
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**IDEAS Y REPRESENTACIONES
DE APRENDICES GRIEGOS
QUE ESTUDIAN E/LE**

PRESENTADA POR NAFSIKÁ ALFA
DIRIGIDA POR LA DOCTORA MARGARIDA CAMBRA GINÉ

MASTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

BARCELONA, octubre de 2004

ÍNDICE		
		Página
1.	INTRODUCCIÓN	2
2.	JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	2
3.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
	3.1 Teorías del aprendizaje 3.2 Creencias y representaciones 3.2.1 Las creencias en los estudios sociales 3.2.2 Creencias y representaciones de los participantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje 3.2.3 Creencias y representaciones de los aprendices de una lengua extranjera 3.2.4 Evolución de las creencias y representaciones	
4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
5.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	13
	5.1 Metodología cualitativa 5.2 El enfoque etnográfico en el ámbito de LE 5.3 Entrevista cualitativa 5.4 Contexto institucional en que se han recogido los datos	
6.	LA ENSEÑANZA DE LE EN GRECIA	18
7.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y RESULTADOS	19
	7.1 Primera entrevista	19
	7.1.1 Síntesis de la 1ª entrevista	40
	7.2 Segunda entrevista	44
	7.2.1 Síntesis de la 2ª entrevista	66
	7.3 Tercera entrevista	72
	7.3.1 Síntesis de la 3ª entrevista	95
	7.4 Síntesis esquemática	101
8.	CONCLUSIONES	103
9.	BIBLIOGRAFÍA	106
10.	ANEXO: Código de transcripción	113

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como las aportaciones de las teorías del aprendizaje y de la educación, han sacudido el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las últimas décadas. Se ha realizado de manera lenta, pero segura, una evolución progresiva, de la enseñanza - aprendizaje que principalmente implica un cambio en los papeles del profesor y del estudiante. De la enseñanza centrada en el profesor y en el método hemos pasado a la enseñanza centrada en el alumno.

Este cambio exige naturalmente un proceso de autonomización en el que el aprendiz de lenguas vaya adquiriendo el comportamiento autónomo, es decir, él se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, el profesor le asesora y le guía facilitándole las condiciones y los instrumentos y ayudándole a entender qué significa aprender una lengua extranjera. A la vez se reconoce la individualidad del alumno y sus estilos particulares en cuanto a su manera de aprender, su motivación y su aptitud, y se estudian cada vez más estas variables y su implicación en el proceso de aprendizaje.

De este modo, el alumno se convierte en el eje de las decisiones que se adoptan en los planes de enseñanza y se estudia el bagaje que aporta al proceso de aprendizaje. Los aprendices, especialmente los adultos, van a la clase de lengua con una compleja disposición de actitudes, experiencias, expectativas y estrategias de aprendizaje. Junto con este grupo de variables encontramos también las representaciones: representaciones sobre la naturaleza de la lengua, el proceso de la enseñanza - aprendizaje, los posibles resultados, la propia capacidad de aprender y las limitaciones que uno piensa tener.

Es importante por tanto estudiar las ideas y representaciones de los alumnos porque lo que ellos mismos creen influye en su aprendizaje: sus creencias conducen sus motivaciones, actitudes y procesos de aprendizaje. Hay, pues, que saber, cómo dichas creencias influyen en su comportamiento tanto hacia la lengua que se está aprendiendo, como hacia los hablantes de esa lengua y la manera de aprenderla. Estas elaboraciones se construyen a partir de una serie de experiencias de muy diversa naturaleza y tienen una base cultural y social.

Además, es fundamental que los profesores conozcan las representaciones de sus alumnos para poder, principalmente, percibir y entender la “cultura de aprendizaje”. Es interesante tanto el modelo de aprendizaje compartido o culturalmente heredado como los estilos de aprendizaje que son individuales. A continuación, se debería identificar las representaciones que pueden ser modificadas. En concreto, el profesor tiene que saber cómo puede intervenir para reforzar las representaciones que favorecen el aprendizaje y transformar aquéllas que lo obstaculizan. De esta manera, se desarrolla la metacognición y a la vez se avanza hacia nuevas formas didácticas.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este trabajo es saber más sobre las ideas y representaciones que traen los alumnos griegos a la clase de español como lengua extranjera. La mayoría de ellos ya habla más idiomas, dado que principalmente el inglés y, luego el francés, se

estudian mucho, y entonces llegan a la clase con unas representaciones adquiridas acerca de la enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras. En segundo lugar, como son adultos y ellos mismos deciden estudiar español, ya tienen formadas algunas ideas sobre la lengua que van a aprender.

Es fundamental, conocer más sobre dichas representaciones, especialmente en un país donde el aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, se considera importante y es muy extendido y, donde el aprendizaje del español en concreto, ha conocido los últimos años un crecimiento notable. El hecho de que no se haya hecho ningún estudio sobre las representaciones de aprendices de lenguas extranjeras en Grecia fomenta aún más la necesidad de acercarnos a sus percepciones y destacar la importancia de este tema.

Asimismo, dado que soy griega, profesora de la lengua española y anteriormente fui - y de cierto modo siempre seguiré siéndolo - estudiante del español, tengo gran interés en intentar acceder a los factores de aprendizaje no observables externamente y comprender mejor lo que sucede “dentro” de los aprendices griegos, en la medida de lo posible.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1 Teorías del aprendizaje

Existen enfoques muy diversos en torno a cómo se produce el aprendizaje y una numerosa bibliografía que recoge y describe las distintas teorías. Nosotros no entendemos el aprendizaje como adquisición de información específica sobre el medio, sino que aceptamos la configuración de “construcciones” que permitan al hombre aprender. Nos interesa el **constructivismo** que es la idea que mantiene que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino que es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1993). En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad; es una *construcción* del ser humano.

La persona realiza esta construcción fundamentalmente con los esquemas que ya posee. Carretero (1993:21) explica que “*un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad*”. Los esquemas pueden ser simples o complejos, generales o especializados. Su utilización implica que el ser humano no actúa sobre la realidad directamente, sino que lo hace por medio de los esquemas que posee. Por tanto, su representación del mundo dependerá de dichos esquemas y la interacción con la realidad hará que los esquemas del individuo vayan cambiando.

Esta postura constructivista consideramos que tiene relación con la perspectiva **interaccionista**. Para los teóricos del interaccionismo social, los niños nacen en un mundo social y el aprendizaje se realiza con la interacción con otras personas. Desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria y a través de estas interacciones damos sentido al mundo. El interaccionismo social, pues, aporta un apoyo

teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, porque en él se afirma que un idioma se aprende mediante el uso que se hace con la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas. (Williams y Burden, 1997).

La aportación de las ideas de Piaget y Vygotsky ha sido fundamental en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. Piaget se preocupa más por el proceso de aprendizaje que por lo que se aprende. Su teoría sugiere que “llegamos a conocer” las cosas como resultado directo de nuestras experiencias personales, pero damos sentido a esas experiencias en distintos periodos de nuestra vida. En otras palabras, todas las personas confieren su propio sentido al mundo y a las experiencias que les rodean y de esta forma, el alumno se coloca en el centro de la teoría del aprendizaje.

Mientras que Piaget sostiene que lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo, Vygotsky piensa que es este último el que está condicionado por el aprendizaje. Por tanto, un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo. Vygotsky destaca la importancia del lenguaje en la interacción con las personas; no sólo el discurso, sino también los signos y los símbolos. Por medio del lenguaje se transmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje. Su enfoque es esencialmente holístico y rechaza la idea de que lo que hay que aprender se pueda dividir en pequeños subconjuntos que se enseñen como elementos y destrezas diferentes. Según él, el elemento central de cualquier materia de estudio debería constituirlo el significado.

Un término esencial para las teorías de Vygotsky es el de mediación, que se refiere al papel jugado por otras personas significativas en la vida de los alumnos, que mejoran su aprendizaje seleccionando y configurando las experiencias del aprendizaje que se les presenta. Finalmente, su concepto más conocido es probablemente el de *Zona de Desarrollo Próximo*, que es el término utilizado para referirse al grado de destreza o conocimiento que se encuentra un nivel por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado. (Williams y Burden, 1997).

Una aportación fundamental, por parte de Ausubel, ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprenda. Dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que posee el alumno. Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender y por eso lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en la estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final, como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta.

Recientemente, se ha producido un creciente interés entre los psicólogos por las estrategias cognitivas que utilizan las personas para pensar, para aprender y para solucionar problemas. En los últimos veinte años, en concreto, se ha realizado un gran número de estudios sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas. Estos trabajos, que han sido de carácter descriptivo principalmente, tratan de investigar de qué manera enfocan los individuos la tarea de aprender, e intentan descubrir qué estrategias de las

utilizadas por los alumnos son las más eficaces para el aprendizaje en cuestión. Oxford (1990:8) define las estrategias de aprendizaje como “*acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a situaciones nuevas*”.

Las estrategias cognitivas se contemplan como procesos mentales que se relacionan directamente con el procesamiento de la información con el fin de aprender. Sin embargo, existe otro conjunto de estrategias que opera a un nivel distinto y supone que los alumnos se distancian de su propio proceso de aprendizaje y lo observan desde fuera. El aprendiz es consciente de lo que está haciendo, de las estrategias que está utilizando, de los procesos mentales propios y reflexiona sobre la forma que el mismo aprende. Este nivel diferente se llama metacognición, término que introdujo Flavell y es importante para el aprendizaje eficaz. (Williams y Burden, 1997).

Asimismo, se ha despertado, pues, un interés por lo que ahora se denomina entrenamiento del alumno en la enseñanza de lenguas extranjeras, que está relacionado con la manera de enseñar a los alumnos explícitamente las técnicas de aprendizaje de idiomas, y también ha emergido la conciencia de cómo y cuando utilizar estrategias que les permitan llegar a ser autónomos. La eficacia y el éxito al aprender un idioma extranjero aumentan en la medida en la que crece la toma de conciencia idiomática y el saber aprender a aprender. Igualmente, la autonomía permite que la enseñanza y el aprendizaje se acomoden a la heterogeneidad de los grupos de estudiantes: necesidades e intereses específicos, diferentes motivaciones y habilidades para aprender, estilos, formas y ritmos de aprendizaje variados, y distinta formación y conocimientos previos de cada alumno. (Giovannini et al, 1996a).

Dentro de los enfoques pedagógicos contemporáneos que insisten en la creatividad y la necesidad de aprender a aprender se sitúa también el estudio sobre los estilos de aprendizaje. Estos se pueden considerar como “*los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*” (Alonso et al. 1999:45). Las diferencias en los estilos de aprendizaje de las personas reflejan las distintas formas en que reaccionan en situaciones de aprendizaje. También es importante admitir que los diferentes estilos pueden reflejar factores culturales.

3.2 Creencias y representaciones

A continuación presentamos el concepto de las creencias primero en el contexto social y luego en el contexto específico de la enseñanza - aprendizaje, para pasar a las creencias y representaciones de los alumnos que aprenden una lengua extranjera y, finalmente, ver qué significa su cambio.

3.2.1 Las creencias en los estudios sociales

Antropólogos, psicólogos sociales y filósofos han contribuido a entender la naturaleza de las creencias y sus efectos en las acciones. Hay una considerable congruencia entre estas tres disciplinas sobre la definición de las creencias que se consideran mentalidades, premisas y proposiciones sobre el mundo que parecen ser verdaderas. Por ejemplo, Goodenough (1963) describe las creencias “*as propositions that are held to be*

true and are accepted as guides for assessing the future, are cited in support of decisions, or are referred to in passing judgment on the behaviour of others". Eisenhart, Shrum, Harding and Cuthbert (1988) han añadido un elemento en la definición de Goodenough: *"a belief is a way to describe a relationship between a task, an action, an event, or another person and an attitude of a person toward it"*. (Cit. en Richardson, 1996:103).

La misma autora hace referencia a Rokeach (1968) que define las creencias como preposiciones heurísticas que pueden empezar con la frase "I believe that...". Él estaba particularmente interesado en la estructura del sistema de creencias el cual, según él, estaba organizado con una forma psicológica pero no necesariamente lógica. Rokeach también manifestó que unas creencias eran más centrales que otras y que las creencias centrales eran más difíciles de cambiar. Por otro lado, Pajares (1992) sugiere que conceptos como actitudes, valores, preconcepciones, teorías e imágenes son en realidad creencias disfrazadas.

En el lenguaje diario, el concepto de "creencia" se usa sobre todo como el opuesto al "conocimiento". Las creencias son entendimientos subjetivos e individuales, verdades idiosincrásicas. El conocimiento, por el contrario, es el producto del pensamiento que se considera verdadero y es información objetiva. Para Van Dijk (1996:35) *"las creencias son los ladrillos del edificio de la mente"* y el conocimiento es sólo una categoría específica de las creencias; es decir aquellas creencias que nosotros consideramos "verdaderas" de acuerdo con ciertos fundamentos o criterios. Estos criterios que establecen que las creencias son válidas, para nosotros, o que reúnen los estándares de verdad socialmente compartidos, son socialmente, culturalmente e históricamente variables.

Las creencias no son pensamientos que se limitan a lo que existe sino también pueden corresponder a valoraciones y juicios que se expresan con la formación de opiniones. Las personas, según Van Dijk (1996), pueden tener creencias de las que no son conscientes, o que han sido adquiridas sin demasiado procesamiento consciente como consecuencia de observación o imitación. Puede haber una creencia básica como es cualquier producto del pensamiento, o sistemas de creencias, como por ejemplo la religión.

Una visión constructiva de las creencias es: representan al mundo, incluso los hechos de la naturaleza, involucran la interpretación y la comprensión de ese mundo en términos de categorías conceptuales socialmente adquiridas. En ese sentido, las creencias constituyen el mundo – según nosotros. Esto no significa que el mundo natural o social no exista independientemente de nuestras creencias, sino tan sólo que las personas lo estructuran, comprenden y experimentan en términos de sus creencias. (Van Dijk, 1996).

Dejamos a lado una extensa discusión filosófica y nos limitamos a esta breve descripción de las creencias que consideramos necesaria para el entendimiento de dicho concepto y su uso. Aún así se ha hecho obvio que es una de esas nociones que todos utilizamos con frecuencia pero es realmente complicado definirla con exactitud. A continuación, vamos a ver el estudio y la importancia del concepto de creencia y representación en un ámbito específico como es el del proceso de la enseñanza - aprendizaje.

3.2.2 Creencias y representaciones de los participantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Durante las últimas dos décadas se ha hecho un importante número de investigaciones acerca de las creencias y representaciones de alumnos y profesores en contextos de enseñanza – aprendizaje. Se investiga lo que está pasando en las aulas, las expectativas, los valores y actitudes tanto de los que enseñan como de los que aprenden y se interesa por lo que piensan que constituye el aprendizaje eficaz. Actualmente, se valora cada vez más la posibilidad de aprender de los propios alumnos y de que investigadores y profesores se conviertan en “*learners of the learners*” (Eken, 1999:241).

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

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

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

Términos y conceptos

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

“se originan y desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están contextualizados y determinados por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir exclusivamente los significados estandarizados y aceptados, y se distinguen del conocimiento científico por su carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos, incluyendo tanto elementos conscientes y preelaborados como elementos inconscientes e improvisados; a pesar de su resistencia del cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de

debate; constituyen un marco de referencia tácito para la acción, y una “caja de herramientas” necesaria y suficiente, también esquemática, para abordar la complejidad de las clases”.

Lo mismos autores agrupan los términos para designar el conjunto de esas fuerzas subyacentes:

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

Cada autor opera indiferentemente con diversos términos y conceptos. Devon Woods (1996:185), en su intento de establecer un modelo que él llama etno-cognitivo del proceso de toma de decisiones del profesor, habla de un concepto más complejo que los sistemas de creencias de los profesores, y que él denomina BAK: “*an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*”.

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

3.2.3 Creencias y representaciones de los aprendices de una lengua extranjera

Numerosos estudios se han centrado en descubrir cuáles son las creencias y representaciones del aprendiz sobre las lenguas y sobre el proceso de su aprendizaje. Es elemental profundizar en temas tales como: qué es una lengua para él y qué cree que hace cuando aprende una lengua. A la vez es importante hacerle reflexionar sobre su propio aprendizaje porque buen aprendiz es aquel que puede gestionar él mismo su aprendizaje, que puede tomar las decisiones necesarias y que en definitiva “*sabe como aprender*” (Holec, 1987:147).

Bosch y Esteve (1999) añaden que es posible que el alumno aprenda y comprenda su papel solamente si él está consciente de lo que está haciendo. Para ellas, pues, lo más importante para llegar a la autonomía no es que el aprendiz siga estrategias de aprendizaje o técnicas específicas sino hacerle consciente sobre:

- a) qué es una lengua,
- b) qué significa el aprendizaje de una lengua y su papel como aprendiz,
- c) estrategias de aprendizaje y recursos y
- d) qué significa tomar el control de su propio proceso de aprendizaje.

Riley (1989) parte de la hipótesis de que el aprendizaje de una lengua depende en parte de las creencias o representaciones que el aprendiz tiene sobre la situación lingüística. Riley usa la categorización de representaciones y creencias propuesta por Kreidler y Kreidler para clasificar las creencias de los aprendices de francés y las distingue entre cuatro categorías de creencias sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje:

- i. creencias generales
- ii. creencias sobre uno mismo
- iii. creencias sobre normas y reglas
- iv. creencias sobre objetivos

En otro estudio Riley explica que lo importante no es demostrar cuales de esas creencias son falsas porque no importa la realidad objetiva sino la realidad subjetiva de los alumnos: *“What they believe will influence their learning, much, much more than what we believe, because it is their beliefs that hold sway over their motivations, attitudes and learning procedures”* Riley (1996:128).

Entonces, el sistema de creencias de un aprendiz influye en su forma de aprender y en sus actitudes. Para Mantle-Bromley (1995: 373) las actitudes de los aprendices tienen tres componentes: afecto, cognición y comportamiento. El **afecto** es una reacción evaluativo y emocional ante el objeto de aprendizaje. El segundo componente la **cognición** se refiere a lo que la persona sabe en cuanto al objeto de aprendizaje. “Saber” aquí no implica el saber factual y la verdad sino también cualquier conocimiento y es donde se encuentran las creencias. Finalmente, el tercer componente es el **comportamiento** que incluye las intenciones o acciones relacionadas con el objeto de aprendizaje. Estos componentes están interrelacionados y son igualmente importantes y el complejo que establecen cambia cada vez que surge una disonancia o desacuerdo entre ellos. Por tanto, se explica la unión entre actitudes, creencias y comportamiento de aprendiz.

Williams y Burden (1997:65) describen unas características de las creencias de los profesores, pero las exponemos aquí porque se corresponden también a las creencias de los alumnos:

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

- Son difíciles de medir y normalmente se deducen por el comportamiento de la persona y no por sus declaraciones.

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

Una de las autoras que más ha aportado al estudio de creencias de alumnos y a su definición es Wenden. Ella estudió las creencias de los estudiantes que están relacionadas con lo que éstos piensan de cuál es la mejor forma de aprender una segunda lengua. Dichas creencias Wenden (1987:103) las llama “*creencias prescriptivas explícitas*”. El objetivo de la investigación era contestar a las siguientes preguntas: ¿poseen los estudiantes de lenguas este tipo de creencias?, ¿se reflejan estas creencias en lo que los aprendices dicen que hacen para aprender una segunda lengua?, ¿cuál es la importancia de tales creencias? Para obtener esta información se utilizó una entrevista semi-estructurada con un grupo de 25 estudiantes. La autora encontró que las creencias de los aprendices se veían reflejadas en las formas que ellos tenían de abordar el aprendizaje, o sea, en las estrategias usadas y dónde concentraban su uso, en los aspectos en los que centraban su aprendizaje y en sus criterios evaluativos.

Las creencias forman parte integrante del conocimiento metacognitivo de una persona. Wenden (1991, 1999, 2001) utiliza el concepto de conocimiento metacognitivo, introducido por Flavell, como hemos visto más arriba. Ella especifica que “*metacognitive knowledge is the specialised portion of a learner’s acquired knowledge base which consists of what learners know about learning, and to the extent a learner has made distinctions, language learning*” (Wenden, 1999:435). La autora defiende que las creencias de alumnos podrían describirse en términos que definen las características del conocimiento metacognitivo y reúne las siguientes (Wenden, 1998:517):

1. constituye una parte del conocimiento adquirido del aprendiz,
2. es relativamente estable y se pueden hacer declaraciones sobre éste,
3. se desarrolla en las primeras etapas de la vida,
4. es un sistema de ideas relacionadas entre sí, y
5. es una representación abstracta de la experiencia del alumno.

No obstante, también añade que las creencias se distinguen del conocimiento metacognitivo por su relación con los valores y su naturaleza idiosincrásica que las hace más resistentes al cambio.

Partiendo de varios escritos de Flavell, Wenden (1991) distingue entre tres clases de conocimiento metacognitivo: conocimiento de la **persona**, conocimiento de la **estrategia** y conocimiento de la **tarea**. Williams y Burden (1999:164) comentan que “*las variables personales de Flavell, sólo se refieren al conocimiento cognitivo, y Wenden amplió este concepto para incluir factores afectivos tales como “Me enfadé cuando...” o “Me deprimí tanto...”*”.

El conocimiento de la persona es el conocimiento general que los alumnos tienen sobre “las leyes del aprendizaje humano” sobre todo aquello que facilita o impide el aprendizaje. El conocimiento de la estrategia es todo el conocimiento almacenado que el alumno tiene sobre las estrategias. Sabe entonces distinguir cuáles de ellas son más eficaces tanto para un determinado tipo de tareas como para enfocar mejor el conocimiento general respecto al aprendizaje de idiomas. Finalmente, el conocimiento de la tarea se refiere a la conciencia de su finalidad, su naturaleza y además, a todo aquello que se demanda para que el alumno pueda llevarla a cabo con éxito.

Wenden (1991) dice que si queremos que los alumnos puedan controlar su propio proceso de aprendizaje es imprescindible que reflexionen sobre su conocimiento ya adquirido. Por esa razón, hay que darles más oportunidades para revisarlo y, si es necesario, rescatar lo inadecuado. De este modo irán adquiriendo nuevas estrategias y tendrán conciencia de su capacidad y progreso.

Un trabajo que sigue otra línea de investigación pero siempre con el mismo objetivo de determinar las creencias del aprendiz sobre el aprendizaje de lenguas es el de Horwitz (1987). Para evaluar este tipo de creencias Horwitz diseñó un instrumento llamado BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory). A este cuestionario se llegó a través de las respuestas que un colectivo de profesores de diferentes culturas dieron cuando se les preguntó sobre:

- i. propias creencias sobre el aprendizaje de lenguas
- ii. las creencias que otra gente tenía sobre el aprendizaje de lenguas
- iii. las creencias de sus estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas

Con todo ello se elaboró una lista provisional que se fue completando con creencias adicionales dando finalmente lugar a una lista definitiva de 34 ítems. Tras leer cada uno de estos ítems el estudiante encuestado podía elegir varias opciones que iban desde “totalmente de acuerdo” a “en total desacuerdo”. Este inventario sirve para evaluar las creencias que los estudiantes tienen en cinco grandes áreas:

- i. aptitud en la lengua extranjera
- ii. dificultad en el aprendizaje de lenguas
- iii. naturaleza del aprendizaje de lenguas
- iv. estrategias de aprendizaje y comunicación
- v. motivaciones

Ya que las creencias de los alumnos están influidas por el contexto social del aprendizaje de lenguas extranjeras, a menudo se dan diferencias culturales entre los sistemas de creencias de alumnos de distintas procedencias sociales. Es decir, el sistema de creencias de cada persona está influido por la cultura en la que se mueve. Este hecho fue comprobado por Tumplosky (1991) en un estudio sobre los sistemas de creencias sobre el aprendizaje de lenguas de estudiantes de primer curso universitario de la Unión Soviética y los Estados Unidos.

Otros estudios dedicados a las creencias y representaciones de los alumnos que estudian una segunda o lengua extranjera son: aprendices de lengua extranjera en los Estados Unidos (Kern:1995; Kuntz: 1996; Oh: 1996, Hurt: 1997; Mori:1997), el aprendizaje de inglés como segunda lengua en comunidades multi-étnicas en los Estados Unidos de adultos (Wenden: 1986, 1987, Horwitz: 1987, Abraham and Vann: 1987), y Nueva

Zelanda (Coterall: 1995); y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Brasil (Barcelos:1995), China (Wen y Johnson: 1997), Chipre (zona turcochipriota) (Kunt: 1977), Japón (Luppescu and Day: 1990, Keim et. al : 1996, Sakui y Gaies: 1999), Korea (Park: 1995, Truitt: 1995), Hong Kong (Benson and Lor: 1999), Russia (Tumposky: 1991, Gaies et al: 1999), Taiwan (Yang: 1992, Huang: 1997) y Africa del Sur (Barkhuizen:1998). Con unas pocas excepciones (Huang: 1997, Hurt: 1997, Gaies et al: 1999) estos estudios han estudiado alumnos universitarios o alumnos adultos.

White (1999) estudia las expectativas y creencias de auto-aprendices de japonés y español que siguen un curso a distancia. Williams y Burden (1999) estudian aprendices de francés y Vilagrasa et al (1989) las teorías implícitas sobre el aprendizaje de español. También, hay que mencionar los trabajos más recientes: de Lantolf y Genung (2000) dentro del ámbito de las creencias culturales de los alumnos, de Cheng, Zi-Juan et al (2000) que testifican que las teorías implícitas de inteligencia y otros atributos personales que los alumnos tienen sobre ellos mismos afectan sus creencias y por último el de Garrett y Shortall (2002) que estudian las creencias de los aprendices brasileños sobre las actividades que se hacen en la clase de inglés.

Seguramente se han hecho más trabajos de los mencionados arriba. Sin embargo, a pesar de que se ha empezado a reconocer la importancia de estudiar el sistema de creencias de los alumnos, todavía sabemos muy poco acerca de este tema.

3.2.4 Evolución de las creencias y representaciones

Las representaciones y creencias pueden evolucionar en el marco de la reflexión, la formación y la investigación, es decir en el nivel del pensamiento crítico que debería ir ganando peso en la formación de los profesores y la actitud de los aprendices. Como mencionamos ya en la introducción, es importante que el profesor conozca las creencias de sus alumnos principalmente para adaptarse a ellas. Sin embargo, el paso más significativo es, después de haberlas identificado por medio de la negociación, la diversificación y la elaboración de nuevos métodos, poder reforzar las creencias que favorecen el aprendizaje y modificar aquellas que lo obstaculizan. De esta manera se beneficia la conciencia metacognitiva que es fundamental para el aprendizaje eficaz.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo, siguiendo el marco que se ha indicado, tiene como objetivos:

1. Explorar, a través de la entrevista, las ideas previas que los alumnos piensan que tenían acerca de la lengua española. Mediante sus manifestaciones, detectar si estas expectativas se cumplen o cambian de opinión al empezar a estudiar español.
2. Indagar qué percepción tienen de las facilidades y dificultades del proceso de aprendizaje del español.

3. Investigar en su discurso cómo conciben su rol como alumno y su relación con el rol del profesor.
4. Analizar la reflexión retrospectiva que hacen los alumnos sobre aquellos aspectos que cambiarían para mejorar su proceso de aprendizaje.

Partiendo de estos objetivos nuestro estudio pretende identificar y describir las ideas y representaciones de los aprendices griegos, que estudian español como lengua extranjera, tal y como lo expresan con sus propias palabras a lo largo de las entrevistas. Aspira también, basándose en sus manifestaciones, a concretar tanto las facilidades como las dificultades que los alumnos griegos piensan que afrontan en la clase de español, en qué creen que se apoyan para aprender y qué conciencia tienen tanto de sus errores como de su progreso.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Después de haber definido los objetivos de nuestro estudio, centrado en las representaciones de alumnos griegos acerca de la lengua española y de su aprendizaje, el modelo metodológico que parece ser el más adecuado para emplear, es el paradigma de investigación cualitativo, etnográfico e interpretativo. Dentro del paradigma de investigación cualitativo pues, aplicaremos el enfoque etnográfico para la recogida de datos y en una fase posterior se interpretarán según los sistemas de análisis del discurso.

5.1 Metodología cualitativa

Watson-Gegeo (1988) indica que la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos. De esta manera, a través del análisis de las manifestaciones verbales de los alumnos y de la descripción del contexto, se llevará a cabo nuestra investigación.

Taylor y Bogdan (1986) consideran las siguientes características de la investigación cualitativa que definen de forma igual nuestro estudio: la investigación cualitativa es inductiva; el investigador ve el escenario y las personas en una perspectiva holística; él es sensible a los efectos que causa sobre las personas que son objeto de su estudio; trata de comprender a las personas dentro del marco de referencias de ellas mismas; el investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; todas las perspectivas son valiosas; los métodos cualitativos son humanistas; se pone en relieve la validez de la investigación; todos los escenarios y personas son dignos de estudio; la investigación cualitativa es un arte.

A diferencia de otros paradigmas, en la investigación cualitativa la fase de recogida y análisis de datos no se dan de forma lineal y sucesivamente, sino interactivamente, es decir, en todo momento existirá una estrecha relación entre ellas. La labor de investigador no se limita a registrar. Además, hay una reflexión, que influye en los datos

que se van a recoger en la etapa siguiente. En todo momento de proceso de investigación hay una interacción entre recogida de datos, análisis, nuevos datos, y así sucesivamente. De este modo emerge la teoría en forma de códigos y categorías. Teniendo en cuenta pues, todas estas características y rasgos mencionados se ha diseñado y se ha llevado a cabo nuestro estudio.

También, a la hora de la recogida de datos consideramos aspectos importantes: la negociación de la entrada en el “campo de estudio”, el mantenimiento de unos principios éticos durante todo el proceso de la investigación y el establecimiento de unas buenas relaciones con los informantes. Una de las características de la investigación cualitativa como señalan Alvarez y Jurgenson (2003:187) es la paradoja de que, “*aunque normalmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de la información obtenida es muy grande*”. El análisis de esta información no se hace de manera rápida y requiere tiempo.

Hay que mencionar también que, a través de sus manifestaciones, los alumnos exponen su propia manera de percibir y entender el mundo y es así como exteriorizan su sistema de creencias. Era por eso imprescindible, que hiciéramos la investigación desde la perspectiva “émica”, es decir, interpretar los datos obtenidos desde el punto de vista de los participantes en la investigación y además “holística”, es decir, estudiar a las personas y su entorno como un todo. Asimismo, teníamos en cuenta la manifestación de Watson-Gegeo (1988) de que la investigación no debe quedarse en una mera descripción, por más detallada y densa que sea. Ella involucra interpretación, análisis y explicación.

5.2 El enfoque etnográfico en el ámbito de LE

La etnografía deriva de la antropología, es descriptiva por definición y se mueve dentro del enfoque de la investigación cualitativa. El término proviene del griego *ethnos*, pueblo y *graphé*, escritura y significa (d)escribir una cultura. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo. Trata de hacer todo esto “desde dentro” del grupo y “desde dentro” de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones.

A la etnografía aplicada al estudio de la realidad de la enseñanza se la domina etnografía educativa, “*siendo una descripción detallada de las áreas de vida social de la escuela*” (Woods, 1987:27). Su objetivo es “*aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos*” (Goetz y LeCompte, 1988:41), describir las diversas perspectivas y actividades de profesores y alumnos con el fin de obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento.

Nosotros también consideramos una clase como una cultura y entendemos que cada situación educativa constituye una realidad socio-cultural compleja y singular. La realidad de la clase se construye con una serie de factores de los cuales, unos manejan los participantes y otros no. Por tanto, no optamos por explicar de manera global lo que

está sucediendo en las aulas de español en Grecia. No pretendemos generalizar sino tan sólo acercarnos al pensamiento del alumno basándonos en tres casos. Dado pues, que el objeto de nuestro estudio son las representaciones de los aprendices griegos que estudian español, hemos elegido el enfoque etnográfico porque lo consideramos el más adecuado.

En esta investigación resultó fundamental describir el pensamiento del alumno en profundidad y en su ámbito natural, observando atentamente sin manipular. Nos preocupamos por lo que hay detrás, por el punto de vista del estudiante y la perspectiva con que éste ve a los demás. La investigación intentó captar el contexto de manera global respetando la condición naturalista; es decir, observa y analiza las percepciones de los estudiantes, relativas al aprendizaje del español y la información emana de sus propias palabras. Se hace un análisis interpretativo y descriptivo de los datos que siempre intentamos que aparezcan contextualizados.

Según Cambra (2003:18) los principios básicos de la etnografía educativa son:

1. La etnografía se interesa por la realidad de las situaciones educativas.
2. Tiene como finalidad profundizar en los hechos cotidianos.
3. Focaliza la clase como grupo social y comunidad cultural.
4. Su objetivo es describir e interpretar las acciones e interacciones de los que aprenden y de los que enseñan, a partir de los datos empíricos, con el objetivo de destacar unos modelos explicativos.
5. Dentro del continuum micro – macro del contexto se trata de proponer descripciones detalladas a nivel micro (es decir del contexto tal como está construido por los que interactúan en una clase) y de tener en cuenta las obligaciones macro-contextuales (los datos previos a la dicha interacción) tal como son percibidas por los participantes y están reflejadas dentro de las acciones y las interacciones.
6. El conocimiento detallado de la manera en que las cosas tienen lugar dentro de las clases debería contribuir en la mejora y la innovación.
7. La etnografía se centra en los participantes, sus percepciones, sus representaciones y la cultura que ellos comparten.
8. La investigación etnográfica se centra en los actores de la clase y sobre todo en el profesor.
9. Hacer una investigación etnográfica significa aceptar la singularidad de cada clase y jugar con esta comprensión pluridimensional de la realidad.
10. Aceptar la complejidad de las situaciones educativas supone no buscar una explicación simple a unos fenómenos complejos.

Por último, es importante añadir que en los estudios etnográficos ninguna generación de teoría es final ni definitiva, sino una hipótesis de trabajo para otros estudios que pueden ser también etnográficos o no. (Taft, 1988).

5.3 Entrevista cualitativa

Como ya hemos mencionado este estudio se adhiere al paradigma interpretativo que se sirve de distintos métodos para recoger y analizar datos introspectivos de los participantes. Centrando nuestra atención en los aprendices, suponemos que debe haber

una relación entre su pensamiento y su acción siempre condicionados por el contexto. Estos son aspectos que la entrevista cualitativa puede captar. Con la ayuda de este método se van a recoger datos donde, aparte de factores afectivos, estrategias de aprendizaje y propias percepciones, se podrán observar más fases y detalles del proceso de aprendizaje que, normalmente, están escondidas o son inaccesibles a la observación externa. Se hará un análisis discursivo de los datos, es decir se estudiará no sólo “lo que se dice” sino también “el cómo se dice”.

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Desde la percepción del propio sujeto la entrevista añade una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos, constituyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. (Patton, 2002).

La entrevista aporta a la metodología constructivista la profundidad, el detalle y las perspectivas de los entrevistados, permitiendo la interpretación de los significados de las acciones. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad. (Arnal et al,1995).

Desde nuestra perspectiva etnográfica percibimos la entrevista de investigación como un acto comunicativo. Asimismo, compartimos el concepto de entrevista de Burgess (1988), como “a conversation with a purpose”. Las entrevistas se desarrollan en un estilo conversacional, con tono coloquial y sobre todo con un lenguaje claro y significativo para los participantes. El investigador se pone en el lugar del entrevistado, muestra su empatía y le enseña que entiende lo que dice (Goetz y Lecompte, 1988).

De todos los consejos que se han dado para la realización de entrevista nos hemos quedado con los que son consistentes con los fines y diseño de nuestro estudio. Asimismo, las características de los aspectos que nos interesa estudiar determinan cuál es el tipo de entrevista más adecuado para nuestra investigación.

Hemos elegido la **entrevista semi-estructurada** que es una interacción *abierta*, teniendo una mayor flexibilidad y libertad y permitiendo de ese modo mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los participantes. Aunque los fines de la investigación dominen las preguntas realizadas, su contenido, secuencia y redacción están enteramente en manos del entrevistador. Sin embargo, esto no significa que la entrevista no estructurada sea un asunto más casual porque tiene que estar planificada cuidadosamente. Requiere más preparación por parte de los entrevistadores, la información es más difícil de analizar y, por tanto, consumen más tiempo.

El investigador puede encauzar la entrevista con mayor o menor grado de directividad. Según este criterio la entrevista puede ser dirigida o no dirigida. Nosotros recurrimos a la **entrevista dirigida** que consta de una lista de cuestiones o aspectos que han de ser explorados durante la entrevista. El entrevistador queda libre para adaptar la forma y el orden de las preguntas. El estilo suele ser coloquial, espontáneo e informal. Esta modalidad garantiza que no se omitan áreas importantes y permite aprovechar al

máximo el escaso tiempo de que se dispone en la mayoría de las entrevistas. Permite una cierta sistematización de la información, la hace comparable y favorece la comprensión al delimitar los aspectos que serán tratados. (Patton, 1987 cit. en Arnal et al, 1995).

La entrevista dirigida difiere de otros tipos de entrevistas de investigación en ciertos aspectos. Cohen y Manion (1990: 400) los han identificado como sigue:

- Se sabe que las personas entrevistadas han estado implicadas en una *situación particular*: por ejemplo, pueden haber visto un programa de TV; o visto una película; o leído un libro o un artículo; o haber sido participantes en una situación social.
- Por medio de las técnicas de análisis de contenido, los elementos de la situación que el investigador considera significativos han sido previamente analizados por él. Ha llegado así a un conjunto de hipótesis relacionadas con el significado y afectos de los elementos especificados.
- Usando como base su análisis, el investigador construye una *guía de la entrevista*. Ésta identifica las áreas principales de encuesta y las hipótesis que determinan los datos relevantes para obtener en la entrevista.
- La entrevista real se enfoca sobre *las experiencias subjetivas* de las personas que han estado expuestas a la situación. Sus respuestas capacitan al investigador: a) para probar la validez de sus hipótesis y b) para indagar respuestas no anticipadas para la situación, formulando así nuevas hipótesis.

De todo esto se puede deducir que, el rasgo distintivo de la entrevista dirigida, es el análisis previo por parte del investigador de la situación en la que han estado implicados los sujetos.

Las entrevistas que llevamos a cabo son **individuales**, es decir se realizaron a un solo estudiante cada vez y durante una sesión.

5.4 Contexto institucional en que se han recogido los datos

Nuestro estudio es un trabajo empírico que se basa en datos que provienen de tres entrevistas realizadas con tres alumnos. Después de definir el ámbito de las representaciones y en concreto las de los alumnos griegos que estaban estudiando español en Barcelona se creyó oportuno elaborar un primer guión de una entrevista cualitativa. Este guión se ha perfilado mejor y con esa base se realizaron tres entrevistas a alumnos griegos que estudiaban español en Barcelona, una de las cuales se enseña en el apartado siguiente. Al llevarlas a cabo elaboramos y cambiamos el guión. El nuevo guión se dirige a alumnos griegos que estaban estudiando español en Grecia, y en concreto en el Instituto Cervantes de Atenas.

A continuación, pedimos el permiso del director de la escuela y nos pusimos en contacto con alumnos que realizaban el último curso del Instituto. Se cree conveniente que tengan un nivel alto, para que puedan expresarse en español con mayor facilidad. En total, aceptaron participar cinco personas y después de negociar el día, la hora y el

lugar, se llevaron a cabo las cinco entrevistas. De éstas se transcribieron y se analizaron dos que se presentan también en el apartado siguiente.

Hemos considerado oportuno realizar la investigación con un estudiante griego que aprende la lengua en España en situación de inmersión y dos alumnos griegos que están estudiando español en el Instituto Cervantes de Atenas. Hemos seleccionado este instituto porque es muy reconocido en Grecia, a donde cada cuatrimestre se dirige un gran número de alumnos para estudiar español; hecho que garantiza la diversidad de los mismos. La única restricción del centro es que los aprendices tengan una edad mayor de 16 años.

Además, pensamos que las representaciones de los alumnos están relacionadas con las decisiones que toman y el contexto tanto del aula como de la institución donde el proceso de la enseñanza – aprendizaje se lleva a cabo. Esta es una razón más por la que hemos elegido el Instituto Cervantes como lugar de realización de nuestra investigación porque es un centro que sigue el marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Al mismo tiempo, se apoya en el método comunicativo que reconoce al aprendiz su individualidad.

6. LA ENSEÑANZA DE LE EN GRECIA

Grecia es un país monolingüe, con una lengua algo lejana de la española y con un alfabeto distinto. Sin embargo, entre los griegos, existe una actitud positiva ante el aprendizaje de idiomas: la mayoría de ellos habla una o dos lenguas extranjeras y dicho conocimiento se considera necesario y se valora mucho.

Actualmente, en la escuela pública la enseñanza de una segunda lengua empieza a los diez años y se enseña el inglés hasta el final de la secundaria. A los trece años se introduce otra lengua extranjera y los estudiantes pueden elegir entre la enseñanza de francés o de alemán. A pesar de esto, la mayoría de los alumnos ya empiezan a estudiar inglés a partir de los nueve años. Van a institutos privados o tienen clases particulares con el propósito de estar preparados antes de tener que estudiarlo en la escuela.

En la enseñanza pública pues, en Grecia no se enseña el español. Por esa razón este idioma suele ser la tercera lengua extranjera que los griegos deciden estudiar por motivos propios y en una edad superior a los dieciocho años. En consecuencia, los alumnos griegos llegan a la clase de español con unas ideas y representaciones ya formadas tanto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como sobre la lengua que van a aprender.

7. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y RESULTADOS

7.1 Primera entrevista

Buscando, pues, alumnos griegos que estaban realizando cursos de español como lengua extranjera, la entrevistadora localizó a una chica que estaba estudiando en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona. Tras negociar el día y la hora de la entrevista se pusieron de acuerdo en llevarla a cabo en el piso de la alumna. Allí, la entrevistadora se encontró inesperadamente con una compañera del piso, griega también, que cumplía los requisitos mencionados y ella misma se ofreció a ser entrevistada. En aquel día, el 11 de febrero de 2003 a las cinco de la tarde, se realizaron dos entrevistas. La segunda se analiza y se presenta más abajo. La duración de la entrevista alcanza aproximadamente unos veinte minutos. Se realizó en un ambiente relajado en la habitación de la alumna. Debemos mencionar que era la primera vez que la entrevistadora hacía una entrevista de investigación.

La entrevistada era una alumna de 22 años que había nacido y vivido siempre en Salónica, la segunda ciudad más grande de Grecia. Estaba realizando el último año de la carrera de Ciencias Políticas y había venido a Barcelona con el programa de intercambio de estudiantes universitarios "Erasmus". Ya había estado en la ciudad cuatro meses y tenía previsto quedarse otros cuatro.

La entrevistada tiene realmente ganas de compartir su experiencia de vivir en el extranjero utilizando diariamente una lengua que no es su lengua nativa. Ella tuvo clases particulares de español por cinco meses en Grecia y durante su estancia en España realizó un curso de dos meses en la Universidad Autónoma de Barcelona. Habla más lenguas extranjeras y es la primera vez que vive en el extranjero.

Fecha de realización de entrevista: 11/02/03
Turnos : 293
E: Entrevistadora
Eli: Entrevistada

TRANSCRIPCIÓN		INTERPRETACIÓN
1E	¿desde hace cuánto tiempo vives en Barcelona?	La entrevista empieza con una pregunta introductoria que nos permite ver el tiempo que la entrevistada está viviendo en Barcelona. Luego se enfoca en el motivo de su llegada. A pesar de las ganas de visitar otro país aquí se hace evidente que España no era para Eli simplemente una de sus preferencias. Era un deseo fuerte que emana del conocimiento de la lengua, cosa que se demuestra tanto en la utilización del verbo “enamorarse” como con la repetición “me encanta”. Antes de que viniera al país la alumna no conoce mucho su historia y su cultura. Su primer encuentro con españoles en Grecia le hace pensar que ellos y los griegos tienen muchas cosas en común. Sin embargo, este hecho le anima aún más a visitar España. Habla tomando precauciones sobre el uso correcto de la lengua pero no para ni pregunta. También menciona que el clima agradable fue un factor positivo a la hora de decidir de venir al país. Eli admite que el motivo principal de visitar España era viajar y no estudiar. La alumna, diciendo estudiar se refiere a los estudios universitarios, porque está aquí con la beca “Erasmus”. La palabra “visitar” se utiliza con un sentido abierto que incluye el conocimiento de otra cultura y lengua. Esto ya lo daba a entender en el turno 6 cuando ella dice “tenía ganas de visitar otro país”.
2Eli	xxx cuatro meses	
3E	desde hace cuatro m-	
4Eli	[(f)de:sde] el septiembre	
5E	viniste el septiembre aquí mhm y: ¿cuál es el motivo por lo: que decidiste venir?	
6Eli	Al principio te- tenía ganas de: de visitar otro país y pensaba que puedo hacerlo con Erasmus así que tengo más dinero y:: España siempre era un sueño porque estoy enamorada con el idioma al principio no conocí NADA de España de la HISTO:RIA nada pero el idioma no: me: no sé me encanta me encanta	
7E	mhm	
8Eli	y he visto muchas cosas de películas y tal y también conocí algunas personas de España en Grecia y:: me parecía \ no sé si es correcto pero me entiendes \ que: son muy parecidos que nosotros	
9E	mhm	
10Eli	[(AC) y quería visitar España mucho] también por el clima quería- quería visitar el España a mí el tiempo me afecta muchísimo y no podía visitar por ejemplo Inglaterra porque me pone muy muy melancólica aquí no aquí estoy bien	
11E	O sea: sólo querías viajar y no: los estudios era	
12Eli	no no era: el	
13E	el motivo (risas)	
14Eli	no	

15E	y: ¿durante cuánto tiempo has estudiado español?	La E se interesa por la duración de su aprendizaje de español. Eli contesta que ha estudiado español en Grecia durante cinco meses haciendo clases particulares.
16Eli	mm cinco meses en Grecia con una profesora privada y con otro chico	Cuando responde a una pregunta de la E sobre la nacionalidad de su profesora, menciona que es griega; enseguida, con la conjunción adversativa “pero”, contrarresta añadiendo que ha estudiado muchos años en Madrid. Considera importante tener un profesor nativo o que ha vivido en el país en cuestión. Aquí el razonamiento argumentativo se basa en el tópico que la profesora es griega pero ha estudiado muchos años en Madrid y por eso es buena.
17E	era un grupo de dos	
18Eli	si	
19E	y tenia: s una: era: ¿de dónde la profesora?	
20Eli	no DE grecia era grie: ga	
21E	mhm	
22Eli	pero ha estudiado muchos años en Madrid	
23E	la:	
24Eli	la griega la profesora si	
25E	y: después viniste aquí ¿tomaste la decisión de estudiar español cuando decidiste hacer el- el Erasmus?	La E pregunta por su motivación por solicitar la beca.
26Eli	[(AC)No no no] cuando conocí a estas personas que te ha dicho en: en Grecia pensaba que quiero estudiar un otro- otro idioma ya he hecho francés y me parece que español va a ser muy muy fácil para mi y he elegido español	El hecho de conocer a unos españoles le había hecho reflexionar: quería aprender otro idioma y eligió el español, porque creía que no sería complicado para ella, que ya había estudiado francés. Antes, pues, de empezar a estudiar español, su previa idea sobre la lengua es que va a ser un idioma fácil.
27E	mhm // y: ¿qué libros has utilizado?	Se pide una valoración de los manuales que ha utilizado para aprender español en Grecia.
28Eli	¿en Grecia?	
29E	si en Grecia para-	
30Eli	<i>España 2000</i> y:: <i>Para Empezar</i> el otro [(AC) y un otro libro que no me acuerdo el título que era para inicial] era como las pruebas que ha pasado en el inicial ¿conoces el diploma inicial?	Ella cita los títulos de dos libros y uno más que prepara para el diploma Inicial pero no se acuerda del título.
31E	sí	
32Eli	este libro pero no me acuerdo \ el título de este libro \	Insiste en que lo acuerde pero la E sigue con otra pregunta y no se hace más referencia a éste libro.
33E	no pasa nada ¿cuál de ellos te gusta más?	Interrogada sobre sus preferencias, Eli escoge el libro “Para Empezar”, con el argumento de que era difícil. Pero, como
34Eli	<i>Para Empezar</i> es un libro	

	difícil pero:: lo prefería del otro de 2000 porque me parecí muy muy lento 2000 con muchas detalles que a mí no me ts es que no me interesan pero eran explicaba las cosas tan ¿sabes? con muchas detalles y no- me aburro con este libro	no puede justificarlo más, pasa a describir las desventajas del “Español 2000”. Parece estar un poco decepcionada. Le disgusta la lentitud del ritmo y la excesiva importancia de los detalles de la lengua. Manifiesta su desagrado repitiendo que había “muchas detalles” y al final concluye que se aburría con este libro.
35E	te aburriste {co:n} 2000	
36Eli	{si}	
37E	y: <i>Para Empezar</i> ¿qué te gustaba?:-	Cuando valora “Para Empezar”, usa el antónimo de “lento” - utilizado para “Español 2000”. Le gusta porque éste es “rápido” y hay más actividades de conversación. También, hay contenidos de gramática para poder hablar. Se hace obvio que a la alumna le gusta hablar pero asimismo reconoce la necesidad de “cosas de gramática”. Especialmente esta combinación de la gramática y de la producción oral la anima mucho y por eso le gusta el libro. Éste no obliga a estudiar la gramática, en contrario te la ofrece y está en tu disposición por “si quieres estudiarla”, pero de todos modos la practicas.
38Eli	[(F)que era más rápido] y había más m- más cosas para: para hablar y para hacer conversaciones y por tanto cosas de gramática [(AC) porque la gramática si quieres estudiarla] la estudias es que el LIBRO tiene que ponerte para estudiarla	
39E	mhm	
40Eli	y por eso me ha gustado más <i>Para Empezar</i>	
41E	<i>Para Empezar</i> y: ¿aquí en España?	
42Eli	<i>La Gente 2</i>	
43E	¿pero haces clases también?	La E sigue preguntando sobre sus manuales de sus clases aquí en España.
44Eli	sí hacía	
45E	hacía- ¿hacías qué? ¿un curso?	
46Eli	un curso de español a la universidad	En España Eli ha asistido a un curso de español en la Universidad Autónoma de Barcelona, durante dos meses, donde han utilizado el libro “Gente 2”.
47E	¡a! en:	
48Eli	en autónoma	
49E	en autónoma y: cuánto:	
50Eli	¿cuánto duraba?	
51E	si	
52Eli	e:: [(DC) déjame pensa:r] dos meses	
53E	era un curso de dos meses y ¿qué libro: ut-?	
54Eli	<i>La Gente</i> <i>La gente 2</i> creo	
55E	<i>Gente 2</i> y-	
56Eli	¿te- te lo enseñó?	
57E	[(AC) sí sí no no lo conozco	

	lo conozco] e:: ¿te ha gustado el libro?	
58Eli	mm sí el libro es bueno ese tiene muchas cosas para hablar sólo de gramática no hay nada \ eso no me gusta porque no hay nada nada nada \ pero no me gustó tanto la profesora me:e era muy joven la profesora y creo que no tenía la capacidad de hacer una clase con tantos extranjeros	La valoración de este libro es distinta. Según ella, el libro es bueno porque hay también muchas actividades de conversación. Por segunda vez aparece el valor de “hablar”. Sin embargo, el adverbio “sólo” marca lo negativo. Hablar es esencial pero la gramática también juega para Eli un papel importante en el estudio de una lengua extranjera. En este caso ella tiene la impresión de que el libro no enseña gramática. Una falta que se subraya con la repetición de la palabra “nada”.
59E	mhm ¿cuántas personas había en la clase?	Añade una valoración negativa de la juventud de la profesora.
60Eli	e: creo veinte pero sabes cuando- de todo el mundo y:: ts tienes que tener- para mí tienes que tener una contam- conta- <i>contmpiento</i> ¿cómo se dice?	Parece que quiere decir que el profesor tiene que tener una cierta capacidad y experiencia para satisfacer las diferentes necesidades de los alumnos en un aula que tiene como característica principal la diversidad geográfica.
61E	comportamiento	
62Eli	de tratar tantas personas extranjeras y ella no lo tenía	
63E	mhm pero: ¿te ha molestado eso que no::?	
64Eli	NO es que: me molestó porque yo- yo ya hablaba y hacía este curso sólo para mejorar mi español pero al final me:: me terminé este curso sin: e: sin haber sin haber aprendido más ¿me entiendes?	Eli dice que con este curso no ha aprendido más. Sólo fue una práctica para ella que la ha ayudado a hablar mejor.
65E	si si	Hasta ahora Eli da muchísima importancia a hablar y en este punto quiere avanzar su nivel de español, pero no puede definir mejor su necesidad. Viviendo en Barcelona habla en español continuamente. De esta manera cumple su deseo principal y quizás por eso siente la necesidad de hacer otras actividades en la clase.
66Eli	era como una práctica	
67E	mhm	
68Eli	así con este curso hablará más / pero nada más	
69E	y: ¿el libro? me dijiste que no: hacía nada de:	
70Eli	de gramática	La entrevistadora insiste sobre el tema de la gramática y Eli intenta explicar lo que hacían con “Gente 2”. Menciona que había una parte de comunicación como hay en todos los libros y se refiere a los títulos de los distintos capítulos. En cada unidad de éste libro se trata cada vez un tema distinto con unos contenidos que se trabajan
71E	de gramática ¿qué haciais?	
72Eli	había como:: mm algunas partes como la comunicación la gente los viajes así como dicen todos los libros y: hablamos sobre estas cosas sobre el	

	tema cada vez y después si salía algo de gramática lo: lo bajábamos así muy rápidamente como que ese es sub- subjuntivo el subj- no sé se- se usa así y ya está es que hemos hecho muchas prácticas muchos ejercicios no	mediante tareas y no explícitamente con ejercicios de gramática, como se hacía en los libros que ella ha utilizado hasta ahora. La alumna, por eso, no se siente segura de haber aprendido porque cree que no ha trabajado explícitamente los contenidos presentados.
73E	y me: me has dicho que hablabas un poquito de: francés	
74Eli	si	
75E	¿hablas más lenguas extranjeras?	
76Eli	francés inglés y castellano el francés no puedo comunicarme pero: puedo entender algunas cosas porque he hecho sólo un año el francés es súper difícil para mí no lo tengo dentro no pero entiendo cosas	Eli ha estudiado por este orden inglés, francés y castellano. Cuando se le pregunta qué idiomas habla ella cita principalmente el francés para explicar inmediatamente después que entiende unas cosas y que sólo lo ha estudiado un año. Matiza con el elemento compositivo “super” lo difícil que es para ella el francés y el problema es que “no lo tiene dentro”. Esta frase es una metáfora griega que la alumna traduce en español y quiere decir que no encaja con su propia personalidad.
77E	¿y en qué orden has aprendido estas lenguas?	
78Eli	al principio el inglés / la terminé	
79E	¿porqué? / ¿terminaste?	
80Eli	e: lo terminé tengo el Proficiency y después \ no he hecho nada más \ y el francés tengo: Delf 1 y Delf 2	En Grecia el conocimiento de una lengua se muestra con la obtención de diplomas. Por eso Eli dice que “terminó” el inglés, que significa que ha aprobado el diploma avanzado.
81E	mhm ¿y cuál te ha parecido más difícil?	
82Eli	¿cómo idioma?	Aunque antes decía que sólo entiende unas cosas en francés ahora afirma que tiene los dos primeros diplomas, lo cual significa que quizás subestime sus conocimientos.
83E	si	
84Eli	francés	
85E	francés {te}	
86Eli	{francés}	De todos los idiomas que ha estudiado el francés le ha parecido más difícil y no es una cuestión de gramática sino una cuestión de pronunciación. El acento le plantea dificultades y no se siente segura cuando habla francés.
87E	ha parecido más difícil y::	
88Eli	no como un idioma como un idioma me parece co- lo mismo que español pero es el <i>axento</i> que me me da mucha dificultad	
89E	mhm	
90Eli	porque no tengo el sentimiento que lo hablo bien porque no puedo	

	pronunciar las palabras bien ¿sabes?	
91E	pero la gramática:	La E menciona la gramática, que parece tan importante para Eli, y ella la presenta como fácil y parecida con la del español.
92Eli	la gramática es la mismo que en español	
93E	vale y me dijiste que encuentras unas personas que son españoles en Salónica y: estás interesada te gusta y: así dices que vas a estudiar español decides pero antes de empezar a estudiar español tienes una idea sobre la lengua	
94Eli	DE de español si	
95E	si ¿cuál es esa idea? ¿me la puedes e:?	
96Eli	¿describir? si e: que es un idioma muy muy fuerte para mí que no sé las palabras me dan la impresión que de verdad explican las- lo que quieren decir que es un idioma muy rico y: también hay algo de música en el idioma español como el italiano pero en una manera diferente para mí de lo que pienso yo	
97E	no: es que puedes decir cualquier cosa	
98Eli	¿si? y:: no sé me parece que hay algo más en este idioma que- que siempre que no es sólo una manera de comunicar	
99E	mhm	
100Eli	pero no puedo describirlo tam- tampoco en griego es la: la sensación que me da así	
101E	y:	Se le pide a Eli que describa mejor la idea que tenía de la lengua antes de empezar a estudiar español. Ella habla de su primera impresión, reforzada luego por su experiencia en Barcelona. No le interesa hablar de gramática y vocabulario. Encantada, toma el turno solapando la intervención de la E porque quiere transmitir la idea positiva, casi idealizada, que tiene del español.
102Eli	pero veo imagen ¿sabes?	
		Se percibe en el discurso de Eli una fascinación por la lengua española. Le parece un idioma fuerte en el que las palabras explican lo que quieren decir y además tiene musicalidad. Asimismo, reflexiona sobre la entonación griega, española e italiana y encuentra semejanzas y diferencias.
		Sigue diciendo que hay algo más en el idioma español, algo que no es solamente una manera de comunicar. Utiliza adjetivos aumentativos, como “muy rico”, “algo más”, “no es sólo”, que muestran valores positivos sobre la lengua.
		Tiene dificultad para expresarse: “no sé”, “me dan la impresión”, “de verdad”, “no sé”, “me parece”, “hay algo más”, “no puedo describirlo”, “es la sensación que me da”. Justifica que ni en griego podría explicar lo que quiere decir. No es vocabulario lo que le falta sino que esa idea no se describe con palabras, como si le fuera difícil describir algo tan bueno. Eli parece estar enamorada de la lengua española, algo que manifestaba en el turno 6, y encantada de haberla estudiado.
		La entrevistadora hace un intento por

	<p>hay gente que te habla que te habla chino por ejemplo [(AC) no me da ninguna imagen] tampoco sus caras pero el español no / me me da un imagen me da la impresión que lo entiendo/ ts que en el mismo tiempo no lo entiendo ((se ríe)) \no se si:: si puedes entenderme \</p>
103E	<p>introducir otra pregunta pero Eli toma otra vez el turno y sigue hablando sobre esta sensación que le da el idioma. Le gusta el tema y quiere explicarlo más.</p>
104Eli	<p>Dice que el español le da una imagen cuando habla con la gente y como no puede determinarlo más da un ejemplo de un caso contrario. Dice que los chinos no le dan ninguna imagen, ni el idioma ni sus caras, pero el español sí y tiene la impresión de que “lo entiende aunque no lo entiende”.</p>
105E	<p>Reconoce que es difícil describir este sentimiento porque no es racional. Ella entiende que su actitud ante el idioma es muy positiva pero no ha conseguido encontrar el porqué.</p>
xxx	
106Eli	<p>seguro porque es sentimiento no es algo de lógica</p>
107E	<p>La E consigue introducir un nuevo tema sobre las expectativas que tenía la alumna antes de empezar a estudiar español.</p>
108Eli	<p>Según Eli, sus expectativas se cumplieron perfectamente. Afirma que está muy satisfecha, algo que se podría deducir de todo su discurso hasta ahora. Sigue utilizando términos fuertes: “super satisfecha”.</p>
109E	<p>La entrevistadora descarta volver a los sentimientos y quiere saber cuál era su impresión acerca de la dificultad de la lengua.</p>
110Eli	<p>Eli contesta que no le ha parecido distinto del griego ni la gramática ni la estructura y también menciona las expresiones. Se hace obvio aquí que, para ella, hay una proximidad de la lengua y del conocimiento del mundo que se expresa con las frases “no me parece distinto”, “más o menos” y “casi igual”.</p>
111E	
112Eli	<p>Esta proximidad facilita el aprendizaje de una lengua, cosa que afirma Eli diciendo</p>

<p>principio</p>	<p>que finalmente el español le ha parecido más fácil de lo que pensaba.</p>
<p>113E al principio te pareció</p>	
<p>114Eli no al principio lo pensaba que se- sería más difícil</p>	
<p>115E mhm</p>	
<p>116Eli \ pero al final no es tan difícil no \</p>	
<p>117E mhm y: cuando empiezas a estudiar español tienes que leer escribir hablar y entenderlo cuatro cosas esenciales e ¿cuál de esas cosas te ha parecido más difícil o más- y qué más fácil?</p>	<p>La E indaga sobre las cuatro destrezas comunicativas y la percepción de Eli sobre la dificultad de cada una.</p>
<p>118Eli creo que: escribirlo escribirlo porque: sólo conozco: escribir cosas muy fáciles muy simples y: la manera de escribir en una manera académica no la conozco eso me parece muy difícil porque no la conozco</p>	<p>La alumna explica que al principio le ha parecido más difícil escribir.</p> <p>En realidad, parece que no haya tenido dificultades con ninguna de las destrezas. Simplemente, le gustaría poder escribir de una manera más formal pero tampoco lo ha estudiado. Es más bien una formulación de deseo.</p>
<p>119E pero ¿no lo conoces en griego tampoco?</p>	
<p>120Eli \ no en griego lo conozco \</p>	
<p>121E vale</p>	
<p>122Eli entonces si es difícil o si es fácil porque ya no lo conozco y tampoco he hecho n: no lo he intentado de hacerlo</p>	
<p>123E mhm</p>	
<p>124Eli PE:RO escribir creo que es más- más difícil porque al final cuando escribes los errores se ven y no puedes corregirlos</p>	<p>Reflexionando un poco más, añade que escribir es más difícil no porque es difícil en sí sino porque los errores se ven. Por otro lado cuando hablas y te das cuenta que haces un error lo puedes corregir.</p>
<p>125E mhm</p>	<p>El problema, pues, no es cuál es más difícil o no, sino la actitud de Eli ante el error.</p>
<p>126Eli cuando hablas puede ser que te das cuenta que haces un error y después lo corriges solo</p>	<p>Mientras habla comete errores y si se da cuenta los corrige. Pero no le gusta nada si ve los errores que ha cometido escribiendo, cuando ya no los puede rectificar. Hasta ahora Eli daba importancia a la gramática que se puede relacionar con esta aversión hacia el error identificado.</p>
<p>127E vale ¿y lo más fácil?</p>	<p>La E pasa a la destreza más fácil.</p>

128Eli	hablar \ creo \	Eli contesta que le ha parecido más fácil hablar. Explica que le molesta mucho cuando no habla bien inglés o francés pero no ocurre lo mismo con el español. No le molesta cometer errores hablando en español porque lo importante para ella es la comunicación. Su prioridad es la comunicación y no tanto la corrección.
129E	hablar de todo hablar t-	
130Eli	lo que pasa conmigo y con los españoles es que: por ejemplo con inglés y con francés me ponen mal cuando no lo hablo bien cuando hago errores con el co:n el español NO no me importa lo que quiero hacer es comunicarme y si hago un error vale me gusta si me corriges pero si hago un error no no me molesta	
131E	mhm y: leer no tiene:	La E pasa a la tercera destreza, la comprensión escrita.
132Eli	no no tengo problemas en leer	Eli dice que no tiene tampoco problemas leyendo en español. No ha leído todavía literatura pero lo quiere hacer y lee el periódico y revistas. Aunque seguramente no lo pueda entender todo no piensa que tenga problemas.
133E	lees libros de: literatura o algo fuera de la clase	
134Eli	en- en español dices no	
135E	no	
136Eli	no he leído algo he comprado ahora dos libros para leerlos pero no hasta ahora no	
137E	no ¿el periódico?	
138Eli	el periódico y : las revistas y tal sí	
139E	mhm y: ¿cómo te sentiste cuando empezaste a estudiar los pas- pasados, los subjuntivos qué te pareció realmente difícil? porque hay un proceso de aprendizaje	La E introduce el tema del aprendizaje de aspectos gramaticales concretos.
140Eli	e me pareció por ejemplo los cambios de los verbos	Eli da un ejemplo de dificultad a la que se ha enfrentado estudiando español: los verbos irregulares. A continuación cita el Pretérito Perfecto, porque en griego este tiempo no se utiliza de la misma manera.
141E	mhm ¿los verbos irregulares?	
142Eli	sí	
143E	mhm	
144Eli	y: ¿qué más? un poco el: ¿qué tiempo es “ha venido”? pretérito perfecto ¿no?	
	(Eli pide que apaguemos la grabadora porque suena un móvil)	
145E	me decías que la primera dificultad era los verbos	

146Eli	irregulares y ¿después? y después el: pretérito perfecto porque no se usa en la misma manera que en el griego	
147E	mhm	
148Eli	y sólo éste	Eli comenta que son dificultades pero para superarlas ni hace falta estudiar. Parece que son aspectos que los aprende de manera implícita.
149E	vale después	
150Eli	pero también son cosas que vas a aprenderlas no es que: si no lo estudio no puedo: aprenderlo	
151E	mhm lo estudias y: lo dominas	
152Eli	sí	
153E	y: ¿con los pasados?	La E sigue inquirendo sobre aspectos del tiempo, pero ella niega tener dificultades sin alargar el tema.
154Eli	{no no}	
155E	{no tenías} problemas ni con el subjuntivo	
156Eli	no	
157E	mhm y aprender español para ti ¿es lo mismo que aprende:r cualquier otra lengua extranjera?	La E cambia, pues, de tema y pregunta si para ella es lo mismo aprender español que cualquier otra lengua extranjera.
158Eli	no porque el español me: gusta más pero en el sentido:: \ ¿del aprendizaje se dice? del apr- no sé \	Eli enseguida insiste en su gusto por el español y luego se contradice. Explica que el aprendizaje del inglés o del francés es igual de fácil.
159E	{mhm}	Ella se refiere a la gramática, al funcionamiento de una lengua. No obstante, se olvida de los problemas que había mencionado más arriba y la incomodidad que siente cuando habla en inglés o en francés. Eli tiene una actitud positiva ante el aprendizaje de cualquier lengua extranjera.
160Eli	{no sé} NO creo que es más fácil para mí aprender español que inglés por ejemplo: que francés	
161E	pero: inglés y francés ¿lo elegiste tú?	
162Eli	mhm	
163E	¿estudiarlo?	
164Eli	sí	
{165E	no era una obligación	Ella ha elegido estudiar tanto inglés como francés e incluso ha decidido ir a una escuela americana donde la mayoría de las asignaturas se hacían en inglés. En general, no teme aprender lenguas extranjeras.
166Eli	{no no tampoco}	
167E}	{no sé tenías que estudiarlo} en la escuela	
168Eli	no	
169E	no	
170Eli	empecé a aprender inglés porque yo lo quería yo y quería quería ir a una escuela americana	
171E	mhm	
172Eli	y: / no sé como se dice en	

	español pero mi high school (= liceo) era americano en: salónica /	
173E	mhm o sea hacia:s	
174Eli	hacía muchas muchas cosas en inglés	
175E	en inglés y ¿todos los idiomas los ha:s elegido:: tú?	
176Eli	era- era mi decisión si	
177E	\ decisión muy bien \ y: ¿qué te gusta hacer en clase? ¿en una {clase de idiomas}	La E introduce una nueva pregunta acerca de sus gustos sobre las tareas de clase.
178Eli	{en una clase de español-1} por ejemplo	Eli contesta con el “ejemplo” de la clase de español como si le gustara hacer otras cosas en la clase de francés o de inglés.
179E	sí	
180Eli	ai: hablar m:: no sé: me gustan alguna:s e algunas cosas de gramática también me gusta: hacer no sé ejercicios de gramática y: me gustan muchísimo las pruebas en todas las clases me gusta tener pruebas pero creo que hablar más / más de todo /	En una clase de español a Eli le gusta en primer lugar hablar y en segundo lugar la gramática. Esta confirmación está de acuerdo con la valoración y la preferencia de libros que había anotado más arriba. También le gustan las pruebas, cosa que justificará más adelante. Insiste, sin embargo, en su gusto por hablar “más de todo”.
181E	más de todas las actividades en una {clase} te gusta hablar	
182Eli	{sí} y: prefiero hablar con la profesora también no sólo con estudiantes porque con los estudiantes también cuando no sabes una cosa vas a decirla en un: ¿en qué manera? pero con la profesora vas a aprender la manera que tienes que hacerlo ¿no?	Después quiere dejar claro que le gusta hablar sobretodo con el profesor, porque piensa que es la única manera de aprender correctamente la lengua.
183E	mhm	
184Eli	por ejemplo no me gustan los ejercicios de grupos no no me gustan / si no la profesora está /	Igualmente, necesita la presencia del profesor cuando trabaja en grupo, para sentirse que está avanzando. Es una representación propia de adultos que no valoran el aprendizaje en grupo.
185E	mhm y: ¿qué haces para entender la gramática?	
186Eli	nada la estudio	Para aprender los aspectos gramaticales que son distintos en su propio idioma, Eli

187E	la: estudia-	los estudia y los fenómenos similares los
188Eli	la estudio algunas cosas porque son las mismas en griego me salen naturalmente pero otras que no son las mismas xxx las estudio	adquiere con una simple reflexión. Esto último no le cuesta mucho porque dice que le “salen naturalmente”.
189E	¿tienes una libreta lo apuntas o:?	
190Eli	si si si siempre para aprender algo tengo que escribir n: no- no lo hago muy bien memorizarlo no	Para ella estudiar significa escribir y anotar todo porque si no, es imposible memorizarlo.
191E	mhm y ¿para aprender el vocabulario? ¿haces algo en concreto?	
192Eli	escribo también escribo / lo- lo escribo como cien veces/ y ya está	Utiliza la misma estrategia para aprender el vocabulario. Parece ser que ella está muy acostumbrada a aprender algo de esta manera. Por eso no le parece exagerado decir que lo escribe como cien veces y que después no es necesario hacer nada más.
193E	mhm	
194Eli	no es que me pongo a leerlo y leerlo no prefiero escribirlo	
195E	y antes de tener una prueba un examen ¿qué haces?	En el turno 180 había confirmado que le gusta tener pruebas y por eso la E vuelve a ese tema. Eli dice que si no se siente segura de sí misma, antes de tener una prueba, va a estudiar. Cuando está segura de sus conocimientos no estudia más y, riéndose, dice que confía en la suerte.
196Eli	depende si: ya sé que tengo dificultad en esta prueba voy a estudiar mucho si: me siento ¿sabes? cómoda no estudio y: pienso en mi suerte ((risas)) muchísimo	
197E	¿y por qué te gustan las pruebas?	Los estudiantes griegos están acostumbrados a tener pruebas pero hay personas que se angustian. Eli parece saber controlar la situación y poder juzgar sus conocimientos. También admite que le gusta el reto de competir.
198Eli	no sé porque porque al final vas a ver de lo que aprendes de verdad POR ESO y creo que es un tema de competición también	
199E	mhm	
200Eli	me gusta la competición mucho	
201E	y ¿tienes diccionario?	La E pregunta sobre el uso del diccionario. Ella responde que recurre al diccionario cuando estudia y sobretodo cuando escribe una redacción. En otros momentos no lo utiliza salvo en ocasiones en las que quiere saber qué significa una palabra en concreto.
202Eli	sí no tengo un diccionario del bolsillo \ no sé si se dice así \	
203E	sí	
204Eli	no soy este tipo de la persona que cuando no conozco una palabra voy a	La alumna considera que es más importante la comunicación, la cual se

	<p>buscarla no pero: si lo tengo en casa y algunas veces ¿sabes? entra en mi cabeza una palabra y me voy a verla así pero no es que cuando no lo sé directamente en el vocabulario no</p>	<p>puede conseguir sin diccionario. Por eso quiere aclarar que no tiene un diccionario de bolsillo.</p>
205E	no ¿cuándo estudias?	
206Eli	cuando estudio sí y cuando escribo como si tengo que escribir una redacción lo utilizo mucho	Sin embargo, lo usa para verificar algo y sobre todo cuando escribe.
207E	mhm y: en una clase ¿qué te hace sentir que has aprendido?	A una nueva pregunta de la E, Eli resalta lo fundamental en una clase: no los ejercicios y las actividades sino el ambiente y la comodidad. Ella tiene que sentirse a gusto para aprender pero no se explica por qué y de qué tiene miedo.
208Eli	a: si me siento cómoda en una clase si no tengo: yo cuando no me siento bie:n tengo miedo que: ts no tengo ganas de ir a esta clase si tengo ganas de ir a esta clase me siento que ya estoy aprendiendo	
209E	sólo: sentirte a gusto en la clase	
210Eli	sí	Con respecto a las actividades los ejercicios de gramática ocupan el primer lugar en su valoración y en cambio no menciona la conversación que tanto le gusta. Si puede hacer los ejercicios de gramática siente que ha aprendido.
211E	y ya está {pero}	Suponemos que eso sucede porque es un conocimiento más controlable que el de hablar.
212Eli	{ya está}	
213E	¿unas actividades? por ej-	
214Eli	estas / por ejemplo cuando hacemos ejercicios de gramática y puedo hacerlas / me di m- me da cuenta que: se aprende así	
215E	si pero	
216Eli	así / pero: no es que hay algo muy especial para decirte/ NO es que: si lo tengo dentro lo tengo dentro ya está	En el turno76 había mencionado que el francés es un idioma súper difícil para ella porque “no lo tiene dentro”. Aquí vuelve a utilizar la misma frase diciendo que no hay algo especial en la clase que le haga sentir bien. La única condición es que ella “lo tenga dentro”.
217E	mhm	
218Eli	depende de mi mismo más de lo que hace la profesora o de lo que hacemos en clase pero para aprender yo necesito tensión de la profes- ¿tensión se dice no? de la profesora que: que tengo la profesora que va a	Eli de un lado es consciente de que el proceso de aprendizaje depende, en gran medida, de su propia responsabilidad y participación. Por otro lado manifiesta su necesidad específica de tener a su lado al

	<p>controlarme si ha hecho los ejercicios o si voy a clase / esa tensión la quiero / es que necesito la p: la profesora que está a lado de mí pero tiene que ser una profesora</p>
<p>219E mhm y: ¿a parti:r de tu acento las personas descubren tu origen o: se confunden?</p>	<p>profesor que le va a guiar, observar y controlar en este proceso. A ella no le gusta el auto aprendizaje necesita alguien que le dirija y le presione.</p> <p>La E hace una pregunta sobre la calidad de su acento.</p>
<p>220Eli NO se confunden me dice:n que: puede ser que es la aparenia también pero me dice:n que: la manera que hablo parece muy de méjico o:: o de Súdamerica por lo general e dicen que soy de Brasil también o de Portuga:l y:: eso me lo dicen l- los que no son italianos los que son italianos me dicen que también tengo un poco del axento italiano pero creo que es porque estoy hablando mucho con mi compañera de piso que es italiana y al final he aprendido muchas cosas de ella porque cuando vine aquí \ yo no hablaba na:da de español \ no podía entender na:da no podía hablar</p>	<p>Eli afirma que las personas no descubren su nacionalidad a partir de su acento. La alumna sabe que a ello también contribuye su apariencia. Es bajita, morena con pelo oscuro y le dicen que es de Méjico, de Brasil, de Sudamérica en general.</p> <p>Ella admite que en su manera de hablar hay interferencias italianas porque una de sus compañeras de piso es de Italia. De ella ha aprendido muchas cosas porque viven juntas desde el principio, cuando Eli todavía no podía hablar en español.</p>
<p>221E aunque habías hecho: 222Eli sí: es que no sé no: me salían nada las palabras tampoco y: me confundí muchísimo con el axento también vivía aquí antes con un argentino y tú ya sabes que el axento es muy distinto de argentina y yo xxx yo ¿qué idioma he estudiado? ¡xxx tres meses!</p>	<p>Eli también vivía antes con un argentino y comenta que con la distinta pronunciación “me confundí muchísimo”. Hay que decir que el español estándar es lo que se estudia.</p>
<p>223E pero ahora te sientes cómoda</p>	
<p>224Eli sí</p>	
<p>225E y: puedes hablar</p>	
<p>226Eli ya: lo sé: que no hablo</p>	<p>La alumna es consciente de que todavía no</p>

	correctamente pero lo que quiero decir en todas las maneras lo digo	habla correctamente pero siempre logra comunicar.
227E	y:: eso que la- con la pronunciación te sientes cómoda	Más arriba había mencionado que tenía problemas con la pronunciación francesa. La E le pregunta si con la pronunciación del español no tiene ninguna dificultad y su respuesta indica que este asunto no le preocupa.
228Eli	sí	
229E	e: te hace: ¿cómo te hace sentir? ¿quieres estudiar más o no?: y:	
230Eli	sí quiero estudiar más porque quiero hablar hablaré el español perfectamente sí hay cosas que no puedo decir en español hasta ahora como para:: para hablar mucho del pasado sabes tengo que pensar muchísimo y algunos tiempos no puedo utilizarlos muy bien pero ts claro que puedo decir lo que quiero pero no voy a decirlo correctamente por eso quiero estudiar más	Hay formas y estructuras gramaticales que no domina y quiere estudiar más para poder utilizarlas sin tener que pensar antes. Sin embargo, matiza que puede decir lo que desea y sólo quiere poder hacerlo de manera correcta.
231E	y: tienes una preferencia de la pronunciación de España de Sudamérica	Sobre la cuestión de la variación de la pronunciación ella expresa su preferencia por la pronunciación de Argentina, que antes de venir a España desconocía totalmente.
232Eli	prefiero la: la pronunciación de Argentina	
233E	¿de Argentina te gusta?	
234Eli	sí me gusta muchísimo	
235E	mm ¿pues crees que los griegos hablamos el español bien o sólo lo pronunciamos bien?	La E pide una valoración sobre el aprendizaje del español del parte de los griegos en general y sobre su facilidad de pronunciación.
236Eli	creo que:: de lo que he dicho hasta ahora de los extranjeros [(DC) que somos los únicos que no utilizamos palabras griegas cuando hablamos español] que si no conocemos una palabra no lo decimos en griego los italianos por ejemplo lo hacen siempre los franceses también porque los idiomas son más parecidos nosotros no vamos a preguntar ¿cómo se	A Eli le gusta el hecho de que los griegos, cuando hablan en español, no utilizan palabras de su idioma nativo como hacen los italianos y los franceses. De todos modos es consciente que ello sucede a causa de la diferencia o semejanza entre dichos idiomas. Sin embargo, es un valor para ella porque dice que “somos los únicos”. Eli pasa a la primera persona de plural y habla como miembro de un colectivo: “somos”, “utilizamos”, “hablamos”, “conocemos”, “decimos”. También,

<p>dice esta cosa? no es que yo no sé una palabra y voy a decirla todo en español y la palabra en griego voy a preguntar ¿cómo se dice esto? e otra gente no lo hace y:: la pronunciación la de griegos me gusta pero prefiero la de los italianos creo que lo hablamos bien creo que la mayoría de los idiomas los hablamos bien</p>	<p>comenta las características de otras colectivas, los italianos, los franceses, cuyas lenguas, son próximas.</p> <p>Le gusta cómo los griegos pronuncian el español pero prefiere la pronunciación de los italianos.</p> <p>Termina diciendo que los griegos no solamente hablan el español bien sino todos los idiomas. Asume y comparte la actitud general de los griegos quienes, aun siendo monolingües, se muestran muy abiertos ante las lenguas extranjeras.</p>
<p>237E y ¿en qué situaciones practicas el español?</p>	<p>Luego la E pregunta por las ocasiones en las que practica el español en Barcelona.</p>
<p>238Eli ¿qué?</p>	
<p>239E Con quié:n lo hablas</p>	
<p>240Eli ¿en- en Grecia o aquí?</p>	
<p>241E aquí</p>	
<p>242Eli hablo con mis compañeros de piso mucho / en clase / e:: también con los griegos aquí algunas veces hablamos en español así para practicar xxx más mm y: lo que me pasa es que cuando: bueno volví a Grecia para las vacaciones es que todos las palabras me salieron en español y no en griego y: me faltaba muchísimo que no puedo hablar español en Grecia porque no se habla tanto pero aquí creo con casi: con casi toda la gente vale con Alikí con mi amiga amiga que es griega puedo hablar en griego porque puedo decir todo lo que pienso pero cuando tengo la oportunidad de hablar español prefiero el español</p>	<p>Eli contesta que habla español en casi todas las situaciones y menciona el piso y la clase. Incluso cuando está con griegos sigue hablando en español. No pierde ninguna oportunidad de practicar el español, cosa que prueba su motivación.</p> <p>Eli hace un paréntesis para contar que cuando estuvo en Grecia durante las vacaciones de Navidad echaba de menos el idioma español. No pierde oportunidad para mostrar cuánto le gusta el español.</p> <p>Admite que solamente con su mejor amiga, que también es griega, hablan en su idioma nativo porque pueden expresarse mejor y hablar sin limitaciones. Reconoce, simplemente, que hay momentos en los que cualquiera recurre a su idioma nativo especialmente cuando no domina la lengua extranjera.</p>
<p>243E y en Grecia cuando hacías el curso y ahora cuando volviste para las vacaciones ¿habla- hablaste: un poquito</p>	<p>Cuando estaba estudiando español en Grecia no lo practicaba fuera de la clase.</p>

<p>el español?</p> <p>244Eli en Grecia {no}</p> <p>245E {sí} no</p> <p>246Eli no no tenía n: ninguna persona que conozco que habla español en Grecia</p> <p>247E pero te gustaría</p> <p>248Eli sí sólo hablaba con mi: con mis compañeros aquí por teléfono pero en Grecia no</p> <p>249E mhm ¿recuerdas algo que te haya pasado por malentendidos a causa de diferencias culturales aquí?</p> <p>250Eli con gente de España con gente de España no co:n mj no no tanto ahora hay cosas que son distintas pero no es que: ts era una no mala experiencia tampoco me lo me lo acuerdo pero hay diferencias de las culturas muchísimas sí yo pienso que:: en España un poco las reacciones son más superficiales que \ en Barcelona vale no en España porque no sé que pasa en España toda \ pero en Barcelona creo: porque hay tanta gente que s- se viene y gente que se va que las relaciones son un poco superficiales y la gente no te da tan tiempo sabes para: conecta:rse pero: creo que depende también de la persona esto no es que toda la gente es así</p> <p>251E pero no recuerdas algo: que te: no sé: que ha provocado risa o:: no {xxx}</p> <p>252Eli [(AC) {no no} no no no] ha provocado mucha risa lo que quiero decir yo y lo digo en otra manera pero no</p> <p>253E no sólo por la lengua sino por comportamiento lo que decíamos antes que: e:</p>	<p>La E le pide alguna anécdota con malentendidos.</p> <p>La alumna no recuerda algo que le haya pasado por malentendidos a causa de diferencias culturales. Dice que hay diferencias de cultura pero finalmente no las puede precisar y eso queda como su impresión general pero no justificada.</p> <p>Ella es estudiante y en poco tiempo ha conocido a mucha gente. Influenciada por su nueva manera de vivir, encuentra que las relaciones entre las personas son un poco superficiales. Añade que ese fenómeno no es general sino que depende de las personas.</p> <p>Ese movimiento de la gente en Barcelona y el constante cambio sorprenden a Eli, porque esto no sucede en Grecia.</p> <p>La E insiste en su pregunta.</p> <p>El comportamiento de Eli no ha causado nunca problemas y solamente recuerda que ha provocado risa la manera de decir algunas cosas.</p> <p>Ella no tiene ningún inconveniente en decir que su modo de hablar en español ha provocado risa comprobando que se siente muy cómoda comunicando en dicho idioma.</p>
--	---

<p>nosotros los griegos tomamos un café durante tres horas y nadie lo entiende ((risas)) o una historia así</p> <p>254Eli [(AD) déjame pensar un poco] no creo que no no</p> <p>255E vale y: ¿cómo te afecta el hecho que-?</p> <p>256Eli ¡A! Sí ¿sabes que me da mucha impresión? que no puedo entender como la gente aquí fuma tanto tanto pero tanto y continúan con con tus vidas nat- con sus vidas naturalmente yo ahora que estoy un poco acostumbrada de la vida aquí en España que es diferente de lo que hago yo en Grecia es que tengo tantos momentos de tranquilidad que no hago nada y los encanto pero en Grecia si hacía lo mism- si haría lo mismo me volví loca porque en Grecia no puedo sentarme así sin hacer nada me me siento inu- inut- inutile \ ¿como se dice?</p> <p>257E inútil</p> <p>258Eli inútil sí ahora no ahora me siento bien si no hago nada estoy bien ((risas))</p> <p>259E o sea te sorprende eso que fuman tanto pero: sigue:n</p> <p>260Eli sí sí sí</p> <p>261E con su vida:</p> <p>262Eli perfectamente</p> <p>263E e: vale e:n en la clase donde hiciste el curso en la universidad hay alumnos de diferentes países y no sólo griegos</p> <p>264Eli no</p> <p>265E eso: ¿cómo te afecta?</p> <p>266Eli con a: con los estudiantes que son de Erasmus me da igual porque yo soy: una de</p>	<p>La E sigue insistiendo y ofrece un ejemplo propio de su colectivo.</p> <p>Eli finalmente quiere añadir una cosa más que le ha sorprendido. La gente que conoce aquí en Barcelona fuma porros sin dar importancia al hecho siguiendo con su vida y con las cosas que tiene que hacer. Ella nunca hubiera podido hacer algo parecido en Grecia. Expresa su sorpresa repitiendo la palabra “tanto”.</p> <p>La alumna no solamente aprende una lengua extranjera sino que también descubre un mundo nuevo. El cambio es fuerte porque ahora mismo vive de una manera distinta y está contenta por haber tenido esta oportunidad.</p> <p>La E cierre el tema y abre uno nuevo, el de compañeros de clase de otros países.</p> <p>A ella le gusta conocer gente de países diferentes y se siente identificada con todas las personas que también están en la</p>
--	---

<p>ellos también con otra gente como de sudamérica que estudian de verdad todos sus estudios en en España me sorprende un poco porque: me gusta que lo hacen la verdad es que: no lo entiendo es algo bueno me gusta me gustaría tener en Grecia estudiantes que no son de mi país</p>	<p>universidad con el programa “Erasmus”. Le sorprende el hecho de que haya sudamericanos estudiando aquí. Parece ser que no tiene una idea clara de la situación en Sudamérica y su relación con España. No obstante, preferiría que hubiera en las universidades griegas también más estudiantes extranjeros.</p>
<p>267E mhm</p>	
<p>268Eli que no existe</p>	
<p>269E y en la clase: de español cuando estudiabas español y había también extranjeros esto cuando hacíais las actividades ¿te gustaba o no? porque en Cesaloniki e: tu hacías clases con otro griego</p>	<p>La E evoca la presencia de extranjeros en la clase de español para saber si le gustaba.</p>
<p>270Eli sí</p>	
<p>271E y sólo había dos estudiantes griegos aquí {hay mucha gente}</p>	
<p>272Eli {{(---)}} NO no me gustó muchísimo me gustó muchísimo es bueno: ver como como ven algunas cosas estudiantes de otros países que hay también expresiones que no las entienden porque no lo no es que no son las mismas en sus idiomas pero es que no tienen este pensamiento para existir esta frase que ven eso es divertido</p>	<p>Eli responde con una acumulación de términos que valoran la situación muy positivamente: “me gustó muchísimo”, “me gustó muchísimo”, “es muy bueno”. Se hace obvio que a ella le fascina también la multiculturalidad en la clase de español. Le encanta descubrir que hay varias maneras de ver el mundo y que no todos pensamos igual.</p>
<p>273E mhm / pero cuando hacéis un: ejercicio y tu ya no necesitas más explicaciones para los pasados y otras personas sí</p>	
<p>274Eli / necesitan / NO NO lo entiendo puede pasar con una persona que es griega también depende de la persona</p>	<p>Eli no relaciona las dificultades que un estudiante pueda tener con el español con su nacionalidad sino con su personalidad y dice que eso puede pasarle a cualquiera.</p>
<p>275E ¿y desde el momento que</p>	<p>La E indaga los cambios en su proceso de</p>

	empezaste a estudiar español hasta ahora hay algo que te gustaría cambiar en este proceso?	aprendizaje.
276Eli	e: me gustaría: me gustaría hacer vale esta cosa por ejemplo no puedo decirlo en español pero creo que vas a entenderla [(DC) preferiría si ha hecho más clases en español antes de venir a España]	Como también en el turno 8, Eli avisa que no va a utilizar la estructura gramatical adecuada porque sabe que no la domina. Sin embargo, sigue hablando para expresar su opinión. Responde que a ella le gustaría haber hecho más clases de español para haber tenido una más alta competencia de la lengua antes de que viniera a España. De ese modo podría aprovechar su estancia aquí de manera más fructífera.
277E	¡a! vale vale	
278Eli	porque: ya [(AC) vale sabía algunas cosas] pero: ahora ya lo sé que hablo para comunicarme y no hablo perfectamente y es porque no he hecho tan- tantas ¿sabes? tantas horas de español	Habla con seguridad como si hubiera reflexionado antes sobre éste tema y por eso su posición parece firme. Cree que la principal razón de no poder hablar perfectamente español es el hecho de que no haya estudiado más en Grecia.
279E	mhm	
280Eli	y no es sólo comunicar es es otras cosas también	Hasta ahora Eli estaba muy contenta de poder entenderse en español y parecía ser lo más importante para ella. En este punto admite que aprender un idioma no sólo es conseguir comunicarse.
281E	vale	
282Eli	y me: sabes me falta que no tengo el poder del idioma que no puedo por ejemplo pelear en español no puedo: defenderme en español esto me falta mucho por eso	Ella es muy consciente de que le falta el poder del idioma y quiere ser capaz de defenderse y pelearse en español. Seguramente una vez Eli se enfadó y en vez de hablar en español le salieron palabras griegas
283E	((risas)) ¿y hasta cuándo vas a seguir estudiando español?	
284Eli	creo que: todo: todo el tiempo que estoy aquí seguramente y: también cuando vuelvo a Grecia	La alumna quiere aprovechar su estancia en Barcelona y continuará estudiando español tanto aquí como en Grecia. Va a seguir hasta que apruebe el Superior comprobando, como en el turno 80, la importancia de los diplomas en Grecia.
285E	vas a seguir	
286Eli	sí sí voy a seguir creo que hasta el superior si	
287E	para: tener el examen y: el diploma y: ¿tienes ganas de aprender más lenguas?	
288Eli	italiano	
289E	italiano	Tiene ganas también de aprender italiano por placer pero no está segura si lo va a hacer por falta de tiempo.
290Eli	sí sí me gustaría me gustaría / no sé si voy a hacerlo / pero me gustaría aprender italiano	Eli siempre ha elegido las lenguas que ha aprendido. Pero ahora busca más motivos y

291E	y no vas a hacerlo por el trabajo o:	seguro que la compañera de piso que es italiana y la pronunciación que tanto le gusta, contribuyen en su deseo de que sea el italiano el siguiente idioma.
292Eli	sí por cosas así de la actualidad si tengo tiempo seguro que lo: lo haré	
293E	vale pues muy bien gracias	

7.1.1 Síntesis de la 1ª entrevista

Hemos visto que Eli vive y estudia en Grecia y quiere viajar al extranjero. España ha sido una elección consciente debida sobre todo al idioma. Está “enamorada” de la lengua española y ese sentimiento arrebatado se comprueba no sólo durante toda la entrevista sino también con sus propias palabras.

6 Eli: *España siempre era un sueño | porque estoy enamorada con el idioma*

10 Eli: *pero el idioma no: me: | no sé me encanta me encanta*

98 Eli: *¿si? y:: | no sé me parece que hay algo más en este idioma que- que siempre que no es sólo una manera de comunicar*

96 Eli: *|e: que es un idioma muy muy fuerte para mí que no sé las palabras me dan la impresión que | de verdad explican las- lo que quieren decir que es un idioma muy rico | y: también hay algo de música en el idioma español*

106 Eli: *seguro porque es sentimiento no es algo | de lógica*

La motivación de Eli y su actitud positiva hacia la lengua española es muy clara y eso afecta todo el proceso del aprendizaje aunque ella algunas veces no lo reconoce. Simplemente cree que aprender una lengua es cuestión de “tenerla dentro o no” pero bajo esta frase se esconden muchos aspectos.

216 Eli: *así / pero: no es que hay algo muy especial para decirte/ | NO es que: | si lo tengo dentro lo tengo dentro ya está*

Eli manifiesta en su entrevista algunas representaciones y creencias sobre el idioma español.

Quiere estudiar una lengua extranjera más y, cuando conoce a unos españoles, reflexiona sobre ésta. Decide, pues, estudiar español pensando que va a ser un idioma fácil porque ya habla francés. Esta idea de facilidad no cambia durante el proceso de aprendizaje sino que se consolida.

112 Eli: *no | me- al final me parecí más fácil que lo pensaba | al principio*

El español le parece un idioma fuerte, con el que puede expresarse con precisión, que contiene música e imágenes. Estas expectativas de la lengua también se cumplen y la animan más.

108 Eli: no se cumplieron perfectamente | perfectamente no | estoy súper satisfecha

Cuando conoce a los españoles, en Grecia, tiene también la impresión de que griegos y españoles se parecen. Esta idea de proximidad cultural la atrae y le anima a estudiar el idioma. También fomentan las ganas de visitar España.

Es importante que el profesor sea nativo en el aprendizaje de una lengua extranjera. En cuando a los profesores no nativos, deben acercarse a este prototipo.

19 E: y tenia: s una: era: ¿de dónde la profesora?

20 El: i no DE grecia era grie: ga

21 E: mhm

22 Eli: pero ha estudiado muchos años en Madrid

Se suele decir que los griegos hablan bien no sólo el español, sino todos los idiomas. Eli comparte la actitud general de los griegos, quienes aun siendo monolingües, se muestran muy abiertos ante las lenguas extranjeras.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Eli nos dice que escribe todo lo que quiere aprender. Tiene experiencia como aprendiz de lenguas extranjeras y sabe cuando hace falta estudiar y cuando no. El diccionario lo utiliza cuando estudia y principalmente cuando tiene que escribir una redacción. En otras ocasiones mientras habla o lee no recurre a ello y prefiere deducir el significado. Eli dice que cuando se siente “cómoda con sus conocimientos” no estudia antes de tener un examen y “piensa en su suerte”. Esto no significa que deje las cosas al azar sino que controla la situación.

Una de sus necesidades fundamentales es saber que está aprendiendo. Le gusta que la gramática se enseñe en la clase explícitamente y que el libro la ponga en situaciones para practicar los contenidos presentados, porque si no se aburre. Todo eso parece tener sentido solamente si después hay producción oral. Sentirse cómoda sin tener miedo en las clases son condiciones imprescindibles para que Eli pueda aprender. Ella es una alumna autónoma que puede valorar sus necesidades y evaluar tanto los manuales que utiliza como el profesor. Es una alumna que puede estimar sus conocimientos, que sabe que su proceso de aprendizaje depende, en gran medida, de su propia responsabilidad y, asimismo, sabe que lo que necesita de un profesor es “tensión” y control. Las pruebas las necesita para comprobar que está aprendiendo, para sacar conclusiones sobre el proceso de aprendizaje y también como pretexto para estudiar más. Es buena alumna y quiere sacar una buena nota.

218 Eli depende de mi | mismo más de lo que hace la profesora o de lo que hacemos en clase | pero para aprender yo necesito tensión de la profes- ¿tensión se dice no? de la profesora

34 Eli | Para Empezar es un libro difícil | pero: : lo prefería del otro de 2000 | porque me parecí muy muy lento 2000 | con muchas detalles que a mí no me ts | es que no me

interesan pero eran | explicaba las cosas tan ¿sabes? con muchas detalles y no me aburro con este libro

58 Eli: pero no me gustó tanto la profesora | me era muy joven la profesora y creo que no tenía la capacidad de hacer una clase con tantos extranjeros

Quiere sentir la presencia del profesor en cualquier momento de la clase, incluso cuando está trabajando en grupo. Ella quiere tener siempre un “input” correcto. Es una representación propia de adultos que no valoran el aprendizaje en grupo.

184 Eli por ejemplo no me gustan los ejercicios de grupos | no no me gustan / si no la profesora está /

Eli cree en la importancia de los diplomas de idiomas e incluso dice que “ha terminado el inglés” lo cual significa que tiene el diploma más avanzado. Ella estudia español porque le gusta pero, como admite al final de la entrevista, seguirá estudiando la lengua hasta que tenga el diploma “Superior”. Sus necesidades parecen ser claras: quiere poder comunicarse mejor en español, tener el control del idioma, aprender a escribir de manera más formal y conseguir el diploma.

A Eli no le molestan los errores que comete cuando habla pero sí que le molestan los errores escritos porque dice que éstos no los puede corregir. El error que no impide la comunicación, que se puede corregir en aquel momento y que no sea tan consciente no la incomoda. En cambio la permanencia del error escrito y el hecho que sea visible la irritan. Hay una prioridad hacia la comunicación y no tanto a la corrección.

124 Eli: PE:RO escribir creo que es más- más difícil porque al final cuando escribes | los errores se ven y no puedes corregirlos

Durante su proceso de aprendizaje de español están claras algunas facilidades que la motivan y la animan más. Una de ellas es la pronunciación. Eli se refiere a la dificultad de la pronunciación francesa y los problemas que le provoca, pero no da la misma importancia a la facilidad de la pronunciación española.

También la proximidad cultural es un apoyo muy importante. Esta proximidad permite a Eli entender a los españoles, aunque no comprenda lo que digan. Hay una serie de comportamientos y pensamientos que coinciden entre las dos culturas. De este modo la alumna posee una base de experiencias vitales que la hacen sentir que este idioma “lo tiene dentro”, “las cosas le salen naturalmente”, “ve imágenes” y “lo entiende aunque no lo entiende”.

Debemos mencionar la importancia que tiene para Eli el hecho de vivir en Barcelona porque aprende continuamente, muchas veces sin darse cuenta. Adquiere la lengua en un contexto significativo y a la vez descubre cómo se vive en España encontrando sentido en cada palabra, en cada estructura gramatical, en cada frase hecha.

La actitud positiva que Eli tiene hacia el idioma español quizás le impida ser consciente de las dificultades que ha encontrado durante el proceso de aprendizaje, porque las minimiza. La alumna comenta que al principio le ha parecido más difícil escribir. En realidad no parece tener dificultad con ninguna de las cuatro destrezas. Simplemente

con la escritura, los errores se quedan a la vista y así se hace evidente la falta de gramática, a la que ella da importancia durante todo su discurso. Cuando menciona aspectos gramaticales concretos con los que al principio tuvo dificultad, como los verbos irregulares o el Pretérito Perfecto, Eli añade que no hacía falta estudiarlos. Parece que los aprendió de manera implícita.

7.2 Segunda entrevista

La entrevista analizada más abajo es la última realizada en Grecia y se llevó a cabo el dos de Mayo de 2003, a las ocho y media de la tarde en la casa de la entrevistada. Ella era una alumna de 19 años que había vivido siempre en Atenas donde estudiaba Empresariales. Empezó a aprender español en el Instituto Cervantes que ofrece en total ocho cursos A1-A2, B1-B2, C1-C2 y D1-D2 de español como lengua extranjera. Tras realizar los tres primeros cursos en un año, eligiendo un curso intensivo, fue a una escuela de español en Valencia por dos meses. Al volver sus profesores del Instituto Cervantes estimaron que tenía un nivel alto y continuó directamente con la clase D1. La alumna tenía ganas de compartir sobre todo su experiencia vivida en Valencia y no perdía oportunidad de referirse a ella. Hablaba con fluidez y aunque cometía errores la velocidad de su producción oral era sorprendente. La duración de la entrevista alcanzó aproximadamente los veinticinco minutos.

Fecha de realización de entrevista: 2/5/2003
Turnos : 162
E: Entrevistadora
Vera: Entrevistada

TRANSCRIPCIÓN		INTERPRETACIÓN
1 E	¿durante cuándo tiempo has estud- has estudiado español?	Vera explica que empieza a estudiar español el año académico 2001-2002 en el Instituto Cervantes; que en el verano de 2002 asiste a un curso de español de dos meses en Valencia y que al volver realiza las dos últimas clases que ofrece el Instituto.
2 Vera	aaah desde el octubre: [(DC) dos mil uno] \ creo \ sí y: d:os meses en España y este año	
3 E	¿dónde has estudiado español?	
4 Vera	en <i>Cervantes</i> y:: en España era en Valencia en una escuela d- de idiomas para estudiantes de: del extranjero [(AC) que se llamaba <i>Costa de Valencia</i>]	
5 E	mhm y:: ¿por qué elegiste el <i>Instituto Cervantes</i> ?	Según ella, la elección del Instituto Cervantes no fue consciente. Sin pensar mucho si quiere estudiar español y dónde, Vera sigue a una amiga de su madre, que ya estudia en el Instituto, y se matricula. Aunque fue una decisión precipitada, ahora manifiesta que lo valora mucho.
6 Vera	porque: una amiga de mi madre estaba estudiando allí y: de repente el septiembre me dice si quieres: aprender español estamos al camino hacia el centro y me matriculé así muy muy rápido ((risas)) muy rápido sin pensar tanto pero: [(AC) ahora noto que es muy muy útil]	
7 E	y: la escuela en Valencia ¿cómo la encontraste?	En el turno 6 Vera dice que “ahora noto que es muy muy útil”. Esta frase la va repitiendo más abajo. El doble uso del operador “muy” expresa la intensidad que tiene para ella la utilidad de la lengua española.
8 Vera	a:h yo quería ir a Madrid para trabajar y mis padres no querían porque: hablaba español sólo un año y creían que no: no lo iba a lograr muy bien y: mi madre me encontró un \ ¿cómo es? leaflet \	Vera se presenta como una chica espabilada que sólo con haber estudiado un año de español se atreve a pensar en encontrar trabajo temporal en España. Los padres no están de acuerdo y los planes cambian.
9 E	folleto	
10 Vera	folleto / sí / de e: esa escuela \ y así \	Lo que en realidad parece interesar a Vera es visitar España bajo cualquier pretexto.
11 E	y: has visitado España ah has vivido en Valencia [(AC) pero ¿has visitado:] otros países de habla hispana?	
12 Vera	no	
13 E	\ no \	

14 Vera	\ no \	
15 E	¿has viajado más?	
16 Vera	¿en España dentro de España?	
17 E	NO fuera a otros países	
18 Vera	sí sí	
19 E	sí	
20 Vera	y Portugal y Italia el español era muy útil	Aparte de España Vera dice que ha visitado también Portugal e Italia, donde ha podido utilizar el español. Su primer comentario fue que en estos dos países el español “era muy útil”.
21 E	mhm	Al principio, la alumna se excusa de mencionarlo porque cree que es interesante para la entrevista. Sin embargo, Vera parece estar fascinada con el hecho de que sólo con el español puede entenderse en varios países.
22 Vera	porque: creo que eso interesa la: ((risas)) que: que podía y hablaban: en español en Portugal especialmente y ellos me contestaban [(AC) y yo entendía más o menos lo mismo en Italia] porque parece tanto y es muy útil	
23 E	cuando dices que para ti ahora crees que español es muy útil ¿por qué es muy útil?	La E se interesa por la manifestación de Vera sobre la utilidad del español y le pide explicar el por qué.
24 Vera	porque se habla en muchos país- eh-eh ((risas)) / lo digo siempre cuando me preguntan / todo el mundo me dice quiere aprende:r italiano o español yo digo español porque lo habla mucha gente no me acuerdo cua:ntas personas pero es mucho y: además parece a: idiomas como el francés: entonces es- [(AC) \ yo hablaba francés entonces era más fácil para mí \] y: se parece a italia:no y a Portuga- \ ¿cómo? \	Ella primero dice que se habla en muchos países. Su creencia acerca de la utilidad de la lengua es tan firme que sugiere a otras personas que estudien español. Luego añade que se parece al francés y explica que para ella el español era fácil porque ya hablaba la lengua francesa. También repite la similitud del español con el italiano y el portugués que había mencionado más arriba.
25 E	{portuGUES}	
26 Vera	{portugués} sí entonces NO [(AC) creo que es muy útil muy útil] y si es e-el segundo idioma de Estados Unidos y si no lo es va a estar xxx	Después de repetir dos veces más que cree que “es muy útil” expone su último argumento de que el español si no es el segundo idioma de los Estados Unidos lo va a ser. Vera piensa que el español es una lengua potente con fuerza creciente.
27 E	¿y qué libros has utilizado en la clase para aprender español?	
28 Vera	he empezado co:n \ uf co:n	

<p>29 E 30 Vera 31 E 32 Vera</p>	<p>\\ \\ no me acuerdo \\ lo típico que hagan en <i>Cervantes</i> e:h te voy {a decir yo} {<i>Gente</i>} {¿/<i>Gente</i>/?} {<i>Gente</i>} \\ sí \\ <i>Gente I</i> y: la mitad de <i>Gente 2</i> porque: ya he hecho el cursos A uno y dos y B uno en <i>Cervantes</i> que es como un año y medio entonces he llegado hasta <i>Gente 2</i> y luego en Valencia tenemos libro:s de ellos que: eran fotocopias de:: periódicos y de revistas [(AC) / todo /] y ese año he hecho la mitad del libro <i>Perfeccionamiento</i> \\ no \\ \\ no \\ de: la mitad del libro <i>A que no sabes</i> y ahora hago el <i>Perfeccionamiento</i> \\ xxx ¿dónde están? \\ ((Vera enseña los libros que acabo de mencionar que están a su lado en una estantería))</p>	<p>La alumna cuenta que ha empezado a estudiar español con los manuales “Gente I” y llega hasta la mitad de “Gente II”. En Valencia utilizan libros de la escuela y también material real de periódicos y revistas. El último año en el Instituto Cervantes hacen la mitad del libro “¿A que no sabes...?” y ahora siguen con el “Perfeccionamiento”.</p>
<p>33 E 34 Vera 35 E 36 Vera</p>	<p>sí ((risas)) eso ((risas)) e:h y ¿cuál de ellos te gusta más? mm me ha gustado <i>Gente</i> porque:: NO me ha gustado más la:s de: Val- los libros de Valencia \\ pero no era:n de un auto:r xxx \\ / sí / y lo más interesante que tenía:n por ejemplo en el <i>País Semanal</i> la última página hay un cómic \\ como se llama \\ y eso lo poní:an y ponían chistes y refranes [(AC) muchos refranes] creo que eso es lo más in- interesante porque si aprendes lo básico luego te interesa aprender cosas como: expresione:s y</p>	<p>A la pregunta de E acerca de sus preferencias sobre los manuales que ha utilizado Vera al principio dice que le ha gustado más “Gente”. Pensándolo mejor, considera que el material de la escuela de Valencia, aunque no cumple los requisitos de un libro, era mucho más interesante.</p> <p>Para ella no sólo es importante aprender los hechos lingüísticos de un idioma sino también entenderlo. Después del primer contacto con la gramática y el vocabulario busca el contacto con la cultura. Quiere comprender los chistes, los refranes y las expresiones y muestra una preferencia por textos lúdicos y humorísticos.</p>

	refrane:s leer un- un chiste en lugar de hacer [(AC) los otros que hacemos ahora son muy serios] muy serios	
37 E	ah ¿qué profesor te ha marcado más? eso puede ser un profesor que hacía algo que te gustaba o algo que no te gustaba	Como respuesta a la pregunta de la E, Vera no menciona algo específico de un profesor que le haya marcado, pero sí comenta que le gustaba una profesora por su simpatía y gesticulación.
38 Vera	sí era una profesora en Valencia que: me: me ha dado clases sólo: una semana o algo así [(AC) pero de cada día] y: se llamaba Nátali y: es que era muy simpática y hablaba así con: gestos y eso pero todos los profesores del: de español nad- nadie me ha marcado mal [tod- todos \ eran muy buenos \	
39 E	pero no recuerdas algo específico que te llamó la atención	La E insiste por si la alumna se acuerda de algo más específico de un profesor y ella menciona otra profesora que describe como “graciosa”. Vera explica que basándose en su experiencia previa no le gustaba que dedicaran la mayoría de la clase a la conversación. Incluso llegó a creer que la profesora era mala. Pasando el tiempo y valorando sus conocimientos, cambió de opinión.
40 Vera	mj: sí un poc- eh la- la otra profesora después de: de Nátali se llamaba Mariapi y: [(AC) ella era muy graciosa porque al principio hablábamos mucho en la clase y a mí no me gustaba porque quería hacer ejercicios c- creía que eso era normal] pero finalmente he visto que era MEJOR hablar después de un mes diciendo xxx Mariapi ¡qué mala!	La alumna no habla de su profesora sino cuenta el proceso de cambio de su propia creencia: si al principio creía que es normal hacer ejercicios, luego se da cuenta que es “mejor” la expresión oral.
41 E	¿ella te ha ayudado entenderlo?	
42 Vera	creo que sí n- NO yo n:o no lo dije que no: que no me gusta que hablemos o no sé qué pero al final he visto que: [(AC) habíamos hablado de todos los temas por ejemplo del príncipe: y	Vera repite el verbo “hablar” y valora el hecho de que hayan “hablado de todos los temas” en la clase.

	de la: chica del de Noruega que estaba con él de su novia o de- de cosas muy extremas entonces aprendimos mucho vocabulario así]	También, expresa la creencia de que es importante aprender vocabulario y que se aprende hablando mucho.
43 E	mhm ¿hablas más lenguas extranjeras?	La E pregunta sobre su repertorio lingüístico.
44 Vera	sí: eh inglés \ he terminado con el inglés \ estudié en una escuela francesa pero no me acuerdo el ((risas) francés por el español y: ¿qué más? y: he estudiado un poco la lengua de sordos y los signos griegos y: [(AC) estoy estudiando japonés pero ((risas)) es muy difícil no puedo continuar]	Vera cita las lenguas que ha aprendido añadiendo un comentario para cada una. El inglés lo “ha terminado”, el francés lo estudió en una escuela francesa pero “no se acuerda”, estudió “un poco” la lengua de los sordos y está aprendiendo japonés “pero es muy difícil y no puede continuar”.
45 E	y: ¿en qué orden las ha:s aprendido?	
46 Vera	griego a:h inglés francés [(AC) co- con el orden que he dicho] español lengua de sordos al mismo tiempo y ahora sigo con el español y: japonés	La E pide el orden en la que ha estudiado estos idiomas y ella responde que ha estudiado sucesivamente griego, inglés, francés, español, la lengua de los sordos y japonés.
47 E	y cuando dices que francés no has estudiado: fuera de la escuela ¿no:?	La E pide más información sobre sus clases de francés y Vera dice que iba a una escuela greco-francesa. En vez de explicar que en este tipo de escuela, aparte de las asignaturas griegas se enseñaba diariamente francés, ella insiste en que ha olvidado esta lengua.
48 Vera	no yo yo estudié: eh eso depende de la escuela de: que- que era griega francesa pero digo que ahora no me acuerdo [(AC) y antes hablaba bien] eh: francés pero ahora que: como no leo libro:s y no practico nada y hablo sólo español y: / eso / lo he olvidado todo	En el turno 24 Vera manifestó que el español le ha parecido fácil por el conocimiento del francés. Ahora reclama que practicando el español siente una pérdida de la lengua francesa. Suponemos que para ella el plurilingüismo también tiene sus inconvenientes.
49 E	mhm y ¿cuál de: eh esos idiomas te ha parecido más difícil de aprender?	
50 Vera	japonés ((risas))	De todas las lenguas la más difícil le ha parecido el japonés. En el turno 44 ya había mencionado que no puede continuar estudiándolo. Ahora repite tres veces que “es muy difícil” y explica que es otra la
51 E	japonés ¿por qué?	
52 Vera	porque es muy difícil muy difícil es otra mentalida:d es / mu:y difícil / y yo no-	

53 E	no tengo tiempo para estudiar y: con el español era bastante fácil y con todas las lenguas que he aprendido últimamente [(AC) la lengua de signos por ejemplo la tenía que estudiar] y ahora QUE TENGO que estudiar y no lo hago bf muy mal ((risas)) y ¿por qué decidiste estudiar español?	mentalidad de dicha lengua y tampoco tiene tiempo para estudiar. Menciona también que el español junto con el aprendizaje de las otras lenguas, era bastante fácil pero sin dar más explicaciones. A la vez es consciente que para aprender japonés es necesario estudiar más.
54 Vera	por azar ((risas)) no era por azar pero ahora entiendo que hay: \ razones muy específicas \ pero antes yo no no había pensado a nada ah en concreto me han dicho que es ineresante y: pero sin pensar [(AC) he empezado sin pensar] y:: cuando iba aprendiendo \ y entendí que es muy útil todo \	Vera, contestando a la pregunta de la E por qué ha decidido estudiar español, vuelve a decir que fue casi sin pensarlo. Sólo le habían comentado que es una lengua interesante. Durante el proceso de aprendizaje valora su decisión e insiste que hablar español “es muy útil”, tal como lo está repitiendo desde el principio de la entrevista. La alumna muestra que está muy contenta por haber elegido estudiar español, cosa que fomenta su actitud positiva hacia la lengua.
55 E	¿antes de empezar a estudiar español tenías una idea sobre la lengua que ibas a aprender?	
56 Vera	mm: no /no/ no no me pensaba nada pero luego he visto que parece mucho el francés por ejemplo la gramática:] y: la estructura de francés pero haces otra cosa creo [(AC) que antes no sabía por ejemplo creo ni una sola palabra] ni como deci:r vale sabía adiós o: pero no sabía ni qué tal \ nada \ ni lo básico pero tampoco tenías una idea como iba a ser una lengua fácil iba a ser una lengua {dificil o:}	Vera no tenía representaciones sobre la lengua que iba a aprender. Durante el proceso de aprendizaje descubre que las dos lenguas son cercanas, que te puedes basar en una para entender la otra, pero, aun así, cada una tiene su propio funcionamiento. Los ejemplos que Vera da sobre el conocimiento “básico” que dice que no tenía son contenidos de tipo pragmático: “adiós”, “qué tal”.
57 E	idea como iba a ser una lengua fácil iba a ser una lengua {dificil o:}	
58 Vera	{NO NO NO} NO lo q- me habían dicho q- que iba a ser fácil porque hablo: francés y además sabía que era mucho z- z- ((Vera hace una mueca y la E se rie))	Ante la pregunta de E sobre el criterio de facilidad – dificultad, que la alumna tenía al comenzar, Vera insiste en que sólo le habían comentado la facilidad de la lengua española.

<p>59 E 60 Vera</p>	<p>así xxx tú y: d- b- ((Vera imita los sonidos pero como se pronuncian en griego más suaves))\ y eso no es verdad \ que me habían dicho que hay mucho d- y b- y que es más d- y b- sí</p>	<p>Se refiere también al uso extendido del sonido zeta y a unos rasgos fonéticos que los esperaba diferentes.</p>
<p>61 E</p>	<p>pero: no es importante /pero:/ eso</p>	
<p>62 Vera 63 E 64 Vera</p>	<p>¿tenías una idea si es una lengua fea: bonita: eh si tenías un contacto: po:r la televisión o po:r canciones? no no no sólo un poco Manu Chao pero: él co-como no habla el- el español típico y utiliza otra:s otras idiomas [(AC)otras palabras de idiomas en sus en su canciones] \ no me parecía ta:n \</p>	<p>La E pregunta por sus representaciones sobre la dimensión estética de la lengua española y además por su contacto con los medios de comunicación y la cultura de masas. Vera alude a un cantante que no considera como cantante típico de español.</p>
<p>65 E</p>	<p>mhm ¿qué te pareció más fácil y qué más difícil? ¿leer escribir hablar o entender el español? \ al principio \</p>	<p>La E vuelve a insistir en la facilidad – dificultad de la lengua concretándolo en las destrezas.</p>
<p>66 Vera 67 E 68 Vera</p>	<p>\ leer \ [(AC) escribir estudiar] ah entender hablar leer {escribir o-} {NO} era hablar que: es un poco difícil como creo que en todas las lenguas que hay un punto desde que no sabes un poco pala:bras y un poco de todo pero no puedes hablar ta:nto y tienes que: \ luchar un poco con eso y: al fina:l \ CREO que: eso que no hablábamos mucho en la clase con el profesor: hablamos mucho en griego como él hablé: a:h griego eso no era muy bueno y acuerdo que no no podía por ejemplo habíamos</p>	<p>De las cuatro destrezas lo más difícil le ha parecido hablar en español. Matiza que al principio uno tiene que “luchar” con los pocos recursos que tiene para poder hablar en la lengua que aprende. Vera opina que hablar fue lo más difícil por falta de práctica. Encuentra negativo el hecho de que en la clase hablaban mucho en griego y que además el profesor utilizaba dicha lengua.</p>

	<p>aprendido e:l pretérito \ [(AC) ¿cómo se dice?] \ indefinido auristos \ indefinido \ y: no no lo pud- no lo podía utilizar en frases aunque sabía como se forma y:: eso lo aprendí: a España finalmente que creo que: hasta el verano [(AC) durante un año que estudiaba aquí] no- no podía hablar muy bien pero creo que entender es lo más fácil y habla:r lo mas difícil desde un punto luego es muy fácil</p>	<p>Sabía las reglas pero no podía utilizarlas en la expresión oral y tuvo problemas sobre todo con el Pretérito Indefinido. Vera añade que la dificultad de no poder hablar bien la solucionó con su estancia en España.</p>
69 E 70 Vera	<p>¿piensas lo mismo ahora? ¿cuál es lo más difícil lo más fácil?</p>	<p>La alumna cree que entender es lo más fácil y hablar lo más difícil hasta un punto, que una vez superado, se convierte en una cosa sencilla. Para Vera este punto fue su experiencia en Valencia donde tuvo que practicar mucho, reflexionar sobre el uso de la lengua y desde entonces hablar no es complicado.</p>
71 E 72 Vera	<p>sí porque cuando empiezas a estudiar una lengua: es diferente las dificultades {son diferentes} {sí sí sí}</p>	<p>La E pregunta si la alumna sigue pensando lo mismo sobre las cuatro destrezas ahora que tiene un nivel más avanzado.</p>
73 E 74 Vera	<p>pero durante el proceso las dificultades cambian por ejemplo ahora te parece ahora mismo en la clase te parece lo más difícil ¿hablar u otra cosa? ahora hablar me parece fácil pero: creo q- porque he practicado nada más igual es entender cuando hay palabras difíciles no creo que: algo más sea difícil \ de estas cosas \</p>	<p>Vera comenta que ahora hablar le parece fácil y subraya con la conjunción adversativa “pero” que es sólo un resultado de práctica. No considera difícil ninguna de las destrezas aparte de entender siempre y cuando haya palabras difíciles.</p>
75 E 76 Vera	<p>mhm ¿cómo te sentiste cuando empezaste a estudiar los pasados y los subjuntivos? muy mal ((risas)) el pasado como he dicho antes eh cuando hablaba de japonés i- no me gusta estudiar mucho y c- como no tengo tiempo me gusta- me gustan las cosas que puedo aprender en clase y hay</p>	<p>La E introduce el tema del aprendizaje de aspectos gramaticales concretos como el pasado y el subjuntivo.</p>
	<p>aprender en clase y hay</p>	<p>A Vera no le gusta estudiar en casa y tampoco tiene tiempo. Prefiere aprender en clase.</p>

	cosas como: l: los irregulares de lo:s tiempos de pasado que no puedes aprender así entonces me ha costado bastante y: como no hacíamos ejercicios en clase ni en casa lo- creo que lo aprendí- a- aprendí muchas cosas a los dos meses en España finalmente porque eso es- era un: error del profesor que no hacíamos muchos ejercicios y: ¿cuál era la: otra pregunta?	Reconoce que hay contenidos que le dieron más dificultades, como lo verbos irregulares y los tiempos del pasado, porque era necesario estudiarlos. A la vez comenta que no hacían ejercicios en la clase y tampoco tenían deberes y al final valora que fue un error del profesor por no practicar bastante.
77 E	no en general si has encontrado una: {dificultad}	Vera manifiesta que ha aprendido y avanzado mucho durante los dos meses que estuvo en Valencia.
78 Vera	{ah pasados y subjuntivo} subjuntivo es que siempre tienes que pensar si hay una expresión y todo sí creo que eran la:s dos cosas más difíciles	Ella no se acuerda de la otra mitad de la pregunta pero no espera la explicación de la E. Acordándose del tema acerca del pasado y subjuntivo quiere exponer su opinión.
79 E	¿sí? No recuerdas otra dificultad {que te chocó}	Dice que con el subjuntivo siempre tienes que pensar y concluye que estos dos temas fueron los más difíciles.
80 Vera	{xxx}mm m- / no tanto / es que [(AC) siempre por ejemplo subjuntivo sabes cómo se forma] pero:: cuando hablas lo olvidas y luego siempre digo algo y vuelvo un poco: antes para decirlo correcto que pensar que es una de las expresiones todo es / todo: tema de práctica / igual que los tiempos de pasado \ creo \	La E insiste sobre otro tipo de dificultad que no fuera el pasado o el subjuntivo.
81 E	¿qué te gusta hacer en clase? eh ¿te gusta hacer más tareas de comprensión ora:l de conversació:n de gramá:tica?	Vera vuelve a mencionar que conoce la forma gramatical correcta pero cuando habla se equivoca y hay que autocorregirse. El pasado y el subjuntivo le han dado problemas pero repite que es una cuestión de práctica.
82 Vera	a:h no me gusta gramática no me gusta vocabula:rio \ es lo peor creo \ \ de esti:los diferentes entre palabras \ me gustan las	La E introduce una nueva pregunta acerca de sus gustos sobre las tareas de clase. Vera contesta que no le gusta la gramática y tampoco el vocabulario. La tarea de aprender matices de palabras la califica como la peor de todas. Añade que prefiere aprender expresiones y sobretodo conocer

<p>83 E 84 Vera</p>	<p>expresiones y las cosas así coloquiales y todo y: me gusta hablar \ en clase también \ y: ¿cuál te parece más útil? ¿de todo? hablar \ creo \ [(AC) porque ni siquiera los españoles pueden escribir correcto por ejemplo] he visto lo peor en un mail a veces hace a bi con be ((risas)) / fatal / y era en español y: xxx que:: ni siquiera los españoles hablan eh escriben bien con utilizan la gramática por ejemplo dicen el verbo andar lo conjugan como si fuera: \ ¿cómo es? \ ¡ regular \ regular sí \ dicen andé o andó</p>	<p>la lengua coloquial. En general, le gusta hablar en español. Contestando a la pregunta de la E sobre la utilidad de estas tareas Vera afirma que encuentra más útil hablar. Argumenta que incluso los españoles no escriben correctamente y da ejemplos. La alumna se refiere al uso de la mala conjugación del verbo andar. Parece no ser consciente de las distintas reglas de la lengua escrita y oral.</p>
<p>85 E 86 Vera</p>	<p>{mhm} {y:} creo que hablar es lo más importante que: así se comunica más la gente [(AC) y aquí no importa si tú no sabes una palabra más puedes preguntar] si no puedes hablar tú te quedas por lo que sabes pero: /solo/</p>	<p>Vera sigue diciendo que lo más importante es hablar. Si no sabes una palabra puedes preguntar pero si no hablas te quedas solo, manifiesta la alumna.</p>
<p>87 E</p>	<p>¿necesitas estudiar por tu cuenta o es suficiente asistir en la clase?</p>	
<p>88 Vera</p>	<p>ah no puedo estudiar sola que: casi nunca puedo: decir que yo he estudiado una hora español siempre hago otras cosas entonces necesito la disciplina de la clase creo y un profesor igual igual es mejor eh clases particulares para mí en español no lo he hecho pero creo que casi siempre es mejor sólo hablar con una persona y seguir así con tu ritmo \ y todo \</p>	<p>Vera admite que no puede estudiar sola en casa y por eso necesita la disciplina de la clase y un profesor. Menciona que quizás sean más provechosas para ella las clases particulares. De este modo tendría más tiempo para hablar y podría seguir con su ritmo. La alumna sigue destacando de este modo su preferencia de practicar la expresión oral.</p>

89 E	el manual que utilizáis en la clase ¿te ayuda?	La E pregunta sobre el manual que utilizan en la clase y si la ayuda a aprender.
90 Vera	¡aj! no tanto es que n:o no hago los ejercicios en casa ((risas)) y: pero en clase tampoco que siempre con todos los profesores que he tenido la importancia era en lo que: decíamos lo- lo que hacíamos en clase y no sólo el libro	Vera contesta que no se apoya tanto en el manual sino en lo que dicen y hacen en la clase.
91 E	¿necesitas hacer ejercicios más mecánicos?	La E quiere saber su opinión acerca de los ejercicios mecánicos.
92 Vera	como por ejemplo para los verbos decir mu- muy simple sólo para: sí creo que a veces es útil pero: a nadie le gusta que es un poco aburrido ((risas))	Vera responde que en algunos casos son útiles pero añade que a nadie le gustan y que son aburridos.
93 E	eh ¿qué haces para entender la gramática?	La E pregunta qué hace la alumna para entender la gramática y, como ella necesita explicación, la E da unos ejemplos.
94 Vera	\ no entiendo la pregunta \ para entender ¿cómo?	
95 E	para aprender la gramática por ejemplo: tenemos los eh el subjuntivo que se utiliza así en estos casos-	
96 Vera	¿si lo aprendo de memoria: o si que?	
97 E	si haces algo especial si tienes una libreta: {o:}	
98 Vera	{a:h}	
99 E	lo apuntas o no	
100 Vera	no casi todo que he aprendido era: e:h \ no sé \ porque porque hablaba porque lo utilizaba y me corregían y así {y:}	Vera dice que ha aprendido la gramática mediante el uso de la lengua: ella hablaba y sus interlocutores la corregían.
101 E	{¿quién te corregía?}	La E pregunta quién la corregía y ella explica que fueron los españoles. Añade que no puede aprender cosas de memoria y que le ha ayudado el hecho de haber estudiado antes francés. El uso del aumentativo “un montón” muestra la intensidad de su afirmación.
102 Vera	la gente ((risas)) xxx de los extranjeros que habl- con los que: \ ¿con los quien? Xxx entonces sí \ los españoles cuando hablaba con ellos y: / sí / no puedo aprender cosas de memoria y todo y me ha ayudado un montón que ya había estudiado el: francés y: [(AC) entonces tenía que	En su discurso hay una clara marcación entre ahora y antes. Ahora Vera no puede

<p>103 E</p>	<p>estudiar y aprender cosas de memoria porque era la escuela y éramos pequeños] entonces por ejemplo sabía las expresiones el subjuntivo y en español es casi lo mismo poco así y: para aprender el vocabulario ¿qué haces?</p>	<p>memorizar pero antes, cuando era pequeña e iba a la escuela, tenía que estudiar y memorizar para aprender. Antes, pues, memorizó las expresiones del subjuntivo del francés y ahora le ayudan a aprender español, porque es “casi lo mismo”.</p>
<p>104 Vera</p>	<p>mm \ lo mismo \</p>	<p>A la pregunta cómo aprende el vocabulario Vera contesta que hace lo mismo; no estudia. Enseguida, alude a su experiencia de Valencia para dar un ejemplo. Dice que en España aprovechó para ver la tele con subtítulos y que le ayudaba mucho ver las palabras escritas.</p>
<p>105 E</p>	<p>lo mismo</p>	<p>Cuando no entendía una palabra por el contexto la apuntaba y preguntaba a su profesor o la buscaba en el diccionario. Con el uso del verbo odiar explica de modo enfático que no le gusta usar el diccionario español-griego porque, según ella, no es muy bueno.</p>
<p>106 Vera</p>	<p>no estudio entonces por ejemplo en España he aprendido mucho vocabulario viendo la televisión porque ponía subtítulos en vía teletext subtítulos para los sordos y podía ver las palabras e- es mucho más fácil e-entende:r y aprende:r una palabra cuando la veas escrita entonces a veces s- si no entendía que significa por el con- contexto tenía siempre mi cuaderno y apuntaba las palabras y preguntaba un profesor o buscaba un diccionario [(AC) y eso también lo odio porque el diccionario:] español griego no es muy bueno entonces preferiría: prefería hablar preguntar \ que significa \</p>	<p>La E pregunta sobre el uso que hace del diccionario en general y Vera responde que no lo utiliza a menudo. No se fia mucho de ello porque ha encontrado errores. También, se ha acostumbrado a utilizar el diccionario del ordenador y buscar entre páginas le parece aburrido. Por eso matiza que recurre a ello sólo cuando tiene que saber el significado exacto de una palabra.</p>
<p>107 E</p>	<p>y ¿en que situaciones recurre al diccionario excepto de eso viendo la tele? ((risas))</p>	<p></p>
<p>108 Vera</p>	<p>sí finalmente mu- muy raramente porque: no me [(AC) me han dicho que hay sólo este diccionario de <i>Medousa</i> que hay e:n griego español español griego] y: no es muy bueno y a veces encuentro errores y: \ así \ entonces prefiero: y además pref.- como: me he acostumbrado</p>	<p></p>

	<p>co:n lo diccionario del ordenador que pones una palabra y te salen ahora me aburro un poco buscar en las páginas que: tarda un poco y: entonces sólo cuando TENGO que saber que significa una palabra si sé más o menos no: no busco más</p>	
109 E	¿qué te hace sentir que has aprendido en una clase?	La E introduce un nuevo tema sobre qué la hace sentir que ha aprendido en una clase.
110 Vera	después de una que sola clase o: en genera:l	
111 E	en general vas a la clase: entras hacéis una cosa y sales contenta porque: te sientes que hoy ha- has aprendido	
112 Vera	\ no sé \ ¿qué qué es la: como el señal que me: indica si he aprendido? \ no sé no sé \ es que: a mí ca- casi siempre lo que me pasa es que tiene que pasar un tiempo para ver si he aprendido algo y que: las cosas no me quedan así tan rápido por ejemplo después de una clase aprendemos palabras o no sé que expresiones y una semana después me acuerdo de eso n- no salgo de repente más \ no sé lista así \ que tarda un poco \ tarda un poco \	
113 E	mhm pero no hay una cosa que- ((suena el teléfono y Vera me pide que paremos por un momento))	La alumna duda un momento y después responde que necesita que pase un cierto tiempo para sentir que ha aprendido. Dice que no sale de la clase lista para utilizar lo que le han enseñado sino que este proceso tarda un poco.
114 Vera	¿qué te decía? sí ¿qué te hace sentir que has aprendido en una clase? \ sí \ a:h las cosas que: que ayudan y que: no son lo normal como los libros y: al- algo diferente [(AC) cuando nos hacen algo	La E quiere insistir pero suena el teléfono y hay una pequeña interrupción. Cuando Vera vuelve la E repite la pregunta anterior.
		Esta vez Vera se lanza a contestar sin pensar y opina que ayuda mucho hacer actividades en la clase que no son habituales. De este modo el alumno presta más atención y aprende.

<p>diferente] por ejemplo a:h si nos dan un ejercicio: que en en ese libros de esos libros de <i>Costa de Valencia</i> eran muchos ejercicios por ejemplo de refranes el principio de un refrán en una columna y el final y tú tenías que elegir o: te dan una expresión di que significa y así creo te quedan las cosas mejor y además un video por ejemplo que hemos visto: en la clase un video de: Gabriel García Márquez y creo que eso ayuda porque ves el acento d- en- en este nivel que estamos ahora que se supone que \ perfeccion \ o:h ((risas)) el español [(AC) hacemos el perfeccionamiento de español] es mejor de: acento:s distintos palabras que xxx diferentes que: así y: lo que xxx más es todo que: algo que no sea: lo normal que así tu: tu atención es má:s puedes prestar más atención</p> <p>115 E ¿en la clase habláis sólo en español? ¿o también en griego?</p> <p>116 Vera a:h con el primer profesor que era Pedro en <i>Cervantes</i> hablábamos sólo en griego para: hablar en español era un proceso ¿no? para decir una frase pensarlo así \ muchas cosas \ y : luego en España con español porque ni siquiera hablaban francés- no inglés los profesores allí y: este año la mayoría la mayoría de las veces en español pero a veces mm noventa por ciento en español creo</p> <p>117 E mhm y eso te gusta que</p>	<p>Se refiere otra vez al material de la escuela de Valencia y a una actividad de video.</p> <p>Con los ejemplos que da Vera en realidad expone sus necesidades y preferencias. Quiere escuchar los distintos acentos y aprender refranes y expresiones, algo que había mencionado más arriba.</p> <p>La E pregunta sobre la lengua que utilizan en la clase.</p> <p>Vera explica que cuando empezó a estudiar español en la clase hablaban en griego. Dice que al principio para hablar en español “era un proceso” y que para decir una frase tenía que pensar en muchas cosas.</p> <p>Luego en España obligatoriamente comunicaban sólo en español. Ahora, teniendo un nivel más alto, en el Instituto Cervantes hablan en español la mayoría de las veces.</p>
---	--

118 Vera	habléis en español yo prefiero cien por cien porque como tenemos sólo: cuatro horas por semana / y a veces no voy / una vez e- es mejor xxx tiempo por eso vamos allí	Vera manifiesta que prefiere que hablen sólo en español. Ella tiene claro que va a la clase para aprovechar y practicar lo máximo posible.	
119 E	y: cuando empezaste a estudiar español y hablabais en griego ¿eso te: ayudaba o no?		
120 Vera	creo que es útil que el profesor: r que el profesor cuando empiezas a estudiar un idioma hable su idioma eh TU idioma el GRIEGO en nuestro caso pero: sólo para ayudarte con una palabra o algo así porque: creo que aprendes más rápido si hablas sólo en el idioma nueva y al principio haces muchos errores y todo pero es mejor de acostumbrar más más rápido		Sin embargo, en un nivel principiante, Vera considera oportuno que el profesor dé explicaciones en griego para ayudar a los alumnos. Asimismo, matiza que el uso del griego debe ser restringido: “sólo para ayudarte con una palabra”. Argumenta que hablando sólo en el idioma que estás aprendiendo al principio haces muchos errores pero te acostumbras y aprendes más rápido.
121 E	¿has tenido problemas con la pronunciación española? ¿has necesitado explicaciones específicas?		La E hace una pregunta sobre la pronunciación española.
122 Vera	sí creo que el primer profesor / nos / decía que todo la- era más difícil de lo que es [(AC) decía que es mu:y difícil decir por ejemplo] j- la jota que es más profunda de la jota de aquí griego y: mu- y insistía mucho en b- que es como: be uve que es igual no el mp griego pero tampoco el m que creo que eso todo / NO es ta:n importante / finalmente [(AC) el español es fácil] para hablar y: siempre lo- lo único que tienes que hacer es e- escuchar para ver como habla el otro que n- no: es necesario hacer		Vera contesta que su primer profesor presentaba la pronunciación española difícil y da ejemplos de los puntos emblemáticos. Ella opina que no es tan difícil y que además tampoco es tan importante. Concluye que “el español es fácil para hablar”, que no se necesitan ejercicios de pronunciación sino tan solo escuchar.

	<p>ejercicios de pronunciación tanto que \ un momento \ que es más cerca de la lengua griega porque en España vi que hay [(AC) muchos muchos alemanes que tienen problemas enormes] con j- con jota \ que es lo profundo \ y con erre que no pueden decir y dicen g- pero nosotros no tanto no tanto</p>	<p>Observa que la pronunciación española es cercana a la griega porque en España descubrió que los griegos pronunciaban muy bien en comparación con personas que provenían de otros países.</p>
123 E	<p>o sea cree- crees que los griegos e:h pronunciamos bien el español</p>	
124 Vera	<p>sí</p>	<p>A la pregunta de la E si finalmente los griegos pronuncian bien el español Vera contesta que sí y no añade nada más.</p>
125 E	<p>y ahora crees que los griegos ¿hablamos el español bien o sólo lo pronunciamos bien?</p>	
126 Vera	<p>la gramática quieres decir y todo</p>	<p>La E quiere saber si lo griegos hablan o sólo pronuncian bien el español.</p>
127 E	<p>sí en general</p>	
128 Vera	<p>/ no / creo que hablamos bien por lo que he visto yo pero: / sí sí/ que: a unos griegos le pue- puedes notar que no son españoles porque: por unas detalles muy pequeñas no no es como los ingleses hablando español pero creo xxx que es mejor co:n los otros países que: los griegos hablan muy bien los idiomas extranjeros y siempre el problema es la pronunciación [(AC) en otros idiomas quiero decir] por ejemplo en inglés hablamos perfecto pero pronunciamos fatal igual: con el francés entonces en español como hablamos bien la pronunciación e- en general el trabajo que hacen los griegos sobre los idiomas es: m- to- to- todo me parece muy bien entonces creo que- además</p>	<p>Vera contesta que según su propia experiencia los griegos hablan el español bien. Inmediatamente refuerza su opinión con la doble afirmación: “sí sí”. Dice que a unos griegos se les nota que no son españoles sólo con unos detalles pequeños y los compara con los ingleses.</p> <p>La alumna declara que los griegos hablan muy bien las lenguas extranjeras y que su único inconveniente es la pronunciación. Dice que “hablamos perfecto pero pronunciamos fatal”, proporcionando también a sí misma estas características. Sin embargo aclara que esto no sucede con el español porque ahora los griegos tienen la pronunciación a su favor.</p> <p>Añade que en general el trabajo que hacen los griegos con los idiomas es muy bueno y concluye que no sólo pronuncian el español bien sino que además lo hablan bien.</p>

129 E	no sólo: es la pronunciación sino la gramática también {el sintaxis} {mhm} ¿en qué situaciones practicas el español con quién lo hablas?	
130 Vera	a:h en clase y: en mis viajes como he hecho en: que: yo- este año he ido a Portugal y a Italia últimamente y: me: me ha ser- servido mucho y: con mucha gente de España que: hablamos mucho vía internet y bastantes veces vía-vía el teléfono lo utilizamos mucho	La E pregunta por las ocasiones en las que practica el español y Vera contesta que lo practica en clase. También, habló en español durante su viaje a Portugal e Italia. Hace otra vez referencia a la utilidad de la lengua matizando que “le ha servido mucho”.
131 E	¿encuentras páginas web busca:s o solamente en internet chateando?	También lo practica a menudo con sus amigos chateando por Internet o hablando por teléfono.
132 Vera	a:h chateando pero: sobre España: lo único que he buscado era: a:h \ espera \ e:h la página web de <i>Cervantes</i> para los xxx del de:l del examen déle y: además ¿qué más? /ah/ una página de una: d- de un periódico: sobre economía algo así [(AC) porque estaba buscando:] algo y: he preguntado si hay un periódico famoso de economía y me han dicho \ no me acuerdo como se llama \	Cuando necesita algo específico consulta páginas Web en español.
133 E	\ no pasa nada \ ¿recuerdas algo que te haya pasado [(AC) por malentendidos] a causa de diferencias culturales? ¿cuándo estabas en: España?	
134 Vera	cuando estaba en España no [(AC) quiero decir] no: por el idioma [(AC) porque no he entendido una palabra bien pero en general] no pero he visto que: hay muchos del norte que malentienden un poco los	La E introduce un tema nuevo y pide a Vera alguna anécdota con malentendidos durante su estancia en España. Según ella no ha habido malentendidos a causa de diferencias culturales sino tan sólo malentendidos de palabras. Enseguida deja aparte su caso y explica

<p>españoles cuando besan siempre cuando: por ejemplo: Maria: no sé q- /no/ Maria: [(AC) Penirle que era mi compañera de piso de Noruega] Penirle: y no sé Jose y: Jose intentó a besarla y ella era como pf ¿qué pasa? y: al final como ella: todavía vive en España: estudiando no puede acostumbrar tanto que siempre [(AC) le parece un poco extraño no sabe qué hacer y dónde pon- poner la cabeza y todo] y: además una otra cosa xxx \ otra cosa \ que: ((risas)) \ eso siempre lo hago \ que: con un amigo mío estábamos discutiendo sobre: los gays y todo y yo le decía que estoy en contra no sé que: no tan- no tanto [(AC) que te voy a matar en general] y él me: le parecía muy extraño y finalmente entendí que: en España es muy mal decir que: cosas en contra de: de los gays y las lesbianas porque era Franco que creía eso [(AC) entonces si dices eso pareces a un francista] y: lo he visto muy muy fuerte cuando leí en el <i>País Semanal</i> que había puesto cartas de amor en: el: catorce de febrero y había muchí:simos de gays [(AC) y aquí en Grecia eso no pasa] y eso es una diferencia cultural que al principio no entiendes tanto que es como: fenómenos distintos</p> <p>135 E \ pero no: cre- \ ¿crees que: hay muchas diferencias culturales aparte de eso?</p> <p>136 Vera n:o no tanto \ no tanto</p>	<p>que hay malentendidos entre los europeos del norte y los españoles. Da un ejemplo de una noruega que se sentía incomoda con los besos que dan los españoles cuando se saludan.</p> <p>Vera también cuenta una discusión que tuvo con un amigo español sobre los homosexuales.</p> <p>Le impresionó el hecho de leer cartas de amor de homosexuales en el periódico y observa que esto no sucede en Grecia. Concluye que es una diferencia cultural que “al principio no entiendes tanto”.</p> <p>La E concreta la pregunta sobre las diferencias culturales pero la alumna no</p>
--	--

137 E	<p>finalmente \ y eso por ejemplo es- la causa es política finalmente que: en general somos iguales y las únicas diferencias no es por ejemplo como: los del norte y los del sur no / ta:nta / diferencia pero cosas más más suaves en la clase de español ¿hay alumnos de otros países o solamente griegos?</p>	<p>creo que haya muchas. Según ella estas diferencias no son en realidad grandes y se deben a razones políticas. En general somos iguales y las diferencias que hay son “suaves”. No son como las diferencias culturales entre los españoles y los europeos del norte que son más profundas.</p>
138 Vera	<p>no aquí somos solamente griegos en España cambia uf \ mucho \ que cada semana como: es algo de vacaciones ahí y había gente que venía sólo: por dos semanas o tres y como yo me quedé dos meses yo he visto mucho:s de muchos países de Francia: de Japó:n de Alemania: de Noruega: y: he visto que tienen lo:s por ejemplo que los japoneses tienen dificultad:e:s porque ellos no tienen articulo no tienen subjuntivo</p>	<p>En el Instituto Cervantes de Atenas solamente hay griegos en la clase de español. Nada más dar una corta respuesta sobre la realidad de la clase actual en Atenas Vera pasa inmediatamente a describir como fue su clase en España. Con el sonido paralingüístico “uf” quiere matizar la diferente situación en Valencia donde domina la heterogeneidad.</p> <p>Vera se quedó en la escuela durante dos meses y así ha conocido a muchos estudiantes que provenían de países diferentes. La alumna se lanza a comentar las dificultades que ellos afrontaban.</p>
139 E 140 Vera	<p>mhm los alemanes también con el subjuntivo pero los alemanes más así estudiando: y saber todas la- la- reglas pero: en general no vi mucha diferencia entre: los otros países todos decían que los griegos aprendimos mejor ((risas)) por la pronunciación</p>	<p>Comenta que no ha visto muchas diferencias entre los estudiantes de diferente nacionalidad. También añade que todos decían que los griegos aprendían mejor pero explica que eso era por la pronunciación.</p>
141 E	<p>pero: en la clase de Valencia donde había estudiantes de todo el mundo casi e:h ¿no: has notado aspectos de la comunicación peculiares en la clase?</p>	<p>La E quiere saber si la diversidad de estudiantes afectaba la comunicación en la clase.</p>
142 Vera	<p>¿dificultades en entendernos o: dificultades</p>	<p>La alumna dice que entre los alumnos que provenían de distintos países había “un montón” de diferencias culturales. Sin</p>

<p>143 E 144 Vera</p>	<p>aprender español? el segundo las dos cosas y: a:h dific- a:h diferencias culturales sí había un montón pero: no eran causas de: no sé discusiones \ algo así \ porque entendíamos desde desde el principio como [(AC) en la clase había seis estudiantes por ejemplo y yo era la sola griega en toda la escuela no sólo en la clase] y cuando había un español un japonés y un alemán sabías desde el principio que iban a: haber diferencias [(AC) entonces no te molestaba nada] y además no era más muy interesante aprender por ejemplo eso era antes que:: yo: empecé: a estudiar el japonés [(AC) entonces aprendí muchas cosas] sobre la cultura: japonesa sobre los alemanes y la: independenciam entre los padres y los niños y muchas cosas muy muy interesantes</p>	<p>embargo, eso no fue causa de discusiones porque la variedad era la esperada. Destaca que ella no sólo era la única griega en la clase sino también en toda la escuela.</p> <p>Explica que estas diferencias no molestaban y matiza que eran muy interesantes. De este modo observa características de otras culturas y aprende cómo viven en mundos distintos del suyo.</p>
<p>145 E</p>	<p>mhm ¿desde el momento que empezaste a estudiar español hasta ahora hay algo que te gustaría cambiar en este proceso?</p>	<p>La E indaga los cambios en el proceso de su aprendizaje.</p>
<p>146 Vera</p>	<p>en el proceso que lo hacen: en mi escuela lo- por lo que he visto yo o:</p>	
<p>147 E</p>	<p>NO: como- como lo: hiciste tú que fuiste a <i>Cerva:ntes</i> después fuiste a {Valencia:} después:</p>	
<p>148 Vera</p>	<p>{sí} creo que lo mejor es empieza:r en tu país y: en tu idioma porque: he visto personas que tienen dificultad:d empezar a aprender en España </p>	<p>Según ella lo mejor es que el alumno aprenda un idioma en su país con la posibilidad de utilizar su propia lengua. Hace hincapié en su experiencia en España donde personas que no conocían</p>

	<p>porque no saben lo básico: y no están seguros si entienden muy bie:n creo que en mi caso era: muy bien porque había: había ya aprendido lo- lo básico y las reglas y la gramática la lógica de toda la lengua pero: si podría cambiar algo era que preferiría hablar en español en la clase todo el año [(AC) es difícil cuando sabes que el profesor] habla: tu idioma no sé como puede ser pero: es lo ideal</p>	<p>“lo básico” tuvieron problemas.</p>
149 E	mhm ¿hasta cuando vas a seguir estudiando español?	Vera manifiesta que ha ido a Valencia en el momento ideal: tenía los conocimientos básicos sobre el funcionamiento de la lengua.
150 Vera	eh en este año termino co:n D dos que es la- [(AC) la última clase de <i>Cervantes</i>] y:: el año que viene voy a España de erasmus entonces voy a seguir así: estudiando las asignaturas de mi- de mi facultad pero en español y luego no sé igual hago: hago una ca-clase de: literatu- \ literatura no tanto \ de: cultura no sé cine hay unas clases eh así: en <i>Cervantes</i>	Lo único que cambiaría en todo el proceso de aprendizaje tiene que ver con el uso de la L1 en la clase: prefiere que se hablara sólo en español. Reconoce que es difícil cuando los alumnos saben que el profesor habla su idioma pero para ella “es lo ideal”.
151 E	{¿crees?}	Vera no sólo va a seguir estudiando español, sino que también tiene planes de volver a vivir a España. Quiere ir con el programa universitario “Erasmus” y quedarse durante un año. De este modo estudiará las asignaturas de su facultad en español. Al volver a lo mejor sigue con un curso de cultura o cine que ofrece el Instituto Cervantes.
152 Vera	{voy} voy a seguir con \un momento \ co:n el diploma superior ese noviembre \ en España \	La E intenta introducir otro tema pero la alumna sigue exponiendo sus planes: piensa hacer el examen Superior mientras está en España.
153 E	mhm ¿crees que lo hablarás bien un día?	
154 Vera	sí ((risas)) espero espero por eso me voy a quedar un año y creo que después de eso	Ante la pregunta si lo hablará bien un día la alumna se ríe y contesta que eso espera. En realidad, por eso quiere quedarse un año en el país porque cree que de este modo lo va a hablar bien.
155 E	¿tienes ganas de aprender más lenguas?	
156 Vera	sí: me: me interesa mucho el italiano que: quiero aprender el año que viene en España porque: como ya he olvidado el francés	La E pregunta si tiene ganas de aprender más lenguas extranjeras y Vera contesta que quiere aprender italiano.

	no quiero olvidar el español aprendiendo italiano: entonces si: aprendo en Italia creo que va a ser mejor hablando todo el día español xxx el italiano para distinguir bie:n lo- los dos idiomas	Vera explica que piensa estudiarlo durante su estancia en España. Justifica que de esta manera podrá distinguir las dos lenguas y no se le va a olvidar un idioma como le pasó con el francés.
157 E	lo quieres aprender en España	
158 Vera	sí	Esta experiencia, de la pérdida de francés, la alumna la califica como “muy mala”.
159 E	m	
160 Vera	sí porque: voy a seguir practicando el español y: para no olvidar una cosa aprendiendo la otra como me pasó con el francés \ que xxx era una experiencia muy mala \ eso	
161 E	vale muchas gracias	
162 Vera	¡ah! eso ha terminado ((risas))	

7.2.1 Síntesis de la 2ª entrevista

Vera vive en Grecia donde empezó a estudiar español y en el momento que se hizo la entrevista ya había estado dos meses en España realizando un curso de verano. Esta experiencia la marcó claramente y es su punto de referencia. Desde entonces su proceso de aprendizaje de español se ha dividido en dos etapas: antes y después de ir a Valencia. Ella dice que ha decidido estudiar español por casualidad y casi sin pensarlo. A pesar de esto, se da cuenta de que fue una elección correcta que con el paso del tiempo estima cada vez más. Vera no deja de hacer hincapié a lo largo de la entrevista en la utilidad de la lengua española.

6 Vera *porque: una amiga de mi madre estaba estudiando allí y: de repente el septiembre me dice | si quieres: aprender español estamos al camino hacia el centro | y me matriculé así muy muy rápido ((risas)) muy rápido sin pensar tanto pero: [(AC) ahora noto que es muy muy útil]*

20 Vera *y Portugal y Italia el español era muy útil*

22 Vera *que podía y hablaban: en español en Portugal especialmente y ellos me contestaban | [(AC) y yo entendía más o menos lo mismo en Italia] | porque parece tanto y es muy útil*

26 Vera *{portugués} sí | entonces NO [(AC) creo que es muy útil muy útil] | y si es e-el segundo idioma de Estados Unidos y si no lo es va a estar xxx*

54 Vera | *pero sin pensar[(AC) he empezado sin pensar] | y:: cuando iba aprendiendo \ y entendí que es muy útil todo *

130 Vera *a:h en clase | y: en mis viajes como he hecho en: | que: yo- este año he ido a Portugal y a Italia | últimamente y: me: me ha ser- servido mucho*

La motivación de Vera parece emanar de su creencia sobre la utilidad del español. Lo habla mucha gente en todo el mundo. Con tan solo un idioma se puede comunicar en países como Portugal e Italia porque las lenguas se parecen bastante. También, según ella es, o pronto va a ser, el segundo idioma de los Estados Unidos. Para Vera el español es una lengua potente con fuerza creciente. De este modo se fomentan las ganas de seguir aprendiendo. Su experiencia positiva de Valencia le anima aún más y ahora planea volver a vivir en el país para perfeccionar el español.

153 E *mhm ¿crees que lo hablarás bien un día?*

154 Vera *sí ((risas)) espero | espero por eso me voy a quedar un año y creo que después de eso*

Vera antes de empezar a estudiar español casi no tiene representaciones sobre la lengua que va aprender. Solamente, le habían comentado que iba a ser un idioma interesante y sobre todo fácil para ella porque ya hablaba francés. Durante el proceso de aprendizaje la alumna compara los dos sistemas de lenguas y encuentra semejanzas y diferencias.

56 Vera *mm: no /no/ | no | no me pensaba nada pero luego | he visto que parece mucho el francés por ejemplo la gramática:] y: la estructura de francés | pero haces otra cosa creo | (...)*

58 Vera {NO NO NO} NO lo q- | me habían dicho q- que iba a ser fácil porque hablo: francés (...)

Esta creencia de facilidad se estabiliza durante el proceso de aprendizaje.

24 Vera (...)\ yo hablaba francés entonces era más fácil para mí \ (...)

52 Vera (...)\ y: con el español era bastante fácil | (...)

Asimismo, la facilidad del idioma y su utilidad construyen la actitud positiva de Vera ante el español.

Con respecto a los españoles Vera, después de haber vivido en España, manifiesta que son similares a los griegos. Dice que sólo hay pequeños detalles, debidos a la distinta política que lleva cada país, que les hacen ser diferentes.

136 Vera *n:o no tanto \ no tanto finalmente \ | y eso por ejemplo es- | la causa es política finalmente que: | en general somos iguales | y las únicas diferencias | no es por ejemplo como: los del norte y los del sur no / ta:nta / diferencia | pero cosas más más suaves*

En relación con las estrategias de aprendizaje Vera no puede memorizar cosas fuera del contexto. Para aprender tiene que practicar. Utiliza sus conocimientos previos y recién

adquiridos para realizar una serie de hipótesis sobre la forma en que el español está estructurado. Mediante la práctica y, sobre todo hablando ella, va verificando sus hipótesis. Por eso también es necesario que pase un tiempo hasta que ella pueda efectuar el proceso y sentir que ha adquirido el nuevo contenido.

100 Vera *no casi todo que he aprendido era: | e:h | \ no sé \ | porque porque hablaba | porque lo utilizaba y me corregí:an y así | {y:}*

112 Vera *\ no sé \ ¿qué qué es la: como el señal que me: indica si he aprendido? | \ no sé no sé \ es que: a mí ca- casi siempre lo que me pasa es que | tiene que pasar un tiempo para ver si he aprendido algo | y que: las cosas no me quedan así tan rápido | por ejemplo después de una clase | aprendemos palabras o no sé que expresiones | y una semana después me acuerdo de eso n- no salgo de repente más \ no sé lista | así \ que tarda un poco | \ tarda | un poco *

Vera es una alumna independiente con estilo de aprendizaje propio. Conoce sus necesidades y como encontrar su propio camino para aprender de manera eficaz. Mientras está en España aprovecha para ver la tele con subtítulos. Sólo cuando no entiende una palabra por su contexto la apunta para preguntar al profesor.

106 Vera *no estudio | entonces | por ejemplo en España he aprendido mucho vocabulario viendo la televisión | porque ponía subtítulos en vía teletext subtítulos para los sordos y podía ver las palabras e- es mucho más fácil | e- entende:r y aprende:r | una palabra cuando la veas escrita (...)*

Es cierto, pues, que Vera utiliza estrategias que le permiten alcanzar un cierto grado de comprensión de la lengua, aunque no comprenda todas las palabras.

108 Vera *(...) | y: entonces sólo cuando TENGO que saber que significa una palabra si sé más o menos no: no busco más*

La alumna no puede estudiar sola en casa tanto porque no le gusta, como por falta de tiempo. Por eso necesita la disciplina de la clase y un profesor que va organizando sus estudios.

88 Vera *ah no puedo estudiar sola que: casi nunca puedo: decir que yo he estudiado una hora español siempre hago otras cosas entonces | necesito la disciplina de la clase creo | y un profesor (...)*

Quiere aprender de una manera más implícita utilizando la lengua. No le gustan los libros que dan importancia a los detalles. Ella quiere aprovechar al máximo el tiempo que está en clase porque es el lugar donde puede practicar y por eso considera que deben hablar sólo en español.

117 E *mhm | y eso te gusta | que habléis en español*

118 Vera *yo prefiero cien por cien porque como tenemos sólo: cuatro horas por semana / y a veces no voy / una vez | e- es mejor xxx tiempo | por eso vamos allí*

Hemos mencionado que Vera empezó a estudiar español sin que hubiera una razón específica. Durante el proceso de aprendizaje sus necesidades se concretan. Ahora quiere aprender expresiones y la lengua coloquial. Le gusta mucho la conversación y cree que de todas las destrezas hablar es la más útil porque así puedes comunicar. Planea quedarse un año en el país y aspira a perfeccionar su nivel de español.

82 Vera *a::h no me gusta gramática no me gusta vocabulario \ es lo peor creo \ | \ de esti:los diferentes entre palabras \ me gustan las expresiones y las cosas así coloquiales y todo | y: me gusta hablar \ en clase también *

86 Vera *{y:} creo que hablar es lo más importante | que: así se comunica más la gente | [(AC) y aquí no importa si tú no sabes una palabra más puedes preguntar] | si no puedes hablar tú te quedas por lo que sabes pero: | /solo/*

Vera realiza sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y necesita utilizarla para poder verificarlas o descartarlas. Es consciente que durante este procedimiento de ensayo el error será presente. No tiene ansiedad de corrección sino la necesita y la acepta como parte indisociable del proceso.

100 Vera *no casi todo que he aprendido era: | e:h | \ no sé \ | porque porque hablaba | porque lo utilizaba y me corregí:an y así | {y:}*

Durante el proceso de aprendizaje de español de Vera están presentes unas facilidades, algunas más explícitas que otras. Una de ellas, como hemos mencionado más arriba, es el hecho de conocer ya el francés. De este modo compara los dos sistemas de lengua y aprende con mayor facilidad los fenómenos cercanos.

102 Vera *(...) y me ha ayudado un montón que ya había estudiado el: francés | y: [(AC) entonces tenía que estudiar y aprender cosas de memoria porque era la escuela y éramos pequeños] | entonces por ejemplo sabía las expresione:s el subjuntivo| y en español es casi lo mismo | poco así*

En este mismo turno podemos notar un cambio en el estilo de aprendizaje de Vera. Cuando era pequeña e iba a la escuela se sentía obligada a estudiar y memorizar. Ahora quiere encontrar otras maneras de aprender. Por eso utiliza sus conocimientos previos, y quiere sobre todo practicar y usar los contenidos enseñados. Los dos meses que estuvo en Valencia Vera está practicando continuamente y en consecuencia avanza mucho. Reflexiona sobre la lengua, soluciona problemas y realmente siente que ha aprendido. Igualmente puede valorar su propio progreso: considera que ha aprendido cuando se acuerda y puede hacer uso de un contenido enseñado anteriormente.

Vera quiere aprender muchas lenguas extranjeras pero a la vez puede estimar el esfuerzo que eso impone y su capacidad. Por eso, dice que va a dejar el japonés. También podemos añadir que, cuanto más cercanos son los datos de la lengua en cuestión a los datos del propio idioma de los estudiantes, mejor los van a manejar. Ella misma manifiesta que el japonés es un idioma difícil con una mentalidad diferente.

Durante su estancia en Valencia Vera conoce personas de origen diferente y se da cuenta de la proximidad cultural entre griegos y españoles. Parece que la alumna viviendo en Valencia se ha sentido cómoda como miembro de la sociedad española. Los gestos, el espacio en que viven los españoles y la distancia interpersonal por ejemplo son casi iguales en su país. Todos estos factores de comunicación cultural parecidos han apoyado el desarrollo de la competencia comunicativa de Vera pero ella no lo percibe como un factor importante en su proceso de aprendizaje.

Al contrario, Vera entiende que la pronunciación juega un papel significativo. En su escuela en España se considera que los griegos aprenden mejor pero en realidad pronuncian mejor.

140 Vera (...) | pero: en general no vi mucha diferencia entre: los otros países | todos decían que los griegos aprendimos mejor ((risas)) por la pronunciación

Además, Vera está convencida de que los griegos hablan muy bien las lenguas extranjeras y que su único inconveniente es la pronunciación con idiomas como el inglés y el francés. Esto no sucede con el español porque ahora tienen la pronunciación a su favor. Así uno puede notar que no son nativos sólo con pequeños detalles.

Es interesante ver que después del verano en Valencia ha conocido gente con la que mantiene la comunicación. Para ella, ahora el español no es un sistema formal sino una lengua que utiliza frecuentemente en contextos significativos. Por eso le interesa sobre todo hablar para poder comunicar mejor con sus amigos. De las cuatro destrezas la alumna valora que la expresión oral fue la más difícil matizando que al principio tuvo que “luchar” para hablar. Opina que utilizar el griego en ciertas ocasiones ayuda mucho pero cree que le gustaría si le hubieran forzado a hablar siempre en español. Parece que, después de estar obligada a hablar solamente en español en Valencia, Vera valora su progreso. Quizás sienta que sería más oportuno si lo hubiera intentado desde el principio. De esta experiencia es probable que emane la creencia de que las dificultades que tuvo con los verbos irregulares, el Indefinido y el subjuntivo “se superan con la práctica”.

74 Vera ahora hablar me parece fácil pero: creo q- | porque he practicado nada más | (...)

*80 Vera {xxx}mm m- / no tanto / es que [(AC) siempre por ejemplo subjuntivo sabes cómo se forma] | pero.: cuando hablas | lo olvidas | y luego | siempre digo algo | y vuelvo un poco: antes para decirlo correcto | que pensar que es una de las expresiones todo es / todo: tema de práctica / | igual que los tiempos de pasado \ creo *

Sin duda lo que influyó mucho a la alumna fue su experiencia vivida en España. Por dos meses estaba utilizando la lengua continuamente en un contexto significativo. Estaba, también, aprendiendo como a ella le gusta: sin darse cuenta y de manera divertida, intentando comunicar. Descubre no sólo la lengua y la vida en España sino además costumbres de otros países y diferentes maneras de vivir. Desarrolla su capacidad de hablar en español y los resultados son tan fructíferos que piensa volver a vivirlo. Vera

tiene una actitud positiva ante el conocimiento de lenguas extranjeras, experimenta con su propio proceso de aprendizaje y no duda en empezar a estudiar italiano en España.

7.3 Tercera entrevista

La entrevistada era una alumna de 22 años que había nacido y vivido siempre en Atenas. Estudiaba Filología Francesa y hacía un curso de español de cuatro horas semanales en el Instituto Cervantes. Esta entrevista fue la segunda que se realizó en Grecia y se llevó a cabo el 18 de Marzo de 2003, a la una de la tarde en la casa de la entrevistadora. La alumna consideró la entrevista como una buena oportunidad para practicar el español y por eso aceptó participar. Sin embargo, como no estaba muy acostumbrada hablaba despacio utilizando muchos sonidos paralingüísticos. Esto cansó a la entrevistadora que sentía que la entrevista se extendía mucho pero en realidad duró 33 minutos.

Fecha de realización de entrevista: 18/04/03
Turnos : 314
E: Entrevistadora
Faní: Entrevistada

TRANSCRIPCIÓN		INTERPRETACIÓN
1 E	¿durante cuándo tiempo has estudiado español y dónde?	La entrevista empieza con preguntas introductorias que nos permiten ver que: Faní ha estudiado cuatro años en el Instituto Cervantes de Atenas y no ha viajado nunca al extranjero, aunque le gustaría.
2 Faní	e:h casi cuatro años en el <i>Instituto Cervantes</i>	
3 E	todos los años en el <i>Instituto Cervantes</i> no has tenido otro profesor fuera de:	Al empezar la entrevista, Faní da contestaciones cortas, con una voz baja. No se siente cómoda hablando en español y la E pregunta más de lo previsto para que la haga hablar, pero sin éxito.
4 Faní	no no	
5 E	\ instituto \ y ¿has visitado España o has viajado a otros países de habla hispana?	El uso de superlativo “muchísimo” señala las ganas que tiene Faní de viajar a países de habla hispana.
6 Faní	\no:\	
7 E	¿no? pero te gustaría	
8 Faní	\muchísimo\	
9 E	¿has viajado más a otros países?	
10 Faní	no / no tampoco /	
11 E	tampoco n- no has viajado al extranjero nunca \ pero te gustaría también \	
12 Faní	\sí\	
13 E	y: ¿qué libros has utilizado en la clase para aprender español? ¿recuerdas?	
14 Faní	e:h <i>Intercambio</i> uno y dos e:h	
15 E	<i>Ven</i>	En el turno 16 Faní, por primera vez, utiliza la L1. Está frustrada por no poder acordarse del título del manual y se le escapa un “sí” en griego cuando la E lo dice.
16 Faní	ne sí <i>Ven Ven tres</i>	
17 E	<i>Ven tres</i>	
18 Faní	\sí\ y ahora: hacemos e:h e:h <i>A que no sabes</i> es una: gramática: de perfeccionamiento sobre la lengua española	De todos los manuales que han utilizado, el que le gusta más es “¿A que no sabes...?” porque siente que le ayuda. Faní, habla despacio y de repente se lanza para producir la frase “me gusta muchísimo la gramática” que la va repitiendo también más abajo. En este mismo turno la alumna utiliza el superlativo “muchísimo” dos veces.
19 E	mhm ¿cuál de estos libros te ha gustado más?	
20 Faní	a:h el ultimo es e:hm me ayuda muchísimo sobre: eh la lengua [(AC) porque me gusta muchísimo: la gramática] pero no: corresponde: al nivel e:h que [(AD) tene-] e:h que tenemos eh ahora en la clase creo que: e:h eh debía hacerlo el último año	

21 E	el año que viene	satisfecha porque dice que no corresponde
22 Faní	sí n- no no: que viene	al nivel que tienen ahora. Explica que
23 E	ah {¿qué?}	deberían haberlo utilizado el año pasado
24 Faní	{el} precedente {año}	cuando estaban preparando el examen de
25 E	{ah} ¿el año pasado?	“Básico”.
26 Faní	sí cuando: no:s eh preparábamos para: los exámenes de: de:l <i>Básico</i> porque eso no me ayuda: eh nada para los exámenes <i>Superior</i>	Faní valora que el libro le “ayuda muchísimo sobre la lengua pero no le “ayuda nada” a prepararse para el examen de “Superior”.
27 E	¿necesitas algo más esp- específico para {el examen}?	La E pregunta si necesita algo más específico y ella afirma que sí.
28 Faní	{sí}	
29 E	para el {diploma}	
30 Faní	{sí}	
31 E	y: de est- de los tres libros te gusta <i>A que no sabes</i> más pero tampoco estás muy: {satisfecha}	A continuación la E hace un resumen de la opinión de Faní y ella sola se lanza a valorar el resto de los libros mencionados.
32 Faní	{mh} mh y el <i>Intercambio</i> es muy bien muy bueno y: el <i>Ven</i> también pero: no: corresponde: e:h \m:\ muy bien a los alumnos de menos de edad es mejor eh que: e:h los utilicen e:h con a:lumnos más jóvenes \alumnos con más jóvenes\ ah ¿qué te parecía que tenía muchas explicaciones muchos dibujos? o:	Encuentra los libros “Intercambio” y “Ven” buenos pero dice que no corresponden a personas de su edad sino más bien a alumnos más jóvenes. Hasta ahora la alumna siempre empieza con decir algo favorable sobre los manuales que han utilizado en la clase. Sin embargo, después del primer comentario positivo con la conjunción adversativa “pero” introduce su valoración negativa.
33 E	muchos dibujos	
34 Faní	¿sí?	La E quiere más razonamientos y le pregunta si le parecía que daba muchas explicaciones o tenía muchos dibujos.
35 E	sí eh y hay muchos e:h e:h \ pínakes \ e:h	Faní contesta que había muchos dibujos y muchas tablas con reglas que a ella no le ayudaban. También comenta que la estructura del libro era muy infantil.
36 Faní	tablas	
37 E	tablas eh co:n / reglas / y no es muy: eh así a:ayudándo:me e:h es muy: infantil este tipo: de: e:h de la estructura del libro	
38 Faní	mhm	
39 E	por eso	
40 Faní	y: ¿qué profesor te ha marcado más como: como profesor? ¿hay [(DC) alguien] que te gu- que: te gustó mucho como: hacía la	La E introduce un nuevo tema y pregunta qué profesor le ha marcado más.
41 E		

42 Faní	clase o: e:h Mercedes	
43 E	oh no [(AC) que tampoco quiero que me diga:s] {su: nombre}	
44 Faní	{---} ((risas))	
45 E	[(AC) no pasa nada] eh lo único que quiero es	
46 Faní	¿--- qué tipo?	La alumna, otra vez utilizando la palabra “muchísimo”, cuenta que le gusta cuando el profesor les da la oportunidad de practicar la lengua oral. Asimismo, le gusta hacer ejercicios de gramática, leer artículos y sobretodo, textos literarios porque dice que de esta manera aprende vocabulario nuevo.
47 E	sí	
48 Faní	/ ah / e::hm me gusta muchísimo: cuando: e:h el profesor dan nos da la: eh posibilidad de practicar la lengua oralmente e::h cuando e:h e:h hacemos e:jercicios sobre la gramática en la clase cuando: leemos artículos o algunas eh e:h \partes de textos literarios\ e:h esto me gusta muchísimo eh porque: eh hablam- eh aprendemos eh eh nuevo vocabulario e:h \eso\ y- cuando: eh escuchamos eh eh casete y podemos eh ehm hacer ejercicios sobre: [(AC) la caseta no me gusta:] nada pero es muy: necesario tod- eh y además algunas veces cuando ponemos a video: una: ¿película?	Aquí Faní, explica qué le gusta hacer en una clase. De este modo, relaciona el profesor con las actividades que se realizan en una clase y no con la manera de realizarlas.
49 E	mhm	Inmediatamente después, añade que no le gusta la comprensión oral que se hace con audio pero matiza que es necesario.
50 Faní	no me gusta tampoco pero: creo que es muy necesario	Sigue diciendo que tampoco le gusta el video en clase pero repite que “es muy necesario”.
51 E	¿y por qué no te gusta?	La E pregunta por qué no le gusta y Faní comenta que la mayoría de las películas son aburridas y que su contenido no tiene ningún interés.
52 Faní	[(AC) \¿no me gusta?\] porque: la mayoría de: e:h de estos películas son eh muy aburridos [(AC) /aburridas/] ((risas)) y no tienen a: algún interés e:h e:h [(DC) a cuando: su: ¿contenido?] ((La entrevistadora señala sí con la cabeza)) por eso	
53 E	pero ah ¿una película por ejemplo que te gustaría:	La E insiste en el tema y quiere saber una película o actividad de video que a la

	una actividad que te gustaría: hacer con vídeo [(AC) cuando dices que estas películas son aburridas?]	alumna le gustaría hacer.
54 Faní	e:h me gustaría: ve:r por ejemplo películas de Almodóvar no: un eh \ eh ¿ dokimanter ? \	Faní contesta que prefiere ver una película de Almodóvar que un documental sobre, por ejemplo, la ciudad de Santander.
55 E	\eh document-\	Parece que una obra de un famoso director le motiva más que información sobre una ciudad lejana y desconocida.
56 Faní	documentario: sobre: la ciudad de: Santander por ejemplo que: vimos el último año	
57 E	pero así conoces España también ¿no?	La E razona que de este modo la alumna conoce España pero ella con su risa desprecia este tipo de actividades y no argumenta más.
58 Faní	sí pero Santande:r ((risas))	
59 E	vale	
60 Faní	\ no \	
61 E	y ¿hay otro: profesor eh que: por ejemplo mm para ti es un mal recuerdo hacía algo que te: que no te gustaba \en la clase\?	La E sigue preguntando sobre un profesor enfocando en si la alumna se acuerda de algo que no le gustaba.
62 Faní	eh ¿puedo ---? ((risas)) eh el primera- el segundo año el profesor eh e:h peleó con una: alumna e:h sobre: el e:h ehm sobre: e:h el carácter eh de los griegos e:h contemporáneos e:h dijo: que: eh los griegos e:h actuales e:h e:h no hacen nada que disfrutan e:h al e:h e:h su historia e:h se: eh ¿ perifanevonte ? ¿orgula-?	Ella cuenta un hecho concreto de una pelea entre un profesor y una alumna. Al principio de su narración nos explica que el profesor habló de los “griegos contemporáneos” que disfrutaban de su historia, que están orgullosos de los monumentos y las islas pero no hacen nada.
63 E	{orgullosos}	
64 Faní	{o- o-} son orgullosos eh e:h para: los monumentos el [AC) sol las islas] e:h pero: no: hacen eh algo eh /nada/ e:h que no: valemos na:da que: Atenas es muy: sucia eh que la imagen que: mostramos e:h e:h a otros es muy mala aún e:h teniendo: eh una: tradición eh eh un: una tradición	Avanzando la historia Faní pasa a utilizar la primera persona de plural: “no valemos nada”, “la imagen que mostramos”. De esta manera habla como miembro de este colectivo hacia donde se dirigen los comentarios de su profesor.

	<p>e:h [(AC) buena y muy reputada al extranjero] eso no: se: [(DC) corresponde] con la: realidad ehm y: la alumna: le: e:h [(DC) respondió] de mala manera y por eso:: e:hm e:h \no tenía\ e- es una memoria: muy mala para mí porque: la situación en esta clase: era muy ¿tetameni?</p>	<p>Explica que la alumna le contestó al profesor de mala manera y califica este recuerdo como “muy mala” porque se creó en la clase un ambiente tenso.</p>
65 E	tensa	
66 Fani	tensa	
67 E	<p>y: ¿pero este hecho influyo el resto de las clases o solamente [(AC) era un hecho que pasó en una clase y después la relación con el profesor] siguió normalmente?</p>	<p>La E pregunta si ese suceso afectó el resto de las clases y Fani responde que no.</p>
68 Fani	en esta clase sólo	
69 E	\ en esta clase \	
70 Fani	<p>pero: e:hm este profesor: eh eh es su tipo de: reagir de este modo e:h probablemente: los alumnos de otras clases no: e:h reagieron de modo que:</p>	<p>La alumna sigue hablando del tema porque quiere dejar claro que la discusión no fue culpa del profesor y que probablemente los alumnos de otras clases reaccionarían de otra manera.</p>
71 E	reaccionaron	
72 Fani	reaccionaron de: modo que:	
73 E	vosotros lo hicisteis	
74 Fani	\ sí \	<p>En el turno 70 hay dos galicismos en el discurso de Fani: “reagir”, “reagieron”. Como ya hemos mencionado estudia Filología francesa y en su intento de acordarse del verbo reaccionar, le sale en francés.</p>
75 E	<p>pero: eh cuando digo si hay algo que: te ha marcado como profesor algo que te gustó: ¿qué te gusta de un profesor? e:h o algo que no te gusta o no tienes preferencias y tú te quedas bien con todos los profesores</p>	<p>La E insiste todavía en el mismo tema intentando sacar más información sobre lo que le gusta o no le gusta de un profesor.</p>
76 Fani	<p>no me gusta cuando l- el profesor eh e:hm intenta aprovecharse: e:h de algunas ocasiones para no hacer clase</p>	<p>Fani ahora contesta que no le gusta el profesor que evita dar clase y que no pide deberes.</p>
77 E	mhm	
78 Fani	((risa)) eh cuando: e:h	

	no nos da materia para: la casa esto es eh e- se oye un poco: \ astio eh chiste \	El hecho de querer deberes lo describe como gracioso.
79 E	grac- e:h gracioso	
80 Faní	gracioso e:h pero: e:h me gusta ver eh e:hm a mi profesor que tenga gana para ehm enseñar:nos cosas y no: eh que: el se: sienta se sienta: en la: en el despacho y: vernos eh y déjanos e:h resolver eh ejercicios o: escribir redacciones \y solamente nos vea así no ayúdanos\	Faní exige de su profesor que tenga ganas de enseñar y que sea activo. Comenta que no le gusta que él esté sentado, observando como los alumnos hacen sus ejercicios sino que quiere que les ayude.
81 E	¿y hablas más lenguas extranjeras?	La E cambia de tema y orienta la entrevista hacia los otros aprendizajes de lenguas extranjeras de Faní.
82 Faní	sí francés y inglés	
83 E	E inglés \e inglés\ ¿y: en qué orden las has aprendido?	
84 Faní	ehm de- \ ¿en qué orden?	
85 E	¿en qué orden? primero inglés y después francés o- {primero francés}	La alumna ha estudiado respectivamente inglés, francés y castellano.
86 Faní	{ / ah ah / } inglés francés \y después español\	
87 E	\ español \ ¿y cuál te ha parecido más difícil de aprender?	A la pregunta cuál de las tres lenguas le ha parecido más difícil Faní contesta rápidamente francés.
88 Faní	\francés\	
89 E	¡francés!	
90 Faní	¿por qué? ((La E señala sí con la cabeza)) porque: la gramática es muy sintética e:hm e:h empecé e:hm eh aprender esta lengua den: un modo muy: e:hm \ apótomo e:h e:h muy eh oji apótomo \ eh / ¿xafnicó?/	Ella misma adivina la siguiente pregunta y explica el por qué. Dice que le ha parecido difícil por la gramática que es sintética pero sobre todo, por el primer contacto que tuvo con la lengua.
91 E	ah de repente {empezaste de-}	
92 Faní	{de repente} porque eh	
93 E	/ de golpe /	
94 Faní	de golpe pues eh porque: cambié: escuela	La alumna cuenta que iba a una escuela donde se enseñaba alemán, un idioma que no incluye entre su repertorio lingüístico.
95 E	mhm	
96 Faní	y donde: y a- escuela que:	Después, cambió de escuela y fue a una

	<p> era [(DC) a:prendí:] /alemán/ y: dentro un eh año e:h tenía aprender todo esto que mis alumnos e:h habían aprendido: los años precedentes</p>	<p>donde tuvo que aprender francés. Sus compañeros de clase ya lo habían estudiado los años anteriores y ella de golpe les estuvo que seguir.</p>
97 E	mhm	
98 Faní	<p>pero lo: hacía: con mucha gana e:hm desde: la primera vez eh eh me gusté muchísimo esta lengua eh le: y la: e:h [(DC) ¿distinguí?] eh por la [(DC) pronunciación] y la civilización eh que: eh sigue: el pueblo francés \por eso\</p> <p>((----))</p>	<p>Faní explica que estudiaba francés con muchas ganas y que desde el primer contacto esta lengua le gustó “muchísimo”. La destacó por la “pronunciación” y la “civilización del pueblo francés”.</p> <p>Es importante notar aquí la influencia que pueda tener el primer contacto con una lengua extranjera y la primera impresión que se forma y cómo estos dos factores condicionan el aprendizaje.</p>
99 E	¿inglés te gusta?	
100 Faní	\no no\	
101 E	<p>y: ¿cuántos años tenías cuando empezaste a estudiar inglés?</p>	<p>La E indaga si le gusta el inglés y Faní responde que no. A la pregunta cuándo empezó a estudiarlo la alumna contesta que empezó con ocho años y el tema se abandona.</p>
102 Faní	e:h ¿ocho?	
103 E	\ ocho \ ¿por qué decidiste estudiar español?	<p>Ahora la E pregunta por qué la alumna ha decidido estudiar español.</p>
104 Faní	<p>/ a:h es una historia grande / po:r muchos por muchos e:h </p>	
105 E	razones	
106 Faní	<p>razones e:hm porque en general me gus- me gustan la:s eh me gustan las: lenguas extranjeras e:hm tenía: / tengo / dos e:h amigos amigas de España e:h y me recuerdo desde mi infancia: durante las vacaciones de verano e:h que les escuchaba eh cuando: eh hablaban español y me: eh gustaba muchísimo esto [(AC) no tenía ni idea sobre esta lengua] ehm y: intentando [(DC) imitarles] imitarles eh hablaba: eh griego de modo español ((risas)) eh</p>	<p>Faní dice que “es una historia muy grande” para matizar que hay muchas razones bajo esta decisión. Principalmente, comenta que ha estudiado español porque le gustan las lenguas extranjeras y menciona que tiene dos amigas en España. El primer contacto con el español fue en su infancia cuando en unas vacaciones conoció a dos chicas españolas. Sin saber nada más sobre esta lengua le atrajo el sonido y empezó a imitarlas: “hablaba griego de modo español”.</p>

107 E	todo: lo hacía con zeta: (risas)	
108 Faní	eh además porque: quiero: mm e:h seguir mis estudios sobre: e:h la interpretación y me gustaría hac- [(DC) hacerlo] eh con la lengua español	En las razones añade que quiere estudiar interpretación de la lengua española.
109 E	mhm y [(AC) antes de empezar a estudiar español] ¿tenías una idea sobre la lengua que ibas a aprender?	La E pregunta si Faní tenía una idea sobre el español antes de empezar a estudiarlo.
110 Faní	sí sí a causa de mis amigas porq- eh además mi: profesora de: francés e:h me [(DC) influ:yo] muchísimo porque: e:h todavía e:hm e- porque: [(DC) con:oció] esa e:spañol y me: mm: ¿parotrine? ¿inició?	La alumna, con una doble afirmación, contesta que ya tenía una idea sobre la lengua española, gracias a las dos amigas que había mencionado más arriba. Sin explicar más esta idea pasa a contar que su profesora de francés le influyó para que eligiese español y la animó mucho.
111 E	no eh	
112 Faní	enc- mm encora: ¿enzarine? encora: ((risas)) ¿encorajer ¿pos ine?	
113 E	en fin --- ehm /me aconsejó:/	
114 Faní	eh me aconsejó: eh que: e:h [(DC) ap:renda]	
115 E	que aprendiera	
116 Faní	que aprendiera: e:h español	
117 E	mhm	
118 Faní	/ eh además e::n el programa televisivo eh eh había algunas culebrones eh latinoamericanas ehm y escuchando eh de nuevo la lengua e:hm e:h me ayudé muchísimo para estimarla y: eh venir más cerca co:n eh e:h la voluntad de aprender esta lengua	Escuchar de nuevo el español en la tele le ayuda a apreciarlo y se anima más a estudiarlo.
119 E	¿te parecía una lengua fácil fea bonita es que:	La E pregunta por sus representaciones sobre la facilidad y la dimensión estética de la lengua española.
120 Faní	muy bonita	
121 E	mhm	
122 Faní	e:h muy fácil eh sólo si: ehm eh e- conocer e:h	Faní toma el turno para decir que le parece

	otras lenguas /por ejemplo si/ e:h no: e:hm hablara: \ [(DC) español] [(AC) si no: hablara español] \ no podría: e- FRANCÉS no podría: aprender francés ta:n fácilmente	un idioma bonito. Asimismo añade que es fácil solamente si uno ya conoce otras lenguas extranjeras y precisa que no sería tan fácil para ella aprender español sino hablara francés.
123 E	español tan fácilmente	Sin embargo, no habla del español con el mismo entusiasmo que hablaba de la lengua francesa.
124 Faní	mhm	
125 E	y: ¿estas expectativas se cumplieron o cambiaste de opinión?	Estas expectativas que tenía Faní sobre la lengua se cumplieron.
126 Faní	\ no \ no: he cumplieron	
127 E	se cumplieron	
128 Faní	se cumplieron ((susurrando))	
129 E	¿qué te pareció más fácil y qué más difícil [(DC) leer escribir hablar] o entender el español al principio cuando empezaste a estudiarlo	La E indaga sobre las cuatro destrezas comunicativas y la percepción de Faní sobre la dificultad de cada una cuando empezó a estudiar español.
130 Faní	leer escribir e:h ((susurrando))	
131 E	habla:r o entender	
132 Faní	hablar	
133 E	hablar ¿por qué?	
134 Faní	porque no: eh [(AC) conocía la gramática muy bien] e:h eh tampoco el sintaxis de la lengua y por eso: me: e:hm eh me parecía muy difícil e:h \ de: \ muy difícil de: practicar la lengua oralmente	De las cuatro destrezas, la más difícil le ha parecido hablar. Faní explica que eso fue porque no conocía la gramática y la sintaxis del español. La repetición de la frase “muy difícil” indica su frustración.
135 E	mhm	
136 Faní	y por eso e:h intentía eh seleccionar eh mis conocimientos de inglés y de francés y algunas eh e:hm y mis con- cono- conocimientos	Para la expresión oral, pues, tenía que acudir a sus sólidos conocimientos de francés e inglés y los recién adquiridos conocimientos de español.
137 E	conocimientos	
138 Faní	conocimientos eh e:hm ah	
139 E	¿pobres?	
140 Faní	/ pobres / sobre la lengua española para: eh hablar	
141 E	mhm ¿piensas lo mismo ahora? ¿que hablar es lo	La E quiere saber si Faní sigue pensando lo mismo sobre la dificultad de las

142 Faní	<p>más difícil? \sí\ e:h cuando:: sobretodo:: e:hm e:hm tengo que hable:r eh / hablar / eh e:hm la: lengua cotidiana española es más más e:h difícil porque ehm la lengua continuamente se evoluciona no: e:h conozco muy bien el argo y me parece muy difícil eh cuando: e:h hablo con alguien eh con un griego que: conoce: español eh e:h co:n la misma manera como yo es: no difícil pero cuando: tengo que hablar la lengua con un español o con un mexicano es má:s difícil</p>	<p>destrezas.</p> <p>La alumna afirma que hablar en español sigue siendo lo más difícil. El problema principal es que habla de manera formal y que le cuesta utilizar y entender el registro informal del idioma. Comenta que “la lengua continuamente evoluciona” y ella se presenta como si se quedara fuera de esta evolución.</p> <p>Faní es consciente de que es diferente hablar un idioma extranjero con sus compañeros de clase y con un nativo.</p> <p>Es interesante que mencione que es difícil hablar con un español o un mejicano. Con esta distinción parece que conozca la existencia de las variedades de español.</p>
143 E	<p>tienes la sensación que en la clase eh utilizáis un registro formal de la lengua española</p>	
144 Faní	<p>eh sí</p>	
145 E	<p>y te falta: el registro</p>	
146 Faní	<p>{sí}</p>	
147 E	<p>{más} informal más cotidiano</p>	
148 Faní	<p>sí sí las frases e:h actuales eh e:h [(DC) no puedo] e:h memorizarlas todas y hablo: de modo tradicional de modo: formal</p>	<p>Dice que no puede memorizar las frases coloquiales. También asocia tradicional con formal.</p>
149 E	<p>mhm</p>	
150 Faní	<p>por eso</p>	
151 E	<p>ah ¿recuerdas eh una dificulta:d que te provocó la lengua: española [(AC) si te ha parecido algo muy difícil como:] e:h el subjuntivo: o:</p>	<p>La E pregunta si la lengua española le ha provocado alguna dificultad y da el ejemplo del subjuntivo. Antes de que acabara su frase Faní toma el turno y contesta repitiendo que no. Enseguida añade que a ella “le gusta muchísimo la gramática” y por eso cree que no ha tenido complicaciones.</p>
152 Faní	<p>no no no no porque me gusta muchísimo: la gramática: y:</p>	
153 E	<p>podría ser la pronunciación por ejemplo</p>	<p>La E matiza que una dificultad podría ser la pronunciación.</p>
154 Faní	<p>ehm ae:h en las \e:h\ /primeras/ mi profesor mi profesor e:h me llamó:</p>	

155	eh continuamente ah continuamente: filología francesa porque: ((risas)) sí la pronunciación era muy cerca de los eh eh ¿datos? eh franceses ah	Al principio Faní confunde la pronunciación española con la francesa, pero no lo considera como dificultad.
156	Faní ¿ dedomena ?	
157	E ah datos	
158	Faní / datos/ de francés pero: no	
159	E y:	La E quiere introducir un tema nuevo pero Faní sigue hablando. Sin embargo, nada más empezar su frase olvida lo que quería decir y pide en griego a la E que le repita la pregunta.
160	Faní me- me nierva: e:hm e:h	
((Faní pide en griego que le repita la pregunta que había hecho al principio))		
161	E no recuerdo porque acabo de pensarla	
162	Faní ah ((risas))	
163	E eh si si has tenido una dificultad con los subjuntivos co:n	
164	Faní ah no	
165	E no	
166	Faní no no eh eh sólo me nierva cuando: tenemos que: hacer e:h e:hm ejercicios sobre: las [(DC) preposiciones porque: no puedo: estudiarlas] \eh\ ni a la casa ni: en el instituto eh sólo: ehm eh con la experiencia: puedo: aplicarlas	Tras la repetición, Faní se acuerda de una dificultad que está afrontando ahora con el español. Como es un problema actual habla de ello con pasión y comenta que los ejercicios de las preposiciones la ponen nerviosa. Explica que no puede estudiarlas y la única manera de aprenderlas es utilizándolas.
167	E ¿te da angustia o: te da rabia?	A la pregunta si le dan angustia o rabia la alumna contesta rabia y repite que “no puede con estos ejercicios”.
168	Faní rabia	Parece estar enojada más bien con los ejercicios de las preposiciones que con las preposiciones mismas.
169	E rabia ((risas))	
170	Faní no: no no puedo no puedo estos ejercicios	
171	E no	
172	Faní no	Aquí hay una contradicción. Durante toda la entrevista la alumna da mucha importancia a la gramática y confirma que nunca ha tenido problemas con ella. No obstante, ahora se queda perpleja ante un contenido gramatical que no puede estudiar.

173 E	¿y en la clase qué te gusta hacer? me has mencionado algo que te- no te gusta el video y todo eso pero entre: gramática conversació:n e:h comprensión oral eh de estas cosas ¿cuál prefieres?	La E introduce una nueva pregunta acerca de sus gustos sobre las tareas de clase.
174 Faní	ahora mismo e:h me gustaría muchísimo: hacer literatura para: practicar eh para aprender e:h eh vocabulario nuevo ehm pero eso depende de:l nivel por ejemplo ahora que me preparo para: los exámenes de <i>Superior</i> e:hm todos estos son e:h necesarios en general me gusta la gramática pero no es e:h e:hm necesario para este nivel porque eh todavía: ehm ha resol- [(DC) resolví] \¿resuelto? resuelto muchos ejercicios todos estos años \ e:h y sé que: e:hm debo: hacer otras cosas como la literatura e:hm escuchar e:h e:h casetes e:n e:l cuando tenemos clase de: oral e:h porque: e:hm es otro nivel e:h tengo que: eh amel- a mejorarlo lo más posible	Faní contesta que “ahora mismo” le gustaría hacer literatura para aprender vocabulario. En este momento que se prepara para el examen de “Superior” considera que todas las tareas son necesarias. No pierde oportunidad de repetir que a ella le gusta la gramática pero añade que ya ha hecho muchos ejercicios de este tipo y que debe practicar otras cosas. Tiene claro que las necesidades varían entre los primeros años del aprendizaje de una lengua y los siguientes. También separa lo que a ella le gusta hacer y lo que es necesario que se haga. Como necesidades actuales figuran mejorar su nivel y aprobar el examen de “Superior”.
175 E	mhm \y:\ ¿necesitas estudiar por tu cuenta o es suf- o es suficiente asistir en la clase?	La E pregunta si la alumna estudia por su cuenta o es suficiente para ella asistir a la clase.
176 Faní	por mi cuenta ¿qué significa / para mí /?	
177 E	eh no sola sin el profesor	
178 Faní	eh	
179 E	cuando terminas a- cuando se acaba la clase tu vas a: tu casa y estudias sola o ¿solamente vas a clase asistes a: la clase y después:	
180 Faní	\¿no estudio después? \	Faní responde que después de una clase estudia sola porque si no lo hace no es

	eso no me gusta porque si no lo hago e::hm no podré: memorizar todo lo que: e:h todavía hemos hecho en la clase / lo hago para mí / por ejemplo eh estudio: el vocabulario y: e:h escribo redacciones para: eh para obtener experiencia sobre e:hm e:hm ¿logos?	capaz de memorizar todos los elementos nuevos de la lengua extranjera. Dice que “lo hago para mí”.
181E	el habla	
182 Faní	el habla escri:to eh ton grapto logo	Estudia el vocabulario y escribe redacciones para desarrollar su discurso oral y escrito.
183 E	el modo de escribir	
184 Faní	\ el modo de escribir sí \	
185 E	y: ¿el manual que utilizáis en la clase te ayuda para estudiar?	La E indaga si la alumna se apoya en el manual que utilizan en la clase para estudiar.
186 Faní	no	
187 E	\ no \	
188 Faní	no	
189 E	¿y necesitas { al-}?	
190 Faní	{ / sobre la: / } sólo me: ayudan e:h las notas que: [(DC) tomo] que tomo e::h para estudiar en la casa pero: e:hm \e:h ¿frontizo eh pos ine? \	Faní no considera fundamental el manual sino que da más importancia a las notas que ella misma toma durante la clase.
191 E	eh [(AC) cuido]	
192 Faní	cuido: eh comprar otr- otros libros y:	Compra por iniciativa propia libros y diccionarios para cubrir sus necesidades específicas.
193 E	ah	
194 Faní	e:h diccionarios para ayudarme por ejemplo e:h cuando a los exámenes del <i>Básico</i> e:h no: seguí: un: clase particular en el <i>Instituto Cervantes</i> pero me: preferí: eh prepararme sola y: compró: [(AC) / compré /] eh algunas [(AC) algunos libros especiales] eh y estudie:: sola e:hm: resol ví eh modelos e:h [(DC) precedel] eh de los años precedentes	La alumna cuenta que no tuvo clases particulares en el Instituto Cervantes cuando quiso prepararse para el examen de “Básico”. Ella encontró los manuales necesarios y estudió sola.
195 E	de los exámenes	
196 Faní	de los exámenes sí	Faní se presenta como una alumna autónoma que puede dirigir y dominar su propio proceso de aprendizaje.

197 E	mhm ¿necesitas hacer ejercicios más mecánicos?	<p>Considera los ejercicios mecánicos necesarios en los niveles básicos pero ahora ya no.</p> <p>En el turno 174 también había manifestado que “ha resuelto muchos ejercicios todos estos años” y que ahora necesita “hacer otras cosas como literatura y escuchar casetes”.</p> <p>Faní durante la clase apunta todo el vocabulario nuevo y pregunta al profesor. Después reúne las nuevas palabras y frases y las estudia.</p> <p>Su estrategia para aprender el vocabulario es principalmente agruparlo y escribirlo para luego memorizarlo.</p> <p>Teniendo como referencia la gramática francesa Faní dice que entiende enseguida la gramática del español que aprende en la clase. Matiza que le “ayuda muchísimo” porque por lo menos su estructura le parece similar.</p> <p>La E pregunta si la alumna apunta en una libreta la gramática o sólo el vocabulario.</p> <p>Faní responde que ahora no encuentra un fenómeno gramatical nuevo para apuntar.</p>
198 Faní	no no	
199 E	ni ahora ni en los niveles más básicos	
200 Faní	en los niveles más básicos sí pero ahora no	
201 E	mhm ¿qué haces para entender la gramática o para aprender el vocabulario?	
202 Faní	eh para aprender el vocabulario e:h tomo notas eh no solo cuando: e:h eh resolvemos algunos ejercicios eh o: eh leemos una: texto: e:hm y: en este caso e:hm pregunto al profesor e:h eh la palabra o la- o la la frase que no conozco pero eh cuando: hablamos e:h una frase que me parece: muy interesante y no la conozco e:hm lo: noto la noto y después en mi casa e:h selecciono todo esto vocabulario y: lo aprendo eh cuando a la gramática: e:h para decir la verdad la: aprendo: eh durante: el clase y me ayuda muchísimo porque me parece muy: e:hm e:h similaria con la gramática francesa ehm ehm en cuanto al: estructura al menos e:h y: no tenía nunca: problema: para: comprenderla	
203 E	sí	
204 Faní	y: ¿tienes una libreta donde apuntas la gramática o solamente apuntas el vocabulario? /¿un cuaderno?/	
205 E	en años precedentes sí	
206 Faní	mhm	
207 E	pero: ahora solo: el vocabulario \ apunto \ y	
208 Faní		

209 E	cuando no me: recuerdo de algo lo noto y: recurro al mi:s notas eh [(DC)¿anteriores?] y: lo estudio	Si no se acuerda de algo recurre a sus notas de los años pasados y vuelve a estudiarlo. La gramática fue importante los primeros años y parece ser ahora un tema agotado.
210 Faní	¿y en qué situaciones recurres al diccionario? continuamente cuando escucho una: canción cuando: tengo que escribir una: una redacción e:h cuando: e:h por ejemplo e:hm porque me gusta dedicarme a la: interpretación eh por ejemplo: ehm leo un artículo en: los periódicos y me pienso ¿cómo es e:h eh esta palabra en español o en francés? es un tipo de: ejercicios o de: e:h test que: eh hago en mi mismo mhm	A la pregunta cuándo recurre al diccionario la alumna contesta que lo hace continuamente. Explica que le gusta la traducción y se pone pruebas a sí misma intentando interpretar palabras en español y francés, cuando por ejemplo lee el periódico.
211 E	por eso: e:h todo el tiempo recurro a los diccionarios	Concluye que por esa razón todo el tiempo recurre al diccionario.
212 Faní	¿qué te hace sentir que has aprendido en una clase?	La E introduce un nuevo tema y pregunta qué la hace sentir que ha aprendido en una clase.
213 E	\¿qué te hace sentir?\	
214 Faní	que has aprendido /que vas a una clase y dices hoy he aprendido:/	
215 E	ah	
216 Faní	y estás: contenta	
217 E	e:hm en este momento	
218 Faní	cuando: e:h aprendo nuevo vocabulario y: la próxima vez y: el- al último: la última clase eh cuando por ejemplo hablamos e::h me da e:h \me se da\ la posibilidad e:h de hablar y utilizar el vocabulario que: ehm aprendí: la ve:z precedente ¿to katalaves tora?	Faní por una vez más destaca qué le gusta hacer “en este momento”. Dice que está contenta cuando aprende vocabulario nuevo y sobre todo cuando tiene la oportunidad de utilizarlo en la clase.
	((Faní pregunta a la entrevistadora en griego si ha entendido lo que acaba de decir))	

219 E	sí (risas)	Explica que quiere ver que lo aprende, que lo puede aplicar y que ya lo ha memorizado.
220 Faní	eso cuando veo que: lo que: e:h aprendo puedo aplicarlo e:h y: memorizarlo	La alumna en el turno 202 nos ha explicado cómo memoriza el vocabulario. Ahora manifiesta su necesidad de comprobar que ha aprendido.
221 E	mhm \ y: \ ¿crees que los griegos hablamos el español bien o sólo lo pronunciamos bien?	La E quiere saber si los griegos hablan o sólo pronuncian el español bien y Faní contesta que lo hablamos mejor de lo que lo pronunciamos.
222 Faní	hablamos mejor que: pronunciamos	
223 E	¿sí?	
224 Faní	sí	
225 E	¿crees que no lo pronunciamos bien? [(AC) que tenemos p-] me has dicho que tú has tenido problemas co:n problemas {en la primera}	Esta vez la E pregunta si la alumna piensa que lo pronunciamos bien. Intenta hacer referencia a lo que Faní le había explicado sobre los problemas que tuvo con la pronunciación al empezar las clases.
226 Faní	{que el profesor te decía}	
227 E	{en la primera}	Faní la interrumpe para aclarar que esto fue el primer año.
228 Faní	\ en los primeros años \	
229 E	/¿has necesitado: explicaciones específicas/ para la pronunciación?	La E insiste en el tema y pregunta si la alumna ha necesitado explicaciones específicas acerca de la pronunciación.
230 Faní	no e:h las problemas eran e:h por ejemplo e:h que: me olvidé: pronunciar el zeta que no es que no era: un error pero cuando: eh [(DC) pronuncia con c] eh mi pronunciación era como francés	Faní explica que ha tenido problemas con la pronunciación de español solamente al principio debido a su conocimiento de francés. Matiza que no era un error y da ejemplos.
231 E	sí	
232 Faní	por ejemplo decía sivilisiaso ((Faní lo pronuncia en francés)) y: me confundí muchísimo	
233 E	[(AC) pero no has necesitado explicaciones] con un poco de práctica y sólo: con {---}	Para la pronunciación no ha necesitado explicaciones y se ha acostumbrado con la práctica. Sin embargo, no es consciente de que los griegos pronuncian el español bien.
234 Faní	{con práctica} y experiencia	
235 E	\vale\ y crees que lo: hablamos mejor de lo que lo pronunciamos el español	Ella está de acuerdo con la creencia general en Grecia de que los griegos hablan bien las lenguas extranjeras aunque no siempre las pronuncian bien.
236 Faní	sí	
237 E	¿y en qué situaciones	

238 Faní	practicas el español? ¿con quién lo hablas?	La E pregunta por las ocasiones en las que practica el español.
239 E	con mis alumnos	
240 Faní	con- con los turistas en: e:h mis vacaciones	Faní contesta que lo practica en la clase con sus compañeros y con los turistas durante las vacaciones.
241 E	con tus compañeros de clase	
242 Faní	con tu- \ ah sí \	
243 E	vale	
244 Faní	compañeros de clase con los turistas que conozco: durante las vacaciones de verano e:h cuando por ejemplo: e:h ¿sólo oralmente?	
245 E	en general	
246 Faní	ah e:h eh por ejemplo yo me gusta muchísimo lo- los deportes y: más concretamente: el fútbol e:h el campeonato español es muy: e:h ¿reputado?	Añade que busca información en periódicos españoles sobre el campeonato español, porque le gusta el fútbol y también chatea con personas de países de habla hispana.
247 E	famoso	
248 Faní	famoso e:hm y: puedo e:hm ehm informarme sobre ehm este: campeonato comprando: periódicos deportivos españoles	Faní se presenta como una alumna que no se limita a aprender español en la clase y busca oportunidades para practicarlo.
249 E	mhm	
250 Faní	ehm o por ejemplo cuando: e:h hago: chat en e:h en internét puedo: ehm aprovecho de la ocasión para habla:r e:h co:n e:h personas de: /de:/ España o de: Latinoamérica	
251 E	¿crees que entre griegos y españoles hay muchas diferencias culturales?	La E pregunta si hay diferencias culturales entre griegos y españoles.
252 Faní	\ no grandes no \ porque: los dos e:h somos e:h dos países e:h mediteran- mediterráneos	Faní contesta que no hay grandes diferencias y argumenta que somos dos países mediterráneos.
253 E	mhm	
254 Faní	e:hm: e:h nos gusta muchísimos muchísimo: e:h disfruta:r la vida: come:r e:h e:h en los restaurantes e:h [(DC)	Cree que griegos y españoles se parecen y da ejemplos de características que ella considera comunes. Domina la idea de la persona alegre, con ganas de vivir la vida y divertirse.

	trasnochar] [(AC) ¿xenijtame?]	
255 E	ah madrugar	
256 Faní	¡ah madrugar! madruga:r	
257 E	/ no madrugar significa: desperta:r pronto tú quieres deci:r eh estar fuera toda la noche	
258 Faní	\ sí \	
259 E	vale	
260 Faní	sí esto divertirnos e:n en las discotecas en los bares e:h además hemos desarrollado: lo mismo el turismo	
261 E	mhm	
262 Faní	e:hm son dos países que: eh se basan eh e:h económicamente sobre el turismo e:hm e:h en cuanto al tiempo e:h los temperaturas son más o menos los mismos e:hm somos eh tenemos algunas características eh e:h similarias como como la: generosidad y: eh la alegría eso	También menciona como factores de igualdad la economía y el clima reforzando el estereotipo de los países mediterráneos.
263 E	mhm ¿desde? eh \no\ ¿en la clase hay alumnos de otros países o solamente griegos en la clase de español?	La E cambia de tema e indaga si hay alumnos de otros países en la clase de español o solamente griegos.
264 Faní	este años e:hm e: todos mis compañeros eh de la clase son griegos pero: e:m recuerdo que: e:h tenía: compañero: un compañero alemán por ejemplo e:hm y: un: austriaco	Faní contesta que este año todos sus compañeros son griegos pero en años anteriores tuvo un compañero alemán y uno austriaco.
265 E	e: en estas ocasiones crees que en la clase ha:n ¿ había aspectos de la comunicación que a ti te parecía:n peculiares más raras?	La E pregunta si en estas ocasiones distintas la alumna había notado aspectos de comunicación peculiares durante la clase.
266 Faní	no porque: ehm la clase: eh se hace sólo en eh la lengua española y lo que el profesor dice e:hm se:	Faní contesta que no se han producido problemas. Argumenta que la clase se hace sólo en español y que el profesor enseña dirigiéndose de la misma manera a

267 E	ehm \¿apefcinete? a dirige	todos.
268 Faní	se dirige eh lo mismo a todos	
269 E	mhm	
270 Faní	e:h todos tenemos eh las mismas e:h ((Faní dice en griego que eso no lo sabe decir pero cambiando la frase sigue hablando)) e:hm e:h el profesor dice lo que dice en español y cada persona: e:h e:h interpreta [(DC) el: mensaje: del:] profesor de su modo eh segú:n e:h su lengua: materna pero no: eh creo que esto: e:hm e:h cree problemas entre la: eh [(DC) comunicación] \de la clase\	Según Faní el profesor enseña en español y cada alumno reflexiona en su lengua materna sin que esto cree problemas de comunicación en la clase.
271 E	mhm y ¿tampoco has notado que cada alumno eh este alumno alemán o: austriaco tenía otros otras necesidades?	La E insiste en el tema y pregunta si estos dos alumnos que provenían de otros países tenían otro tipo de necesidades.
272 Faní	e:h sí por ejemplo e:hm el alumno: mi compañero: de clase: eh austriaco eh no podía: comprende:r de ninguna manera la: gramática	Faní esta vez contesta que sí y dice que el alumno austriaco no podía entender la gramática.
273 E	mhm	
274 Faní	e:hm o: por ejemplo un e: a:h [(AC) por ejemplo otro:] eh que: \mm:\ conocía sólo el inglés no podía: e:h tenía el mismo problema pero esto se relacionaba con el hecho de que: ehm hablab- [(DC) hablara] sólo una lengua extranjera e:h quiero decir que: yo por ejemplo que hablo francés me ayuda muchísimo eh porque e:hm so:n eh dos lenguas muy: eh similares eh sobretodo: en la gramática y en el sintaxis eh pero e:h	Faní opina que las dificultades de sus compañeros extranjeros se deben a su conocimiento solamente de inglés. Compara con su propio caso y vuelve a mencionar que a ella le “ha ayudado muchísimo” el hecho de hablar francés, que es una lengua muy cercana del español.

275 E	los que: hablan eh e:h mi: compañero de clase austriaco que solamente conocía e:hm inglés e:h es evidente que e:hm e:h	Faní considera que su compañero de clase no podía entender con facilidad la gramática española porque hablaba sólo una lengua extranjera, el inglés, y encima la estructura de dicha lengua era más simple que la de español.
276 Faní	conocí un eh eh lengua eh que dispone una: gramática y un sintaxis más simple mhm	
277 E	eh por ejemplo eh e: no: e:h en inglés no hay eh	Añade también unos ejemplos para reforzar su argumento sobre la simplicidad de la gramática del inglés.
278 Faní	tanto:s e:h e:h \kanones \ reglas e:h sobre la gramática eh sobre el subjuntivo eh sobre: los especies de: [(DC) condicione] y le parecía muy difícil e:h absorbe:r todos estos eh	
279 E	¿crees que todo eso ha provocado problemas en la clase o:?	La E pregunta si esta situación ha creado problemas en la clase y Faní contesta que sólo ha provocado problemas a aquella alumna.
280 Faní	no solamente en ella e:h en e:ste:	
281 E	¿te ha molestado este:? [(AC) ¿te ha provocado problemas a ti porque el profesor daba más explicacio:nes?]	La E indaga si el profesor daba más explicaciones en la clase y si esto había molestado a Faní.
282 Faní	e e: el único que me: mole:staba e:hm fuera el he- fuera el hecho de que: e:h continuamente era nerviosa ehm y: presen:taba e:hm antirisis e: y: {tenía}	Ella comenta que le molestó el hecho que la alumna extranjera estaba continuamente nerviosa y que tenía una actitud negativa.
283 E	{recha} rechazaba y: tenía preguntas	
284 Faní	tenía preguntas continuamente e:hm	También añade que hacía preguntas continuamente y Faní piensa que esa era la causa por la que el profesor muchas veces no podía enseñar todo lo que tenía previsto.
285 E	/la alumna/	
286 Faní	la alumna y: muchas veces eh e:h el profesor no: e:hm e:hm [(DC) lograba] terminar la materia el mat-la materia el que había e:h [(DC) programa:] ¿tizado?\	
287 E	\do\	

288 Faní 289 E	programa: tado do {programado}	
290 Faní 291 E	{programatad} sí y:\ ¿desde el momento que empezaste a estudiar español hasta ahora hay algo que te gustaría cambiar en este proceso?	La E cambia de tema e investiga los cambios en el proceso de aprendizaje.
292 Faní	e:h\ me gustaría: habl- e:hn nos dan eh ma:s eh eh:m ((Faní susurra en griego que se ha equivocado con el sintaxis)) me gustaría que [(DC) nos se dieran] más e:h posibilidades de practicarla: e:h oralmente e:hm y: por ejemplo: e:h e:h de: orga- y: que or- se [(DC) organizaran] algunas e:h algunos viajes e:h al España eh existe: un programa e:h de: un proyecto de: realizarse e:h viajes durante el verano al extranjero pero la persona que lo organiz:ó que lo organizaba e:h eh ¿se enferm:ó?	A Faní le gustaría haber tenido más oportunidades de practicar la lengua oral. También expresa el deseo de que alguien hubiera organizado un viaje a España. La alumna utiliza la tercera persona de plural y dice “dieran” y “organizaran” refiriéndose de esta manera a sus profesores. Faní no habla de cambios que ella misma haría sino que se refiere a cambios que le gustaría que hicieran en el Instituto.
293 E	ah sí	
294 Faní	se enfermó e:hm y: después nadie: le: ¿encargó? le encargo para:	
295 E	seguir haciendo estos viajes y: ¿hasta cuando vas a seguir estudiando español?	La E pregunta hasta cuándo va a seguir estudiando español.
296 Faní	ja:h! e:hm ahora termino: e:h ((Faní susurra en griego supuestamente y se ríe)) e:h el D2 e:h e:h que se considera en el <i>Instituto Cervante:s</i> que terminando este clase e:h termina: el circulo: de los e:studios [(AC) sobre la lengua española y que ese] es e:l nivel superior me gustaría: /pero/ me: gustaría e:h	Faní explica que acaba el último curso que ofrece el Instituto Cervantes sobre la lengua española.

	<p>seguir los estudios hacer eh clases sobre la traducción e:h hay este tipo de: eh clases e:h en el <i>Instituto Cervantes</i> e:h pero esto sólo po:r un eh año e:h porque después eh e:h ¿plano? ¿planeo? ¿sjudiazo? quiero: quiero: eh ir al extranjero y: eh si ehm elijo: e:h hacer mis estudios sobre la interpretación me: interesaría no sólo seguir eh e:hm eh los clases de español pero: e:h perfeccionarlo</p>	<p>La alumna piensa seguir estudiando español durante un año más, realizando un curso de traducción que ofrece el Instituto Cervantes. Ella, si decide estudiar interpretación, no quiere hablar el español bien sino perfeccionarlo y por eso tiene planes de ir a España.</p>
297 E	<p>mhm ¿crees que lo hablarás bien un día?</p>	
298 Faní	<p>ah no b- hablo bien pero: puedo comunicarlo bien</p>	<p>A la pregunta si cree que lo hablará bien un día Faní matiza que no habla bien pero puede comunicar bien en español.</p>
299 E	<p>¿pero un día en el futuro?</p>	
300 Faní	<p>sí</p>	
301 E	<p>¿crees que lo vas a hablar bien?</p>	
302 Faní	<p>sí /pero sólo si:/ ehm ehm vivo e:h para alguna: e:h periodo al España porque: eh por ejemplo mi experiencia me ha mostrado que: e:h es muy: e:h positivo de hacerlo hablo: aprendo francés desde hace doce años y no me siento muy muy e:h capable: e:h hablar perfectamente e:hm porque: eh no: he: he: vivido: no he visitado nunca: [(DC) Franc] ia y por eso</p>	<p>La E insiste en su pregunta y Faní esta vez contesta que lo hablará bien solamente si va a vivir por un tiempo a España. Hace referencia a su experiencia del francés y explica que lo está aprendiendo durante doce años pero todavía no se siente capaz de hablarlo perfectamente bien porque nunca ha visitado Francia.</p>
303 E	<p>¿tienes ganas de aprender más lenguas?</p>	
304 Faní	<p>sí</p>	
305 E	<p>¿cuál?</p>	
306 Faní	<p>¿cuál? eh me gustaría muchísimo: e:hm aprender una: lengua de los e:h ¿bajos países? holandes o: ¿süidika?</p>	<p>Faní tiene ganas de aprender más lenguas extranjeras y dice que quiere aprender holandés o sueco y luego japonés.</p>

307 E	\ah\ sueco	
308 Faní	sueco y:: después japonés	
309 E	vale	
310 Faní	un e:h o sueco o: holandés y después eh después e:h eh cuando: tendré: treinta años aprenderé japonés / pero/ es muy difícil no: no sé si pod- no sé si puedo: e:h lograrlo	Nada más acabar su respuesta repite que estudiará sueco u holandés y después “cuando tendré treinta años” japonés. Quiere matizar que esto pasará en un futuro lejano. Enseguida añade que no está segura si será capaz de aprender japonés, porque es una lengua difícil.
311 E	¿pero si tienes ganas?	
312 Faní	eh si tienes ganas y tiempo y: dinero: ((risas)) y todo eso lo haré	La E indaga sobre las ganas que tiene y Faní añade que no solamente necesitas ganas para aprender lenguas extranjeras sino también tiempo y dinero.
313 E	pues vale muchas muchas gracias	
314 Faní	tipota ((que significa de nada en griego))	

7.3.1 Síntesis de la 3ª entrevista

Hemos visto que Faní vive y estudia en Grecia y jamás ha viajado al extranjero. Ella misma ha elegido estudiar español animada por su profesora de francés. En Grecia se valora mucho el conocimiento de las lenguas extranjeras que se muestra sobre todo con la obtención de diplomas. Asimismo, para Faní es muy importante obtener los diplomas de DELE y esto parece motivarla. También la alumna está realizando la carrera de Filología Francesa pero piensa seguir estudiando interpretación española.

108 Faní eh además porque: | quiero: mm e:h seguir mis estudios sobre: | e:h la interpretación y me gustaría hac- [(DC) hacerlo] eh con la lengua español

Faní tiene unas representaciones del idioma español. Su primer contacto con la lengua fue en su infancia durante las vacaciones de verano donde conoció a dos chicas españolas. Sin saber nada más sobre la lengua le atrajo el sonido y empezó a imitarla pronunciando mucho la zeta.

106 Faní razones | e::hm porque en general me gus- me gustan la:s eh me gustan las: lenguas extranjeras | e:hm | tenía: / tengo / dos e:h amigos amigas de España | e:h y me recuerdo desde mi infancia: durante las vacaciones de verano | e:h que les escuchaba eh cuando: eh hablaban español y me: | eh gustaba muchísimo esto | [(AC) no tenía ni idea sobre esta lengua] ehm y: intentando [(DC) imitarles] imitarles eh hablaba: eh griego de modo español ((risas)) | eh todo: lo hacía con zeta:

Piensa que es un idioma bonito y fácil de aprender de aquellas personas que ya hablan otras lenguas extranjeras. Explica que el español fue fácil para ella porque conocía ya francés.

- 122 Faní e:h muy fácil eh sólo si: ehm | eh e- conocer e:h otras lenguas /por ejemplo si/ e:h no: e:hm hablara: | \ [(DC) español] [(AC) si no: hablara español] \ no podría: e- FRANCÉS no podría: aprender francés ta:n fácilmente
123 E español tan fácilmente

Su relación con españoles es limitada y la idea que tiene de ellos surge de su conocimiento general, sus dos amigas y los turistas con los que se relaciona durante las vacaciones así como también, de la imagen que emiten sus manuales y la tele. Explica que no hay muchas diferencias entre griegos y españoles porque los dos vienen de países mediterráneos y cita estereotipos.

- 252 Faní \ no grandes | no \ porque: los dos e:h somos e:h dos países e:h mediteran- | mediterráneos
253 E mhm
254 Faní e:hm: e:h nos gusta muchísimos | muchísimo: e:h disfruta:r la vida: come:r e:h | e::h en los restaurantes e:h [(DC) trasnochar] [(AC) ¿xenijtame?]
260 Faní sí esto | divertirnos e:n | en las discotecas en los bares e:h además hemos desarrollado: lo mismo el turismo
261 E mhm
262 Faní e:hm son dos países que: | eh se basan eh e:h económicamente sobre el turismo | e:hm e:h en cuanto al tiempo e:h los temperaturas son más o menos los mismos | e:hm somos eh | tenemos algunas características eh e:h | similiares como como la: generosidad y: eh la alegría | eso

Durante la entrevista la alumna no pierde oportunidad para manifestar que le gusta la gramática.

- 20 Faní a:h || el ultimo es e:hm | me ayuda muchísimo | sobre:: | eh la lengua [(AC) porque me gusta muchísimo: la gramática]
151 E ah ¿recuerdas | eh | una dificulta:d | que te provocó la lengua: española [(AC) si te ha parecido algo muy difícil como:] e:h el subjuntivo: | o:
152 Faní no no no | no porque me gusta muchísimo: la gramática: | y:

Faní quiere memorizar todos los elementos nuevos que encuentre de la lengua española Para eso ha desarrollado un número de estrategias de aprendizaje a las que recurre para aprender. Primero toma notas de todo lo que quiere estudiar y tiene una libreta donde apunta el vocabulario y otra donde apunta la gramática. Solamente estudiando por su cuenta, después de la clase, puede memorizar los contenidos nuevos y es muy importante repetir y practicar. Por eso estudia sobre todo el vocabulario y escribe redacciones aspirando a familiarizarse con los fenómenos de la lengua española y a poseer más experiencia.

Faní compara los sistemas de las lenguas ya conocidas. Se basa en la gramática del francés y con una simple reflexión aprende los contenidos gramaticales que se enseñan en la clase. Asimismo, reúne sus conocimientos lingüísticos para entender como funciona el español más rápido y con mejor eficacia.

- 136 Faní *y por eso e:h intentía eh seleccionar eh mis conocimientos de inglés y de francés | y algunas eh | e:hm | y mis con- conoz-*
137 E *conocimientos*
138 Faní *conocimientos eh | e:hm || ah*
139 E *¿pobres?*
140 Faní */pobres / sobre la lengua española para: | eh hablar*

Faní necesita estudiar fuera de la clase y no se basa en el manual que utilizan en ella. Apunta todo lo que le parece interesante y según sus objetivos específicos toma la iniciativa de comprar libros y diccionarios.

- 192 Faní *cuido: eh comprar otr- otros libros y:*
193 E *ah*
194 Faní *e:h diccionarios para ayudarme | por ejemplo e:h cuando a los exámenes del Básico | e:h no: seguí: un: clase particular en el Instituto Cervantes | pero me: preferí: eh prepararme sola | y: compró: [(AC) / compré /] eh algunas [(AC) algunos libros especiales] | eh y estudie:: sola e:hm: resol | ví eh modelos e:h [(DC) precedel] eh de los años precedentes*

La alumna no se conforma con entender más o menos el sentido de una palabra sino que necesita precisión y exactitud. Explica que quiere ser intérprete y por eso recurre al diccionario continuamente.

- 209 E *¿y en qué situaciones recurres al diccionario?*
210 Faní *continuamente cuando escucho una: canción cuando: tengo que escribir una: | una redacción e:h cuando: | e:h por ejemplo e:hm | porque me gusta dedicarme a la: interpretación eh por ejemplo: ehm leo un artículo en: los periódicos | y me pienso ¿cómo es e:h | eh esta palabra en español o en francés? | es un tipo de: | ejercicios o de: e:h test | que: eh hago en mi mismo*

Su necesidad principal en este momento es, como explica durante la entrevista, aprender más vocabulario y practicar la lengua oral. Faní lleva estudiando cuatro años el idioma español y ahora exige que ponga en práctica los contenidos enseñados para valorar si ha entendido todo lo que ha estudiado.

- 220 Faní *eso | cuando veo que: lo que: e:h aprendo puedo aplicarlo | e:h y: memorizarlo*

Le gusta el manual que utilizan pero valora que en este momento necesita otro tipo de actividades para aprobar el examen de Superior que figura como su principal meta.

- 26 Faní *(...) porque eso no me ayuda: eh nada para los exámenes Superior*

27 E ¿necesitas algo más esp- específico para {el examen}?
28 Fani {sí}

No solamente quiere ampliar el vocabulario sino familiarizarse con la lengua cotidiana. Tiene la sensación de que ella habla de modo formal.

148 Fani sí sí las frases e:h actuales eh e:h | [(DC) no puedo] e:h memorizarlas
todas | y hablo: de modo tradicional de modo: formal

Como buen aprendiz con experiencia previa en el área de las lenguas extranjeras, sabe qué necesita hacer en cada nivel para seguir mejorando.

197 E mhm | ¿necesitas hacer ejercicios más mecánicos?
198 Fani no | no
199 E ni ahora ni en los niveles más básicos
200 Fani en los niveles más básicos sí pero ahora no

174 Fani ahora mismo | e:h | me gustaría muchísimo: hacer literatura | para:
practicar eh | para aprender e:h | eh vocabulario nuevo | ehm | pero eso
depende de:l nivel | por ejemplo | ahora que me preparo para: los
exámenes de Superior | e:hm todos estos son e:h necesarios | en general
me gusta la gramática pero no es e:h e:hm necesario para este nivel
porque eh todavía: ehm ha resol- [(DC) resolví] ¿resuelto? | resuelto
muchos ejercicios todos estos años \ e:h y sé que: | e:hm debo: hacer
otras cosas como la literatura e:hm | escuchar e:h | e:h casetes e:n e:l ||
cuando tenemos clase de: oral | e:h porque: e:hm es otro nivel e:h tengo
que: | eh amel- | a mejorarlo | lo más posible

Nunca olvida su meta y aunque la literatura es lo que le gusta hacer, sabe que debe realizar actividades menos atractivas para poder desarrollar alguna habilidad más concreta y aprobar el examen.

48 Fani / ah / e::hm | me gusta muchísimo: cuando: e:h el profesor dan | nos da
la: eh posibilidad de practicar la lengua oralmente | e:h cuando | e:h
e:h | hacemos e:jercicios sobre la gramática | en la clase| cuando:
leemos artículos o algunas eh e:h | \partes de textos literarios\ e:h | esto
me gusta muchísimo | eh porque: eh hablam- eh aprendemos eh | eh
nuevo vocabulario | e:h eso\ y- cuando: eh escuchamos eh | eh casete y
podemos eh ehm hacer ejercicios sobre: [(AC) la caseta no me gusta:]
nada pero es muy: necesario | tod- eh y además algunas veces cuando
ponemos a video: | una: | ¿película?

49 E mhm

50 Fani no me gusta tampoco pero: creo que es muy necesario

De su profesor exige que tenga ganas de enseñar, que sea activo y que dé deberes.

76 Fani no me gusta cuando l- el profesor eh | e:hm | intenta aprovecharse: | e:h
de algunas ocasiones para no hacer clase

77 E mhm

78 Faní ((risa)) *eh cuando: | e:h | no nos da materia para: la casa | esto es eh | e- se oye un poco: \ astio eh chiste \ |*

80 Faní *gracioso e:h | pero: e:h me gusta ver eh e:hm a mi profesor que tenga gana para ehm | enseñar:nos cosas y no: eh que: | el se: sienta | se sienta: | en la: | en el despacho y: vernos eh | y déjanos e:h resolver eh ejercicios o: escribir redacciones | \y solamente nos vea así no ayúdanos*

Faní quiere ser buena alumna, aprobar el examen, perfeccionar el español y convertirse en buen intérprete.

La alumna no menciona explícitamente cómo se siente cuando comete errores. Lo que podemos asumir de su actitud hacia la lengua y su comportamiento en general es que no teme el error. Por eso toma la iniciativa de hablar con los turistas. Viviendo en Grecia no tiene muchas oportunidades de practicar la lengua y por eso cuando aparece una no la deja escapar. Es fundamental que la alumna decida hacer la entrevista porque la considera una buena ocasión para hablar en español. También es importante que ella misma diga que no lo habla bien pero a la vez está segura de poder comunicar bien en español.

297 E *mhm | ¿crees que lo hablarás bien un día?*

298 Faní *ah | no b- hablo bien pero: puedo comunicarlo bien*

Faní repite durante la entrevista que una de las facilidades principales, que le acompañan en el proceso del aprendizaje del español, es el conocimiento del francés.

202 Faní *...eh cuando a la gramática: | e:h | para decir la verdad | la: aprendo: eh durante: el clase | y me ayuda muchísimo porque | me parece muy: e:hm e:h similaria con la gramática francesa ehm | ehm en cuanto al: | estructura al menos e:h y: no tenía nunca: problema: | para:*

203 E *comprenderla*

204 Faní *sí*

274 E *(...) yo por ejemplo que hablo francés me ayuda muchísimo | eh | porque e:hm |so:n eh dos lenguas muy: eh similares eh sobretodo: en la gramática y en el sintaxis (...)*

La alumna tiene una actitud positiva hacia las lenguas extranjeras pero es consciente de que aprender un idioma no es un asunto sencillo. Implica factores como dinero y esfuerzo personal y Faní lo afronta con seriedad completa. Además, comparte la creencia general de que los griegos hablan bien las lenguas extranjeras pero no siempre las pronuncian bien. Sin embargo, nadie la ha informado de que tienen facilidad con la pronunciación española y en consecuencia no lo considera como un factor a su favor.

Otra cosa que impulsa a Faní a aprender una lengua es su propio carácter. Es una chica que le atrae el sonido diferente de una lengua y encima no tiene vergüenza de imitarla. Esta actitud le facilita acercarse a una lengua extranjera. Sin timidez y con voluntad propia se lanza a encontrar hispanohablantes para practicar el español que tanto le hace falta.

La dificultad que destaca Faní son las pocas ocasiones de que dispone para practicar la lengua oral. A la pregunta qué cambiaría en su proceso de aprendizaje la alumna manifiesta claramente que le gustaría haber tenido más oportunidades para hablar en español.

292 Faní me gustaría que [(DC) nos se dieran] más e:h posibilidades de practicarla: | e:h oralmente

Faní opina que, por mucho que se estudie una lengua, sólo se aprende bien si uno visita el país donde se habla. Comenta que lleva estudiando francés durante doce años pero todavía no se siente segura de poder hablarlo perfectamente bien, porque nunca ha visitado Francia. Parece que la alumna quiere saber si realmente ha aprendido lo que ha estudiado y le interesa comprobar si puede poner en práctica los conocimientos adquiridos para valorar su propio esfuerzo y nivel. Aparentemente, Faní considera que conoce la gramática del español, se siente capaz de preparar y aprobar el examen de “Superior” pero le preocupa la producción oral de la lengua y su competencia comunicativa.

7.4 Síntesis esquemática

	<i>Eli</i>	<i>Vera</i>	<i>Faní</i>
Representaciones generales	<ul style="list-style-type: none"> - Pensaba que iba a ser un idioma fácil de aprender porque ya habla francés. - Griegos y españoles se parecen. - Los griegos hablan bien las lenguas extranjeras. - El español es un idioma fuerte que contiene música e imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensaba que iba a ser un idioma fácil de aprender porque ya habla francés. - Griegos y españoles se parecen. - Los griegos hablan bien las lenguas extranjeras. - El español es un idioma útil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensaba que iba a ser un idioma fácil de aprender porque ya habla francés. - Griegos y españoles se parecen. - Los griegos hablan bien las lenguas extranjeras.
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Estudia cuando le hace falta. - Compara los sistemas de las lenguas que conoce. - Escribe todo lo que quiere aprender y lo memoriza. - El diccionario lo utiliza sólo cuando estudia y sobre todo cuando escribe una redacción. - Cuando habla o lee deduce el significado de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> - No estudia después de la clase. - Compara los sistemas de las lenguas que conoce. - No memoriza cosas fuera del contexto. - Para aprender tiene que practicar. - Sólo cuando no entiende una palabra por su contexto la busca en el diccionario o pregunta al profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudia siempre después de la clase. - Compara los sistemas de las lenguas que conoce. - Escribe todo lo que quiere aprender y lo memoriza. - Recurre al diccionario continuamente porque necesita precisión y exactitud. - Según su criterio toma la iniciativa de comprar libros y diccionarios.
Necesidades	<ul style="list-style-type: none"> - Saber que está aprendiendo. - Que la gramática se enseñe en clase. - Practicar con el libro los contenidos presentados. - Hablar sobre los contenidos enseñados. - Sentirse cómoda en la clase. - Sentir la presencia del profesor y que este la controla. - Pruebas y valoraciones. - Dar prioridad a la comunicación y no a la corrección. - Obtener el diploma de "Superior". 	<ul style="list-style-type: none"> - La disciplina de la clase y un profesor. - Aprender de una manera más implícita utilizando la lengua. - Aprovechar al máximo el tiempo que está en clase. - Hablar sólo en español en clase. - Aprender expresiones y la lengua coloquial - Obtener el diploma de "Superior". 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender más vocabulario y practicar la lengua oral. - Familiarizarse con la lengua cotidiana. - Hacer en clase aquellas actividades que la preparen mejor para el examen de "Superior". - Que su profesor tenga ganas de enseñar, que sea activo y que dé deberes. - Obtener el diploma de "Superior" (su meta principal).

	<i>Eli</i>	<i>Vera</i>	<i>Faní</i>
Facilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Haber estudiado el francés antes. - La proximidad cultural. - Vivir en España. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber estudiado el francés antes. - La proximidad cultural. - Vivir en España. - La similitud de la pronunciación del español con la del griego. - Utilizar el español en Grecia en contextos significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber estudiado el francés antes.
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Pocas y minimizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pocas y superadas con la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las pocas ocasiones que dispone para practicar la lengua oral.

8. CONCLUSIONES

Este trabajo pretende solamente acercarse al pensamiento de los alumnos griegos que estudian español como lengua extranjera. Somos conscientes que hacen falta más datos introspectivos y observaciones de su comportamiento para poder llegar a conclusiones generalizadas. Sin embargo, la planificación y realización de las entrevistas ha sido muy útil para la experiencia de la investigadora. De esta manera hemos podido valorar una investigación y hacernos poco a poco conscientes de sus pasos y necesidades.

Asimismo, elementos que al principio nos parecían detalles durante el proceso, se revelaron fundamentales. Nos hemos dado cuenta que hay muchos factores incontrolables, como por ejemplo la calidad de los datos, que no siempre fue la esperada. Además, hay que mencionar una familiarización y un progreso notable a la hora de llevar a cabo las entrevistas. La última fue mucho más fácil de guiar y de controlar. Durante la realización de las entrevistas, pues, y mediante su discurso, las alumnas exteriorizan sus ideas y representaciones acerca de su propio proceso de aprendizaje. Comparten sus opiniones con nosotros y de esta manera, basándonos en sus manifestaciones, intentamos concebir sus creencias y percepciones de cómo aprenden el español.

Un punto crítico de este estudio, según nuestra opinión, es que cada estudiante tiene un proceso de aprendizaje de español totalmente distinto. La primera alumna estudia español durante cinco meses en Grecia. Después viene a Barcelona donde asiste a un curso de lengua de dos meses en la Universidad y en consecuencia aprende en situación de inmersión. La segunda, acude a clases intensivas de español en el Instituto Cervantes durante un año y luego estudia la lengua en Valencia donde consolida lo ya adquirido y desarrolla sus destrezas. Al contrario, la tercera alumna no ha viajado fuera de Grecia y siempre ha estudiado español en el Instituto Cervantes de Atenas.

Analizando, pues, casos heterogéneos, han surgido resultados particulares procedentes tanto de la distinta personalidad de cada aprendiz y su propia manera de entender el mundo como de la diferente situación de aprendizaje que han experimentado. No obstante, se ha observado que las tres alumnas tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y han elegido ellas mismas estudiar español. Igualmente, antes de empezar a estudiarlo pensaban que iba a ser un idioma fácil para ellas porque ya habían estudiado francés; es decir, su idea previa sobre la lengua coincide y valoran que el español va a ser un idioma fácil.

Las expectativas que tenían de la lengua se cumplen pero cada estudiante tiene un grado de satisfacción diferente y lo expresa a su manera. Eli está “enamorada” de la lengua española y “supersatisfecha”. Vera ha decidido estudiar español “casi sin pensarlo” pero ahora considera que “es muy útil”. Para Fani aprender español fue una decisión muy reflexionada pero no habla del idioma con el mismo entusiasmo que habla del francés.

Eli manifiesta que el español no le ha parecido distinto del griego: ni la gramática ni la estructura y también menciona las expresiones. Se hace obvio pues que, para ella, hay una proximidad tanto de la lengua como del conocimiento del mundo. Ella dice que ninguna de las cuatro destrezas le ha parecido difícil y sólo quiere aprender a escribir de manera más formal. También, manifiesta que le molesta ver sus errores escritos

mientras que cuando habla, no le molesta equivocarse porque si se da cuenta lo puede corregir. De todas las destrezas hablar es la más sencilla.

A Vera, de las cuatro destrezas la más difícil le ha parecido hablar en español. Matiza que al principio uno tiene que “luchar” con los pocos recursos que tiene para poder hablar en la lengua que aprende. Opina que hablar fue lo más difícil por falta de práctica. Encuentra negativo el hecho de que en la clase hablaban mucho en griego y que además el profesor utilizaba dicha lengua. La alumna cree que entender es lo más fácil y hablar lo más difícil hasta un punto, que una vez superado, se convierte en una cosa sencilla. Para Vera este punto fue su experiencia en Valencia donde tuvo que practicar mucho, reflexionar sobre el uso de la lengua y desde entonces hablar no es complicado. Ahora no considera difícil ninguna de las destrezas aparte de entender, siempre y cuando haya palabras difíciles.

Para Faní cuando empezó a estudiar español, de las cuatro destrezas, la más difícil fue hablar y afirma que hablar en español sigue siendo lo más difícil. El problema principal es que habla de manera formal y que le cuesta utilizar y entender el registro informal del idioma. Comenta que “la lengua continuamente evoluciona” y ella se presenta como si se quedara fuera de esta evolución.

También observamos que tanto Eli como Vera, por un lado, son conscientes de que el proceso de aprendizaje depende, en gran medida, de su propia responsabilidad y participación. Por otro lado, manifiestan su necesidad específica de tener a su lado al profesor que les va a guiar, observar y controlar en este proceso. A Eli no le gusta el autoaprendizaje, necesita alguien que la dirija y la presione. Vera admite que no puede estudiar sola en casa y por eso necesita la disciplina de la clase y también un profesor. Al contrario, Faní se presenta como una alumna autónoma que puede dirigir y dominar su propio proceso de aprendizaje. Compra por iniciativa propia libros y diccionarios para cubrir sus necesidades específicas y se prepara sola para el examen de “Básico”. De su profesor lo único que exige es que sea activo y que dé deberes.

Es necesario también destacar que si las alumnas tuvieran la posibilidad de cambiar algo en su proceso de aprendizaje harían cambios diferentes. A Eli le gustaría haber hecho más clases de español para haber tenido una más alta competencia de la lengua antes de venir a España. De ese modo piensa que podría aprovechar su estancia en Barcelona de manera más fructífera. Vera manifiesta que ha ido a Valencia en el momento ideal: cuando tenía los conocimientos básicos sobre el funcionamiento de la lengua. Lo único que cambiaría en todo el proceso de aprendizaje tiene que ver con el uso de la L1 en la clase. Dice que prefiere que hablaran sólo en español. A Faní le gustaría haber tenido más oportunidades de practicar la lengua oral y expresa el deseo de que alguien hubiera organizado un viaje a España.

Sería interesante hacer otra sesión de entrevistas con los mismos estudiantes para darles a ellos la oportunidad de examinar sus propias opiniones y para tener nosotros la posibilidad de aclarar temas y anotar posibles cambios en sus manifestaciones. Pensamos que el alumno necesita primero observar sus representaciones, costumbres y experiencias de aprendizaje y luego reflexionar sobre ellas. No obstante, para que eso sea posible es necesario recoger el punto de vista del aprendiz y acercarnos a la realidad de la clase percibida por él para poder adaptarnos a dicha percepción. Cuando las representaciones estén identificadas se abre el camino hacia el cambio. El profesor, por

medio de la negociación y la elaboración de nuevos métodos, debe reforzar las representaciones que favorecen el aprendizaje y modificar aquellas que lo obstaculizan. De esta manera, se desarrolla la metacognición, se llega hacia nuevas formas didácticas y es más probable tener manifestaciones como la que realiza Vera: explica que al principio, creía que en la clase “era normal” hacer ejercicios, para pasar posteriormente a darse cuenta que es “mejor” la expresión oral.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, R. G. y VANN, R. J. (1987) "Strategies of two language learners: a case study", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall, pp.85-102.
- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. M. (1991) *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ALONSO, C. M., GALLEGO, D. J. y MONEY, P. (1999) *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Mensajero.
- ALVAREZ, J. L. y JURGENSON, G. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós.
- ANDÉVOL, E., BERTRÁN, M., CALLÉN, B. y PÉREZ, C. (2003) "Etnografía virtualizada: La observación participante y la entrevista semiestructurada en línea", *Atenea Digital*, 3, pp. 1-21.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. LATORRE, A. y SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Dycinson.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994) *Investigación Educativa: Fundamentos y metodología*, Barcelona: Editorial Labor.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1996) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*, Barcelona: nurtado.
- ARNAUS, R. (1995) "Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic", *Temps d'Educació*, 14, pp. 83-105.
- ARNAUS, R. y CONTERAS, J. (1995) "El comprimís ètic en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació*, 14, pp. 33-60.
- ATKINSON, P. ET AL. (2001) *Handbook of Ethnography*, London: Sage.
- BAILEY, K. M. y NUNAN, D. (eds.) (1996) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BAILEY, K. M., CURTIS, A. y NUNAN, D. (2001) *Pursuing Professional Development. The self as source*, Boston, Massachusetts: Newbury House.
- BANGE, P. (1992) "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)", *AILE*, 1, pp. 53-85.
- BARKHUIZEN, G. P. (1998) "Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context", *TESOL Quarterly*, 32 (1), pp. 85-108.
- BENSON, P. y LOR, W. (1999) "Conceptions of language and language learning", *System*, 27, pp. 459-472.
- BERLINER, D. C. y ROSENHINE, B. V. (eds.) (1987) *Talks to teachers*, New York: Random House.
- BIALYSTOK, E. (1978) "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas" en Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (trad. M. Marcos, 1992), Madrid: Visor, pp.177-192.
- BOSCH, M. y ESTEVE, O. (1999) "Activitats per desenvolupar la consciència lingüística", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 18, pp. 67-81.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1998) "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-41.
- BRUMFIT, C. (2001) *Individual Freedom in Language Teaching*, Hong Kong: Oxford University Press.
- BURGESS, R. G. (1988) "Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research", en Burgess, Robert G. (ed.) *Studies in Qualitative Methodology, Vol. 1: Conducting Qualitative Research*, London/Greenwich (Connect.): Jai Press, pp.137-155.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CAMBRA GINÈ, M. (1998) "El discurso en el aula" en MENDOZA, A. (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, pp. 227-238.

- CAMBRA GINÈ, M. (2001) "Interaction dans la classe de français langue étrangère", en LAFORNT ET AL. *Aspectos didácticos de Francés*, 6, ICE O. Zaragoza, pp. 55-87.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003) *une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- CAMBRA, M. ET AL (2000) "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", *Cultura y Educación*, 17 (18), pp. 25-40.
- CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y educación*, Zaragoza: Edelvives.
- CHAVEZ, M.(1998) "Learner's perspectives on authenticity", *IRAL*, 36 (4), pp. 277-306.
- CHENG, Z. HAU, K. WEN, J. y KONG, C. (2000) "Chinese Students' implicit theories of intelligence and other personal attributes: Cross-domain generality and age-related differences", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- CLARCK, C. M. y PETERSON, P. L. (1997) "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (Cap. VI) (2ª ed.), Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, pp.443-539.
- COHEN, A. D. (1990) *Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers*, New York: Newbury House.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAM, L. (1994) *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar, 2ª ed.
- CORONEL-LLAMAS, J. M. (2002) "Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo", *XXI, Revista de Educación*, 4, pp. 157-166.
- CORREA PIÑERO, A. D. y MARRERO ACOSTA, J. (1992) "Las teorías implícitas como marco del estudio del pensamiento del profesor: descripción de una metodología de investigación", en Estebaranz García, A. y Sánchez García, V. (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 57-69.
- COTTERAL, S. (1999) "Key variables in language learning: what do learners' believe about them?", *System*, 27, pp. 493-513.
- CROOKES, G. (1997) "What influences what and how second and foreign language teach?", *The Modern Language Journal*, 81 (1), pp.67-79.
- DE BEAUGRADE, R. (1997) "Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic?", *Applied Linguistics*, 18 (3), pp. 279-313.
- DE LA TORRE, Saturnino (1988) *Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje II – Conceptualización*, Barcelona: edición del autor.
- DE LANDSHEERE, G. (1988) "History of educational research", en Keeves, J. P. (ed) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 9-16.
- DURANTI, A. (2000) *Antropología Lingüística*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EKEN, D. K. (1999) "Through the eyes of the learner: learners observations of teaching and learning", *ELT Journal*, 53 (4), pp. 240-248.
- ELISENHART, M. (2001) "Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching", en Richardson, V. (ed) *Handbook of research on teaching*, Washington: American Educational Research Association, pp. 209-225.
- ERICKSON, F. (1986) "Qualitative methods of research on teaching", en Wittrock, M. (comp.) *Handbook of research on teaching*, Nueva York: Macmillan, pp. 145-156.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (eds.) (1992) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ESTEVE, O., BORRAS, J., NAVAL-SURRIBAS, E. y VILASECA, L. (2002) "Los aprendices como analistas del discurso", en Cots, J. y Nussbaum, L. (eds.) *Pensar lo dicho. La reflexión*

- sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas, Lleida: 3E Milenio Educación, pp. 121-136.
- FETTERMAN, D. M. (1998) "Ethnography", en Bickman, L. y Rog, D. J. (eds) *Handbook of applied social research methods*, California: Sage Publications, pp. 473-504.
- FIRTH, A. y WAGNER, J. (1997) "On discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research", *The Modern Language Journal*, 81 (iii), pp. 285-300.
- FONTANA, A. y FREY, J. H. (1994) "Interviewing. The art of science" en Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*, London: Sage, pp. 361-375.
- FREEMAN, D. (1996) "Redefining the relationship between research and what teachers know" en Bailey, K. M. y Nunan, D. (eds.) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 88- 115.
- FREEMAN, D. (1996) "The unstudied problem: Research on teacher learning in language teaching", en Freeman, D. y Richards, J. C. (eds.) *Teacher learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 351-374.
- FREEMAN, D. y RICHARDS, J. C. (eds.) (1996) *Teacher learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDNER, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- GARRETT, P y SHORTALL, T. (2002) "Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centred classroom activities", *Language Teaching Research*, 6 (1), pp. 25-57.
- GIL, X. GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. (1995) "Análisi de dades en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació*, 14, pp. 61-82.
- GILLETE, B. (1987) "Two Successful Language Learners: An Introspective Approach", en Faerch, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 269-279.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M., y SIMÓN, T., (1996a) *Profesor en acción I: El proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ-ÁVILA, M. (2002) "Aspectos éticos de la investigación cualitativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp.85-103.
- HARGREAVES, A. (1998) "The emotional practice of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), pp.835-854.
- HARRINGTON, S. C. y HERTEL, T. J. (2000) "Foreign language methods students' beliefs about language learning and teaching", *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5, pp. 53-68.
- HOLEC, H. (1987) "The learner as manager: managing learning or managing to learn?", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall, pp.145-157.
- HOLIDAY, A. (1996) *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLLIDAY, A. (1999) "Small Cultures", *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 237-264.
- HORWITZ, E. K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall, pp.119-129.
- HORWITZ, E. K. (1988) "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72 (3), pp. 283-294.
- HORWITZ, E. K. (1999) "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies", *System*, 27, pp. 459-472.
- HUBER, G. L. (1992) "El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista", en Estebanz García, A. y Sánchez García, V. (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.23-40.
- KEEVES, J.P. (ed) (1988) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*, Oxford: Pergamon Press.

- KUDIESS, E. (2004) *As crenças e os sistemas de crenças de professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil*, Tesis doctoral dirigida por Dra. M. Cambra Giné, Universitat de Barcelona.
- KVALE, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks (CA)/London/New Delhi: Sage.
- LAKOFF, G. y GOHNSON, M. (1998) *Metaforas de la vida cotidiana*, Madrid: Catedra.
- LALONDE, R. N., LEE, P. A. y GARDNER, R. C. (1987) "The common view of the good language learner: An investigation of teacher's beliefs", *The Canadian Modern Language Review*, 44 (1), pp. 16-34.
- LANTOLF, J. P. y GENUNG, P. B. (2000) "L'acquisition scolaire d'une LE vue dans la perspective de la théorie de l'activité: un étude de cas", *AILE*, 12, pp. 99-122.
- LLOBERA, M. (1998) "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 369-381.
- LONG, M. H. (1983) "Inside the black box: methodological issues in classroom research on language teaching" en Seliger, H. W. y Long, M. H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 3-36.
- LUZÓN, M. J. y COLL, J. F. (1997) "Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje", en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaime I, pp. 85-102.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995) "Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79 (3), pp. 372-386.
- MANY, J. E. HOWARD, F. y HOGE, P. (2002) "Epistemology and Preservice Teacher Education: How do beliefs about knowledge affect our students' experiences?", *English Education*, 34 (4), pp. 302-322.
- MARCELO GARCIA, C. (1987) *El pensamiento del profesor*, Barcelona: CEAC.
- MARKEE, N. (1997) "Second language acquisition research: A resource for changing teachers' professional cultures?", *The Modern Language Journal*, 81 (1), pp. 80-93.
- MARRERO ACOSTA, J. (1992) "Las teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Estebanz García, A. y Sánchez García, V. (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 9-21.
- MARX, R. W. y WINNE, P. H. (1987) "The best tool the teachers have- their students' thinking" en Berliner, D. C. y Rosenhine, B. V. (eds.) *Talks to teachers*, New York: Random House, pp. 267-304.
- MASON, J. (1996) *Qualitative Research*, London: Sage.
- MATTHEY, M. (1996) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne: Peter Lang, pp. 54-76.
- MAUSS, M. (1974) *Introducción a la Etnografía*, Madrid: Ediciones ISTMO.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999) *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*, Barcelona: hurtado.
- MILLER, P.V. y CANNELL, C. F. (1988) "Interviews in sample surveys", en Keeves, J. P. (ed) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 457-465.
- MITCHELL, R. y MYLES, F. (1998) *Second language learning strategies*, London: Oxford University Press.
- MOJE, E. B. (1996) "I teach students, not subjects: Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy", *Reading Research Quarterly*, 31 (2), pp.172-195.
- MONDAZA, L. (2001) "Por una lingüística internacional", *DISCURSO y SOCIEDAD*, 3 (3), pp. 61-89.
- MONDAZA, L. y PEKAREK DOEHLER, S. (2000) "Interaction sociale et cognition située: Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?", *AILE*, 12, pp. 149-173.
- MORI, Y. (1999) "Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning?", *Language Learning*, 49 (3), pp. 377-415.

- MURRAY-HARVEY, R. (1994) "Learning styles and approaches to learning: distinguishing between concepts and instruments", *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 373-388.
- NOELS, K. A., CLÉMENT, R. y PELLETIER, L. G. (1999) "Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation", *The Modern Language Journal*, 83 (1), pp. 23-34.
- NUNAN, D. (1989) *Understanding Language Classroom*, Great Britain: Prentice Hall International.
- NUNAN, D. (1991) "Methods in second language classroom-oriented research. A critical review", *Studies in Second Language acquisition*, 13, pp. 249-274.
- NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, New York: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996) "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp.14-21.
- ORTEGA y GASSET, J. (1964) *Ideas y creencias*, Madrid: Espasa – Calpe (Col. Austral), 7ª ed.
- OXFORD, R. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, New York: Newbury House.
- PAJARES, M. F. (1992) "Teacher's beliefs and educational research: clearing up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- PALOU SANGRÀ, J. (2002) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*, Tesis doctoral dirigida por Dra. M. Cambra Giné, Universitat de Barcelona.
- PATTON, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*, California: Sage.
- PÉREZ-SERRANO, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*, Madrid: La muralla.
- PÉREZ-SERRANO, G. (2000) "Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva", en Pérez-Serrano, G. (coord.) *Modelos de investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*, Madrid: Narcea.
- PRABHU, N. S. (1995) "Concept and conduct in language pedagogy", in Cook, G. y Seidlhofer, B. (Hg.) *Principle and Practice in applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71.
- PULIDO-MOYANO, R.A. (1995) "Etnografía i investigació educativa: concepcions, esbiaixades, relacions malenteses", *Temps d'Educació*, 14, pp. 11-32.
- RAINER, J. D. (1999) "Faculty living their beliefs", *Journal of teacher education*, 50 (3), pp. 192-199.
- RAMANATHAN, V. y ATKINSON, D. (1999) "Etnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review", *Applied Linguistics*, 20, pp. 44-70.
- RESNICK, L. (1989) "Introduction", en Resnick, L. (ed.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-24.
- REYES, G. (1995) *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arco Libros.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1996) "The role of attitudes and beliefs in learning to teach" en Sikula, J., Buttery, T. J. y Guyton, Ed. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan.
- RILEY, P. (1989) "Learners' representations of language and language learning", *Melanges Pedagogiques* 1989, pp.65-72.
- RILEY, P. (1996) "'Bats' and 'Balls': Beliefs about talk and beliefs about language learning", *Melanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre), pp.125-153.
- ROBINSON-STUART, G. y NOCON, H. (1996) "Second culture Acquisition: Ethnography in the foreign language classroom", *The modern language journal*, 80, pp.431-449.

- RODRÍGUEZ-ROJO, M. (2000) "Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, pp. 119-130.
- RUBIN, J. (1987) "Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall, pp. 15-30.
- SAKUI, K. y GAIES, S. J. (1999) "Investigating Japanese learners' beliefs about language learning", *System*, 27, pp. 473-492.
- SALVATIERRA, P. J. (2000) "De la etnografía antropológica a la etnografía educativa", *Revista Complutense de Educación*, 11, pp. 219-228.
- SCHMECK, R. R. "An Introduction to Strategies and Styles of Learning", en Schmeck, R. R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press, pp. 3-19.
- SHAVELSON, R. J. y TOWNE, L. (2002) *Scientific research in education*, Washington: National Academy Press.
- STAKE, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- TAFT, R. (1988) "Ethnographic research methods", en Keeves, J. P. (ed) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 59-63.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- TUMPOSKY, N. R. (1991) "Students' beliefs about language learning: a cross cultural study", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 8, pp. 50-65.
- TUSON VALLS, A. (1995) "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació*, 14, pp. 149-161.
- TUSON VALLS, A. (1997) *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK (1998) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: GEDISA, pp. 31-75.
- VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research*, London: Longman.
- VAN LIER, L. (1990) "Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?", en Brumfit, C. Y Mitchell, R. (eds) *Research in Language Classroom*, London: Modern English Publications & the British Council, pp. 33-53.
- VILAGRASA, A., VERDÉS, G. y PICÓ, E. (1989) "Yo creo, tú crees, él cree... Teorías implícitas sobre el aprendizaje del español como lengua segunda", *Cable*, 4, pp.36-40.
- VILLANUEVA, M. L. (1997) "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 49-84.
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (eds.) (1997) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988) "Ethnography in ESL: Defining the essentials", *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.
- WENDEN, A. L. (1987) "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall, pp. 103-117.
- WENDEN, A. L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Hertfordshire: Prentice Hall.
- WENDEN, A. L. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 515-537.
- WENDEN, A. L. (1999) "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics", *System*, 27, pp. 435-441.
- WENDEN, A. L. (2001) "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", Bren, M. P. (ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education, pp. 44-64.
- WENDEN, A. L. y RUBIN, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice Hall.

- WHITE, S. (1999) "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", *System*, 27, pp. 443-457.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997) *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999) "Students' developing conceptions of themselves as language learners", *The Modern Language Journal*, 83 (2), pp. 193-201.
- WITTRICK, M. C. (1997) "Procesos de pensamiento de los alumnos", en Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (Cap. VII) (2ª ed.), Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, pp. 541-585.
- WITTRICK, M. C. (comp) (1989) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WITTRICK, M. C. (comp) (1989) *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WITTRICK, M. C. (comp) (1990) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WOODS, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practise*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1988) "Educational Ethnography in Britain", en Sherman, R. R. y Webb, R. B. (eds) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, London: The Palmer Press, pp. 91-109.
- WOODS, P. (1995) "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa", *Temps d'Educació*, 14, pp. 107-131.
- WOODS, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona: Paidós.
- YANG, N. D. (1999) "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use", *System*, 27, pp. 515-535.

10. ANEXO: Código de transcripción

Pausas

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

Simultaneidad

{}	
{}	entrevistador y entrevistada hablan simultáneamente

Entonaciones

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

Tempo

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

Intensidad

[(F) texto afectado]	fuerte
[(f) texto afectado]	flujo

Hechos paraverbales

((risas))	risas
-----------	-------

Interjecciones

ai, ecs, bah	interjecciones propias de la lengua
ah, oh, e	interjecciones más bien internacionales

Onomatopeyas

bum	onomatopeyas propias de la lengua
-----	-----------------------------------

Sonidos paralingüísticos

mhm	asentimiento
mm	duda
mj	cansamiento
ts	frustración

Hechos no verbales

(escribe en un papel)	escribe en un papel
(enseña un libro)	Comentario sobre sucesos contextuales

Aspectos de meta-transcripción

xxx	fragmento inteligible
(= el ha dicho)	traducción a la lengua de la publicación
Marta	uso de mayúsculas solamente para la primera letra de los nombres propios
<i>Para empezar</i>	los títulos de unos libros que parecen en la entrevista