Las creencias de tres estudiantes de ELE a través del análisis del discurso

Cristina Peralta Bañón
Instituto Cervantes de São Paulo

Con esta comunicación pretendo presentar algunos fragmentos de las entrevistas cualitativas realizadas a tres estudiantes de ELE del Instituto Cervantes de São Paulo. Tomando como punto de partida el corpus que constituye la trascripción literal de las entrevistas, haré una interpretación del sentido de las creencias y representaciones de estas tres alumnas a partir del análisis del discurso.

Mediante el presente trabajo me interesa principalmente articular el análisis del discurso con las metodologías cualitativas o etnográficas. Lo que pretendo es reflexionar acerca de cómo uniendo la entrevista cualitativa en profundidad, herramienta propia de la investigación etnográfica en el ámbito educativo y el análisis del discurso de los informantes, podemos llegar a comprender la dinámica de las posiciones asumidas por los actores del discurso. Por medio del análisis cualitativo de la información proporcionada por los estudiantes es posible interpretar el significado de sus representaciones, como forma indispensable de conocer lo que creen acerca de cómo se produce el proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua.

Uno de los últimos retos de la lingüística ha sido enfrentarse al estudio de lo oral, de lo dialogal y, más en concreto, de la conversación cotidiana. A pesar de que la entrevista cualitativa se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal, permite la expansión narrativa de los sujetos, por lo que se desenvuelve como una conversación cotidiana. Dado que la entrevista cualitativa debe plantearse como una conversación entre iguales, lo ideal es que sea lo más espontánea posible para que se cree una empatía entre el entrevistador y el informante. Ese nuevo desafío ha supuesto la aparición de nuevos objetivos, de carácter más social, como el que me ocupa en esta comunicación, la interpretación de las creencias y representaciones de tres estudiantes de ELE en relación al proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua a través del análisis del discurso. Según Briz Gómez:

> El análisis del discurso oral ha puesto de relieve varios hechos: […]

> 2) que hablar es decir (transmitir información) y hacer (mostrar una intención, lograr una meta); y, más aún, que lo dicho (dado) y lo hecho (lo que se quiere decir) a veces no coinciden, esto es, parte de lo que se comunica va más allá de las palabras que usamos, incluso del contexto lingüístico anterior;
>
> 3) que la interacción es hacer con otro, el cual ha de entender y saber interpretar correctamente de acuerdo con la situación en que se produce la comunicación; […]
> 5) que todo en la interacción se negocia, con el fin de lograr las metas previstas y, en último extremo, obtener la aceptación, la colaboración y el acuerdo con el otro; […]

El significado se da, el sentido se interpreta. Analizar el discurso es estudiar de qué modo el sentido de un enunciado se construye o se infiere a partir de los datos que proporciona el contexto, en relación con la situación y con el entorno cognitivo compartido por los interlocutores. Es cierto que lo dicho y el decir pueden coincidir. Pero a menudo no hay tal coincidencia. La conversación, más aún la coloquial, es una muestra evidente de que la obtención del sentido es algo dinámico, que se obtiene contexto a contexto. Más que en otras manifestaciones discursivas, en ésta se evidencia la distancia que en ocasiones existe entre lo dado y lo interpretado. Las condiciones de comunicación, el saber compartido entre los interlocutores, el tono informal, etc., hacen que se dé rienda suelta a la interpretación, luego tal manifestación ha de ser objetivo de cualquier programación base imprescindible en la elaboración de materiales didácticos.

Aunque aceptemos que el discurso oral, como señala Bustos (1997: 39) «es, por definición, *palabra dirigida a*, esto es, la primera función de la oralidad no es comunicar algo, sino ponerse en contacto con alguien y a partir de ahí construir un mundo en común», debe tenerse muy presente que, como afirma Carbona (1997: 172), «en la conversación, el proceso argumentativo está constantemente enfocado y dirigido a la eficacia o *eficiencia pragmática*, a la *aceptación* del otro, porque si no hay aceptación, no existe intercomunicación». Así pues la búsqueda del acuerdo, se logre o no, es el fin último de toda interacción y la forma lingüística, entendida ahora como estrategia para lograr una meta, es una de las ideas básicas que preside el análisis pragmático y, en concreto, del discurso oral. Por tanto, la interacción comunicativa significa intercambio de información, pero en cualquier interacción hay que ir negociando dicha transmisión de información; esto es, se ha de conseguir la colaboración del destinatario, el hablante. Como señala Escandell (1993: 135), ha de actuar sobre el interlocutor o, de otro modo, ha de lograr su atención, que comparta su misma visión de mundo y que realice determinadas acciones (Gille, 2001: 33). Conversar es, meta-

fóricamente hablando, negociar el acuerdo, dar argumentos para llegar a una conclusión.

A continuación voy a presentar una selección de fragmentos del discurso de tres estudiantes de ELE del Instituto Cervantes de São Paulo en los que aparecen diferentes creencias de las informantes acerca del proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua. En la selección de los casos y las muestras he tenido en cuenta las diferentes características de las informantes a las que ya conocía antes de la entrevista, puesto que todos ellas fueron alumnas mías durante el último semestre del 2006. Primero haré una breve descripción de cada una de las entrevistadas.

1. *Sâmia*: Tiene veintiséis años. Nunca ha estudiado en un país de habla hispana, pero tuvo contactos con hablantes nativos cuando estaba en la facultad. Es licenciada en Historia y especialista en Historia de México. Ha leído mucho en español a causa de sus estudios universitarios e hizo un curso de español hace algunos años en una academia de su ciudad.

2. *Meire*: Tiene más de cincuenta años. Es profesora de Arte y de ELE para niños en una escuela privada. Es nieta de españoles inmigrantes. Aunque sus padres hablaban español en casa, para ella siempre fue una L2 que sólo estudió en la edad adulta. Incluso ahora, después de haber pasado algunos años estudiando español, tiene dificultad para separar las dos lenguas, español y portugués.

3. *Gabriela*: Tiene diecinueve años. Aprendió a hablar español en México, donde vivió durante un año. Allí hizo el último curso del Bachillerato. Estudió ELE en un contexto institucional formal por primera vez en São Paulo, en el Instituto Cervantes, cuando volvió de México. Tiene dificultad con la gramática cuando se trabaja en clase de forma explícita, pero sabe usarla con una corrección bastante elevada dado que la adquirió con el uso en un contexto de inmersión.

En lo que se refiere al análisis del discurso de las informantes voy a centrarme en el estudio de tres aspectos concretos, la *modalización* (el uso de verbos modales, de obligación, de voluntad, de capacidad), la *evaluación de la referencia* (el uso de adjetivos y adverbios axiológicos, los juicios de valor y los verbos de opinión, sentimiento, gusto y preferencia) y los *aspectos del análisis textual* (el dominio del propio discurso, a través de ejemplos, anécdotas, las palabras de otros, y la explicitación del diálogo interior).

1. SÂMIA

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

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

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

trabajar, si vas a trabajar con el tema de los viajes puedes inventar una un viaje».

2. MEIRE

Sobre la modalización he observado que las formas verbales más usadas por la informante son los verbos que expresan *obligación*, como *poder* que utiliza en frases negativas, tanto en la primera persona del singular: «No puedo me quedar pensando mucho», como en la primera persona del plural, al mencionar una obligación impersonal: «No podemos demorar tanto»; la perífrasis *tener que*, en primera persona para expresar una obligación personal: «Tengo que...» y en tercera del plural para expresar un deber común a todos los estudiantes: «Todos tiene[n] que se dedicar fuera de la clase» y, por último, el verbo *deber*, que aparece en forma impersonal: «Se debe leer […], ver películas pienso que se debe porque sólo en la clase no es posible», y también en segunda persona del singular: «Tú debes de estudiar español», palabras que usó su jefa para darle un consejo. Las obligaciones impersonales representan creencias de Meire acerca de cómo se aprende español, son constataciones suyas sobre la manera como pueden mejorar el nivel de las lenguas que estudian los alumnos. Para referirse a la *capacidad* utiliza verbos como *intentar*, tanto en presente como en pasado, pero la mayor parte de las veces en primera persona *yo*: «A veces intentaba hablar, no intenté hablar nada en español, intento pasar el acento correcto, intento ver tele de la España». El gran uso de este verbo denota la falta de seguridad por parte de la informante con respecto a su capacidad de aprender y llegar a hablar bien una lengua; incluso llega a usarlo para referirse a su propia lengua, aunque lo conjuga en la segunda persona, por lo que parece que *explicita un diálogo interior*: «Como en portugués. ¿Hablas bien portugués? Intentas». También lo usa para referirse a su abuelo: «Ha venido aquí intentar [una vida mejor]». Del discurso de la informante se deduce que para ella lo importante es realizar el intento y no tanto lograr el objetivo. Lo que ella valora de verdad es la realización del esfuerzo. Además también hace uso del verbo *procurar*, en primera persona: «Procuro hacer frases cortas», y para expresar *voluntad* utiliza *tener ganas*: «Tengo voluntad [ganas] de volver un día».

En relación a los adjetivos y adverbios axiológicos, a menudo aparecen construcciones con el verbo «ser» en la mayoría de los casos con el adjetivo *difícil*, que son valoraciones negativas acerca del español, lengua que la informante no considera fácil: «es más difícil aún», «es más difícil», «lo más difícil de todo», «estoy malo [soy mala] aún», «esto es muy difícil»,

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

Para dar por terminada la caracterización del discurso, comentaré los aspectos del análisis textual. La informante demuestra un gran dominio del propio discurso. Se refiere a las *palabras de otros*: «Tú debes de estudiar español porque a cualquier hora en esta escuela va a tener un clases de español y tú ya está aquí. Eres descendiente de español. Pienso que ella va a pensar en ti». Cuenta una *anécdota*: «Cuando decimos: "Estudio español", alguien dice: "Es tan fácil. Yo entiendo todo"». Llegué a la conclusión que el brasileño nace hablando español. También hace uso de las anécdotas, como ejemplo, la que sigue a continuación en la que cuenta cómo conoció a una persona del pueblo de su abuelo que era churrero y que los llevó hasta el pueblo y los trataron como si fueran amigos pero no los conocían de nada.

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

3. GABRIELA

En cuanto a la modalización, podemos destacar la perífrasis de obligación *tener que*, forma que aparece conjugada en diferentes personas dependiendo del sujeto al que atañe la exigencia: «tenían que hablar despacio [su familia mexicana]», «teníamos que escribir, teníamos que leer un texto en español [los alumnos]», «tenía que estar la hoja dos dedos cada palabra de la del borde, tenía que tener "Villahermosa, México", tenía que tener un tipo de letra [las normas del colegio], tenías que estar cambiando, tenías que escribir, tenías que pararte y leer». La mayoría de las frases describen normas de la escuela mexicana donde estudió. Parece que era bastante diferente de la escuela de São Paulo, a pesar de ser también constructivista. No obstante también hace uso de esta perífrasis para referirse a cómo debe orientar el profesor a los alumnos y para ello utiliza las palabras que debería decir el profesor: «Tienes que saber un poco porque te va a ser importante», «Tienes que aprender un poco eso». Estos consejos los da de manera impersonal, usando el pronombre personal *tú*. Aparecen *verbos de voluntad*, como *querer*: «yo quiero aprender esto o esto y ya, no quiero aprender esto, quiero irme a aprender el italiano». Recurre a las oraciones condicionales: «Si fuera solamente esto, estaría bien», «Si hiciera así una metodología tradicional» El uso del *condicional*: «Sería bueno seguir los estudios».

Respecto a los adjetivos y adverbios axiológicos, la informante normalmente usa el verbo *ser* seguido de *adjetivos*, tanto positivos: «Era súper chistoso»,—este es el adjetivo que más usa a lo largo de la entrevista—, «Era un colegio más constructivista» —ella lo utiliza como positivo—, «Era más importante», como *negativos*: «La erre pues era imposible», «Fue un poco más difícil», «El maestro era horrible, mucho despacio», «Era la metodología antigua» —describe negativamente la dinámica de las clases en México—, «Era peor» y *adverbios*: «Toda la metodología que yo veía mal», «Todavía no escribía súper bien», «Estaría bien»,. Aparecen *verbos de gusto* como *gustar*: «A mí no me gustaba», «Esto no me gustaba», «A mí no me gusta leer en voz alta». Normalmente usa el verbo gustar para valorar aquellas actividades del colegio de México con las que no estaba de acuerdo por lo que lo usa en frases negativas. También aparece el verbo *encantar*: «A mí me ha encantado mucho» para valorar la experiencia en un colegio constructivista donde hizo un curso preparatorio para entrar en la universidad. Continúa describiendo lo que se evaluaba en aquellos colegios: «Valorizaban la lectura oral porque en las dos tenías que pararte y leer. Y aparte de todo el uniforme que era súper importante que yo no me metí».

Por último, he encontrado *verbos de opinión*, como creer: «Creo que los jóvenes no están preparados».

Los aspectos del análisis textual denotan dominio del propio discurso a través del *uso de ejemplos*: «Había un mapa y tenías que leer, por ejemplo un un texto y descubrir qué país era», «Por ejemplo, él me dijo: "Bueno, tienes que hacer una redacción"». También cuenta varias *anécdotas*, entre ellas aquella en la que la profesora la amenazaba con ponerle un cero si no dejaba de reírse al leer un texto en voz alta. Era una forma de evaluarle, pero a ella no le importaba y siguió riéndose. La causa de la risa era su acento extranjero: «Te voy a dar cero». Bueno, está bien. Y empezaba a reír. «Bueno, ¿pues qué quieres que yo haga?». Otro de los aspectos que resaltan en esta informante es el hecho de recurrir a menudo a las *palabras de otras personas*: «En el primer día [ella me preguntaba]: ¿Quieres desayunar? Y yo: ¿Eh?». «El profesor decía: Bueno, van a hacer esto y van a hacer esto. Vamos a jugar así. Tenéis que... Este juego va a ser así». El uso del discurso directo imprime una cierta teatralidad al discurso cuyo objetivo es acercar el relato al entrevistador.

4. CONCLUSIONES

En esta última parte de la comunicación voy a resumir la interpretación que he realizado de las representaciones y creencias de las tres informantes a partir del análisis de sus palabras.

La primera informante es una persona muy comprometida con las causas sociales. Participó en un programa de voluntariado en el que impartió clases de alfabetización a varios grupos de adultos de barrios de chabolas de Río de Janeiro. Le interesan los pobres porque nadie se preocupa por ellos. A través de sus palabras observo una gran preocupación por todos los problemas relacionados con la pobreza: la desnutrición, el escaso poder adquisitivo, el analfabetismo, la violencia, etc. Las creencias de Sâmia acerca del propio proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua española reflejan una gran autoexigencia, que se observa claramente en el uso de un gran número de formas verbales que expresan obligación. El celo excesivo que manifiesta ante el error es la causa de la ansiedad que demuestra en relación al aprendizaje del español, pero que, sin duda alguna, también se podría aplicar a cualquier otro aspecto de su vida. Teme equivocarse y hacer el ridículo ya que se siente en la obligación de saberlo todo en relación al español, incluso lo que está fuera de su alcance. No da demasiada credibilidad a los cumplidos que le hacen acerca de su compe-

tencia en relación a la lengua española. Obsérvese cómo quita importancia al elogio que le hace su madre al respecto. Afirma que tiene dificultad para expresarse en esta lengua, lo cual denota una desvalorización de sí misma que explica la inseguridad que siente cuando tiene que hacer uso de esta lengua. Sâmia parece ser una persona con una gran motivación por aprender, tanto en lo que se refiere a los estudios como al trabajo; sin embargo, tuvo algunas malas experiencias, a causa de la actitud de sus alumnos y profesores que la desmotivaron. Emite juicios de valor en lo que se refiere a lo que ella considera una buena y una mala actitud por parte de los profesores. Para ella, los malos profesores son aquellos que no se esfuerzan en intentar cambiar las cosas, son los que prefieren el camino fácil, esto es, continuar con las cosas como estaban hasta ahora. La misma opinión tiene de los alumnos que tampoco quieren cambiar de actitud y prefieren seguir representando un papel pasivo en el proceso de adquisición / aprendizaje.

El discurso de Meire se caracteriza por una gran espontaneidad y expresividad que se aprecia por el gran número de anécdotas, bromas y expresiones de las que hace a lo largo de la entrevista. De sus palabras también entreveo una persona luchadora, persistente y valiente al enfrentarse a las convenciones de la época, que no permitían que las mujeres estudiaran. Otra de las cuestiones que caracterizan el discurso de la informante es una gran autocrítica en relación a sus estudios de español que se repite a menudo durante la entrevista. Meire es bastante exigente y a veces llega a ser intolerante consigo misma, puesto que no se permite cometer ningún error a estas alturas, después de tantos años de estudio. La alumna es consciente de su dificultad con las lenguas extranjeras, lo cual se traduce en un miedo asociado al error. Por ejemplo, durante su viaje a España, no se sintió lo suficientemente segura para arriesgarse a intentar mantener una conversación en español porque le daba miedo equivocarse o pasar vergüenza por no saber hablar bien español. Tiene una visión negativa en relación al aprendizaje del español, lengua que considera difícil. Piensa que su nivel no es bueno a pesar de haber estudiado durante mucho tiempo. Y no comparte la opinión de la gran mayoría de los brasileños que creen que el español es fácil. Tiene una fuerte conexión afectiva con la lengua española y con España porque sus abuelos eran del sur de España. Guarda muy buenos recuerdos del viaje que hizo a España.

En tercer y último lugar, tenemos las creencias de Gabriela. Esta informante se siente totalmente diferente a sus hermanos porque estudió en una escuela constructivista y por haber escogido México en lugar de EE.UU para participar en un programa de intercambio. Cree que sus errores son normales; por eso, me parece que no le molesta hacerlos. A diferencia de

las informantes anteriores no tiene miedo a equivocarse o a hacer el ridículo por cometer errores al hablar una lengua extranjera. El aprendizaje del español en México lo describe como una *batalla* en la que tuvo que luchar para vencer. Hace una descripción muy detallada de su experiencia en ese país. Afirma que fue una experiencia dura principalmente por dos motivos. Primero, por las dificultades de comunicación debidas al desconocimiento de la lengua y en segundo lugar, por la difícil adaptación a las normas de la escuela donde estudió en México. Asegura que era mucho más tradicional que aquella en la que estudiaba en São Paulo. De sus palabras deduzco que, al final, resultó una experiencia muy enriquecedora y por eso valió la pena. Sobre sus creencias acerca del constructivismo llega a la conclusión de que lo ideal sería un híbrido de los dos extremos, ni tanta rigidez como encontró en México ni tanta libertad como hay en Brasil. La informante también cree que la responsabilidad por el aprendizaje recae tanto en el profesor como en el alumno y que los jóvenes no pueden escogerlo solos todo porque no saben lo que necesitarán en el futuro. Pueden elegir algunas cosas pero necesitan un profesor que los guíe. Cree que los profesores en México eran más duros y estrictos que los de la escuela constructivista brasileña donde estudió.

BIBLIOGRAFÍA

Alfa, N., 2004, *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian ELE*, Memoria de máster, Universidad de Barcelona.

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

Briz Gómez, A., 1998, *El español coloquial en la conversación,* Barcelona, Editorial Ariel, S.A.

Bustos, J. J., 1997, «Aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación oral», en A. BRIZ *et al.* Es. Co. (eds.), pp. 37-49.

Cabezuelo Martín, M., 2005, *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español,* Memoria de máster, Universidad de Barcelona.

Escandell, M. V., 1993, 1996, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

Gille, J., 2001, *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*, Universidad de Estocolmo.

Galindo Cáceres, L. J., 2000, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación,* Ciudad de México, Editorial Alhambra Mexicana, S.A.

Horwitz, E. K., 1985, «Using student beliefs about language learning and teaching in the foreing language methods course», *Foreign Language Annals*, 18 (4): 333-340.

Narbona, A., 1997, «Sintaxis del español coloquial: algunas cuestiones previas» en A. Briz *et al*. Es. Co. (eds.), pp. 157-175.

Williams, M. y Burden, R. L., 1997, *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. Valero, 1999), Madrid, Cambridge University Press.

Woods, P., 1987, «Life histories and teacher knowledge», en: J. Smith (ed.) *Educating Teachers: Changing The Nature of Pedagogical Knowledge*, London, Falmer Press.