhm y qué actividades te han parecido más útiles para aprender español?</p> <p>139 A es hacer un debate en la clase un debate sobre una cuestión muy caliente para calentar el ambiente general el ambiente general</p> <p>140 E y qué es lo que cambiarías de la clase de español?</p> <p>141 A qué?</p> <p>142 E qué es lo que tu cambiarías?</p> <p>143 A no te entiendo bien</p> <p>144 E qué aspectos no te gustan de la clase y qué es lo que tu cambiarías?</p> <p>145 A es el habla de los estudiantes cuando hablan entre ellos durante las explicaciones o la intervención de uno de sus: compañeros</p> <p>146 E y sobre las actividades qué cambiarías</p> <p>147 A cambiar por ejemplo ((risas)) la actividad de por ejemplo levantar a tu compañero para decirle como se dice? el habla de las cosas ajenas como se dice?</p> <p>148 E ah la actividad esa que hicimos de los secretos</p> <p>149 A sí sí de tus secretos como se dice?</p> <p>150 E cotilleo</p> <p>151 A de cotilleo</p> <p>152 E eso no te gustó?</p> <p>153 A no me gustó ((risas))</p> <p>154 E porque se trata de hablar de la intimidad de las personas no?</p> <p>155 A como acabo de decir debemos hacer debate sobre una una cuestión</p> <p>156 E cosas generales</p> <p>157 A cosas generales en que uno tiene que participar para decir su punto de vista y el otro dice si estoy seguro con él o no estoy seguro con él</p> <p>158 E pero en esa actividad dije que podías inventar no era necesario hablar de cosas reales era una excusa para practicar m: entonces no te gustó eso?</p> <p>159 A hay otras maneras para practicar diferente de esa manera no está buena para mí porque</p> <p>160 E no te gusta hablar de tu vida de acuerdo lo tendré en cuenta</p>	<p>La actividad más útil son los debates sobre temas generales para animar la clase.</p> <p>Le molesta cuando los compañeros hablan entre ellos.</p> <p>Manifiesta su rechazo a la actividad de hablar de asuntos personales, algo que no debe hacerse en clase. Los debates deben versar sobre temas generales.</p>
--	--

<p>161 A no tengo muchos secretos para ocultarles pero también no me gusta hablar de las cosas ajenas cuando escucho las intimidades del otro yo también voy a buscar sobre mis intimidades y esto va a hacer una serie de como se dice? investigación interminable cada un busca sobre los secretos del otro</p>	
<p>162 E vale lo tendré en cuenta ((risas)) muy bien continuamos cómo te gusta trabajar? individual en pareja y qué es lo que te parece más útil?</p>	
<p>163 A cuando escribo cuando quiero escribir un artículo a mí me gusta trabajar individualmente pero cuando es una cosa para opinar es muy útil trabajar con una pareja pero la mayoría de los estudiantes están lentos no tienen nivel para comunicar en español cuando tienes una pareja habla en el otro miembro de la pareja habla en árabe y me dice “como se dice eso en español?” y yo me convierto en dos personas a la vez</p>	<p>Reconoce que es útil trabajar en pareja pero se lamenta que el nivel de algunos compañeros es bajo, algo que le convierte en una especie de profesor en clase.</p>
<p>164 E alumno y profesor</p>	
<p>165 A alumno y profesor traducir y decir utilizan bien el interés de aprender pero no tienen ganas de: qué de conseguirlo de conseguir los puntos solamente</p>	<p>Habla del interés de los alumnos mauritanos en aprender pero de la falta de voluntad.</p>
<p>166 E sí sí sí</p>	
<p>167 A el problema de nosotros aquí en tercer curso hacen hasta ahora unos errores GRAVES en la lengua evidentes no pueden conjugar un verbo correctamente en el presente no pueden conjugar hablar en presente no sé no tienen interés es decir que ellos no tienen interés de aprender la lengua española para: triunfar en la vida</p>	<p>Se refiere a los errores graves que hacen los alumnos sobre aspectos básicos. Insiste en la falta de sentimiento de logro entre los compañeros.</p>
<p>168 E muy bien vamos a hablar un poco de lo que utilizamos en clase las fotocopias que traigo yo los textos que traigo te parecen buenos materiales? te gustan?</p>	<p>Se refiere de nuevo a la importancia de escuchar para acostumbrar el oído.</p>
<p>169 A lo que me gustaba mucho era: los discos que ponías en la radio</p>	
<p>170 E para escuchar?</p>	
<p>171 A para escuchar ensayar el oído a escuchar</p>	
<p>172 E mhm eso te parece útil?</p>	
<p>171 A útil útil tenemos que ensayar mucho al</p>	<p>Habla de nuevo de tres puntos en conexión de la lengua.</p>

<p>escucha no solo a escribir porque la lengua tiene tres niveles de tres dimensiones es el oído el hablar con la lengua y escribir</p> <p>172 E mhm y por ejemplo los textos que traigo en fotocopia o las fotocopias de la gramática todo esto qué te parece?</p> <p>173 A el profesor para mí el profesor tiene que al comienzo del curso preparar todas las clases las lecciones de la gramática y darles a los alumnos y ocupa lo que queda de tiempo en practicar estas reglas correctamente entre los alumnos tienen que e:: saB- las reglas gramaticales son una cosa consabida es una cosa invariable tienen que saberlas y dejarlas para practicarlas para dejarlas de estudiar teóricamente pero lo que no termina es el vocabulario es una cosa renovable y () por eso tiene que dominar el uso de las reglas gramaticales e:: en el en el vocabulario</p> <p>174 E y qué te parecen los deberes? para realizar en casa te parecen útiles?</p> <p>175 A sí los deberes hacen una extensión de la clase del ambiente de la clase fuera de la clase para pasar una o dos horas responder a los ejercicios</p> <p>176 E y tu crees que hay que dedicar mucho tiempo para aprender una lengua?</p> <p>177 A qué?</p> <p>178 E crees que e::</p> <p>179 A para mí basta con una hora en cada día para memorizar una o dos frases de un libro</p> <p>180 E mhm vamos a hablar ahora de los errores cómo te sientes cuando haces errores?</p> <p>181 A ((risas)) yo e: ahora quiero preguntarte cómo te sientes cuando un alumno hace un error en su habla qué es tu reacción? es un mal alumno es un buen alumno?</p> <p>182 E no simplemente que hay que repasar eso si es un error de algo que hemos hecho hay que trabajar más</p> <p>183 A yo me siento vergonzoso cuando hago ((risas)) un error</p> <p>184 E te sientes muy mal?</p> <p>185 A sí muy mal seguramente que yo siempre</p>	<p>El profesor debe enseñar las reglas gramaticales. La gramática es un contenido teórico limitado e invariable que el alumno debe conocer para practicar luego en clase. El vocabulario en cambio es ilimitado e inestable. Las reglas gramaticales se practican a través del vocabulario.</p> <p>Los deberes en casa son la prolongación de la clase y sirven para continuar más tiempo en un ambiente español.</p> <p>Una hora de memorización al día es suficiente para mejorar la lengua.</p> <p>Manifiesta el sentimiento negativo al cometer errores.</p>
--	--

<p>hago errores</p> <p>186 E pero tu crees que no se puede hablar hasta que no estés seguro de que no haces un error?</p> <p>187 A no no estoy seguro</p> <p>188 E pero aunque tu no estés seguro de una frase tu la dices no?</p> <p>189 A sí sí eso depende a la actitud si es necesario decirle y veo en la cara del oyente su reacción si empieza a reír o a enfadar ((risas)) yo creo que la comunicación provoco? aprobad- </p> <p>190 E se ha logrado la comunicación</p> <p>191 A sí se ha logrado la comunicación se cumple la comunicación</p> <p>192 E mhm y también sobre los errores para ti la corrección es muy importante?</p> <p>193 A la corrección es muy importante pero el alumno tiene que luchar en sí mismo para aprender él mismo las maneras para evitar los errores construir una base en su mente ()?? Para evitar hacer errores la corrección no se ve no funciona mucho para arreglar los errores hay alguien que corrija él mismo sus errores</p> <p>194 E entonces es muy importante que alguien te corrija entonces para que alguien te corrija hay que hacer errores entonces para aprender tu crees que hay que hacer errores?</p> <p>195 A para mi es es la persona misma que tiene que sobrepasar sus dificultades a través de leer leer para hasta alcanzar el nivel en el cual no hace errores porque la corrección del otro no funciona uno no cuenta siempre contigo para corregir los errores</p> <p>196 E vale entonces el profesor tiene que corregir siempre los errores?</p> <p>197 A sí en un examen sí ((risas))</p> <p>198 E y hablando?</p> <p>199 A sí hablando pero por ejemplo en una conferencia alguien que habla el profesor no va a arreglar los errores delante de todo el mundo es como se dice? un escándalo</p> <p>200 E un escándalo? ((risas)) depende de la persona no? pero sí normalmente a la gente le molesta</p> <p>201 A un extranjero de lengua puede hacer un</p>	<p>El alumno tiene que intentar no cometer errores, reflexionar antes de hablar, más que esperar que otra persona corrija.</p> <p>Insiste en la idea que la corrección viene de la propia persona que debe mejorar su nivel para comunicarse sin errores.</p> <p>El profesor corrige los errores en los exámenes pero no en las intervenciones en clase. Expresa que es un escándalo corregir los errores en público.</p> <p>Insiste en su desagrado hacia los errores: reconoce que hacer algún error es normal, pero muchos errores es algo muy feo y negativo y es mejor</p>
---	---

<p>error pero no una serie de errores es una cosa tan fea tan mala para mi:: puedo hacer un error dos errores tres errores pero todo habla es una sola serie de errores mejor que se calla</p> <p>202 E ((risas)) de acuerdo qué te parece a ti? recuerdas los ejercicios que hemos hecho de autoevaluación? recuerdas? que había que poner “puedo escribir bien sobre temas:”</p> <p>203 A a:: eso no refleja completamente el nivel no puedo coger un boli escribir excelente excelente la práctica es quien que va a fijar que va a responder</p> <p>204 E pero tu crees es útil para ti? para darte cuenta si tienes que repasar más?</p> <p>205 A para dirigir el::</p> <p>206 E el aprendizaje mhm</p> <p>207 A sí sí sí el aprendizaje </p> <p>208 E vamos a hablar ahora de los exámenes una pregunta solo si tu fueras profesor de lengua cómo decidirías la nota final de tus alumnos?</p> <p>209 A eso depende de sus niveles porque yo trabajaré yo intentaré darles todo lo posible de hacerles comprender lo que les presentaré a ellos y voy a evaluarles sobre lo que está en el papel blanco</p> <p>210 E podrías la nota según el resultado de su examen?</p> <p>211 A sí sí</p> <p>212 E tendrías en cuenta otras cosas o solo el examen final?</p> <p>213 A el profesor tiene que eso cuando el examen es escrito el profesor tiene que ser mutuo tiene que corregir las respuestas sobre el papel blanco pero si es un oral o una conversación tiene que evaluar sobre su larga carrera su participación en clase las actividades muchas cosas</p> <p>214 E mhm bueno pues yo creo que ya está lo vamos a dejar aquí</p> <p>215 A el profesor no tiene que ser e::: cómo se dice? el profesor que siempre ordena da ejercicios cómo se dice?</p> <p>216 E exigente?</p> <p>217 A tiene que ser menos exigente</p> <p>218 E menos exigente? ((sorprendida))</p>	<p>no hablar.</p> <p>Ante la autoevaluación apunta que no es válida para determinar el nivel.</p> <p>Sin convencimiento afirma que puede servir para dirigir el aprendizaje.</p> <p>La evaluación se hace a raíz de los que está escrito en el papel en blanco. La nota depende de su nivel.</p> <p>Para la parte no escrita de una lengua se tienen en cuenta otros aspectos, por ejemplo la participación en clase.</p>
---	---

<p>219 A no es exigente para que los alumnos le quieren ((risas))</p> <p>220 E ajá tu crees que si es más exigente los alumnos van aprender más?</p> <p>221 A los intereses no son los mismos cada uno viene para una cosa el que viene para conseguir el diploma o para las notas el que viene para el diploma y las notas el que viene para hablar charlar no sé para qué eso depende al alumno el profesor tiene que seguir una norma tiene que concretar su programa anual y los alumnos tienen que trabajar según sus voluntades el examen refleja la realidad de los motivos que empujan esos alumno claro?</p> <p>222 E tu crees que para aprender una lengua hay que tener un interés?</p> <p>223 A sí un interés tiene que tener un interés para que pueda aprender si no tiene interés</p> <p>224 E no puede aprender</p> <p>225 A seguramente cómo va a aprender si no tiene interés? seguramente no va aprender nada</p> <p>226 E muy bien algo más? sino vamos a dejarlo con esta última reflexión sobre el interés muy interesante</p>	<p>Habla de las diferentes motivaciones de los alumnos que estudian español.</p> <p>El interés es básico para aprender algo.</p> <p>Cierre</p>
---	--

CARO-ENT-CC-04/2009-ELE-UNI- “Hay una parte del aprendizaje que ni siquiera otra persona puede enseñarla”.

<p>1 E la primera pregunta es tu crees que aprender un idioma es diferente que aprender otras cosas?</p> <p>2 C ((sonríe)) si puedes precisar un poco ((con timidez))</p> <p>3 E es decir aprender español francés árabe es igual que aprender otras materias como derecho historia o aprender ciencias matemáticas ((asiente con la cabeza)) porque crees que es diferente y por qué</p> <p>4 C es diferente completamente </p>	
---	--

<p>porque cuando lees una lengua lees de todo e:: por ejemplo te dan te vienen informaciones sobre la ciencia \ menos matemáticas ((risas)) pero te vienen informaciones sobre historia geográfica por ejemplo cuando hablas por ejemplo de la conquista de América el timón la brújula ((risas)) eso eso es científico cuando te hablan de religión también de: de mitos e siempre relacionado cuando aprendes una lengua no te basas también sobre una sola cultura sino porque es el resultado de muchas culturas o sea aprendes todas las culturas anteriores y las nuevas por eso creo que está relacionado con todas las otras ciencias y es lo que hace que la lengua sea más importante</p>	<p>Para C el aprendizaje de la lengua es diferente porque es el resultado de todas las culturas y de todas las ciencias, y de ahí su importancia.</p>
<p>5 E y la forma en cómo aprendes es igual? es decir aprendes estudias de forma parecida? o muy diferente?</p>	
<p>6 C es e:: parecida en cuanto tienes que tienes deberes tienes que cumplirlos los ejercicios y pero al aprendizaje no es lo mismo porque tu aprendes por tu cuenta y cada uno tiene su propio método pero sigues no puedes interesarte además e:: mismas (cosas de niño) por ejemplo cuando lees El País coges cualquier artículo por ejemplo veo los más leídos y los leo todos ((risas)) aunque no me gusta nada nada nada la política pero la leo a regaña- regañadientes y sacas muy buenas cosas de ello y creo que es la cosa más importante además en clase porque estás sentada con gente muy distinta aquí en Mauritania de muchas culturas lenguas y:: hay gente que habla de política y yo y yo no me interesa la política ni siquiera el fútbol pero como tenemos que intercambiar practicar en clase ((risas)) aprendes muchas cosas te</p>	<p>Reconoce que el aprendizaje de lenguas tiene puntos comunes a otros aprendizajes; pero es un aprendizaje personal y cada uno encuentra su propio “método” para aprender.</p> <p>Aparece por primera vez la idea de que ir a clase permite el intercambio con los compañeros sobre otras culturas y sobre diferentes temas.</p>

<p>7 E da la oportunidad de ver que esa cosa puede ser interesante por eso creo que la lengua es muy importante y:: no sólo aprendes la lengua sino que la lengua [recoge] todas las ciencias es el resultado de todas las ciencias [y eso] muy bien entonces para aprender un idioma cómo crees que hacemos las personas para aprender ese idioma? y luego qué te parece? cómo podemos hacer para aprender mejor o que es lo más útil para aprender un idioma?</p>	<p>Insiste en la importancia de la lengua como crisol de ciencias.</p>
<p>8 C yo creo que primero aunque no sea de acuerdo contigo hay que aprender la gramática es imprescindible ((risas)) es algo que hay que aprenderla es verdad que la lengua se aprende también con la práctica pero hay que:: enseñar la gramática no sólo las reglas sino los ejemplos lo explicas y el alumno saca sus propias conclusiones y: la lectura también ayuda mucho pero digo que la gramática es importante pero porque nos ayuda porque es una lengua extranjera (cuando) español para nosotros los mauritanos es totalmente no sabemos nada de español y: cuando la aprendemos necesitamos la gramática porque es ella la que nos ayuda a:: a: articular un poco y a expresarnos bien con una estructura buena y eso y la gramática también nos enseña muchas cosas por ejemplo como variar nuestro vocabulario que eso creo que nunca se plantea la gente porque dicen que la gramática te enseña usar un método te enseña un camino que tiene que seguir no te enseña muchos caminos tu puedes variarlos cuando estás escribiendo por ejemplo los relativos es e:: es muy notable allí cuando lo ves y: como se llama con los conectores causa consecuencia esto te ayuda</p>	<p>Manifiesta que la gramática es imprescindible en el aprendizaje de LE aunque reconoce inmediatamente que es posible aprender practicando. Precisa que la gramática no es sólo una serie de reglas, sino sacar conclusiones de ejemplos inductivamente. Añade que la lectura también es importante.</p> <p>Precisa que la gramática ayuda a articular, a estructurar bien el discurso y a expresarse correctamente, especialmente para los mauritanos que no saben nada de español.</p> <p>Apunta que la gramática ayuda a enriquecer el discurso mediante la variación.</p> <p>Manifiesta que no está de acuerdo con la visión general de la gramática, sino que hay diferentes caminos del aprendizaje.</p>

<p>9 E a qué te refieres que la gramática te ayuda en el vocabulario?</p> <p>10 C me refería por ejemplo </p> <p>11 E los relativos?</p> <p>12 C a los relativos por ejemplo a los relativos en cuanto a: como se llama a ver si recuerdo muy bien estas clases los relativos de causa qué cual los cuales</p> <p>13 E los explicativos?</p> <p>14 C sí los explicativos y los especificativos tienes la opción hay algunos que puedes usarlos en lugar de otros algunos que no puedes pero te muestra también que hay una variedad tu puedes poner un relativo siempre pones que que que (en cuanto) puedes en cual quien o el que y eso e ayuda mucho y también en cuanto e: en cuanto a los tiempos como sabes puedes expresar una palabra según el tiempo que los estás por ejemplo en el condicional puedes por ejemplo decir dame o podrías darme y eso es muy importante</p> <p>14 E entonces estás diciendo que dentro de la gramática puedes VARIAR</p> <p>15 C sí tu VOCABULARIO</p> <p>16 E pero no es vocabulario no?</p> <p>17 C variar tu expresión</p> <p>18 E las estructuras</p> <p>19 C sí las estructuras</p> <p>20 E para no hacer siempre</p> <p>21 C sí el mismo tipo de frase y para nosotros que estamos estudiando para ser traductores es muy importante porque cuando nos (quieran) contratar primero e:: nos hacen una entrevista hablas con la gente que quiere trabajar con nosotros y nosotros tenemos que defendernos bien demostrar que dominamos la lengua española y lo que nos hace lo que nos ayuda en esto es la gramática porque si la tenemos clara y eso nos ayuda a estructurar o a no hacer errores</p> <p>22 E mhm entonces la corrección también te parece muy importante</p>	<p>Aclara su idea de variación del vocabulario a través de la gramática con el ejemplo de los relativos.</p> <p>Añade otros ejemplo de variedad del discurso a través de alternativas gramaticales.</p> <p>Ante la petición de aclaración de la entrevistadora C sigue hablando de la variedad del discurso: a través de la gramática podemos enriquecer la expresión recurriendo a diferentes posibilidades gramaticales.</p> <p>Comenta que esta variedad es muy importante para demostrar el dominio de la lengua en el mundo del trabajo en que se exige un alto nivel de lengua.</p> <p>Hace referencia a la importancia de los errores.</p>
---	---

<p>23 C la corrección es muy importante pero eso creo que creo que los deberes es una cosa muy interesante por ejemplo el primer año e: con Natalia la profesora Natalia cada vez que nos daba una clase nos daba muchísimos deberes y para nosotros era una barbaridad porque era una lengua totalmente extranjera y teníamos que hacer mucho esfuerzo pero si lo piensas después te das cuenta que esto nos ayuda nos empuja a estudiar en casa pero podemos ir y no mirar pero antes de hacer los ejercicios tienes que mirar ((risas)) los ejemplos es un repaso y es muy importante y además yo no sé pero algunos de mis amigos seguimos hasta ahora teniendo conservando nuestros ((risas)) antiguos apuntes del año pasado y tengo el cuaderno donde teníamos que escribir e:: nuestra opiniones en tu clase \ escribir sobre la clase y sobre eso \ no sé si está relacionado con el informe que hacemos en el trabajo / pero había errores y recuerdo que Ahmed Yslim en primero tuvo en un examen cero cero coma nueve y:: en los cuatro años aquí en la universidad cuando venía a su cuarto para repasar con él había un cuadro ((risas)) en su cuarto donde salía esta nota y tu estás siempre conservando esto y me dice sí porque me ayuda y a mí no está como él pero conservo malas notas y:: mis antiguas redacciones porque cuando tengo por ejemplo en otra lengua cuando estoy trabajando es muy difícil encuentro siento como si es un desafío para mí que no puedo hacerlo miro las redacciones recuerdo digo si he podido ((risas)) superar todo esto seguro que puedo superar otra cosa (inchallah) creo que se aprende mucho de los</p>	<p>En relación con la corrección subraya la relevancia de los deberes. Alude a una experiencia concreta de una profesora que mandaba muchos deberes, lo que en un primer momento le parecía una exageración pero que le ayudó a trabajar más.</p> <p>Insiste en la importancia de los deberes que impulsan a los alumnos a trabajar en casa y a avanzar.</p> <p>Menciona la escritura de un diario del alumno, reflexiona si tiene que ver con las tareas que realiza en su trabajo actual, y reconoce que los errores que hacía le sirvieron para aprender.</p> <p>Cuenta otra anécdota de un compañero que obtuvo una mala nota y eso lo motivó a seguir trabajando.</p> <p>Las redacciones y las dificultades que encontró durante los años de estudios le estimulan a superar nuevos retos.</p> <p>Concluye que se aprende de los errores y que es fundamental hacer ejercicios.</p>
--	--

<p>errores y es muy importante hacer ejercicios</p> <p>24 E y aparte de eso me has hablado de la gramática de las redacciones qué otras cosas? para ti lo más importante es la gramática pero también hay:::</p> <p>25 C la gramática y la lectura</p> <p>26 E y escribir por ejemplo?</p> <p>27 C escribir es muy importante porque aquí no tenemos la opción de hablar con nadie algunos se crean como yo amigos imaginarios y te explicaré por qué lo hago pero en cuanto a la escritura es muy importante porque expresamos temas de nuestra cultura hablamos de cosas que nunca hemos hablado en público y con libertad porque lo escribimos y lo damos a un extranjero que no es de nuestra cultura</p> <p>28 E y crees que eso te ayuda a aprender más?</p> <p>29 C nos ayuda a aprender más porque buscas en un diccionario una expresión que tienes en árabe o en francés después la usas y puesto que es tu propia historia este vocabulario lo tienes en memoria cuando se presenta la oportunidad ((risas)) lo lo pones en práctica y:: te ayuda mucho en aprender cosas que te:: van enseñar dentro de dos meses dos años entiendes? aprendes cosas antes de que llegas el momento de aprenderlas</p> <p>30 E vale para aprender idiomas otras cosas que podemos hacer te parece importante escuchar? qué valor le das a la lengua? a escuchar y a hablar</p> <p>31 C mm:: creo que es muy importante lo de escuchar por ejemplo no sé escuchar música o poemas esto te ayuda en el acento o aprender también vocabulario o expresiones y:: en cuanto al hablar es muy importante porque aquí tenemos la costumbre es una cultura muy</p>	<p>Menciona por primera vez su técnica personal de crear amigos imaginarios para practicar la lengua.</p> <p>Afirma que escribir artículos sobre Mauritania constituye un buen ejercicio porque se da a conocer la cultura propia con toda libertad a un público.</p> <p>Considera que escribir ayuda a ampliar el vocabulario de palabras de tu propia cultura que te servirán en otras situaciones comunicativas, antes de aprenderlas en clase.</p> <p>Enumera formas para avanzar en el aprendizaje: escuchar música, poemas, ampliar vocabulario o hablar.</p>
---	---

<p>cerrada en Mauritania estar en clase no sé tu eres profesora y lo has notado en clase a veces los alumnos tienen vergüenza aunque sepas que se expresan muy bien en la escritura no se pueden expresar como en el cuaderno o una hoja que en clase porque tienen la vergüenza creo que lo que estás haciendo aquí los debates por ejemplo es muy importante porque llevas un tema muy importante de la actualidad y cada uno empieza a hablar a expresarse y en cuanto a los alumnos ellos les dará la oportunidad de competir entre ellos sin violencia ((risas)) pero también le da cuenta del nivel del otro o sea esto les ayuda a trabajar más entiendes? y a aprender de sus amigos porque: yo: yo creo que es lo que falta aquí en esta universidad no hay competencia entre e: e: entre los alumnos se ayudan pero no no conversan entre sí algunos por vergüenza algunos porque no sé algunos no quieren mostrar algunos para protegerse del mal de ojo pero es una pena en los debates se pierde totalmente eso que no hay profesor solamente alumnos y hablan en español y cada uno empieza a hablar \ a mostrarse \ y es una cosa muy importante y otra cosa el teatro yo creo que es la actividad más importante aquí ((risas)) porque fíjate un alumno que va y recita tiene que memorizar el texto con las escenas interpretarlas el acento hacer como si fuera un español y viene delante de un público totalmente español y tiene que expresarse muy bien y cuando se da cuenta de lo que ha hecho de lo que ha conseguido eso le ayuda mucho y los que han hecho el teatro mm des después de hacerlo no son ya:: cambian cambian su visión \ se empeñan</p>	<p>Habla sobre la vergüenza de los alumnos mauritanos para hablar, que tiene que ver con la cultura cerrada del país.</p> <p>Sin embargo, en los debates entre alumnos sin profesor se puede practicar con toda libertad.</p> <p>Los debates constituyen un estímulo entre compañeros para trabajar más. También les permite reflexionar sobre su propio nivel.</p> <p>Insiste en que los alumnos se ayudan entre ellos pero no tienen un espíritu competitivo para avanzar, a causa de la ya mencionada vergüenza a hablar.</p> <p>Reitera que los debates son una buena oportunidad para hablar.</p> <p>Señala que la actividad del teatro es la más destacada por el desafío que supone. Su buen resultado estimula mucho a los alumnos a continuar progresando y a perder la vergüenza.</p>
--	---

<p>más a estudiar y a expresarse ya no tienen la vergüenza no sé si lo has notado con los alumnos del teatro del año pasado</p> <p>32 E mm bueno otra cosa que quería decirte sobre los alumnos de tercero no tienen miedo a hablar por ejemplo</p> <p>33 C no no</p> <p>34 E eso depende un poco de los alumnos</p> <p>33 C sí</p> <p>34 E en vuestro grupo erais mucho más tímidos y en cambio ahora no son nada tímidos yo por ejemplo me acuerdo cuando aprendía lenguas extranjeras era muy tímida no me gustaba hablar en clase a veces se trata un poco de los grupos no es tanto del país porque en Mauritania no podemos decir todos son tímidos</p> <p>35 C no no son tímidos es una cultura un poco cerrada hablan y dicen las cosas tal como las [piensan] pero hay algunos temas que no en que no por ejemplo no hablan en público por ejemplo nosotros en clase hablamos de relacionarse \ de las relaciones \ de las mujeres \ de las chicas eso nunca podemos este nunca podemos tener la (audacia) de: ((risas)) hablar en clase de: (Khadijetou) o Hademin será una vergüenza o todo el mundo va a creer que es loco o: te han llevado alguna vez al manicomio o algo así pero en clase de español tenemos libertad de de: ((se oye bastante ruido, la entrevistadora mira el aula de al lado y la señala))</p> <p>36 E me da un poco de miedo porque luego no se oirá bien perdona sigue sigue que te he interrumpido</p> <p>37 C eso ((risas)) solamente</p> <p>38 E claro (y)</p> <p>39 C es mucho esfuerzo es mucho esfuerzo yo lo sé pero se puede conseguir</p>	<p>Aclara que los alumnos mauritanos tienen vergüenza de hablar de algunos temas. No se puede hablar de relaciones o temas personales.</p> <p>Después de la interrupción declara que es un gran esfuerzo pero que se puede conseguir.</p>
---	---

<p>40 E</p>	<p>seguimos un poco más hemos hecho muy pocas preguntas quedan todavía muchas cosas de las que hablar todavía pero bueno como tu lo hablas todo ((risas)) al final quedarán (preguntas) una pregunta interesante crees que hay idiomas más difíciles que otros?</p>	
<p>41 C</p>	<p>((risas, asiente con la cabeza))</p>	
<p>42 E</p>	<p>sí?</p>	
<p>43 C</p>	<p>no sé depende de de:: de su punto de vista yo creo porque cada uno nos resulta más fácil una lengua u otra pero de mi punta de vista no sé creo que para mí el inglés es más fácil que los otros idiomas e:: aquí en Mauritania te digo por qué e: las gente escucha canciones inglesas películas inglesas y ya están acostumbrados al acento y en cuanto al francés creo que es una lengua muy difícil la única razón e: la ortografía que es muy difícil porque el español ya se sabe lo aprendes y lo escribes tal como lo oyes pero en francés es el contrario porque tienes que aprender la ortografía las reglas de escritura es muy difícil lleva mucho tiempo mucha práctica yo ni siquiera lo:: ((risas))</p>	<p>Reconoce que la visión de la dificultad de una lengua es personal. Para él el inglés es la lengua más fácil en Mauritania ya que la gente está en contacto con esta lengua a través de la música y del cine.</p> <p>El francés es una lengua difícil a causa de la ortografía, que obliga a hacer mucha práctica durante mucho tiempo.</p>
<p>44 E</p>	<p>pero para hablar?</p>	
<p>45 C</p>	<p>para hablar para hablar el francés es fácil para nosotros porque estamos aquí en Mauritania la gente habla y: mm somos una antigua colonia francesa y hay muchos libros y todo pero:</p>	<p>En cambio hablar francés es fácil en Mauritania por ser ex colonia francesa.</p>
<p>46 E</p>	<p>y el español? te parece una lengua difícil?</p>	
<p>47 C</p>	<p>es más más dificl menos difícil que el francés</p>	
<p>48 E</p>	<p>mhm por qué?</p>	
<p>49 C</p>	<p>porque primero se escribe tal como lo oyes te ahorras la fatiga de aprender como escribir y:: es difícil e: respecto a las otras lenguas en cuanto a: a los verbos porque hay tiempos que: ahora hoy en día en español que ya no se</p>	<p>La ortografía del español es muy fácil por tanto implica menos trabajo en ese sentido. Sin embargo los tiempos verbales son difíciles.</p>

<p>usan en otras lenguas y es muy difícil aprenderlas y en: cuando traduces también saber que ((risas)) eso cuáles traduces y que este tiempo no se usa sino que hay que cambiarlo por el otro y:: mm creo solamente eso</p> <p>50 E eso es lo más difícil para ti no? del español</p> <p>51 C sí pero después con los estudios (te vas cuando ya sap)</p> <p>52 E vas practicando y: cuando crees?</p> <p>53 C y el árabe es la lengua más difícil</p> <p>54 E sí?</p> <p>55 C el inglés es fácil después segundo lugar español tercero e: francés el cuarto el más difícil el árabe porque el árabe se sigue manteniendo y usando el antiguo (método) por eso es muy difícil tienen que aplicarlo a los nuevos métodos [de aprendizaje]</p> <p>56 E y:: cuando crees que una persona tiene un buen nivel en una lengua extranjera por ejemplo cuando habla con fluidez cuando no hace errores cuando conoce muy bien la gramática o cuando tiene muchísimo vocabulario cuando puede comunicar cuando crees que tiene un buen nivel</p> <p>57 C yo creo que la persona ella misma no puede saber que ((risas)) no puede jamás decir yo hablo muy bien o:: sé esta lengua los demás pueden decírselo</p> <p>58 E y tu que dirías de los demás? es decir cuando dices esta persona tiene muy buen nivel porque domina mucho la gramática cuando?</p> <p>59 C cuando se expresa cuando sabe expresarse no voy a decir que no hace errores pero intenta no hacerlas y no usa siempre las mismas expresiones varia porque cuando varias se nota que sigues estudiando ((risas)) pero a mi no sé cuando me cuenta una persona una historia y me ha contado dentro</p>	<p>Ello conlleva dificultades en la traducción.</p> <p>El árabe es el más difícil porque se estudia del modo “antiguo”. Opina que debería cambiarse la forma de enseñanza.</p> <p>Declara que la misma persona no puede juzgar si tiene un buen nivel en una lengua.</p> <p>Según C una persona tiene un buen nivel cuando se expresa intentando no hacer errores y procurando usar una variedad de expresiones.</p> <p>Reconoce que el hecho de variar y no</p>
---	--

<p>de un año esto ya me lo has contado y me resulta ((risas)) no sé soy un maniático en esto no me gustan las personas que siempre siguen contando siempre las mismas historias o haciendo que: e:: ((risas)) que el discurso toma una dirección hacia una historia que ya ha contado eso ((risas)) no me gusta nada</p>	<p>repetirse es una obsesión personal.</p>
<p>60 E a mi no me gusta repetirme nada en eso coincido contigo siempre evito repetir una historia</p>	
<p>61 C y por eso cuando por ejemplo escribo un e-mail simplemente un e-mail o un sms tengo el diccionario a mi lado ((risas)) por ejemplo quiero decir una expresión o una palabra que conozco en árabe o en francés y quiero poner sé que es esa palabra que quiero poner / pero digo bueno podría decir... no voy a escribir otra palabra y ya se entendería pero digo no voy a escribir otra porque yo sigo aprendiendo si quiero conservar lo que me han enseñado y aprender más tengo que seguir aprendiendo y evitar hacer errores por eso</p>	<p>Por eso constantemente evita las repeticiones y usa diferentes medios para variar: eso le permite seguir practicando y mejorar.</p>
<p>62 E muy bien muy interesante </p>	
<p>63 C y creo eso se consigue también al enseñar a los alumnos que hay muchas maneras de aprender por ejemplo leer los libros e:: leer e: la actualidad escuchar la música las películas creo que es muy importante es lo que nos hizo es mi punto de vista en cuarto e: por ejemplo cuando tu e: nos enseñabas la la historia de América Latina y todo yo lo tomo así lo veo así que tu nos decías que hay otras maneras de aprender con la historia se aprende muchas cosas y que hay otra fuente de español que era América Latina que podemos ir allí y sacar mucho vocabulario nuevo y:: en a cuanto a Miguel nos traía libros de literatura y por primera vez nos llevaba textos e:</p>	<p>Reitera que hay muchas maneras de aprender una lengua extranjera. Enumera diferentes medios de aprendizaje.</p> <p>Nos comenta varias experiencias personales de aprendizaje que le demostraron que hay diferentes maneras de aprender.</p>

<p>de: El País y: nos daba la recitación y teníamos que ir buscar el vocabulario y venir y tratarlo en clase y: yo estoy usando el mismo método por ejemplo si leo un artículo relacionado con con acontecimientos histor- anteriores que no conozco leo el texto y después intento intento mm: [informarme sobre esto y leo] [y leo] no leo muchos libros ((risas)) pero intento procuro por ejemplo cuando leo un libro cojo un cuaderno un pequeño cuaderno y cada vez que hay una palabra que no entiendo tengo que buscarla al diccionario e: para explicar y la pongo en el cuaderno pongo escribo el título del libro y pongo todo el vocabulario que he aprendido en este libro y guardo el cuaderno en cuanto a los e: ((risas)) leo El País y si leo el artículo veo vocabulario de la expresión la pongo y para para por eso te digo que tengo me he cre- imag- he creado amigos imaginarios para recordar este vocabulario porque puedo escribir y dejarlo en el cuaderno pero para para recordarlo mm e: me imagino la situación donde puedo usarlo y los personajes y: tal como tal y después ((risas de la entrevistadora)) te juro estoy escribiendo algo después digo ((risas)) (hace tiempo he leído un artículo tal) cojo el cuaderno y está allí sino lo recuerdo</p> <p>64 E y eso te ayuda a recordar el vocabulario?</p> <p>65 C siempre creo que es muy importante imagino la situación...</p> <p>66 E qué amigos imaginarios tienes?</p> <p>67 C ((risas)) e:: hay algunos hay algunos que son reales y: por ejemplo tengo un amigo ya hay algunos que ya sabes que era <i>Parbhu</i> que es estrella en ((risas de la entrevistadora y luego del</p>	<p>Reconoce que sigue haciendo lo mismo en la actualidad.</p> <p>Nos habla de una estrategia de aprendizaje personal: a través de las lecturas, sobre todo de artículos, saca el vocabulario nuevo y lo apunta en un cuaderno.</p> <p>Con este nuevo vocabulario crea situaciones comunicativas imaginarias son unos amigos también imaginarios y en ese momento introduce las palabras que quiere practicar.</p> <p>Nos habla de sus personajes imaginarios, nos da ejemplo, sus nombres, etc.</p>
--	---

<p>informante)) en hindú y es curioso hay otro que se llamaba Tamara que era de ((risas)) primero y segundo y en serio Natalia la profesora de primero y Sonia de segundo creían que era una persona real ((risas)) porque me decían qué tal tu novia? digo fenomenal pero todos son imaginarios y:: por ejemplo hoy veo un vocabulario y ai! Esto lo hubie- lo hubiera podido usar en e:: en la conversación que que he hecho con tal bueno voy a escribir por si acaso hablamos del mismo tema pues le reservo ((risas)) la imaginación importa mucho</p>	<p>Vuelve a explicar cómo funciona esta estrategia. Insiste en que la imaginación es muy importante.</p>
<p>68 E muy bien pues me parece muy buena idea aprovechar toda tu imaginación</p>	<p>Resume que es fundamental leer y escribir el vocabulario nuevo.</p>
<p>69 C sí y leer y escribir el vocabulario 70 E pues vamos hablar un poco del alumno e:: cómo describirías tú un buen alumno de idiomas?</p>	<p>Señala que el buen alumno debe usar diferentes métodos de aprendizaje y a la vez esforzarse.</p>
<p>71 C un buen alumno de idiomas primero tiene que para aprender él tiene que usar muchos métodos de aprendizaje y empeñarse hacer esfuerzo y nunca creer que tiene nunca darse cuenta de ello tiene que aprender y: no sé darse de vez en cuando la (gracia) las gracias pero en cuanto a los estudios tiene que pasar intentar siempre conservar lo que está aprendiendo y: aprender de los demás es muy importante</p>	<p>También tiene que conservar lo aprendido.</p>
<p>72 E cómo se aprende de los demás?</p>	<p>Para él trabajar en grupo (hablar, hacer actividades en grupo, etc.) ayuda en el aprendizaje.</p>
<p>73 C trabajando con ellos \ trabajando en grupo \ haciendo actividades juntos \ hablando con ellos en la lengua que estás aprendiendo y hacer sacrificios dedicar su tiempo hay que dedicar tiempo para: la lengua es la cosa más importante por eso a los adultos ((risas)) les resultará la gente mayor que está casada tiene trabajo les resulta más difícil aprender una lengua no pueden dedicar tiempo pero hay</p>	<p>Reitera la importancia del esfuerzo, dedicar tiempo al aprendizaje, por eso la gente muy ocupada y con muchas responsabilidades no puede dedicar tiempo al aprendizaje.</p>

<p>74 E que dedicar tiempo sí sí muy lo que dices y cómo crees que eres como estudiante de lenguas tú?</p> <p>75 C ((risas)) es una pregunta ((risas)) e:: ((risas)) a ver creo que es una persona que ha hecho sus esfuerzos gracias a dios veo los resultados pero estoy seguro que me queda mucho por aprender y: me sorprende la lengua española porque siempre me sorprende hay cosas que me sorprende porque digo hay hay expresiones hay cosas encuentro esta lengua que son las mismas en árabe por ejemplo lo mismo y eso me resulta muy curioso aprender muchas cosas no sólo de la lengua sino de mí como persona y:: pero creo que he estudiado ((risas)) he hecho mis esfuerzos no creo que he hecho mi mejor e: que pueda que podía pero me queda mucho por aprender estoy seguro y espero tener la oportunidad de mostrar lo que tengo ((risas)) y espero (por eso) y creo personalmente que eso tiene mucho que ver con e: ahora voy a hacer un poco la pelota a los ((risas)) profesores ((risas)) pero no en serio y coincido con mis amigos creo que hemos tenido los mejores profesores ellos nos enseñaban estaban todo oídos a nuestros problemas a nuestra quejas y: nos enseñaban mejor aún no sé cómo podéis hacerlo e: la manera en que enseñáis los alumnos en clase es distinta en cuanto a: respeto a: a cada uno de los ellos (años)</p> <p>76 E cada uno de los profesores?</p> <p>77 C no el profesor como trata a un alumno es distinto a cuanto a los estudios porque le: por ejemplo no sé en las redacciones se nota ya sabe qué inclinación tiene este alumno lo que le interesa y: varia los ejercicios las discusiones en</p>	<p>Él mismo ha hecho mucho esfuerzo pero reconoce que le queda mucho por aprender.</p> <p>Comenta que en la lengua española siempre surgen cosas que le sorprenden.</p> <p>Insiste en que se ha esforzado y le quedan cosas por hacer.</p> <p>Señala que el resultado es fruto también de los profesores de español. Considera que han sido los mejores profesores porque eran disponibles y enseñaban de otra manera, según cada alumno.</p> <p>Aclara que los profesores adaptan la enseñanza según los intereses de cada alumno. Éstos varían los temas y las actividades para satisfacer a todos los alumnos.</p>
---	---

<p>clase las actividades según la: la afición que tiene como alumno eso y creo que es muy difícil no sé cómo vosotros lo hacéis ((risas)) pero lo hacéis bien y muchos alumnos lo han notado es muy importante porque una persona que nota que su profesor se está dando cuenta de su nivel y que ha prestado atención a lo que escribe esto le da ánimo para estudiar hacer más esfuerzos porque siempre una persona que está mm apoyando está dando aliento porque aquí incluso es una cosa que sufren los los jóvenes aquí </p>	<p>Además son concientes del nivel de cada alumno y les prestan atención. Así el alumno está más motivado para seguir avanzando.</p> <p>Se lamenta de que los alumnos no reciben este apoyo en Mauritania.</p>
<p>78 E no tienen apoyo 79 C sus padres ni siquiera se dan cuenta de lo que están haciendo no sé no: no hablan de sus estudios no se interesan a lo que están haciendo y esto es muy frustrante porque () un alumno que se está esforzando aprendiendo una lengua que nunca ha oído después cuando ve la nota y aquí aquí es un triunfo lo que ha hecho pero cuando vuelve a casa e: está muy contento pero nadie está allí para decirle que ha hecho bien y: eso creo que es una pena aquí muchos alumnos sufren de ello pero es muy importante el apoyo del profesor su interés eso es solamente eso </p>	<p>Continúa hablando de la falta de interés de las familias hacia los estudios de sus hijos.</p> <p>Esta carencia se suple con el apoyo que reciben por parte de los profesores.</p>
<p>80 E muy bien vamos a volver vamos a continuar hablando de los alumnos e: como vamos intercambiando un poco los temas a lo mejor es un poco repetitivo pero bueno quería preguntarte cuántos años llevas aprendiendo francés? en primer lugar muchos años?</p>	
<p>81 C e: muchos años</p>	
<p>82 E de pequeño</p>	
<p>83 C sí desde pequeño</p>	
<p>84 E y: crees que tienes un buen nivel de francés?</p>	
<p>85 C mm ((risas)) me expreso bien y gente me dice que me expreso me exprimo como los franceses pero</p>	

<p>yo no creo eso y cuando hablo español dicen que me expreso como un español y el árabe hasaniya como los demás pero no creo tu tienes que saber por ejemplo cuando sabes el registro de otro eso porque cada uno tiene una forma m ((ruido con la boca)) más o menos distinta de hablar y creo que al saberlo tienes que usar su método hablar como él habla y eso creo que es eso</p>	<p>Los demás dicen que tiene un buen nivel en las lenguas extranjeras aunque él no está seguro. Enseguida apunta que es necesario “imitar” a los nativos y usar el mismo “método”</p>
<p>86 E y que haces para mejorar tu nivel de francés?</p>	<p>Indica que la forma de mejorar es leer.</p>
<p>87 C leer</p>	
<p>88 E leer? y en español qué haces?</p>	
<p>89 C en español y: también cómo se llama? en cuanto al francés porque daba clases de francés hace e:: un año me he dado cuenta de que hay cosas que enseñaba que ni siquiera yo las sabía y eso me ayudaba mucho y: había métodos los métodos que usaba para enseñar eran adaptados y más fáciles que los que me habían enseñado antes que eran muy liados muy complicados y estaba estaba aprendiendo al mismo tiempo por eso a veces digo que una persona tiene que actualizar sus conocimientos repasarlos para recordar un poco</p>	<p>Habla de su experiencia dando clases de francés. Subraya que él usó un método adaptado al alumno, diferente a la forma más complicada como le enseñaron a él. A la vez que enseñaba aprendía. Señala la necesidad de seguir repasando.</p>
<p>90 E entonces tú crees que puedes mejorar tú solo una lengua?</p>	
<p>91 C e:: en principio sí puedes mejorar solo y:: tienes que mejorar tú solo ((risas)) hay una parte del aprendizaje que ni siquiera otra persona puede enseñarla tú tienes que encontrar lo que te interesa lo que te ayuda más y: ver lo que te hace falta los desafíos lo que tus defectos tus debilidades y trabajar sobre ello para mejorar tú y eso es solamente tú quien puede darte cuenta solamente </p>	<p>Indica que una parte del aprendizaje la hacemos solos, nadie puede enseñárnosla. Cada uno descubre lo más útil a través de nuestros intereses. Cada uno debe ser consciente de sus puntos fuertes y débiles, de sus intereses.</p>
<p>92 E muy bien y: qué consejos le darías a un alumno que empieza a aprender español aquí en la</p>	

<p>93 C universidad de Nuakchot? mm primero que da igual que e: hables francés o árabe es lo mismo tú estás aprendiendo mucha mucha estás aprendiendo una nueva lengua y te aprenden desde el principio y creo que es una buena oportunidad puedes aprenderlo todo siempre y cuando te dedicas tiempo y: sigues al profesor lo que te dice la asistencia a las clases también pero hay una cosa muy importante e mm que es a ver voy a : porque una ventaja que tiene el español que no se encuentra en el francés es que el español ha tenido muchos años con los árabes hay mucho en el español construcciones que son las mismas al traducirlas y palabras como ya sabes muchas palabras que están en español que son las mismas por eso no creo que es un problema para una persona que habla solamente árabe aprender español y para los de francés también les ayuda a aprenderlo porque en cuanto a la gramática porque se parece al español pero es un falso amigo también te ayuda te hace cometer errores y segundo si el alumno es alumna le diré que tiene que aprovechar esta oportunidad y es una cosa que he notado aquí las chicas no hacen sus esfuerzos no hacen su esfuerzo en esta universidad no asisten están totalmente e:: desviadas no sé yo sé que en la cultura mora la chica es e: su futuro es casarse trabajar en un trabajo m vamos a decir un trabajo para ella que a lo mejor no está de acuerdo con sus aficiones pero y en casa la la hacen sentir eso apoyar al al macho ((risas)) y no a la chica pero creo que tiene que aquí en cuanto el departamento de traducción sobre el español creo que tiene que sacar mucho</p>	<p>Para aprender es necesario dedicar tiempo, seguir al profesor, asistir a clase.</p> <p>La ventaja del español es que hay muchas palabras y construcciones de origen árabe.</p> <p>Para los que saben francés, el español resulta fácil dado las similitudes en la gramática.</p> <p>Habla sobre las chicas mauritanas que van a la universidad que no se tienen interés por aprender español, sino que solo quieren conseguir un título.</p>
--	--

<p>provecho de esto porque están vienen y no están iguales con los demás si hacen esfuerzo para sacar buenas notas hacen y: aunque no hay una persona que les va a ayudar los chicos no les toman en serio pero es ella quien ponerse o mostrar que le interesa no sé por qué las chicas aquí no no no lo hacen y: y se ponen a estudiar solamente antes de los exámenes dicen a los chicos vente a mi casa me explicas eso nos encontramos en la universidad se ponen muy guapas y el chico se va y él dice a sus amigos que ya que ella le quiere y le hace publicidad pero eso no creo que es una manera digna de aprender es verdad que se puede usar ((risas de la entrevistadora)) pero no es digno tu tienes que defenderse eres una chica en una cultura aunque una cultura que dice bueno da muchos derechos a la mujer pero yo personalmente creo que las mujeres no merecen estos derechos porque no se no han pedido estos derechos se los han (imposado) para tener un derecho tienes que pedir claro por qué te van a dar algo que tú no lo necesitas? y ni siquiera te: () </p> <p>94 E muy interesante</p> <p>95 C y allí necesitan muchas chicas de de: para la traducción y la traducción la persona perfecta para hacerla es una mujer no un hombre porque el trabajo que hacemos aquí en Atar que es traducción e in: interpretación para médicos estamos sentados en una sala y viene una mujer a hablar de sus problemas antes de que va al grano y te explica eso va a rodeos porque es muy le da vergüenza hablar de sus cosas a un chico y:: es una pena porque las chicas aquí no se dan cuenta de eso</p> <p>96 E claro bueno eso es un tema muy</p>	<p>Continúa hablando de las compañeras que aprovechan su condición de mujer para pedir a los alumnos que les ayuden justo antes del examen. Según C es una manera indigna de aprender.</p> <p>Habla de algunos privilegios otorgados a las mujeres mauritanas, pero se lamenta de que ellas no han reivindicado estos derechos y que por tanto se hacen inútiles.</p> <p>La mujer sería muy útil como traductora, en algunas situaciones, como la que explica en su actual trabajo, pero se lamenta de que las mujeres no se dan cuenta de ello.</p>
--	--

<p>muy interesante pero que se aleja un poco de lo que estamos hablando ((hablamos un poco más sobre el tema) antes más dicho que para aprender se aprende básicamente solo pero tú cómo crees que puede ayudarte un profesor para aprender más una lengua?</p> <p>97 C primero el profesor tiene que saber lo que le interesa más al alumno y saber también las cosas que le atraen y usar esto para para como método de aprendizaje veo este alumno le gustan los cuentos llevo libros de cuentos y va aprendiendo aconsejándolo porque los consejos son muy importantes y que: el profesor tiene que ser muy exigente amigo amigo pero siempre también tiene que ser un poco firme con los alumnos porque aquí nosotros nos enseñaron así en las escuelas nos pegaban venía a la universidad una persona muy gentil y todo e:: podemos faltarle un poco de respeto o no hacerle hacerle caso omiso a lo que él dice y es mm yo creo que tiene que ser firme pero también amigo y escuchar al alumno y darle firme para porque en clase los alumnos no se puede- por ejemplo charlan hablan y dicen tiene que ser firme para imponer algunas reglas y pero ellos tienen que hablar libremente decir lo que piensan porque se trata de aprender la lengua y expresarse y: corregir los errores de los alumnos no ser muy exigente demasiado exigente no [esto también]</p> <p>98 E una cosa media de acuerdo</p> <p>99 C la lectura</p> <p>100 E y te parece que dar libros a los alumnos dices?</p> <p>101 C sí</p> <p>102 E te parece que la metodología que utiliza un profesor es importante?</p> <p>103 C sí hay que tener una metodología y</p>	<p>El profesor debe conocer los intereses del alumno y así adaptar la enseñanza. También le da consejos.</p> <p>El profesor tiene que ser amigo pero a la vez firme, ya que si parece muy amable los alumnos pueden faltarle al respeto porque están acostumbrados a profesores autoritarios y violentos.</p>
---	---

<p>que hay que porque no sé yo soy un alumno y un profesor que viene por la mañana e: y me está enseñando una cosa y la escribe y después la borra y me dice no no no he olvidado y después escribe esto se nota que no se lo ha preparado y:: yo voy a decir este no tiene ni idea de lo que está hablando no voy a escribirlo pero para que los demás me respetan en mi trabajo yo tengo que venir preparado escribirlo y cuando ellos ven que he puesto mi esfuerzo para eso ellos también harán lo mismo eso es solamente transmitir transmitir a través del trabajo y de los cursos </p>	<p>Señala que el profesor tiene que planificar bien sus clases.</p>
<p>104 E muy bien muy bien y crees entonces que:: un método da mejores resultados que otros métodos?</p>	<p>Si el profesor hace bien su trabajo, será respetado por los demás.</p>
<p>105 C sí pero depende de qué método te he dicho si el método se trata de de:: mm de enseñar al alumno de: encontrar su propio método de enseñanza eso es el mejor método pero si es un método de: de otros que quieres imponer y que la gente de otra cultura le sigue sin sin variar eso no sirve yo creo que no sirve</p>	<p>El mejor método es encontrar un método propio. No sirve imponer una manera.</p> <p>Reitera que no es útil imponer un método sobre todo para continuar después de forma autónoma.</p>
<p>106 E de acuerdo muy bien </p>	
<p>107 C sobre todo si quiere continuar después sus estudios él mismo</p>	
<p>108 E vamos a hablar un poco ahora de las clases ahora no estás estudiando no eres estudiante ((risas)) pero lo has sido mucho tiempo y vas a continuar siéndolo</p>	
<p>109 C sí</p>	
<p>110 E vamos a recordar las clases de español cómo describirías la clase de español?</p>	
<p>111 C mm es una clase de charla ((risas)) primero y: la gente los alumnos son amigos y conocen () hermanos el profesor los enseña estamos escribiendo escribimos lo que nos dice nos da deberes </p>	<p>Describe la clase de español como una clase de charla, en que todos son amigos y en la que se aprende mucho.</p>

<p>aprendemos muchas cosas antes de entrar lo que nos enseña ni siquiera nos lo imaginamos antes de entrar a la clase siempre la clase siempre distinta nunca se repite las mismas cosas nunca no sé a lo mejor porque es otra cultura dado al hecho que es una cultura distinta clase a clase es distinta</p> <p>112 E es distinta eso te parece muy diferente de cómo se enseña aquí?</p> <p>113 C sí ((moviendo efusivamente la cabeza))</p> <p>114 E a cómo estás acostumbrado tú?</p> <p>115 C exactamente muy distinto</p> <p>116 E y qué es lo que más te gustaba de clase? qué aspectos había positivos? y luego hablamos de los negativos</p> <p>117 C las clases que me han interesado más son las clases donde las clases de práctica donde teníamos que hacer los ejercicios en clase o corregir los deberes o cuando teníamos e: lectura y cada uno tiene que expresarse y es muy importante porque e: cada uno está normalmente cuando el profesor enseña una lección todo el mundo estás callados y: escuchan pero en esta clase cada uno se expresa y hay vida y nunca se aburren en estas clases y:: pero también había otras clases de:: mm no sé a mí las clases de historia las clases de civilización me han interesado mucho porque al leer una lengua al leer por ejemplo cosas de gramática textos ejercicios nos cuentan cosas y: que que: llam- despiertan tu curiosidad y cuando aprendes la civilización te explican por qué ya ((gesto de unir los dos dedos índices)) mm encuentras la respuesta a la pregunta que tenías antes y aprendes muchas cosas eso pero las clases de práctica ((risas)) son mis preferidas por eso creo siempre cuando el profesor enseña la gramática tiene</p>	<p>La clase cambia siempre, no es repetitiva, nunca saben cómo va a ser antes de empezar. Especula que tal vez se debe a que es otra cultura.</p> <p>Reconoce la diferencia con las otras clases.</p> <p>Para él lo más interesante son las clases de práctica.</p> <p>Aprecia que todo el mucho pueda hablar y expresarse libremente en clase.</p> <p>También valora las clases de componente cultural porque despiertan su curiosidad y con ellas se aprende muchas cosas.</p> <p>Las clases para practicar son sus preferidas. Señala que el tiempo dedicado a</p>
--	---

<p> dedica menos tiempo a la gramática pero más tiempo a la práctica no tiene que el tiempo de las lecciones las reglas y la explicación tiene que ser menos que el de la práctica se aprende más practicando</p> <p>118 E y:: que es lo que no te gustaba de las clases de español? qué aspectos negativos había? y qué cambiarías tú?</p> <p>119 C ((duda y sonrío)) [es una pregunta muy difícil] lo que no me gustaba era:</p> <p>120 E ya no eres alumno mío ya puedes ser sincero</p> <p>121 C ((risas)) yo puedo hablar de () porque no estoy bajo la tutela de ninguno hasta mañana ((risas, murmura)) e:: sí las clases que no me gustaban eran las clases en que habían algunos alumnos que en algunas clases que para mí ((llaman a la puerta ruidosamente y nos levantamos para abrir))</p> <p>122 E justo en el momento más importante</p> <p>123 C como decía había algunas clases en que el profesor nos mm nos traía lecciones textos a lo largo de la civilización que yo creía que era pérdida de tiempo porque no nos interesaba a los alumnos puede ser de política que no me interesa a mí pero hay algunos que eran totalmente e:: </p> <p>124 E aburridos</p> <p>125 C sí creo que los textos tienen que ser adaptados </p> <p>126 E a los alumnos</p> <p>127 C sí a los alumnos y para ello el profesor tiene que aprender más conocer a sus alumnos saber qué es lo que les interesa eso no siempre pero había algunos que ((risas))</p> <p>128 E y cómo te gusta trabajar a ti? individual en pareja o en grupo? qué te parece más útil?</p> <p>129 C e:: la práctica en grupo pero e: m</p>	<p>la explicación teórica tiene que ser menor que el de práctica.</p> <p>Manifiesta que las clases que eran menos de su agrado eran las de civilización o de temas que no interesaban a los alumnos.</p> <p>Insiste en que el profesor tiene que conocer bien a sus alumnos.</p> <p>Señala que para practicar le gusta el trabajo en grupo.</p>
---	---

<p>por ejemplo e: creo que para mí tengo que hacer mm una parte de trabajo individualmente después hacerlo en grupo por ejemplo un deber lo hago individualmente después vengo con mis amigos y trabajamos juntos y así me: ellos aprenden de mí y yo aprendo de ellos y ya hem- e: trabajado un poco el tema creo que el trabajo individual es muy importante y no tienes que porque el trabajo de grupo también no sé pero para mí tiene una connotación de depender de los demás y algunos alumnos sí que lo hacen y eso creo que ((risas)) uno tiene que hacer una parte del trabajo y venir y enseñas que lo has estudiado porque no puedes estamos un grupo y: exponemos e: lo que sabemos nuestros propios estudios nuestra por ejemplo una palabra que hemos aprendido en un libro que hemos leído y venimos e:: mejor ejemplo mm Cristóbal Colón por ejemplo Cristóbal Colón o un autor que se aleja () yo puedo tengo el texto que ha traído el profesor le leo después busco información en por internet y vengo empiezo a leer el texto y después intercambiando con mis amigos les digo algo de información que he traído ellos le van apuntando pero yo no quiero ser tan sumamente: ((risas)) como se dice? no quiero solamente que: sea yo el que vaya y busca información sino que quiero también que vosotros hagáis lo mismo es un trabajo de intercambio cada uno tiene que hacer su esfuerzo </p> <p>130 E claro</p> <p>131 C seguro que hay uno que hace más que el otro mostrando que estás haciendo tus esfuerzos esto hace que el grupo sea más eficaz</p> <p>132 E bien bien te parece útil hablar con</p>	<p>Apunta seguidamente que hay una parte individual previa al trabajo en grupo.</p> <p>Algunos alumnos trabajan menos y dependen de los demás.</p> <p>Indica que todos los componentes del grupo deben trabajar por igual y hacer un esfuerzo.</p>
--	--

<p>tu compañero? en parejas? 133 C sí recuerdo muy bien tu curso de los secretos ((risas)) te acuerdas? cuando cada uno tenía que confesar sus secretos? ((siguen las risas)) y eso a mí porque no es el trabajo en pareja en clase es muy interesante y tiene que variar no ser siempre lss mismas ((risas)) parejas porque te da de conocer a tu amigo \ o hacer amistad con uno en clase que está un poco aislado y:: eso</p>	<p>El trabajo en pareja le parece útil. Menciona una actividad con diferentes parejas para señalar la necesidad de variar de pareja.</p>
<p>136 E muy bien perfecto e:: cómo te gusta que sea el ambiente de clase? e: con mucho silencio? con ruido? no sé</p>	
<p>137 C mm e:: debe estar controlado un poco por el profesor pero nunca con ruido tienen todos que practicar y el profesor imponer los que están siempre callados que hablen sino les hace cómo se dice? regañar de otra manera tienen que pagar por su silencio ((risas de la entrevistadora)) sí </p>	<p>El profesor debe encargarse de controlar el ritmo de la clase y hacer participar a todo el mundo.</p>
<p>138 E vamos a hablar de los materiales las fotocopias que traían los profesores?</p>	
<p>139 C son muy importante es importantísimo sí las fotocopias los textos de lectura es muy importante lo que uno va a su casa y lee y busca el vocabulario después dedica mucho tiempo a hablarlo y explicarlo el vocabulario creo que es muy importante que el profesor tenga e:: conservado el vocabulario que enseña en clase y cada clase pregunta sobre el vocabulario que se ha enseñado en la clase anterior porque eso es lo que nos decían en el instituto eso no sólo hace que el alumno aprenda el vocabulario de memoria pero también el profesor lo tiene en un cuaderno en un examen o algo para saber las palabras ()</p>	<p>El profesor tiene que conservar el vocabulario visto en clase.</p> <p>Alude a una técnica utilizada en el instituto.</p>
<p>140 E sí sí muy bien ee: vamos a hablar un poquito más de los errores </p>	

<p>antes ya lo hemos hablado y vamos a acabar ya con este tema cómo te sentías en clase cuando hacías errores? crees que es bueno o malo hacer errores?</p> <p>141 C ((risas)) me he quedado totalmente sorprendido porque cuando hago errores creo que cuando digo que me lo pienso digo no no pero cuando cometo un error mm intento saber qué es la corrección como entiendes? y después es que es un amigo me corrige mi error nunca lo he tomado mal hay algunos que te corrigen tus errores en clase para e: criticarte solamente aprovechando de de esta oportunidad para criticarte ((risas)) pero yo nunca le he tomado mal e: para hay algunos también que te corrigen por por corr- por una (hipercorrección) ((risas)) siempre lo hacen </p> <p>142 E ultracorrección</p> <p>143 C sí ultracorrección pero eso tampoco lo he tomado mal porque lo oigo y le digo te has equivocado y le corrijo su error ((risas)) y creo que es muy importante que los alumnos se intercambien así pero tiene que controlarse y saber más o menos si hay:: porque algunas veces se puede esto puede aumentar y:: sobresaltar los límites y los alumnos se enfaden no aceptan quizás</p> <p>144 E claro claro pero hay que explicarlo</p> <p>145 C pero es muy importante corregir los errores por el profesor por los alumnos</p> <p>146 E y si fueras tú profesor de lenguas cómo decidirías la nota final de tus alumnos?</p> <p>147 C la nota final de mis alumnos? según el trabajo que han hecho pero también intentando entender su situación porque si pongo una buena <i>noticia</i> a un alumno que solía tener buenas <i>noticias</i> voy a sentarme con él por qué tienes esta</p>	<p>Indica que es útil reflexionar sobre los errores cometidos.</p> <p>Valora la corrección entre iguales como parte del aprendizaje.</p> <p>La nota final se basa en el trabajo realizado teniendo en cuenta la situación personal de cada uno.</p>
---	---

<p>nota como hacían mis profesores tú normalmente sacas buenas <i>noticias</i></p> <p>148 E notas</p> <p>149 C notas quiero decir y después no es normal y: el me va a explicar a lo mejor tiene dificultad en este tema y el profesor no se había dado cuenta de ello o él se da cuenta que el profesor está siguiendo su trabajo y esperaba que tenga una buena nota y eso hace también que mejore su trabajo ()</p> <p>150 E mm vamos a acabar ya una cosa que se me ha olvidado antes recuerdas los diarios que escribáis sobre cada día e: que explicabais lo que habíais hecho</p> <p>151 C el msm </p> <p>152 E el msm?</p> <p>153 C para mí era el equivalente del eme ce em</p> <p>154 E a:: porque escribáis muy poquito no como un mensaje bueno eso te parecía útil?</p> <p>155 C muy útil era muy útil porque hablábamos de las clases y el profesor tenía un informe o una evaluación del alumnos y el profesor se daba cuenta si lo que habían dado en clase era importante o no y como lo han recibido los alumnos y ellos también practicaban usaban palabras que estaban en el mismo texto o en la lección que nos ha llevado en la práctica cada uno intenta hacer que su texto sea mejor que el otro alumno que el anterior sea mejor que el otro y tener un cuaderno donde había las correcciones o los errores e:: te hace es un punto de referencia porque después cuando estás escribiendo una redacción o algo y escribes la misma expresión te das cuenta que lo has escrito allí y a lo mejor te han puesto una mala nota o te han corregido abres el cuaderno y allí está la corrección e: escribes la corrección no el</p>	<p>La evaluación sirve para darse cuenta de las dificultades y mejorar el aprendizaje.</p> <p>Reconoce la utilidad de la autoevaluación. Los diarios permiten al profesor evaluar el aprendizaje; también hace practicar a los alumnos.</p> <p>Insiste en el valor de aprender a través de los errores.</p>
--	---

<p>mismo error es una manera de aprender es muy útil 155 E bueno pues vamos a dejarlo con esto y: bueno me has explicado muchas cosas muy interesante todo y felicidades por tu capacidad de aprender:::</p>	<p>cierre</p>
--	---------------