

Enseñanza y aprendizaje de lenguas

Nuevos escenarios

E. Viviana Oropeza Gracia
Victoria Zamudio Jasso
José Martín Gasca García
(coordinadores)



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



11. Identidad y segundas lenguas

SABINE PFLEGER

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
pfleger@unam.mx

JACQUELINE TIBURCIO

Centro de Idiomas Veracruz
Universidad Veracruzana
jatiburcio@uv.mx

RUBÉN GARCADIIEGO

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
ruben.garciadiego@cele.unam.mx

RESUMEN

En los últimos años, y siguiendo las tendencias de una creciente globalización e internacionalización, se ha enfatizado el papel que juega la enseñanza de segundas lenguas en el desarrollo del potencial de los estudiantes hacia una mayor comprensión intercultural. Las investigaciones más recientes se cuestionan la construcción de la identidad en contextos de exposición a otra lengua-cultura, tal es el caso de los estudiantes de una segunda lengua, quienes tienen que negociar constantemente su identidad en el salón de clase de lengua extranjera (Peirce, 1995; Norton, 1997, 2000; Kramsch, 2009). El punto de partida de estas investigaciones son los procesos que llevan a la construcción de una identidad lingüístico-intercultural en el dominio del salón de clase. Si bien la motivación puede ser un motor inicial e individual muy fuerte para aprender una segunda lengua, solamente la disposición a enfrentar movimientos o cambios de identidad que vienen con la exposición a una “induction into the norm of behavior, beliefs and values of second culture” (Byram, 1990: 52) posibilita un buen aprendizaje y el desarrollo de una identidad intercultural. En este artículo se presenta un proyecto piloto interinstitucional que indaga sobre el

proceso de formación identitaria intercultural en estudiantes universitarios de alemán como lengua extranjera.

Palabras clave: construcción de la identidad, aprendizaje de segundas lenguas, estudio interinstitucional, alemán como lengua extranjera

1. INTRODUCCIÓN

Mucho de lo que somos y quienes somos se construye a través de mecanismos simbólicos, especialmente por medio del lenguaje. Nuestra lengua familiar, identitaria o materna es el instrumento de vinculación, de creación de sentido y significado y de valor existencial. Pertenecemos a una comunidad de habla determinada que nos da una identidad lingüística, social y cultural. Aquí es donde aprendemos valores, creencias, normas y actitudes.

Si esto es cierto, entonces debemos concluir que al adentrarnos en una nueva comunidad de habla o comunidad lingüística sufriremos modificaciones a nuestra identidad. Difícilmente podemos seguir siendo los mismos o seguir pensando de la misma manera cuando aprendemos una nueva lengua. Aprender una nueva lengua es obtener también una nueva identidad.

El presente trabajo describe la construcción de la identidad en el dominio del aprendizaje de una segunda lengua, presentando los resultados de un estudio piloto que se llevó a cabo con principiantes de alemán como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en el Centro de Idiomas Veracruz (CIV) de la Universidad Veracruzana (UV).

2. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Con las tendencias de una creciente globalización e internacionalización, en años recientes se ha puesto el foco sobre el papel que juega la enseñanza de segundas lenguas en el desarrollo del potencial de los

estudiantes hacia una mayor sensibilidad intercultural. Enfrentarse a un mundo percibido como globalizado implica, para los estudiantes de educación superior, tener muchas destrezas y habilidades, por lo que es necesario desarrollar diversas prácticas educativas que conduzcan a los jóvenes a obtener una actitud intercultural. Sin duda alguna, muchos coincidiríamos en que el estudio de una o más lenguas extranjeras coadyuvaría a esta actitud.

Saber más de una lengua brinda enormes ventajas para el egresado de cualquier campo académico; ya sea porque uno es capaz de leer trabajos publicados en otras partes del mundo y, a su vez, redactar trabajos propios en otra lengua, o porque conocer otra lengua posibilita una ampliación de los horizontes académicos en cuanto al análisis, la descripción y la evaluación de un objeto de estudio y permite insertarse en diferentes contextos laborales, ya sean de discusión académica o de investigación de punta.

Dentro de este contexto, en los años setenta y ochenta del siglo pasado se condujo una serie de estudios iniciales sobre la construcción de la identidad enculturada de un estudiante en el dominio del aprendizaje de una segunda lengua en la educación superior (Thomas, 1983; Kramsch, 1984, 1998; Byram, 1990). Pero la finalidad de estos estudios seminales era, sobre todo, describir diferentes personalidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes e indagar sobre sus motivaciones y actitudes. No es sino hasta trabajos como los de Bonny Norton que se pone el foco sobre las implicaciones sociológicas y las dimensiones culturales de lo que significa aprender una segunda lengua. En el centro de las investigaciones están los procesos en los que los estudiantes de una segunda lengua tienen que negociar su identidad en el salón de clase de lengua extranjera (Peirce, 1995; Norton, 1997, 2000; Kramsch, 2009). La pregunta de fondo se ocupa de los procesos que llevan a la construcción de una identidad lingüístico-intercultural.

El éxito del aprendizaje de una segunda lengua tiene que ver con una multitud de factores que rebasan las nociones de motivación y personalidad o el tipo de aprendiente. Eso, porque el estudiante se ve confrontado constantemente con situaciones de “foraneidad” al estar expuesto explí-

cita e implícitamente a *frames* culturales¹ distintos a los suyos. Aprender una lengua no es solamente pasar de una codificación a otra:

[second language] learners get the impression that every word in their own language can be translated by one and only one word in the foreign language, and that the structure of a sentence exactly follows the structure of the sentence a learner wishes to translate from their own language (Byram, 2006: 11).²

Una lengua es siempre, y sobre todo, la expresión compleja de todo un sistema de conceptualización de una cultura nacional y de todas sus variantes, subculturas, contraculturas y manifestaciones individuales de ésta. Si bien la motivación puede ser un motor inicial e individual muy fuerte para aprender una segunda lengua, solamente la disposición a enfrentar movimientos o cambios de identidad que vienen con la exposición a una “induction into the norm, of behavior, beliefs and values of second culture” (Byram, 1990: 52) posibilitan un buen aprendizaje y el desarrollo de una identidad intercultural. El sujeto en el salón de clase de lengua extranjera tiene que negociar constantemente su posición frente a los *inputs* culturales nuevos y, con ello, reconstruir discursivamente sus propios *frames* de referencia cultural. “Language learning [is] the construction of imagined identities that are every bit as real as those imposed by society” (Kramsch, 2009: 17). Byram (2006: 12) afirma en este contexto que el aprendizaje de una lengua tiene que ser mucho más explícito en cuanto a los contenidos socioculturales porque solamente así “becoming consciously plurilingual [...] is an enrichment”.

¹ A lo largo del texto se usa el término de *frame* o *frames* en el original en inglés. Esto para denotar más claramente su inserción en el marco teórico cognitivista correspondiente (Goffman, 1974; Turner, 2003; Barsalou, 2009) y evitar las no-equivalencias con la traducción al español de “marco cultural”, que refiere al término sociológico o de la antropología cultural, sin necesariamente reflejar el componente cognitivista.

² “[A]prendientes de una segunda lengua tienen la impresión de que cada palabra de su propia lengua puede ser traducida con una sola palabra en la lengua extranjera y que la estructura de la frase sigue exactamente la estructura de la frase que el aprendiente desea traducir” (traducción propia).

Los estudiantes son, por tanto, portadores de “identidades múltiples” (Block, 2007) en un espacio que les brinda un contacto permanente con la diferencia y la similitud y en el cual se comprometen sus dimensiones sociales, psicológicas, afectivas y culturales (García Garrone, 2013: 51). En el salón de clase de lengua extranjera, los estudiantes se someten a diferentes procesos psicológicos y sociales en los que se transforman y se redescubren como personas con nuevos conocimientos y herramientas, y, en consecuencia, con nuevos rasgos identitarios (Block, 2007).

3. EL INDIVIDUO-SIGNIFICADOR (*THE SIGNIFYING SELF*)

Hasta la fecha existen pocos trabajos que entienden al salón de clase como un espacio comunicativo relacional en el que un individuo enculturado busca significarse y significar a los demás en un nuevo entorno lingüístico-cultural *sui generis* (cf. Herzig, Pflieger, Pupp-Spinassé & Sadowski, 2014, en preparación; Kramersch, 2009: 28). Aún persiste la idea de que estudiar una segunda lengua es fundamentalmente una actividad intelectual racional que implica el uso del pensamiento estratégico y que no involucra al individuo como una identidad holística en un proceso de construcción y reconstrucción identitaria *gestalt*.³ Kramersch anota al respecto:

from most of the descriptions given in SLA research, one would think that learning a language was predominantly an intellectual, disembodied exercise in problem-solving, strategic thinking, accomplished inside the head or between two or several heads in concert with one another (Kramersch, 2009: 28).⁴

³ La configuración identitaria es de naturaleza *gestalt*, esto es, no es una mera suma de elementos, sino una serie de procesos, elementos y relaciones que interactúan de manera dinámica. El resultado, la identidad, es más que la suma de sus partes.

⁴ “[D]e la mayoría de las descripciones de una segunda lengua uno podría pensar que es exclusivamente una tarea intelectual, un ejercicio en resolver problemas, pensamiento estratégico que se logra en la mente o en la combinación de dos o varias mentes” (traducción propia).

Muy frecuentemente el *pensum* morfosintáctico y léxico se encuentra en primer plano en el aprendizaje de una lengua, mientras que lo cultural se relega a aprender datos sobre productos o manifestaciones de una cultura estática meta. Liddicoat (2002: 10) observa que:

some Languages curriculum and pedagogies see culture as unvarying and composed of discrete, concrete facts that can be taught and learnt. Such models of culture can be characterized by a static view of culture. The *static view of culture treats cultural knowledge as either facts or artefacts*. Students are expected to learn information about a country or people, their lives, their history, their institutions, or their customs or about the cultural icons these people have produced, such as their literature, their art, their architecture, or their music. A result of this orientation is that the cultural component becomes self-contained and is often very remote from the language itself.⁵

El estudiante no percibe el aprendizaje como únicamente darle etiquetas nuevas a una realidad conocida (Kaplan, 1993; Watson, 1995), sino frecuentemente se siente profundamente perturbado por el contacto con nuevos conceptos culturales a la par de una incapacidad de poder expresar lo que siente en la nueva lengua. Actitudes decisivas que, sin duda alguna, tendrán una influencia marcada en el proceso de la adquisición de la competencia lingüística.

2.1. *La posición del sujeto en el espacio comunicativo relacional del salón de clase*

Dado que no tenemos un acceso directo al individuo, ni a sus sentimientos o pensamientos, ni mucho menos a los rasgos de su identidad

⁵ “Algunas currícula ven a la cultura como compuesta por unidades separadas, hechos concretos que pueden ser enseñados y aprendidos. Presentan una visión estática de la cultura que ven el conocimiento cultural como hechos o artefactos. Se espera que los estudiantes aprendan la información sobre el país, su historia, a través de íconos culturales que la gente produce, tales como literatura, arte, arquitectura o música. El resultado de este acercamiento es que la cultura se contiene a sí misma y se aleja de la lengua” (traducción propia).

(fuera de los observables), sólo podemos rastrear los rasgos de su construcción identitaria en el discurso. Ahí el sujeto toma una posición propia relacional *con y frente* al otro (Pfleger, Steffen & Steffen, 2012). En el discurso es “sujeto” y formula una posición identitaria desde la cual construye su identidad (Andreouli, 2010; Davies & Harré, 1990). Entendemos, por tanto, a “sujeto” como una entidad simbólica, “that is constituted and maintained through symbolic systems such as language” (Kramsch, 2009: 17). El sujeto se posiciona constantemente en y mediante el discurso como sujeto social manifestando ahí rasgos de su identidad; construye constantemente aspectos individuales, relacionales y colectivos de su identidad a partir de las pistas y estímulos culturales (*cues*) que las prácticas discursivas generan:⁶

a subject position incorporates both a conceptual repertoire and a location for persons [...] Once having taken up a particular position as one’s own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts (Davies & Harré, 1990: 46).

En los discursos, el individuo actualiza constantemente su posición de sujeto en el salón de clase, basado en su propia historia individual y personal. Los diferentes procesos de socialización (*primaria y secundaria*, cf. Berger & Luckmann, 1986) producirán una configuración particular de la posición identitaria del sujeto en un determinado dominio (Fairclough, 1989), como lo es el salón de clase de lengua extranjera en la educación superior. Y en esta nueva *socialización terciaria* (Byram, 2006) se producen movimientos en la posición del sujeto, y, con ello, cambios en los *frames* culturales que el individuo ha construido hasta entonces. Los sujetos son actores, no llenan roles, sino construyen

⁶ Ese posicionamiento es tanto físico como conceptual. Si observamos a estudiantes en un salón de clase podemos registrar cómo los “posicionamientos físicos” al inicio todavía no se establecen con rutina. Al poco tiempo, el individuo “encuentra su lugar físico en el salón”. De la misma manera se ubica conceptualmente conforme avanza la enseñanza. Ubica un lugar en el que se encuentra cómodo de manera física y conceptual, y desde el cual puede defender sus puntos de vista y sus opiniones como sujeto agente.

posicionamientos activos y dinámicos actualizados en el discurso en un marco espacio-temporal determinado:

“positioning” and “subject position” permit us to think of ourselves as choosing subjects, locating ourselves in conversations according to those narrative forms with which we are familiar and bringing to those narratives our own subjective lived histories through which we have learnt metaphors, characters and plot (Davies & Harré, 1990: 41).⁷

Trabajar con *frames* culturales puede reflejar mejor la complejidad de un individuo, misma que no puede ser abordada por la simple pertenencia a una cultura nacional. En un individuo hay demasiados factores de socialización y elección que lo definen dentro de una o más comunidades:

a person [is] a subject of many *CFs*, and each given person with his or her particular constellation of *CFs* allows us to come nearer to the sociological theses of *methodological individualism* (Martí, 2005, 17).

La visión antropológica de *frames* se centra en la diversidad de manifestaciones e instanciaciones culturales transportadas por un individuo en sociedad y permite entender mejor los procesos de la construcción de estos *frames* así como el lugar de la posición del sujeto (identidad) dentro de ellos:

The central idea of the *CFs* approach is that the view of a culture as built by an innumerable quantity of different frames can substitute the old ethnocentric conception that gives an absolute pre-eminence to a national culture: a culture conceived as a subject which, although people admit the possibility of the influence of external elements through transcultural processes, is viewed above all as a cohesive and integrated system (Martí, 2005: 19).

⁷ “[P]osicionarse’ y ‘posición de sujeto’ nos permiten concebirnos como sujetos que actúan, ubicándonos en conversaciones de acuerdo a las formas narrativas con las cuales estamos familiarizados con metáforas, actores y una historia” (traducción propia).

Este modelo permite también un análisis más puntual de los cambios de *frames* culturales (Hong, Morris, Chiu & Benet-Martinez, 2000), observando al individuo y su construcción identitaria en diferentes comunidades y, con ello, en diferentes entornos culturales. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la deseada capacidad para cambiar de *frames* culturales implica fomentar en el estudiante estrategias y una competencia existencial⁸ que le permitan poder moverse con seguridad y destreza en diferentes entornos de lenguas-culturas y poder conferirle a un concepto particular diferentes rasgos, valores y atributos.

4. DOS ESTUDIOS DE CASO DE LA IDENTIDAD Y SEGUNDAS LENGUAS

Los estudios de caso sobre la construcción de la identidad recaban los datos de aprendientes de alemán en una clase de principiantes en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM y en otra clase, igualmente de principiantes, en el Centro de Idiomas Veracruz (CIV) de la Universidad Veracruzana (UV).

El objetivo principal es conocer lo que pasa en un salón de clase de lengua extranjera en cuanto a la construcción de las nociones identitarias y cómo esto tiene una influencia decisiva en la adquisición de la lengua y de las competencias comunicativas y existenciales que se requieren hoy en día de un alumno de educación superior. La meta es ofrecer conocimiento nuevo que nos permita crear situaciones idóneas para el aprendizaje de los contenidos lingüísticos.

En México, hasta la fecha, no hay estudios sobre la construcción de la identidad de estudiantes de lenguas extranjeras, por lo que se escogieron dos contextos institucionales diferentes.⁹ La idea de fondo era ver si el aprendizaje del alemán y los cambios identitarios que provoca en los

⁸ La competencia existencial aglutina el componente actitudinal, el componente axiológico, estilos cognitivos y de aprendizaje. En otras palabras, el “saber ser” se desarrolla a través del autoconocimiento y del saber socializarse en diferentes contextos culturales y, por ende, comunicativos (Guijarro, 2004; Marins, 2010).

⁹ Un grupo del CELE y un grupo del CIV. Cada grupo tenía 20 alumnos provenientes de diferentes carreras universitarias. Todos ellos entraron con una motivación alta para aprender el

estudiantes serían los mismos en un grupo de estudiantes en el sureste del país (Veracruz) que en uno de la Ciudad de México. Por un lado, queríamos ver si los estereotipos identitarios iniciales sobre el otro varían en un contexto de provincia frente a uno de la capital, que generalmente suele ofrecer más opciones para estar en contacto con otras culturas. Por otro lado, queríamos ver si al final del proyecto piloto resultarían diferencias perceptuales y conceptuales en la construcción de los *frames* culturales, y, con ello, movimientos en los propios *frames* identitarios.

5. METODOLOGÍA

El estudio se realizó en dos grupos con principiantes de alemán como lengua extranjera y se inició a los pocos días de haber comenzado el curso. La meta principal era vincular a los estudiantes con su nuevo espacio comunicativo relacional e identitario y proporcionarles un ambiente para expresar rasgos de su identidad individual y compartir éstos con sus compañeros, fomentando la creación de una identidad colectiva. Los materiales necesarios fueron pocos y sencillos:¹⁰

- a) fotocopias ampliadas para crear un “Muro de Berlín” en el salón de clase;
- b) una ficha de perfil para cada uno de los estudiantes;
- c) materiales adicionales como fotocopias, fotos, recortes, etc., para el muro;
- d) una cámara para tomar fotos;
- h) un grupo selecto de estudiantes para llevar a cabo entrevistas/narrativas a profundidad;
- i) grabadora digital.

alemán. Muchos de ellos mencionaron haberse decidido por la lengua para poder hacer un intercambio o posteriores estudios de maestría en Alemania.

¹⁰ Aquí se discute el caso del alemán como lengua extranjera. Y, de acuerdo con ello, se escogieron los materiales. No obstante, el experimento puede ser adaptado a otros entornos del aprendizaje de una segunda lengua sin ningún problema (p. e. en vez de hacer un viaje a Berlín, uno a Roma o a París, etc.).

5.1. Ejecución

Las fotocopias ampliadas se fijaron en el muro del salón y constituyeron el trasfondo para un “viaje imaginario a Berlín”. La idea era que los estudiantes se representaran a sí mismos y quiénes eran y lo que se habrían llevado a ese viaje. En este muro cada uno de los estudiantes pegó su ficha de perfil (tipo ficha de Facebook) y se les tomó una foto individual para acompañar la ficha (véase Anexo 1). Una vez colocadas todas las fichas de perfil (incluyendo una para el profesor), se completó el muro con todo aquello que los estudiantes consideraron necesario llevar en su viaje a Berlín (objetos, fotos, fotocopias de algo, recortes, etc.) hasta lograr una imagen densa que representara este viaje para el grupo entero. Se tomó una foto del muro inicial. Una vez instalado el muro se procedió al día siguiente a que cada uno de los estudiantes llenara un cuestionario con datos sociológicos (véase Anexo 2).

5.2. Las entrevistas/narrativas a profundidad

Del grupo completo se escogió un número representativo de estudiantes para las entrevistas/narrativas a profundidad. La entrevista no rebasó los 10 o 15 minutos en un ambiente relajado, sin presencia de otros estudiantes. Se grabó cada una de las entrevistas y posteriormente se hicieron las transcripciones para el análisis de la posición del sujeto en el discurso narrativo.

5.2.1. Temas y cues¹¹

Los temas de estas primeras narrativas nacen de los *frames* culturales estereotipados identificados. Lo que buscamos es que el sujeto se invo-

¹¹ *Cue* define una pista que el entrevistador da para “detonar” en el individuo entrevistado una narración en la que revelará su posición de sujeto con respecto al tema. Lo que se busca dentro de la narrativa (modelo de Labov/Waletzky) es una parte evaluativa que corresponde a la que manifiesta la posición de sujeto; cf. David Herman (2002). *Cues* generales para provocar narrativas son: “Cuéntame, ¿cómo ves, qué sientes acerca de, tienes alguna experiencia curiosa/negativa/positiva con, etc.?”

lucre emocionalmente (Bocchino, 1999: 9) en la narrativa. Necesitamos narraciones experienciales desde la óptica de la posición del sujeto que construye a lo largo de la narrativa. No buscamos que conteste preguntas de manera racional.¹² Los *frames* culturales estereotipados que identificamos en estudiantes de alemán como lengua extranjera fueron:¹³ a) la percepción de la dificultad de la lengua alemana, b) la percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana y c) el valor social del alemán. El Cuadro 1 muestra los *frames* culturales estereotipados y los *cues* que se emplearon en las entrevistas a profundidad al inicio del semestre.

CUADRO 1. *Cues*/entrevistas en profundidad (primera fase)

La percepción de la dificultad de la lengua alemana	La percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana	El valor social del alemán
<p>Cuéntame qué te dicen los demás (amigos, familia, novio/a) cuando les dices que estudias alemán.</p> <p>¿A quién le contaste cuando fuiste aceptado para el curso?</p> <p>¿Qué sentiste?</p> <p>¿Dónde y cuándo escuchaste a alguien hablar alemán por primera vez? ¿Qué te pasó por la mente?</p> <p>He leído en algunos estudios que se considera el alemán como más difícil que el inglés. ¿Tú qué piensas?</p> <p>¿Crees que un alemán estudiando español experimenta las mismas dificultades que tú?</p>	<p>¿Qué admiras de la cultura alemana?</p> <p>¿Qué admiras de la cultura mexicana?</p> <p>¿En qué se puede comparar mejor lo alemán y lo mexicano?</p> <p>Si pudieras tener cualidades alemanas, ¿cuáles serían?</p> <p>¿Qué relevancia tiene Alemania en tu carrera/área de estudio?</p>	<p>¿En qué te ayuda el alemán en tu profesión?</p> <p>¿Vale mucho saber alemán en el mundo profesional de México?</p> <p>¿Qué crees que le ven al alemán que no le ven al inglés, por ejemplo?</p> <p>¿Conoces a personas que hicieron certificaciones de alemán? ¿Para qué les sirven aquí en México?</p>

¹² Cf. Ochs & Capps (2009).

¹³ Los *frames* culturales estereotipados que el alumno típicamente tiene al iniciar sus estudios se determinaron en un estudio previo al aquí presentado.

En un segundo momento del proyecto, se amplió el espacio comunicativo identitario y relacional agregando a lo trabajado en el salón de clase una página (un muro) en Facebook. En todo momento, el trabajo lingüístico no se vio afectado por estos experimentos y siguió de acuerdo con el currículo y los materiales previstos por cada una de las instituciones.

A lo largo del semestre se intercalaron algunos momentos para ampliar el “muro” en el salón, para estrechar relaciones con los compañeros del salón mediante la red social y también para conocer a compañeros estudiantes en la respectiva institución *partner*. Al final del semestre se volvieron a hacer las entrevistas a profundidad con una ligera variación en las temáticas. Queríamos ver si hubo algún tipo de movimiento en las estereotipaciones iniciales (descritas en el Cuadro 1).

CUADRO 2. Cues/entrevistas en profundidad (segunda fase)

La percepción de la dificultad de la lengua alemana	La percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana	El valor social del alemán
¿Qué piensas? ¿Ha sido la decisión correcta estudiar alemán? ¿Por qué? ¿Cómo ves el salón? ¿Cómo te ves en tu aprendizaje frente a los demás? ¿Qué lugar tiene el alemán en tu vida, fuera de clase? ¿Lees alemán, ves videos, escuchas música, qué haces?	¿Qué admiras de la cultura alemana? ¿Qué te gusta más de la cultura mexicana? Si ahora comparas las culturas, ¿hay más diferencias o similitudes? ¿Cuáles?	¿Qué piensas de ciertas particularidades alemanas, como el <i>Fahrplan</i> de los buses, los tiempos del <i>Essen</i> ? Reflexiona un poco sobre el hecho de que a los alemanes les encanta hacer todo en un <i>Verein</i> . ¿Cómo ves esto? Hay una gran organización en su <i>Freizeit</i> . ¿Por qué crees que sea así? Para terminar, regálame una frase que defina este semestre de alemán para ti.

6. LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

6.1. *Los resultados de la primera fase*

Después de realizar las entrevistas a profundidad en la primera fase,¹⁴ se obtuvieron los datos necesarios acerca del posicionamiento identitario de los estudiantes frente al *otro*. Se confirmaron los *frames* culturales estereotipados identificados inicialmente. En cuanto al *frame* de la *percepción de la dificultad de la lengua alemana*, la posición inicial de los entrevistados se fundamenta en la estereotipación del alemán como una lengua difícil de aprender. Aquí algunos ejemplos de las respuestas que dieron los estudiantes acerca de cómo perciben ellos mismos el alemán o cómo lo perciben las personas en su entorno:

- a. ¡No inventes! ¿No está muy difícil? ¿Cómo le haces para entenderlo?
- b. ¡Ay cómo alemán! ¿Por qué algo tan difícil?
- c. [Sabía] que iba a ser difícil porque es una lengua, eh, muy difícil.
- d. Eh... pero ya después como que me dio un poquito de miedo porque, pues es un nuevo idioma, son muchas cosas que aprender.

La dificultad del alemán desemboca —contrario a lo que se podría pensar— en una motivación muy alta para aprender la lengua, ya que, a nivel de la construcción identitaria, esta dificultad se traduce en un reto personal que les proporciona a los estudiantes un sentido de superación y, por supuesto, una muy buena disposición para aprender. Ellos comentan al respecto:

- a. Es algo nuevo y no todos tienen la posibilidad de estudiarlo.
- b. Pus'qué bueno que estás haciendo las cosas por superarte a ti mismo.
- c. Hablar otro idioma y sobre todo abrir el horizonte.

¹⁴ En este apartado se presentan los resultados del proyecto piloto. Las respuestas de las entrevistas de profundidad del CELE se marcan en *a*, *b*, *c*, y así sucesivamente. Los resultados obtenidos con los alumnos del CIV se marcan en *1*, *2*, *3*, y así sucesivamente.

Además, la elección de la lengua alemana se hace identitariamente por razones de prestigio y reconocimiento en el entorno inmediato, ya sea familiar y/o escolar:

1. A todos, quería presumirlo.
2. La familia se emociona, porque estoy aprendiendo otro idioma, y, amigos, pues, se sorprenden, porque no sabían que me gustaba el alemán.
3. Lo atractivo del alemán es que no todo mundo lo sabe.
4. El inglés es un idioma de moda, y creo que el alemán es un idioma de conocimiento para conocer más, para tener más cultura.

Esta disposición resulta de suma importancia para enfrentar los movimientos o cambios de identidad que vienen con la inducción a las normas de comportamiento, creencias y valores de la segunda cultura que implican el aprendizaje de una lengua extranjera.

Con relación a la *percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana*, los *frames* culturales expresados por los estudiantes están bien definidos y son consistentes al definir una idea muy clara de los rasgos y características de “lo alemán”:

- a. Pues esa como rigidez de las personas, o sea, digamos dedicación al trabajo, al estudio que hacen así como rectos. Sí es woow!
- b. ¡Ah!... su limpieza, como siempre están muy, como decirlo, pues su orden también como su puntualidad, como todo es muy limpio y su cultura es muy respetuosa, son muy respetuosos entre ellos.
- c. Para mí lo que es muy positivo de ellos es que son (...) muy serios, muy (...) eh muy rectos en las decisiones que ellos toman ¿no? (...) o sea ellos tienen como que una perspectiva a lo que tienen que llegar.
- d. Eh... su perfección, que les gusta ser perfeccionistas.

Por otra parte, se presenta una identidad cultural propia poco estable frente al otro, porque si bien se expresa que México es una nación de cultura, historia, artesanía... siempre se mencionan atenuantes como “desgraciadamente”, “lamentablemente”, etc. A la pregunta ¿Qué

admiras de la cultura mexicana?, las respuestas no son tan claras y definidas como lo son en relación con las características de los alemanes e incluso se mencionan aspectos negativos al hacer la comparación:

- a. Buena pregunta jeje (...) bueno pues lo que dijeron los extranjeros por ejemplo es, por ejemplo, que nosotros somos muy abiertos, muy cálidos.
- b. Yo creo que la confianza como, eh, cuando tú conoces a una persona, confías en ella y la familiariz... la familiarización.
- c. De la cultura mexicana que, pues más que nada que la mexicana... que el mexicano se va a dar a entender donde sea.
- d. Un país de muchísima cultura, en cuestiones prehispánicas, y demás... artesanales.
- e. Pues se ve obvio el que nosotros... eh... socialmente pues... no estamos como más... más avanzados ¿no? Necesitamos más educación y pues ellos ya lo lograron.

La identidad enculturada propia se presenta entonces con contornos más difusos. De esta etapa inicial de negociación identitaria, en donde entran en contacto dos identidades culturales divergentes, surge un tercer elemento identitario, una identidad aspiracional dirigida a la cultura meta expresada en aspectos como: *la asertividad, la rectitud, la puntualidad*, etc., que hemos visto anteriormente. Al cuestionar a los estudiantes acerca de qué cualidad alemana elegirían, encontramos respuestas como:

- a. Ehh... la puntualidad... ante todo, igual... que todo lo que yo planeo lo cumpla y sin nada como ningún... sin otra cosa que hacer más que eso.
- b. A lo mejor es tener un poquito más de presencia como tienen los alemanes (...) ser más recto en las decisiones que uno toma.
- c. Una cualidad de los alemanes, pues, yo creo que esa parte de lo claro, del perfeccionismo.
- d. Ser más inteligente, eso me gustaría, ser ordenada.
- e. Pues a tomar ideas innovadoras, más que nada y a conforme al idioma, saber relacionarme con otras personas...

De acuerdo con la pregunta anterior, cabe destacar que algunos entrevistados dentro del grupo del CIV también externaron admiración por los rasgos físicos de los individuos de la cultura meta, lo cual se ilustra con las siguientes citas:

1. La altura, sí, la altura.
2. Ah, no sé, tal vez ser un poco más alta, siento que las mujeres de allá son más altas, o más, ¡ser más alta!
3. Ummm, pues, en cuanto físicamente, ser más alto y a lo mejor, uno se va como al estereotipo de que son güeritas y así, pues igual también ser güerita, cambiarme el color... jeje.
4. Y yo siento que se distinguen por ser inteligentes, guapos y no sé...

A pesar de ello, *el valor social del alemán* no se presentó tan definido como los *frames* culturales estereotipados de lo alemán. Si bien hablar alemán tiene cierto prestigio y valor social en México, como una posibilidad más en el ámbito profesional, la prioridad expresada por los entrevistados fue el aprendizaje del inglés:

- a. Entre más lenguas hables, tienes más posibilidades de conseguir un buen trabajo (...) si... nos queremos relacionar en algún trabajo allá, en alguna maestría, posgrado (...) el alemán te va a abrir más puertas que el inglés porque es su lengua... pues nata... entonces pues si lo hablas sería fantástico.
- b. Yo creo que el inglés siempre vale más, porque el inglés es una lengua que pues se habla en todo el mundo y el alemán... sí lo hablas pero no en todo el mundo.
- c. Pues... yo creo que esta situación de que todo el mundo está con la idea de que el inglés es la lengua universal. Yo creo que por eso no es que demeriten, pero sí como que le restan menos importancia. Simplemente dicen: "Bueno es que ¿En qué otro país hablan alemán?"

Por otro lado, en el ámbito profesional, la identidad cultural aspiracional se traduce en una puerta de oportunidades, percibida no sólo para

poder cursar un semestre de intercambio o cursar un posgrado, como mencionan los entrevistados, sino también para realizar planes de vida en el país de la lengua meta:

1. Pues igual, si aprendo alemán me puedo ir para allá, entonces, es más que nada una visión que ya tengo porque no tengo ganas de quedarme aquí.
2. Como todo idioma, yo creo que te abre más puertas. Entre más conocimiento y más cultura tengas, más puertas se te abren y más oportunidades se puede generar, eh, becas, este, trabajos, y un sinfín de oportunidades.
3. Sentimos que aquí en México todavía no hay tanto trabajo para nosotros, entonces es como buscar en otros lugares y hemos visto que allá, es donde hay más demanda y nos podría ir mejor.
4. Me gustaría irme, como, no sé, al segundo año de mi carrera, para, para agarrar, este, ideas, y pues, quedarme allá, totalmente.

6.2. *Los resultados de la segunda fase*

Después de haber cursado el periodo semestral, se realizó la segunda parte de las entrevistas para comparar los resultados con los de la primera fase. Las actividades permanentes a lo largo del semestre, como el “Muro de Berlín”, el grupo de Facebook, etc., además del contacto y el intercambio de ideas con el salón contraparte en Veracruz y la Ciudad de México, respectivamente, permitieron convertir los salones de clase en un espacio comunicativo relacional que brindó un contacto permanente con la diferencia y la similitud en el que se vieron involucradas las dimensiones sociales, psicológicas, afectivas y culturales de los estudiantes, llevando el aprendizaje de la lengua más allá del sólo ejercicio de las estructuras lingüísticas. Con ello se proporcionó al estudiante un ámbito para posicionarse frente a los otros (lo alemán y los estudiantes en otros contextos) y a lo propio (el grupo, lo mexicano), permitiéndoles manifestar, negociar y estabilizar rasgos identitarios propios y también de los otros.

Con respecto a *la dificultad de la lengua alemana*, su motivación prevaleció, ya que se dieron las circunstancias adecuadas para avanzar en el logro del reto que supone para los estudiantes aprender alemán. Todos los entrevistados afirmaron que fue una buena decisión haber tomado el curso y que los acercó más a sus expectativas e incluso a su identidad aspiracional, relativizando la valoración inicial acerca de la dificultad de la lengua.

- a. Sí también he aprendido cultura.
- b. Pues... creo que el alemán me enseñó, pues a pensar más abstractamente y por ejemplo en la resolución de problemas; que en este caso en mi carrera se usa mucho en proyectos.
- c. Pues en la cuestión de simplemente, me ayudó en esta parte de ser muy ordenado. El alemán tiene esa cuestión de ser muy ordenado en sus oraciones.
- d. Me gustó esa parte de la decoración que se tomó por iniciativa se fuera llenando hasta que logramos juntar un muro un poquito bastante grande.

Dentro del espacio comunicativo virtual, los estudiantes hicieron uso de las redes sociales para practicar sus discursos e intercambiar temas de las tareas, proyectos a realizar durante el semestre, ligas de ejercicios, cursos *online*, expresiones, música y películas en la lengua meta, asimismo, comentaron sobre las aportaciones al “Muro de Berlín” que se dieron en el espacio comunicativo relacional, otorgando un valor al trabajo colaborativo, al integrarse como comunidad, manifestando un movimiento desde una identidad individual hacia una identidad colectiva, cuyo efecto se refleja en el aprendizaje de la lengua, como se expresa en los siguientes extractos:

- a. Que todos tenemos las mismas oportunidades de aprender lo mismo, bueno, había unos chicos que por ejemplo, tal vez, tenían más tiempo o les gusta muchísimo el idioma, que si se adentraban un poquito más, pero en lo que cabe, todos tenemos como el mismo nivel.

- b. Pues me gusta mucho mi salón y siento que todos aprendimos de la misma forma, claro, unos estudian más que otros, pero me gusta mucho el salón.

Por otra parte, y en relación *con la percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana*, se presenta un cambio significativo: la reconstrucción discursiva de los propios *frames* culturales se expresa con más seguridad y con contornos más definidos. La identidad cultural propia se estabiliza y se afianza de mejor manera en contraste con la otredad y su aspiración a ella. Aparecen los mismos marcos culturales mencionados en la primera parte (*disposición a ayudar, valores familiares, calidez, historia, cultura*) pero con mayor fluidez y seguridad, y se agregan otros como *extroversión, creatividad y adaptabilidad*.

- a. Siento que por su buena administración de tiempo y dinero, ellos han llegado a ser la potencia mundial, porque por ejemplo, México no, bueno si tiene muchos recursos, pero no hemos sabido, cómo sacarlos, entonces yo digo que ellos por eso son uno de los más importantes, porque saben administrar.
- b. Son personas que no gastan tanto en lujos y nosotros sí para estar bien en la sociedad.
- c. Siento que son más organizados, tienen buena planeación, siento que son más educados y como que tienen más conciencia ecológica que aquí.
- d. Aquí hacemos y deshacemos el día como queremos y ellos no, ya tienen una buena coordinación y en parte, me gusta esa forma, igual, me gustaría, yo no la aplico mucho, pero si me gustaría aplicarla, tienen todo medido.

Asimismo, al afianzarse a la identidad cultural propia, se presenta en algunos estudiantes un cambio significativo con la otredad, lo cual se manifiesta en aminorar las cualidades otorgadas “a lo alemán” en la fase inicial, sustituyendo los cuantificadores *muy, demasiado* por *poco, un poco*, como se puede leer en las siguientes intervenciones:

- a. Creo que son un poco ordenados y tienen constancia en todo lo que hacen, en todo lo que emprenden lo tratan de terminar y creo que son muy abiertos a los cambios, y eso es algo que a mí me gusta, estar abierto ante todo y tener una mentalidad de adaptarse a los movimientos, a los cambios.
- b. Como que siento que a veces son, les gusta ser perfeccionistas, no quiero decir que aquí no, siento que como que allá quieren que todo les salga bien.

Al establecer en el salón de clase un espacio comunicativo relacional, los participantes del curso no sólo se centraron en el trabajo racional del funcionamiento del sistema lingüístico, sino que además tuvieron oportunidad de poner en juego, de negociar los posicionamientos identitarios propios, reforzándolos, en este caso, y relativizando los ajenos.

El *cue valor social del alemán* se presentó en la etapa final más circunscrito al ámbito personal afectivo al utilizarse palabras en alemán como si fueran partes ya asumidas e integradas en un contexto en español. Todos los participantes reaccionaron favorablemente a ellas, manejándolas con familiaridad e incluso incorporando otras, lo que da un indicio de un movimiento identitario que se manifiesta en instancias del cambio de código lingüístico:

- a. Pues... igual su rectitud. Sobre todo la lengua que es como por ejemplo el “Tekamolo”.
- b. El “Entschuldigung” es una palabra que la podemos utilizar tanto para personas que no conozcamos o mismos amigos...

Por otra parte, se hicieron evidentes las similitudes entre elementos identitarios en una cultura y otra al hablar, por ejemplo, de las “asociaciones” (*Vereine*, en alemán):

- 1. Las personas nos sentimos mejor acompañadas, entonces pues a mí me gusta mucho que las personas se organicen para hacer algo que te gusta y hay muchas cosas ¿no? Tanto para leer como para hacer deporte y está bien.

La relativización de los *frames* estereotipados iniciales también se percibió levemente bajo este rubro al referirse a la organización del “tiempo libre” (*Freizeit*, en alemán):

- a. Creo que está bien siempre tener una planeación, pero a veces uno no puede depender de lo que ha planeado, a veces salen imprevistos y esos imprevistos hacen que se mueva todo lo que ya estaba planeado.
- b. Pues yo creo que cada cultura tiene sus, tiene sus propias similitudes y diferencias, pero... eh cada una va a tener algo como específico y hay cosas en las que se puedan compaginar las dos ¿no? A lo mejor, lo vi con esta chica Kathy que llegó a ahora sí que a compartir con nosotros experiencias. Pues también le gusta, es extrovertida, no?, ¿le gusta platicar, le gusta hablar no? Hablar con las personas.

Para finalizar, los estudiantes se identificaron con la lengua meta a lo largo del semestre, desarrollando habilidades socio-afectivas y actitudinales durante el aprendizaje de la misma, al reconocer y comparar ambas culturas.

1. Mi viaje a Berlín fue increíble, pude conocer a muchas personas, pude entender lo básico de alemán, que me gustó mucho la verdad y que me gustó mucho, mucho este viaje a Berlín y si me piden que lo repitiera, lo haría.
2. Así fue como vi al alemán, un reto que lo estoy cumpliendo.
3. El alemán es difícil pero no imposible.

7. CONCLUSIONES

Este proyecto piloto ha tenido como resultado más relevante comprobar que efectivamente existe este vínculo entre la construcción de la identidad y el aprendizaje de una segunda lengua. Se logró superar la heterogeneidad de intereses, no hubo bajas. El preparar a los estudiantes para un entorno comunicativo relacional en el que podían posicionarse identi-

tariamente con el otro y frente al otro tuvo efectos muy positivos sobre el aprendizaje de los contenidos morfosintácticos y léxicos en ambos entornos del CELE y del CIV. Tempranamente, en la adquisición hubo una transición natural hacia elementos del cambio de código y con ello un movimiento identitario hacia el cambio de *frames* culturales que se daría también en un adquisición lingüística natural (p. e., la “Entschuldigung”, el “Tekamolo”, el “Freizeit”). Se asimilaron mejor los nuevos contenidos culturales. Especialmente, en el CIV se notó de manera positiva cómo el trabajo de clase se volvió más colaborativo (ayudar al otro, aprender juntos, ponerse de acuerdo). En los exámenes a finales del semestre todos salieron bien por arriba del promedio en un curso de principiantes de alemán como lengua extranjera (8 y 9 sobre 6 y 7, normalmente).

REFERENCIAS

- ANDREOULI, E. (2010). Identity, positioning and self-other relations. *Papers on Social Representations*, 19, 14.1-14.13.
- BARSALOU, L. W. (2009). Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, 364, 1281-1289.
- BERGER, P., & LUCKMANN, TH. (1986). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu.
- BLOCK, D. (2007). *Second language identities*. Londres/Nueva York: Continuum.
- BOCCHINO, R. (1999). *Emotional Literacy*. Nueva York: Corwin Press.
- BYRAM, M. (1990). Intercultural education and foreign language teaching, *World Studies Journal*, 1(7), 4-7.
- BYRAM, M. (2006). *From foreign language education to intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1990). Positioning: The discursive production of self, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.

- GARCÍA GARRONE, MA. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y cultura para la paz*. (Tesis no publicada). Hermosillo: Universidad de Sonora, División de Humanidades y Bellas Artes.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2004). *Attitudes and motivation in second and foreign language learning*. Granada: Reprografía Digital.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Londres: Harper & Row.
- HERMAN, D. (2002). *Story logic: Problems and possibilities of narrative*. Lincoln: University of Nebraska.
- HERZIG, K., PFLEGER, S., PUPP-SPINASSÉ, K. & SADOWSKI, S. (Eds.) (2014). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis* (ALEG-Bd. 4). Tubinga: Stauffenburg-Verlag.
- HONG, Y., MORRIS, M. W., CHIU, C., & BENET-MARTINEZ, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition, *American Psychologist*, 55, 709-720.
- KAPLAN, A. (1993). *French lessons: A memoir*. Chicago: University of Chicago Press.
- KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- KRAMSCH, C. (1988). Between self and other. En: Vivian, Berry & A. McNeill (eds.), *Policy and practice in language education*. Hong Kong: Swindon.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2009). *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- LIDDICOAT, R. (2002). Getting started with intercultural language learning, En Julie Browett, Michelle Kohler & Lesley Harbon, *Asian Languages Professional Learning Project* (ALPLP Report), www.asialink.unimelb.edu.au/aef/alplp/
- MARTÍ, J. (2005). "The Cultural Frames Approach As an alternative view to the ethnocentric idea of culture". Versión electrónica en: <http://www.anthroglbe.info/docs/Cultural-Frames-as-Alternative-to-%20Ethnocentric-Idea-Culture.htm>
- NORTON, B. (1997). "Language, identity, and the ownership of English", *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.

- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow: Longman/Pearson.
- OCHS, E., & CAPPS, L. (2009). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard: Harvard University Press.
- ORDORICA, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera, *LEEA*, Revista electrónica www.cad.cele.unam.mx/leaa, México: CELE/UNAM.
- PEIRCE, N. B. (1995). Social identity, investment, and language learning, *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- PFLEGER, S.; STEFFEN, J., & STEFFEN, M. (Coords.) (2012). *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*. México: UNAM /CELE.
- THOMAS, D. (1983). *An invitation to grammar*. Bangkok: Mahidol/ Summer Institute of Linguistics.
- TURNER, M. (2003). Literacy and cognition. En: Peter C. Patrikis, *Reading between the lines: New perspectives on foreign language literacy* (pp. 24-39). New Haven: Yale University Press.
- WATSON, R. (1995). *The philosopher's demise. Learning French*. Columbia: Columbia University Press.

ANEXOS

1. Perfil

Carrera
Studienrichtung: _____
Yo soy
Ich bin: _____

Tu palabra o frase favorita
Lieblingswort oder Lieblingsphrase: _____

Sitio Web favorito
Lieblingswebseite: _____

Para mí es típico alemán
Für mich ist typisch Deutsch _____

Para mi es típico de Alemania
Für mich ist typisch für Deutschland _____

STECKBRIEF/PERFIL

Alias/Nickname

2. Cuestionario 1 (adaptado de Ordorica, 2010)

Alias (en español o en alemán): _____

Edad: _____

Carrera: _____

¿Qué lenguas hablas? _____

1. ¿Cuál es tu disposición para estudiar alemán?

a. Nada _____ b. Poca _____ c. Regular _____ d. Mucha _____

2. ¿Para qué estudias alemán? (anota 5 opciones)

- a) _____ Me interesa conocer la cultura de otros países de habla alemana.
- b) _____ Para adquirir nuevas ideas y ampliar mi perspectiva.
- c) _____ Me gusta la lengua.

Pon un ejemplo concreto de la lengua _____

- d) _____ Para entender canciones, películas revistas, etc.
e) _____ Para aprender cosas que tienen que ver con mi carrera/profesión
Pon un ejemplo concreto para lo que te puede servir el alemán _____

- f) _____ Me interesa aprender un segundo idioma.
g) _____ Sólo para cumplir con el requisito de egreso.
h) _____ Para conversar con personas que no sólo hablan inglés.
i) _____ Para estudiar un posgrado.
j) _____ Es un reto personal.
¿Por qué? ¿En qué consiste? _____
k) Para obtener un mejor empleo.