



Programa de Doctorado en Estudios lingüísticos, literarios y teatrales

**EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD
LINGÜÍSTICA EN UNA LENGUA
ADICIONAL EN CONTEXTOS DE NO
INMERSIÓN**

Tesis Doctoral presentada por

ÁLVARO SESMILO PINA

Directora Doctora Dña. ANA BLANCO CANALES

Alcalá de Henares, 2023



Cualquier destino, por largo y complicado que sea, consta en realidad de un solo momento: el momento en que el hombre sabe para siempre quién es.

(Jorge Luis Borges, 1945)

AGRADECIMIENTOS

Esta maravillosa aventura ha llegado a su fin y no podría haberlo logrado sin el soporte, la energía y el acompañamiento de muchas personas importantes en mi vida.

En primer lugar, agradecer a mi directora Dra. Dña. Ana Blanco Canales por haber sabido cómo transmitirme ese apoyo y esa seguridad tan necesarios durante todo el proceso, por inspirarme siempre y, lo más importante, por su cariño y paciencia. Este trabajo no sería lo que es sin ti.

Gracias de todo corazón a mi familia y amigos, por respetar y comprender tantas y tantas horas de viajes, encierros en el despacho, fines de semana junto al ordenador y momentos con la cabeza en otra parte. Os debo muchos abrazos, sonrisas, momentos y alguna que otra fiesta, prometo compensaros por todo esto. El éxito de esta investigación es tanto vuestro como mío.

Por supuesto, gracias a todos los colegas de profesión que me han ido animando y aconsejando durante estos 7 años. El sentir que formas parte de una comunidad que te aprecia y apoya es muy importante, especialmente en aquellos momentos en los que te sientes más perdido y solo.

Y, por último, pero igual de importante, gracias a mis empleadores y compañeros (Edinumen y ELEInternacional) por darme la oportunidad de compaginar mi pasión por lo que hago con mi pasión por la investigación y hacer que la conciliación fuera posible en todo momento.

ÍNDICE

RESUMEN	17
ABSTRACT	18
1 INTRODUCCIÓN	20
2 LENGUAJE Y SOCIEDAD	31
3 LA IDENTIDAD.....	35
3.1 Evolución del término “identidad”	36
3.2 La identidad: concepto y definiciones	41
3.2.1 El término <i>self</i> o “sí mismo”	44
4 RASGOS IDENTITARIOS	47
4.1 Identidad y género	49
4.2 Identidad y edad.....	55
4.2.1 La niñez	57
4.2.2 La adolescencia.....	58
4.2.3 La juventud.....	59
4.2.4 La adultez	60
4.2.5 La vejez o etapa jubilar.....	60
4.3 Identidad y personalidad	61
4.3.1 El factor O, apertura a la experiencia	62
4.3.2 El factor C, responsabilidad.....	63
4.3.3 El factor E, extraversión	63
4.3.4 El factor A, amabilidad.....	63
4.3.5 El factor N, inestabilidad emocional	63
4.4 Identidad y situación socioeconómica	65
4.5 Identidad, trabajo y profesión	68
4.6 Identidad y raza o etnia	71
4.6.1 Identidad y raza	72
4.6.2 Identidad y etnia	73
4.6.3 Reflexiones finales sobre etnia y raza	74
4.7 Identidad y cultura	75
4.8 Identidad y lengua.....	76
5 IDENTIDAD LINGÜÍSTICA.....	78
5.1 ¿Qué entendemos por identidad lingüística? Lengua, habla e identidad	79
5.2 Identidad lingüística en contextos bilingües o multilingües	82
5.3 La identidad lingüística de una lengua adicional	86

5.4	Identidad lingüística conectada con otros factores identitarios	90
5.4.1	Identidad lingüística y género	91
5.4.2	Identidad lingüística y edad	94
5.4.3	Identidad lingüística y cultura (la cortesía)	97
5.4.4	Identidad lingüística y personalidad (la empatía).....	100
6	ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA IDENTIDAD	103
6.1	Estudios sobre identidad lingüística	104
6.2	Estudios sobre identidad lingüística y lenguas adicionales	108
6.2.1	Estudios sobre identidad lingüística en contextos de no inmersión lingüística	108
6.2.2	Estudios sobre identidad lingüística en contextos de bilingüismo o multilingüismo y de inmersión lingüística	113
6.3	Rasgos identitarios conectados con la identidad lingüística. Estudios más relevantes	118
6.3.1	Identidad lingüística y edad	118
6.3.2	Identidad lingüística y género	121
6.3.3	Identidad lingüística y personalidad (la empatía).....	126
6.3.4	Identidad lingüística y cultura (la cortesía lingüística).....	131
7	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	136
7.1	Fases de la investigación.....	140
7.2	Fase 1. El cuestionario	142
7.2.1	Factor género	144
7.2.2	Factor edad	145
7.2.3	Factor personalidad (empatía)	146
7.2.4	Factor cortesía lingüística.....	147
7.2.5	Resultados obtenidos en el cuestionario	149
7.3	Fase 2. El dossier.....	157
7.3.1	Situación comunicativa 1.....	160
7.3.2	Situación comunicativa 2.....	162
7.3.3	Situación comunicativa 3.....	164
7.3.4	Situación comunicativa 4.....	166
7.4	Fase 3. La entrevista	168
7.4.1	Características de la entrevista	169
7.4.2	Documentos utilizados durante la entrevista	170
7.4.3	Perfil de los informantes y características de los contextos	171
7.5	Fase 4. Traducción e interpretación de las entrevistas.....	174

7.6	Fase 5. Estructuración y categorización de los datos.....	174
7.7	Fase 6. Resultados y análisis.....	178
8	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	179
8.1	Análisis general de los resultados	181
8.1.1	Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los participantes a la hora de interactuar	181
8.1.2	Eficacia comunicativa de los informantes en sus intervenciones.....	190
8.1.3	Correspondencia identitaria.....	196
8.2	Análisis de los resultados según las distintas situaciones comunicativas.....	213
8.2.1	Situación 1 (Anexos 3 y 4)	213
8.2.2	Situación 2 (Anexos 3 y 4)	229
8.2.3	Situación 3 (Anexos 3 y 4)	245
8.2.4	Situación 4 (Anexos 3 y 4)	258
8.3	Valoración de las respuestas y explicaciones dadas por los participantes.....	271
9	CONCLUSIONES	275
10	POSIBLES IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.....	298
11	LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	303
12	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	306
13	ANEXOS	333

ÍNDICE DE TABLAS

1. Cuadro resumen sobre el concepto de identidad a lo largo de la historia
2. Etapas bio-psico-sociales del desarrollo humano
3. Diferencias entre raza y etnia y sus características identitarias
4. Resumen de estudios sobre identidad lingüística general
5. Resumen de estudios sobre identidad lingüística en contextos de no inmersión lingüística
6. Resumen de estudios sobre identidad lingüística en contextos de bilingüismo o inmersión lingüística
7. Resumen de estudios sobre identidad lingüística y edad
8. Resumen de estudios sobre identidad lingüística y género
9. Resumen de estudios sobre identidad lingüística y empatía
10. Resumen de estudios sobre identidad lingüística y empatía
11. Preguntas del cuestionario – factor género
12. Preguntas del cuestionario – factor edad
13. Preguntas del cuestionario – factor empatía
14. Preguntas del cuestionario – factor cortesía lingüística
15. Preguntas del cuestionario – factor adecuación de la cortesía lingüística
16. Grado de coincidencia entre las lenguas (documento de recogida de datos)
17. Análisis de la actuación e interacción del informante (documento de recogida de datos)
18. Factores identitarios (documento de recogida de datos)
19. Comparación de medias según la opinión del participante
20. Comparación de medias según el género en opinión del participante
21. Datos descriptivos según el género
22. Comparación de medias según el nivel en opinión del participante
23. Datos descriptivos según el nivel
24. Comparación de medias según el país de procedencia en opinión del entrevistador
25. Comparación de medias según el género en opinión del entrevistador
26. Comparación de medias según el nivel en opinión del entrevistador
27. Prueba Friedman de medidas repetidas
28. Promedios de la valoración de la correspondencia de los participantes (1a) y del entrevistador (1b)

29. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante
30. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador
31. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen
32. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes
33. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género
34. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes
35. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma
36. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes
37. Comparación de las medidas según país
38. Comparación de las medias según el género
39. Comparación de medias según el nivel
40. Datos descriptivos de la eficacia comunicativa según la procedencia
41. Eficacia comunicativa
42. Logros comunicativos de los sujetos en las 4 situaciones comunicativas
43. Logros comunicativos de los sujetos en las 4 situaciones comunicativas según su nacionalidad
44. Eficacia comunicativa según el país de los informantes
45. Eficacia comunicativa según el género de los informantes
46. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes
47. Comparación de medias de correspondencia de edad
48. Datos descriptivos. Promedios de correspondencia de edad según la procedencia
49. Correspondencia identitaria según el rasgo “edad”
50. Correspondencia identitaria según el rasgo “edad” dividido por la nacionalidad de los informantes
51. Correspondencia identitaria según el rasgo “edad” dividido por el género de los informantes
52. Correspondencia identitaria según el rasgo “edad” dividido por el nivel de los informantes

53. Comparación de medias de correspondencia de género
54. Datos descriptivos. Promedios de correspondencia de edad según la procedencia
55. Correspondencia identitaria según el rasgo “género”
56. Correspondencia identitaria según el rasgo “género” dividido por la nacionalidad de los informantes
57. Correspondencia identitaria según el rasgo “género” dividido por el género de los informantes
58. Correspondencia identitaria según el rasgo “género” dividido por el nivel de los informantes
59. Correspondencia identitaria según el rasgo “empatía”
60. Correspondencia identitaria según el rasgo “empatía” dividido por la nacionalidad de los informantes
61. Correspondencia identitaria según el rasgo “empatía” dividido por el género de los informantes
62. Correspondencia identitaria según el rasgo “empatía” dividido por el nivel de los informantes
63. Correspondencia identitaria según el rasgo “cortesía lingüística”
64. Correspondencia identitaria según el rasgo “cortesía lingüística” dividido por la nacionalidad de los informantes
65. Correspondencia identitaria según el rasgo “cortesía lingüística” dividido por el género de los informantes
66. Correspondencia identitaria según el rasgo “cortesía lingüística” dividido por el nivel de los informantes
67. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante
68. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador
69. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen
70. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes
71. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género
72. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes

73. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma
74. Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes
75. Situación 1. Eficacia comunicativa
76. Situación 1. Eficacia comunicativa según el país de los informantes
77. Situación 1. Eficacia comunicativa según el género de los informantes
78. Situación 1. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes
79. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD
80. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO
81. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA
82. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA
83. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes
84. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes
85. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor país de los informantes
86. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes
87. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes
88. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor género de los informantes
89. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
90. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
91. Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
92. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante
93. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador
94. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen

95. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes
96. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género
97. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes
98. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma
99. Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes
100. Situación 2. Eficacia comunicativa
101. Situación 2. Eficacia comunicativa según el país de los informantes
102. Situación 2. Eficacia comunicativa según el género de los informantes
103. Situación 2. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes
104. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD
105. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO
106. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA
107. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA
108. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes
109. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes
110. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor país de los informantes
111. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes
112. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes
113. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor género de los informantes
114. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

115. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
 116. Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
 117. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante
 118. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador
 119. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen
 120. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes
 121. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género
 122. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes
 123. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma
 124. Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes
 125. Situación 3. Eficacia comunicativa
 126. Situación 3. Eficacia comunicativa según el país de los informantes
 127. Situación 3. Eficacia comunicativa según el género de los informantes
 128. Situación 3. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes
 129. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD
 130. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO
 131. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA
 132. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA
- LINGÜÍSTICA
133. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes
 134. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes
 135. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor país de los informantes

136. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes
137. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes
138. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor género de los informantes
139. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
140. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
141. Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
142. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante
143. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador
144. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen
145. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes
146. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género
147. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes
148. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma
149. Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes
150. Situación 4. Eficacia comunicativa
151. Situación 4. Eficacia comunicativa según el país de los informantes
152. Situación 4. Eficacia comunicativa según el género de los informantes
153. Situación 4. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes
154. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD
155. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO
156. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA

157. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA
158. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes
159. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes
160. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor país de los informantes
161. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes
162. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes
163. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor género de los informantes
164. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
165. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes
166. Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Ítems relacionados con el factor género (Cuestionario)
2. Ítems relacionados con el factor edad (Cuestionario)
3. Ítems relacionados con el factor personalidad - empatía (Cuestionario)
4. Ítems relacionados con la cortesía lingüística general (Cuestionario)
5. Ítems relacionados con la adecuación en la cortesía lingüística (Cuestionario)
6. Dossier del estudiante, sección 1
7. Situación 1, sección 1 (dossier masculino y femenino)
8. Situación 1, sección 2
9. Situación 2, sección 1
10. Situación 2, sección 2
11. Situación 3, sección 1
12. Situación 3, sección 2
13. Situación 4, sección 1
14. Situación 4, sección 2

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Introducción del cuestionario a través de la herramienta Survio
2. Perfil identitario de los sujetos encuestados a través de la herramienta Survio
3. Dossier informante femenino
4. Dossier informante masculino
5. Documento de firma del consentimiento en español
6. Escalas de calificación expresión e interacción orales USAL espero
7. Dossier del entrevistador
8. Documento de firma del consentimiento en polaco
9. Documento de firma del consentimiento en neerlandés
10. Documento de firma del consentimiento en portugués
11. Tabla de respuestas por informante

RESUMEN

En los últimos años, la enseñanza de idiomas ha ido colocando en el centro del proceso de aprendizaje al estudiante, teniendo en cuenta no solo el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, sino también otros aspectos más individualizados como la competencia intercultural y existencial. Dentro de esta tendencia, destaca el interés por que los aprendientes conecten con la lengua y cultura que están aprendiendo hasta el punto de que sean integradas y adoptadas como propias, lo que entendemos como un proceso de construcción identitaria en esta nueva lengua. Esta tesis doctoral tiene como objetivo principal comprobar si los aprendientes de lenguas adicionales (concretamente el español), cuyo proceso de enseñanza se realiza en contextos de no inmersión lingüística, son capaces de construir su identidad conectada con la lengua y cultura o culturas metas. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación de carácter descriptivo en tanto está dirigida a hacer observaciones exhaustivas sobre el fenómeno de la construcción de la identidad lingüística para establecer su funcionamiento. Al mismo tiempo, es explicativa porque trata de desentrañar dicho fenómeno para comprenderlo en su totalidad y busca hallar respuestas a cómo sucede, intentando conectar hechos mediante la identificación de factores causales. Con respecto al enfoque, es tipo mixto (cualitativo – cuantitativo) que hace uso de distintas herramientas metodológicas (encuesta digital, entrevista sociolingüística y dossier). Se ha contado con la participación de 50 informantes de entre 18 y 25 años, que se identifican con el género masculino o femenino y cuyo nivel de dominio de lengua es A2 o B según el MCER. La recogida de datos se ha realizado en cinco universidades de tres países diferentes (Bélgica, Polonia y Brasil).

Con respecto al marco o ámbito de la investigación, el presente estudio se sitúa dentro del campo de la lingüística aplicada, tratando aspectos relacionados con la sociolingüística, la sociopragmática y el aprendizaje de lenguas; en menor medida, pero de igual importancia, el estudio toma aspectos de la psicología social y de la antropología.

En lo referente al análisis de los resultados obtenidos, cabe destacar el bajo nivel de efectividad en las interacciones en lengua meta, llegando solo al 50% del total. Estos resultados son debidos a problemas comunicativos (los informantes no son capaces de expresar lo que necesitan), pragmáticos (sus interacciones no se adecúan a la norma social de la comunidad de habla) o emocionales (los sujetos no son capaces de expresarse acorde

a su personalidad e identidad hasta el punto de que prefieren no expresar nada en lengua meta). Teniendo en cuenta la nacionalidad, los sujetos brasileños son los que muestran un mayor desarrollo identitario en español, pues el 40% logra sus objetivos comunicativos y emocionales en 3 o en las 4 situaciones comunicativas en las que les pedimos que interactuasen. En el caso del factor género, son las mujeres las que obtienen un índice de logro comunicativo mayor, llegando al 53,6% de efectividad general en sus intervenciones totales. Por último, observando el nivel de dominio de lengua, son los informantes de nivel B los que obtienen mejores resultados con un 55,3% de efectividad en sus intervenciones en español. Aun así, los resultados están muy lejos de ser positivos, lo que nos indica que hay espacio para la mejora y la reflexión por parte de las comunidades docentes en este ámbito.

ABSTRACT

In recent years, language teaching methodologies has placed the student at the centre of the learning process, considering not only the development of linguistic and communicative competence, but also other more individualized aspects such as intercultural and existential competence. Within this trend, the interest in learners connecting with the target language and culture helping them to adopt this language as their own, what it is consider by the construction of identity in this new language. The main objective of this dissertation is to verify whether learners of additional languages (specifically Spanish) whose teaching process is done in contexts of non-linguistic immersion can build their identity connected to the target language and culture. With this purpose, we have done a descriptive investigation insofar as it is aimed at making exhaustive observations on the phenomenon of the construction of linguistic identity to establish its operation. At the same time, it is explanatory because it tries to unravel this phenomenon to understand it in its entirety and seeks to find answers to how it happens, trying to connect facts by identifying causal factors. Regarding the approach, it is a mixed type study (qualitative - quantitative) through the use of different methodological tools (digital survey, sociolinguistic interview and dossier). There has been the participation of 50 informants between the ages of 18 and 25, who identify with the male or female gender and whose level of language proficiency is A2 or B according to the CEFR. The research

has been performed in five universities in three different countries (Belgium, Poland and Brazil).

Regarding the framework or field of research, this study is located within the applied linguistics, in which different departments come together: sociolinguistics, sociopragmatics and language learning. To a lesser extent, but just as important, the study draws on aspects of social psychology and anthropology.

By focusing on the analysis of the results obtained, it is worth noting the low level of effectiveness in the interactions in the target language, reaching only 50% of the total. These results are due to communicative problems (informants are not able to express what they need), pragmatic (their interactions do not conform to the social norm of the speech community) or emotional (informants are not able to express themselves according to their personality and identity even preferring not to communicate anything in the target language). Taking nationality into account, Brazilian are the ones that show the greatest identity development in Spanish, since 40% achieve their communicative and emotional objectives in 3 or 4 communicative situations in which we asked them to interact. In the case of the gender, it is women who obtain a higher rate of communicative achievement, reaching 53.6% overall effectiveness in their total interventions. Finally, observing the level of language proficiency, it is the level B informants who obtain the best results with 55.3% effectiveness in their interventions in Spanish. These results are far from being positive, which indicates that there is room for improvement and reflection on the part of the teaching communities in this area.

1 INTRODUCCIÓN

Aprender un idioma no es solo aprender a usar una nueva gramática, aplicar unas reglas sintácticas y memorizar piezas léxicas, supone también adoptar nuevas conductas sociales y culturales características de otra comunidad, ver el mundo con ojos nuevos.

(Usó Vicedo, 2013)

En los últimos 50 años, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, se ha observado cómo el papel del estudiante ha ido cobrando mayor presencia e importancia durante el proceso de aprendizaje llegando a ocupar un lugar relevante en los enfoques humanísticos de los años 70 del siglo XX (con metodologías como la sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje de la lengua en comunidad, la programación neurolingüística o el método silencioso), cuyo objetivo consiste en no centrarse únicamente en trabajar el cerebro y la memoria, sino que, por primera vez, se les da importancia a factores tales como las emociones, las sensaciones y el contexto, considerándolos igualmente importantes para que se produzca aprendizaje. Estas tendencias formativas se preocupan por entender al estudiante como persona, con una implicación completa en el aprendizaje, en lugar de enfocarse solamente en su desarrollo cognitivo. El presente fenómeno, en el que se comienza a situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, culmina con la llegada y desarrollo de los enfoques comunicativos durante los años 80 del siglo XX, propuestas que han seguido evolucionando hasta nuestros días, donde entendemos que el objetivo de aprender una lengua es el de poder utilizarla para que se produzca comunicación e interacción, y que esta comunicación se realiza en comunidades de habla concretas, con sus culturas y tradiciones (enfoques interculturales). La finalidad última es que los individuos puedan expresarse acorde a sus creencias, ideas y valores, por lo que se tienen mucho más en cuentas las distintas capacidades, competencias y objetivos de cada aprendiz. Todo esto lleva a que en el aula de idiomas no solo se trabaje la competencia lingüística, sino también la sociolingüística y pragmática, la competencia crítica, la enseñanza en valores y justicia social o el aprendizaje afectivo.

Aquí es donde conceptos como identidad e identidad lingüística cobran gran importancia, y así lo refleja el creciente número de estudios e investigaciones conectadas con estos temas realizados durante los últimos 10 años.

Identidad es, pues, un proceso que se inicia en lo más íntimo y profundo de un individuo o de un pueblo, se traslada luego fuera de él para contactar y recibir el influjo y las percepciones del mundo y retorna entonces, internalizado, en características de hecho y de destino, de cultura y de vida, presto a dar testimonio de lo que uno es y de lo que otros perciben que uno es. (Alarcón, 1990, p.03)

Por todo esto, entendemos que “la identidad es una abstracción que se materializa en una estructura conformada por los dominios de las relaciones, los propósitos y las capacidades existentes” (Chrysochoou 2003, p.228). Dentro del concepto de “identidad”

encontramos aspectos relacionados con la raza o etnia, el género, la edad, pero también rasgos que conectan con nuestra personalidad y carácter. Todos ellos, los expresamos y exhibimos a través del lenguaje (Norton, 2019). Por esto, entendemos la identidad como “a complex, multivalent, dynamic, dialogic process rather than as a unified, fixed, static one-dimensional phenomenon” (Lowther Pereira, 2010, p.23).

Como se mencionaba anteriormente, la identidad está conectada directamente con la lengua y esta nos permite expresarnos tal y como somos, ya que “se construye en cada evento comunicativo, o sea que en cada evento comunicativo los interactuantes se atribuyen, unos a los otros y a sí mismos, identidades” (Zimmermann, 1991, p.14). A esta conexión entre lengua e identidad se la denomina “identidad lingüística”, entendida como “el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como suya propia” (Martínez y Mora, 2008, p.87). Por su parte, Block (2009) entiende la identidad lingüística como una triple dimensión del individuo: el conocimiento lingüístico, la afiliación lingüística y la herencia lingüística. Cuando hablamos de conocimiento lingüístico nos referimos al grado de competencia durante una interacción concreta; es decir, la forma de comunicación que sea aceptada por los otros miembros de la comunidad de habla. La afiliación lingüística es la forma en la que una persona se identifica y proyecta mediante dichas interacciones en esa comunidad de habla concreta. Por último, entendemos que la herencia lingüística tiene que ver con la comunidad de habla en la que esa persona nace y se cría y toda la influencia que crea sobre ella.

En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas adicionales, los estudiantes por un lado deben tener la capacidad de identificarse con la nueva lengua que están aprendiendo hasta el punto de que forme parte de su propia identidad; por otro, tienen que ser capaces de reconocerse al comunicarse e interactuar en la lengua meta. Hay características concretas en el lenguaje que los hablantes utilizamos, de manera consciente o inconsciente, cuando queremos resaltar ciertos aspectos de nuestra identidad que, al mismo tiempo, los interlocutores identifican. A través de nuestra identidad lingüística, expresamos información conectada con nuestro origen, cultura, edad o sobre nuestra personalidad o carácter. Aspectos como la entonación, el léxico, las estructuras lingüísticas elegidas, pero también el acento o el dialecto que usamos para comunicarnos en situaciones determinadas reflejan nuestra identidad. “La complejidad y la multiplicidad de las lenguas y las culturas del mundo se reflejan no solo en el uso y la

ordenación de las unidades lingüísticas sino también en la forma de organizar los procesos comunicativos, desde los más simples a los más complejos” (Moreno, 2009, p.195). La identidad lingüística no es solo una herramienta de expresión, sino, al mismo tiempo, de reconocimiento por parte de los interlocutores con los que estamos interactuando. Toda esta información que transmitimos permite, a las personas que nos escuchan, hacerse una idea mental de nosotros como individuos, incluso cuando no tenemos la oportunidad de verlos, como en el caso de conversaciones telefónicas, mensajes de texto o correos electrónicos, (Carpi Ballesteros y Breva Asensio, 2001; Kahneman, 2012; Thaler, 2015; Bohnet, 2016). Los hablantes nos basamos en la experiencia y en el conocimiento del mundo que tenemos adquirido para tomar decisiones rápidas que nos ayudan a comunicarnos de manera más efectiva (Joseph, 2004). A esta habilidad se la conoce como “predictibilidad de la conducta” (Ariely, 2010) y se define como la capacidad que tenemos de predecir ciertos comportamientos dentro de un contexto determinado a partir de características de la persona con la que estamos interactuando, tales como su aspecto, comportamiento o lenguaje. En el caso de los aprendientes de lenguas adicionales, el desarrollo de esta identidad sociolingüística en lengua meta, que les permita comunicarse de manera efectiva acorde a sus objetivos comunicativos, así como emocionales y personales, es de gran importancia, ya que, pueden estar aprendiendo una lengua conectada a un perfil o perfiles identitarios diferentes a los suyos, lo que llevaría a una desconexión entre la lengua y su *yo*, o, incluso, pueden estar adquiriendo una lengua vacía de identidad.

El presente estudio conecta con metodologías centradas en el aprendizaje individualizado y afectivo cuyo objetivo es que los aprendientes de lenguas adicionales sean capaces de expresarse en lengua meta tal como lo harían en su lengua o lenguas familiares, sintiéndose ellos mismos, identificándose y reconociéndose; en otras palabras, que los aprendientes encuentren su propia voz en español.

Hasta los últimos 10 años, la mayoría de investigaciones conectadas con la identidad y las lenguas adiciones se limitaban a contextos bilingües o multilingües o se centraban en informantes bilingües o multilingües, generalmente en contexto de inmersión lingüística donde una o las dos lenguas investigadas eran oficiales, cooficiales o lenguas vehiculares; así es el caso de Côté (1996), Koven (1998 y 2007), Hamers y Blanc (2000), Norton (2000), Pavlenko (2002), Potowski (2002, 2004 y 2007), Hall y Woodward (2005), Edwards (2009), Andrews (2010), Block (2013 y 2014), Pérez-

Luzardo y Schmitd (2016), entre otros. Estos estudios coinciden en afirmar que los hablantes multilingües sienten, actúan y se comunican de manera ligeramente diferente dependiendo de la lengua que estén usando y de la comunidad de habla en la que se encuentren pero que, en todos los casos, se sienten emocionalmente plenos, se reconocen e identifican identitariamente.

Observamos datos muy similares en aquellas investigaciones realizadas en aprendientes de lenguas adicionales cuyo aprendizaje (o parte del mismo) se sitúa en contextos de inmersión lingüística, ya que, como demuestran Yang (2016) y Howard (2019), entre otros, es en estos contextos donde los alumnos tienen más oportunidades de utilizar la lengua meta en situaciones reales, además de que el aprendizaje en “contexto natural es más positivo porque hay mayor cantidad de *input* y en mejores condiciones” (Méndez Santos y Duñabeitia, 2021, p.38), lo que permite que el alumno tenga más posibilidades para exhibir una identidad conectada a la lengua y cultura o culturas que está aprendiendo.

Por el contrario, encontramos muy pocos estudios en los que se investiguen cómo se sienten los aprendientes de lenguas adicionales en contextos no bilingües o multilingües o aquellos que no se encuentran en situación de inmersión lingüística. A priori, entendemos que, en contraposición a las conclusiones obtenidas en los estudios anteriormente citados, estos aprendientes cuentan con una gran desventaja, pues las oportunidades de estar en contacto con la lengua y cultura o culturas meta es mucho más limitada, “la comunicación en contextos de lenguas no nativas requiere más esfuerzo, concentración y recursos cognitivos que cuando usamos nuestra lengua materna” o familiar (Gullifer, Kroll y Dussias, 2013, como se citó en Méndez Santos y Duñabeitia, 2021, p.33). Lo relevante para la presente investigación es entender qué ocurre en el caso de todos aquellos aprendientes de lenguas adicionales que no tienen un contacto continuo con la lengua y la cultura meta por no encontrarse en contextos en los que esta lengua sea vehicular o en situación de inmersión lingüística. Lo que parece obvio es que la forma de entender, asimilar y conectar con la nueva lengua y cultura es diferente. Norton resume esta idea haciendo una comparación entre el aprendizaje de una lengua adicional y lo que sería la adquisición de una lengua en contextos bilingües o multilingües:

In multilingual second language learning contexts, the language is being used for communication, but in the formal situation it is used only to teach. In natural language learning, the learner is surrounded by fluent speakers of the target

language, but in the formal classroom, only the teacher (if anyone) is fluent. In natural learning, the context is the outside world, open and stimulating; in formal learning, it is the closed four walls of the classroom. In natural language learning, the language used is free and normal; in the formal classroom it is carefully controlled and simplified. Finally, in the natural learning situation, attention is on the meaning of the communication; in the formal situation, it is on meaningless drills. (2000:3)

La necesidad de entender este fenómeno nos llevó a realizar la siguiente investigación cuyo objetivo principal es entender si los aprendientes de español como lengua adicional en contextos de no inmersión lingüística son capaces de construir su identidad y de reconocerse en el uso de sus distintas lenguas. Por otro lado, como segundo objetivo principal, nos centramos en comprobar si los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística son capaces de expresarse en lengua meta acorde a los rasgos comunicativos relacionados con su identidad.

Además de los objetivos principales, con el presente estudio nos marcamos los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar si los aprendientes de español como lengua adicional en contextos de no inmersión lingüística son capaces de expresarse en lengua meta tal como lo harían en su lengua familiar o materna.
- Confirmar que los aprendientes de español como lengua adicional son capaces de expresarse en lengua meta según los rasgos típicos característicos de su identidad desde la perspectiva de género, edad, personalidad (empatía) y cultura (cortesía lingüística).
- Observar si a mayor dominio de lengua, mayor es la posibilidad de construir su identidad en esa lengua y cultura.
- Comprobar si hay diferencias a la hora de desarrollar de manera efectiva una identidad múltiple conectada con la lengua y cultura o culturas meta dependiendo del género del aprendiente.
- Entender el papel que pueden tener aspectos culturales, la trayectoria histórica, o la conexión entre culturas en la configuración de la identidad en aprendientes de una lengua adicional en contextos de no inmersión lingüística.

Para ello, hemos realizado este trabajo de investigación de carácter descriptivo en tanto está dirigido a hacer observaciones exhaustivas sobre un fenómeno (la construcción de la identidad lingüística) para establecer su funcionamiento. Al mismo tiempo, es explicativo porque trata de desentrañar dicho fenómeno para comprenderlo en su totalidad y busca hallar respuestas a cómo sucede, intentando conectar hechos mediante la identificación de factores causales. Con respecto al enfoque, es de naturaleza mixta, pues aúna procedimientos cuantitativos con otros cualitativos, en el que nos hemos valido de la entrevista sociolingüística grabada (solo el audio) siguiendo las recomendaciones de Barkhuizen, Benson y Chik (2013), entre otros instrumentos. Desde el punto de vista del diseño de la investigación, se trata de un trabajo de campo, en tanto analiza y estudia datos recogidos de forma sistemática. En este sentido, se define también como una investigación empírica, que basa sus conclusiones en el análisis de datos observables y medibles.

Para la recogida de datos, se ha utilizado como herramienta un dossier en el que se incluye una combinación de preguntas con respuesta cerrada, que permiten un mayor control de la información obtenida, con otras de respuesta abierta, que ofrecen la posibilidad de que los informantes se expresen de manera libre, lo que aporta una mayor realidad al discurso y, por lo tanto, datos que refutan o apoyan los resultados obtenidos (Blas Arroyo, 2005). Esta estructura mixta nos ayuda a dimensionar mejor las conclusiones que se obtienen con la valoración de las entrevistas, y, al mismo tiempo, nos permite comparar en términos absolutos los datos obtenidos con los que se encuentran en otras investigaciones similares actuales o futuras.

Para la realización del dossier, nos hemos basado en las conclusiones extraídas de distintos estudios en los que se demuestran que, al enfrentarnos a situaciones afectivas o emocionales, tendemos a expresarnos de una manera más espontánea y real, menos calculada o controlada (Selting, 1994; Tannen, 1994; White, 1999, Wilkinson y Kitzinger, 2006; Dewaele, 2011). Este aspecto es de vital importancia para la investigación, pues se busca que los informantes reaccionen de manera natural, tal como lo harían en su lengua familiar o materna en situaciones similares. Así lo reflejan en su estudio Belli e Iñiguez-Rueda: “las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que luego se expresan a través del lenguaje” (2008, p.140). Al darles la oportunidad de comunicarse con cierta libertad sobre temas que consideramos relevantes para ellos, los informantes se alejan del formalismo que supone el entono educativo, que afecta al aprendizaje de

lenguas y a esta misma entrevista, para acercarse más a lo que sería su propia identidad lingüística. Bucholtz y Hall (2010) sostienen que todo acto comunicativo, especialmente aquellos no influidos o determinados por factores externos, se utilizan para construir posiciones de identidad. Por todo esto, hemos expuesto a los informantes antes cuatro situaciones comunicativas con una alta carga emocional en las que les hemos pedido que se expresen y comuniquen (primero en lengua meta, español, y luego en su lengua materna o familiar), tal como lo harían en realidad, en las dos distintas comunidades de habla. Esta parte del dossier nos ha ayudado a cumplir con el primer objetivo principal del estudio.

Por otro lado, para lograr el segundo objetivo principal que nos hemos marcado, se han incluido una serie de ítems obtenidos a través de la bibliografía consultada que representan actos de habla con una alta carga identitaria y que han sido reconocidos y avalados por más de 200 informantes a través de un cuestionario realizado con la aplicación digital Survio. Estos enunciados ayudan a entender si los informantes de nuestra investigación identifican rasgos distintivos en lengua meta característicos de perfiles identitarios concretos y si ellos mismos son capaces de expresarse acorde a los rasgos comunicativos correspondientes a su identidad. De entre todos los rasgos que conectamos con la identidad, para la presente investigación hemos decidido centrarnos en la observación de la representación de la edad, el género, la cortesía y la empatía en las interacciones en español de los sujetos durante las entrevistas. Con esto, queríamos analizar un conjunto de distintos aspectos que conforman la identidad de cada individuo teniendo en cuenta, por un lado, rasgos de naturaleza sociológica, como son la edad y el género; otros relacionados con la personalidad (a través de la empatía); y, finalmente, rasgos pertenecientes a la identidad grupal y a cómo aspectos de nuestra cultura influyen en nuestra forma de interactuar (a través de la cortesía lingüística).

Finalmente, se han tenido en cuenta las reflexiones y comentarios expresados por los propios informantes durante la entrevista, pues aportan información de gran importancia que nos ha ayudado a responder a algunas de las preguntas que nos planteamos a la hora de realizar la investigación y a entender, de una manera más global, cómo se sienten los sujetos al usar la lengua meta y su nivel de identificación y conexión con la misma.

Para darle un carácter más global al estudio y poder entender mejor la situación que experimentan los aprendientes en estos contextos, la investigación se ha realizado en

cinco universidades de tres países diferentes (Bélgica, Polonia y Brasil) con informantes universitarios de entre 18 y 25 años, que se identifican con el género masculino o femenino, de niveles A2 y B según el MCER.

Tanto los objetivos del estudio como las diferentes herramientas metodológicas que hemos empleado para el mismo y el contexto y perfil de informantes seleccionados, nos han ayudado a dar respuesta a las preguntas de investigación, que pasamos a relatar a continuación:

1. ¿Son capaces los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística de expresarse en lengua meta tal como lo harían en su lengua materna o familiar? Si no se expresan igual, ¿son conscientes de estas diferencias al hacerlo?
2. La pregunta 2 se divide en dos sub-preguntas:
 - 2.1. ¿Los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión se expresan e interactúan de manera efectiva desde una perspectiva comunicativa, pragmática y emocional?
 - 2.2. ¿Cómo se sienten los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística al expresarse en lengua meta? ¿Se reconocen aunque haya diferencias en la forma de comunicarse e interactuar? ¿En todos los casos?
3. ¿Los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística se comunican en lengua meta según los rasgos atribuidos generalmente a su perfil identitario?

Una vez explicado el estudio, nos gustaría justificar el uso del término “lengua adicional”, que aparece ya en el propio título de la investigación, sobre otros posibles y más difundidos, como puede ser “lengua extranjera” o “lengua segunda/tercera/cuarta...”. El término fue acuñado por primera vez por Judd et al. (2001) alegando que ordenar las lenguas por el momento en el que se han aprendido no coincide, necesariamente, con la conexión que el aprendiente puede sentir con dicha lengua, ya que no tiene por qué haber unas lenguas más importantes que otras. Además, este orden puede ser confuso dependiendo del factor que queramos resaltar al graduarlas: orden en el aprendizaje, dominio de lengua o conexión emocional. Al mismo tiempo, tal como

defienden los autores, el adjetivo “extranjera” tiene connotaciones negativas al considerar la lengua como algo externo, extraño y que no forma parte del individuo.

Teaching “additional languages” rather than commonly used terms “second languages” or “foreign languages.” [...] “Additional” applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term “foreign” can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alien—all undesirable connotations. Our choice of the term “additional” underscores our belief that additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student’s first language (Judd et al., 2001, p. 6).

En este sentido, estamos completamente de acuerdo con los autores en que el término “adicional” coincide mucho mejor con nuestra forma de entender el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la identidad como un fenómeno vivo y en crecimiento, que se va nutriendo de diferentes capas y piezas, y a tal efecto se utilizará en la presente investigación.

Por último, en cuanto a la estructura del presente estudio, comienza con una revisión del término “identidad” a lo largo del tiempo y a través de distintas disciplinas, lo que nos permite analizar los distintos rasgos que conforman la identidad centrándonos en el aspecto que más interesa para la investigación, la identidad lingüística. En el siguiente apartado comprobamos la conexión existente entre identidad lingüística y otros rasgos identitarios, poniendo el foco en aquellos que tienen más relevancia para el estudio: la edad, el género, la personalidad (empatía) y la cortesía lingüística. Una vez aclarados los conceptos más relevantes, pasamos a analizar los estudios similares publicados hasta la fecha. Debido a la escasa bibliografía disponible en el tema, hemos intentado conectar nuestra investigación con otras de naturaleza afín cuyo foco sea la identidad lingüística, en general, y especialmente aquellos que investiguen sobre las conexiones entre identidad y aprendizaje de lenguas. A continuación, en el capítulo de metodología, se describen y justifican las distintas herramientas utilizadas para la recogida de datos y el análisis de los mismos explicando las diferentes fases que han tenido lugar durante la investigación. Por último, se analizarán los resultados obtenidos comparándolos con los estudios consultados, lo que nos ha permitido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al comienzo del estudio y cumplir con los objetivos del presente trabajo. Las conclusiones son seguidas por unas reflexiones sobre posibles

implicaciones didácticas en base a los resultados obtenidos en la investigación y una breve relación de las limitaciones observadas a la finalización del estudio y posibles líneas de investigación futuras.

2 LENGUAJE Y SOCIEDAD

La conexión entre lengua e identidad se hace importante especialmente en nuestra sociedad contemporánea globalizada; el contacto con el otro, con su lengua, con sus manifestaciones culturales, con su modo de percibir el mundo y con sus identidades, debe posibilitar al sujeto reconocerse a sí mismo como un individuo múltiple y complejo en una sociedad local que así también lo es.

(Mendonça e Silva y Mendonça de Lima, 2010)

La estrecha conexión que existe entre el lenguaje y el modo en el que pensamos y entendemos la realidad es un tema profundamente estudiado en los últimos años a través de diferentes disciplinas y enfoques. Así lo demuestran los trabajos de Saussure desde la lingüística, Vygotski o Piaget desde la psicolingüística, Bernstein, Labov o Schutz desde una línea más sociopsicológica y las teorías de Foucault o Bourdieu desde una perspectiva sociológica. Los resultados de todas estas investigaciones y estudios son claros ejemplos de la relación que encontramos entre lenguaje y sociedad. “A través de los actos cotidianos de interacción comunicativa, los integrantes de una comunidad representan la estructura social” (Halliday, 1978, p.10). La lengua y el lenguaje reflejan el pensamiento de la comunidad a la que pertenece un individuo y condicionan la manera de percibir y entender el mundo. Las creencias, los valores e, incluso, la forma de sentir y entender una realidad concreta se transmite y enfatizan a través de la lengua. Moreno defiende esta relación entre lengua y comunidad al afirmar que “el hablante, mediante los usos lingüísticos, invita a sus interlocutores a compartir su proyección del mundo y sus actitudes hacia él, a la vez que se muestra dispuesto a modificarlas por influencia de las personas con las que habla” (2009, p.180).

Usar una variedad diferente de una misma lengua implica conectar con una sociedad y una comunidad determinada. Y no solo eso; dentro de una lengua y una variedad específica, el utilizar ciertos rasgos o estructuras va a hacer que se nos identifique con un grupo o comunidad determinados.

Dos lenguas, o variedades de la misma, nunca son suficientemente parecidas para poder considerarlas como exposiciones de la misma realidad. Los mundos en los que viven sociedades distintas son mundos separados y no se trata simplemente del mismo mundo con diferentes etiquetas. (Rotaetxe, 1988, p.83)

Todo símbolo, y por lo tanto el propio lenguaje, posee dos funciones: la comunicativa y la participativa. Por un lado, el significante remite al significado de lo que queremos transmitir mediante el uso de la lengua. Por otro lado, el uso de unos símbolos concretos y el modo de utilizarlos infiere en la pertenencia del usuario a un grupo o comunidad determinados (Rocher, 1977). La función comunicativa del lenguaje es la que permite que se produzca un intercambio de mensajes entre los interlocutores (emisor y receptor). Por su parte, la función participativa se refiere a la característica de la lengua de favorecer el sentimiento de pertenencia del usuario a un grupo, colectivo o comunidad

de habla determinadas. Por lo tanto, el lenguaje tiene dos funciones principales, siendo la primera la de instrumento de comunicación y la otra, una manera de afirmar la propia identidad. Un lenguaje común podría ser el vehículo para expresar las características únicas de un grupo social, y podría fomentar lazos sociales como base para una identidad común (Dieckhoff, 2004).

Por todo esto, podemos afirmar que el lenguaje está estrechamente conectado con una cultura, una historia y unas tradiciones; no se puede hablar de lengua (y comunicación) como algo aislado de una sociedad o comunidad determinadas. No obstante, hay que entender el lenguaje como mucho más que un instrumento de comunicación social; gracias a él, podemos conocer ciertos rasgos del individuo que lo utiliza. Así, el mero hecho de escuchar o intercambiar unas palabras con otra persona nos permite, además de transmitir o recibir un mensaje, conocer rasgos relacionados con su procedencia o pertenencia a un grupo o clase determinada, pero también podemos entrever aspectos individuales, como puede ser su nivel de instrucción formal, su profesión o ciertos rasgos de su personalidad. “Aprendiendo a hablar en una lengua, el individuo asimila una cultura determinada y esta asimilación a la vez conforma su personalidad y lo integra en la sociedad de los que hablan la misma lengua y participan de la misma cultura” (Siguan, 1976, p.20).

Cuando pensamos o expresamos nuestros sentimientos, creencias y valores, no lo hacemos de forma libre. Todo lo que manifestamos está fuertemente influido por la lengua que estamos utilizando. Una lengua que se ha ido creando y moldeando según las experiencias vividas por las sociedades y comunidades que la han usado y que refleja sus costumbres y su historia. Al mismo tiempo, es una lengua que ayuda a que estas tradiciones y experiencias sigan vivas. La conocida sentencia “pienso, luego existo” de Descartes evolucionó a la expresada por el filósofo Wittgenstein, quien amplió la frase a “hablo, luego pienso, luego existo”, pues es el lenguaje el que moldea nuestros pensamientos. En palabras de Wierzbicka (1997, p.23), “la única forma que tenemos de acceder a nuestros pensamientos es a través de las palabras”.

En cada acto comunicativo expresamos algo acerca de nuestra personalidad, nuestra historia. Al mismo tiempo, nos posicionamos (sin ser conscientes, en muchos casos) en un contexto o comunidad de habla determinado, con todas las características que, debido a esta pertenencia, se nos atribuyen (Harding y Riley, 1998). Y no solo eso,

al comunicarnos, también estamos mostrando información sobre nosotros mismos. Del uso que hacemos de la lengua y del modo que tenemos de comunicarnos se desprenden rasgos relacionados con el género, nuestra edad, personalidad, etc. En general, al comunicarnos e interactuar también mostramos identidad. Según Dalton y Seidlhofer (1994), con todo lo que hablamos o callamos, lo que hacemos o no hacemos, de manera consciente o sin serlo del todo, estamos mostrando nuestra identidad.

Con todo esto, podemos resumir que la lengua, además de tener como función primordial la de hacer posible la comunicación entre los hablantes, permite la identificación de estos con un grupo o comunidad determinado y muestra ciertos rasgos individuales de los propios usuarios.

3 LA IDENTIDAD

La identidad es el conjunto de los rasgos propios de un individuo o una comunidad, pero también es la conciencia que una persona tiene respecto de sí misma y que la convierte en algo distinto a las demás.

(Hall, 2005)

El concepto de identidad es uno de los más polisémicos hoy en día, no solo en el campo de la investigación, sino también en el lenguaje corriente y público, llegando a considerarse, en muchos casos, un término con una gran carga política. Podemos definir la identidad desde diferentes perspectivas. En palabras de Morales (2007):

- a) el estado o hecho de permanecer igual bajo condiciones diferentes;
- b) la condición de ser uno mismo y no otra persona diferente;
- c) una persona interesante, famosa, con autoridad moral;
- d) las diferentes dimensiones distintivas de las personas o cosas;
- e) el estado o hecho de ser uno mismo a lo largo del tiempo;
- f) la semejanza exacta en naturaleza o cualidades, y/o
- g) un ejemplo o punto de igualdad o semejanza.

Como se mencionaba anteriormente, nos encontramos ante una palabra rica en significados y contextos cuya dimensión se ha intentado acotar por ciencias como la sociología, la psicología, la lingüística, etc. En los últimos tiempos se han ido perfilando diferentes definiciones del concepto de identidad, con el objetivo de encontrar una única interpretación que sea válida para todas estas ciencias. La realidad es que estamos ante un amplio abanico de maneras de entender la identidad, cuyas diferencias se muestran tanto en los aspectos que la definen (qué es la identidad), como en cuál es su base principal (si tienen más relevancia los aspectos individuales o los sociales), o en entender si la identidad es un fenómeno dinámico y cambiante o, por el contrario, una entidad estática.

A continuación, llevamos a cabo un breve recorrido a lo largo de la historia para analizar cuál es el papel que ocupa la identidad en diferentes estudios y teorías y cómo se ha entendido este término siguiendo diferentes teorías expuestas.

3.1 Evolución del término “identidad”

Distintas ramas de la ciencia han abordado el concepto de identidad de maneras diferentes: desde una perspectiva filosófica se habla de la “identidad personal”; desde la sociología se trata el tema de la “identidad cultural”. Por su parte, en la antropología se estudian los aspectos identitarios relacionados con las etnias, los grupos o los pueblos.

Martín y Barresi (2003) sugieren que, a lo largo de la historia, podemos diferenciar tres etapas en las que el concepto de identidad ha ido evolucionando notablemente. Una primera etapa iría desde la filosofía clásica, con figuras como Platón o Heráclito, hasta los estudios de John Locke y otros coetáneos. El cambio reside en entender el “yo” no como una entidad única e inmutable que va más allá del mero cuerpo físico, sino como un estado mutable y cambiante que permite que el individuo se adapte a las circunstancias en las que se puede encontrar. La segunda etapa correspondería a los años que van desde el siglo XVII hasta finales de la década de 1960, en la que factores como entorno, sociedad y comunidad empiezan a cobrar importancia en el desarrollo de la identidad. El último período abarcaría desde finales de 1960 hasta la actualidad.

Si nos remitimos a los orígenes, posiblemente fueron Parménides, Heráclito y Platón¹, los principales filósofos cuya relación de ideas e hipótesis derivaron en una concepción esencialista del ser humano. De este modo, aceptan que cada individuo tiene una esencia invariable y permanente, con una identidad única y plena, desde su nacimiento hasta su muerte. Arciero resume esta teoría entendiendo la identidad como

Una condición unívoca de la multiplicidad de situaciones, acciones y emociones. En ese sentido, la mismidad se entiende como el proceso de identificación y sedimentación de reglas de conducta en el tiempo y en relación con los otros. Así, se puede decir que la identidad condensa la historia individual, biológica y social (2004, p.131).

Con Descartes y su filosofía se produjo una revolución con respecto al pensamiento humano. Descartes es uno de los fundadores del individualismo moderno, ya que su pensamiento “devuelve la responsabilidad al pensador individual, requiere de él que construya por sí mismo un orden del pensamiento en primera persona del singular” (Taylor, 1996, p.198).

Entrando en la segunda etapa, empiristas ingleses de mediados del siglo XVII y principios del XVIII, como Locke y Hume², mostraron que la raíz del conocimiento humano no reside única y exclusivamente en la razón, sino que se crea a través de las

¹ Véanse referencias a Parménides en relación con la identidad en su obra *Sobre la naturaleza* (500 a.C.); a Heráclito, a través de Heidegger en el texto titulado *Heráclito* (1979); a Platón, en sus primeros diálogos de juventud y en los últimos, llamados también diálogos críticos (300 a.C.)

² Montes (1991) considera a Hume como uno de los primeros en reconocer el carácter variable de la identidad, que surge de la unión entre las diferentes percepciones.

experiencias que codificamos mediante los sentidos. Según Montes (1991), estos dos expertos insisten en afirmar que el “yo interior” pertenece al ámbito de la conciencia y no tanto al cuerpo en sí, por lo que no se debe entender como un “yo único”. Gracias a los sentidos experimentamos diferentes estados de ánimo y emociones que nos hacen percibir la realidad de distinta manera en cada caso, relacionada, a su vez, con las realidades de los demás. Por todo esto, podemos afirmar que estos autores entendieron la identidad como un ente cambiante e influenciado y no como algo estático, perteneciente al individuo desde su nacimiento. Kant³, en la misma línea que los autores citados anteriormente, entiende lo crucial de los sentidos y el papel que ocupa la conciencia en el desarrollo de la identidad de cada sujeto. En su famosa obra la *Crítica de la razón pura* (1781), expone toda una teoría en la que coloca al individuo como único creador de conocimiento a través de lo que denomina “sensibilidad” (receptividad) y “entendimiento” (pensamiento). Hegel, por su parte, añadirá una visión histórica al concepto de identidad. Esta nueva visión permitirá entender al individuo desde el papel que ocupa o ha ocupado en la sociedad.

En 1899, Sigmund Freud intenta explicar, desde una perspectiva científica, la influencia de las pasiones y el deseo en la configuración de la personalidad de los individuos. Desde esta realidad se antepone su “yo soy” al “yo pienso” defendido por los teóricos de la primera etapa.

El concepto de identidad, tal como lo entendemos hoy en día, fue introducido por Erickson en los años 60 del siglo XX. Este autor entiende la identidad como el resultado de tres procesos. Por una parte, la identidad tiene un carácter biológico; en segundo lugar, hay aspectos psicológicos que influyen en el desarrollo de la identidad; en tercer lugar, el autor nos habla de la influencia de la sociedad y la comunidad sobre el individuo y su identidad. Para Erikson (Caballero 2009, p.71) “la identidad se caracteriza por un sentido subjetivo de mismidad y continuidad, de experimentarse a sí mismo a lo largo de una vida y en un entorno social influyente. El individuo vive en sociedad y esta sociedad le ofrece (o impone) ciertos roles sociales”. En este sentido, la identidad se entendería como la unión entre lo que nos ofrece la sociedad y lo que las personas toman de ella.

³ Kant, Immanuel: *Critik der reinen Vernunft*. Riga, 1781.

En esta tercera etapa, Íñiguez-Rueda (2001) identifica tres ramas conceptuales-disciplinarias en las que podemos encuadrar el concepto de identidad:

1. Las perspectivas psicológicas, entre las que se encuentran las versiones biologicistas (cuyos máximos exponentes pueden ser Hans Jürgen Eysenk y Glenn Wilson) y las internalistas (entre las que encontramos las ramas fenomenológicas y narrativas).
2. El aporte de la psicología social convencional con la *Teoría de la Identidad Social* de Henri Tajfel.
3. Las nuevas teorías psicosociales, entre las que se encuentran el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead y la microsociología de Erving Goffman.

Dentro del primer grupo, las versiones biologicistas defienden que el cuerpo determina el concepto de identidad y las experiencias vividas por cada individuo. A estas teorías se les ha criticado el no tener en cuenta aspectos tan relevantes para los seres humanos como es el lenguaje y la comunicación, factores decisivos en la construcción de la identidad individual y social. Por su parte, las teorías internalistas, colocan la personalidad, las experiencias y la identidad en un lugar “interno” en cada individuo. Las versiones fenomenológicas entienden la identidad como la conexión entre el mundo y el individuo. Las versiones narrativas, por último, exponen que a través del habla podemos mostrar a los demás una imagen de nosotros mismos, transmitir lo que somos.

En segundo lugar, encontramos la psicología social convencional y los grandes aportes del psicólogo Tajfel (1971, 1974, 1981). Este autor defiende que la identidad social es la conciencia que tenemos los individuos de formar parte de un grupo o comunidad, unido a la valoración que cada individuo otorga a dicha pertenencia. Cuando se habla de pertenencia como parte de la interacción social, engloba a todos aquellos comportamientos característicos del grupo al que se pertenece y que nos diferencia del resto de individuos pertenecientes a otros grupos sociales.

Siguiendo la lista propuesta por Íñiguez-Rueda (2001), como tercer grupo teórico, encontramos el interaccionismo simbólico de Mead. Para este autor, la identidad no es algo innato que nos acompaña desde nuestro nacimiento; la identidad se iría formando a medida que vamos desarrollando nuestras relaciones sociales. Utiliza la noción de

“espejo” en el que nosotros reflejamos las imágenes que los otros individuos nos dan de sí mismos y de sus comportamientos. Por lo tanto, nuestra identidad se va forjando a través de lo que reflejamos en los demás y viceversa. Podremos ser nosotros mismos siempre que interioricemos los comportamientos y valores de la comunidad o grupo social al que pertenecemos, pues es a partir de esta combinación como se construye la persona (Mead, 1982). Las comunidades en las que una persona puede participar en sociedad son variadas y diversas, de ahí que se hable de una identidad múltiple o compleja, siendo el grupo más numeroso el formado por la comunidad de lenguaje (Garay, 2002).

Para Goffman, por su parte, la identidad se crea mediante la interacción. Así, distingue la identidad personal de la identidad social. Entiende la primera como una identidad individual y única, la posibilidad de distinguir a un individuo del resto; mientras que entiende por identidad social aquella que permite identificar a este individuo con una comunidad, grupo o sociedad determinada (Goffman, 1963).

Finalmente, nos parece relevante incluir a Taylor en esta revisión conceptual. El autor distingue tres partes diferenciadas dentro de lo que denominamos identidad:

1. Su interioridad humana (somos un yo);
2. la afirmación de la vida corriente; y
3. la fuente de moral interior.

La identidad, según Taylor, “es una postura en un horizonte de significados a través de la comprensión del mundo y la comprensión del sí. Esto permite y orienta la acción del sujeto” (1996, p.43).

Tabla 1

Cuadro resumen sobre el concepto de identidad a lo largo de la historia

Etapas	I. Hasta el s. XVII	II. Entre el s. XVII y 1960	III. Desde 1960 hasta la actualidad
Autores relevantes	Parménides, Heráclito, Platón (entre otros)	Locke, Hume, Kant y Hegel (entre otros)	Erickson (precursor del concepto actual de identidad)

Concepto de identidad	Un sujeto permanente, invariable en su naturaleza, que vive y reconoce su identidad como única, completa, acabada e inmóvil.	Entienden la identidad como un ente cambiante e influenciado en el que las emociones ocupan un lugar relevante.	La identidad es el resultado de un proceso no solo biológico y psicológico sino también social, que se desarrolla y modifica a partir de los diversos estadios que atraviesa el individuo a lo largo de su vida. Las perspectivas psicológicas, entre las que se encuentran las versiones biologicistas (Hans Jürgen Eysenk y Glenn Wilson), y las internalistas (las ramas fenomenológicas y narrativas). La Teoría de la Identidad Social de Henri Tajfel. Las nuevas teorías psicosociales, entre las que se encuentran el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead y la microsociología de Erving Goffman.
------------------------------	--	---	--

3.2 La identidad: concepto y definiciones

En los trabajos de Gardner y Lambert (1972) sobre motivación y aprendizaje de segundas lenguas y en la encuesta de Brown (1973) sobre la investigación de variables afectivas en el aprendizaje de un segundo idioma, encontramos las primeras menciones y definiciones básicas sobre el término identidad según atañe a esta investigación. Este interés por entender y clasificar esta realidad ha ido creciendo en los últimos años, y prueba de esto es la cantidad de artículos centrados en el tema que se han publicado en revistas de lingüística en las últimas dos décadas, unido al número de monografías especializadas (por ejemplo, Benwell y Stokoe, 2006; Block, 2007; Joseph, 2004; Riley,

2007) y colecciones editadas (por ejemplo, Caldas-Coulthard & Iedema, 2008; de Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006a; Lin, 2008, Higgins, 2012; Omoniyi y White, 2006; Pavlenko y Blackledge, 2004).

Son muchos los expertos (Gumperz, 1982; Dubar, 2002; Hall y Woodward, 2005; Bolívar, 2006) que están de acuerdo en resaltar la existencia de dos posturas predominantes a la hora de definir el término identidad: una de corte esencialista y otra de carácter nominalista. La corriente esencialista, aceptada por ciertos expertos en filosofía y psicología, entiende la identidad como algo original, inmutable y único, perteneciente al interior del individuo. Por su parte, la postura nominalista considera la identidad como una construcción, un ente que está en constante desarrollo y transformación. Según esto, el individuo va desarrollando diferentes identidades a lo largo de su historia vital. Esta construcción está muy influida por el contexto y la cultura en la que interactúe este individuo. Es la postura nominalista la que en la actualidad prevalece en la mayoría de investigaciones que tratan la cuestión identitaria.

De acuerdo con esta visión, investigadores de relevancia (Zimmermann, 1991 y 1999; Norton, 1997 y 2000; Castells, 1998; Bauman, 2005; Martínez y Mora, 2008; Block, 2013 y 2014; Duñabeitia y Méndez, 2021) defienden que la identidad es un fenómeno activo, psicológico y social en el que intervienen factores como el contexto que nos rodea, las interacciones que en él realizamos y los aspectos psicológicos que cada sujeto experimenta a lo largo de su vida. “La identidad no es un proceso estático, sino que, de hecho, cambia en el transcurso de la vida de un individuo. No es asimismo un acto universal o perenne sino sometido al devenir de los cambios históricos y culturales” (Zimmermann, 1999, pp.223-224).

Una vez entendida la identidad como un fenómeno no estático y en continuo cambio, pasemos a analizar cómo se desarrolla esta identidad y qué aspectos influyen en su configuración. Larraín (2003, p.32) establece tres factores que conforman nuestra identidad:

1. Categorías colectivas: toda definición identitaria supone la vinculación de esta con categorías más generales y complejas que la configuran. La identidad conlleva una referencia a un grupo superior con el que se comparten ciertas características (edad, etnia, educación, profesión, etc.). Supone, por tanto, la conexión con una identidad cultural, social o de comunidad colectiva más amplia.

2. Posesiones: parte de la idea de James (1890, p.291), quien establece que “el cuerpo y otras posesiones dan al sujeto signos vitales de autorreconocimiento. El ser humano se identifica con sus pertenencias proyectando y recibiendo de ellas rasgos de sí mismo”.
3. Los otros: la construcción de la identidad se produce en contacto continuo con los otros individuos. Son aquellos que nos juzgan y cuyos comentarios hacemos propios. Al mismo tiempo, son aquellos sobre los que expresamos nuestra opinión y marcamos diferencias. La interacción y la comunicación con otras personas establece y delimita nuestra propia identidad.

A estos tres factores que nombra Larraín, hemos considerado relevante incluir un cuarto aspecto conectado con la parte individual y original; aquellos rasgos que, sin llegar a ser únicos y exclusivos, nos hacen diferentes con respecto al resto de individuos. “Personal identity or personality is essentially the summary statement of all our individual traits, characteristics and dispositions; It defines the uniqueness of each human being” (Edwards, 2009, p.19).

De este modo, podemos afirmar que la identidad, por un lado, es lo que define al individuo, lo que refleja su “yo” frente a los otros. En palabras de Riley, “the agent of my actions, the continuing locus of my thoughts and memories, separately embodied in a numerically and physically distinct organism which is subjective and private, and which has proper name” (2007, p.87). Por otro lado, la identidad es lo que permite a los individuos conectar entre ellos y verse reflejado en los otros gracias a las características que comparten por su pertenencia a un grupo o comunidad. Por lo tanto, la identidad podría entenderse desde una perspectiva de conexión con el resto de individuos (lo que podemos llamar identidad social), cuya peculiaridad es la de pertenecer a determinados grupos sociales que comparten unos mismos rasgos o características, tales como el género, la edad, nivel socioeconómico, la profesión, etc. Al mismo tiempo, nos encontramos con ese aspecto individual (que podemos definir como identidad personal), cuyas particularidades y características propias hacen que los individuos sean únicos y especiales aun formando parte de grupos o comunidades complejos. Ambas, la identidad social y la identidad personal, se configuran a través de la interacción y la comunicación con el resto de individuos y, como ya hemos citado anteriormente, es moldeable y cambiante a lo largo de la vida. Para Thomas (2009), la identidad debe entenderse como

un fenómeno en continuo desarrollo posibilitado gracias a las interacciones entre los sujetos. De este modo, la identidad social se ve como algo complejo, formado por diferentes capas que los individuos van mostrando, dependiendo de la situación en la que se encuentren. Ahora bien, como señala Castells (1998), no debemos confundir el concepto de identidad con los denominados “roles” según los entiende la sociología. Un “rol” social del tipo ser padre divorciado, profesor, agnóstico y cinéfilo a la vez, se caracteriza por una serie de rasgos conocidos y aceptados por el resto de la sociedad. Cómo estos “roles” afectan y definen a la persona dependerá de lo profundo que calen en la sociedad, por un lado, y cómo el individuo acepte este calado. Es innegable que los “roles” que desempeñamos en la sociedad influyen, en mayor o menor medida, en nosotros, en cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos ven los demás. Pero la identidad define un fenómeno mucho más profundo, pues se refiere a aspectos de interiorización y autoconocimiento y no solo a comportamientos sociales o pautas estereotipadas.

3.2.1 El término *self* o “sí mismo”

Para entender el concepto de identidad, consideramos necesario hablar del término “sí mismo” o *self* (en inglés), forjado por el interaccionismo simbólico. El principal experto de esta corriente teórica es George Herbert Mead, quien influyó, de una manera notable, en las obras de autores como Berger y Luckmann (1988), Goffman (1970 y 1981), Turner (1976 y 1978) o Blumer (1969), entre muchos otros.

Uno de los logros principales en la obra de Mead (1982) es el de explicar el concepto de “sí mismo” o *self*. Según este autor, el *self*⁴, se entiende como la capacidad de verse a uno mismo como objeto (analizando la imagen de nosotros mismos que ofrecemos al exterior) y como sujeto a la vez. La conciencia que tenemos de nuestro *self* surge, según Mead, mediante el proceso de auto-indicación (*self indication*), que incluye una fase racional, cuya manifestación muestra actitudes no afectivas hacia el individuo. El *self*, si bien es un fenómeno íntimamente conectado con el interior de cada persona, tiene, al mismo tiempo, un marcado carácter social. Tiene su origen en la comunicación y las relaciones sociales, en la interacción entre los individuos de una misma comunidad. Generalmente desarrollamos nuestro *self* a partir de la observación y la reflexión. El

⁴ Se ha decidido usar este término por ser el nombre elegido por el autor en sus estudios originales.

vernos reflejados en un otro particular que consideramos relevante y un ejemplo; o en un otro generalizado, con sus características comunes, relacionadas con una comunidad o grupo, y actuar como el resto espera que lo hagamos. Como resultado de todo esto, las personas somos capaces de vernos desde fuera y examinarnos a nosotros mismos y a los demás; en otras palabras, nos convertimos en objeto para nosotros mismos. En el momento en el que desarrollamos nuestro *self*, pasamos a formar parte activa y efectiva de la comunidad o sociedad a la que pertenecemos. Por lo tanto, el *self* no puede desarrollarse si el individuo vive en aislamiento, fuera de la comunidad.

Según las teorías de Mead (1982), al nacer todavía no tenemos desarrollado nuestro *self*. Este se va formando según interactuamos y nos relacionamos en sociedad. Con respecto a este desarrollo, el teórico distingue dos fases diferenciadas. La primera fase se conoce con el nombre de Etapa del juego y es la etapa en la que el niño aprende a ponerse en el lugar de los otros. Mediante el juego de roles, el niño se posiciona a sí mismo como médico, policía, padre o profesor y actúa como se esperaría que lo hiciera según estos roles. De esta forma, el niño comienza a desarrollarse, al mismo tiempo, como objeto y como sujeto (tal como lo hemos definido anteriormente). Es en esta etapa en la que el niño empieza a ser consciente de la presencia de los otros, personas en las que verse a él mismo y compararse, pero todavía no tiene la conciencia de grupo como comunidad. Este conocimiento lo desarrolla en la segunda fase, conocida como Etapa del deporte. Es en esta fase en la que el niño empieza a trabajar en equipo, que permite que desarrolle el sentido de pertenencia a una comunidad. Esta segunda fase es igualmente relevante en el sentido de que permite que el niño se evalúe fijándose en grupos y no solo individuos. Cuando la persona desarrolla estos dos aspectos es cuando se puede hablar, efectivamente, de *self*.

Por su parte, Hamers y Blanc (2000) también utilizan el término *self* para hablarnos del desarrollo de la persona en conexión con su pertenencia a grupos o comunidades sociales. El pertenecer y formar parte de distintos grupos o comunidad (y los valores, creencias y actitudes que esta pertenencia aportan) va a permitir que el individuo desarrolle su identidad. En la misma línea Tajfel (1974, p.70) entiende que “a través del proceso de categorización social, el individuo es capaz de construir su entorno social; esto significa que puede reconocer que los otros individuos tienen características comunes entre ellos y con él”. De esta forma, la persona se identificará con la comunidad

con la que comparte valores y actitudes, mientras que se alejará de aquellas comunidades que no los comparten.

4 RASGOS IDENTITARIOS

*"Soy yo", responderá una persona a la que se pregunta lo que representa su identidad.
Es mi carácter, mi cultura, mi color de piel, mis valores, lo que me hace especial y
diferente pero, a la vez, parte de mi comunidad.*

(Pfleger, 2021)

A lo largo de estas páginas queda patente lo complejo que resulta definir el concepto de identidad, debido, posiblemente, al gran número de factores que conforman lo que somos y, al mismo tiempo, que nos delimitan. Mendoza-Denton define identidad como “the active negotiation of an individual’s relationship with larger social constructs” (2002, p.475). Se entiende que estas construcciones sociales comprenden aspectos como el género, la clase social, la etnia o la profesión; siguiendo a Gumperz (1982), en algunos de los primeros trabajos sobre lenguaje e identidad, se vio que esas categorías no eran suficientes para definir el concepto de identidad, con lo que se incluyeron la edad y la orientación sexual, entre otros. Algunos de estos factores son internos, nos vienen dados al nacer, y no tenemos prácticamente control sobre ellos. Generalmente no somos conscientes de la influencia de estos factores sobre nuestra identidad. Dentro de este grupo encontramos aspectos como la raza, el género, la orientación sexual, la edad, etc., que nos acompañarán a lo largo de nuestra vida y que evolucionarán a la par que lo hacemos nosotros como individuos. Por otro lado, hay una serie de factores externos que también configuran nuestra identidad, sobre los que tenemos cierto control y que son más propensos a sufrir variaciones y cambios. Dentro de este segundo grupo se hallan aspectos como la educación, el nivel económico, la profesión, etc. Al mismo tiempo, parte de esos factores son de carácter individual mientras que otros, como la cultura o la raza, están conectados con el concepto de sociedad y comunidad.

Para entender en qué consiste nuestra identidad, debemos tener en cuenta todos estos factores ya que, aunque unos tengan más relevancia que otros, todos y cada uno de ellos son los que nos hacen ser “nosotros mismos” y no “otros”.

Identity is about the multiple ways in which people position themselves and are positioned. The way in which the subject presents and represents itself discursively, psychologically, socially, and culturally through the use of symbolic systems. Identity include race, ethnicity, gender, national identity, sexual, ethnolinguistic identity and social class. However, it should be noted that these inscriptions are not bordered entities which can be studied in isolation; rather, they are inextricably linked in our day-to-day practices and this makes it impossible for researchers to ever focus exclusively on just one inscription. Identity emerges in interactions as part of the day-to-day engagement in social activity. (Kramsch, 2009, p.10)

Con estas palabras explica Sen (2007, p.27) cómo entiende el concepto de identidad: "nos consideramos miembros de una variedad de grupos; pertenecemos a todos ellos. [...] Cada una de estas colectividades [...] le confiere una identidad particular. Ninguna de ellas puede ser considerada la única identidad o categoría de pertenencia de la persona".

4.1 Identidad y género

El género o el sexo pueden ser uno de los rasgos principales que nos definen como personas y que configuran nuestra identidad. También conocida como identidad de género, es la manera en la que se ve y se identifica cada individuo, la forma en que se reconoce a sí mismo o a sí misma. Esta identidad determina nuestra forma de ser y pensar. Es la conciencia que tenemos de reflejarnos en un sexo u otro, en ninguno o en los dos a la vez. Una persona puede sentir una identidad de género distinta a la de sus características biológicas. El término "identidad de género" en su versión en inglés *gender identity*, fue acuñada por primera vez por el psicoanalista Stoller en 1963. Término que adoptaron otros expertos y que evolucionó a "paradigma de la identidad de género" (Haraway, 1991, p.224).

En este punto, nos encontramos ante la dificultad de definir correctamente este rasgo identitario, debido a su profundidad. En muchos de los estudios consultados al respecto, encontramos un uso generalizado del término "género" como sinónimo de "sexo", algo que nos genera ciertas dudas. En los últimos años se está defendiendo la distinción entre ambos conceptos, dado que se refieren a esferas diferentes de la persona. Siguiendo estas tendencias actuales, hemos decidido comenzar con una breve reflexión sobre las diferencias que encontramos en las definiciones de estos dos términos y lo que ellos conllevan.

Cuando hablamos del término "sexo" nos referimos al conjunto de características físicas y biológicas definidas genéticamente que determinan si un ser vivo es macho, hembra o intersexual (Arrieta, 2018). Esta característica viene marcada por unos rasgos sexuales fenotípicos (internos y externos), que suelen ser fácilmente observables. Por ejemplo, en el caso de los seres humanos, hablamos de los genitales, los procesos hormonales, sistema reproductivo, la constitución física/corporal, etc.

Por el contrario, “el género se opone al sexo en tanto en cuanto el sexo es una característica biológica que viene dada prácticamente desde el nacimiento; mientras que el género es una dimensión sociocultural que el individuo adquiere al ser socializado” (Moreno, 2009, p.44). Relacionado con lo anterior, Lamas define el género como “el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (2000, p.3).

Hoy es más común que se hable de la existencia de diversas formas de vivir el género, más allá de la tradicional división binaria hombre/mujer. Intergénero⁵ es el término utilizado para describir a las personas cuyas identidades de género y/o expresión de género no se corresponden a las normas establecidas por el género asignado al nacer. Estas personas se reconocen como una combinación de género, un tercer género o género no binario, o como una identidad de género única. El intergénero abarca un amplio espectro de identidades de género e incluye personas que se identifican como transgénero, no binario, intergénero, agénero, bigénero, multigénero, personas sin género, personas con identidad de género fluida, entre otras.

Por todo esto, para el presente estudio, se ha preferido acuñar el término género en todos los casos, pues consideramos que se ajusta mejor a la realidad de la sociedad actual e incluye un espectro más amplio de posibilidades desde el punto de vista de la identidad.

Si aceptamos que hay una serie de rasgos conectados con el género que nos definen como individuos, lo que hemos denominado identidad de género, y que nos ayudan a identificarnos y a representarnos a nosotros mismos dentro de las sociedades en la que vivimos, entendemos que estos rasgos conectados con el género deben ser reconocibles por los miembros de estas sociedades. En otras palabras, al igual que un individuo es capaz de mostrar su identidad conectada con el género con el que se identifica a través del lenguaje, comportamiento, aspecto, etc., el resto de miembros de la sociedad a la que pertenece tiene que ser capaz de reconocer ese lenguaje, comportamiento y aspecto e identificarlo con un género determinado para que esa representación sea efectiva. Esto nos lleva a concluir que, efectivamente, existen marcadores sociales que ayudan a identificar identidades, y no solo nos referimos al

⁵ Información extraída de <https://www.cromosomax.com>

género, sino a todos aquellos rasgos que nos definen como individuos dentro de una sociedad determinada. Este fenómeno se denomina predictibilidad de la conducta (Carpi Ballesteros y Breva Asensio, 2001; Ariely, 2010; Kahneman, 2012; Thaler, 2015; Bohnet, 2016). Según esta teoría, hay una serie de rasgos que suelen repetirse a la hora de interactuar en comunidad dependiendo del perfil identitario que tengamos y, aun siendo conscientes de que las sociedades actuales están cambiando y hay un deseo por abolir ciertas diferencias con respecto a algunos de estos rasgos, como en el caso de género, la realidad es que estos indicadores siguen existiendo más allá de opiniones y deseos personales. Un ejemplo que poya esta hipótesis está relacionado con la identidad queer. En el caso concreto de los hombres homosexuales existe el término “tener pluma” para referirse a aquellos hombres que se comportan y actúan de manera afeminada o excesivamente femenina. Así aparece citado en el Diccionario de la lengua española⁶, en la acepción 14, etiquetado como coloquialismo, “afeminamiento en el habla o los gestos de un varón” y cuya definición coincide con las encontradas en la mayoría de estudios, tales como el de Ariza (2018, p. 455): “los rasgos de afeminamiento - es decir, culturalmente considerados propios de las mujeres - que un hombre presenta al hablar, en sus gestos, actitudes o comportamientos”. Estos estudios que analizan comportamientos en los hombres que solemos relacionar con las mujeres (Annes y Redlin, 2012; Cabezas González y Berná Serna, 2013; Ariza, 2018), y al contrario, aquellos que estudian rasgos que socialmente se relacionan con los hombres en las mujeres (Blackwood, 1985; Malnis, 2021) demuestran que, efectivamente, hay una serie de comportamientos, aptitudes, formas de comunicarse que, incluso hoy en día, las sociedades tienden a identificar más con un género que con otro. Y no solo en lo referente a cómo nos comunicamos según el género con el que nos identifiquemos sino a cómo nos perciben los otros cuando lo hacemos. En este sentido, es interesante uno de los casos expuesto por Bohnet (2016) en el que se aprecia claramente cómo cierta manera de usar el lenguaje puede entenderse de distinta forma según lo haga un hombre o una mujer. El experimento “Heidi y Howard” consiste en escuchar cómo se definen profesionalmente estas dos personas, siendo la descripción exactamente igual, solo que una se refiere a Heidi (mujer) y la otra a Howard (hombre). En una segunda fase, se pregunta a los informantes sobre qué les ha parecido la persona y si le gustaría trabajar con él o ella. Las respuestas que obtuvo en el estudio son muy diferentes. Aunque ambas personas muestran la misma personalidad y aptitudes

⁶ Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>

laborales, los sujetos perciben a Heidi como ambiciosa e incluso agresiva y, por esto, no la considerarían una buena candidata como compañera de trabajo, mientras que a Howard lo perciben como un líder con buenas capacidades para la negociación y la comunicación, lo que le hacen el compañero perfecto.

Por todo lo anterior, consideramos de gran relevancia estos aspectos para la presente investigación pues queremos observar si los aprendientes de lenguas adicionales son capaces de expresarse en estas lenguas de manera que refleje su identidad de género, tal como lo hacen en sus lenguas familiares o maternas. Es importante resaltar que estas conclusiones se extraen de los resultados obtenidos en la investigación en base a los estudios consultados y en ningún momento reflejan la opinión personal o las creencias de los investigadores implicados.

Una vez aclarada la terminología, y a modo de justificación, en esta investigación no creemos en una relación purista y tradicional entre comunicación y género, como tampoco aceptamos una visión esencialista binaria masculino / femenino de la sociedad que finalmente terminaría por estereotipar comportamientos lingüísticos masculinos y femeninos, entendiendo que cada grupo es homogéneo y estático. Siguiendo las explicaciones de Wodak (1997), Acuña Ferreira (2009) y Tusón Valls (2016), nuestro objetivo es observar cómo los aspectos biológicos, culturales y contextuales se interrelacionan con aspectos lingüísticos y sociolingüísticos a la hora de comunicarnos, dando lugar a ciertos patrones en los usos lingüísticos que difieren entre personas del mismo género que permiten identificar comportamientos estandarizados. No creemos, por tanto, que exista un “habla” masculina y un “habla” femenina a la que cada hablante se ajuste de manera sistemática. Lo que se producen son estilos indicativos de las diferentes identidades que los hablantes queremos proyectar. Lo que sí aceptamos es que las culturas cuentan con estilos comunicativos que se consideran más “típicos” de un género u otro independientemente de sus hablantes y que son distinguibles por los miembros de una comunidad de habla. Como individuos que vivimos e interactuamos en esas sociedades y culturas, aprendemos a identificar esas distintas formas de comunicación de manera inconsciente. Esto lo demuestran los comportamientos que los niños y las niñas adoptan en sus juegos desde una temprana edad. Cada uno de estos estilos de comunicación está formado por una serie de recursos y componentes fácilmente reconocibles por todos los miembros de la sociedad y que pueden ser utilizados por un individuo concreto para mostrar su identidad, independientemente de su género; hasta el

punto de que el hablante puede recurrir a un estilo concreto para transgredir las normas o, incluso, para crear el efecto contrario y mostrar burla o ridiculizar a un grupo concreto. Por lo que nuestro objetivo no es identificar hablas concretas con géneros concretos, sino “explorar cómo el género puede adquirir una gran relevancia en la práctica de la conversación” (Acuña Ferreira, 2009, p.7) y cómo todo esto puede afectar a la identidad lingüística de los hablantes.

Para esta investigación, se incluyó la posibilidad en el dossier de la entrevista de que los informantes eligieran el género con el que se identificaban (ver Anexos 3 y 4), llegando todos a identificarse como hombre (género masculino) y mujer (género femenino), dejando fuera otros tipos de identidad de género. Por esta razón, y ajustándonos a las muestras que disponemos y a los resultados obtenidos, hemos tenido que optar por el uso de la distinción binaria hombre / mujer, siendo conscientes de las limitaciones que esto conlleva. Esperamos que con el tiempo, los estudios amplíen el perfil de informantes y tengamos la opción de completar esta investigación con otras identidades de género.

Tras esta breve aclaración con respecto a este apartado, pasemos a analizar las fuentes bibliográficas que hemos usado para la presente investigación. Las primeras referencias que encontramos sobre la distinta forma de interactuar entre hombres y mujeres (género masculino y femenino) vienen de lejos. Ya en los textos clásicos hallamos varios ejemplos en los que se menciona este tema. En muchos casos, estas diferencias estaban justificadas por el diferente rol que tenían el hombre y la mujer en la sociedad. Muchas culturas delimitaban el papel de la mujer al de esposa y madre, lo que hacía que solo interactuaran con niños o personas de su mismo sexo. Esto influyó en su modo de hablar y su lenguaje. Por el contrario, el hombre era el que se dedicaba a realizar tareas y trabajos más físicos, lo que influía en su forma de comunicarse con el resto. Estos aspectos también se aprecian en el paralenguaje (tono, timbre, potencia de la voz...), que tienen una base fisiológica, pero que, muchas veces, son debidos al entorno.

Nuestro cerebro se ha ido formando a partir de diferentes factores genéticos, hormonales y de condicionantes sociales. Existen investigaciones que confirman la presencia de comportamientos comunes relacionados con un género u otro, por lo menos en lo que se refiere a la comunicación y al lenguaje. El equipo de psiquiatras del Maudsley Hospital de Londres comprobó, gracias a la resonancia magnética, que la corteza cerebral

de las mujeres se activaba tras recibir estímulos verbales relacionados con la afectividad y las emociones, mientras que la de los hombres respondía mayoritariamente cuando se les pedía que realizaran una tarea. Ferrús et al. (2000), investigadores del Instituto Cajal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), afirman que sí hay diferencias sustanciales en ambos cerebros. En las zonas relacionadas con el habla, la sinapsis (unión intercelular entre neuronas) es notablemente más alta en las mujeres que en los hombres. Estas diferencias no son siempre constantes y varían según la edad y el ciclo reproductivo. Por su parte, la neurobióloga Brizendine (2006) defiende que, para el lenguaje y la escucha, las mujeres disponen de un 11% más de neuronas. Además, las partes del cerebro dedicadas a percibir las emociones en las caras de otros individuos son mayores en las mujeres, lo que suele conectar con un alto índice de empatía.

Pero estas diferencias no se aprecian solo en nuestras características biológicas, pues “las mujeres disponen de una capacidad neurofisiológica verbal que se puede manifestar en el uso de un repertorio de variantes más amplio o el manejo de unos recursos estilísticos más ricos” (Moreno, 2009, p.45). Son varios los estudios que defienden que se observan diferencias con respecto a las preferencias temáticas y léxicas a la hora de interactuar en conversaciones familiares dependiendo del género de los interlocutores. García Mouton defiende que,

Hay palabras que usan más las mujeres que los hombres, como los adjetivos valorativos, tales como *bonito*, *mono*, etc. [...] Los hombres prefieren hablar de deporte, de trabajo, de coches o de mujeres, mientras que las mujeres pueden preferir hacerlo sobre temas más relacionados con la familia, el trabajo, la casa, la ropa, los amigos, etc.” (2000, pp.70-71).

Estas preferencias en los temas de conversación condicionan notablemente el repertorio léxico disponible para cada grupo. Barral Morán (2010), por su parte, afirma que las mujeres, generalmente, pueden pronunciar sin esfuerzo una media de entre seis mil y ocho mil palabras diarias. Además, utilizan entre dos mil y tres mil sonidos para comunicarse con los demás, en combinación de hasta diez mil gestos y expresiones faciales. Los hombres, por su parte, emplean únicamente entre dos mil y cuatro mil palabras, entre mil y dos mil sonidos y unas tres mil señales de lenguaje corporal.

Según los estudios antes citados, encontramos varias diferencias relacionadas con aspectos biológicos y verbales, pero también se aprecian diferencias en la forma de

interactuar y comportarnos en sociedad. Cestero (1994, 1999 y 2007) menciona que el género o la edad pueden ser factores decisivos a la hora de marcar la alternancia de turnos en una conversación informal. Entre las conclusiones de sus estudios destaca que en las conversaciones entre hombres se produce un menor número de alternancias de turnos que en las conversaciones entre mujeres.

Estas diferencias de comportamiento se observan desde edades muy tempranas, en los primeros estadios en los que empezamos a interactuar con los otros, más allá del núcleo familiar, y tienen un fuerte carácter social. Así lo cree Bengoechea (2002), afirmando que las niñas, mediante el reconocimiento de sus interlocutoras, el apoyo durante la comunicación y la cesión de turnos, van creando vínculos entre sí. La comunicación femenina prefiere no imponer, de ahí viene el gusto por el uso de atenuantes y estructuras indirectas; muestran preferencia por los registros informales, los tonos conciliadores y el tuteo. Por su parte, los niños, desde muy pequeños, comprenden que el dominio de la palabra conlleva poder. Así, se esfuerzan por mostrarse seguros en sus discursos y aparentemente conocedores de numerosos temas. Los hombres suelen ser más directos y, frente a la estrategia de la empatía, utilizan otras como el humor o, incluso, la burla para establecer lazos.

Cuando nos referimos a patrones fácilmente reconocibles y atribuibles a un género determinado, nos basamos en estudios como los de Bengoechea (2002 y 2004) o más recientemente el de Bustos Solorio et al. en el que afirman que “las diferencias en la estructura psicosocial entre hombres y mujeres se transmiten a través del lenguaje verbal y no verbal a las nuevas generaciones, cabe resaltar que los patrones no son inmutables ni universales, pero existen” (2021, p.473).

4.2 Identidad y edad

La edad es uno de los rasgos identitarios que anteriormente nombrábamos como internos, sobre el que el individuo tiene un control muy limitado. Al mismo tiempo, nos encontramos ante un factor forzosamente cambiante, lo que hace que sea especialmente relevante.

La edad de los hablantes es uno de los factores sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar su identidad. La edad es un factor constante, dado que su realidad no se ve alterada por cambios socioeconómicos o de organización. No

es constante en cuanto el individuo ve cómo cambia de edad de forma continua y sin remisión. (Moreno, 2009, pp.47-48)

A la hora de investigar cómo la edad influye en nuestra personalidad, actitudes creencias y pensamientos, hemos decidido seguir los estudios de Craig y Baucum (2009, p.29) en los que hablan del desarrollo humano del individuo como "los cambios temporales que se operan en la estructura, pensamiento o comportamiento de la persona y que se deben a factores biológicos y ambientales". Como bien referencian los autores, para entender las distintas etapas del desarrollo humano no podemos centrarnos, únicamente, en aspectos biológicos, como puede ser las diferencias observables que encontramos entre un adolescente y un adulto. Igualmente, hay que tener en cuenta una serie de factores contextuales o sociales que influyen en los individuos y que marcan esos diferentes periodos.

Centrándonos en el número de etapas vitales, se suelen diferenciar cuatro fases de desarrollo en la vida de cada ser humano, empezando por el nacimiento hasta llegar a la etapa jubilar. Cada etapa tiene sus subetapas, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Tabla 2

Etapas bio-psico-sociales del desarrollo humano

ETAPAS ⁷	SUB-ETAPAS
I. Etapa PRENATAL	Desde la gestación del nacimiento
II. Etapa FORMATIVA De 0 a los 17 años	2.1 <u>Niñez</u> (0 a 11 años) - Primera infancia (0 a 5 años) - Segunda Infancia (6 a 11 años) Transición: la pubertad 2.2 <u>Adolescencia</u> (12 a 17 años) Transición: comienza la vida laboral o los estudios universitarios
III. Etapa LABORAL De los 18 a los 65 años	3.1 <u>Juventud</u> (18 a 24 años) 3.2 <u>Adulthood</u> (25 a 65 años) - Adultos jóvenes (25 a 40 años) - Adultos intermedios (41 a 50 años) - Adultos mayores (51 a 65)

⁷ Todas las edades que aparecen son aproximadas.

	Transición: salida del mundo laboral
III. Etapa JUBILAR De los 66 años en adelante	<p>4.1 <u>Etapa Dorada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Senectos primarios (66 a + 69) - Senectos intermedios (70 a 74) <p>4.2 <u>Etapa Platino</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ancianos (75 a 84) - Longevos (85 a 94) - Prolongevos (95 a + años)

Nota: Mansilla (2000)

A continuación, analizaremos someramente los aspectos más relevantes de cada etapa del desarrollo humano.

4.2.1 La niñez

Dentro de la etapa formativa, la niñez es la primera fase posterior a la etapa prenatal y corresponde al periodo que va de 0 a los 11 años de edad del individuo. A esta etapa también se la denomina infancia. El psicólogo Piaget (1972) llamaba a estos años, y especialmente a los primeros meses de la vida, periodo sensomotriz. Una de las características principales de esta etapa es que el niño se dedica a ejercitar sus sentidos y movimientos (manipulando aquellos objetos que encuentra en su entorno). A la vez, va descubriendo el lenguaje y la interacción. En esta etapa es en la que el ser humano (especialmente durante los 3 primeros años de vida), adquiere capacidades primarias como las que tienen que ver con el movimiento voluntario (levantarse, andar, manejo de sus manos) y con la comunicación y el habla.

A partir de los 3 años, el niño o niña comienza a interactuar con otros individuos fuera de su entorno familiar; fase que llega a su máximo esplendor al incorporarse al sistema educativo. Esta incorporación y su participación en este nuevo contexto suponen un gran reto para el sujeto, lo que provoca la estimulación y desarrollo de funciones cognitivas, tales como la memoria, la percepción y el razonamiento. A través de los juegos, los niños aprenden y adquieren múltiples capacidades y herramientas que les serán necesarias en sus vidas futuras, como el respeto, la solidaridad, los valores, etc.

En esta primera etapa el individuo todavía no es consciente, de manera completa, de su propia identidad, ya que es una fase de modelación, de encuentro y descubrimiento.

4.2.2 La adolescencia

Es una de las fases más relevantes para el desarrollo del ser humano (y por lo tanto para la configuración de su identidad) y resulta complicado precisar con exactitud en qué momento comienza y finaliza este periodo, ya que suele variar según el individuo. Al mismo tiempo, hay una serie de factores externos que también influyen de manera decisiva en este periodo; entre otros, podemos hablar de factores sociales, económicos y culturales. Sumado a lo anterior, encontramos ciertas diferencias en esta etapa dependiendo del género y el sexo del individuo, pues la gran mayoría de estudios coinciden en afirmar que las mujeres se desarrollan y maduran antes que los hombres (Mansilla, 2000).

La identidad en la adolescencia se caracteriza por una ruptura con los vínculos familiares y una aproximación a establecer conexiones afectivas con los compañeros, con los iguales generacionalmente hablando. Montes define la adolescencia “no tanto como un periodo biológico, sino más bien un periodo psicosocial que se caracteriza por la transición de la infancia a la adultez. Mientras que la pubertad es un fenómeno de índole universal, la adolescencia es una construcción cultural” (1999, p.325). En este periodo de desarrollo el individuo experimenta notables cambios en su cuerpo, lo que dificulta la conexión con su autoimagen. En cuanto a los efectos psicológicos que se experimentan en esta fase, aparece una marcada necesidad de llegar a conocerse mejor a uno mismo y al contexto en el que se encuentra. En esta fase es en la que el individuo empieza a definir su identidad, tanto social como en aspectos de género e identidad sexual. Los adolescentes, a menudo, confunden su propia identidad como consecuencia de cómo son vistos por los demás o por cómo quieren que se les vea. La adolescencia es la etapa psicológica en la que se va a establecer un proceso de individualización que llevará a la persona al autoconocimiento. Para lograrlo, necesitará de un distanciamiento de las diferentes figuras de autoridad que le rodean (padres, profesores, adultos en general). Esto permitirá que el adolescente desarrolle una cierta autonomía, lo que le ayudará a pasar a la siguiente etapa del desarrollo humano, la juventud.

Una de las grandes diferencias del comportamiento de los pertenecientes a esta etapa con respecto a sus sucesores y predecesores es la relativa al uso del lenguaje. En palabras de Erikson, “la lengua se convierte en un rasgo que los distingue del resto. La lengua puede ser muy importante para un grupo social como elemento unificador. Cada

lengua tiene su peculiar forma de describir su realidad y de vincularse con ella” (1992, p.57). Los jóvenes crean su propia realidad, en la que el lenguaje y la comunicación cobran un lugar relevante. Es un medio de conexión e identificación con el grupo y, a su vez, distanciamiento del resto de individuos.

Con el término lenguaje juvenil se designa un conjunto de rasgos lingüísticos presentes en las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes, producidas de forma oral (o por escrito, como reflejo de lo oral), en situaciones coloquiales informales. Por tanto, el lenguaje juvenil ha de ser caracterizado atendiendo, fundamentalmente, al doble tipo de variación que presenta, la social o diastrática, relacionada con las características sociales del usuario- en concreto, la edad-, y la situacional o diafásica, dependiente del uso del contexto en que se produce (Herrero Mejías et al. 2002, p.68).

En los últimos años y debido a una serie de factores sociales y culturales, se está observando que la incorporación de los adolescentes a la fase de “adulto” se retrasa cada vez más. Esto supone que, con mayor frecuencia, encontramos individuos que son físicamente adultos, pero que siguen actuando social y psicológicamente como adolescentes o postadolescentes.

4.2.3 La juventud

Al cumplir los 18 años, los individuos en la mayoría de países del mundo pasan a recibir el estatus de “mayor de edad”, con todo lo que eso supone en cuestiones legales, laborales y sociales. Esto hace que, psicológicamente, se produzca un cambio en la actitud, creencias y pensamientos del individuo. La mayoría de estos jóvenes terminan su etapa formativa básica para continuar con sus estudios superiores o para incorporarse al mercado laboral. Son maduros en cuanto a crecimiento y desarrollo psicológico, pero son diferentes a los adultos en cuanto a su falta de experiencia. Presentan una gran facilidad para el cambio y flexibilidad, suelen estar abiertos a propuestas. Todo esto facilita el aprendizaje y el conocimiento. Por otro lado, muestran una visión más idílica de la sociedad, tienen su propio sentido de justicia, lo que hace que sean o más reaccionarios o revolucionarios que el resto de generaciones.

En general, el individuo en esta fase se siente más tranquilo y estable consigo mismo y el mundo que le rodea, con respecto a la etapa anterior. Todavía no ha alcanzado

el equilibrio que es característico del adulto, pero va avanzando en su propio autoconocimiento y autoaceptación. Con todo esto, podemos afirmar que la juventud es una etapa intermedia entre los grandes cambios físicos, hormonales y psicológicos que experimenta el individuo durante la adolescencia y la cierta estabilidad que supone llegar a la edad adulta (Mansilla, 2000).

Con respecto al lenguaje, se aprecia en los jóvenes un progresivo alejamiento del uso de las jergas juveniles y mayor utilización de un lenguaje más familiar. La incorporación de estos individuos al mundo laboral o su especialización en estudios superiores hace que vayan desarrollando una variedad de lengua más formal o académica, necesaria en estos ámbitos de la vida (Moreno, 2009). En muchos casos llegan, incluso, a dominar ciertos lenguajes de especialidad relacionados con diferentes sectores laborales (médico, jurídico, científico, etc.), dependiendo del ámbito en el que el individuo se esté formando.

4.2.4 La adultez

Es la fase del desarrollo de la vida en el que el ser humano normal llega a completar su evolución desde un punto de vista biológico, físico y psicológico. El individuo adulto ya tiene mayor control en sus sentimientos y emociones y presenta una personalidad y carácter formados y estables. Todo esto, le permite mostrarse en la vida de una manera más segura y confiada que en las etapas anteriores (Mansilla, 2000). El ser humano llega a la plenitud en este periodo, tanto desde el punto de vista familiar, como laboral y social. El ser humano adulto es el que mayor actividad y rendimiento aporta a la sociedad, de ahí que el periodo vaya de los 25 años (momento en el que se suele terminar la fase de formación superior o periodo de prácticas) hasta los 65 años (etapa en la que generalmente se considera al individuo apto para retirarse del mundo laboral).

4.2.5 La vejez o etapa jubilar

Última etapa del desarrollo humano, la cual ha experimentado ciertas mejorías en los últimos años gracias a los adelantos médicos y tecnológicos. Este periodo se caracteriza por un notable descenso de la actividad y la fuerza del individuo, debido, en gran parte, a problemas físicos o de salud. Este debilitamiento influye, igualmente, en las capacidades intelectuales y mentales del ser humano. Estos individuos perciben cómo,

gradualmente, pierden el interés por las novedades y modernidades de la vida, quedándose anclados en la comodidad del pasado. Este recelo por lo actual y moderno se aprecia también en el lenguaje. Suelen preferir usos más formales e incluso arcaicos en su interacción, con estructuras y vocablos muchas veces en desuso. Muestran una mayor tendencia por la utilización de refranes y dichos populares, mientras que evitan las nuevas expresiones y préstamos lingüísticos o extranjerismos (Mansilla, 2000).

4.3 Identidad y personalidad

Remontándonos a sus orígenes, el término “personalidad” proviene de la palabra “persona”, cuyo uso estaba conectado con el teatro clásico. La “persona” era la máscara que utilizaban los actores para representar un papel concreto. Este concepto será el que evolucionará hasta la actualidad como “personaje”. Posteriormente, en la Antigua Roma, encontramos referencias al término “persona” para referirse a aquellos miembros de la sociedad a los que se consideraba ciudadanos en oposición a los esclavos. Con el tiempo, el sentido de “persona” como una máscara o personaje o como una forma de diferenciar estamentos sociales, se fue perdiendo para acabar representando a las características individuales de cada persona.

Millon (en Fernández Villacorta, 2012, p.2), define la personalidad como "un patrón complejo de características psicológicas profundamente enraizadas, en su mayor parte inconscientes y difíciles de cambiar, que se expresan de forma automática en casi todas las áreas del funcionamiento del individuo". Con esto, entendemos que la personalidad agrupa todos esos rasgos que son particulares y característicos en un individuo y que lo diferencian del resto, tales como la manera de pensar y actuar, solucionar conflictos, manejar sus emociones e interactuar.

Cuando hablamos de personalidad, son muchos los rasgos que la forman, que, además, difieren según el individuo. Allport (1950) propone agrupar los rasgos en tipos:

1. **Cardinales:** son dos o tres características primordiales fácilmente reconocibles, que suelen dirigir buena parte de los pensamientos y acciones de la persona. Los rasgos cardinales son aquellos que aparecen en primer lugar cuando se nos pide describirnos a nosotros mismos o a los otros.

2. Centrales: son aquellas características definitorias en ciertos aspectos de nuestra vida o momentos o contextos concretos. Al igual que los anteriores, son rasgos relevantes en nuestra personalidad, pero no se aprecian de una manera tan llamativa.
3. Secundarios: aquellas características que se aprecian en menos ocasiones en nuestro comportamiento e influyen en menor medida que los rasgos centrales o cardinales.

Por su parte, la teoría de Goldberg (1993), basada en estudios anteriores, propone definir los rasgos de personalidad según cinco grandes tipos. Esta teoría es conocida como el Modelo de los cinco grandes⁸ (en inglés, *Big Five*), también llamados factores principales. Cada categoría, a su vez, estaría formada por un conjunto de rasgos de personalidad más concretos. A cada grupo se le ha asignado una letra que al unirse con el resto forman la palabra inglesa *OCEAN*:

- factor O, apertura a las nuevas experiencias (*openness*, en inglés),
- factor C, responsabilidad (*conscientiousness*, en inglés),
- factor E, extroversión,
- factor A, amabilidad (*agreeableness*, en inglés) y
- factor N, neuroticismo o inestabilidad emocional.

4.3.1 El factor O, apertura a la experiencia

Está relacionado con la búsqueda de nuevas experiencias vitales y personales y una forma concreta de ver y entender el futuro. El individuo abierto es original e imaginativo, curioso, con deseo de experimentar la vida y atracción por las nuevas ideas y proyectos. No les interesa la rutina y siempre están dispuestos a ampliar sus conocimientos, pues su curiosidad también se refleja en su intelecto. Todo esto afecta a su manera de usar el lenguaje e interactuar con el resto. Por el contrario, los individuos considerados más cerrados o introvertidos, suelen mostrarse más tradicionales y

⁸ En psicología, el Modelo de los cinco grandes es un cuestionario que evalúa y analiza la composición de cinco dimensiones de personalidad en su sentido más amplio. Estos factores fueron encontrados experimentalmente en una investigación sobre las descripciones de personalidad que unas personas hacían de otras (Goldberg, 1993). Aunque la primera mención pública de este modelo se debe a Thurstone en su alocución del presidente ante la *American Psychological Association*, en un encuentro en Chicago en septiembre de 1933.

convencionales, tanto en su comportamiento como en el uso que hacen del lenguaje. No les suelen agradar los cambios, por lo que huyen de la complejidad y la ambigüedad. Para ellos, el arte y creatividad son actividades poco prácticas e inútiles. Las personas que obtienen bajas puntuaciones en este factor se sienten más cómodas con la rutina y los conservadurismos.

4.3.2 El factor C, responsabilidad

Esta categoría tiene su centro en el autocontrol, no solo de los impulsos, sino también en los temas relacionados con la planificación, organización y realización de tareas. Está relacionado, igualmente, con conceptos como puntualidad, confianza, valores, etc. El individuo con alta puntuación en este factor suele ser una persona organizada, reflexiva y con alta concentración. En lo que se refiere a su manera de interactuar con los otros y comunicarse, puede parecer reservada, pero, en realidad, está pensando en cada momento lo que decir y cómo expresarlo de la mejor manera posible. En el polo opuesto encontramos personalidades menos comprometidas, informales, desordenadas en el espacio y en sus vidas en general. En algunos casos llegan a ser personas sin escrúpulos ni valores.

4.3.3 El factor E, extraversión

Este rasgo caracteriza a las personas sociables, a las que les encanta la compañía. Son buenos comunicadores y siempre buscan la interacción. Son entusiastas, abiertos y activos. Lo opuesto sería la introversión, que se caracteriza por la reserva, la timidez, el silencio. Individuos con preferencia a la soledad, al pensamiento y a la autorreflexión.

4.3.4 El factor A, amabilidad

Es el grado en que la persona muestra respeto, tolerancia y cordialidad con el resto de individuos. La persona amable es aquella a la que le gusta ayudar, es altruista. Suelen ser personas felices, sonríen a todo y todos, incluso al futuro y a la vida. Una de las características más importantes de estos individuos es la empatía.

4.3.5 El factor N, inestabilidad emocional

Es un rasgo de la personalidad que, con puntuaciones altas, está conectado con el estrés, la ansiedad, la preocupación, etc. No suelen tener control sobre las emociones negativas, lo que crea inestabilidad. Una de las características de este factor es la no homogeneidad en su forma de actuar, pues pueden mostrarse eufóricos en un momento y al siguiente, depresivos. Están muy influidos por el contexto.

Volviendo al tema principal, son varios los investigadores que usan este medidor de personalidad para realizar sus estudios. En el caso de Wilson (2008 y 2013) desarrolla un cuestionario basado en el test de personalidad Big-Five para usarlo en 172 adultos anglófonos que aprenden francés como lengua adicional por placer. Una de las conclusiones a las que llega es que el aprender una nueva lengua y poder usarla ofrece una sensación de libertad en muchos de los participantes. Por otro lado, la mayoría de sujetos expresa que el comunicarse en francés les da la opción de hablar y actuar de manera diferente a la que sería normal para ellos, pero aun sintiéndose ellos mismos, “can give shy people a mask to hide behind even at fairly modest levels of proficiency” (2013, p.8)

Indiscutiblemente, la identidad y la personalidad son dos conceptos que están interrelacionados. Ambos tienen una parte interna poco mutable y una gran parte que se va desarrollando y cambiando a lo largo de nuestra vida. Al mismo tiempo, tanto la identidad como la personalidad, se refieren a aquellos rasgos del individuo que lo hacen único y especial, diferenciándolo del resto; pero también corresponden a aquellas características que tienen en común con ciertos grupos sociales, aumentando ese sentimiento de pertenencia.

La personalidad está ligada a la forma de entender, sentir y expresar las emociones, realidades muy diferentes dependiendo de cada individuo, cultura o sociedad. Pérez-Luzardo y Schmidt (2016) defienden que las emociones y las diferentes personalidades están, en cierta medida, influidas por la cultura de su comunidad. Todas las sociedades y culturas tienen una especie de repositorio de emociones y rasgos de personalidad que sugieren a los individuos cómo deben sentirse y actuar, dan pautas sobre la mejor forma de expresar esos sentimientos y sobre qué pensar de sí mismos y de los demás.

Íñiguez-Rueda (2001), por su parte, habla de identidad como sinónimo de personalidad en el sentido de que ambas realidades son una disyuntiva entre nuestras

individualidades y las similitudes con nuestros compañeros de grupo; si bien es cierto que la personalidad es solo un rasgo dentro de nuestra identidad, una característica que convive con otros rasgos como la cultura, raza, edad, género, etc.

4.4 Identidad y situación socioeconómica

Todas las sociedades están divididas de alguna forma en extractos, fraccionadas en grupos socioeconómicos diferenciados según una serie de características (distintas según el país): derechos individuales, renta, privilegios, etnia, etc.

Las primeras propuestas relevantes que conectan identidad y situación socioeconómica de la población proceden de Karl Marx y Max Weber, quienes se encargaron de entender e investigar la sociedad que se estaba generando en el siglo XIX tras el nacimiento del capitalismo industrial. Según recogen estos autores, la sociedad queda delimitada por factores económicos. Para Marx,

las clases se establecen en función de la propiedad del capital y de los medios de producción, de modo que la población queda dividida entre los que tienen capital (clase capitalista) y lo que no lo tienen (proletariado). Los grupos sociales que no se ajustan a esta división (agricultores, pequeños comerciantes y propietarios) son considerados como residuos de la economía y destinados a desaparecer (Moreno 2009, p.53).

En el caso de Weber, él entiende la distinción entre clases según la diferencia de capital, de ahí que se hable de cuatro grupos diferentes: “la clase propietaria, la administrativa, los pequeños comerciantes y la clase trabajador” (Moreno 2009, p.53).

La revolución industrial supuso uno de los grandes cambios socioeconómicos de la historia que afectó, indudablemente, a la escala social reinante en la época transformando la forma en que la población se ganaba la vida. La consolidación del Estado como modelo político supuso (para algunas naciones), una situación socioeconómica más estable y homogénea. Aun así, la desigualdad social sigue estando presente en la actualidad, llegando a incrementarse en los últimos años debido a las grandes crisis mundiales que se han ido sucediendo. Cuando se habla de la desigualdad socioeconómica, nos referimos a aspectos relacionados con la renta, los estudios, la ocupación o la falta de ella, entre otros. En estos parámetros se basa el Centro de

Investigaciones Sociológicas⁹ (CIS a partir de ahora) para clasificar a la población en cinco clases sociales: media-alta/alta, nuevas clases medias, viejas clases medias, obreros cualificados y obreros no cualificados.

Las desigualdades que generan las diferencias de clase en la sociedad afectan de manera directa a la dimensión personal de cada individuo y, por lo tanto, a su identidad. Cada persona adulta es consciente de su lugar en la sociedad, por encima y por debajo de otras personas. El CIS pregunta periódicamente (desde 2004) a la población sobre el lugar que considera que ocupa en la sociedad. Los resultados¹⁰ (que han variado ligeramente en los últimos años) muestran que al rededor del 75% de los españoles se sitúan en la clase media, ya sea media, media-alta o media-baja, (un fenómeno común en la mayoría de países de la Unión Europea). Por otro lado, un 20% se sitúa en la clase obrera. Según estas encuestas, apenas encontramos españoles que se vean como clase alta. Posiblemente, como han señalado diferentes expertos, el incluirse dentro de la clase media obedece a la tendencia de los seres humanos a colocarse en un punto medio, en el que es más probable que encontremos una variedad mayor de rangos que en el resto de clases sociales. En muchos casos, la percepción que tenemos de nosotros mismos y la sociedad en la que vivimos no es del todo real, de ahí el buscar un lugar intermedio en el que colocarnos, aunque sepamos que la realidad es otra diferente. En el caso de las clases obreras, esta forma de actuar está justificada por un deseo o necesidad de posicionarse en una clase media desde una perspectiva psicológica.

En relación con esto, abundan los estudios que demuestran que la desigualdad socioeconómica está estrechamente relacionada con estados psicológicos concretos, estilos de vida y perfiles identitarios. Según los datos que aporta Delsignore (2018) en sus últimos estudios sobre la estratificación social y el bienestar emocional en España, nueve de cada diez españoles que se colocan en la zona más alta de la sociedad tienen una visión positiva de sí mismos, frente al 50,6% de quienes se sitúan en la posición más baja y al 78% de quienes se colocan en la clase media. Esta autopercepción está influida por el análisis que hacen de su vida cotidiana, en comparación con la de los otros. El 89,8% de

⁹ El Centro de Investigaciones Sociológicas es un organismo autónomo español que depende del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad y cuyo fin es el estudio científico de la sociedad española, normalmente a través de la realización de encuestas periódicas.

<http://www.cis.es/cis/opencms/ES/index.html>

¹⁰ Barómetro de julio 2019 http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14462

las personas de clase alta afirma que, durante el último año, la mayor parte del tiempo disfrutaron de la vida. En el caso de las clases obreras, ese porcentaje se reduce al 31,4%.

Por lo tanto, el contexto de desigualdad social que sufre una gran parte de la población afecta, directamente, a su perfil psicológico y a su identidad. Así se muestra en los datos obtenidos por la Encuesta Social Europea¹¹ en un estudio comparado en el que participan alrededor de 30 países europeos, que se lleva a cabo cada dos años. Tiene como principal objetivo analizar el cambio y la continuidad de las actitudes, atributos y comportamientos sociales y políticos de los ciudadanos europeos. Cuenta con el respaldo de la Comisión Europea, en tanto que Infraestructura Europea de Investigación (ESS-ERIC); en España figura en el Plan Estadístico Nacional.

A la vez que el factor nivel socioeconómico influye en nuestra personalidad y nuestra psiquis, también encontramos rasgos característicos correspondientes a la identidad lingüística de los individuos. López Morales ha trabajado con la variable sociocultural en un estudio realizado en San Juan de Puerto Rico, distinguiendo cuatro niveles (bajo, medio-bajo, medio y medio-alto) para los que se combinan tres parámetros: escolaridad, profesión e ingresos. Los resultados del estudio muestran, claramente, que “hay ciertos usos lingüísticos más característicos de unos grupos, clases o niveles sociales que de otros y que las diferencias sociolingüísticas aumentan conforme crece la distancia social entre los miembros de la comunidad” (1992, p.49).

Por su parte, Trudgill (1974) en sus estudios sobre variación sociolingüística, dialectología y cambio lingüístico en UK y Noruega, concluye que, entre los hablantes de las clases más bajas, donde se encuentra un uso menos prestigioso del inglés, se recogen bastantes muestras de lengua de las diferentes variedades regionales. Por el contrario, en las clases más altas aparece más generalizado el uso del inglés considerado estándar, que difiere muy poco entre las distintas variedades de una misma región o país. Cuanto más alta es la capa socioeconómica a la que pertenece el individuo, más complicado es reconocer su procedencia geolingüística, mientras que esta identificación es más sencilla cuando el individuo pertenece a una clase más deprimida socialmente hablando.

Estas diferencias en el uso de la lengua conectadas con distintos estatus socioeconómicos empiezan a percibirse en los primeros años de los individuos, llegando

¹¹ <http://www.europeansocialsurvey.org/about/country/spain/>

a acrecentarse durante la adolescencia. Alarcón y Rosabal (en García Costa, 2008) en un estudio sobre conciencia moral e identidad del “yo”, estudiaron a adolescentes de una institución pública y otra privada, comparando sus testimonios y actitudes hacia una misma situación. Entre otras conclusiones, mostraron que los adolescentes de colegios públicos se sienten más cómodos estando en grupo, mientras que los estudiantes de colegios privados están más acostumbrados a la individualidad y no muestran esa necesidad de pertenencia. Por otro lado, los jóvenes que estudian en instituciones públicas se muestran más críticos y son mucho más directos e incluso agresivos en sus interacciones.

Al mismo tiempo, a través de sus investigaciones en Canadá, Côté (1996) muestra que los chicos jóvenes de clase social más baja se suelen independizar más rápido de sus familias y tienen una percepción de su propia identidad más clara que los jóvenes de las clases medias o altas. Este desarrollo anticipado se explica por las pocas expectativas que tienen estos jóvenes y la necesidad de encontrar un modo de vida. En una ampliación de este estudio, Côté (2002) señala que los chicos jóvenes de clases medias y altas muestran un menor desarrollo identitario. Esto es debido, posiblemente, a la menor necesidad que han tenido, a lo largo de sus primeros años de vida, de resolver problemas por ellos mismos, sintiéndose apoyados y respaldados (social y económicamente) por sus familias.

4.5 Identidad, trabajo y profesión

Lo que entendemos hoy por “trabajo” es un concepto creado por las sociedades modernas que, dependiendo del momento y lugar, ha recibido múltiples connotaciones a lo largo de la historia. En la antigüedad clásica, el trabajo manual era considerado una actividad vulgar e indigna. Los ciudadanos (con derecho de llamarse así) debían dedicarse a tareas más relevantes, como era la política, el arte o la filosofía. De los deberes cotidianos se encargaban los esclavos o los extranjeros. En el medievo, en armonía con lo anterior, pensaban que este tipo de trabajo era poco adecuado para las clases altas y cultas. A partir de los siglos XVII y XVIII se aprecia un cambio en la sociedad con respecto a la idea de trabajo. En este tiempo, el trabajo gremial deja de ser considerado algo bajo e indigno para emerger como una actividad llena de valor. Varios filósofos y expertos de la época muestran la visión que tienen del trabajo como “la fuente de la propiedad”, en palabras de Locke; para Rousseau, el trabajo es fundamental, pues da

acceso a la posesión de la tierra; en el caso de Adam Smith, se considera el trabajo como el generador principal y más justo de riqueza. Esta concepción del trabajo invade el pensamiento económico del siglo XVIII y llega a ser uno de los fundamentos principales de la sociedad. Para Marx, el trabajo tiene que ser visto como algo positivo y valioso, pues es esencial en la producción capitalista. Durante el siglo XX y tras la Segunda Guerra Mundial, el concepto de trabajo alcanza su mayor importancia. El trabajo asalariado pasó a ser muy valorado en tanto que, gracias a él, se consiguieron diferentes derechos básicos. Por otro lado, los sindicatos se posicionan como clave para la obtención de estos derechos. Quinteros (2011, p.264) refleja que en esa época “los derechos laborales no son inalienables ni irrenunciables, ni inherentes a una persona en tanto que sea trabajadora, sino que deben ser negociados con base en la productividad del trabajador o trabajadora”. En términos sociopolíticos, el trabajo ha servido de fundamento para la creación de políticas públicas y la implantación de mejoras sociales.

El poder del trabajo como factor sociológico y psicológico se puede apreciar desde una doble visión. Por un lado, es un rasgo unificador y permite a los individuos identificarse y crear relaciones entre ellos. Por otro lado, el trabajo es entendido como medio de realización personal (y social) y de desarrollo de la personalidad. El tener un trabajo posiciona a la persona en un lugar activo y provechoso para la sociedad, lo que le concede cierto prestigio en contraposición a aquellas personas que, por estar desempleadas o sin capacidad para trabajar, se ven como una carga. Como seres sociales, podemos afirmar que el trabajo es el medio más directo de participación en la comunidad, en el sistema productivo, e, incluso, en el poder.

En la actualidad, el trabajo se ha convertido, en la mayoría de los países, en un factor decisivo en el desarrollo de identidad personal de los individuos. En muchos casos, el trabajo es el modo que tenemos de proyectarnos hacia los otros y uno de los medidores de nuestros éxitos o fracasos en la vida. Entendiendo la identidad como aquella capacidad de autoconocimiento y de reconocimiento de uno mismo, los rasgos que me permiten formar parte de ciertos grupos y, a la vez, diferenciarme de los demás, podemos definir la identidad profesional como un aspecto de la identidad general referido a cómo nuestra profesión nos hace sentir, a cómo nos vemos nosotros mismos por formar parte de ese grupo profesional y a cómo nos ven los demás por esta misma razón. Este rasgo identitario es tan relevante que, al conocer a una nueva persona, suele ser una de las primeras preguntas que solemos hacer: “¿a qué te dedicas?”. En muchos casos, el trabajo identifica

a los individuos con lo que son. La identidad profesional conecta, directamente, con los distintos roles u ocupaciones que desempeñan los individuos en la comunidad. Cada miembro de esta comunidad escoge un área de la sociedad y se prepara para poder cumplir con las necesidades y características que esta ocupación demanda. Al hablar de cómo nuestra profesión nos define, no nos vinculamos con ocupaciones en sí, sino con individuos que realizan funciones relacionadas con esas profesiones. Lo mismo ocurre cuando el resto de la sociedad nos ve desempeñando esa función; en muchos casos se basan en aspectos estereotipados sobre cómo se espera que personas que ocupan estos cargos se comporten. A partir de ahí, sacamos nuestras propias conclusiones. Por lo tanto, el sentido de identidad profesional de cada individuo estará formado por todos aquellos saberes, características y propiedades conectadas con su profesión unidos a su propia identidad personal (Quinteros, 2011).

El trabajo que desempeñamos y nuestra profesión no solo influyen en nuestra identidad general, sino que también afecta a nuestra identidad lingüística. Así lo constata Moreno cuando señala que “la profesión de los hablantes influye de forma directa en la variedad lingüística” (2009, p.66). Esta influencia la encontramos en todas las capas de la comunicación, pero donde más claramente se aprecia la presencia de nuestra profesión a la hora de interactuar es en el plano léxico. “El estudio de la lengua y la profesión tiene su reflejo en todos los niveles de lengua, pero es en el léxico donde encuentra su expresión más evidente. Los rasgos que caracterizan el habla de ciertos grupos profesionales son rasgos mayoritariamente léxicos” (Moreno, 2009, p.67). Las personas que pertenecen a un determinado ámbito laboral suelen desarrollar un tipo de lenguaje específico que conecta con su profesión, las llamadas jergas profesionales. Este lenguaje solo suele ser usado (y en muchos casos entendido) por los individuos que trabajan en una profesión determinada. En este caso no hay un interés por ocultar el significado de ciertas palabras, como sí ocurre en otro tipo de jergas (en la juvenil o carcelaria, por ejemplo), ni el de crear un código que solo los miembros entiendan y que les sirva para distinguirse del resto de la sociedad. En el caso de la jerga laboral, el uso de un léxico y estructuras determinado viene marcado por la necesidad de utilizar terminología específica para definir una acción o un instrumento concreto.

Además de en el léxico, la identidad laboral se refleja en la identidad lingüística en aspectos normativos de la lengua. Tal como sugiere Alvar, “el gremio es uno de los factores que determinan la estructura lingüística del individuo. Habitualmente, personas

que desempeñan profesiones más prestigiosas hacen mayor uso de las variantes más prestigiosas de la lengua y más ajustadas a la norma” (1976:114).

4.6 Identidad y raza o etnia

Antes de abordar el tema de la identidad étnica o racial, consideramos importante entender las diferencias que existen en los propios términos “raza” y “etnia”. Numerosos estudios muestran estos conceptos como sinónimos o cuasi sinónimos, de ahí que los incluyamos bajo un mismo epígrafe. Aun así, entendemos que “raza” y “etnia”, aunque son aspectos relacionados, no se pueden considerar la misma realidad. En palabras de Moreno:

Generalmente, al hablar de raza se hace alusión a una cuestión genética, perceptible por el color de la piel, que puede tener implicaciones lingüísticas, sociales y culturales. Cuando se habla de etnia, se suele hacer referencia a un grupo humano que comparte unos rasgos y unos valores culturales (concepto de familia, creencias religiosas, etc.), que es identificado por los demás como grupo y con unas características lingüísticas que permiten su identificación interna y externa. La diferencia entre raza y etnia se complica sobre el modo en el que se aplica a la sociedad. La raza, aparte de un hecho biológico, también es resultado de una elaboración social. De ahí que etnia se confunda frecuentemente con raza (2009, p.70).

Por todo esto, el término “raza” (desde una perspectiva más global) se entiende como la clasificación de los seres vivos según sus características físicas y biológicas. En el caso de una “raza humana” estaríamos hablando de aquellos atributos que unen a diferentes grupos de la población según estas características específicas. Las primeras referencias a la raza aparecen en la Edad Media con el significado de personas que comparten una descendencia en común. En el siglo XVIII, se amplía este concepto para pasar a entenderse como la agrupación y división de personas según sus características fenotípicas observables (Arrieta, 2019). En la actualidad, el uso de la palabra “raza” en cuanto a división de la población según ciertos aspectos biológicos, físicos y genéticos es controvertido. Las características que diferencian a las distintas razas entre sí (a nivel genético) no siempre aparecen bien delimitadas, lo que puede hacer que su división esté poco justificada.

Por su parte, al hablar de “etnia”, nos referimos a grupos sociales unidos por un conjunto de aspectos externos, tales como las tradiciones, la lengua, la religión, etc. Nos encontramos ante un fenómeno completamente social. Mientras que la “raza” es algo intrínseco al individuo, la “etnia” es una característica externa y aprendida. La “etnia” es dinámica, pues el individuo (a lo largo de su vida) puede experimentar cambios o variaciones en lo que se refiere a su etnia; al mismo tiempo, la propia etnia puede cambiar o sufrir modificaciones con el tiempo debido a una serie de factores internos o externos a ella.

4.6.1 Identidad y raza

Ya hemos comentado que, al hablar de “raza”, nos referimos a aquellas diferencias físicas observables en las personas (color de piel, pelo u ojos, estructura ósea, etc.) transmitidas por herencia genética. Aunque ocurren, los cambios observables dentro de una raza suelen espaciarse mucho en el tiempo y no se aprecian durante el ciclo vital de los individuos, por lo que este rasgo se suele considerar como estable dentro del perfil identitario.

El término “raza” tiene unas profundas conexiones con la comunidad o sociedad en la que nos situemos; de ahí que dependiendo de las connotaciones (positivas, negativas o neutras) que tenga una raza en esta sociedad o comunidad concreta, van a influir en la identidad de los individuos que pertenezcan a dicha raza. En otras palabras, ciertas razas, a lo largo de la historia y dependiendo del lugar, han sufrido persecuciones, vejaciones y maltrato, entendiendo este fenómeno como racismo. El DLE¹² (actualización del 2022) lo define como “exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación o persecución de otro u otros con los que convive”. El racismo es una forma negativa de entender la identidad, mediante la cual, el racista, con su comportamiento, sus actitudes o sus ideas acerca del otro, dice quién no es (o no quiere ser) y, por lo tanto, quién es (o quién quiere ser) (Troyano, 2010). Rustin, por su parte, afirma que “raza es tanto una categoría vacía como una de las formas más destructivas y poderosas de categorización social” (1991, p.57). En este sentido, la raza puede tener un

¹² <https://dle.rae.es/>

efecto (ya sea negativo o positivo) en la identidad individual de la propia persona receptora o en el resto, al verse reflejado en ella.

4.6.2 Identidad y etnia

La palabra “etnia” proviene del griego *ethnos* y significa “personas que viven en conjunto, tribu o nación”, y del sufijo *-ia* que significa “acción o cualidad”. Siguiendo el origen de la palabra, una etnia simboliza la identidad grupal de ciertos individuos que viven en comunidad, sociedad o nación y que tienen unas formas de actuar o tradiciones determinadas. Al mismo tiempo, una etnia se refiere a un grupo de personas que comparten procedencia, además de usar una misma lengua, cultura y tradiciones y, en muchos casos, tener la misma religión. Incluso, es posible que los miembros del grupo presenten similares características físicas o biológicas, por lo que la raza podría considerarse una de las características de la etnia, estar dentro de ella.

En este sentido, la identidad étnica es el sentimiento de cada individuo de pertenecer a una etnia determinada. La convivencia de etnias diferentes en la sociedad es el desencadenante de la identidad étnica de los individuos. En el momento en el que distintos grupos étnicos interactúan entre sí y conviven es cuando se aprecian las similitudes y las diferencias entre estos grupos. Al mismo tiempo, los miembros de estos grupos son conscientes de las características que les unen, lo que acentúa el sentimiento de grupo. “La comunidad étnica otorga identidad cultural al individuo; así, al compartir los mismos valores que otros, reacciona de manera semejante ante ciertos eventos y fenómenos, apropia su membresía y asume su pertenencia al grupo” (Grondin y Velázquez, 2015, p.109).

En una sociedad, la identidad étnica se puede ensalzar y remarcar de forma voluntaria o involuntaria. Cuando el grupo étnico muestra sus tradiciones y modos de comportamiento a los integrantes del grupo o a los de los otros grupos, se hace una exaltación voluntaria de la identidad étnica. Otro ejemplo de voluntariedad es la construcción de símbolos patrios o la instauración de leyes promoviendo o protegiendo ciertos aspectos relacionados con una etnia o pueblo concreto. Por el contrario, si una población desarrolla un sentimiento de necesidad de protección de su etnia por el motivo de episodios de discriminación, segregación o racismo realizados por miembro de otros

grupos raciales, sería un caso en el que la identidad étnica se vería reforzada y ensalza de manera involuntaria.

4.6.3 Reflexiones finales sobre etnia y raza

Por todo lo visto anteriormente, aceptamos que el sentido de identidad étnica es más profundo que el de identidad racial, en el sentido de que va más allá de las características fenotípicas de los individuos, atribuyendo, igualmente, importancia a ciertos aspectos que sobrepasan lo meramente biológico. Se podría decir, incluso, que la identidad racial forma parte de la identidad étnica. En cualquier caso, ya sea desde una perspectiva de raza o de etnia, está claro que dichos aspectos son de gran relevancia a la hora de perfilar la identidad de los individuos.

Diferentes expertos coinciden en afirmar que la identidad racial (y, por ende, también la étnica) se construye a través de dos fenómenos sociales significativos: la desigualdad social, en la que ciertos grupos raciales están más desfavorecidos que otros, y las prácticas culturales o tradiciones, que reproducen estereotipos y prejuicios que contribuyen a afianzar el racismo y los conflictos sociales (Manzano, 2012).

Tabla 3

Diferencias entre raza y etnia y sus características identitarias

	Raza	Etnia
Definición	Es una categorización de poblaciones humanas basada en atributos físicos y biológicos (implica una herencia genética. Diferentes marcadores observables (rasgos fenotípicos) son utilizados para dividir a las razas.	Es un grupo humano en el que sus miembros comparten una cultura, religión, lengua, origen geográfico y/o de procedencia. La etnia es dinámica, puede haber cambios en los individuos y grupos étnicos a los que pertenecen.
Concepto de identidad	La identidad racial es un factor interno del individuo sobre el que no tiene poder de cambio, por lo que suele ser estable. La clasificación de una persona como miembro de una raza no implica que, obligatoriamente, forme	La identidad étnica es producto de un proceso de socialización. Sus integrantes están unidos por un sentimiento compartido de pertenencia, se manifiesta en comportamientos y expresiones culturales. Aspectos como la

	<p>parte de su identidad, al ser algo no controlable por el individuo.</p> <p>La raza es un factor dentro de la identidad étnica.</p>	<p>desigualdad social, los prejuicios y los estereotipos influyen en el desarrollo de la identidad étnica, tanto desde una perspectiva positiva como negativa.</p>
--	---	--

4.7 Identidad y cultura

Para entender el significado del término “identidad” en la actualidad, debemos reflexionar sobre qué entendemos por “cultura”. A lo largo del siglo XIX se experimenta un cambio en lo que se refiere al concepto, pasando de una visión más espiritual, en la que disciplinas como el arte o la literatura ocupaban un máximo espacio, a poner el foco en las tradiciones, creencias y modos de vida de una sociedad determinada. En palabras de Larraín (2005, p.88), en este tiempo se desarrolla “un concepto antropológico-descriptivo de la cultura que consiste en el conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento y arte, como también de artefactos materiales, objetos e instrumentos que pertenecen a los miembros de una sociedad y que los distinguen de otras sociedades”. Esto supone una doble visión en concepto de “cultura”; por una parte, entendida como las distintas maneras de vivir, aceptar y entender la vida por un grupo de personas determinado; por otra parte, como la expresión de los sentimientos, necesidades y valores de este grupo a través del arte, objetos y creaciones.

De ahí la conexión entre identidad y cultura, pues la construcción de la primera sería a la vez un proceso cultural, social y personal. Cultural, porque las personas se determinan a sí mismas a través de conceptos o asunciones derivadas de su propia cultura, según ciertas características compartidas. Estos diferentes conceptos, cuyos significados están cultural y socialmente aceptados, serían, entre otros, la educación, la fe, la profesión, etc., y ayudan a definir a cada individuo y su sentido de identidad. Es también un proceso social, en el sentido de que los individuos vivimos e interactuamos en sociedad. El desarrollo de la identidad implica, necesariamente, una conexión con los otros desde dos perspectivas diferenciadas. Por un lado, los otros son aquellos en los que nos queremos convertir y que tomamos como ejemplo. Por otro lado, también son aquellos de los que queremos diferenciarnos. Por último, la identidad también supone un proceso personal en

el sentido de que cada individuo desarrolla una serie de características propias que le hacen único y que permite diferenciarlo dentro de un mismo grupo social.

El concepto de identidad cultural tiene su origen en Norteamérica en el siglo XX y se entiende como “sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, costumbres, valores y creencias que se recrean individual y colectivamente” (García Martínez, 2008, p.03). Nació como un concepto que intentaba entender y solucionar las preocupaciones que empezaban a surgir en la época, relacionadas con la integración de los migrantes. La identidad cultural era considerada como un determinante de la conducta de los individuos. “El individuo, por tanto y a causa de su herencia biológica, nace con los elementos constitutivos de la identidad étnica y cultural y, en consecuencia, con los rasgos fenotípicos y las cualidades psicológicas que reproducen las esencias culturales del pueblo al que pertenecen” (García Martínez, 2008, p.04).

La identidad cultural se aprecia como símbolo de conexión y unión dentro de una comunidad concreta en el sentido de que contribuye a que los miembros de la misma desarrollen, gracias a las distintas características culturales que les unen, un profundo sentido de pertenencia. Aun así, no hay que entender la identidad cultural como algo estático o fijo sino como un rasgo vivo y dinámico, pues se encuentra en constante desarrollo y transformación debido a las influencias exteriores y a las nuevas realidades histórico-sociales.

4.8 Identidad y lengua

Son muchos los expertos que reflejan la necesaria conexión entre lengua e identidad (Norton, 2000; Lemke, 2004; Pavlenko y Blackledge, 2004; Bauman, 2005; Antrim, 2007; Edwards, 2009; Block, 2014; Gallardo, 2019, entre otros). Joseph señala que “la identidad está intrínsecamente vinculada al lenguaje de tal modo que el fenómeno identitario puede ser visto como un fenómeno lingüístico” (2004, p.12). De hecho, una gran parte de nuestra identidad la mostramos a través del lenguaje y de nuestra forma de comunicarnos.

Desde edades muy tempranas, los seres humanos aprendemos a comunicarnos y a interactuar. La comunicación mediante gestos y sonidos comienza a las pocas semanas de vida, mientras que el lenguaje verbal se empieza a desarrollar al año, llegando a constituirse alrededor de los cuatro años. Por medio del lenguaje (tanto verbal como no verbal), el individuo puede entrar en comunicación con el resto. Para que la comunicación sea efectiva, los interlocutores tienen que ser capaces de entender y descodificar los distintos símbolos que se están utilizando en cada momento. Aquí es donde se aprecia el primer rasgo identitario del lenguaje, pues cada lengua está conectada a una cultura, una sociedad y una identidad característica. “Cada lengua es, además de un idioma, una determinada cultura con la que se corresponde” (Siguan, 1976, p.6).

Una lengua, expresión de una cultura y sociedad, supone una forma determinada de entender la realidad. Para Thomas (2009), el uso de una lengua concreta refleja quiénes somos y lo que somos (nuestra identidad), y nos sitúa como miembros de un grupo lingüístico. Entre los distintos elementos que reflejan dicha pertenencia, podemos mencionar la variedad dialectal, los usos locales de ciertos aspectos gramaticales o el acento, cuya relevancia como marca de identidad es indiscutible, pues es el factor de la comunicación que sufre más variación en los hablantes, ya sea para alejarse de un grupo lingüístico concreto o para distanciarse de una comunidad de habla, o bien, por el contrario, para reflejarse en un grupo del que se quiere formar parte.

Por otro lado, la lengua tiene un carácter individual que nos identifica como seres únicos. Así lo refleja Verdía (2010) cuando se refiere a cómo ciertas características individuales como el acento, el timbre, la entonación, la voz, etc., facilitan información sobre nosotros mismos a las personas con las que nos estamos comunicando. La forma en la que interactuamos y nos comunicamos proporciona a los otros información sobre nuestra edad, género, profesión, origen, etc. Por otro lado, les ayuda a crearse una opinión sobre nuestro carácter y personalidad, si somos personas tímidas o extrovertidas, amables o rudas, e, incluso, a partir del habla, se puede percibir nuestro estado de ánimo en el mismo momento en el que se produce la interacción.

5 IDENTIDAD LINGÜÍSTICA

La identidad lingüística, el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como suya propia.

(Martínez y Mora, 2008)

5.1 ¿Qué entendemos por identidad lingüística? Lengua, habla e identidad

Como ya se ha mencionado anteriormente, no se puede hablar de identidad sin lengua y no hay actos de habla que no estén envueltos de identidad, pues “lo que llamamos identidad es algo que se construye en cada evento comunicativo, o sea que en cada evento comunicativo los interactuantes se atribuyen, unos a los otros y a sí mismos, identidades” (Zimmermann, 1991, p.14).

Durante los primeros años de vida, comenzamos a ser conscientes de nuestra identidad. Esta fase coincide con los años en los que desarrollamos la capacidad de comunicarnos con los demás. Esta identidad temprana, por su parte, se manifiesta como miembros que somos de una familia integrada en una comunidad, sociedad y cultura determinada. El poder comunicarnos y el modo en que lo hacemos son reflejo directo de esa identidad. Desde ese momento estamos aprendiendo a ser nosotros mismos, tarea que continúa durante toda la vida, pues la gran mayoría de expertos están de acuerdo en definir la identidad como un fenómeno plástico, cambiante y en constante desarrollo a lo largo de la vida de todo individuo.

La lengua refleja la realidad de cada persona, su forma concreta de ver y entender el mundo y, a la vez, crea una imagen de esa realidad. A través de la lengua, expresamos una ideología, una forma de ser, pero también una cultura y unos rasgos comunes al del resto de integrantes del grupo.

La conversación está entonces llena de elementos que responden tanto a un proceso creativo como a una representación de los elementos fijados por normas sociales. Así, en el uso de la lengua de los miembros de un grupo social, se establecen los medios para construir la identidad de los individuos” (Van Dijk 2000, p.22).

Block (2009) entiende la identidad lingüística como una triple dimensión del individuo: el conocimiento lingüístico, la afiliación lingüística y la herencia lingüística. Cuando hablamos de conocimiento lingüístico nos referimos al grado de competencia durante una interacción concreta, es decir, la forma de comunicación que es aceptada por los otros miembros de la comunidad de habla. La afiliación lingüística es la forma en la que una persona se identifica y proyecta mediante dichas interacciones en esa comunidad

de habla concreta. Por último, entendemos que la herencia lingüística tiene que ver con la comunidad de habla en la que esa persona nace y se cría y toda la influencia que crea sobre ella.

Aspectos como la entonación, el léxico, las estructuras lingüísticas elegidas, pero también el acento o el dialecto que usamos para comunicarnos en situaciones determinadas reflejan nuestra identidad y, más específicamente, nuestra identidad lingüística. “La complejidad y la multiplicidad de las lenguas y las culturas del mundo se reflejan no solo en el uso y la ordenación de las unidades lingüísticas sino también en la forma de organizar los procesos comunicativos, desde los más simples a los más complejos” (Moreno, 2009, p.195).

Entendemos la identidad lingüística, por un lado, como la conexión de un individuo con una lengua o dialecto y una cultura determinada, “el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como suya propia” (Martínez y Mora, 2008, p.87).

Por otro lado, es la forma en la que expresamos nuestra identidad a través del lenguaje y la comunicación. En palabras de Sung-Yul Park (2012, p.03),

Linguistic identities may refer to the sense of belonging to a community as mediated through the symbolic resource of language, or to the varying ways in which we come to understand the relationship between our language and ourselves. These are closely related aspects of how we position ourselves in social context through language.

Schiffrin (1996, p.169), por su parte, afirma que los discursos personales “son una lente lingüística a través de la cual se pueden descubrir las visiones que las personas tienen sobre sí mismos, sobre los demás, sobre la estructura social y sobre la postura en la que se encuentran inmersos los hablantes”.

La identidad lingüística se construye y se desarrolla mediante la comunicación y la interacción, pues no existiría esta identidad si no pudiéramos comunicarnos o no viviéramos en sociedad. De hecho, una de las incógnitas más relevantes para la ciencia es conocer en qué medida el lenguaje y nuestra capacidad para comunicarnos dependen de la genética y cómo el entorno y la comunidad afectan e influyen en el modo que tenemos de interactuar con los otros. Podemos entender lo relevante del contexto social

en el desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, nuestra identidad lingüística, analizando los casos de niños que, por diferentes causas o motivos, se crían con un mínimo de interacción o sin ningún tipo de contacto con otras personas. Uno de estos casos fue el que sufrió la pequeña *Genie* en Estados Unidos en los años 70. Esta niña vivió sus primeros trece años totalmente aislada, atada a una silla y sin poder comunicarse con nadie. Una vez rescatada, aprendió varias palabras, aunque su uso era muy limitado. Este léxico le permitían comunicarse de forma muy rudimentaria, pero no a interactuar, pues no había desarrollado esa capacidad. Otros casos similares muestran patrones comunes, como el caso de Víctor de Aveyron, hallado en el 1800 en Francia a la edad de doce años sin tener desarrollada la capacidad comunicativa. Aunque vivió hasta los cuarenta años, nunca llegó a hablar (aunque producía ciertos sonidos) y no llegó a mostrar capacidad para interactuar con otros seres humanos, tan solo era capaz de obedecer ciertas órdenes simples. O el caso de la niña Kamala, hallada a los ocho años en la India junto con su hermana Amala de dieciocho meses. Antes de su muerte a los dieciséis años, no fue capaz de aprender más de 40 palabras.

Aunque estos niños, privados del contacto y la interacción con otros seres humanos, son considerados “salvajes”, su situación difiere de aquellos que, por distintas circunstancias, crecieron o fueron criados por animales. Como el documentado caso del ugandés John Ssabunnya, que con solo 3 años fue abandonado en la selva africana. Durante más de tres años, vivió y fue criado por un grupo de monos *Chlorocebus Sabaeus*. En 1991 fue encontrado y llevado a un orfanato, en el que comenzó su rehabilitación. Pronto mostró notables mejorías, llegando a formar parte del "Pearl Of Africa Children's Choir" y a aprender a tocar la guitarra. Uno de los comentarios más repetidos por las personas que lo acompañaron durante sus años de rehabilitación era que no mostraba problemas para comunicarse e interactuar con los otros, aun desconociendo el idioma. Este caso demuestra que, incluso estando con seres de una raza diferente a la suya, estos niños sí desarrollaban cierta capacidad de interactuar a su manera y, por lo tanto, de mostrar su propia identidad lingüística, entendida no tanto como lo que hoy denominamos lengua sino como forma de comunicación o lenguaje. De ahí, la enorme relevancia e influencia que tiene el contexto, la sociedad y la interacción con los otros en el desarrollo de nuestra identidad lingüística.

Varios son los autores (Chrysochoou, 2003; Martínez y Mora, 2008; Norton y Toohey, 2011), que defienden que la identidad lingüística está formada por factores

conductuales, cognitivos y afectivos que se expresan a través de la lengua. Son conductuales aquellas acciones y formas de actuar que mostramos durante la comunicación. Por su lado, se consideran afectivas aquellas acciones evaluativas (demandas, sentimientos, deseos, etc.) que expresamos sobre nosotros mismos y sobre los demás. Por último, se consideran factores cognitivos al conocimiento que tenemos de nosotros mismos, nuestra propia manera de hablar e interactuar con el resto de individuos, en contraposición a la manera de hablar e interactuar de los otros. “Estos factores constituyen las actitudes a través de las cuales los individuos muestran su identidad y su valoración con respecto a la propia manera de hablar y a la de los demás” (Martínez y Mora, 2008, p.92).

5.2 Identidad lingüística en contextos bilingües o multilingües

En los últimos años, se aprecia una reflexión por parte de los expertos para definir lo que tradicionalmente se entendía como hablante bilingüe. Desde el punto de vista social, psicológico, cultural e, incluso, político, son múltiples las definiciones que podemos encontrar de dicho término.

Una definición más tradicionalista (Hamers y Blanc, 2000) señala que la persona bilingüe es aquella capaz de usar dos lenguas con la fluidez característica de un hablante nativo. Con esto, entendemos que para que un individuo pueda considerarse bilingüe debe ser “nativo” en ambas lenguas o llegar a alcanzar una fluidez similar a la de un nativo. El problema que encontramos en esta definición es, por un lado, el uso de la palabra “nativo” y la dificultad que entraña llegar a considerarse “nativo” de una lengua adicional. Por otro lado, observamos que tan solo se está teniendo en cuenta la lengua en sí, mientras que diferentes estudios muestran la existencia de otros factores (psicológicos, culturales y contextuales) que son, igualmente, relevantes a la hora de entender este fenómeno.

Considerando el primero de los problemas que encontramos en este concepto tradicional de “bilingüismo”, si nos queremos alejar de la necesidad de comunicarnos como lo haría un nativo en las dos lenguas, se podría entender que cualquier individuo que tenga nociones básicas de un idioma puede considerarse bilingüe, lo que también puede suponer un riesgo. Así lo ve Baker:

We may also fall into the trap of being too exclusive or too inclusive if we choose to analyse bilingualism from the point of view of the two extremes, identifying bilingual as a person who has native-like competence in both languages or as some who has at least a basic competence in a second language. (2011, pp.7-8)

Si evitamos el nivel de dominio de lengua como aspecto central, se podría definir el bilingüismo tal como lo hace Grosjean, en términos de uso habitual de las dos lenguas, “bilingualism is the regular use of two or more languages (or dialects), and bilinguals are those people who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (2008, p.10).

Por otro lado, centrándonos en el hecho de dar importancia no solo a factores lingüísticos, si no también sociales y psicológicos, Liebkind expresa que podemos considerarnos a nosotros mismos bilingües “if you feel yourself to be bilingual and you are identified as bilingual by others” (1995, p.80). Con esto, en lugar de hablar de personas “bilingües” se está optando por el término “bilingüe funcional”; es decir, aquella que es capaz de comunicarse (de forma más o menos fluida) en dos lenguas o dialectos en diferentes actos comunicativos, y que, por otro lado, se siente como tal.

Ser bilingüe, en la mayoría de los casos, no solo se refiere a la capacidad de usar dos lenguas (o dialectos); generalmente están involucradas dos o más culturas, en el sentido de que la persona bilingüe debe sentirse parte de las culturas en las que se han desarrollado las distintas lenguas (o dialectos) que usa, lo que se viene denominando hablante intercultural. Aun así, no siempre podemos identificar a una persona como bicultural aunque la consideremos claramente bilingüe funcional. El bilingüismo y el “biculturalismo”, aunque muestran ciertas similitudes, son términos que se refieren a dos fenómenos diferentes. Grosjean lo explica de la siguiente manera:

Bilinguals can usually deactivate one language and only use the other in particular situations, whereas biculturals cannot always deactivate certain traits of their other culture when in a monocultural environment. (2008, p.215)

Relacionado con lo anterior, encontramos regiones o países en los que se usan indistintamente dos o más lenguas (que se suelen considerar oficiales), pero que están conectadas a una misma cultura o sociedad. Estos temas se complican más, si cabe, en el

momento en el que aceptamos que las fronteras son cada vez más difusas y el contacto entre personas, lenguas y culturas es constante.

People are assumed to be monolingual participants in a single culture and to have been socialized to display and embody the self of that single language and culture. However, in most contemporary, complex societies, there exists no such straightforward one-to-one correspondence between person, culture, and language. One French- Portuguese bilingual said to me, “It’s funny because in Portuguese, automatically . . . I relate to people differently.” And another said, “When I speak Portuguese, it is as if the whole world takes on a somewhat different colour.” (Koven, 1998, p.411)

Con esto queda patente la gran dificultad que nos encontramos al intentar definir, de una manera certera y precisa, el concepto de hablante bilingüe y bilingüismo y, por ende, hablante multilingüe y multilingüismo.

En lo que concierne a nuestra investigación, no queremos entrar en polémicas respecto a la definición pero sí consideramos relevante incluir esta variable, pues la gran mayoría de estudios que hemos encontrado relacionados con el desarrollo de la identidad lingüística de diferentes lenguas se han realizado en contextos denominados por los propios autores como bilingües o multilingües o con informantes bilingües o multilingües: Côté, 1996; Koven, 1998 y 2007; Hamers y Blanc, 2000; Norton, 2000; Pavlenko, 2002; Potowski, 2002, 2004 y 2007; Hall y Woodward, 2005; Edwards, 2009; Andrews, 2010; Block, 2013 y 2014; Pérez-Luzardo y Schmitd 2016; entre otros.

Si algo tienen en común estos estudios es en resaltar, por un lado, cómo el comunicarse e interactuar en una lengua u otra influye en el individuo bilingüe. En muchos casos, se llega a afirmar que se aprecian pequeñas diferencias de actitud o personalidad en estos individuos dependiendo de la lengua que estén usando.

There is evidence that language choice may implicate different aspects of personality: bilingual responding to interviews and questionnaires are liable to give slightly different pictures of themselves, depending upon the language used. They may make different responses to objective or projective probes; responses may be more emotional through one variation than the other. (Edwards, 2009, pp.428-429)

Esta adaptación no es más que la adecuación del individuo bilingüe a esa identidad lingüística conectada con una cultura y sociedad determinada. Ya hemos visto anteriormente que no todos nos comunicamos igual y que hay ciertos factores externos que influyen en nuestra forma de interactuar con los otros. Sin duda, estos individuos poseen lo que llamaríamos una identidad lingüística múltiple, lo que se espera que desarrollen los aprendientes de lenguas adicionales. En palabras de Martínez y Mora “el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como suya propia” (2008, p.87).

El hecho de tener desarrollada esta identidad lingüística múltiple no significa que el individuo tenga una múltiple personalidad o bipolaridad. Se entiende que seguimos siendo nosotros, pero mostramos diferentes partes de nosotros mismos y nuestra personalidad dependiendo de ciertos factores como el contexto, situación, registro o lengua que estemos usando en cada momento. Al igual que no nos comunicamos igual en un contexto familiar que en uno profesional o académico, tampoco lo hacemos dependiendo de la lengua que utilicemos para comunicarnos. Por otro lado, las palabras y los vocablos tienen connotaciones diferentes para cada individuo, tienen alma, y, en el caso de los bilingües y todos aquellos con identidades lingüísticas múltiples, esta diferente conexión con las palabras varía según las lenguas que hable.

Una misma realidad puede ser percibida por un mismo individuo de diferentes maneras. En ocasiones, las palabras en una lengua están fuertemente vinculadas a un recuerdo muy significativo y, por lo tanto, evocan emociones fuertes, mientras que en la otra lengua pueden no evocar nada en absoluto, si no están vinculadas a ninguna experiencia particular. (Pérez-Luzardo y Schmitd, 2016, p.58)

Esta diferente forma de entender el mundo y vivirlo para las personas bilingües llega al punto de hacerles sentir y emocionarse de manera diferente según utilicen una lengua u otra. Así es el caso que refleja Pavlenko (2002) en el que comenta que muchos escritores bilingües prefieren expresarse por escrito en una lengua que no es la materna o lengua primera, pues esto les permite escapar del exceso de emotividad o, incluso, esconder ciertos traumas, y expresarse de una manera más racional o con una perspectiva de lejanía. Esto les permitiría ser más prolijos y tener un mayor control sobre lo que están escribiendo. “Code-switching and the use of the second language may act as a distancing

function, permitting L2 users to express ideas in their second language that would be too disturbing in their first” (Pavlenko, 2002, p.48).

Sin duda, el estudio de las identidades, en general, de estos individuos es un tema relevante y especial; de hecho, como hemos comentado al comienzo de este capítulo, son muchas las investigaciones que se centran en estos perfiles bilingües. Por el contrario, ¿qué ocurre con todos aquellos aprendientes de lenguas adicionales que no viven o no se encuentran en contextos de inmersión lingüística o que no llegan a considerarse a ellos mismos hablantes bilingües y cuyo número crece exponencialmente cada año? El deseo de responder a esta pregunta fue nuestro gran aliciente a la hora de realizar esta investigación. De hecho, investigaciones como la de Duñabeitia (2017) sugieren que la mayoría de aprendientes de una lengua adicional pueden desarrollar una alta competencia lingüística, sociolingüística y comunicativa, pero les cuesta mucho más desarrollar las habilidades relacionadas con la competencia emocional en la lengua adicional.

5.3 La identidad lingüística de una lengua adicional

Ya hemos visto anteriormente que el lenguaje, tanto en sus funciones comunicativas como en sus sistemas de clasificación semántica, tiene un papel decisivo en el desarrollo de la identidad. Por lo tanto, se puede afirmar que desarrollamos distintas identidades para nosotros mismos cuando hablamos idiomas diferentes o dialectos diferentes del mismo idioma. Al comunicarnos, ya sea en una lengua o en otra, realizamos desiguales estilos de vocalización, variamos el ritmo y los patrones de entonación. Por otro lado, tenemos que adaptar nuestras alteraciones faciales, gestuales y los movimientos. En otras palabras, actuamos de manera diferente.

Dejando de lado el concepto de “hablante bilingüe o multilingüe en contextos bilingües o multilingües”, lo relevante para esta investigación es entender qué ocurre en el caso de todos aquellos aprendientes de lenguas adicionales que no tienen un contacto continuo con la lengua y la cultura meta por no encontrarse en contextos en los que esta lengua sea vehicular o en situación de inmersión lingüística. Lo que parece obvio es que la forma de entender, asimilar y conectar con la nueva lengua y cultura son diferentes. Así lo refleja Norton, haciendo una básica comparación entre el aprendizaje de una lengua adicional y lo que sería la adquisición de una lengua en contextos bilingües o multilingües:

In multilingual second language learning contexts, the language is being used for communication, but in the formal situation it is used only to teach. In natural language learning, the learner is surrounded by fluent speakers of the target language, but in the formal classroom, only the teacher (if anyone) is fluent. In natural learning, the context is the outside world, open and stimulating; in formal learning, it is the closed four walls of the classroom. In natural language learning, the language used is free and normal; in the formal classroom it is carefully controlled and simplified. Finally, in the natural learning situation, attention is on the meaning of the communication; in the formal situation, it is on meaningless drills. (2000:3)

Una gran cantidad de investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas en los años 70 y 80 entendían el concepto de identidad de los aprendientes de idiomas como un término sinónimo al de personalidad o estilo de aprendizaje. Por el contrario, los trabajos más recientes enfocados en entender este fenómeno sugieren una comprensión postestructural del concepto de identidad como algo fluido y modelable, dependiente del contexto y, a su vez, productor de contexto (particularmente conectado con aspectos culturales y conductuales). Según esto, y de acuerdo con la gran mayoría de expertos, el aprender una lengua adicional de manera efectiva debe generar un desarrollo y un cambio en nuestra identidad lingüística. Tanto estudios recientes (Verdía, 2010; Usó Viciado, 2013; Pflieger, 2021), como más clásicos (Lemke, 2004; Norton, 2000; Halladay and Hasan 1989) coinciden en afirmar que aprender una lengua adicional no es solo estudiar una gramática, léxico y sintaxis, sino que supone adoptar nuevas conductas sociales y entender diferentes modos de comportamiento. Por el carácter social de las lenguas, aprender a hablarlas nos obliga a cambiar como individuos. En este sentido, el aprendiente tiene que estar dispuesto a modificar su forma de interactuar y su propia visión de él mismo, reconocerse en su nueva imagen y sentirse cómodo en esta nueva faceta. Tiene que lograr construir un nuevo “yo social”, lo que supone un cambio en su identidad general y en su identidad lingüística en particular. “Cuando se pasa a un estadio de apropiación de la lengua extranjera ya no se siente como ajena a uno, dejamos de sentirnos extraños cuando hablamos y pasamos a actuar como un nativo” (Verdía, 2010, p.154). El aprender una lengua adicional no solo nos ayuda a ver el mundo de manera distinta, también contribuye a que entendamos mejor quiénes somos, “el sujeto aprendiz puede

darse cuenta de quién es al entrar en contacto con el otro de la LE y enterarse de las diferencias que lo caracterizan” (Mendonça e Silva y Mendonça de Lima, 2010, p.172).

Aún se desconocen los elementos clave que ayudan a desarrollar y construir la identidad durante el aprendizaje de una lengua adicional. Según Pfleger (2012), uno de los factores que ayudan a este desarrollo es que los aprendientes se sientan parte de la nueva comunidad, entendida como una sociedad en la que el aprendiente pueda ser protagonista, a quien se le permita ser él mismo y construir activamente su proceso de aprendizaje. Por su parte, Norton y Toohey (2011, pp.414-415) lo resumen de la siguiente manera:

Identity theorists highlight the diverse positions from which language learners are able to participate in social life, and demonstrate how learners can, but sometimes cannot, appropriate more desirable identities with respect to the target language community. L2 learning is not entirely determined by structural conditions and social contexts, partly because these conditions and contexts are themselves in states of production. In addition, language learners who struggle to speak from one identity position may be able to reframe their relationship with their interlocutors, thereby changing their access to practices and resources, and claim alternative identities from which to speak, listen, read, or write.

Por todo esto, es muy relevante incidir en cómo los aprendientes se sienten con respecto a la lengua y cultura que están aprendiendo y cómo se ven y reconocen dentro de esta nueva comunidad. Por otro lado, hay que tener en cuenta qué profundo está conectado este aprendiente a su lengua y cultura y qué dispuesto está a dejarla ligeramente de lado. Así lo ven Giles y Johnson (1987) cuya teoría es que, si el aprendiente de una lengua adicional muestra una fuerte identificación con su grupo sociocultural o lingüístico, manifestará menos motivación a la hora de conectar con la lengua y cultura meta. En estos casos, aun usando e interactuando en la nueva lengua, el hecho de no identificarse con ella, hará que la comunicación sea difícil o incluso no efectiva (en algunas situaciones). Si, por el contrario, el individuo no se identifica fuertemente con su lengua y cultura familiar o materna, será más factible que asimile los rasgos característicos de la lengua adicional.

Andersen (1990) habla de este proceso como “desnativización”, por el cual un aprendiente de lenguas adicionales debe reajustar su forma de entender la realidad y

adaptarse a los convencionalismos de la nueva lengua y cultura. Esto supondría, en palabras del autor, “alejarse de sus comportamientos y pensamientos de nativo”. Para ello, debe tener contacto, no solo con la parte lingüística, sino también cultural y pragmática, relacionada con la lengua y cultura meta. Por el contrario, se entiende como “nativización” cuando el aprendiente no modifica su modo de pensar, de entender el mundo, su identidad; tan solo asimila la nueva información lingüística. En este caso, el aprendiente crea sus propias reglas sobre cómo funciona la lengua adicional de acuerdo con los conocimientos que posee de su lengua familiar o materna. Lo mismo ocurre con respecto a la manera de interactuar y comportarse con los otros, aun usando la lengua meta. El resultado es que, como ya se ha visto en este mismo apartado, la comunicación no es efectiva en todos los casos y el nivel de conexión con la nueva lengua y cultura es mucho menor. Este fenómeno suele ser el causante de los llamados “malentendidos o choques culturales”.

El proceso de “desnativización” o “nativización” por parte de los aprendientes de lenguas está muy relacionado con el objetivo que este se marca a la hora de aprender una u otra lengua adicional. Con esto, el aprendiente puede mostrar una orientación integradora o, por el contrario, reflejar una visión más instrumental en el estudio de la lengua. Siguiendo las hipótesis de LiebKind (1995), la integrabilidad corresponde con actitudes positivas hacia la lengua y la cultura meta, un deseo de aprenderla para tener contacto con hablantes de esta lengua y poder usarla en situaciones reales, lo que llevaría a hacer que se identificara, en cierta medida, con esta nueva sociedad de habla. En contraste, los aprendientes de una lengua adicional pueden estar motivados para aprenderla solo por su valor instrumental, lo que significaría que el conocerla les brindaría algún tipo de beneficio socioeconómico, como puede ser el optar a un mejor puesto de trabajo. En este caso, la lengua adicional y su cultura se ve solo como una herramienta o habilidad, lo que no influiría (en un principio) en la identidad del aprendiente. Según este autor, “solo cuando una persona tiene una actitud integrativa hacia las dos lenguas simultáneamente se puede considerar que este individuo tiene una identidad bicultural. En este caso, la persona se concibe como perteneciente a los dos grupos simultáneamente y ambas lenguas influyen su identidad como persona” (1995, p.81).

Así lo demuestra el profesor Sung-Yul Park (2012), el cual investiga cómo aprendientes de inglés como lengua adicional en Corea del Sur, con un dominio de lengua competente o avanzado, no llegaban a conectar, realmente, con esta lengua y cultura, pues

entendían esta capacidad comunicativa como una herramienta más de trabajo. En este caso, a los aprendientes solo les interesa la lengua desde una perspectiva instrumental (animada, en muchos casos, por los propios empleadores y las empresas contratadoras).

Commodification of language and communication raises important questions for linguistic identities. Most importantly, it problematizes the notion of authentic identity, the idea that one's language use is inalienably tied to one's authentic self, one's true provenance in terms of age, gender, ethnicity, nationality, and other social categories. Commodification destabilizes such beliefs in linguistic performance as a site for authentic identity, as workers are encouraged and demanded to take on alternative identities through their language use as part of their work routine. (2012, p.05)

5.4 Identidad lingüística conectada con otros factores identitarios

Como ya se ha comentado anteriormente, nuestros rasgos identitarios están interconectados entre sí. Mi identidad de género está unida a mi identidad cultural y ambas a mi identidad laboral y todas, indiscutiblemente, tienen un reflejo en nuestra identidad lingüística. Como resalta Norton en sus trabajos más recientes (2019 y 2021), de manera muchas veces inconsciente, en el modo que tengo de comunicarme e interactuar, estoy mostrando aspectos de mi identidad correspondientes a mi género, edad, raza, etc.

Para nuestra investigación, hemos decidido centrarnos en analizar cómo cuatro rasgos identitarios se reflejan en las identidades lingüísticas de los informantes en la lengua meta. Estos factores son:

- Género
- Edad
- Aspectos culturales (la cortesía lingüística)
- Personalidad (empatía)

A continuación, pasaremos a analizar cada uno de estos rasos y su conexión con la identidad lingüística de los individuos.

5.4.1 Identidad lingüística y género

Nos gustaría comenzar este apartado justificando el uso binario en lo referente al género (hombre – mujer), entendiendo y defendiendo que la identidad de género no tiene que reflejarse, necesariamente, bajo esta perspectiva dual. Ya se ha justificado la razón del uso de estos conceptos para el estudio. Por otra parte, existe una total falta de trabajos relacionados con la identidad lingüística de hablantes de español en personas intergénero, lo que dificulta enormemente la investigación. Con esto, no queremos entrar en debates sobre identidad de género, tan solo demostrar que hay una serie de patrones lingüísticos y de comunicación que se repiten dependiendo del género de los interlocutores y comprobar cómo esto conecta con el desarrollo de identidades múltiples o adicionales en el caso de aprendientes de lenguas.

Aclarado este punto, diferentes estudios tratan de investigar esos rasgos diferenciales entre hombres y mujeres a la hora de interactuar y comunicarse, en el caso de que los haya. Varios investigadores ponen el foco especialmente en el lenguaje de las mujeres. En lo referente a la lengua española, caben destacar los estudios de García Mouton (2000, 2003, 2018 y 2020), Bengoechea (2002 y 2004) y Barral (2010), entre otros.

Partiendo de aspectos biológicos, y más específicamente a nivel cerebral, las tres zonas con mayor implicación en el uso del lenguaje son el área de Broca, el área de Wernicke y la circunvolución angular (Rosselli, Ardila y Bernal, 2015). Según estos autores, tanto el área de Broca como el área de Wernicke forman parte del sistema instrumental del lenguaje. La primera está relacionada con la capacidad de ordenar fonemas para crear palabras y, a partir de aquí, oraciones. El área de Wernicke ayuda a evocar y vocalizar conceptos; se encarga también de procesar los sonidos para combinarlos creando unidades capaces de tener significado. Por último, la circunvolución angular es uno de los múltiples pliegues que cubren el cerebro; además del lenguaje, esta zona participa en la actividad de la memoria episódica y semántica, en las habilidades matemáticas, la lectoescritura y la atención espacial. Por su parte, Rodríguez Manzo (2015) habla en sus estudios de distintas regiones como el núcleo sexual dimórfico (donde se regulan funciones reproductivas a nivel hormonal y de conducta sexual) que tiene un mayor tamaño en los hombres, mientras que el núcleo periventricular anterolateral del hipotálamo es más grande en las mujeres. También existen evidencias de que áreas

relacionadas con la cognición tienen mayor volumen en las mujeres, a diferencia de los hombres, que presentan mayor densidad en las zonas donde se encuentra la percepción espacial.

Diversos estudios demuestran un funcionamiento diferente de estas áreas en niños y en niñas, lo que tiene un reflejo en el lenguaje: las niñas suelen adquirir el lenguaje de manera más rápida que los niños; por otro lado, muestran mejores dotes en la fluidez verbal y los aspectos comunicativos de la lengua, junto a un mayor desarrollo de factores sociales como la empatía, cooperación, cortesía lingüística, etc. (Blakemore et al., 2005).

Al hablar de comunicación, no podemos centrarnos, únicamente, en aspectos biológicos. Para que se produzca interacción y comunicación, tienen que intervenir diferentes individuos. Estos individuos, a su vez, viven en una comunidad y sociedad determinada. Haciendo referencia a estos aspectos sociales, caben destacar los distintos roles que han ocupado hombres y mujeres en la comunidad en las distintas épocas de la historia. Estas diferentes funciones hacen que su uso del lenguaje y su modo de interactuar sean, consecuentemente, distintos. Tradicionalmente, las mujeres vivían en grupos familiares, encargándose de las tareas relacionadas con el cuidado y el hogar. En muchos casos, eran ellas las que se ocupaban de transmitir y enseñar la lengua y los valores culturales a los hijos, además de ser las encargadas de atender de la familia. Por todo esto, las mujeres suelen mostrarse más emocionales y empáticas que los hombres, pues no tienen miedo a expresar sus sentimientos. Por el contrario, el papel del hombre era de carácter más individualizado, con tareas como la caza o los trabajos en el campo. Su forma de interactuar con los otros debía ser más ruda y fuerte, para no mostrar debilidad. Estos diferentes roles en la sociedad han llevado a que se establezcan distintas maneras de comunicarse entre los géneros, llegando a ser fácilmente reconocibles y aceptadas por las distintas sociedades a lo largo del tiempo y adaptándose, ligeramente, a las cambiantes realidades sociales.

Moreno (2009) cita ciertas comunidades en las que las diferencias en el habla de hombres y mujeres son mucho más marcadas. Por ejemplo, en la Isla Caribe, los hombres hablan la lengua que llaman “caribe”, mientras que las mujeres se expresan en “arauaco”. Según un informe del siglo XVII, los nativos salvajes de Dominica explican que los Caribes invadieron la isla Arahuaco matando a todos los varones. Para repoblar la isla, se unieron a las mujeres locales. Por esta razón, en esas comunidades, la lengua

ha ido evolucionando hasta crear expresiones típicas de las mujeres que los hombres nunca usarían. Por supuesto, nos encontramos ante un caso extremo de este fenómeno, pero en casi todas las culturas y sociedades, encontramos ejemplos de palabras, frases o colocaciones que atribuimos a un perfil femenino o masculino. En general, estas diferencias, donde más se acentúan, es en el uso del léxico y en la pragmática.

Con el tiempo, estos roles tan marcados han ido desvaneciéndose. La entrada de la mujer al sistema laboral, la paternidad masculina, las sociedades cada vez más igualitarias y el avance de posturas feministas están teniendo su reflejo en la manera en la que hombres y mujeres interactúan hoy en día. A esto hay que añadir que las líneas de las distinciones tradicionales de género y sexo está cada vez más difuminadas.

Aun así, como se ha mencionado en secciones anteriores, hay formas de comunicarse que socialmente atribuimos a un perfil masculino o femenino y que pueden ser reconocibles por los miembros de la comunidad de habla. Tanto Cestero (1994, 1999 y 2007) como Bengoechea (2002 y 2004) y García Mouton (2000, 2003 y 2018) coinciden en reflejar ciertas características en el modo de comunicarse de las mujeres que vamos a tener en cuenta para la realización de nuestro estudio y que comprobaremos a través del cuestionario:

- En general, la mujer es más expresiva y comunicativa que el hombre; para ello, trata de hacer uso de un vocabulario más variado con el que ser más precisas, con el que transmitir una información más detallada. Las mujeres tienden a expresarse de manera más indirecta que los hombres. No lo hacen porque alberguen dudas sobre lo que están diciendo, sino porque se preocupan en mayor medida de no dañar la imagen social del interlocutor (no resultar impositivas, no dejar opciones al otro, etc.). Suelen recurrir a expresiones que modulan sus afirmaciones.
- Las mujeres suelen participar en la conversación de una manera más ordenada: respetan más los turnos de habla, son más cooperativas, crean más relaciones de solidaridad en la conversación; los hombres, por su parte ejercen más relaciones de poder. En la comunicación femenina, asimismo, se observa una acentuación de los recursos de cortesía, que se manifiesta en el deseo de incluir en el discurso como iguales a las otras personas participantes, la indicación expresa de su escucha e implicación en la conversación y una mayor búsqueda de intimidad.

- Las mujeres son más sensibles a los usos normativos, es decir, están más preocupadas, más concienciadas de la conveniencia (en términos de aceptación y prestigios) de hablar correctamente. La mayoría de los estudios ha observado que las mujeres hablan con más corrección, mientras que en el hombre, más reconocido en su papel social y profesional, la utilización del argot o palabras vulgares no estaría mal visto. “En una estratificación sociolingüística estable, los hombres usan formas que no son estándares con mayor frecuencia que las mujeres, siempre que la variación se produzca en un nivel de consciencia dentro de la comunidad de habla” (López Morales, 1992, p.52).

5.4.2 Identidad lingüística y edad

Al centrarnos en el factor edad como uno de los rasgos principales de nuestra identidad lingüística, es necesario entender las distintas fases del lenguaje y su evolución a lo largo de la vida. Por esto, nos parece relevante comenzar este capítulo reflexionando sobre las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Jean Piaget (1972), en las que el lenguaje y la comunicación ocupan un lugar relevante.

- Etapa sensomotora o sensomotriz (0 a 2 años): Se trata de la primera fase en el desarrollo cognitivo y se suele encuadrar entre el momento del nacimiento y la aparición del lenguaje articulado en oraciones simples (hacia los dos años). Lo que define a esta etapa es la obtención de conocimiento a partir de la interacción física con el entorno inmediato.
- Etapa preoperacional (2 a 7 años): En esta etapa, los niños empiezan a desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y por esta razón, son capaces de actuar y hacer juegos de rol. En esta etapa todavía no se tiene la capacidad de usar la lógica para extraer conclusiones ni se tiene la capacidad de realizar operaciones mentales complejas. Todo esto, tiene su reflejo en el uso que se hace del lenguaje.
- Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años): En esta etapa, los niños empiezan a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, pero para lograrlo necesitan situaciones concretas y no abstractas. También pueden categorizar aspectos de la realidad de una forma mucho más compleja.

- Etapa de operaciones formales (desde los 12 años hasta la vida adulta): Es en este periodo en el que se gana la capacidad para utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas.

Al igual que hemos visto en el apartado anterior, el factor edad va a estar muy conectado con aspectos biológicos y cognitivos, pero también sociales. Así, Moreno (2009) nos habla de cómo el contexto, dependiendo de la edad, influye en el lenguaje y nuestra forma de interactuar con los otros. Una primera fase, conocida como preadolescencia, está muy marcada por los referentes de “poder” que rodean al niño, entendiéndose como sus padres, familiares y profesores. En esta fase, los niños tienden a imitar comportamientos comunicativos, llegando a causar sorpresa o desconcierto, en algunos casos, al no corresponder esta manera de comunicación con la que sería apropiada acorde a su identidad. La segunda fase, adolescencia, supone una ruptura con los roles anteriores. Se busca un alejamiento total de los modelos de la fase anterior (padres, profesores y adultos, en general) que les permita conectar con sus amistades y compañeros de clase (sus iguales). De ahí las diferencias con respecto a los hablantes en otras fases lingüísticas. Es en esta fase en la que aparecen los usos de las jergas juveniles, herramienta que les permite marcar distancia con los adultos. En la tercera fase, la edad adulta joven, se aprecia un alejamiento paulatino del uso de las jergas juveniles para acercarse a un lenguaje más normativo o estándar, mientras se empieza a desarrollar una variedad sociolingüística determinada según el lugar que el individuo quiera ocupar en la sociedad. Tras esta fase, se entiende que los individuos ya han desarrollado completamente todas sus capacidades comunicativas y sociales.

Los grupos generacionales y las etapas de adquisición del sociolecto pueden determinar el uso de ciertas variables o rasgos lingüísticos que sirven para marcar distancia entre niños y jóvenes y estos con los adultos. Son los niveles más superficiales de la lengua (el léxico, la fraseología y el discurso), los que acusan más claramente la determinación del factor edad. (Moreno, 2009, p.51)

La palabra jerga viene del vocablo francés *jargon*, cuyo significado original era el de definir el sonido que hacen los pájaros. Ya en el siglo XIII hay testimonios en donde se recoge esta palabra con el significado de “lenguaje incomprensible que usan los ladrones, filósofos y niños”. Hernández Alonso define la jerga o argot como “lenguaje particular y familiar que utilizan entre sí los integrantes de un cierto grupo social. Esta

especie de dialecto puede resultar difícil de entender para aquellos que no forman parte de la mencionada comunidad” (1991, p.11). Una de las razones principales del uso de las jergas era ocultar el significado de lo que se estaba diciendo y que solo los miembros del grupo pudieran comprender sobre lo que se estaba hablando. Este es el caso de las jergas en prisión, usadas por ciertos reclusos para que ni los policías ni los miembros de otros grupos, pudieran entender sus conversaciones. Otras jergas nacen de la necesidad de usar una terminología profesional para permitir la comunicación entre expertos en el ámbito laboral; de ahí todas las jergas relacionadas con el mundo legal, medico, informático, etc. Por último, ciertas jergas surgen por motivos geográficos que, en algunos casos, terminan formando parte de las hablas regionales con el tiempo.

Con esto, podemos establecer dos grupos de jergas o argot: las jergas sociales y las jergas profesionales. Las jergas sociales son aquellas que se crean por los individuos de un grupo para marcar la diferencia con el resto o, por otro lado, para eludir ser entendidos por las personas ajenas al grupo. Por su naturaleza, estas jergas son difíciles de clasificar (debido al gran número de posibilidades), y suelen tener un carácter temporal (acaban desapareciendo). Como ejemplo, ya hemos citado las jergas carcelarias y el tema que nos interesa para nuestra investigación, las jergas juveniles. Por su lado, las jergas profesionales, como hemos mencionado anteriormente, están conectadas con el uso especial que hacen del lenguaje los profesionales de distintos sectores para referirse a herramientas concretas o procedimientos conectados con estos gremios. En estos casos, la terminología utilizada sí suele perdurar en el tiempo. Existen, incluso, diccionarios especializados relacionados con las distintas jergas profesionales.

Centrándonos en el uso del lenguaje y la comunicación que suelen hacer los jóvenes, aspecto que interesa para nuestra investigación, Rodríguez González (2002, p.29) comenta que “el joven necesita en su habla, además de sus propias metáforas y extensiones de significado, palabras y expresiones que ya existen y que vienen de sociolectos con un código diferente al suyo, algo que da un cierto aire extravagante”. Estas jergas nacen de la necesidad de alejarse de todo lo relacionado con el mundo del adulto y de ese sentimiento de pertenencia de grupo, de formar parte de algo. “Las hablas de grupo de carácter juvenil se caracterizan por la aceptación de ciertas formas subestándar como medio de distinguirse de la lengua estándar. Les sirve de mecanismo de defensa y al mismo tiempo de señal de identidad” (2002, p.34).

Las mayores diferencias que encontramos con el uso estándar de la lengua se centran, esencialmente, en la manera especial de utilizar la morfología y el léxico y, en algunos casos, en temas relacionados con la sintaxis y la fonética. Estas diferencias, no solo están relegadas al lenguaje, sino que se aprecian, igualmente, usos específicos del paralenguaje y la pragmática.

Como ya ha quedado reflejado en este apartado, es muy complicado delimitar rasgos comunes del habla juvenil, pues difieren enormemente dependiendo de la comunidad en la que nos centremos, y, por otro lado, su carácter temporal hace que estas estructuras básicas cambien generación tras generación.

Siguiendo los estudios de Rodríguez González (2002) y Casado Velarde (2017), se pueden apreciar ciertos rasgos generales en el uso que hacen los jóvenes del lenguaje, que pasamos a enumerar:

- Su necesidad de utilizar un código distinto al de los adultos hace que en su lenguaje abunden préstamos, cambios semánticos, asociaciones fonéticas y creaciones morfológicas.
- En lo que se refiere a los préstamos léxicos, se aprecia un gusto por el uso de extranjerismos (especialmente del inglés) o procedentes de otras jergas (como es el caso de la tecnología).
- En cuanto a cambios semánticos, se trata de emplear palabras con significados diferentes al original mediante la utilización de recursos como la metáfora o la ironía.
- Con respecto a su manera de expresarse, tienden a un mayor uso de onomatopeyas e interjecciones que les ayudan a manifestar emociones, muchas veces incomprensibles o difíciles de comunicar para ellos mismos.

5.4.3 Identidad lingüística y cultura (la cortesía)

A lo largo de este trabajo, se ha resaltado en varias ocasiones la interrelación indiscutible que hay entre identidad, lengua y cultura, pues no puede existir una sin las otras. Interactuar y comunicarse es un acto cultural. Cualquier interacción o acto comunicativo no solo transfiere un mensaje, igualmente desprende identidad. “Speaking

and communicating in cultural and group-specific ways proclaim membership of the culture and group” (Riley, 2007, p.93).

Nuestra lengua es un instrumento de vinculación, de creación de sentido y significado. Formamos parte de una comunidad de habla determinada conectada con una cultura y sociedad concreta. Todo esto, tiene un reflejo en nuestra identidad lingüística. Aquí es donde aprendemos valores, creencias, normas y actitudes. Aprender una lengua adicional supone entrar en una nueva comunidad de habla social y cultural, con el efecto inmediato que esto tiene en nuestra identidad lingüística. Esta nueva forma de entender la realidad, sentirla y plasmarla a través de la lengua, es denominada por los expertos Hamers y Blanc (2000) como “enculturación”. Durante una “enculturación” entendida como armónica, el sujeto asimila las nuevas reglas, usos y valores de la nueva cultura e integra este conocimiento al ya adquirido conectado con su cultura o culturas de origen, lo que supone un desarrollo en su identidad. En el caso de los adultos y el aprendizaje de lenguas adicionales, este proceso suele acarrear ciertas dificultades, pues no solo debe aprender una lengua, sino que debe reorganizar una identidad bien construida. Por otro lado, el prestigio de ciertas lenguas y culturas, el poder que ejercen unas sobre otras, puede crear conflictos de identidad en los aprendientes, produciendo lo que los expertos llaman “deculturación”. Esto sucede cuando el sujeto acoge una nueva lengua y cultura como si fuera la propia rechazando su lengua y cultura inicial. En lugar de crear una identidad cultural múltiple, se tiende a ocultar o repeler la lengua y cultura inicial del individuo, lo que lleva, en muchos casos, al fanatismo, e, incluso, al racismo y a la xenofobia. Este fenómeno suele causar grandes problemas identitarios.

Cuando nos referimos a cómo ciertos aspectos culturales, valores y comportamientos influyen en nuestra manera de interactuar con los otros, tenemos que hacer referencia, ineludiblemente, a la pragmática: disciplina que estudia los actos de habla y las condiciones bajo las cuales ciertas formas de interactuar son aceptables, apropiadas y oportunas en un contexto determinado (Moreno, 2009). Dentro de la pragmática o, más concretamente, en la pragmlingüística, uno de los aspectos que más se suele estudiar, en el que nos vamos a centrar para nuestro estudio, es el de la cortesía verbal. “La cortesía es un tipo de interacción social y de actuación verbal específica. Implica un conjunto de normas que regulan el comportamiento cotidiano, y con las que se quiere mostrar consideración” (Alba de Diego, 1994, p.414). La cortesía no está, únicamente, conectada con expresiones lingüísticas; se refleja en el acierto en la

realización de actos de habla dependiendo del contexto y la situación en la que nos encontremos. Todas las estrategias que se manejan se consideran variables posibles que deben adaptarse a la situación comunicativa. Al hablar de cortesía comunicativa, debemos diferenciar la cortesía lingüística de la no lingüística, que incluye la paralingüística (ruidos y signos verbales) y la no paralingüística (los gestos). La cortesía lingüística puede ser de dos tipos: metalingüística y no metalingüística. Todas las lenguas presentan, en cierta medida, recursos unidos a distintos modos de comportamiento que son usados, convencionalmente, para mostrar algún grado de cortesía. Estas estructuras varían según las lenguas (y culturas) que estemos usando en cada momento, lo que supone la necesidad de poseer este conocimiento por parte del usuario de la lengua, para evitar malentendidos o, incluso, para que la comunicación sea efectiva.

Haverkate (1994), distingue entre actos de habla corteses y actos no corteses. Dentro de la primera categoría se incluirían actos expresivos como agradecimientos, felicitaciones, saludos, etc. y los actos comisivos como promesas, invitaciones, etc. En la categoría de los actos tradicionalmente entendidos como no corteses encontraríamos los actos asertivos y los exhortativos: ruegos, súplicas, mandatos, etc.

Es importante resaltar que todas las lenguas y culturas son capaces de expresar cortesía, pues es un concepto universal. Aun así, en cada lengua, se usan distintos tipos de fórmulas para atenuar lo que sería la no cortesía en actos de habla asertivos o exhortativos. Por ejemplo, como nos muestra Wierzbicka (2010), el grado de insistencia con el cual se puede formular una invitación supone una gran diferencia entre lo que consideraría cortés o no cortés dependiendo de la identidad de los interlocutores. Mientras que en ciertas culturas una invitación o una oferta puede formularse con gran énfasis (como sería en el caso de España y otras culturas hispanas) sin que esto suponga un acto descortés – “Tienes que probar otro pastelito, cógelo, venga, no seas vergonzoso”; en otras comunidades culturales, tal acto de habla y el modo de comportarse, se podría entender como ofensivos o una agresión al espacio privado del interlocutor.

Siguiendo con el caso de España, Garrido Ardila (2006) comenta que el poco uso de fórmulas de cortesía en español se debe, en buena medida, al fenómeno sociopragmático que Bravo (1999) denominó “confianza”. Por su parte, Hernández Flores (2004a y 2004b) describe la confianza en función de cuatro premisas:

- Tener la confianza del interlocutor significa disfrutar de una relación cercana y afectiva con él.
- Valerse de la confianza implica hablar con franqueza y sin reservas.
- Ser una persona de confianza exige ser percibido por el interlocutor como un amigo, casi como un familiar.
- Actuar asistido por la confianza permite expresarse libremente, sin temor a ofender al interlocutor y, por lo tanto, a ser descortés.

Bravo lo explica de la siguiente manera, “mediante la confianza, los españoles interaccionan verbalmente de modo muy dispar al resto de la civilización occidental. Es la confianza la responsable de que en español se obvien, con mayor o menor asiduidad, las fórmulas de cortesía”, (1999, p.162).

Siguiendo lo antes expuesto, Haverkate comenta que, “la cultura española difiere de la holandesa en que, por regla general, no concede valor particular al emitir fórmulas de agradecimiento como respuestas verbales a actos rutinarios efectuados dentro de un patrón interaccional preestablecido” (1994, p.95). Estas diferencias pueden ocasionar malentendidos o conflictos de tipo etnolingüístico entre hablantes de estas dos lenguas. Según lo visto anteriormente, en una situación comunicativa rutinaria, esta forma de interactuar de los españoles puede parecerles descortés a los nacidos en Los Países Bajos. Por el contrario, a los españoles, la forma de actuar de los neerlandeses puede dar la impresión de ser exagerada o superflua.

Estas distintas formas de entender la cortesía verbal no se refieren a que haya culturas más corteses que otras. Todas las lenguas tienen la capacidad de expresar cortesía, simplemente lo hacen de manera diferente. Son formas distintas de entender este fenómeno, de ahí la gran importancia de que estos aspectos sociopragmáticos y lingüísticos formen parte de la identidad que estamos construyendo como aprendientes lengua adicional.

5.4.4 Identidad lingüística y personalidad (la empatía)

Ya se ha reflejado anteriormente esa dualidad (individual y colectiva) que configura nuestra identidad; formada, por un lado, por comportamientos, creencias y valores que heredamos de nuestra cultura y la sociedad en la que vivimos e interactuamos;

por otro lado, en nuestra identidad están todos aquellos factores que nos hacen únicos y diferentes al resto, lo que podríamos llamar nuestra personalidad o carácter. La personalidad podría entenderse como el patrón de actitudes, pensamientos, sentimientos y repertorio conductual que caracteriza a una persona. Como vía para expresar todos estos factores, contamos con el lenguaje.

El lenguaje es la herramienta a través de la cual podemos interpretar quiénes somos, cómo es el mundo y cómo nos diferenciamos de él, construir esa imagen de nosotros mismos y comunicarla a nuestro entorno social. Sería el vehículo por el cual construimos y compartimos quiénes somos y cómo nos ven los demás. (Fernández, 2012, p.05)

De ahí la gran conexión que existe entre personalidad o carácter y nuestra identidad lingüística.

Para referirnos a los rasgos de personalidad principales, vamos a seguir el modelo tridimensional de Eysenck y Eysenck (1994). Estos autores proponen la existencia de tres dimensiones principales e independientes de personalidad, que serían: extraversión contra intraversión, neuroticismo contra estabilidad emocional y, en último lugar, lo que llama psicoticismo.

Comenzando por el rasgo de extraversión contra intraversión, Eysenck y Eysenck identifican a los individuos extrovertidos como seres sociables, vitales, activos, asertivos, despreocupados, dominantes y, en algunos casos, ambiciosos. En relación con lo anterior, las personas con un elevado rasgo de introversión se caracterizarán, justamente, por todo lo contrario.

Por lo que respecta al rasgo de neuroticismo contra estabilidad emocional, los autores proponen que las personas con un rasgo de neuroticismo elevado pueden mostrar ansiedad, depresión, sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, tensión constante, irracionalidad, y timidez. En cambio, las personas que en este rasgo tengan las características opuestas, se definirán por tener una elevada estabilidad emocional. Por último, los individuos con un alto psicoticismo tienden a mostrar comportamientos agresivos e impulsivos y suelen ser personas frías, poco empáticas y cerradas.

Para nuestra investigación, hemos decidido centrarnos en analizar la empatía y cómo esta se muestra a través de la lengua y en la manera en la interactuamos con los

otros. Al mismo tiempo, es interesante observar cómo, al usar una lengua adicional, somos capaces o no de mostrar este rasgo de personalidad.

Según Goleman (2008), la empatía se deriva del término griego *empathia*, que significa la amplitud para manifestar el área emocional con los demás, donde la conciencia del mismo ofrece la cualidad humana. En otras palabras, se entendería como la capacidad de ponernos en el lugar del otro. Entender, no solo sus pensamientos, sino todos los procesos emocionales por los que está pasando la otra persona. “Comprensión emocional que consiste en estar abierto a la otra persona y tener la capacidad de ponerse en su lugar” (Casassus, 2007, p.187).

Esta forma de sentir y comportarse tiene un reflejo claro en la comunicación. Llorens Simón (2017) resalta ciertas conductas que podríamos denominar como empáticas durante un acto comunicativo:

- Respuestas mínimas. Una palabra es suficiente para mostrar al interlocutor que se tiene interés en la conversación y nos gustaría que continuase.
- Reflejo de los sentimientos. Para indicar interés y atención resulta imprescindible reflejar los sentimientos que ha expresado la persona. A veces, solo describimos acciones y a través de ellas identificamos sentimientos para reformular el diálogo.
- Solicitud de aclaraciones. Indica al interlocutor que se está intentando entender su punto de vista.
- Repetición de palabras o frases claves. Indica atención e interés por lo que el interlocutor nos cuenta.

6 ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA IDENTIDAD

Speaking a second language is like being you but in someone else's house.

(Dewaele, 2016)

En los últimos 30 años, el concepto de identidad ha ido ocupando un espacio cada vez más relevante en las investigaciones y estudios dentro de la lingüística aplicada. Sin lugar a duda, una de las grandes aportaciones a este campo, y más concretamente a la relación entre identidad, comunicación y lenguas adicionales, se lo debemos a la investigadora Bonny Norton, cuyos estudios sobre identidad, su concepto de *investment* y el aprendizaje de lenguas se remonta a 1995. A lo largo de los años, ha seguido profundizando y especializándose en el tema, llegando a servir de inspiración a otros expertos (Pomerantz, 2001; Block, 2009, 2013 y 2014; Ortega, 2009; Kramsch, 2013; Miller & Kubota, 2013; por citar algunos) y ocupando un lugar privilegiado en el campo de la lingüística aplicada. Por otro lado, ha tenido la oportunidad de reforzar y perfeccionar sus teorías trabajando activamente con distintos investigadores de todo el mundo (Kanno y Norton, 2003; Pavlenko y Norton, 2007; Norton y Gao, 2008; Norton y McKinney, 2011; Norton y Toohey, 2011; Darwin y Norton, 2015; De Costa y Norton, 2016; Clément y Norton, 2021), lo que la convierte en referente en las investigaciones sobre identidad y aprendizaje de lenguas. Muchos de sus estudios nos han servido de base para esta investigación, aun teniendo en cuenta que su campo de especialidad está más centrado en contextos de inmersión lingüística o multilingües.

A continuación, pasaremos a referenciar los estudios más relevantes analizados sobre la relación existente entre identidad lingüística y aprendizaje de lenguas, organizándolos según las distintas áreas de investigación.

6.1 Estudios sobre identidad lingüística

Los investigadores, desde hace varios años, han defendido la conexión que existe entre lenguaje e identidad por el hecho irrefutable de que las comunidades otorgan un alto valor al lenguaje como símbolo de su identidad, llegando a ser uno de los rasgos más relevantes (Gumperz, 1982; Ochs, 1993; Harding y Riley, 1998; Pavlenko, 2002; Joseph, 2004; Martínez y Mora, 2008, Edwards, 2009; Dewaele, 2011, 2015 y 2016). Por otro lado, los expertos han demostrado la relación que existe entre identidad lingüística y ciertos aspectos concretos de la lengua, como puede ser el uso de un acento u otro, un segmento fonético particular o la preferencia de ciertas estructuras léxicas, así como la elección de comunicarse en un idioma o variedad frente a otro.

Uno de los primeros estudios que encontramos sobre identidad lingüística es el de Labov (1972) realizado en la zona de Martha's Vineyard (Massachusetts). Este estudio refleja cómo los residentes realizaban un sonido vocálico concreto en ciertas palabras para distinguirse de los turistas que invadían la isla cada año. Este cambio fonético, según indica el autor, está relacionado con la reestructuración socioeconómica y los cambios ideológicos resultantes que tienen lugar en la isla en esos años y el deseo de los lugareños de mostrar su identidad local. Son muchos los expertos que han tomado los estudios de Labov como ejemplo claro de la relación entre identidad, lengua y comunicación. Más recientemente, Schilling-Estes (2004) demostró que un hablante puede realizar variaciones en la fonología mientras se comunica para transmitir diferentes niveles de proximidad o distancia de un grupo étnico. En su estudio investiga cómo dos interlocutores usan los recursos lingüísticos para proyectar y dar forma a la identidad étnica y otras facetas de la identidad en el desarrollo de la conversación. En sus conclusiones expresa que la identidad es dinámica y multifacética y es, en gran medida, un producto de la conversación continua, aunque también entran en juego las estructuras lingüísticas y sociales preexistentes.

Los estudios de Bailey (2000), aportaron un ejemplo de cómo la elección del idioma también se puede manipular con fines de identidad. Los términos etnolingüísticos en los que los hijos de inmigrantes dominicanos en Rhode Island se consideran a sí mismos latinos o hispanos, con frecuencia están en desacuerdo con los términos raciales que se les aplica en los Estados Unidos, tales como “negros” o “afroamericanos”. El idioma español es fundamental para rechazar dicha categorización fenotípica-racial, que niega a los dominicanos su etnia hispana. A través del análisis del discurso de la interacción entre pares que ocurre naturalmente en una escuela secundaria, las conclusiones muestran cómo un dominicano estadounidense que no se distingue fenotípicamente de los afroamericanos usa la lengua para negociar y realzar su identidad, rechazando la que la sociedad local le quiere imponer.

Vinculado con los anteriores, encontramos la investigación de Boberg (2004), quien realizó un análisis estadístico de las diferencias étnicas en las frecuencias formantes mostrando que el origen étnico tiene un efecto significativo en distintas variables en el uso del inglés en Montreal (Canadá). Por su parte, Zilles y King (2005) analizan los usos del lenguaje para la autopresentación y la expresión de la identidad individual, a través

de la realización de dos entrevistas sociolingüísticas a informantes de una comunidad alemana en el sur de Brasil.

En términos de manipulación del acento con carácter identitario, destaca el estudio de Gatbonton, Trofimovich y Magid (2005) en el que se examina la relación entre la afiliación a una comunidad concreta (el sentido de pertenencia a un grupo étnico primario) y la precisión de la pronunciación en el segundo idioma (lengua vehicular en el país) en hablantes bilingües o multilingües en Quebec (Canadá). Los resultados revelaron una relación entre el acento de la L2 (lengua vehicular) de los alumnos y la conexión percibida con su grupo étnico de origen, lo que sugiere que los alumnos tratan el acento de la L2 de sus compañeros como un indicador del grado de afiliación étnica de estos estudiantes. Los resultados también revelaron las consecuencias conductuales de esta relación, lo que sugiere que el uso de la L2 implica elecciones entre la recompensa de ser eficiente e integrarse y el coste de no marcar su propia identidad.

Siguiendo con estudios sobre identidad lingüística, es relevante la investigación de Athanasopoulos y Bylund (2013) en la que observaron la relación entre identidad lingüística y cultural y la percepción de acciones a través de informantes ingleses y alemanes. Estos autores mostraron que cuando los alemanes tienen que describir con palabras eventos concretos tienden a describir no solo la acción, sino también la meta de la acción, mientras que los ingleses tienden a describir la misma escena focalizándose en la acción en sí misma. Esta diferencia es debida a cómo funciona cada una de las lenguas. Por un lado, el alemán, carece de aspecto gramatical, característica que sí está presente en la lengua inglesa. Lo relevante para nuestra investigación es entender cómo la lengua impone una forma determinada de ver y entender el mundo que nos rodea. Con esto, un aprendiz de español de nacionalidad alemana no solo tiene que aprender el significado y el correcto uso de una forma gramatical que en muchos casos no existe en su propia lengua, sino que, además, tendrá que adquirir una nueva manera de observar y describir la realidad.

Tabla 4

Resumen de estudios sobre identidad lingüística general

Autor	Año	Título del estudio	Conclusiones
Labov	1972	<i>Sociolinguistic patterns.</i>	Cambios en la pronunciación de ciertas palabras para distinguirse de otros grupos.

Bailey	2000	<i>Language and negotiation of ethnic/racial identity among Dominican Americans.</i>	Un dominicano estadounidense que no se distingue fenotípicamente de los afroamericanos usa la lengua para negociar y realzar su identidad, rechazando la que la sociedad local le quiere imponer. La lengua como modo de identificación con una comunidad y distanciamientos de otras, al mismo tiempo.
Boberg	2004	<i>Ethnic patterns in the phonetics of Montreal English.</i>	Uso de la Lengua para reafirmar aspectos identitarios relacionados con una etnia o cultura determinada.
Schilling-Estes	2004	<i>Constructing ethnicity in interaction.</i>	Un hablante puede realizar variaciones en la fonología mientras se comunica para transmitir diferentes niveles de proximidad o distancia de un grupo étnico.
Gatbonton, Trofimovich y Magid	2005		La relación entre el acento de la L2 de los alumnos y la conexión percibida con su grupo étnico de origen, lo que sugiere que los alumnos tratan el acento de la L2 de sus compañeros como un indicador del grado de afiliación étnica de estos estudiantes.
Zilles y King	2005	<i>Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil.</i>	Uso de la lengua como medio para autoidentificarse dentro de una comunidad determinada
Athanasopoulos y Bylund	2013	<i>Does Grammatical Aspect Affect Motion Event Cognition? A Cross-Linguistic Comparison of English and Swedish Speakers.</i>	Un aprendiente de lengua adicional no solo tiene que aprender el significado y el correcto uso de una forma gramatical que en muchos casos no existe en su propia lengua, además tendrá que adquirir una nueva manera de observar y describir la realidad.

6.2 Estudios sobre identidad lingüística y lenguas adicionales

Debido a la poca bibliografía que se ha encontrado relacionada con estudios sobre identidad lingüística de una lengua adicional en situación de no inmersión lingüística, que es el contexto elegido para nuestra investigación, se ha decidido incluir aquellos estudios que se han considerado más relevantes llevados a cabo en contextos bilingües o multilingües o en los que los aprendientes estaban en contextos de inmersión lingüística. Por otro lado, como ya hemos mencionado anteriormente, estos estudios son relativamente recientes, pues el interés por estos aspectos identitarios comenzó apenas hace 40 años. Entre los primeros en investigar el vínculo entre el aprendizaje de idiomas y la identidad de una comunidad o grupo étnico se encuentran Taylor, Meynard y Rheault (1977), quienes hallaron que, para ciertos estudiantes universitarios en Quebec, la lengua inglesa era vista como una potencial amenaza para su identidad. Esto hacía que sintieran un rechazo por el aprendizaje de esta lengua adicional, lo que resultó que aquellos francófonos que tenían menos fluidez en inglés eran los que tenían más la sensación de que su identidad cultural estaba en peligro.

A continuación, se hará una relación de los estudios posteriores que han servido para nuestra investigación dependiendo del contexto en el que se encontraban los sujetos analizados.

6.2.1 Estudios sobre identidad lingüística en contextos de no inmersión lingüística

Dentro de este grupo, muchos de los ejemplos que encontramos están relacionados con el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua adicional, algo completamente entendible al ser este el idioma más estudiado en todo el mundo. Teniendo esto en cuenta, una de las primeras investigaciones que hemos analizado es la de Murray y Kojima (2007), en la que demuestran que los aprendientes que durante el proceso de aprendizaje de una lengua conectan de una manera positiva con lo que se está aprendiendo es más probable que desarrollen una identidad sociolingüística enriquecida. Así, analizan cómo una estudiante adulta japonesa, aprendiente de una lengua adicional fuera del contexto educativo, es capaz conectar emocional e identitariamente gracias a las experiencias positivas y a las vivencias que puede experimentar durante el proceso de aprendizaje. “The learner’s positive experience and personal fulfilment strengthen identity

development” (2007, p.35). En conexión con el estudio anterior, Patumporn (2009) comprobó la correlación entre el desarrollo de la identidad y los factores influyentes de los estudiantes tailandeses de inglés. El inglés es considerado como un idioma internacional, por lo que la mayoría de los estudiantes tailandeses en la educación superior tiene que aprender inglés como lengua adicional. Significativamente, aprender idiomas (no solo inglés) está relacionado con las normas de comportamiento de una cultura extranjera y con los valores culturales que generalmente determinan la identidad de una persona. De ahí la relevancia de este caso al querer comprobar los posibles cambios identitarios que experimentaban estos aprendientes de lenguas. Este estudio se centró en investigar a distintos estudiantes universitarios que se especializaban en inglés, tanto en lengua como en literatura, en distintas universidades locales. Como resultado, se observó que no solo el aprender una lengua adicional y estar en contacto con nuevos referentes de comportamiento y culturales estaban relacionados con los cambios y desarrollos que experimentaban, a lo largo de sus carreras universitarias, estos estudiantes con respecto a sus identidades, sino también el tener amigos extranjeros, el mostrar una actitud de apertura hacia otras culturas y los deseos de viajar y vivir fuera de Tailandia.

Un caso similar al anterior es el de la especialista Jiang (2015), que investigó sobre los posibles cambios de identidad en 205 estudiantes universitarios de lengua inglesa en China. En este caso, los resultados no mostraron un gran cambio identitario relacionado con aspectos culturales y valores (aunque se aprecian algunos). Lo llamativo de este estudio está en cómo estos aprendientes mostraban mucha más confianza y una mejor opinión de ellos mismos debido, en parte, al hecho de dominar una lengua adicional. Para nuestra investigación, es relevante que, según una de las conclusiones a la que llega la autora, los estudiantes no experimentan más cambios en aspectos culturales, sociales o en valores debido a la poca exposición de estos estudiantes a culturas o sociedades angloparlantes y al hecho de que las clases de lengua adicional se centren, en su mayoría, en la adquisición del léxico y de la gramática en detrimento de la pragmática o la sociolingüística.

Pero sin duda, una de las investigaciones que más nos han servido a la hora de organizar y diseñar nuestro estudio es la de Wilson (2013), cuyo objetivo es analizar los sentimientos positivos durante el proceso de aprendizaje de una lengua adicional en contexto de no inmersión y sus implicaturas. Los participantes eran hablantes adultos de inglés como primer idioma que aprendían un idioma adicional por placer en su país de

origen. Los resultados mostraron que aprender y usar el idioma adicional les dio una sensación de libertad y les permitió hablar y comportarse de maneras diferentes a sus modos habituales. Una de las características que más valoran estos estudiantes es el hecho de gracias al aprendizaje de lenguas, han podido mostrar otras caras de ellos mismos que no conocían o de las que no eran conscientes, lo que les ayuda a tener una mejor visión de ellos mismos y más confianza.

Un último caso nos hizo reflexionar sobre cómo, en ocasiones, una gran exposición a otras lenguas y culturas puede afectar, de manera negativa, a la identidad de los aprendientes siempre que se entienda como una imposición u obligación. Este es el caso expuesto por Sa'd (2017), quien buscó explorar la relación entre el aprendizaje del inglés y la reconstrucción de la identidad desde los puntos de vista de los estudiantes de idiomas en Irán. Los datos se recopilaron mediante entrevistas a cuarenta y cinco estudiantes varones de nivel intermedio e intermedio-alto de inglés como lengua adicional. Una vez realizadas las entrevistas, la gran mayoría de los estudiantes sostuvo que aprender inglés tuvo un profundo impacto en cómo perciben su identidad. De estos, un 58% considera este impacto como altamente positivo y beneficioso para ellos. Los entrevistados también expresaron una fuerte inclinación a integrarse y, por lo tanto, a identificarse con las normas lingüísticas y culturales de las sociedades y comunidades que estaban estudiando. No obstante, algunos alumnos, concretamente un 23% de los entrevistados, mostraron una alta resistencia a la reconstrucción de su identidad a través del aprendizaje de idiomas, alegando que aprendieron inglés simplemente por fines instrumentales, en lugar de integradores. Estos participantes también criticaron lo que denominaron como "la imposición de valores occidentales en un país islámico" y la tendencia a ensalzar todo lo extranjero como algo positivo, degradando ciertos aspectos culturales y tradicionales locales.

En el caso del español como lengua adicional, Bearse and de Jong (2008) analizaron las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre su participación en un programa de inmersión bidireccional español-inglés, triangulando datos de 166 encuestas y 24 entrevistas. Una de las conclusiones más relevantes obtenidas por los investigadores es el vínculo continuo que existe entre el lenguaje y la identidad y cómo los participantes reconocían que, gracias a esta experiencia, se sentían mejor comunicándose en la lengua adicional, llegando a ser "ellos mismos". Otra de las conclusiones que se desprende tras el estudio es la forma en la que se enseñan lenguas adicionales en estos países. La gran

mayoría de estudiantes participantes critica la excesiva atención que se da al aprendizaje de la gramática y el léxico y a la memorización de contenidos, dejando de lado aspectos tan relevantes como son los emocionales o culturales, que permiten a los estudiantes conectar con las lenguas y culturas que están aprendiendo. Muchos de los informantes confiesan que, sin todo lo que el intercambio les permitió experimentar y sentir, seguramente verían la lengua y cultura adicional como una simple asignatura más sin relevancia dentro del programa escolar, algo que no habría afectado a sus identidades actuales.

Conectado con las conclusiones del estudio anterior, Mendonça e Silva y Mendonça de Lima (2010) en Brasil discuten los datos generados en una sesión reflexiva realizada con las alumnas del último año de la licenciatura en Letras/Español, de la Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). En estas sesiones se les pregunta a las futuras profesoras si consideran que han adquirido, a lo largo de su formación académica, una voz propia, es decir, una identidad lingüística en dicha lengua. Asimismo, evalúan las variables que puedan haber contribuido a la construcción de esa identidad: los profesores nativos o brasileños, los materiales didácticos y auténticos utilizados, los cursos específicos de formación, los contactos con nativos, entre otros factores. Algunas de las conclusiones de este estudio son que, en la fase adulta y en un contexto de no inmersión lingüística de aprendizaje, estudiar una nueva lengua, proyectarse en ella, desarrollar su propia identidad, es un largo y profundo camino que no se llegó a realizar de manera óptima durante los 4 años de estudios de las informantes. Las autoras proponen un cambio radical en la forma de entender la enseñanza de lenguas, centrándose en que los aprendientes experimenten y conecten con la lengua y cultura que están adquiriendo, dándoles herramientas que les permitan elegir su propio camino y encontrar su propia voz.

Uno de los estudios más recientes consultados es el de Blanco Canales y Nogueroles López (2023), el cual se enfoca en analizar y comparar preguntas relacionadas con la identidad, la satisfacción y las emociones realizadas a dos grupos de aprendientes (de nacionalidad brasileña, por un lado y danesa, por otro). El objetivo del estudio descubrir cómo se sienten estos aprendientes cuando se comunican en español y cómo perciben sus emociones con respecto a la lengua. Entre otras cuestiones, cabe destacar cómo la mayoría de informantes de las dos nacionalidades tienen una alta apreciación de la lengua española y las culturas hispanas, lo que les transmite emociones muy positivas.

Aun así, los aprendientes daneses muestran un alto grado de desconexión con la lengua meta, lo que hace no reconocerse a ellos mismos cuando la usan. Por el contrario, los aprendientes brasileños sí se identifican con la lengua meta, lo que nos lleva a pensar que han conectado emocional e identitariamente. Esto es debido a que, según las autoras, “the proximity of the two languages (and their perspective of the world), as well as the similarities in their cultural background are the reason behind their almost identical self-image” (2023, p.418).

Tabla 5

Resumen de estudios sobre identidad lingüística en contextos de no inmersión lingüística

Autor	Año	Título del estudio	Conclusiones
Bearse and de Jong	2008	<i>Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program.</i>	El vínculo continuo que existe entre el lenguaje y la identidad y cómo los participantes reconocían que, gracias a esta experiencia, se sentían mejor comunicándose en la lengua adicional, llegando a ser “ellos mismos”. Al mismo tiempo, se critica el modo en el que se enseñan lenguas adicionales en la escuela y la poca posibilidad de desarrollar una identidad múltiple en el aula.
Patumporn	2009	<i>A study of self-identity changes and correlation of influential factors of Thai students studying English.</i>	No solo el aprender una lengua adicional y estar en contacto con nuevos referentes de comportamiento y culturales, sino que el tener amigos extranjeros, el mostrar una actitud de apertura hacia otras culturas y los deseos de viajar y vivir fuera, estaban relacionados con los cambios y desarrollos que experimentaban los estudiantes con respecto a sus identidades.
Mendonça e Silva y Mendonça de Lima	2010	<i>El Español como Lengua Extranjera (e/le): en búsqueda de la adquisición de una voz identitaria.</i>	En la fase adulta y en un contexto de no inmersión lingüística de aprendizaje, estudiar una nueva lengua, proyectarse en ella, desarrollar su propia identidad, es un largo y profundo camino que no siempre se desarrolla.
Wilson	2013	<i>Another language is another soul.</i>	Aprender y usar el idioma adicional dio a los aprendientes una sensación de libertad y les

			permitió hablar y comportarse de maneras diferentes a sus modos habituales.
Jiang	2015	<i>English learning and the learners' identity changes.</i>	Los estudiantes no experimentan más cambios en aspectos culturales, sociales o en valores debido a la poca exposición de estos estudiantes a culturas o sociedades angloparlantes y al hecho de que las clases de lengua adicional se centren, en su mayoría, en la adquisición del léxico y de la gramática en detrimento de la pragmática o la sociolingüística.
Sa'd	2017	<i>Foreign Language Learning and Identity Reconstruction: Learners' Understanding of the Intersections of the Self, the Other and Power.</i>	Los entrevistados también expresaron una fuerte inclinación a integrarse y, por lo tanto, a identificarse con las normas lingüísticas y culturales de las sociedades y comunidades que estaban estudiando. Aunque también resalta el impacto negativo que puede causar en los sujetos la imposición excesiva y el ensalzamiento positivo sobre la propia cultura familiar o materna.
Blanco Canales y Nogueroles López	2023	<i>The perception of identity and emotionality in Spanish L2.</i>	La mayoría de informantes de las dos nacionalidades tienen una alta apreciación de la lengua española y las culturas hispanas, lo que les transmite emociones muy positivas. Aun así, los aprendientes daneses muestran un alto grado de desconexión con la lengua meta, lo que hace no reconocerse a ellos mismos cuando la usan. Por el contrario, los aprendientes brasileños sí se identifican con la lengua meta, lo que nos lleva a pensar que han conectado emocional e identitariamente.

6.2.2 Estudios sobre identidad lingüística en contextos de bilingüismo o multilingüismo y de inmersión lingüística

Según la bibliografía disponible, es indudable que el número de estudios en estos contextos son mucho mayores que en el caso de estudiantes en contextos de no inmersión

lingüística. No deja de ser un hecho curioso, pues el número de aprendientes de lenguas adicionales que se encuentran en esta situación es notablemente mayor que el de aquellos que tienen la posibilidad de localizarse en países de habla hispana. Por otro lado, siguiendo muchas de las conclusiones expuestas por los investigadores, parece que es más sencillo el desarrollar una identidad conectada con la lengua y cultura que se está aprendiendo en los casos en los que el estudiante tiene un mayor contacto con estos referentes, lo que es siempre más sencillo en contextos de inmersión lingüística, en los que la lengua tiene un estatus de cooficialidad con respecto a otras lenguas (como puede ser el caso de un belga francófono que quiere aprender flamenco) o en situaciones donde es una lengua vehicular y de uso generalizado en ciertas zonas (como puede ser el caso del español en algunos estados en los Estados Unidos). Así lo refleja Edwards (2009, p.55) “aquellos que crecen dentro de una comunidad pueden, tal vez, participar plenamente en este tipo de interacción expandida, porque solo ellos pueden hacer las necesarias traducciones”.

Aunque el contexto en el que se aprende la lengua es diferente, sí que hemos encontrado aspectos y conclusiones reveladoras e inspiradoras para nuestra investigación, de ahí la importancia de los siguientes estudios.

Una de las grandes expertas en este campo es, sin duda, la doctora Aneta Pavlenko, tanto como investigadora general como en colaboraciones con otros expertos (1998, 2001, 2004, 2007), especialista en el estudio del bilingüismo y, particularmente, las relaciones que existen entre bilingüismo, cognición y emoción. En sus investigaciones reflexiona sobre uno de los objetivos centrales del aprendizaje de lenguas adicionales para muchos estudiantes: la capacidad de poder expresarse en la lengua meta tal como lo haría en su lengua familiar o materna, lo que la autora denomina “autotraducción”; es decir, la capacidad de presentarse a sí mismo de maneras complejas y diversas tal como lo haría uno en su idioma nativo, pero en términos comprensibles para los hablantes del idioma de destino (Pavlenko y Norton, 2007). En sus estudios destaca que, en casos de idiomas tipológicamente similares y comunidades culturalmente cercanas, el logro y la demostración de esta capacidad pueden pasar desapercibidos, pero cuando la brecha lingüística y cultural entre las dos comunidades de habla es amplia, la “autotraducción” se convierte en una tarea abrumadora, incluso estando en contextos de inmersión lingüística. Estas palabras nos animan a realizar nuestra investigación en contextos de no inmersión, donde, entendemos, que estas dificultades que comenta la autora pueden ser

mucho mayores, debido a la poca exposición del estudiante con la lengua y cultura que está aprendiendo.

En su misma línea, es de destacar la investigación realizada por Koven (2007) en Francia con personas franco-portuguesas, en la que explora las experiencias y expresiones de identidad de los hablantes bilingües en contextos multiculturales y multilingües. La autora ofrece una explicación teórica de cómo los mismos hablantes se comunican, experimentan y son percibidos por otros como seres con identidades diferentes en sus dos idiomas. Koven vincula la atención detallada a la forma del discurso, a las múltiples interpretaciones de los participantes sobre cómo tales formas se convierten en signos de identidad y a los contextos macrosociolingüísticos más amplios que estructuran el acceso de los participantes a esos signos.

Por su parte, Bakić y Škifić (2017) reflexionan sobre el impacto del bilingüismo en las emociones. El objetivo de las autoras es demostrar si la segunda lengua de los participantes es el idioma preferido para expresar emociones y pensamientos, y en qué medida esto ocurre. Se utilizó una metodología cualitativa, a través de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas. Esto da lugar a una presentación descriptiva y cuantitativa de los casos de uso de L1, L2 o ambos para expresar emociones y otros procesos cognitivos para todos los participantes. Aunque algunos informantes marcaban una notable preferencia por el uso de una lengua sobre la otra para expresar ciertos sentimientos, especialmente enfado o ira, las autoras afirman que diferentes factores influyen en la elección de un idioma en particular (en su mayoría relacionados con aspectos emocionales, afectivos e individuales) y que todos esos factores contribuyen al proceso de construcción de la identidad.

Por lo que se refiere a los estudios realizados en contextos de inmersión lingüística, destacamos, en primer lugar, la investigación de McKay y Wong (1996), de carácter cualitativo, realizada durante de dos años con estudiantes adolescentes de nacionalidad china de familias inmigrantes afincadas en California. Al discutir sus hallazgos, McKay y Wong establecen una perspectiva contextualizada que coloca en primer plano las interrelaciones del discurso y el poder en el entorno social del alumno. Las autoras analizan diferentes interacciones en las que formaron parte los informantes, llegando a mostrar en ellos identidades múltiples y dinámicas, a veces contradictorias. En sus conclusiones se aprecia cómo ciertos aspectos culturales e identitarios (nacionalismo,

inmigración, cuestiones de género, etc.) afectan y chocan con la construcción de esta identidad multicultural y multilingüística.

Por su parte, Panicacci y Dewaele (2018) se centran en analizar los distintos sentimientos que experimentan los hablantes cuando usan lenguas adicionales sobre temas determinados (aspectos personales, emocionales y neutros) con interlocutores concretos (amigos, familia, pareja, compañeros de trabajo o escuela y extraños). Para ello, contaron con los testimonios de 468 inmigrantes italianos que viven en países de habla inglesa. Algunos de los resultados más relevantes para nuestra investigación tienen que ver con cómo se sienten al usar la lengua meta (inglés) con interlocutores con los que no tienen relación. Son en estas interacciones, especialmente cuando tienen que tratar un tema con alta carga emocional, en los que los sujetos se sienten peor, con menos seguridad, incluso frustrados, pues no pueden expresar lo que quieren o creen que no lo están haciendo de la manera más correcta.

Otro estudio que nos ayudó a desarrollar las distintas herramientas que utilizaríamos para la recogida de datos es el de Prasad (2014). El objetivo de esta investigación es doble: primero, se desarrolla de una herramienta de autorretrato cultural y lingüístico para involucrar a los estudiantes en la representación reflexiva de sus diversas identidades culturales y lingüísticas. En segundo lugar, se presenta la muestra de seis representaciones de estudiantes francófonos, anglófonos y alófonos de sus identidades plurilingües y pluriculturales en una escuela internacional francesa en Toronto. Todos los participantes de la École internationale utilizaron diferentes colores y diferentes metáforas corporales en sus autorretratos para expresar sus diversas identidades culturales y lingüísticas. A medida que los estudiantes descifran los significados incluidos en sus autorretratos, obtenemos una visión más profunda de cómo negocian individualmente sus identidades plurales e internalizan las jerarquías lingüísticas dentro de su escuela y la sociedad en general. En palabras de la propia autora, las autorrepresentaciones de los estudiantes reflejaron individualmente sus creencias, sentimientos y relación con los idiomas y las culturas a través de las cuales forman sus identidades en la escuela.

Tabla 6

Resumen de estudios sobre identidad lingüística en contextos de bilingüismo o inmersión lingüística

Autor	Año	Título del estudio	Conclusiones
McKay y Wong	1996	<i>Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students.</i>	Ciertos aspectos culturales e identitarios (nacionalismo, inmigración, cuestiones de género, etc.) afectan y chocan con el desarrollo de una identidad multicultural y multilingüística.
Koven	2007	<i>Two Languages in the self/the self in two languages: French Portuguese bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse.</i>	La atención detallada a la forma del discurso, a las múltiples interpretaciones de los participantes sobre cómo tales formas se convierten en signos de identidad y a los contextos macrosociolingüísticos más amplios que estructuran el acceso de los participantes a esos signos.
Pavlenko y Norton	2007	<i>Imagined communities, identity, and English language learning.</i>	En casos de idiomas tipológicamente similares y comunidades culturalmente cercanas, el logro y la demostración de esta capacidad pueden pasar desapercibidos, pero cuando la brecha lingüística y cultural entre las dos comunidades de habla es amplia, la “autotraducción” se convierte en una tarea abrumadora, incluso estando en contextos de inmersión lingüística.
Prasad	2014	<i>Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities.</i>	Las autorrepresentaciones de los estudiantes reflejaron individualmente sus creencias, sentimientos y relación con los idiomas y las culturas a través de las cuales forman sus identidades en la escuela.
Bakić y Škifić	2017	<i>The relationship between bilingualism and identity in expressing emotions and thoughts.</i>	Diferentes factores influyen en la elección de un idioma en particular (en su mayoría relacionados con aspectos emocionales, afectivos e individuales) y que todos esos factores contribuyen al proceso de construcción de la identidad.
Panicacci y Dewaele	2018	<i>Do interlocutors or conversation topics affect</i>	Cómo se sienten los sujetos al usar la lengua meta (inglés) con interlocutores con los que

	<p><i>migrants' sense of feeling different when switching languages?</i></p>	<p>no tienen relación. Son en estas interacciones, especialmente cuando tienen que tratar un tema con alta carga emocional, en los que los sujetos se sienten peor, con menos seguridad, incluso frustrados, pues no pueden expresar lo que quieren o creen que no lo están haciendo de la manera más correcta.</p>
--	--	---

6.3 Rasgos identitarios conectados con la identidad lingüística. Estudios más relevantes

A continuación, vamos a referirnos a aquellos rasgos identitarios que hemos querido analizar en su relación con el desarrollo de la identidad lingüística de una lengua adicional. De todos los rasgos posibles, hemos considerado aquellos que más fácilmente pueden reflejarse en nuestra forma de interactuar y comunicarnos y, por lo tanto, los que pueden ser más sencillos de analizar a través de la recogida de datos. Por otro lado, hemos querido incluir rasgos que corresponden con el interior de cada persona y que no son controlables, como es el caso de la edad y el género; al igual que rasgos ligeramente controlables por los individuos, como es el caso de la personalidad y más concretamente la empatía. Por último, hemos incluido un rasgo de los considerados externos para el individuo, como es la cultura, para lo que analizaremos aspectos relacionados con la cortesía lingüística.

6.3.1 Identidad lingüística y edad

Son numeroso los estudios que confirman que no nos comunicamos igual en todas las etapas de nuestra vida y que “la edad de los hablantes es uno de los factores sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla” (Moreno, 2009, p.47). En este sentido, podemos afirmar que la edad es uno de los rasgos más relevantes en la conformación de la identidad sociolingüística. “La edad se constituye en una de las variables extralingüísticas que inciden de manera directa en el habla de los individuos” (Mahecha-Ovalle, 2021, p.165). Entre los diferentes grupos de edad, los jóvenes generan gran interés en los estudios sociolingüísticos debido a que muestran una fuerte diferenciación con respecto al resto

de grupos y características propias, “por ser un fenómeno donde es más llamativa la autoidentificación, que consiste en el empleo de un vocabulario y de una fraseología característicos y [...] por ser muestra del dinamismo del paso de unidades léxicas típicas de un sociolecto al lenguaje coloquial general” (Mitkova, 2007, p.1).

Ya que el lenguaje es uno de los marcadores más significativos en la identidad de los individuos y, según afirman los expertos, este rasgo está mucho más marcado en los jóvenes, hemos considerado relevante mostrarlo en nuestra investigación, en la que el perfil de los informantes se encuadra en esta etapa vital (entre 18 y 25 años), denominada posadolescencia. Para ello, hemos analizado, por una parte, diferentes estudios que muestran cómo jóvenes de distintas nacionalidades y en múltiples contextos reflejan su identidad a través del lenguaje. Por otra parte, nos hemos basado en las características más comunes de hablantes jóvenes cuya variedad es el español de España (siguiendo los estudios de Santos Gargallo, 1997; Rodríguez González, 2002; González Martínez, 2007; Mitkova, 2007; entre otros) para incluirlos dentro de una de las herramientas que vamos a usar para la recogida de datos, el cuestionario.

Uno de los primeros referentes en estos estudios es Erikson, en cuya obra recopila sus principales ensayos sobre el concepto de crisis de identidad adolescente. En sus propias palabras, “la identidad es tan insondable como omnipresente” (1968, p.9). Se trata de un proceso que se ubica tanto en el núcleo del individuo como en el núcleo de la cultura comunitaria. Erikson dedica una sección a entender cómo los adolescentes (y la juventud, en general) desarrollan su identidad, concediendo una parte relevante de expresión de esta identidad en desarrollo a la forma de interactuar y comunicarse, lo que correspondería a su identidad lingüística.

En un estudio más reciente, Schoonen y Apple (2005) investigaron sobre el grado de presencia que tiene lo que denominaron “lenguaje de la calle” en los jóvenes en los Países Bajos. Cerca de 300 informantes completaron un cuestionario sobre su conocimiento y uso habitual de este tipo de lenguaje. Los resultados del estudio muestran que el uso de este lenguaje callejero, muchas veces desconocido o incomprensible para miembros de la misma comunidad, pero de edades diferentes, está generalmente extendido entre los jóvenes. Aunque el cuestionario no reveló diferencias significativas entre géneros, las entrevistas mostraron que los hombres tienden a usar este registro con mayor intensidad que las mujeres. Contrariamente a las creencias populares, el uso del lenguaje de la calle no puede considerarse como un síntoma de dominio débil del idioma

o poca cultura, pues los informantes pertenecían a distintas clases sociales y contextos socioeconómicos.

Björk (2008) realizó su tesis doctoral basándose, a su vez, en estudios anteriores de Zimmermann (1991 y 1999) y Jørgensen y Martínez (2006), en la que se analizan las características del lenguaje juvenil entre estudiantes españoles de intercambio en las universidades de Skövde, Linköping y Örebro en Suecia. Entre las conclusiones de su estudio, se confirma que los propios informantes son conscientes de que cambian su manera de interactuar y comunicarse dependiendo de si están entre iguales (otros jóvenes) o no. Por otro lado, un 76% de los encuestados afirma que en su grupo de amigos utiliza una manera específica de comunicación diferente al del resto de jóvenes, lo que significaría que, dentro del mismo colectivo, se produce la necesidad de hacer micro diferenciaciones que les ayuda a resaltar su identidad, lo que les permite experimentar, al mismo tiempo, un sentimiento de unidad y pertenencia.

Si nos centramos específicamente en los casos que investigan la relación entre comunicación, jóvenes e identidades lingüísticas múltiples, destaca el estudio de Kamada (2010), en el que analiza la vida de adolescentes multiétnicas en Japón, aportando información valiosa sobre cómo estas jóvenes crean, mantienen y manejan identidades complejas dentro de los discursos conflictivos de etnia y género que circulan en la sociedad japonesa. El estudio se realiza a lo largo de tres años (incluye múltiples entrevistas y conversaciones individuales y grupales), con un grupo de seis adolescentes de familias multiculturales (con un progenitor japonés y otro extranjero). El análisis detallado de Kamada muestra los mecanismos discursivos a los que recurren estratégicamente estas jóvenes mientras negocian los aspectos, tanto negativos como los más privilegiados, de sus identidades lingüísticas múltiples y cómo son capaces de adaptarse, dentro de sus peculiares formas de comunicarse e interactuar juveniles, dependiendo del idioma que estén usando en cada momento.

Tabla 7

Resumen de estudios sobre identidad lingüística y edad

Autor	Año	Título del estudio	Conclusiones
Erikson	1968	<i>Identidad, juventud y crisis.</i>	El desarrollo de la identidad se trata de un proceso que se ubica tanto en

			el núcleo del individuo como en el núcleo de la cultura comunitaria.
Schoonen y Apple	2005	<i>Street language: A multilingual youth register in the Netherlands.</i>	El uso de este lenguaje callejero, muchas veces desconocido o incomprensible para miembros de la misma comunidad, pero de edades diferentes, está generalmente extendido entre los jóvenes.
Björk	2008	<i>Un estudio sobre el lenguaje juvenil entre estudiantes españoles de intercambio.</i>	Los propios informantes son conscientes de que cambian su manera de interactuar y comunicarse dependiendo de si están entre iguales (otros jóvenes) o no.
Kamada	2010	<i>Hybrid identities and adolescent girls.</i>	Hay mecanismos discursivos a los que recurren estratégicamente las jóvenes del estudio mientras negocian los aspectos, tanto negativos como los más privilegiados, de sus identidades lingüísticas múltiples y cómo son capaces de adaptarse, dentro de sus peculiares formas de comunicarse e interactuar juveniles, dependiendo del idioma que estén usando en cada momento.

6.3.2 Identidad lingüística y género

Desde una perspectiva lingüística, los primeros trabajos sobre comunicación y diversidad de género o sexual que han tenido un gran impacto y se han convertido en referentes son los de Lakoff (1975) y Tannen (1983 y 1986). Hasta esas fechas, los expertos consideraban la lengua de las mujeres como la “desviación de la norma” representada por la lengua considerada “normal, la de los hombres.

Desde ya hagamos notar que la caracterización del lenguaje de la mujer tiene sus raíces en la naturaleza misma. Cuanto más espontánea y natural, más femenina y

mujeril será su habla. Solo la alta cultura se aproxima a lo agenérico y universal y deja muy tenues, perceptibles apenas, las huellas del pie femenino que la cruzó (Clemente Hernando Balmori, citado por Lozano Domingo, 1995, p.62).

Sí que es cierto que muchas de las conclusiones a las que llegan estas autoras podrían no considerarse actuales; aun así, el gran mérito de estas investigadoras fue el poner de relieve la necesidad de investigar las formas de comunicación y la variación social. Al mismo tiempo, fueron pioneras en interpretar el habla femenina desde una perspectiva sociocultural. De ahí que la sociolingüística variacionista trate las variedades lingüísticas que se producen en distintos grupos humanos según distintos factores: edad, profesión, educación, etc. y también el género. De hecho, son muchos los estudios posteriores a Lakoff y Tannen que tratan sobre las formas diferentes que tenemos de comunicarnos e interactuar según nuestro género. Por otro lado, “existen trabajos que ponen de relieve el impacto que el género de los sujetos tiene en el aprendizaje de idiomas como en sus experiencias dentro y fuera del aula” (Galindo y Díez, 2016, p.2183).

Para la presente investigación hemos analizado las estructuras lingüísticas más comunes y representativas para reflejarlas en los cuestionarios y en las herramientas de recogida de datos. Como estos aspectos ya han aparecido anteriormente, no consideramos relevante incluirlos en esta sección. Por el contrario, sí nos interesa analizar aquellos estudios en los que se explora la conexión entre identidad lingüística y el género. Desgraciadamente, son muy pocas las investigaciones que tratan este tema desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas adicionales.

Si analizamos la bibliografía destacable relacionada con la comunicación y el género desde una perspectiva global, Uribe, García y Ramírez (2001) compararon los distintos estilos de comunicación e interacción en estudiantes universitarios de diferentes especialidades de ambos géneros. Entre sus conclusiones, encontramos que los hombres muestran una preferencia por los estilos de comunicación negativos, mientras que las mujeres tienden a usar estilos más positivos. Apoyando esta hipótesis, Barco Gastearena (2017) realizó un estudio similar en España en el que concluyó que los hombres utilizan un estilo de comunicación negativo con sus parejas independientemente de su orientación sexual.

Por su parte, Ríos González (2007) investiga sobre las diferencias en el léxico general usado por adolescentes del género masculino y femenino relacionado con los

saludos, despedidas y contenido conversacional. En los dos primeros bloques no se aprecian diferencias significativas, lo que nos lleva a pensar que los adolescentes masculinos y femeninos utilizan estructuras similares en los saludos y las despedidas. Donde sí se aprecian diferencias notables es en los temas de conversación (como ya se ha reflejado en otros estudios). Mientras que las adolescentes prefieren hablar sobre la familia, los amigos y el colegio, los adolescentes suelen conversar sobre deporte (especialmente fútbol), sexo y política. Con esto, la autora llega a la conclusión de que “la formación familiar y los patrones sociales promueven gustos e inclinaciones que se ven reflejados en distintos tópicos de interés entre los adolescentes fomentando así discrepancias en los contenidos de los mensajes de los géneros” (2007, p.161).

Uno de los primeros estudios analizados es el de McMahon (2001), en el que estudiantes adultas japonesas y coreanas nacidas en Japón realizan un curso universitario de inglés feminista. Uno de los objetivos de este curso es que las alumnas desarrollen su propia identidad también en la lengua inglesa. Para ello, se centran en entender cómo se expresan en su lengua familiar o materna e interactúan con los otros para poder reflejarlo en la lengua meta, no siempre con buenos resultados.

Por otro lado, Yao e Iriarte Díaz-Granados (2013) investigan sobre estilos de aprendizaje y en su estudio sugieren que dentro del aula de idiomas los hombres son más activos y pragmáticos, mientras que las mujeres se muestran más reflexivas y teóricas.

En el caso de investigaciones realizadas en contexto de inmersión lingüística, destacan los estudios de Norton (1997, 2000, 2013), centrados en cómo ciertos informantes migrantes (especialmente mujeres), desarrollan una identidad múltiple. Así es el caso de Ewa y Katarina de Polonia, Martina de la ex Checoslovaquia y Felicia de Perú, todas residentes en Canadá. A través de entrevistas semiestructuradas, la autora analiza la exposición de las informantes al inglés y su práctica diaria (las condiciones en las que se sienten más cómodas hablando inglés) para entender qué procesos diferentes están experimentando cada una de ellas y cómo se sienten al expresarse en esta nueva lengua. Uno de los aspectos más relevantes del estudio es observar la posición contradictoria en la que estas mujeres se encuentran y sienten en relación con los canadienses anglófonos con los que interactúan en su día a día. Por otro lado, Norton analiza cómo esta nueva lengua e identidad lingüística les afecta en su rol como madres.

Menard-Warwick (2009), por su parte, presenta su estudio en el que explora cómo las experiencias, relacionadas con la identidad y el género, vividas por adultos inmigrantes hispanos en California que aprenden inglés, configuran su participación tanto en el aula como fuera de ella. Es relevante observar cómo algunas informantes mujeres confiesan que no llegan a comunicarse igual en inglés como lo hacen en su lengua familiar o materna, lo que les resta autoridad y las incomoda. En una misma situación de inmersión lingüística, pero con hablantes de herencia, Skelin Horvat y Musulin (2015) investigan los modos a través de los cuales los jóvenes argentinos, que son la tercera o cuarta generación de croatas en Argentina y que acuden al curso de croata en la Universidad de Zagreb, se expresan y construyen sus identidades. En el caso de las informantes vemos que la lengua, o el deseo de conocer y aprender la lengua croata, no solo ayuda a la construcción de una identidad múltiple, en este caso étnica, sino que les da nuevas explicaciones de los rasgos de sus identidades ya existentes. Una de las respuestas dada por una de esas jóvenes es que “hablando croata me siento como croata y hablando castellano me siento como argentina”, en la que se observa claramente cuánta influencia posee la lengua en la opinión que uno tiene de sí mismo.

Galindo y Díez (2016) realizan un estudio cuyo objetivo es conocer con más detalle cuáles son las diferencias que, por géneros, pueden establecerse en las experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural de los estudiantes universitarios norteamericanos que viven en España en programas de inmersión lingüística. Entre otros resultados, cabe destacar que los hombres se sienten más cómodos en un tipo de aprendizaje más activo y experiencial (70% sobre el 22% de las aprendientes de género femenino), mientras que las mujeres prefieren dedicar más tiempo a la observación y a la reflexión durante el proceso de aprendizaje (en una escala del 29% frente al 5% de sus compañeros masculinos).

Un último estudio realizado en inmersión lingüística es el de Ainciburu y Buttazzi (2019), que aborda el desarrollo de la identidad lingüística del español como lengua adicional de inmigrantes en Madrid. Este estudio tiene como objetivo indagar sobre la identidad de los inmigrantes en ámbito laboral. Con ese propósito se analizan 100 entrevistas simuladas que componen un corpus proveniente del examen de certificación de Lengua Española para Trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid (Diploma LETRA). En lo que concierne a nuestro estudio, parece que las mujeres manifiestan preferencias temáticas diferentes de los hombres cuando hablan de sí mismas en ámbito

laboral, las juzgan pertinentes y son capaces de encontrar justificaciones para insertar estos temas, lo que demuestra que la forma de expresarse e interactuar en lengua meta corresponde con lo que harían en su lengua familiar o materna según su género.

Por último, consideramos apropiado analizar el estudio de Spoturno (2015), quien nos propone es una reflexión sobre los textos y materiales que se usan en las clases de lenguas adicionales y cómo estos ayudan o no a que los aprendientes desarrollen su identidad desde una perspectiva de género. La autora no busca tanto analizar casos con informantes concretos sino crear una reflexión por parte del docente. Para ello, propone una serie de textos para la enseñanza del inglés como lengua adicional en los Estados Unidos que permita que las aprendientes (pues se enfoca en las estudiantes mujeres, por considerarlas en desventaja con respecto a los hombres) tengan ejemplos suficientes que les permitan desarrollar su identidad lingüística en la lengua que están aprendiendo.

Tabla 8

Resumen de estudios sobre identidad lingüística y género

Autor	Año	Título del estudio	Conclusiones
Norton	2000	<i>Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.</i>	Nuevas identidades lingüísticas crean nuevos roles identitarios en distintas comunidades de habla.
McMahill	2001	<i>Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class.</i>	Cómo se expresan en su lengua familiar o materna e interactúan con los otros para poder reflejarlo en la lengua meta, no siempre con buenos resultados.
Uribe, García y Ramírez	2001	<i>Relación entre estilos de comunicación y satisfacción sexual en estudiantes universitarios.</i>	Los hombres muestran una preferencia por los estilos de comunicación negativos, mientras que las mujeres tienden a usar estilos más positivos.
Ríos González	2007	<i>Diferencias léxicas entre el hombre y la mujer en tres centros de interés: saludos, temas de conversación y despedidas.</i>	La formación familiar y los patrones sociales promueven gustos e inclinaciones que se ven reflejados en distintos tópicos de interés entre los adolescentes fomentando así discrepancias en los contenidos de los mensajes de los géneros.
Yao e Iriarte Díaz-Granados	2013	<i>Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda</i>	Sugieren que dentro del aula de idiomas los hombres son más activos y pragmáticos,

		<i>lengua de la Universidad del Norte de Barranquilla.</i>	mientras que las mujeres se muestran más reflexivas y teóricas.
Skelin Horvat y Musulin	2015	<i>En busca de la identidad lingüística. El español cara a cara con el croata.</i>	La lengua, o el deseo de conocer y aprender la lengua croata, no solo construye una identidad múltiple, en este caso étnica, sino que les da nuevas explicaciones de los rasgos de sus identidades ya existentes.
Spoturno	2015	<i>Identidades culturales y de género y la enseñanza de lenguas extranjeras.</i>	Reflexión sobre los textos y materiales que se usan en las clases de lenguas adicionales y cómo estos ayudan o no a que los aprendientes desarrollen su identidad desde una perspectiva de género.
Galindo y Díaz	2016	<i>Género y aprendizaje de idiomas.</i>	Los hombres se sienten más cómodos en un tipo de aprendizaje más activo y experiencial, mientras que las mujeres prefieren dedicar más tiempo a la observación y a la reflexión durante el proceso de aprendizaje.
Barco Gastarena	2017	<i>Estilos de comunicación y violencia íntima en las relaciones de pareja Heterosexuales y homosexuales.</i>	los hombres utilizan un estilo de comunicación negativo con sus parejas independientemente de su orientación sexual.
Ainciburu y Buttazzi	2019	<i>Las palabras de la identidad en el ámbito laboral. Elecciones léxicas y preferencias temáticas de las mujeres inmigrantes de Madrid.</i>	Las mujeres manifiestan preferencias temáticas diferentes de los hombres cuando hablan de sí mismas en ámbito laboral, las juzgan pertinentes y son capaces de encontrar justificaciones para insertar estos temas, lo que demuestra que la forma de expresarse e interactuar en lengua meta corresponde con lo que harían en su lengua familiar o materna según su género.

6.3.3 Identidad lingüística y personalidad (la empatía)

En los apartados introductorios se ha hecho referencia a esa dualidad a la hora de entender la identidad desde una perspectiva individual y social. Cuando analizamos la identidad desde su esfera individual entendemos que se refiere a todos esos rasgos de personalidad que hacen a cada persona ser tal como es. El individuo es identidad; “bien, entendida como organismo biológico independiente del resto, bien porque le caracteriza

como tal el conflicto de fuerzas yoicas que tiene lugar en su interior” (Fernández, 2012, p.4).

Desgraciadamente, los estudios sobre personalidad y lengua, especialmente conectados con lenguas adicionales, son muy escasos. Destaca la investigación de Wakamoto (2000) en la que mostró una fuerte relación entre la extraversión y el empleo de estrategias socio-afectivas durante el proceso de aprendizaje y la interacción en una lengua adicional. Los estudiantes extravertidos puntuaban más altos en la propia motivación a la hora de hablar en inglés, incluso cometiendo errores. No tienen miedo a usar la lengua y a equivocarse, lo que los lleva a obtener resultados comunicativos más rápidamente que sus compañeros tímidos o introvertidos.

Dentro de los distintos rasgos de personalidad, hemos decidido analizar para nuestro estudio la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar el otro. “Sentir lo que el otro siente, conocer lo que el otro está sintiendo y responder con comprensión a la situación de la otra persona” (Toro, 2005, p.130). La decisión de elegir este aspecto y no otro es, simplemente, porque es susceptible de ser analizado en la lengua y en la interacción. La empatía, a diferencia de otros rasgos de carácter, incluye respuestas emocionales, experiencias afectivas y procesos cognitivos identificables.

En la actualidad, son numerosas las herramientas disponibles para medir el grado de empatía en la comunicación. De todas ellas, las más utilizadas en investigación son las siguientes:

- (HES) Hogan Empathy Scale (Hogan, 1969)
- (QMEE) Questionnaire Measure of Emotional Empathy (Mehrabian & Epstein, 1972)
- (IRI) Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980)

Ninguna de estas escalas está enfocada, principalmente, en analizar la interacción de los individuos desde una perspectiva únicamente lingüística, por lo que no hemos podido usar una en concreto para nuestra investigación. En cualquier caso, las tres nos han servido como modelo para la selección de ciertos ítems y su análisis posterior.

Centrándonos en los aspectos lingüísticos característicos de una comunicación empática, tomaremos como base el modelo de interacción planteado por Hyland & Tse (2004), quienes distinguen entre:

- **Matizadores (M):** ayudan a disminuir la fuerza discursiva o el carácter directo de la enunciación por parte del emisor. Para ello, se suelen usar estructuras condicionales, verbos modales, expresiones potenciales, verbos de conocimiento, juicio y opinión, oraciones concesivas o adversativas. Con el uso de los matizadores y la disminución de la potencia discursiva con carácter directo, se presupone cierto nivel de sutileza que el receptor puede no sólo captar sino también identificar como una forma de tratarle con consideración, sin emplear elementos imperativos que funcionen como medida disuasoria.
- **Realzadores (R):** reafirman la veracidad o certeza de los contenidos. Para ello, se suelen usar adverbios, expresiones fijas de certeza e insistencia, construcciones adverbiales y circunstanciales, adjetivos calificativos, combinaciones adverbio + calificativo. En este caso, a los realzadores y los marcadores de énfasis, se les atribuiría una capacidad de persuasión, eficacia, motivación, afectación, activación y/o dinamización muy afín al sentido de la empatía. Por tanto, la presencia o ausencia de estos marcadores y su índice de aparición en cada lengua será revelador a la hora de establecer una pauta para cada idioma.
- **Marcadores de compromiso (C):** apelan directamente al receptor incidiendo en la relación con el mismo. Para ello, se suelen usar imperativos, pronombres personales en segunda persona, preguntas retóricas, sugerencias y propuestas formuladas como preguntas. Los marcadores de compromiso generarán una afectación empática positiva en función del grado en que los receptores esperen una alusión directa a sí mismos o supondrán una respuesta no empática si no resultan esperables, ya que con cierta probabilidad llevarán a los destinatarios a notar cierto grado de intimidación o incluso de descortesía por falta de costumbre al lenguaje empleado. En este caso, el factor contextual presentará gran incidencia.
- **Identificadores de automención (AM):** hacen referencia al emisor y evidencian su participación explícita en el discurso. Para ello, se suelen usar pronombres personales en primera persona. Al igual que en el caso de los indicadores de compromiso, la automención propiciará empatía o no en función del grado en que se espere, lo cual podrá contrastarse en cada lengua de cara a establecer pautas de redacción y traducción.

Si pasamos a investigar ejemplos de casos en los que se mide la empatía desde la comunicación y la interacción, sí encontramos algunos ejemplos. La gran mayoría están enfocados en el campo de la sanidad (a la forma de interactuar con los pacientes), en el sector educativo (la relación docente-discente), y en la hostelería y el turismo, campos en donde el trato con otras personas es crucial y relevante. Citaremos, a continuación, los estudios que consideramos más relevantes, y al mismo tiempo más actualizados, en cada uno de los campos.

De 2019 es la investigación de Huarcaya-Victoria y Rivera-Encinas en la que investigan el grado de empatía que muestran estudiantes de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad de San Martín de Porres (FMH-USMP) a la hora de tratar temas delicados con sus pacientes, tales como aspectos médicos, pero también personales, económicos o, incluso, religiosos. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar que el grado de empatía general es superior en las mujeres que en los hombres e, igualmente, va aumentando según los años de estudios en los que se encuentren los informantes. Se observa una notable diferencia entre aquellos estudiantes que ya han experimentado algún tipo de contacto real con pacientes y aquellos que todavía no han realizado sus prácticas. Uno de los aspectos relevantes para nuestra investigación es la pregunta que se les hace a los informantes sobre su propia impresión de la capacidad de mostrar empatía en una lengua adicional. La gran mayoría expresa que no se ven capaces o no están seguros de lograr ser empáticos comunicándose en una lengua adicional.

Del mismo año (2019) Llorens Simón, enfocándose en el campo de la traducción para fines turísticos, analiza los detalles del metadiscurso, la multimodalidad y la respuesta emocional de los mensajes turísticos en inglés y en español (dos de las lenguas más usadas en el mundo, especialmente en este sector), con el fin de lograr un mayor grado de empatía en las dos lenguas. Para ello, y como punto de partida, se recopilan fragmentos procedentes de páginas web de veinte instituciones con el fin de verificar si las entidades que usan el español o el inglés proceden de la misma forma a la hora de ofrecer una respuesta empática al transmitir información sobre su actividad o mostrar su mensaje institucional. Entre sus conclusiones, la más relevante para nuestro estudio es que existe cierta disparidad entre la lengua inglesa y la lengua española en lo que concierne a la recurrencia de indicadores de compromiso, automención, realizadores y matizadores. “Tratar de emplear los marcadores e identificadores que se asocian a cada

una de las lenguas será clave a efectos de traducción y redacción de textos web para obtener una respuesta empática en positivo” (Llorens Simón 2019, p.307).

Un año después, en 2020, el estudio de Mijares Núñez y Peña Deulofeo se centra en el contexto universitario, cuyo objetivo es medir una experiencia de intercambio cultural entre estudiantes estadounidenses y estudiantes cubanos como parte de un programa de inmersión lingüística. Los dos grupos de estudiantes, durante unas semanas, tuvieron encuentros formales e informales de comunicación fundamentados en una perspectiva interaccionista de la cultura y en los principios que interpretan el lenguaje como práctica social. Uno de los aspectos que se medían en dicho estudio era el de la capacidad de ser empático con personas de culturas y nacionalidades diferentes. “La experiencia de comunicación intercultural vivida cambió las formas de pensar, actuar y sentir sobre la otra cultura y la gente de los participantes” (Mijares Núñez y Peña Deulofeo, 2020, p.39).

Tabla 9

Resumen de estudios sobre identidad lingüística y empatía

Autor	Año	Título del estudio	Conclusiones
Wakamoto	2000	<i>Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and Introversion.</i>	La fuerte relación entre la extraversión y el empleo de estrategias socio-afectivas durante el proceso de aprendizaje y la interacción en una lengua adicional.
Huarcaya-Victoria y Rivera-Encinas	2019	<i>Evaluación de la empatía en alumnos de medicina humana de una universidad privada del Perú.</i>	El grado de empatía general es superior en las mujeres que en los hombres e, igualmente, va a aumentando según los años de estudios en los que se encuentren los informantes. Por otro lado, La gran mayoría de informantes expresa que no se ven capaces o no están seguros de lograr ser empáticos comunicándose en una lengua adicional.
Llorens Simón	2019	<i>¿Empatía, persuasión y/o comunicación efectiva? Traducción y multimodalidad en el sector turístico.</i>	Existe cierta disparidad entre la lengua inglesa y la lengua española en lo que concierne a la recurrencia de indicadores de compromiso, automención, realizadores y matizadores.

Mijares Núñez y Peña Deulofeo	2020	<i>La comunicación intercultural entre estudiantes universitarios: influencia en la formación de actitudes y valores.</i>	La experiencia de comunicación intercultural vivida cambió las formas de pensar, actuar y sentir sobre la otra cultura y la gente de los participantes.
-------------------------------	------	---	---

6.3.4 Identidad lingüística y cultura (la cortesía lingüística)

El último rasgo identitario que queremos analizar es el de la cortesía lingüística, conectada con aspectos socioculturales de los hablantes y entendida como “el comportamiento verbal y la elección de marcadores lingüísticos que preservan nuestra imagen, facilita y mantiene en forma las relaciones sociales entre los interlocutores y lima la posible agresividad de los actos de habla” (Alduntzin García, 2014, p.11), de ahí la importancia para nuestra investigación sobre el desarrollo de la identidad lingüística de una lengua adicional.

Son numerosos los estudios que analizan las distintas variables involucradas en la cortesía lingüística durante las interacciones. En el caso de la lengua española, cabe destacar los distintos estudios de Escandell (1993, 2004, 2005, entre otros), una de las grandes investigadoras en el tema. Con respecto a los estudios contrastivos entre la cortesía española y otras lenguas y culturas caben citar a Haverkate, 1994; Márquez Reiter, 1997; Ardila, 2006, en los que se aprecian las grandes diferencias a la hora de mostrar cortesía dependiendo de la lengua que se analice. Una de las conclusiones a las que llegan varios estudios, como el de Hickey y Vázquez Orta (1994), es que el español, a diferencia de otras lenguas mayoritarias, tiene una relevante tendencia a la cortesía positiva.

Centrándonos en investigaciones más recientes, hemos analizado el estudio de Alduntzin García (2014), realizado a estudiantes adolescentes a los que se les pedía que interactuaran de manera espontánea en cuatro situaciones distintas. Se analizan las estrategias y las estructuras que usan estos jóvenes, así como el éxito en sus intentos de mostrarse corteses con sus interlocutores. Entre los resultados obtenidos, el más relevante para nosotros es comprobar cómo hay una serie de factores que van más allá de los meramente culturales, que influyen en la forma en la que interactúan los jóvenes y lo

eficaz de sus actos de habla. Así, se ha comprobado que los chicos y las chicas eligen diferentes estrategias y estructuras para afrontar esas situaciones y que, incluso, entre los adolescentes son notables las diferencias según sus edades. Es decir, tanto el género como la edad (etapa evolutiva) de los adolescentes son variables que influyen en el uso correcto de estructuras corteses y, por ende, en su identidad lingüística.

Si nos enfocamos en la cortesía como un aspecto eminentemente sociocultural y en qué diferencias observamos según las distintas lenguas y culturas que se ven involucradas durante las distintas situaciones comunicativas, podemos destacar la tesis doctoral de Ballesteros Martín (1999) en la que realiza un análisis pragmático-lingüístico y contrastivo de las exhortaciones impositivas de los ruegos y los mandatos en inglés y en castellano. Partiendo de las gramaticalizaciones de estos actos de habla en ambas lenguas, se estudian las estrategias de cortesía que motivan sus usos y el tipo de constituyentes léxicos, morfológicos o sintácticos que refuerzan o mitigan su fuerza impositiva. Entre sus conclusiones, se afirma que los nativos tienden al uso de un tipo de estrategias de interacción cortés distintas del tipo de estrategia predominante entre los individuos del otro grupo nacional contrastado. Además, al aprender una lengua adicional, se tiende a equiparar esas estructuras que se consideran corteses con las de la lengua familiar o materna, aun a riesgo de no ser efectivas en las lenguas adicionales que se están aprendiendo.

Un estudio similar al anterior es el de McKinney (2007), en este caso en Sudáfrica. Los datos de la entrevista y la observación de los participantes se recopilaron en tres escuelas de raza mixta en Johannesburgo. Uno de los puntos que analiza el estudio, y que nos parece profundamente interesante, es el de la capacidad de estos jóvenes de raza negra de adaptar su forma de mostrarse corteses según la lengua que hablen y cómo todo esto afecta a su propia identidad, siendo, en algunos casos, objeto de mofa por parte de sus compañeros de color, que critican el que actúen como “blancos”. Lo relevante en este estudio es no solo observar la habilidad que tienen estos jóvenes de adecuarse a las normas socioculturales que rigen cada lengua, sino también analizar los aspectos psicológicos que suponen esas adaptaciones en un contexto multilingüe en el que se aprecian, claramente, diferencias de poder y prestigio lingüístico y cultural.

El último estudio que analizamos en este bloque es el de Pérez Vázquez (2017), realizado en el ámbito de la gramática contrastiva español-italiano, con especial atención a los problemas que pueden surgir en la enseñanza de idiomas. Basándose en la idea de

una división universal entre culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa, el español y el italiano pertenecería, según la autora, al primer grupo de culturas, aunque, como se muestra en el estudio, existen diferencias sobre todo en lo referente a la morfología, el sistema pronominal, los marcadores del discurso y en ámbito léxico. Lo interesante de esta investigación es observar cómo hasta las lenguas y culturas que se considera cercanas muestran evidentes diferencias a la hora de expresar cortesía. “En la interacción cara a cara, los actos proxémicos tienen por objeto repartir el espacio físico entre los interlocutores. Los estudios dedicados al tema indican que en el comportamiento proxémico de los interlocutores existen notables diferencias culturales” (2017, p.78). Un ejemplo de esto aparece en Haverkate (2004), quien señala que los interlocutores de culturas árabes o hispanoamericanas gustan de una distancia comunicativa relativamente corta, mientras que hablantes de otras culturas, como puede ser la escandinava, británica o norteamericana, prefieren disponer de un espacio físico más amplio.

Entre los trabajos más significativos en los que se contraponen y compara lo escrito y lo oral o que tratan algún aspecto prosódico, entonativo, fonético o fonológico, destacamos Estellés Arguedas (2013), quien no solo usan corpus orales, sino que el objeto de estudio se centra precisamente en un aspecto de la oralidad que caracteriza la cortesía o la descortesía. Bañón Hernández (2010) analiza las pausas (aspecto puramente oral y prosódico) en los debates políticos, donde la ausencia de palabra puede tener distintos significados: puede ser un indicador de cortesía, tiempo que se da al oyente o interlocutor para reflexionar o puede servir para marcar o remarcar la importancia de lo dicho o para poder cambiar de tema.

En el ámbito de la enseñanza de la interpretación y la traducción, resulta fundamental el estudio de Errico (2015), en el que se muestran interesantes reflexiones sobre las dificultades que presenta la traducción de la descortesía lingüística en la interpretación dialógica.

Con respecto a los actos metapragmáticos (aquellos realizados dentro del marco de la etiqueta conversacional) se pueden observar diferencias con respecto a la tolerancia a las interrupciones conversacionales dependiendo de las culturas de los interlocutores. Centrándonos en la etiqueta conversacional española, Haverkate (2004) comenta que los hablantes aceptan sin problema las interrupciones que, en muchos casos, se llegan a interpretar, incluso, como señales de solidaridad y empatía, mientras que en otras culturas

se vería como un gesto completamente descortés. Otros marcadores de la presencia o ausencia de la cortesía lingüística son, según los estudios de Pérez Vázquez (2017, p.81):

La mitigación, la alo-repetición, las señales lingüísticas de la ironía o el cumplido. La mitigación se usa para suavizar o atenuar lo dicho, mediante recursos léxicos, gramaticales o prosódicos; la repetición léxica de las palabras del interlocutor o alo-repetición como señal de cortesía positiva, las señales léxicas de un enunciado irónico para dirigir al interlocutor e indicarle que el enunciado es irónico y así evitar que se malinterpreten sus palabras y el cumplido como acto expresivo para transmitir solidaridad y aprecio por el interlocutor.

Tabla 10

Resumen de estudios sobre identidad lingüística y cortesía lingüística

Autor	Año	Título del estudio	Conclusiones
Hickey y Vázquez Orta	1994	<i>Politeness as Deference: A Pragmatic View.</i>	El español, a diferencia de otras lenguas mayoritarias, tiene una relevante tendencia a la cortesía positiva.
Ballesteros Martín	1999	<i>La cortesía verbal: análisis pragmático lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato.</i>	Los nativos tienden al uso de un tipo de estrategias de interacción cortés distintas del tipo de estrategia predominante entre los individuos del otro grupo nacional contrastado. Además, al aprender una lengua adicional, se tiende a equiparar esas estructuras que se consideran corteses con las de la lengua familiar o materna, aun a riesgo de no ser efectivas en las lenguas adicionales que se están aprendiendo.
Haverkate	2004	<i>La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico.</i>	Los interlocutores de culturas árabes o hispanoamericanas gustan de una distancia comunicativa relativamente corta, mientras que hablantes de otras culturas, como puede ser la escandinava, británica o norteamericana, prefieren disponer de un espacio físico más amplio.
McKinney	2007	<i>If I speak English, does it make me less black anyway? Race and English in South</i>	La habilidad que tienen estos jóvenes de adecuarse a las normas socioculturales que rigen cada lengua y los aspectos psicológicos que suponen esas adaptaciones

		<i>African desegregated schools.</i>	en un contexto multilingüe en el que se aprecian, claramente, diferencias de poder y prestigio lingüístico y cultural.
Alduntzin García	2014	<i>Cortesía lingüística: un estudio en el ámbito educativo.</i>	Tanto el género como la edad (etapa evolutiva) de los adolescentes son variables que influyen en el uso correcto de estructuras corteses y, por ende, en su identidad lingüística.
Pérez Vázquez	2017	<i>Cortesía lingüística.</i>	Hasta las lenguas y culturas que se considera cercanas muestran evidentes diferencias a la hora de expresar cortesía.

7 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La entrevista de investigación cualitativa intenta comprender el mundo desde los puntos de vista de los sujetos, revelar el significado de sus experiencias y entenderlos como individuos únicos y maravillosos.

(Kvale y Brinkmann, 2009)

Este trabajo de investigación es de carácter descriptivo en tanto está dirigido a hacer observaciones exhaustivas sobre un fenómeno (la construcción de la identidad lingüística) para establecer su funcionamiento. Al mismo tiempo, es explicativo porque trata de desentrañar dicho fenómeno para comprenderlo en su totalidad y busca hallar respuestas a cómo sucede, intentando conectar hechos mediante la identificación de factores causales. Con respecto al enfoque, es de naturaleza mixta, pues aúna procedimientos cuantitativos con otros cualitativos. En las últimas décadas, asistimos a un importante aumento de enfoques mixtos en todos los ámbitos científicos, especialmente, en el de la lingüística aplicada, lo que se debe, en buena parte, al enorme desarrollo de la tecnología y sus recursos de investigación. En el caso específico del estudio del aprendizaje de lenguas adicionales, la combinación permite dar cuenta de la complejidad de los contextos, factores y procesos, así como hacer frente a las cada vez más exigentes demandas de la investigación (Contreras Fernández, 2020).

Por su parte, Greene, Caracelli y Graham (1989) señalan que las razones prácticas que llevan al diseño metodológico mixto son básicamente cinco: posibilidad de triangular los resultados a través de la corroboración y convergencia entre los hallazgos de los diferentes métodos; la complementariedad que supone la fuerza explicativa de los métodos cualitativos y el poder de confirmación de los cuantitativos; el amplio desarrollo investigador que ofrece, pues el resultado de un enfoque se pone al servicio de la mejora del otro; la posibilidad de compensar carencias, ya que las posibles contradicciones observadas en un enfoque se pueden reducir aumentando los datos con el otro enfoque; y la expansión del conocimiento, esto es, la mayor amplitud y profundidad del estudio.

Por otro lado, cuando las preguntas de investigación son complejas, la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis y comprender mejor aspectos tan subjetivos como el desarrollo de la identidad lingüística en el aprendizaje de una lengua adicional. Schifferdecker y Reed (2009) describen los cuatro modelos mixtos más habituales, de los cuales, para esta investigación, se ha elegido el modelo explicativo, que “es utilizado cuando los resultados o preguntas derivadas del estudio cuantitativo son investigadas cualitativamente para producir datos, que pueden ser usados de manera complementaria o con el fin de aclarar los hallazgos originales” (Hamui-Sutton, 2013, p.213).

Desde el punto de vista del diseño de la investigación, se trata de un trabajo de campo, en tanto analiza y estudia datos recogidos de forma sistemática. En este sentido,

se define también como una investigación empírica, que basa sus conclusiones en el análisis de datos observables y medibles.

En el ámbito de la sociolingüística y la lingüística aplicada (áreas en la que se encuentra nuestra investigación), no hay unidad teórica y uniformidad metodológica en lo relativo a la recogida de los datos para su posterior análisis. El conjunto de técnicas que existen en la actualidad es muy amplio y variado. La selección de la opción más optima dependerá del objetivo final de la investigación, del tipo de los datos investigados y del análisis al que se someterán los mismos. Por otro lado, la investigación en el campo de la identidad, y más concretamente de la identidad lingüística, está todavía en una fase muy temprana, con todavía pocos estudios realizados en esta área, por lo que no disponemos de bibliografía similar suficiente en la que basarnos a la hora de decidir qué herramienta es la más adecuada para la recogida de datos.

Como herramienta central para la recogida de datos se ha optado por el formato de entrevista sociolingüística, ya que es uno de los métodos más utilizados en investigaciones conectadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Barkhuizen, Benson y Chik, 2013). “La entrevista lingüística tiene una gran importancia debido a que permite recoger una gran cantidad de información y un amplio muestrario de actuaciones lingüísticas en un significativo número de sujetos, en poco tiempo y con recursos limitados” (Pitkowski, 2010, p.36).

Según López Morales (1994), se pueden distinguir los siguientes tipos de entrevista:

- Muestras de actuación lingüística, grabadas y transliteradas. No es necesario que sea el mismo investigador quien las efectúe, es decir, no requiere la intervención directa del entrevistador, aunque sí es recomendable su participación para asegurar que el proceso es el mismo en todos los casos.
- Las entrevistas que tienen como objetivo obtener datos lingüísticos de manera directa. Se dividen en dos grupos:
 - Entrevistas focalizadas:
 - Conectadas con un tema o varios específicos.
 - El tema se acuerda con anterioridad.
 - Aunque el tema es fijo, el informante puede hablar con libertad sobre el mismo.

- En un principio, no es necesaria su grabación (aunque puede ocurrir).
- Entrevistas estructuradas:
 - Se emplean materiales elaborados para controlar la búsqueda de la información que se desea obtener como, por ejemplo, la utilización de cuestionarios.
 - Al ser una entrevista más cerrada, no es necesaria la realización de grabaciones ni tampoco que sea el mismo investigador quien las realice.

Con respecto a las posibles estructuras de las entrevistas lingüísticas, Moreno (2009) las clasifica según vayan de mayor a menor estructuración. Entre las menos estructuradas se encuentran la conversación libre, “en la que se da libertad absoluta al hablante para que trate los temas que quiera y como quiera hacerlo, en cuanto a extensión o procedimientos discursivos” (p.313). En el otro extremo, el autor sitúa la conversación dirigida, la cual “no deja lugar al hablante para tratar nada más allá de lo planteado en cada pregunta y en cada momento” (314). En medio de ambos tipos se ubica la entrevista o conversación semidirigida, para la cual “se maneja un guion previo de temas, que garantiza la tensión comunicativa y una cierta homogeneidad temática en todos los informantes” (314). Es importante contar con que, tal y como afirma el autor, cuanto menos estructurada sea una entrevista, mayor posibilidad habrá por parte de los informantes de que actúen de manera libre y espontánea; por tanto, a menor estructuración del método mayor desestructuración del discurso formal.

Teniendo todo esto en cuenta, hemos considerado oportuno realizar un tipo de entrevista semiestructurada, utilizando un dossier como hilo conductor, pero dándoles libertad a los informantes para expresarse sobre los temas y cuestiones planteados más allá de las preguntas que aparecen en dicho dossier. Para realizar un análisis más profundo con posterioridad, y considerando los distintos idiomas familiares o maternos de los informantes que intervienen en el estudio, todas las entrevistas fueron grabadas y traducidas. Aun creyendo en la fiabilidad de esta herramienta para la recogida de datos, somos conscientes de las dificultades y limitaciones que esta decisión acarrea. El principal problema que debemos abordar antes de realizar el estudio es, precisamente, la dificultad que entraña el clasificar todas las posibles respuestas que nos den los informantes y transformarlas en datos que permitan su análisis y comparación. Para evitar este

inconveniente, Blas Arroyo (2005) propone una combinación de preguntas con respuesta cerrada, que permitan un mayor control de los datos, con otras de respuesta abierta, que ofrezcan la posibilidad de que los informantes se expresen de manera libre, lo que aporta una mayor realidad al discurso y, por lo tanto, datos que refuten o apoyen los resultados obtenidos. Esta estructura mixta nos ayuda a dimensionar mejor las conclusiones que se obtienen con la valoración de las entrevistas, y, al mismo tiempo, nos permite comparar en términos absolutos los datos obtenidos con los que se encuentran en otras investigaciones similares actuales o futuras.

Por otro lado, tenemos en cuenta que la atmósfera creada para una entrevista de este tipo nunca llega a ser del todo natural, pues hay diferentes factores que influyen, tales como la temática, la interacción con una persona desconocida (en algunos casos intimidante), la presencia de documentos formales (como un cuestionario o dossier), la posibilidad de que la conversación sea grabada, etc. Por todo esto, para intentar obtener respuestas reales y verosímiles, lo que denominamos muestras de actuación lingüística real, se ha tratado en todo momento de crear un ambiente agradable y de confianza y establecer un diálogo espontáneo y despreocupado con el informante; en palabras de Pitkowski “las entrevistas sociolingüísticas buscan una interacción oral y espontánea entre el informante y el entrevistador, y constituyen una situación comunicativa en la que se procura obtener una muestra de habla lo más cercana posible al habla coloquial en contextos naturales” (2010, p.57).

7.1 Fases de la investigación

Como ya se ha comentado anteriormente, el objetivo de esta investigación es doble. Por un lado, se busca comprobar si los estudiantes son capaces de expresar su identidad a la hora de comunicarse en la lengua adicional y conocer cómo se sienten e identifican al interactuar en esta lengua. Por otro lado, queremos observar si la forma de expresarse y comunicarse en lengua meta corresponde con la identidad de los informantes (en términos de edad, género, personalidad y aspectos socioculturales) o si, a la hora de expresarse en esta lengua, lo hacen de una manera estereotipada o vacía de identidad.

Para ello, hemos dividido el estudio en las siguientes fases:

- Fase 1 – Cuestionario. Para comprobar si los estudios sobre identidad lingüística en los que nos hemos basado mantienen su validez en la actualidad,

hemos elaborado un cuestionario (utilizando la aplicación Survio¹³), que se ha distribuido por internet, en el que, mediante respuestas de participantes con características similares a la de los informantes del estudio, se recogen datos sobre actos de habla reales relacionados con los factores identitarios: edad, género, empatía y cortesía lingüística.

- Fase 2 – Dossier. Una vez obtenidos y analizados los datos del cuestionario, se ha diseñado el dossier que ha servido como documento de base para los informantes durante la entrevista. Este dossier tiene una primera parte en la que los sujetos rellenan información sobre ellos mismos, lo que nos ha permitido seleccionar a aquellos informantes que reúnen las características necesarias para el estudio. En la segunda parte se muestran cuatro situaciones comunicativas con alto contenido emocional en diferentes contextos que ayudan a que los informantes puedan expresarse y comunicarse de manera libre para, finalmente, pasar a una selección de ítems cerrados, siguiendo las recomendaciones de Blas Arroyo (2005).
- Fase 3 – Entrevista. Se ha realizado una entrevista semiestructurada grabada (sin imágenes), lo que asegura el anonimato de los informantes. En cada caso y contexto se han intentado replicar las condiciones de espacio, tiempo y procedimientos, lo que ayuda a la fiabilidad de los resultados obtenidos. En todo momento se ha buscado crear un ambiente de confianza y distensión durante la realización de la entrevista. Los informantes han tenido la libertad de expresarse en la lengua en la que se sentían más cómodos, eligiendo hacerlo en la lengua meta (en este caso español) o en alguna de sus lenguas familiares o maternas (neerlandés, portugués o polaco, dependiendo del caso).
- Fase 4 – Traducción e interpretación de las entrevistas. Nos encontramos ante una de las fases más relevantes para el estudio. Para poder lograr los objetivos marcados en la investigación, reto complejo al tratarse de aspectos tan subjetivos e intangibles como son la identidad y la identidad lingüística, hemos querido ser especialmente rigurosos en este aspecto, pues consideramos que no es suficiente con realizar una mera traducción literal de los enunciados producidos por los informantes. En cada caso, se ha puesto especial atención en comprender qué quiere expresar el sujeto, por lo que se

¹³ <https://www.survio.com/es/>

han analizado aspectos lingüísticos y extralingüísticos, como la entonación, el ritmo, los silencios, etc. Para esta fase, se ha creado un grupo de análisis en el que han intervenido diferentes expertos en traducción e interpretación. Para cada una de las lenguas se ha contado con la presencia de una experta bilingüe, lo que ha ayudado a interpretar las intervenciones de los informantes desde una perspectiva pragmática, cultural y emocional.

- Fase 5 – Estructuración categorización de los datos. Una vez realizadas las interpretaciones de cada una de las entrevistas, se ha pasado a la fase de estructuración, que nos ha permitido “limpiar” los datos para eliminar lo que no fuera estrictamente necesario para nuestros fines, transformar las respuestas en categorías de análisis y seleccionar y etiquetar todos los comentarios de los participantes que se someterán a una evaluación detallada.
- Fase 6 – Análisis de los datos. Por último, para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos y las posteriores conclusiones, se ha utilizado la plataforma estadística gratuita Jamovi¹⁴.

7.2 Fase 1. El cuestionario

Ya que la lengua es un fenómeno vivo y, dado que ciertos aspectos que se van a investigar varían con los años, hemos considerado oportuno comenzar con la comprobación de qué actuaciones y enunciados son fácilmente reconocibles y atribuibles a unos perfiles identitarios concretos por sujetos con características similares a las de los informantes de nuestra investigación (jóvenes universitarios de entre 18 y 25 años). Teniendo en cuenta las diferencias que encontramos en las distintas variedades del español conectadas con múltiples contextos culturales y comunidades de habla, hemos decidido delimitar el cuestionario a las variedades del español de España. Por esto, solo se han aceptado como válidas las respuestas realizadas por informantes de nacionalidad española.

Se ha creado un cuestionario en el que aparecen diferentes enunciados que los informantes deben conectar con un perfil identitario concreto. Basándonos en los distintos estudios sobre identidad lingüística que ya aparecen referenciados en apartados anteriores, se han seleccionado una serie de frases (22 ítems) con las que se pretende

¹⁴ <https://www.jamovi.org/>

comprobar si los informantes distinguen entre diferentes perfiles lingüísticos relacionados con los siguientes factores, rasgos identitarios que hemos decidido analizar en nuestra investigación:

- Género: perfil masculino y perfil femenino (en apartados anteriores se ha justificado la selección de dichas variables).
- Edad: perfil joven (hasta los 25 años) frente a perfil adulto.
- Personalidad (empatía).
- Cultura (cortesía lingüística).

De este cuestionario se seleccionaron los ítems que la gran mayoría de informantes conectaron con un perfil identitario concreto para usarlos como base del dossier que entregamos a los sujetos durante la entrevista.

Para asegurar la fiabilidad del estudio, el cuestionario cumple con los requisitos básicos para la investigación expresados por López y Sandoval (2016):

- Validez: en todo cuestionario debe haber un acuerdo entre los objetivos de investigación y los del cuestionario. Existe validez cuando los datos obtenidos miden o representan lo que realmente se quiere medir.
- Confiabilidad: el grado de confianza que existe en el instrumento para obtener iguales o similares resultados, aplicando las mismas preguntas acerca del mismo fenómeno.

El cuestionario se realizó de manera digital a través de la herramienta Survio¹⁵. La aplicación fue seleccionada por su sencillez, las múltiples opciones que presenta y gratuidad. La difusión del mismo se realizó a través de las redes sociales (especialmente Twitter y Facebook). Los informantes accedieron a través de un enlace o código QR. En la primera página, los sujetos encontraron toda la información relacionada con el estudio y las distintas partes del cuestionario. En esa misma sección estaba el apartado correspondiente al Código Ético de Buenas Prácticas en la Investigación aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Alcalá por el Comité de Ética de la Investigación y Experimentación Animal, los informantes debían dar su consentimiento antes de realizar la encuesta. (Anexo 1) En todo momento se confirma que la realización

¹⁵ <https://www.survio.com/es/>

del cuestionario es totalmente libre y anónima y que el uso es únicamente con fines investigadores.

En la primera parte del cuestionario, los informantes respondieron a unas breves preguntas relacionadas con su edad, género, nacionalidad y estudios. Como se ha mencionado anteriormente, solo se valoraron las respuestas enviadas por personas con un perfil similar al de los informantes de la investigación: jóvenes universitarios de entre 18 y 25 años, de nacionalidad española para tener en cuenta la variedad lingüística. (Anexo 2). En la segunda parte, los informantes accedieron a las distintas secciones en las que tenían que seleccionar el perfil identitario concreto con el que identificaban esos enunciados.

En cada una de las secciones, las frases conectan con uno de los factores identitarios que se estudia en la investigación. Para este cuestionario, nos hemos basado en los siguientes estudios: para analizar el factor género, destacan las investigaciones de García Mouton (1999, 2003 y 2006), Cestero (1995, 2000 y 2007), Bengoechea (2002 y 2003) y Barral (2010); con respecto al factor edad, hemos analizado los estudios de Santos Gargallo (1997), Casado Velarde (2002), Rodríguez González (2002), González Martínez (2007), Mitkova (2007) y Moreno (2009); en el caso de la empatía, caben destacar las investigaciones de Hyland & Tse (2004), Moya (2014) y Llorens Simón (2017); por último, para analizar la cortesía lingüística, hemos consultado los estudios de Escandell (1993, 2004 y 2005), Ardila (2001, 2002, 2004, 2005 y 2006), Alduntzin García (2014) y Pérez Vázquez (2017).

7.2.1 Factor género

Para esta sección concreta del cuestionario, nos hemos basado en los resultados de los siguientes estudios centrados en mostrar las diferencias existentes entre lo que se entiende por una comunicación masculina y femenina: Cestero (1994, 1999 y 2007), García Mouton (2000, 2003, 2018 y 2020), Bengoechea (2002 y 2003) y Barral (2010).

Figura 1

Ítems relacionados con el factor género (Cuestionario)

4. A continuación tienes 6 enunciados. ¿Quién crees que ha dicho estas frases? Marca si se trata de un hombre o una mujer. En este caso, analizamos el factor GÉNERO*

Selecciona la opción que consideres correcta, solo una en cada caso.

	Mujer	Hombre
"Creo que voy a ponerme la chaqueta, ¿no hace un poco de frío aquí?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"¡Anda ya, eso no te lo crees ni tú!"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Esto es un pisito y yo lo que quiero es una casa-casa"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Venga, ve a lavarte las manos que vamos a comer"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"¡Cierra la puerta! ¿No ves que estoy trabajando?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Esos pantalones te quedan ideales, son súper monos"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Imagen extraída de la aplicación Survio <https://www.survio.com/es/>

7.2.2 Factor edad

Con respecto al factor edad y la diferente forma de interactuar y comunicarse que tienen los jóvenes, hemos analizado los estudios de Santos Gargallo (1997), Rodríguez González (2002), González Martínez (2007), Mitkova (2007). Moreno (2009) y Casado Velarde (2017).

Figura 2

Ítems relacionados con el factor edad (Cuestionario)

5. A continuación tienes 4 enunciados. ¿Quién crees que ha dicho estas frases? Marca si ha sido un joven o un adulto. En este caso, analizamos el factor EDAD.*

Selecciona la opción que consideres correcta, solo una en cada caso.

	Joven	Adulto
"Hoy estoy mogollón de depre. No tengo ganas de nada"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Meto en la mochila en plan todo lo que necesito para pasar el día fuera y va y me dejo las gafas de sol nuevas que me costaron una pasta"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Yo paso de todo. Simplemente no me renta"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Vamos a tranquilizarnos para intentar encontrar una solución"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Imagen extraída de la aplicación Survio <https://www.survio.com/es/>

7.2.3 Factor personalidad (empatía)

Para la sección relacionada con las herramientas que utilizamos para mostrar empatía en el discurso, nos hemos centrado en las investigaciones para la realización del cuestionario: Hyland & Tse (2004), Moya (2014) y Llorens Simón (2017).

Figura 3

Ítems relacionados con el factor personalidad – empatía (Cuestionario)

6. A continuación tienes 4 enunciados. ¿Quién crees que ha dicho estas frases? Marca si ha sido una persona empática o no empática. El factor que analizamos es el de PERSONALIDAD.*

Selecciona la opción que consideres correcta, solo una en cada caso.

	Persona empática	Persona no empática
“Creo que te sentiría mejor una falda más corta. Sobre todo con las piernas bonitas que tú tienes”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
“¿Has suspendido? Bueno, el próximo te saldrá mejor”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
“Yo lo veo diferente, pero no significa que estés equivocado”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
“No me gusta cómo estás hablando al niño”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Imagen extraída de la aplicación Survio <https://www.survio.com/es/>

7.2.4 Factor cortesía lingüística

Por último, para analizar la cortesía lingüística, hemos consultado los estudios de Escandell (1993, 2004 y 2005), Garrido Ardila (2006), Alduntzin García (2014) y Pérez Vázquez (2017). En el caso hemos considerado oportuno analizar, por un lado, si el hablante es cortés, no cortés o tiene una actitud neutra y, por otro lado, el grado de adecuación en ciertos enunciados corteses, de ahí que este factor tenga dos secciones en el cuestionario.

Figura 4

Ítems relacionados con la cortesía lingüística general (Cuestionario)

7. A continuación tienes 4 enunciados. Marca si se trata de un hablante cortés, no cortés o si se trata de un enunciado neutro. En este caso, analizamos el factor CORTESÍA.*

Selecciona la opción que consideres correcta, solo una en cada caso.

	Persona cortés	Persona no cortés y/o grosera	Frase neutra
"Toma, tienes que comer otra galleta, que están muy buenas"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Dame la sal, anda"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Venga, vámonos ya"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Me preguntaba si sería tan amable de indicarme cómo llegar a la estación de metro"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Imagen extraída de la aplicación Survio <https://www.survio.com/es/>

Figura 5

Ítems relacionados con la adecuación en la cortesía lingüística (Cuestionario)

8. Por último, seguimos analizando la CORTESÍA. Marca las frases que tú usarías y te parecen naturales y no forzadas.*

Selecciona la opción que consideres correcta.

	Frase natural	Frase no natural o forzada
"Toma, tienes que comer otra galleta, que están muy buenas"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Dame la sal, anda"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Venga, vámonos ya"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Me preguntaba si sería tan amable de indicarme cómo llegar a la estación de metro"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Imagen extraída de la aplicación Survio <https://www.survio.com/es/>

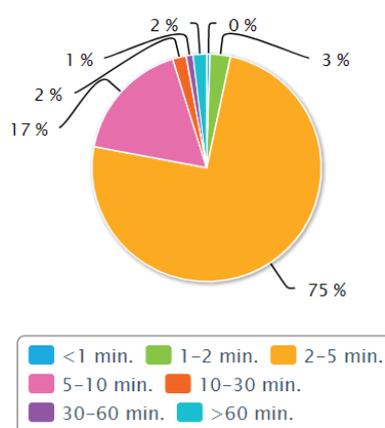
7.2.5 Resultados obtenidos en el cuestionario

Primero vamos a analizar cuál es el perfil de informantes que hemos considerado como apto para el estudio. Solo las respuestas dadas por los candidatos con este perfil han sido consideradas para la investigación:

- Perfil meta: estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años de nacionalidad española que se identifican con el género masculino o femenino.
- Tiempo en el que el cuestionario estuvo disponible: de diciembre 2018 a marzo 2019.
- Respuestas totales obtenidas: 209.
- Respuestas consideradas válidas para el estudio: 173 (36 respuestas descartadas por no cumplir con las variables marcadas en la investigación).
- Tiempo medio de realización por informante: el 75% tardó entre 2 y 5 minutos en realizar el cuestionario y el 17% entre 5 y 10 minutos, lo que nos lleva a que el 92% de los sujetos realizó el cuestionario en el tiempo considerado como apto para que las respuestas sean fiables (entre 2 y 10 minutos).

Figura 6

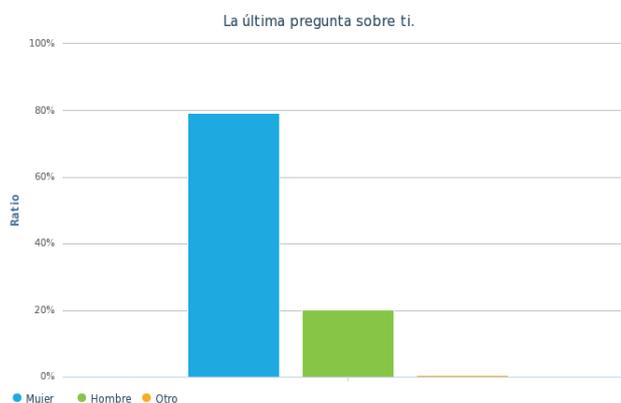
Tiempo medio de realización de la encuesta por sujeto



Nota: gráfico secada del informe generado por Survio <https://www.survio.com/es/>

Figura 7

Género de los informantes seleccionados



Nota: gráfico secada del informe generado por Survio <https://www.survio.com/es/> 137 mujeres (79,2%), 35 hombres (20,2%) y 1 persona de género no binario (0,6%).

Pasemos, a continuación, a analizar los resultados obtenidos en cada una de las secciones:

Tabla 11

Preguntas del cuestionario – factor género

	MUJER	HOMBRE
"Creo que voy a ponerme la chaqueta, ¿no hace un poco de frío aquí?"	152 (87,9%)	21 (12,1%)
"¡Anda ya, eso no te lo crees ni tú!"	75 (43,4%)	98 (56,6%)
"Esto es un pisito y yo lo que quiero es una casa-casa".	99 (57,2%)	74 (42,8%)
"Venga, ve a lavarte las manos que vamos a comer".	139 (80,3%)	34 (19,7%)
"¡Cierra la puerta! ¿No ves que estoy trabajando?"	48 (27,7%)	125 (72,3%)
"Esos pantalones te quedan ideales, son súper monos".	167 (96,5%)	6 (3,5%)

Estos resultados confirman que el uso indirecto del lenguaje solemos relacionarlo con un perfil femenino de interlocutor, tal como mencionan Cestero (1994 y 1999) y García Mouton (2003 y 2018) en sus investigaciones. Así, la frase 1. *Creo que voy a*

ponerme la chaqueta, ¿no hace un poco de frío aquí?, ha sido clasificada por un 87,9% como de perfil femenino. El uso de peticiones y preguntas indirectas, consideradas más corteses y efectivas, ayudan a salir de la posible confrontación directa, más cercana a perfiles comunicativos masculinos.

En el caso de la frase 2. *¡Anda ya, eso no te lo crees ni tú!*, se pretendía comprobar la hipótesis de que los hombres “tienden a intercalar comentarios jocosos, distraer la atención de quien tiene la palabra, a retar sus aseveraciones o a escuchar de forma desafiante” (Bengoechea, 2002, p.03). En este caso, un 56,6% de los informantes han identificado esta frase con de perfil de hablante masculino.

Unos resultados similares a los anteriores los obtenemos en la frase 3. *Esto es un pisito y yo lo que quiero es una casa-casa*, en la que se quería comprobar el gusto de las mujeres por el uso de diminutivos (Cestero, 1994 y 2007; García Mouton, 2000, 2003 y 2018; Bengoechea, 2002 y 2004; Barral, 2010); lo que García Mouton denomina “uso femenino del diminutivo” (2000, p.72). Según las expertas, el uso del diminutivo está conectado con la búsqueda de un ambiente más afectivo y cordial, de intimidad, durante la comunicación. Así, el 57,2% de los encuestados conecta esta frase con un perfil de hablante femenino.

La frase 4. *Venga, ve a lavarte las manos que vamos a comer*, atribuida por una gran mayoría de informantes (80,3%) a un interlocutor femenino, corresponde con el uso de atenuadores en el discurso y expresiones de matización, más frecuentes en las mujeres, según los estudios, lo que les permite añadir una sensación de moderación y un nivel bajo de agresividad, incluso en el uso de peticiones u órdenes, (Barral, 2010). El caso contrario lo observamos en la frase 5. *¡Cierra la puerta! ¿No ves que estoy trabajando?*, conectada con un perfil de interlocutor masculino por un 72,3% de los informantes. Según los estudios, los hombres suelen tener un estilo más directo, asertivo, que denota seguridad y poder. “Los varones han aprendido a usar el habla para situarse; las mujeres para crear relación”, (Bengoechea, 2002, p.4).

Por último, la frase 6. *Esos pantalones te quedan ideales, son súper monos*, relacionada con lo que García Mouton denomina “especializaciones por campos de interés” (2000, p.70). Todos los estudios consultados coinciden en que hombres y mujeres muestran ciertas diferencias con respecto a sus intereses, lo que los lleva a preferir (y por lo tanto conocer mejor), diferentes temas. “Los hombres prefieren hablar, por ejemplo,

de deportes, de trabajo, de coches o de mujeres, mientras que las mujeres pueden preferir hacerlo de temas relacionados con la familia, el trabajo, la casa, la ropa, los amigos y los hombres” (2000, p.71). Las autoras consultadas relacionan estas preferencias temáticas con los distintos roles que la sociedad suele imponer a cada género. Al mismo tiempo, hemos incluido en la frase del cuestionario los adjetivos *ideales* y *monos*, de carácter valorativos, considerados por las autoras como estructuras comunicativas con una alta carga de feminidad. Es en esta frase en la que se ha obtenido el porcentaje más alto por parte de los informantes, con un 96,5%, atribuyéndola a un perfil de habla femenino.

Tabla 12

Preguntas del cuestionario – factor edad

	JOVEN	ADULTO
“Hoy estoy mogollón de depre. No tengo ganas de nada”.	165 (95,4%)	8 (4,6%)
“Meto en la mochila en plan todo lo que necesito para pasar el día fuera y va y me dejo las gafas de sol nuevas que me costaron una pasta”.	163 (94,2%)	10 (5,8%)
“Yo paso de todo. Simplemente no me renta”.	150 (86,7%)	23 (13,3%)
“Vamos a tranquilizarnos para intentar encontrar una solución”.	22 (12,7%)	151 (87,3%)

En la frase 1. *Hoy estoy mogollón de depre. No tengo ganas de nada*, se ha optado por comprobar el tratamiento que hacen de cierto léxico los jóvenes. Todos los expertos consultados (Santos Gargallo, 1997; Rodríguez González, 2002; González Martínez, 2007; Mitkova, 2007; Moreno, 2009 y Casado Velarde, 2017) coinciden en resaltar que uno de los aspectos que más caracteriza a la identidad de los jóvenes es su lenguaje y el léxico que utilizan. En este caso, destacamos el uso de acortamientos léxicos: *depre* en lugar de *deprimido*, recurso muy común en el habla juvenil. Por otro lado, se ha usado la estructura superlativa *mogollón + de*, considerada coloquial. En este caso, un 94,5% de los informantes considera que esta frase corresponde con un perfil joven de hablante. Algo similar observamos en la Frase 3. *Yo paso de todo. Simplemente no me renta*. En este caso, nos encontramos ante un cambio semántico mediante transferencia de tipo metafórico. El verbo *rentar*, que viene del mundo de la economía, se usa, en esta frase,

con sentido de *interesar* o *compensar*. Algo similar ocurre con el verbo *pasar*, con un marcado sentido coloquial. Un 86,7% de los informantes conecta este enunciado con un perfil joven de hablante.

Por su parte, la frase 2. *Metó en la mochila en plan todo lo que necesito para pasar el día fuera y va y me dejó las gafas de sol nuevas que me costaron una pasta*, de nuevo encontramos ejemplos de léxico considerado jergal, como es el uso de la palabra *pasta* en lugar de *dinero*. Otra de las características principales de este enunciado es la sintaxis que presenta. Según Rodríguez González (2002), la sintaxis de los jóvenes suele ser más caótica, con oraciones fragmentadas o suspendidas, oraciones en las que abundan partículas discursivas como *pues* o, según observamos en esta frase, el marcador *en plan*, cada vez más usado entre los jóvenes menores de 30 años. La partícula *en plan* “Funciona como apoyo expresivo e introduce una explicación o una aclaración de lo que se quiere decir; en la mayoría de estos casos se podría omitir, porque no añade ningún matiz a lo expresado”, Gavilanes Franco y Cianca Aguilar (2018, p.162). Un 94,2% de los encuestados confirma que esta frase corresponde con identidades de hablantes juveniles.

En la última frase, 4. *Vamos a tranquilizarnos para intentar encontrar una solución*, a diferencia de las anteriores, se observa un tono más formal, reflexivo, que no suele conectar con la forma de expresarse de los jóvenes. Así lo han marcado el 87,3% de los encuestados, considerando que este enunciado conecta más con un perfil adulto de hablante.

Tabla 13

Preguntas del cuestionario – factor empatía

	PERSONA EMPÁTICA	PERSONA NO EMPÁTICA
“Creo que te sentaría mejor una falda más corta. Sobre todo con las piernas bonitas que tú tienes”.	97 (56,1%)	76 (43,9%)
“¿Has suspendido? Bueno, el próximo te saldrá mejor”.	133 (76,9%)	40 (23,1%)
“Yo lo veo diferente, pero no significa que estés equivocado”.	152 (87,9%)	21 (12,1%)
“No me gusta cómo estás hablando al niño”.	113 (65,3%)	60 (34,7%)

En el caso de comprobar si los siguientes enunciados muestran empatía o no por parte de los interlocutores, en la frase 1. *Creo que te sentaría mejor una falda más corta. Sobre todo con las piernas bonitas que tú tienes*, considerada empática por un 56,1% de los informantes, encontramos lo que Llorens Simón denomina “conductas y enunciados que ayudan a la comunicación activa y empática” (2017, p.291). En este caso, se expresa un enunciado conativo, pero realzando un aspecto positivo del interlocutor. De este modo, se intenta rebajar la tensión o posible agresión que pueden experimentar los receptores con estos tipos de enunciados.

En la frase 2. *¿Has suspendido? Bueno, el próximo te saldrá mejor*, aunque el 76,9% de los encuestados la considera empática, está dentro del grupo de frases que, según Llorens Simón (2017), muestran cierta relatividad, pero no empatía. La diferencia fundamental entre un tipo de enunciado y otro es que, al mostrar empatía, nos intentamos colocar en el lugar de la persona, sentir lo que está sintiendo en ese momento. Por el contrario, al relativizar una situación, lo que hacemos es quitarle importancia, intentar desviar el foco del problema, pero no necesariamente significa que entendamos lo que está sintiendo y experimentando el interlocutor en ese momento. Debido a los resultados, hemos considerado sacar este tipo de enunciados del estudio.

En el caso de la frase 3. *Yo lo veo diferente, pero no significa que estés equivocado*, los encuestados han considerado que este enunciado es claramente empático, con un 87,9% de respuestas positivas. Esta frase cumple con uno de los principios que marcan todos los expertos investigados (Hyland & Tse, 2004; Moya, 2014; Llorens Simón, 2017), que es el de nunca imponer ideas o pensamientos propios sobre los de los demás. No valorar como positivas o negativas las intervenciones de los otros interlocutores, sino como diferentes e igualmente aceptables y válidas.

La frase 4. *No me gusta cómo estás hablando al niño*, aunque ha sido valorada por un 65,3% como empática, estaría dentro de lo que Moya (2014) considera una comunicación no empática. Cuando queremos comunicar nuestros sentimientos o pensamientos, si lo hacemos en forma de juicio, contribuimos a que nuestro interlocutor tenga una actitud defensiva y de resistencia. Nuestra necesidad es que el otro escuche realmente nuestros sentimientos, pensamientos o creencias, pero dejará de hacerlo en cuanto perciba un tono de acusación o de insinuación. Por lo tanto, este enunciado no

estaría dentro de lo que los expertos consideran como comunicación empática. Debido a los datos obtenidos, hemos considerado sacar este tipo de enunciados de nuestro estudio.

Tabla 14

Preguntas del cuestionario – factor cortesía lingüística

	PERSONA CORTÉS	PERSONA NO CORTÉS Y/O GROSERAS	FRASE NEUTRA
“Toma, tienes que comer otra galleta, que están muy buenas”.	44 (25,4%)	22 (12,7%)	107 (61,9%)
“Dame la sal, anda”.	6 (3,5%)	94 (54,3%)	73 (42,2%)
“Venga, vámonos ya”.	1 (0,6%)	77 (44,5%)	95 (54,9%)
“Me preguntaba si sería tan amable de indicarme cómo llegar a la estación de metro”.	172 (99,2%)	0	1 (0,8%)

Tabla 15

Preguntas del cuestionario – factor adecuación de la cortesía lingüística

	FRASE NATURAL	FRASE NO NATURAL O FORZADA
“Toma, tienes que comer otra galleta, que están muy buenas”.	98 (56,6%)	75 (43,4%)
“Dame la sal, anda”.	161 (93,1%)	12 (6,9%)
“Venga, vámonos ya”.	163 (94,2%)	10 (5,8%)
“Me preguntaba si sería tan amable de indicarme cómo llegar a la estación de metro”.	40 (23,1%)	133 (76,9%)

Las dos últimas tablas muestran las respuestas dadas por los informantes con respecto a una comunicación considerada cortés (desde una perspectiva sociocultural) y la sensación de naturalidad y de adecuación de los distintos enunciados seleccionados dentro de la comunidad de habla. Como expresa Alba de Diego, “la cortesía no es un significado de las expresiones lingüísticas, sino propiedad de los actos de habla que suelen

ser indicados por medio de algunas estrategias verbales y que dependen fundamentalmente del contexto, la situación y la cultura” (1994, p.414). Esto nos lleva a entender que ciertos comportamientos o enunciados que en una comunidad de habla como la española podrían considerarse neutros o corteses, en otras sociedades podrían entenderse como no corteses o, incluso, ofensivos.

Teniendo esto en cuenta, la frase 1. *Toma, tienes que comer otra galleta, que están muy buenas*, ha sido considerada como neutra por el 61,9% de los encuestados y con sentido de naturalidad por el 56,6%, ambos casos por encima de la media.

Los marcadores sociolingüísticos se aprecian de manera más clara en la frase 2. *Dame la sal, anda*, considerada como neutra por el 42,2% de los encuestados o en la frase 3. *Venga, vámonos ya*, valorada como neutra por el 54,9%. En ambos casos, nos encontramos ante actos directivos, enunciados con una carga alta de agresión para el interlocutor. Para rebajar esa ofensa o enfrentamiento, cada lengua y cultura utiliza una serie de mecanismos específicos. En el caso del español, concretamente en las frases anteriores, encontramos operadores como *anda* o *venga*, que contraponen la fuerza negativa que puede tener el uso del imperativo. Por otro lado, en las culturas hispanas, el uso del imperativo está mucho más normalizado y no se utiliza únicamente en contextos restringidos. “In Spanish imperatives are not simply used for commands and instructions, they are also used to express hopes, desires and wishes, and they are much more frequent than in English”, (Márquez Reiter, 1997, p.146).

La frase 4. *Me preguntaba si sería tan amable de indicarme cómo llegar a la estación de metro*, aunque es considerada claramente cortés por la mayoría de encuestados (99,2%), se ha incluido en el cuestionario para resaltar que ciertas estructuras que pueden ayudar a tener un discurso cortés finalmente no son efectivas al verse como enunciados poco naturales o forzados en una comunidad de habla concreta. Así, el 76,9% de los informantes ha considerado que esta frase no es natural, no corresponde con las marcas de cortesía típicas de esta lengua y cultura.

Una vez analizadas todas las respuestas dadas por los encuestados, se seleccionaron los enunciados que mejor representaban las cuatro situaciones comunicativas que se iban a mostrar a los informantes modificándolos según la necesidad del contexto. Estos enunciados permitieron la comprobación de la conexión entre las

identidades primeras o iniciales de los informantes y sus nuevas identidades lingüísticas en lengua adicional.

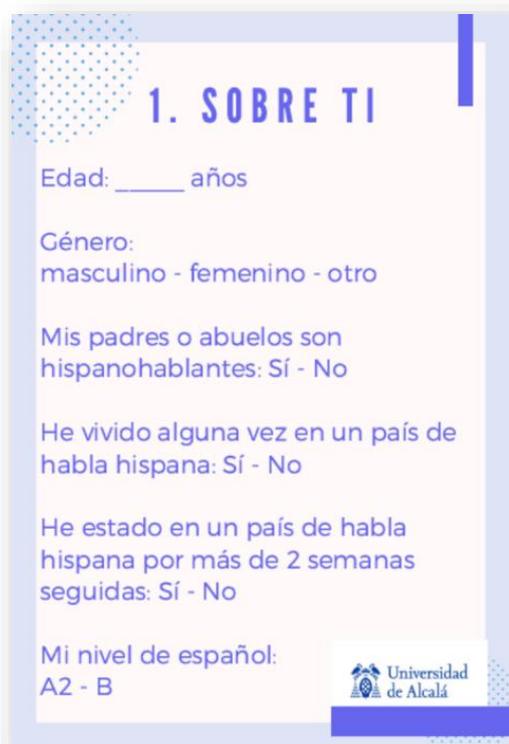
7.3 Fase 2. El dossier

Siguiendo las recomendaciones de Blas Arroyo (2005), se creó un dossier que sirvió de eje conductor para la entrevista en el que se intercalaban preguntas abiertas con otras más controladas. El dossier consta de dos secciones bien diferenciadas. La primera es un breve cuestionario con información personal de cada uno de los informantes del estudio. El objetivo es comprobar que los sujetos cumplen con el perfil que hemos seleccionado, común a los tres países en los que se desarrolla la investigación. Para ello, hemos contado con estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años, de género masculino y femenino. Es importante que no sean hablantes de herencia ni que hayan disfrutado de estancias largas en países de habla hispana, pues los resultados obtenidos no serían concluyentes al entrevistar a informantes con diferente conexión con la lengua y cultura o culturas, lo que afectaría al desarrollo de su identidad lingüística. Por último, como una de las variables principales del estudio, hemos contado solo con estudiantes con un nivel de dominio de lengua de A2 o B, acreditado por sus docentes según la escala USAL esPro¹⁶ cedida por la Universidad de Salamanca.

¹⁶ <https://cursosinternacionales.usal.es/USALesPro/es/>

Figura 6

Dossier del estudiante, sección 1



1. SOBRE TI

Edad: ____ años

Género:
masculino - femenino - otro

Mis padres o abuelos son
hispanohablantes: Sí - No

He vivido alguna vez en un país de
habla hispana: Sí - No

He estado en un país de habla
hispana por más de 2 semanas
seguidas: Sí - No

Mi nivel de español:
A2 - B

Universidad
de Alcalá

En la segunda sección, dividida en dos partes, se muestran cuatro situaciones comunicativas con una alta carga emocional. Esta decisión se tomó basándonos en distintos estudios en los que se demuestra que, al enfrentarnos a situaciones afectivas o emocionales, tendemos a expresarnos de una manera más espontánea y real, menos calculada o controlada (Selting, 1994; Tannen, 1994; White, 1999, Wilkinson y Kitzinger, 2006; Dewaele, 2011). Este aspecto es de vital importancia para el estudio, pues se busca que los informantes reaccionen de manera natural, tal como lo harían en su lengua familiar o materna en situaciones similares. Así lo reflejan Belli e Iñiguez-Rueda, “las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que luego se expresan a través del lenguaje” (2008, p.140). Al darles la oportunidad de comunicarse con cierta libertad sobre temas que consideramos relevantes para ellos, los informantes se alejan del formalismo que supone el entorno educativo, que afecta al aprendizaje de lenguas y a esta misma entrevista, para acercarse más a lo que sería su propia identidad lingüística. Bucholtz y Hall (2010) sostienen que todo acto comunicativo, especialmente aquellos no influidos o determinados por factores externos, se utilizan para construir posiciones de identidad.

De esta manera, se seleccionaron cuatro situaciones comunicativas conectadas, en cierta medida, con cada uno de los factores identitarios que queremos analizar: edad, género, empatía y cortesía, con una alta carga emocional y afectiva. Los ítems elegidos para cada situación (que aparecen en la segunda parte de esta sección) provienen de las respuestas dadas por los informantes a través del cuestionario preliminar, los cuales fueron modificados para adecuarse al tema de cada situación comunicativa.

El primer objetivo de esta segunda sección es observar si los informantes son capaces de mostrarse y comunicarse en lengua meta tal como lo harían en su lengua o lenguas familiares o maternas y entender cómo se sienten e identifican. Para ello, se les expuso a cada una de las situaciones y se les pidió que se expresaran de manera natural y lo más real posible, primero en lengua meta (español) y luego en su lengua familiar o materna (así evitamos la traducción inversa). Esto nos permitió analizar las dos intervenciones y comprobar si realmente eran similares o no. Una vez realizada esta primera tarea, se mantuvo una breve conversación con los informantes en la que se les pidió reflexionar sobre lo que habían expresado, cómo lo habían hecho, cómo se habían sentido, etc. Esto nos ayudó a entender, de una manera más profunda, su perfil identitario en las dos lenguas y comunidades de habla y las razones de haberse comunicado de una manera u otra. Los datos obtenidos en esta primera parte, aunque de carácter cualitativo, serán cruciales a la hora de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Una vez realizada esta primera parte, se mostraron a cada sujeto cuatro frases conectadas con la situación concreta que acababa de experimentar. En cada situación, el informante seleccionó aquellas frases que podría usar en un contexto similar y con las que se siente más cómodo o aquellas que conectaban con él mismo, con su identidad. Se le dio total libertad de selección o de no seleccionar ninguna en el caso de que no conectara con ninguna de las frases ofrecidas. Una vez terminada esta parte, se le animó a que explicara la razón de su elección. Estas respuestas, unida a la forma de comunicarse e interactuar en la primera parte, nos permitió entender si realmente su identidad lingüística en lengua meta corresponde con su identidad inicial o primaria (conectada con su lengua o lenguas familiares o maternas y su cultura o culturas). En otras palabras, comprobar si ha construido su identidad sociolingüística en la lengua adicional.

Para esta segunda sección del dossier, se seleccionaron imágenes que se consideraban impactantes y que añadían información suficiente para entender la situación comunicativa sin necesidad de explicarla en demasía. Estas imágenes permitieron que los

informantes se visualizaran en el contexto concreto en el que queríamos que se comunicaran. Cada imagen iba siempre acompañada de la descripción del contexto en lengua meta. Todo esto se vio reforzado por las explicaciones de la situación comunicativa realizadas por el entrevistador.

7.3.1 Situación comunicativa 1

En la primera situación, se presenta la foto de una persona considerada poco atractiva según los cánones generales de belleza, respetando, por supuesto, cualquier tipo de opinión e interpretación. Se informa a los sujetos de que esta es la foto de la nueva pareja de su mejor amigo o amiga y se le pide su opinión sincera. Con esta situación se busca comprobar cómo se desenvuelven los informantes en un contexto familiar e informal a través de una conversación personal. El contexto es el siguiente:

Tu mejor amigo o amiga te cuenta que tiene una pareja nueva y te enseña su foto. Él o ella está muy ilusionado y te pide opinión. ¿Qué te parece? ¿Qué le dices a tu amigo o amiga?

Moreno (2009) comenta que, en estas edades, la sensación de pertenencia a un grupo está todavía presente y, en muchos casos, esos grupos están marcados por el género de sus formantes. Por otro lado, una de las conclusiones a las que llega González Martínez (2007) en su estudio es que los jóvenes se sienten más cómodos con personas del mismo género, lo que hace que sean más sinceros y se comporten de manera más natural entre ellos. Teniéndolo en cuenta, y debido a esta primera situación comunicativa, se ha optado por diseñar dos dossieres diferentes, uno masculino y otro femenino, dando siempre la opción al informante de elegir el dossier con el que se identificara.

Figura 7

Situación 1, sección 1 (dossier masculino y femenino)

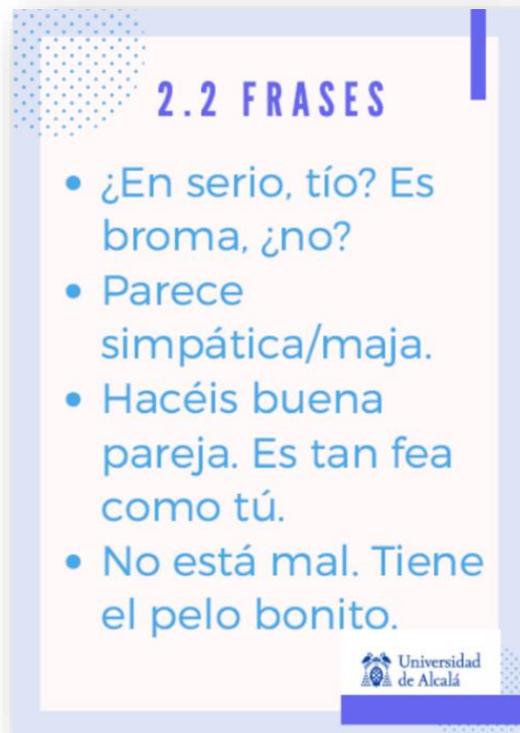


Una vez realizada la primera parte, pasamos a la segunda sección, en la que se presentan cuatro frases extraídas del cuestionario y modificadas ligeramente para que tengan sentido en la situación comunicativa que se les presenta y que conectan con los factores identitarios: edad, género y empatía, fundamentalmente. Con esto, intentamos comprobar si las frases seleccionadas y su justificación corresponden con el perfil identitario de cada informante según los cuatro rasgos que incluimos en la investigación.

- El primer enunciado: *¿En serio, tía/tío? Es broma, ¿no?*, está conectado con el factor edad (jóvenes) y la no empatía.
- El segundo enunciado: *Parece simpática/maja*, corresponde con un perfil más femenino y empático.
- El tercer enunciado: *Hacéis buena pareja. Es tan fea/feo como tú*, de nuevo conectado con el factor edad (jóvenes) y un perfil masculino no empático.
- El cuarto enunciado: *No está mal. Tiene el pelo bonito*, conecta con un perfil femenino empático, pero no necesariamente con un perfil joven.

Figura 8

Situación 1, sección 2



7.3.2 Situación comunicativa 2

En la segunda situación, se muestra la imagen de un chico de edad similar a la de los informantes que ha tenido un accidente con un monopatín. Se le pide al informante que se imagine estando con su grupo de amigos siendo testigo de ese percance y que relate qué haría y cómo se expresaría, tanto de manera individual como interactuando con sus amigos. Con esta situación, se busca analizar cómo se comunica el informante ante una situación delicada en un contexto informal dentro de su grupo o comunidad. El contexto es el siguiente:

Estás con tus amigos o amigas y ves que este chico tiene un pequeño accidente. ¿Qué le dices a tus amigos o amigas? ¿Qué haces en esta situación?

Figura 9

Situación 2, sección 1



En la segunda parte de esta situación comunicativa se presentan cuatro frases que conectan, principalmente, con el factor empatía y, en segundo plano, con el factor género y edad.

- El primer enunciado: *¡Qué tonto!*, acompañado de risas, conecta con un perfil más juvenil poco empático.
- El segundo enunciado: *¡Pobre! Seguro que se ha hecho daño. Vamos a ayudarlo,* marca un perfil completamente empático y más relacionado con hablantes femeninas.
- El tercer enunciado: *Normal, va como un loco y al final hay accidentes,* conecta con un perfil comunicativo femenino y adulto, menos empático.
- El cuarto enunciado: *¡Ay, qué daño!*, lo relacionamos con un perfil empático.

Figura 10

Situación 2, sección 2

3.2 FRASES

- (Risas) ¡Qué tonto!
- ¡Pobre! Seguro que se ha hecho daño. Vamos a ayudarlo.
- Normal, va como un loco y al final hay accidentes.
- ¡Ay, qué daño!

Universidad de Alcalá

7.3.3 Situación comunicativa 3

La tercera situación comunicativa se desarrolla en una cola, esperando para comprar unas entradas para el cine. Se pide al sujeto que reaccione en el caso de que una persona (con una identidad similar a la suya) se intente colar y se coloque delante. Colocamos al informante ante una situación de confrontación en un lugar público frente un desconocido. El contexto es el siguiente:

Estás en la cola esperando para comprar unas entradas de cine con unos amigos. En un momento, te pones a hablar con ellos y una persona se coloca delante de ti, intenta colarse. ¿Qué le dices? ¿Cómo reaccionas?

Figura 11

Situación 3, sección 1



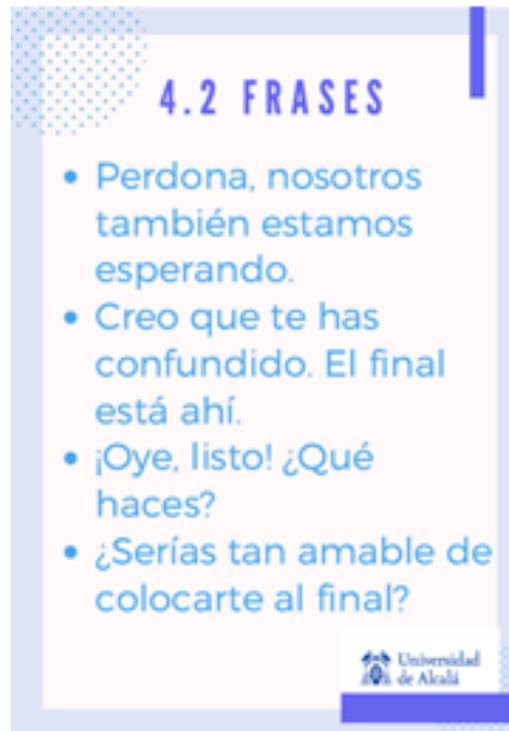
En esta situación se quiere comprobar el dominio de la cortesía lingüística por parte de los informantes como el factor edad y género.

- El primer enunciado: *Perdona, nosotros también estamos esperando*, corresponde con un perfil cortés adecuado para la situación.
- El segundo enunciado: *Creo que te has confundido. El final está ahí*, tiene connotaciones de ironía y no de cortesía lingüística. Posiblemente conectado más con hablantes jóvenes.
- El tercer enunciado: *¡Oye, listo! ¿Qué haces?*, corresponde con un perfil de hablante masculino no cortés.

- El cuarto enunciado: *¿Serías tan amable de colocarte al final?*, al ser excesivamente cortés no sería efectivo, podría entenderse como burla.

Figura 12

Situación 3, sección 2



7.3.4 Situación comunicativa 4

La última situación comunicativa está relacionada con el maltrato animal. De nuevo, situamos al informante ante un acto de confrontación con un desconocido, pero, en este caso, aun estando en un lugar público, no hay más personas alrededor. Además, hemos incluido el factor animal a modo de potenciador afectivo. El contexto es el siguiente:

Estás en el parque y ves a un joven tratando muy mal a un perro. Le grita y le golpea sin una razón aparente. ¿Hablas con esta persona? ¿Qué le dices a esta persona? ¿Cómo actúas?

Figura 13

Situación 4, sección 1

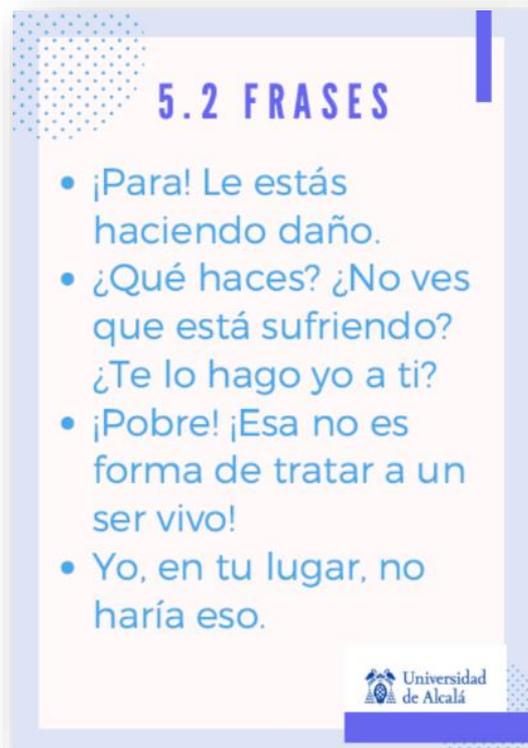


En esta situación se quiere comprobar la empatía y la cortesía lingüística en la comunicación como aspectos principales; como factores secundarios, se pueden apreciar indicadores de la edad y el género en algunas de las frases.

- El enunciado primero: *¡Para! Le estás haciendo daño*, conecta con un perfil comunicativo empático.
- El segundo enunciado: *¿Qué haces? ¿No ves que está sufriendo? ¿Te lo hago yo a ti?*, también conecta con un perfil empático, pero poco cortés. Posiblemente más cercano a un perfil de hablante joven masculino. Denota cierta agresividad.
- El tercer enunciado: *¡Pobre! ¡Esa no es forma de tratar a un ser vivo!*, conecta con un perfil comunicativo empático más cercano al habla femenina.
- El cuarto enunciado: *Yo, en tu lugar, no haría eso*, representa un perfil empático de hablante masculino, con tono de amenaza.

Figura 14

Situación 4, sección 2



7.4 Fase 3. La entrevista

Tal como se ha explicado al comienzo de esta sección, hemos optado por la realización de una entrevista semiestructurada debido, fundamentalmente, a la naturaleza del estudio y porque este tipo de herramientas “permite el análisis de más variables, especialmente aquellas que no se pueden analizar por medio de los cuestionarios”, (Hernández Campoy y Almeida, 2005, p.135). Aun así, tenemos en cuenta uno de los principales obstáculos que podemos encontrar al elegir esta herramienta para nuestro estudio, en palabras de Labov (1972) “la paradoja del observador”; cómo lograr que el ambiente sea el propicio para ayudar a que los informantes se comuniquen de manera natural. Para ello, seguimos las recomendaciones de Trudgill (1974) entre las que destacan la presentación del entrevistador / observador, para crear un ambiente más afectivo durante la entrevista, y la explicación del estudio de una manera clara, en la que los informantes puedan encontrar cierta conexión o ventaja una vez terminado el estudio. Por otro lado, los autores aconsejan crear un ambiente positivo y de confianza previo, con algunas preguntas generales que no pertenezcan al estudio y que ayuden a establecer cierta relación entre informante y entrevistador. López Morales, por su parte, recomienda que, junto al entrevistador, esté presente algún miembro de la institución (preferiblemente

el o la docente), que ayuda a crear un ambiente de confianza, pues no hay que olvidar que el entrevistador, en la mayoría de los casos, será un personaje externo y desconocido para los sujetos. “La presencia de autoridades educativas siempre crea una atmósfera cómoda de cooperación” (1994, p.87).

7.4.1 Características de la entrevista

Durante la entrevista semiestructurada, los informantes fueron grabados (solo voz, no imagen) mediante el uso del teléfono móvil. Una vez terminada cada entrevista, se comprobó que la grabación se había realizado de manera correcta y se envió el clip de audio por correo para su posterior análisis y traducción. Cada grabación comienza con el lugar, día y código asignado al informante (que está formado por las siglas del país y ciudad, en el caso de Polonia y Brasil, y del orden de realización), y se etiqueta con este mismo código para proteger el anonimato de los sujetos. Todas las entrevistas se archivaron en carpetas informáticas codificadas adecuadamente para su fácil identificación separadas por el lugar en el que se realizó la recogida de los datos.

La entrevista se realizó de manera individual, con la presencia del docente de la asignatura de español, en cada caso, y el entrevistador en un aula cerrada ofrecida por la universidad. Previamente, se había realizado la presentación del entrevistador y se había informado del motivo del estudio a todo el grupo. Asimismo, se les ofreció la opción a los estudiantes de participar de manera voluntaria. Una vez comenzaba la entrevista, se realizaba una serie de interacciones y conversaciones (fuera del estudio) para crear un contexto de confianza previo a la recogida de datos.

Los informantes tuvieron total libertad para formar parte del estudio y se les comunicó que recibirían un certificado de participación y material de aprendizaje de español decido por una editorial colaboradora. Se dieron instrucciones previas a los docentes de que no valoraran o evaluaran el rendimiento de sus estudiantes durante la entrevista, pues se buscaba que los objetivos de los informantes al participar en el estudio no tuvieran que ver con la obtención de una mejor nota o calificación. Esta información la obtuvieron los sujetos de manera clara durante las presentaciones previas y la explicación del estudio. La presencia del o la docente durante la entrevista fue, meramente, de soporte y apoyo, nunca como evaluador.

Una vez el sujeto entraba en el aula, se realizaban unos minutos de conversación libre para relajar la situación. Al mismo tiempo, se le hacía entrega del Documento de firma del consentimiento (Anexo 5) en su lengua familiar o materna. Todos los participantes del estudio entregaron el documento cumplimentado y firmado antes de realizar la entrevista. El siguiente paso fue mostrarle el dossier de la entrevista, dándole la opción de elegir el del perfil con el que se identificara (masculino o femenino), y se le pidió que rellenara la primera hoja con sus datos. Mientras, el docente rellenaba la tabla de habilidades comunicativas según los distintos niveles de MCER USAL esPro¹⁷ (Anexo 6), cedida por la Universidad de Salamanca, en donde se tenía que situar al informante en su nivel comunicativo de español. Ya se había acordado previamente con el docente que solo se validarían entrevistas de estudiantes de nivel A2 y B.

Una vez cumplimentados los documentos, se informó al sujeto del comienzo de la entrevista y se activó la grabación. En cada caso, se le fue explicando lo que tenía que hacer y se le ofreció la libertad de expresarse en lengua meta (español) o en su lengua familiar o materna (polaco, neerlandés o portugués, respectivamente). Para el buen desempeño de la entrevista y la recogida de datos, se diseñó un documento con recomendaciones de actuación para el entrevistador (Anexo 7). Es de gran importancia que este tenga, simplemente, un papel de moderador y guía; en ningún momento debe intervenir de forma activa en la conversación, añadiendo información que pueda influir de alguna manera en los informantes y sus discursos.

Tras la realización de cada la entrevista, se le agradeció al informante su participación. Al mismo tiempo, se detuvo la grabación y se comprobó que esta era correcta. No se permitió salir al participante hasta que se confirmó que la grabación se había realizado de manera satisfactoria de principio a fin. Una vez el sujeto había salido de la sala, se recogieron todos los documentos y se les añadió el código asignado en cada caso. Tras esto, se prepararon los nuevos documentos y se dio paso al nuevo informante. El tiempo completo de media por entrevista fue de unos 20 minutos.

7.4.2 Documentos utilizados durante la entrevista

¹⁷ <https://cursosinternacionales.usal.es/USALesPro/es/>

Para la entrevista y la recogida de datos se ha elaborado una serie de documentos que permiten la fiabilidad y el buen cumplimiento de las distintas normativas relacionadas con estudios de este calibre:

- Dossier de la entrevista (del que ya se ha hablado en apartados anteriores).
- Dossier para el entrevistador, en el que se explica, de manera clara y concisa, cuáles son las tareas y responsabilidades del entrevistador, en qué consiste la entrevista y cuáles son sus partes. Se pone especial atención en el tipo de interacción que debe tener con los informantes. (Anexo 7)
- Documento de firma del consentimiento para el sujeto (general), incluyendo revocación del consentimiento según el Código Ético de Buenas Prácticas en la Investigación aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Alcalá y por el Comité de Ética de la Investigación y Experimentación Animal. Para cada país, se ha realizado la traducción y adaptación del documento original a la lengua de los informantes, polaco (Anexo 8), neerlandés (Anexo 9) y portugués (Anexo 10).
- Escalas de calificación de la expresión e interacción orales USAL esPro¹⁸ cedidas por la Universidad de Salamanca. Se ha optado por este documento al considerarse de gran claridad y sencillez a la hora de clasificar el dominio de lengua que tienen los informantes con respecto a los niveles del MCER. (Anexo 6)

7.4.3 Perfil de los informantes y características de los contextos

Para este estudio, se ha decidido seleccionar uno de los perfiles mayoritarios de aprendientes de lenguas adicionales en el mundo, el de estudiantes universitarios. Para ello, nos hemos centrado en un rango de edad de entre los 18 y los 25 años, edad que entraría dentro del grupo de jóvenes. Se ha contado con informantes de ambos géneros (masculino y femenino); no se han recibido perfiles de informantes de género no binario o género fluido.

Para poder analizar la identidad lingüística de los informantes, es importante que las condiciones de exposición a la lengua y cultura meta hayan sido similares. Como ya hemos visto, a mayor exposición y contacto, mayor la posibilidad de construir la identidad en la nueva lengua. Por ello, solo se han incluido informantes que no sean hablantes de

¹⁸ <https://cursosinternacionales.usal.es/USALesPro/es/>

herencia (sin familiares hispanos directos) y que no hayan disfrutado de experiencias lingüísticas en países de habla hispana. Se ha permitido que los sujetos hayan estado en países de hispanohablantes por motivos vacacionales, pero no durante más de dos semanas seguidas.

Por último, se ha querido observar si a mayor dominio de lengua, mayor es el desarrollo de la identidad múltiple en los aprendientes, por lo que hemos contado con informantes de nivel A2 e informantes de nivel B (lo que incluiría a estudiantes de nivel B1 y B2) según el MCER. La decisión de unir los niveles B se ha tomado, fundamentalmente, para facilitar la participación de suficientes informantes, pues se temía el no encontrar alumnos de niveles altos dispuestos a participar. Por otro lado, en muchas instituciones, se tiende a unir a estudiantes de nivel intermedio en un solo grupo, por lo que sería complicado clasificar a estos alumnos en un nivel B1 o B2.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, las variables con las que hemos contado a la hora de seleccionar a los informantes son las siguientes:

- Edad: entre 18 y 25 años.
- Estudios: universitarios (de cualquier especialidad).
- Género: masculino o femenino.
- Raza: no informantes con raíces hispanas (hablantes de herencia).
- Contacto con la lengua y cultura meta: no experiencias lingüísticas o viajes en países de habla hispana de más de dos semanas de duración.
- Niveles de dominio de lengua: A2 y B según el MCER.

Con respecto a los informantes seleccionados para el estudio, hemos contado con 50 sujetos universitarios de ambos géneros: 15 hombres (30%) y 35 mujeres (70%). Con respecto a los niveles, 22 de los informantes tienen nivel A2 (44%), mientras que 28 tienen el nivel B (46%).

El estudio se ha realizado en tres países diferentes: Bélgica, Polonia y Brasil. Con esto se busca comprobar si a mayor distancia lingüística y cultural, menor es el desarrollo de la identidad sociolingüística en español en sus aprendientes o más complicado para estos es el desarrollarla.

- Bélgica (12 informantes) – mayo 2019
 - Universidad KU Leuven – Facultad de Letras en el Campus de Sint-Andries en Amberes. Estudiantes del Grado de Lingüística Aplicada. 12 informantes: 4 hombres (33,4%) y 8 mujeres (66,6%), de los cuales 6 tienen nivel A2 (50%) y 6 tienen nivel B (50%).

- Polonia (18 informantes) – mayo 2019
 - Universidad de Silesia / Uniwersytet Śląski – Facultad de Humanidades en el Campus de Sosnowiec. Estudiantes de Filología con español como lengua adicional. 12 informantes: 1 hombre (8,3%) y 11 mujeres (91,7%), todos de nivel B.
 - Universidad Politécnica de Silesia / Politechnika Śląska – Instituto de Educación y Comunicación en Gliwice. Estudiantes de diferentes especialidades que tienen español como lengua adicional. 6 informantes: 4 hombres (66,6%) y 2 mujeres (33,4%), de los cuales 5 tienen nivel A2 (83,3) y 1 tiene nivel B (16,7%).

- Brasil (20 informantes) – agosto 2019
 - Universidade de São Paulo (USP) – Centro Interdepartamental de Lenguas. Estudiantes de diferentes especialidades que tienen español como lengua adicional. 4 informantes: 2 hombres (50%) y 2 mujeres (50%), de los cuales 1 tiene nivel A2 (25%) y 3 tienen nivel B (75%).
 - Universidade de Brasília (UnB) - UnB Idiomas en el Campus Central. Estudiantes de diferentes especialidades que tienen español como lengua adicional. 5 informantes: 1 hombre (20%) y 4 mujeres (80%), de los cuales 1 tiene nivel A2 (20%) y 4 tienen nivel B (80%).
 - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Centro de idiomas. Estudiantes de diferentes especialidades que tienen español como lengua adicional. 11 informantes: 3 hombres (27,2%) y 8 mujeres (72,8%), de los cuales 8 tienen nivel A2 (72,8%) y 3 tienen nivel B (27,2%).

7.5 Fase 4. Traducción e interpretación de las entrevistas

Como ya se ha reflejado en apartados anteriores, la fase de traducción e interpretación de las entrevistas es una de las más delicadas y relevantes para el estudio, pues de ella depende que los datos sean correctos y fiables. Por esto, se ha puesto especial atención a todos los detalles de cada entrevista, analizando aspectos lingüísticos y extralingüísticos (como los silencios, el tono, el uso de una lengua u otra), y todo se ha reflejado en el documento para la recogida de datos. Para la realización de esta fase, se han seguido los siguientes estadios:

1. Escucha de todas las entrevistas por parte del investigador para comprobar, de nuevo, la calidad de las mismas.
2. Envío de los audios por nacionalidades a las expertas para su traducción e interpretación. A cada experta se le han explicado los objetivos del estudio, las características de la entrevista que se realizó y el tipo de traducción e interpretación que se busca. En cada caso, se pide la transcripción de las intervenciones en la lengua familiar o materna de los informantes y las traducciones al español con notas aclaratorias y opiniones personales por escrito. En algunos casos, se han entregado también los audios con las traducciones al español.
3. Puesta en común de los datos obtenidos en cada entrevista a través del documento creado para la recogida de información y reunión con cada experta por país para resolver posibles dudas o aclarar cuestiones lingüísticas o culturales.

7.6 Fase 5. Estructuración y categorización de los datos

Para esta fase, que fue compleja y exhaustiva, se utilizó el corpus que se había creado a través de la combinación del audio obtenido en cada entrevista y las transcripciones correspondientes a las secciones que habían sido traducidas para cada informante. Se comenzó con la estructuración de la información, que nos permitió “limpiar” los datos para eliminar lo que no fuera estrictamente necesario para nuestros fines. A partir de la estructuración, se seleccionaron los contenidos que fueron transformados en categorías de análisis y que nos permitieron realizar el estudio cuantitativo. Por otra parte, se seleccionaron y etiquetaron de manera manual todos los comentarios y reflexiones de los participantes que se sometieron a una evaluación

detallada y que sirvieron como contenido para la parte cualitativa del estudio. “Es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas” (López y Sandoval, 2016, p.12).

La categorización fue una de las tareas más complejas puesto que exigía una evaluación y una asignación fundamentada. Para llevarla a cabo, establecimos un conjunto de dimensiones que requerían decidir sobre el éxito, adecuación, similitud, etc. del hecho comunicativo y que hicieron posible analizar de una manera medible los datos obtenidos y que estos datos se vieran justificados por ejemplos concretos sacados de las propias entrevistas. Con esto, se desarrolló un documento específico para cada una de las cuatro situaciones ofrecidas a los informantes que consta de 3 tablas diferentes. Cada tabla se ha reflejado con un color para su fácil distinción a la hora de marcar y analizar los distintos datos obtenidos de cada informante.

La primera tabla corresponde con la actuación general del informante y la coincidencia (parcial o total) de sus intervenciones en lengua meta (español) y en su lengua familiar o materna. Esta tabla refleja si el informante es capaz de mostrarse tal como es, su identidad, en las dos lenguas. En esta tabla, se marcaron las observaciones del propio informante, por un lado, y las del entrevistador, por otro, pues consideramos importante el tener en cuenta las opiniones y sensaciones de los sujetos, aunque no coincidan con las del entrevistador, es decir, la autopercepción y la percepción del interlocutor. Las opciones que se ofrecen son: *coincide plenamente*, en el caso de que haya una correlación entre los dos discursos, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, extralingüísticos e intencionales; *coincide parcialmente*, si se observan ciertas diferencias entre los discursos, ya sea de manera intencionada o no; *no coincide*, en el caso de que los discursos sean diferentes. Con relación a esta última opción, se observaron casos en los que los informantes, en el contexto comunicativo dado, sí se comunicaban en su lengua familiar o materna, mientras que en la lengua meta no lo hacían por no disponer de la competencia lingüística adecuada o por desconocimiento de aspectos pragmáticos, por inseguridad o, simplemente, por no querer confrontación en un contexto no seguro para el sujeto.

En cada caso, se incluye un apartado de *Observaciones* en el que se añadieron comentarios pertinentes, aclaraciones o fragmentos de la entrevista que podían ser relevantes en este tema concreto a la hora de analizar los datos obtenidos.

El que un informante obtuviera coincidencia plena en sus enunciados en ambas lenguas no significaba, necesariamente, que el hablante no hubiera construido (o estuviera construyendo) su identidad en la nueva lengua. De ahí que fuera relevante observar cada caso y analizar si, efectivamente, esta falta de coincidencia era debida a un pobre desarrollo identitario o se realizaba de una manera consciente por parte del informante.

Tabla 16

Grado de coincidencia entre las lenguas (documento de recogida de datos)

Según el informante	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Según el entrevistador	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

La segunda tabla mide el grado de efectividad comunicativa en lengua meta (español) de los informantes en esa situación concreta, analizada desde una perspectiva lingüística, pragmática, cultural y emocional. Aquí es donde se intenta comprobar, a través de lo comunicado por el informante a lo largo de toda esta sección, si es capaz de expresar lo que quiere, como quiere y mostrarse él mismo o ella misma en lengua meta.

En este caso, las opciones disponibles son: *eficacia lograda*, en el caso de que se considerara conseguida; *eficacia lograda parcialmente*, en el caso de que, de alguna manera, se observara algún impedimento o dificultad para conseguir el objetivo comunicativo deseado por el informante; *eficacia no lograda*, en el caso de que el sujeto no consiguiera comunicarse en lengua meta de manera efectiva, basándose en aspectos lingüísticos, pragmáticos, culturales o emocionales; por último, *no evaluable*, en el caso de que no fuera posible seleccionar ninguna opción de manera fiable. Esto podía ocurrir en el caso de que el informante no diera demasiada información al respecto, lo que dificultaba el análisis del apartado. Como en el caso anterior, se incluye una sección de

observaciones para añadir cualquier comentario, dato o fragmento de la entrevista que pueda ser relevante para el tema que se está analizando en esta tabla.

Tabla 17

Análisis de la actuación e interacción del informante (documento de recogida de datos)

Eficacia en su intención comunicativa emocional	Lograda	parcialmente	No lograda	No evaluable

La tercera tabla corresponde con el análisis de los factores identitarios estudiados en la investigación (edad, género, empatía y cortesía lingüística) con respecto a los informantes y su forma de interactuar y comunicarse en lengua meta. Para ello, se tuvieron en cuenta los ítems seleccionados en cada situación (en base a las frases seleccionadas a partir del cuestionario digital) y la justificación dada por cada sujeto con respecto a la o las frases seleccionadas. Al mismo tiempo, se analizó su comunicación en lengua meta durante toda la parte de la entrevista correspondiente con la situación concreta que se estaba realizando. No en todas las situaciones se pudieron observar todos los factores del estudio, por lo que se incluyó la variable *no evaluable*. Además de esta opción, se dispone de las siguientes para analizar si su forma de comunicarse en lengua meta e interactuar correspondía con lo esperable acorde a los factores identitarios que se están investigando: *corresponde*, cuando su enunciado correspondía con el que haría un sujeto prototipo; *corresponde parcialmente*, cuando había algún aspecto o rasgo que no termina de coincidir plenamente con lo esperable, según los estudios analizados; *no coincide*, cuando su forma de expresarse en lengua meta no correspondía con la marcada según el factor identitario al que se refiere y según los rasgos comunicativos que solemos atribuir a un perfil identitario concreto.

Al igual que en las dos tablas anteriores, se incluye un apartado de *Observaciones* en el que se añadieron fragmentos de la entrevista que podían ser interesantes o relevantes para la investigación.

Tabla 18

Factores identitarios (documento de recogida de datos)

Correspondencia identitaria	Corresponde	Corresponde parcialmente	No corresponde	No evaluable
Edad				
Género / Sexo				
Empatía				
Cortesía				

7.7 Fase 6. Resultados y análisis

Una vez se han recogido todos los datos y se han plasmados en el documento correspondiente, se ha utilizado la herramienta de estadística Jamovi para su análisis y comprobación. Esta herramienta nos ha ayudado a cruzar los datos para evaluar todas las respuestas dadas que, junto a los testimonios de los informantes, nos han permitido obtener los resultados (y la consecuente discusión) que se plantean a continuación.

8 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

La investigación es un problema práctico, no teórico. La investigación no es algo al margen del investigador... la investigación es el investigador... La investigación debe ser la manifestación del ser de esta persona.

(Horst Matthai Quelle)

A continuación, se presentan y analizan los datos obtenidos a través del estudio mixto (cuantitativo y cualitativo) que hemos realizado para la investigación. Como se ha indicado anteriormente, el conjunto de respuestas dadas por los informantes se ha analizado con la aplicación estadística Jamovi¹⁹, que nos ha proporcionado tanto los datos inferenciales como los descriptivos. Hemos llevado a cabo, por un lado, un análisis global de los datos y, por otro lado, un análisis de cada situación comunicativa. Hemos aplicado dos tipos de indagación cuantitativa: 1) comparación de los promedios a través de diferentes pruebas con objeto de valorar si la diferencia es o no significativa; 2) análisis de los datos descriptivos, tanto de promedios como de frecuencias. Los resultados y las conclusiones obtenidas se han visto reforzadas por los comentarios y las reflexiones hechas por los propios informantes durante la entrevista (estudio cualitativo). Creemos que, en este caso, la relevancia de la cuantificación no es la simple recopilación y exposición de resultados numéricos, sino la posibilidad de aplicar las conclusiones que se desprenden de ellos a conjuntos más amplios de hablantes. Esta es la verdadera utilidad de la estadística en este estudio sociolingüístico, tal como refleja Moreno (1990) “se ha podido afrontar el estudio de habla de centenares de personas partiendo de los datos recogidos en solo unos pocos, sin que el principio de la representatividad quedara gravemente entredicho” (p. 169).

Es importante mencionar que las intervenciones en la lengua materna o familiar de los estudiantes se han transcrito ofreciendo su traducción directa en cada caso; por el contrario, en lo referente a las intervenciones en español, no se han tenido en cuenta los errores que los informantes han podido cometer al usar la lengua meta, pues el objetivo de este estudio no es medir el dominio de lengua sino la forma en la que los sujetos expresan (y cómo se sienten al hacerlo) el desarrollo de su identidad lingüística.

Como hemos mostrado en el apartado anterior, durante la entrevista se presentan cuatro situaciones comunicativas diferentes en las que se han tenido en cuenta para su estudio las siguientes variables y niveles:

- Coincidencia entre lenguas (analizada, a su vez, según la percepción del informante y del entrevistador).
 - Coincidencia plena
 - Coincidencia parcial

¹⁹ <https://www.jamovi.org/>

- No coincidencia
- Eficacia en la comunicación según la intención del hablante.
 - Lograda
 - Lograda parcialmente
 - No lograda
- Correspondencia identitaria relacionada con los rasgos edad, género, empatía y cortesía lingüística.
 - Sí correspondencia
 - Correspondencia parcial
 - No correspondencia
 - No evaluable

Cada variable, a su vez, se ha analizado teniendo en cuenta los siguientes factores:

- Género del informante
- Nacionalidad del informante
- Nivel de dominio de lengua

Se presentarán los resultados conseguidos en cada caso dividiéndolos en dos apartados principales para facilitar su lectura. En primer lugar, mostraremos los resultados obtenidos a nivel general, que aportará una visión de conjunto relacionada con las preguntas planteadas en la investigación. En segundo lugar, se analizarán los resultados obtenidos en cada una de las situaciones comunicativas bajo estudio. Por último, hemos considerado relevante incluir algunas reflexiones y comentarios hechos por los propios informantes durante las entrevistas. En todos los casos se planteará una discusión sobre los resultados en la que se revisará la bibliografía consultada.

8.1 Análisis general de los resultados

8.1.1 Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los participantes a la hora de interactuar

Este ítem está conectado con la primera pregunta de investigación: *¿Son capaces los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística de expresarse en lengua meta como lo harían en su lengua materna o*

familiar? Si no se expresan igual, ¿son conscientes de estas diferencias al hacerlo? En él se mide la coincidencia a la hora de comunicarse e interactuar en las dos lenguas (la materna o familiar del sujeto y la lengua meta, en este caso el español).

Hemos comparado los resultados de la correspondencia entre las dos lenguas según la percepción de los participantes y según la percepción del entrevistador con objeto de ver si se observan diferencias según el país, el género y el nivel. Puesto que los datos no cumplen el supuesto de normalidad, hemos utilizado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Valoración de la correspondencia según el participante

Con respecto a la percepción de los participantes (ver tabla 19), los datos identificaron un efecto de la procedencia sobre la correspondencia en el caso de la situación 1 $H(2) = 6.71, p = 0.035$ y de la situación 4 $H(2) = 6.14, p = 0.046$.

Tabla 19

Comparación de medias según la opinión del participante

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
S1tabla1a	6.71	2	0.035	0.1369
S2tabla1a	1.76	2	0.414	0.0360
S3tabla1a	3.03	2	0.220	0.046
S4tabla1a	6.14	2	0.046	0.1254

La comparación por pares mostró que en la situación 1, el contraste relevante se da específicamente entre Polonia y Brasil, mientras que en la situación 4, ningún contraste llega a ser significativo, pero Polonia y Bélgica, así como Brasil y Bélgica se hallan próximos a la significación ($p = 0.07$ y $p = 0.08$ respectivamente). Los análisis descriptivos indican que los aprendices polacos obtuvieron mayor porcentaje de coincidencias, tanto totales como parciales (95,8%), mientras que los belgas fueron los que más dificultades encontraron (87,5%) (véase la tabla 31).

Ni el género ni el nivel han resultado ser factores de incidencia estadística, pues no se observan diferencias relevantes en ninguna de las situaciones. Si nos fijamos en los

datos descriptivos de las tablas 21 y 23, observamos que, en todos los casos, las mujeres y los participantes de mayor competencia logran promedios más altos de correspondencia.

Tabla 20

Comparación de medias según el género en opinión del participante

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
S1tabla1a	0.207	1	0.649	0.00422
S2tabla1a	2.418	1	0.120	0.04935
S3tabla1a	1.657	1	0.198	0.03382
S4tabla1a	0.573	1	0.449	0.01170

Tabla 21

Datos descriptivos según el género

Descriptivas	Género	N	Media	DE
S1tabla1a	Hombre	15	2.60	0.737
	Mujer	35	2.74	0.505
S2tabla1a	Hombre	15	2.53	0.640
	Mujer	35	2.80	0.406
S3tabla1a	Hombre	15	2.40	0.737
	Mujer	35	2.63	0.690
S4tabla1a	Hombre	15	2.40	0.737
	Mujer	35	2.57	0.608

Tabla 22

Comparación de medias según el nivel en opinión del participante

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
S1tabla1a	3.18127	1	0.074	0.0649
S2tabla1a	2.32679	1	0.127	0.0475
S3tabla1a	0.00226	1	0.962	4.61e-5
S4tabla1a	2.01864	1	0.155	0.0412

Tabla 23*Datos descriptivos según el nivel*

Descriptivas	Nivel	N	Media	DE
S1tabla1a	A2	22	2.55	0.671
	B	28	2.82	0.476
S2tabla1a	A2	22	2.59	0.590
	B	28	2.82	0.390
S3tabla1a	A2	22	2.55	0.739
	B	28	2.57	0.690
S4tabla1a	A2	22	2.36	0.727
	B	28	2.64	0.559

Valoración de la correspondencia según el entrevistador

Con respecto a la valoración del entrevistador, la prueba Kruskal-Wallis (tabla 24) muestra que, en esta ocasión, no hallamos diferencias significativas en la correspondencia entre lenguas según la procedencia de los participantes, el género o el nivel, es decir, estos factores no tienen un efecto de variación estadística en el aspecto bajo examen. Como podemos ver por las tablas 25 y 26, los índices de significación son superiores a 0.05.

Tabla 24*Comparación de medias según el país de procedencia en opinión del entrevistador*

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	P	ϵ^2
S1tabla1a	1.229	2	0.541	0.0251
S2tabla1a	0.812	2	0.666	0.0166
S3tabla1a	1.930	2	0.381	0.0394
S4tabla1a	4.844	2	0.089	0.0988

Tabla 25*Comparación de medias según el género en opinión del entrevistador*

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	P	ϵ^2
S1tabla1a	1.58e-4	1	0.990	3.22e-6

S2tabla1a	3.510	1	0.061	0.07163
S3tabla1a	0.849	1	0.357	0.01733
S4tabla1a	0.187	1	0.666	0.00381

Tabla 26

Comparación de medias según el nivel en opinión del entrevistador

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
S1tabla1a	1.6253	1	0.202	0.0332
S2tabla1a	0.8286	1	0.363	0.0169
S3tabla1a	0.0132	1	0.908	2.70e-4
S4tabla1a	2.2053	1	0.138	0.0450

Para analizar las diferencias entre la valoración de los participantes y la del entrevistador se ha aplicado la prueba Friedman, prueba no paramétrica de medidas repetidas. Los datos indican que tal diferencia es significativa en la situación 1, la 2 y la 4. Como vemos por los datos descriptivos (ver tabla 28), los promedios de los participantes son más altos, lo que significa que creen que hay más correspondencias de las que estima el entrevistador. Esto implica que existe una sobreestimación de los rasgos identitarios por parte de los participantes. Como observaremos a lo largo de todo el estudio, los informantes tienen una percepción errónea a la hora de comunicarse en español pues en todas las situaciones comunicativas encontramos diferencias resaltables entre la percepción del entrevistador y de los entrevistados. Estos datos apoyan la hipótesis relacionada con el desconocimiento por parte de muchos informantes sobre el reflejo de su identidad en la lengua meta y cómo es percibida por los otros. Ahondaremos más sobre este tema en secciones posteriores.

Tabla 27

Prueba Friedman de medidas repetidas

Friedman	χ^2	gl	p
Situación 1	4.50	1	0.034
Situación 2	7.00	1	0.008
Situación 3	2.00	1	0.157
Situación 4	7.12	1	0.008

Tabla 28

Promedios de la valoración de la correspondencia de los participantes (1a) y del entrevistador (1b)

DESCRIPTIVAS		Media
Situación 1	s1tabla1a	2.70
	s1tabla1b	2.58
Situación 2	s2tabla1a	2.72
	s2tabla1b	2.56
Situación 3	s3tabla1a	2.56
	s3tabla1a	2.52
situación 4	s4tabla1a	2.52
	s4tabla1b	2.48

Centrándonos en los datos descriptivos de esta sección del estudio, llama la atención la clara diferencia entre los resultados obtenidos en los casos en los que la coincidencia es plena. Los sujetos creen que se expresan de manera muy similar en las dos lenguas en un 68% de los casos, mientras que el entrevistador baja esos datos hasta un 55%, aumentando el porcentaje de coincidencia parcial hasta el 37,5% de las intervenciones (ver tablas 29 y 30). Como observaremos en el siguiente apartado, al analizar cada una de las situaciones de manera independiente, este desajuste entre percepciones es debido a que los informantes se suelen enfocar en aspectos lingüísticos (léxico, sintaxis y gramática) y en lo que quieren expresar, y no tanto en otros rasgos de gran importancia, como pueden ser los pragmáticos, los paralingüísticos (entonación, ritmo, silencios, etc.) o la tipología de las estructuras que usan en ambas lenguas, tendiendo a ser más expresivos en su lengua materna o familiar, mientras que en español suelen utilizar estructuras más estereotipadas y generales. Esto puede suponer un problema a la hora de reflejar su identidad lingüística en la lengua meta, pues no son conscientes de que lo que dicen y cómo lo dicen no termina de coincidir con su objetivo o intención comunicativa.

Tabla 29

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total
---------	------------	-----------------------

Plenamente	136	68%
Parcialmente	50	25%
No coincide	14	7%

Tabla 30

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total
Plenamente	110	55%
Parcialmente	75	37,5%
No coincide	15	7,5%

Si atendemos al factor nacionalidad (ver tabla 31 y 32), observamos que los informantes brasileños muestran una mayor diferencia entre su percepción y la del entrevistador a la hora de evaluar sus discursos en las dos lenguas, pues en el caso de la coincidencia plena, se aprecia una diferencia de más de 16 puntos porcentuales. Esto puede ser debido a que, como se reflejará más adelante y según concluyen diferentes estudios, tales como Graham, Hablin y Felstein (2001) o Blanco Canales y Nogueroles López (2023), la cercanía lingüística y cultural existente entre el español y el portugués de Brasil hace que los informantes de esta nacionalidad sientan una falsa confianza a la hora de expresarse en español, proyectando aspectos lingüísticos y pragmáticos de su lengua y cultura materna en la lengua meta de manera inconsciente, lo que da lugar a que no en todos los casos se realice una comunicación efectiva. “Brazilian group [...] participants at both levels have the same perception of their linguistic competence. That is, those with a lower level do not clearly recognize the fact, which, as we have mentioned, could be attributed to their communication, given the proximity of the two languages” (Blanco Canales y Nogueroles López, 2023, p.419).

Centrándonos, a continuación, en los datos obtenidos por el entrevistador (ver tabla 32), los informantes de nacionalidad polaca son los que muestran un índice de coincidencia plena más alto, del 58,3%. Estos datos contrastan con los obtenidos por los informantes belgas, cuyos resultados en el apartado de no coincidencia son los más elevados de todo el estudio, llegando al 12,5% de las intervenciones. En la mayoría de los casos, nos encontramos ante situaciones en las que los informantes belgas prefieren no expresar nada en español, debido a diferentes causas que se analizarán más adelante,

mientras que sí se expresarían en su lengua materna o familiar. Una de las razones dadas por los propios informantes en estos casos, a diferencia de los informantes de otras nacionalidades, es el sentido de cautela y respeto que caracteriza a los nacionales de este país y que muchos de los informantes del estudio nombran como rasgo de su propia personalidad o carácter.

Tabla 31

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	52 – 72,2%	27 – 56,25%	57 – 71,25%
Parcialmente	17 – 23,6%	15 – 31,25%	18 – 22,5%
No coincide	3 – 4,2%	6 – 12,5%	5 – 6,25%

Tabla 32

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	42 – 58,3%	24 – 50%	44 – 55%
Parcialmente	27 – 37,5%	18 – 37,5%	30 – 37,5%
No coincide	3 – 4,2%	6 – 12,5%	6 – 7,5%

Con respecto al factor género, se observa que son las mujeres las que muestran un índice ligeramente mayor de diferencia a la hora de valorar su desempeño (coincidencia plena) en contraposición a lo que opina el entrevistador. Esta diferencia es de 13,6% en las mujeres frente al 11,7% de los hombres (ver tablas 33 y 34). Por otro lado, según el entrevistador, son las mujeres las que obtienen mejores datos en lo referente a la coincidencia plena (59,3%) frente a los datos de los hombres (45%). En el caso de la no coincidencia, los resultados de las mujeres son igualmente mejores que el de los hombres, pues solo ocurre en el 5,7% de las intervenciones totales, frente al 11,6% de las intervenciones de los hombres. Según se explicará más adelante, una de las causas de que las mujeres en el estudio obtengan mejores datos en su desempeño en lengua meta puede deberse a una mayor exposición a perfiles identitarios similares a los suyos durante el

proceso de aprendizaje, por la mayor presencia femenina en las aulas -tanto docentes como discentes- y en los materiales didácticos (Galindo y Díez, 2016).

Tabla 33

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	34 – 56,7%	102 – 72,9%
Parcialmente	19 – 31,7%	31 – 22,1%
No coincide	7 – 11,6%	7 – 5%

Tabla 34

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	27 – 45%	83 – 59,3%
Parcialmente	26 – 43,3%	49 – 35%
No coincide	7 – 11,7%	8 – 5,7%

El último factor que tendremos en cuenta con respecto a la coincidencia entre las lenguas es el relacionado con el nivel de dominio de los informantes. La mayoría de estudios consultados coinciden en reflejar que, a mayor nivel de dominio de una lengua adicional, mayor es la capacidad de los hablantes de expresarse de manera efectiva y, por otro lado, que el disponer de una competencia comunicativa más desarrollada les permite expresarse de una manera más similar a la de su lengua materna o familiar de manera consciente, lo que corresponde a su identidad lingüística global. “Participants with higher linguistic levels felt happier and more satisfied when using Spanish than those with lower levels” (Blanco Canales y Nogueroles López, 2023, p.415).

Analizando los datos obtenidos (ver tablas 35 y 36), tanto según la percepción del entrevistador como la de los propios informantes, observamos que son los sujetos de nivel B los que muestran una mayor coincidencia entre las lenguas (62,5% y 76,8% respectivamente) frente a los estudiantes de nivel A2 (45,4% y 56,8% respectivamente). Al mismo tiempo, son los estudiantes de nivel A2 los que obtienen un índice más alto de

no coincidencia (11,4% y 10,2% respectivamente) frente a los resultados de los informantes de nivel B (4,5% y 4,4% respectivamente). Se pasará a analizar estos datos de manera pormenorizada en apartados posteriores.

Tabla 35

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	50 – 56,8%	86 – 76,8%
Parcialmente	29 – 33%	21 – 18,8%
No coincide	9 – 10,2%	5 – 4,4%

Tabla 36

Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	40 – 45,4%	70 – 62,5%
Parcialmente	38 – 43,2%	37 – 33%
No coincide	10 – 11,4%	5 – 4,5%

8.1.2 Eficacia comunicativa de los informantes en sus intervenciones

El segundo ítem que analizaremos corresponde con la segunda pregunta de investigación: *¿Los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión se expresan e interactúan de manera efectiva desde una perspectiva comunicativa, pragmática y emocional?* Esta cuestión busca observar la eficacia en lengua adicional de los informantes según su intención a la hora de comunicarse e interactuar. Una vez realizadas las intervenciones en los dos idiomas, se anima al informante a expresar cómo se siente y qué es lo que quiere comunicar en cada caso. Se pone especial atención a sus reflexiones conectadas con la forma de expresarse en lengua adicional. Este es, sin duda, uno de los aspectos más relevantes para el estudio, pues nos demuestra si los sujetos son capaces de comunicarse de manera efectiva en la lengua meta acorde a su identidad lingüística. Unos resultados positivos animarían a afirmar que,

efectivamente, los aprendientes de lenguas adicionales en contextos de no inmersión lingüística son capaces de construir esta identidad múltiple conectada con la lengua y cultura o culturas que están aprendiendo.

La comparación de las medias de la eficacia comunicativa muestra que no hay diferencias significativas por acción de los factores considerados, salvo con una excepción: en la situación 2, el factor género se revela significativo: $H(1) = 7.1915$, $p = .007$ (véase la tabla 38).

Tabla 37

Comparación de las medidas según país

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
s1tabla2a	0.198	2	0.906	0.00405
s2tabla2a	1.425	2	0.490	0.03032
s3tabla2a	3.780	2	0.151	0.09220
s4tabla2a	0.719	2	0.698	0.01499

Tabla 38

Comparación de las medias según el género

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
s1tabla2a	0.1100	1	0.740	0.00224
s2tabla2a	7.1915	1	0.007	0.15301
s3tabla2a	0.0741	1	0.786	0.00181
s4tabla2a	6.27e-4	1	0.980	1.31e-5

Tabla 39

Comparación de medias según el nivel

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
s1tabla2a	1.945	1	0.163	0.0397
s2tabla2a	1.938	1	0.164	0.0412
s3tabla2a	0.432	1	0.511	0.0105
s4tabla2a	1.766	1	0.184	0.0368

Si nos fijamos en los datos descriptivos de la tabla 40, observamos que, efectivamente, los promedios están muy próximos. En el caso del factor de la procedencia, vemos que en las situaciones 1 y 2, los participantes belgas son los que alcanzan promedios más altos; en la situación 3, son los polacos y en la 4, los brasileños., por lo que no encontramos un patrón general en las actuaciones que nos lleve a pensar que es tendencia.

Tabla 40

Datos descriptivos de la eficacia comunicativa según la procedencia

Descriptivas	país	N	Media	DE
S1tabla2a	Polonia	18	2.44	0.784
	Bélgica	12	2.58	0.669
	Brasil	20	2.50	0.688
S2tabla2a	Polonia	18	2.28	0.669
	Bélgica	12	2.55	0.522
	Brasil	20	2.47	0.697
S3tabla2a	Polonia	18	2.69	0.479
	Bélgica	12	2.25	0.707
	Brasil	20	2.22	0.808
S4tabla2a	Polonia	18	2.22	0.548
	Bélgica	12	2.25	0.622
	Brasil	20	2.37	0.597

A continuación observaremos los datos porcentuales que nos permiten llegar a la conclusión de que la mitad de las interacciones comunicativas han sido satisfactorias (ver tabla 41), lo que a priori podría verse como positivo desde una perspectiva estadística. Por el contrario, si se analiza desde una perspectiva pedagógica y didáctica, el hecho de que solo la mitad de los informantes haya podido expresarse acorde a su identidad lingüística de manera satisfactoria nos supone un grave problema. Con estos datos, se podría concluir que solo el 50% de los informantes entrevistados ha desarrollado una identidad lingüística múltiple conectada con la lengua y culturas que están aprendiendo, lo que no sería del todo cierto, pues tenemos que analizar si los sujetos son efectivos en las cuatro situaciones o muestran diferencias en sus intervenciones. Del 50% restante de casos, el 40,5% corresponde a un logro parcial, lo que significa que lo que comunica en

español no termina de coincidir con sus objetivos comunicativos o emocionales. Son muchos los casos en los que los sujetos pretenden mostrar cierta emoción o un sentimiento concreto en sus palabras, pero no saben cómo hacerlo de manera adecuada en español. En otros casos, utilizan estructuras cuya función o sentido comunicativo no concuerda del todo con el que los informantes estaban buscando. Por su parte, el 9,5% de los casos corresponde con situaciones en las que los sujetos no logran comunicar lo que quieren, ya sea por desconocimiento o por el uso de estructuras generales y estereotipadas carentes de identidad. Así es el caso de la informante polaca de nivel A2 PL8SO, que en la situación comunicativa 2, en su lengua materna (polaco) muestra ironía y burla mientras que en lengua meta (español), tras pensarlo durante unos minutos solo es capaz de expresar “¡Ay, qué pena!”, lo que podría verse como cierta empatía. El problema viene al reflejar la propia informante su incapacidad para expresar lo que necesitaba en español, llegando a usar una estructura “comodín”, lo que le crea frustración y descontento.

Tabla 41

Eficacia comunicativa

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total
Lograda	100	50 %
Parcialmente	81	40,5 %
No lograda	19	9,5 %

Si observamos de manera individualizada a cada uno de los informantes mediante sus cuatro intervenciones (ver tabla 42), apreciamos, tal como comentábamos anteriormente, que no siempre son los mismos sujetos los que no logran sus objetivos comunicativos y emocionales en lengua meta ya que su efectividad depende de la situación comunicativa a la que les enfrentemos. De hecho, observando los resultados obtenidos en el estudio, tan solo 4 de los 50 sujetos entrevistados (el 8%) se han comunicado de manera efectiva en todos los casos según sus objetivos lingüísticos y emocionales en español, lo que supone un número realmente bajo. La mayoría se encuentra justo en la mitad de la tabla: el 36% de los sujetos son efectivos en 2 de las 4 situaciones comunicativas. En las otras dos situaciones pueden haber obtenido un logro parcial o no haber logrado sus objetivos comunicativos y emocionales. Estos datos demuestran que la mayoría de los aprendientes de español de nuestra investigación se encuentra en una fase inicial de desarrollo identitario. Aun así, los datos globales no son

muy halagüeños, ya que el 70% de los informantes son solo efectivos en la mitad o menos de las situaciones comunicativas a las que les hemos expuesto.

Tabla 42

Logros comunicativos de los sujetos en las 4 situaciones comunicativas

Niveles	Sujetos	Porcentajes del total
Logro en las 4 situaciones	4	8%
Logro en 3 situaciones	11	22%
Logro en 2 situaciones	18	36%
Logro en 1 situación	14	28%
Logro en ninguna situación	3	6%

Con respecto a los datos en los que se engloban las cuatro situaciones comunicativas por sujeto según su nacionalidad (tabla 43), es interesante resaltar que ningún informante belga ha logrado comunicarse como deseaba en las cuatro situaciones propuestas, pero, por otro lado, todos ellos logran sus objetivos en al menos una situación comunicativa. Por su parte, los sujetos brasileños son los que muestran un mayor desarrollo identitario, pues el 40% logra sus objetivos comunicativos y emocionales en 3 o en las 4 situaciones comunicativas en las que les pedimos que interactuasen. Por último, los informantes polacos son a los que más les cuesta conseguir sus objetivos pues el 11,1% de los sujetos entrevistados no logra expresarse comunicativa o emocionalmente.

Tabla 43

Logros comunicativos de los sujetos en las 4 situaciones comunicativas según su nacionalidad

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Logro en las 4 situaciones	2 – 11,1%	0	2 – 10%
Logro en 3 situaciones	3 – 16,7%	2 – 16,7%	6 – 30%
Logro en 2 situaciones	7 – 38,9%	4 – 33,3%	7 – 35%
Logro en 1 situación	4 – 22,2%	6 – 50%	4 – 20%
Logro en ninguna situación	2 – 11,1%	0	1 – 5%

Analizando los datos de las distintas situaciones comunicativas por países (tabla 44), de nuevo observamos que son los informantes brasileños los que muestran un índice

de logro más alto, con el 55% de sus intervenciones, seguidos por los polacos, con un 48,6%. En el lado contrario se encuentran los informantes belgas, con un índice del 43,8% de logros frente al 10,4% de intervenciones no logradas.

Tabla 44

Eficacia comunicativa según el país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Lograda	35 – 48,6%	21 – 43,8%	44 – 55%
Parcialmente	31 – 43,1%	22 – 45,8%	28 – 35%
No lograda	6 – 8,3%	5 – 10,4%	8 – 10%

En el caso del género de los informantes (ver tabla 45), tal como será tendencia a lo largo del estudio, son las mujeres las que obtienen un índice de logro comunicativo mayor, llegando al 53,6% del total. Por el contrario, los hombres se quedan en un 41,7% de logro en sus intervenciones. Una posible causa a estos resultados la encontramos en el estudio de Galindo Merino y Díez Fuentes (2016) en el que demuestran que existe una mayor presencia femenina en las aulas de idiomas, tanto de docentes como de discentes y cómo esta notoria diferencia influye en las posibilidades que tienen los aprendientes masculinos de transmitir quiénes son, en todas sus dimensiones, a través de sus expresiones y elecciones lingüísticas. Teniendo en cuenta el reducido contacto, retroalimentación y modelos afines que reciben durante el proceso de aprendizaje, hace que sea difícil, y en muchos casos prácticamente imposible, la conexión emocional e identitaria con la lengua y cultura o culturas que se están aprendiendo. Esta mayor presencia femenina se aprecia, igualmente, en los materiales didácticos. Según el estudio de Morales–Viday y Cassany (2020), la presencia femenina en los manuales de español, tanto desde la perspectiva de la imagen, como de los textos y audios, es superior a la masculina. “Hallamos una notable representación de mujeres en sectores laborales tradicionalmente masculinos, [...]. Las profesiones asociadas al rol maternal y a los cuidados siguen estando desempeñadas por mujeres” (p. 13).

Tabla 45

Eficacia comunicativa según el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
---------	------------------	----------------

Lograda	25 – 41,7%	75 – 53,6%
Parcialmente	27 – 45%	54 – 38,6%
No lograda	8 – 13,3%	11 – 7,8%

En relación con el nivel de dominio lingüístico (ver tabla 46), los resultados coinciden con los obtenidos en el ítem anterior, pues son los informantes de nivel B los que muestran un nivel de logro comunicativo y emocional (relacionado con el desarrollo de su identidad lingüística en lengua meta) más alto, 55,3%, frente al logro obtenido por los informantes de nivel A2, del 43,2%. Al mismo tiempo, los informantes de nivel A2 obtienen un porcentaje de intervenciones no logradas más alto, 15,9%, que el obtenido por los informantes de nivel B (tan solo el 4,5% de las intervenciones de los sujetos de este nivel). Estos resultados pueden deberse, tal como propone en su investigación Rodríguez Vélez (2017), a que los estudiantes con mayor nivel de dominio, según el proceso general de aprendizaje de una lengua adicional, han dispuesto de más contacto con la lengua y han tenido más tiempo para conectar y construir su identidad en español. Por lo tanto, este desarrollo no es solo debido al nivel de dominio de lengua que se tenga sino al contacto y las posibilidades de conectar con la lengua y cultura o culturas que haya tenido el informante en cuestión.

Tabla 46

Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Lograda	38 – 43,2%	62 – 55,3%
Parcialmente	36 – 40,9%	45 – 40,2%
No lograda	14 – 15,9%	5 – 4,5%

8.1.3 Correspondencia identitaria

Dentro de los distintos rasgos que conforman nuestras identidades, para el presente estudio nos hemos centrado en la observación de la representación de la edad, el género, la cortesía y la empatía en las interacciones en español de los sujetos durante las entrevistas. Con esto, queríamos analizar distintos aspectos que forman la identidad de cada individuo desde una perspectiva sociolingüística y sociopragmática, teniendo en cuenta, por un lado, rasgos pertenecientes a la identidad individual, tales como la edad y

el género o la personalidad a través de la empatía; pero también rasgos pertenecientes a la identidad grupal y cómo aspectos de nuestra cultura influyen en nuestra forma de interactuar, en este caso analizamos la cortesía lingüística. Para ello, nos hemos basado en los estudios más relevantes relacionados con la comunicación e interacción acorde a estos distintos rasgos y en los resultados obtenidos en el cuestionario.

8.1.3.1 *Rasgo identitario EDAD*

La comparación de promedios no arroja diferencias significativas según la procedencia del participante en ninguna de las situaciones (ver tabla 48), es decir, los resultados relativos a la correspondencia de la expresión y la edad son similares en las tres procedencias (las diferencias existentes no son significativas).

Tabla 47

Comparación de medias de correspondencia de edad

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
s1tabla2edad	1.465	2	0.481	0.02990
s2tabla2edad	2.529	2	0.282	0.05269
s3tabla2edad	3.544	2	0.170	0.09086
s4tabla2edad	0.319	2	0.853	0.00664

Tabla 48

Datos descriptivos. Promedios de correspondencia de edad según la procedencia

Descriptivas	país	N	Media	DE
s1tabla2edad	Polonia	18	2.67	0.594
	Bélgica	12	2.58	0.515
	Brasil	20	2.50	0.513
s2tabla2edad	Polonia	18	2.56	0.511
	Bélgica	12	2.42	0.515
	Brasil	20	2.26	0.562
s3tabla2edad	Polonia	18	2.33	0.488
	Bélgica	12	2.75	0.463
	Brasil	20	2.47	0.514
s4tabla2edad	Polonia	18	2.44	0.705
	Bélgica	12	2.58	0.515

	Brasil	20	2.47	0.513
--	--------	----	------	-------

En la tabla 49 se observa que más de la mitad, el 61% de las intervenciones, coincide con los rasgos típicos de comunicación en español de los jóvenes de entre 18 y 25 años, perfil identitario de todos nuestros informantes. Aunque el porcentaje es halagüeño, es importante resaltar que estos resultados, unidos a los del rasgo identitario género (véase la tabla 55), son los más bajos del estudio. Esto puede deberse a la poca exposición de los informantes a perfiles identitarios similares al suyo en lengua meta, lo que dificultará el desarrollo de su identidad lingüística desde una perspectiva de edad. Generalmente, los aprendientes de lenguas extranjeras en contextos de no inmersión lingüística tienen un contacto muy limitado con la lengua y cultura o culturas que están aprendiendo. En la mayoría de los casos, este contacto se limita al tiempo de clase junto a sus profesores (con un perfil identitario distinto, pues son personas adultas en su mayoría) y a los materiales didácticos que se usan durante el aprendizaje. Con respecto a los materiales, es difícil encontrar textos reales en los que interactúen personas con un perfil sociolingüístico similar al de los aprendientes, ya sea en las audiciones o en el material audiovisual, y que sirvan de ejemplo de uso real de la lengua. Las editoriales suelen contratar autores adultos que modulan sus voces simulando a las de los jóvenes para las audiciones, lo que hace que los perfiles identitarios no terminen de coincidir (diferentes generaciones, diferentes formas de expresarse, diferentes usos de las lenguas, etc.). Morales-Vidal y Cassany (2020) indican, por su parte, cómo estos perfiles que aparecen en los manuales no suelen coincidir con la realidad que observamos en las comunidades de los estudiantes, pues en su estudio sobre los manuales de español encontraron jóvenes “con trabajo y vivienda, independencia de sus progenitores y vida asentada y elegida libremente” (p. 15), aspectos que no coinciden con las realidades de la mayoría de los jóvenes, lo que hace que las pocas referencias que aparecen en los materiales educativos con perfiles similares a los de los aprendientes no termine de conectar con sus realidades concretas. Algo similar ocurre con el material audiovisual que se utiliza en las aulas, no se suele contar con personajes jóvenes que permitan ser referente para los aprendientes. Además, estamos hablando, en la mayoría de los casos, de textos adaptados y editados, creados por adultos, lo que puede causar una desconexión identitaria entre el personaje y el discurso. Dominguez Heredia (2016) investiga esta cuestión en su estudio comparativo del componente auditivo en distintos manuales de

enseñanza de español de nivel A2. Entre otras, una de las conclusiones a las que llega es que se “intenta” que los textos sean lo más reales posibles, aunque en pocas ocasiones se consigue. Casi la mitad de los manuales analizados por la autora muestra un índice de “autenticidad” menor del 70%, llegando a casos como el de la colección Etapas de la editorial Edinumen con solo un 67% de grabaciones que “proporcionan un lenguaje auténtico y natural” (p. 14), o el caso de la colección Método de la editorial Anaya, con un índice mucho menor, de solo el 29%. Algo similar observamos en sus conclusiones relacionadas con el perfil de las voces escuchadas, “prácticamente el 100% de los manuales trabaja voces de hombre y mujer adultos” (p. 18). Una buena forma de ayudar a que los aprendientes jóvenes desarrollen su identidad lingüística en español es mostrarles documentos reales en los que puedan observar cómo se comportan e interactúan jóvenes de su edad en la lengua y cultura o culturas meta. Otra opción es promover la posibilidad de hacer intercambios comunicativos con jóvenes nativos, ya sea en el propio país (inmersión lingüística) o a distancia, ambas son recomendaciones de la propia autora.

Con respecto a los datos obtenidos en los que los informantes han sido capaces de mostrar su identidad con un resultado parcial (tabla 49) en lo que se refiere a su edad en español (un 35,2% de las intervenciones), podemos concretar que son debidos, en su mayoría, a una no clara referencia identitaria en la lengua meta, mientras que sí son capaces de mostrarlo en su lengua materna o familiar. En otras palabras, mientras que en los discursos en sus lenguas familiares muestran cómo se identifican con la lengua a través de su edad, en español tienden a usar estructuras propias de perfiles más adultos y que no aparecen en sus discursos en sus lenguas familiares, lo que hace que los resultados identitarios no sean del todo concluyentes. Por otro lado, los informantes no son capaces de identificar ciertos enunciados con sus perfiles prototípicos según los estudios y los resultados obtenidos a través del cuestionario. A la hora de seleccionar posibles frases que ellos dirían en español y que conectan con ellos mismos, marcan opciones correspondientes a perfiles diferentes a los suyos (en este caso, claramente adultos) junto a otros enunciados más cercanos a su identidad. De ahí que sean etiquetados como “correspondencia parcial”. Este desconocimiento es un indicador de una falta de desarrollo identitario en este contexto, pues distinguir esos rasgos comunicativos específicos de un perfil u otro es crucial para poder adoptar una lengua adicional como propia y formar parte de la nueva comunidad de habla. Así ocurre en la situación 2 donde

varios sujetos eligen, entre otras, la frase “Normal, va como un loco y al final hay accidentes” como opción posible en español, que corresponde con el ítem 4 de la sección 2 del cuestionario valorado como perfil adulto por el 87,3% de los encuestados.

Por último, solo un 3,8% de las intervenciones totales no correspondería con los recursos comunicativos atribuidos típicamente a los jóvenes. Así ocurre en el caso del informante belga de nivel B BL2, que en la situación comunicativa 1 conecta con la frase “No está mal. Tiene el pelo bonito”, mientras que en su lengua materna no hace menciones al físico de la chica. Este enunciado no corresponde con la forma de comunicarse de los hombres jóvenes (según los estudios y los resultados del cuestionario), pues el aspecto físico y el halago no son temas que suelen aparecer en sus interacciones, especialmente entre iguales. Así lo reflejó Holmes (1993) en su estudio en el que revisó corpus orales y dividió los elogios y los cumplidos que aparecían en dichos archivos según el sexo de los sujetos. En la mayoría de los casos (68,4%) eran mujeres las que usaban estos recursos lingüísticos en sus interacciones. Se trata de un acto de habla afectivo y positivo, que funciona como signo de solidaridad.

Tabla 49

Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total evaluable
Corresponde	111	61%
Parcialmente	64	35,2%
No corresponde	7	3,8%
No evaluable	18	

Si analizamos los resultados obtenidos con respecto a la nacionalidad de los informantes (ver tabla 50), los índices de correspondencia identitaria relacionados con el factor edad son muy similares entre sí, todos por encima del 50% de las intervenciones, destacando los sujetos de Polonia, con el porcentaje más alto (67,1%). Estos resultados pueden ser debidos a una mayor exposición a sujetos con identidades similares a las suyas, ya sea a través de los materiales didácticos, intercambios o las propias posibilidades que ofrezca la institución (presencia de estudiantes extranjeros) o el país (disponibilidad de material audiovisual de países hispanohablantes en medios o cines). Por su parte, los informantes brasileños son los que obtienen el índice de correspondencia total más bajo

(54,3%), mientras que su índice de correspondencia parcial es el más alto, 44,3%. Estos resultados son debidos, como se viene indicando, por la cercanía entre la lengua familiar de los informantes y sus culturas con la lengua y culturas meta, lo que crea una sensación de falso dominio de aspectos sociolingüísticos que difieren entre las culturas. Con respecto a los informantes belgas, cabe destacar que son los que obtienen un porcentaje más alto de no correspondencia, llegando al 8,9% de las intervenciones. Estos datos pueden ser debidos a que, como se mencionada anteriormente, el contacto de estos sujetos con la lengua y culturas meta nos les provee de los referentes necesarios para desarrollar su identidad lingüística. Por otro lado, la lengua y cultura familiar de los informantes debe ser, igualmente, uno de los factores a tener en cuenta a la hora de explicar los datos.

Tabla 50

Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD dividido por la nacionalidad de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	45 – 67,1%	28 – 62,2%	38 – 54,3%
Parcialmente	20 – 29,9%	13 – 28,9%	31 – 44,3%
No corresponde	2 – 3%	4 – 8,9%	1 – 1,4%
No evaluable	5	3	10

Acerca del género de los informantes con respecto al factor identitario edad (tabla 51), al igual que en el resto de factores, observamos que las mujeres se muestran ligeramente más cautas, al no verse cómodas interactuando en lengua meta, lo que hace que en 13 de los casos (el 9,3% de las intervenciones) prefieran no expresar nada; a diferencia de los hombres, que lo encontramos solo en 5 casos (el 8,3% de las intervenciones totales). Ahondaremos más en este tema en apartados posteriores.

En este caso, cabe destacar que son las mujeres las que muestran una correspondencia identitaria mayor, llegando al 65,4%, frente al 50,9% de los hombres. Por su parte, en lo referente al índice de no correspondencia, son los hombres los que obtienen peores datos, pues el 10,9% de sus intervenciones no corresponde con los rasgos comunicativos típicos atribuidos a perfiles jóvenes. En este caso, las mujeres obtienen un porcentaje de tan solo 0,8%. Ya se ha hecho referencia a la importancia de tener roles y modelos suficientes en lengua meta que permita desarrollar su identidad múltiple. En este

caso, edad y género son rasgos muy similares y aunque sí es cierto que no abundan los ejemplos de personas de edad similar a la de los informantes, el hecho de que en las aulas haya más presencia de estudiantes femeninas que masculinos ayuda a que las oportunidades sean mayores en ellas y, por lo tanto, obtengan mejores resultados en el estudio. Como ejemplo que apoya esta teoría, dos tercios de los aprendientes de lenguas que deciden estudiar en el extranjero son mujeres (Shirley, 2006; Bufmack, 2013; Boey, 2014), y de entre los docentes de lenguas, casi el 80% son mujeres (Galindo Merino y Díez Fuentes, 2016).

Tabla 51

Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD dividido por el género de los informantes

Niveles	masculino/hombre	femenino/mujer
Corresponde	28 – 50,9%	83 – 65,4%
Parcialmente	21 – 38,2%	43 – 33,8%
No corresponde	6 – 10,9%	1 – 0,8%
No evaluable	5	13

Finalmente, en el caso del dominio de lengua de los informantes con respecto a su forma de comunicarse y su edad (ver tabla 52), siguiendo la tendencia observada hasta ahora, son los sujetos de niveles más altos los que obtienen mayor correspondencia identitaria, llegando al 67% de las intervenciones totales, mientras que los sujetos de nivel A2 se quedarían en un 53,7% de las intervenciones.

Curiosamente, si nos centramos en los porcentajes de intervenciones que no muestran correspondencia, aunque los índices son relativamente bajos, se aprecia una mayoría del 5% en los sujetos de nivel B frente al 2,4% de las intervenciones de los sujetos de nivel A2. Estos resultados pueden deberse a una mayor exposición a perfiles que no corresponden con los propios, lo que puede conllevar la adopción de comportamientos lingüísticos diferentes a los esperados según sus propias identidades, incluso en niveles altos.

Tabla 52

Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	nivel B
Corresponde	44 – 53,7%	67 – 67%
Parcialmente	36 – 43,9%	28 – 28%
No corresponde	2 – 2,4%	5 – 5%
No evaluable	6	12

8.1.3.2 *Rasgo identitario GÉNERO*

Analizamos a continuación los datos obtenidos en las intervenciones en lengua meta de los informantes relacionados con el factor identitario género. Ya se apuntó en secciones anteriores que con este estudio no se pretende delimitar la identidad de género a una perspectiva binaria. De hecho, se les dio total libertad a los informantes de elegir su género, por una parte, y el género de la cartilla de preguntas, por otra. Todos los informantes que participaron en el estudio se reconocían del género masculino o el femenino, sin que ninguno marcara otras opciones. Por esta razón no se han incluido apreciaciones relacionadas con otros géneros o aspectos del género no fluido.

En relación con la comparación de las medias, la situación es similar a la del caso anterior: no se observan diferencias significativas.

Tabla 53

Comparación de medias de correspondencia de género

Kruskal-Wallis	χ^2	gl	p	ϵ^2
s1tabla2bgénero	0.6432	2	0.725	0.0131
s2tabla2bgénero	2.3994	2	0.301	0.0500
s3tabla2bgénero	0.4051	2	0.817	0.0104
s4tabla2bgénero	0.0266	2	0.987	5.54e-4

Tabla 54

Datos descriptivos. Promedios de correspondencia de edad según la procedencia

Descriptivas	país	N	Media	DE
s1tabla2bgénero	Polonia	18	2.72	0.575
	Bélgica	12	2.75	0.452
	Brasil	20	2.65	0.489

s2tabla2bgénero	Polonia	18	2.72	0.461
	Bélgica	12	2.50	0.674
	Brasil	20	2.79	0.535
s3tabla2bgénero	Polonia	18	2.67	0.488
	Bélgica	12	2.75	0.463
	Brasil	20	2.76	0.437
s4tabla2bgénero	Polonia	18	2.44	0.705
	Bélgica	12	2.50	0.522
	Brasil	20	2.47	0.513

Si tenemos en consideración los rasgos comunicativos atribuidos a cada uno de los géneros según los expertos, observamos que el índice de correspondencia (tabla 55) es superior al 50%, lo que es moderadamente positivo pero, tal como se reflejó en el factor edad, siguen siendo porcentajes relativamente bajos comparados con los obtenidos en los dos rasgos siguientes, relacionados con aspectos culturales (la cortesía) y de carácter (la empatía). Como se verá a la hora de analizar estos resultados en interacción con factores como la nacionalidad, el género o el nivel de los sujetos, una posible causa de porcentajes relativamente bajos puede ser, al igual que ocurría con el factor edad, la poca exposición a referentes en lengua meta del mismo género que el de los informantes, especialmente en el caso de los hombres. Observando las estadísticas, la mayoría de autoras de materiales didácticos son mujeres, y son estas las que suelen crear los diálogos y textos que luego son locutados por hombres. Al igual que observábamos con el aspecto de la edad, es complicado intentar reproducir hablas de grupos distintos al propio sin caer en estereotipos o tópicos sociolingüísticos.

Por otro lado, el 34,6% de los sujetos (tabla 55) presenta una correspondencia parcial respecto a los rasgos comunicativos típicos atribuidos a su género en español. Tal como aclarábamos en el punto anterior, estos resultados son debidos a que, durante su comunicación, tienden a expresarse de una manera identitaria poco clara en lengua meta mientras que en su lengua materna o familiar sí lo logran. Muchos de los sujetos seleccionan frases que suelen atribuirse a géneros diferentes del suyo, basándonos en los estudios y los resultados obtenidos en el cuestionario.

Por último, encontramos que un 4,4% de las intervenciones no corresponden con los rasgos comunicativos relacionados con el género de los informantes en lengua meta. Un claro ejemplo lo tenemos en el caso ya comentado del informante belga de nivel B

BL2, que en la situación comunicativa 1, en la que tiene que hacer comentarios sobre la nueva novia de su mejor amigo, utilizaría “No está mal. Tiene el pelo bonito”, frase que, como ya se ha hecho notar, no corresponde con los rasgos comunicativos atribuibles a un perfil de hablante masculino.

Tabla 55

Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total evaluable
Corresponde	111	61%
Parcialmente	63	34,6%
No corresponde	8	4,4%
No evaluable	18	

Centrémonos, a continuación, en observar cómo se dividen los datos anteriores según la nacionalidad de los informantes (tabla 56). A diferencia del rasgo identitario edad, en donde se observaban claras diferencias según los países, en el caso del género obtenemos unos resultados de correspondencia bastante similares: 62,2% en el caso de los belgas, seguidos de los polacos, con un 61,2% y, por último, los brasileños, con un 60%. Esto confirma nuestra hipótesis relacionada con los roles y referentes femeninos en la educación, pues encontramos que en las 5 instituciones en las que se hicieron las entrevistas el perfil docente relacionado con la enseñanza del español es muy similar, mayoritariamente femenino. Y lo mismo corre con los porcentajes de estudiantes masculinos y femeninos en las aulas, siendo estas últimas mucho más numerosas. De hecho, como dato curioso, a la hora de realizar el estudio nos costó enormemente encontrar informantes masculinos que quisieran participar fundamentalmente porque su presencia era minoritaria, mientras que tuvimos que cortar la participación de informantes femeninas para tener cierta paridad en la investigación.

En el caso de las intervenciones cuyas formas de comunicación e interacción no terminan de coincidir con el género de los sujetos (ver tabla 56), cabe mencionar que, en este caso, sí se aprecian ligeras diferencias. Son los brasileños los que obtienen un índice menor de no correspondencia, obteniendo solo el 1,4% de las intervenciones. Por su parte, los polacos obtienen un porcentaje de 4,5% de sus intervenciones. Es, sin duda, en el caso de los belgas, el que más llama la atención, pues obtienen el índice de correlación más

alto, pero también el de no correspondencia, llegando al 8,9% de las intervenciones. Estos datos coinciden con los obtenidos en la sección anterior.

Tabla 56

Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO dividido por la nacionalidad de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	41 – 61,2%	28 – 62,2%	42 – 60%
Parcialmente	23 – 34,3%	13 – 28,9%	27 – 38,6%
No corresponde	3 – 4,5%	4 – 8,9%	1 – 1,4%
No evaluable	5	3	10

Hemos llegado al apartado en el que analizamos las intervenciones de los sujetos comprobando su correspondencia identitaria según su género (ver tabla 57), y es aquí donde, tal como se anticipaba al principio de esta sección, son los hombres los que muestran más problemas a la hora de reflejar su identidad en lengua meta. La correspondencia identitaria femenina tiene porcentajes muy altos, llegando al 73,2% de las intervenciones, mientras que los hombres se quedan en un 32,8% de sus intervenciones. Por su parte, observamos que el índice de no correspondencia en las mujeres es casi nulo, solo el 0,8% de las intervenciones, a diferencia de los hombres, que llegan a un 12,7%. Donde más se observa esa confusión identitaria es en el caso de las correspondencias parciales, que en el caso de los hombres es más del 50% de las intervenciones, concretamente el 54,5%. Si en el caso de la edad, los resultados obtenidos según el género de los informantes eran relevantes, es en este aspecto (rasgo género según el género de los informantes) en donde observamos una mayor desconexión emocional con una diferencia de más de 40 puntos porcentuales entre los géneros. Y es sin duda aquí donde encontramos una de las conclusiones más importantes del estudio.

Tabla 57

Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO dividido por el género de los informantes

Niveles	masculino/hombre	femenino/mujer
Corresponde	18 – 32,8%	93 – 73,2%
Parcialmente	30 – 54,5%	33 – 26%

No corresponde	7 – 12,7%	1 – 0,8%
No evaluable	5	13

En último lugar, observando el nivel de los informantes según su identidad lingüística y su género (ver tabla 58), obtenemos unos datos muy similares a los del rasgo anterior (edad), en el que los informantes de nivel B muestran una correspondencia mayor (66% de las intervenciones), frente al 54,6% de los informantes A2. De nuevo, nos llama la atención que sean los casos de no correspondencia más altos en los sujetos de nivel B, con un 6% de las intervenciones, frente al 2,4% de los sujetos de nivel A2. En el rasgo anterior (edad) se han indicado las posibles causas a estos datos por lo que no consideramos relevante repetirlas en este apartado.

Tabla 58

Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	nivel B
Corresponde	45 – 54,9%	66 – 66%
Parcialmente	35 – 42,7%	28 – 28%
No corresponde	2 – 2,4%	6 – 6%
No evaluable	6	12

8.1.3.3 Rasgo identitario personalidad (EMPATÍA)

Revisamos a continuación los resultados obtenidos tras analizar la comunicación e interacción de los sujetos a partir de un rasgo identitario conectado con la personalidad y el carácter, como es la empatía, y a través de un rasgo cultural como es la cortesía lingüística. Como estos dos rasgos no se pueden estudiar en todos los tipos de discurso, a diferencia de los dos anteriores, encontramos un número mayor de interacciones no evaluables debidas, por un lado, a que no se aprecia ningún aspecto o estructura que nos permita evaluar este factor o, por otro, porque los sujetos no se expresan en lengua meta. Esto ha imposibilitado que se puedan aplicar pruebas de comparación y significación.

La variable empatía (tabla 59) ofrece el índice de correspondencia más alto de todo el estudio, llegando al 84,5% de las intervenciones evaluables. Esto es debido, sin

duda, a que la forma de mostrar empatía en las distintas lenguas y culturas es muy similar. En muchos casos, va más allá de aspectos lingüísticos y se apoya en aspectos supralingüísticos, como la entonación, los gestos y la actitud del hablante. Todo esto ayuda a que los sujetos sean capaces de mostrar empatía en el caso de que lo necesiten, también en la lengua meta. Así aparece en las conclusiones del estudio de Romero Rivas et al. (2022) en el que afirman que, aunque se aprecian ligeras diferencias según la lengua de comunicación, los informantes son capaces de identificar la empatía en la comunicación en niveles más altos que la ironía o el enfado, por ejemplo.

Tabla 59

Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total evaluable
Corresponde	82	84,5%
Parcialmente	14	14,4%
No corresponde	1	1,1%
No evaluable	103	

Si analizamos los resultados obtenidos según la nacionalidad de los informantes (ver tabla 60), es interesante observar cómo los porcentajes de correspondencia son muy similares en los tres países (81,1% en el caso de Brasil, 79,2% en el caso de Bélgica y 78,6% en el caso de Polonia), con una diferencia menor a 3 puntos porcentuales entre los extremos. Estos datos apoyan nuestra hipótesis con respecto a las semejanzas para expresar empatía entre culturas, pues su expresión está más relacionada con aspectos pragmáticos y entonativos que morfosintácticos o léxicos, de ahí que sean más universales, y a la vez más perceptibles, y que se procesen de manera similar. Por su parte, tan solo encontramos un caso de no correspondencia en todo el estudio, el del informante de nivel B de nacionalidad polaca PL15KT, en la situación comunicativa 1. En este caso, afirma que en polaco sería sincero y le diría abiertamente lo que piensa a su amigo mientras que, en español, se muestra más cauto y menos sincero, llegando a usar estructuras con una carga alta de empatía: “Es bonita, sí... Si yo tuviera que escoger una chica como esa, yo la escogería. Es bonita, sí.” Al preguntarle sobre qué quería expresar en las dos lenguas, confiesa que no querría mentir o mostrarse empático, que preferiría ser sincero, pero que no está seguro de cómo hacerlo en español.

Tabla 60

Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA dividido por la nacionalidad de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	33 – 78,6%	19 – 79,2%	30 – 81,1%
Parcialmente	8 – 19%	5 – 20,8%	7 – 18,9%
No corresponde	1 – 2,4%	0	0
No evaluable			3

En lo referente al género de los informantes (ver tabla 61), los datos son más similares entre sí en comparación con los rasgos identitarios anteriores. El 86,8% de las intervenciones de las mujeres y el 79,3% de las intervenciones de los hombres coinciden con los rasgos típicos en la comunicación conectados con la empatía en español. Como aclaración, estos datos no demuestran el grado de empatía de los sujetos durante sus intervenciones en lengua meta, sino su capacidad de mostrar empatía o no en español según su intención comunicativa. Lo que sí se desprende de los resultados es que, en el caso de la empatía, los informantes son más capaces de ser efectivos comunicativa y emocionalmente en español que en el resto de rasgos identitarios, sin mostrar una gran diferencia según el género del informante.

Tabla 61

Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA dividido por el género de los informantes

Niveles	masculino/hombre	femenino/mujer
Corresponde	23 – 79,3%	59 – 86,8%
Parcialmente	5 – 17,2%	9 – 12,2%
No corresponde	1 – 3,5%	0
No evaluable	1	2

Por su parte, en el nivel de dominio de lengua (tabla 62), en contra de la tendencia que se venía observando hasta ahora, son los informantes de nivel A2 los que muestran una correspondencia mayor, con el 90,7% de las intervenciones, mientras que los informantes de nivel B se quedan en un 79,6%. Además, el único caso de no

correspondencia identitaria relacionada con la empatía la encontramos en un sujeto de nivel B. Estos resultados pueden ser debidos a que, los estudiantes de niveles más altos, debido al conocimiento del que disponen, tienden a buscar la diferencia entre las lenguas, a apartarse de lo que consideran pertenece al ámbito comunicativo de su lengua materna o familiar, llegando a complicar en demasía las estructuras que utilizan sin ser conscientes de que, en las distintas lenguas, las estrategias y estructuras pueden ser similares a la hora de expresar ciertas funciones comunicativas, como es el caso de la empatía. Esto es así, pues observamos que los resultados son similares en los tres países en los que se ha realizado el estudio, lo que nos lleva a pensar que no es un caso aislado.

Tabla 62

Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	nivel B
Corresponde	39 -90,7%	43 – 79,6%
Parcialmente	4 – 9,3%	10 – 18,5%
No corresponde	0	1 – 1,9%
No evaluable	1	2

8.1.3.4 Rasgo identitario de CORTESÍA LINGÜÍSTICA

Terminamos esta sección analizando el rasgo identitario relacionado con aspectos culturales: la cortesía lingüística. Al igual que en el anterior, en este caso tampoco se han podido llevar a cabo análisis de comparación por la cantidad de respuestas no evaluables, por lo que nos centraremos únicamente en los datos descriptivos. Los porcentajes obtenidos (ver tabla 63) coinciden con los rasgos de edad y género, aunque son ligeramente más elevados, llegando en este caso al 65,9% de las interacciones evaluables. A diferencia de las conclusiones obtenidas en el caso de la empatía, en la cortesía lingüística, al tratarse de un aspecto muy conectado con las distintas culturas y sus comportamientos socioculturales, es más complicado que existan conexiones entre los distintos países (aunque puede haberlos). De ahí que los porcentajes de correspondencia sean considerablemente menores a los anteriores. Por su parte, el índice de no correspondencia es ligeramente menor al encontrado en los rasgos edad y género, pues es tan solo del 2,3% de las intervenciones totales.

Tabla 63

Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total evaluable
Corresponde	56	65,9%
Parcialmente	27	31,8%
No corresponde	2	2,3%
No evaluable	115	

Centrándonos en los resultados obtenidos según la nacionalidad de los informantes (tabla 64), apreciamos una clara diferencia entre los países europeos (Polonia, con una correspondencia del 74,2% y Bélgica con el 76,2%) y el país americano, pues en Brasil solo obtienen un índice de correspondencia total del 51,1%, mientras que el 45,5% de las intervenciones muestra una correspondencia parcial. Observando las muestras de lengua dadas por los informantes, concluimos que estos resultados son debidos a que en español se muestran excesivamente corteses en situaciones en las que un alto grado de cortesía puede verse como irónico u burlesco, lo que produciría el efecto contrario al que buscan los informantes. Así ocurre en la situación comunicativa 3, en la que la informante brasileña BR6RJ de nivel B elige la frase “¿Serías tan amable de colocarte al final?” como posible, cuando en un contexto como el mostrado se entendería como inapropiado. Otro de los aspectos que hemos observado en las intervenciones de los informantes brasileños es la confusión que en algunos casos experimentan al usar la segunda persona singular “tú” y sus formas con la tercera singular “usted”, debido a la interferencia con la forma única del portugués *você*. Esta confusión en las formas puede llevar a que el emisor considere que el receptor (de su misma edad o similar) está siendo excesivamente cortés en una situación en la que no sería apropiado (como en el caso del joven que se cuela en la cola del cine), por lo que podría entenderse como sarcasmo o mofa por parte del emisor. Attardo (2000) califica esta actitud como la teoría de la incongruencia pertinente como mecanismo para expresar ironía, pues lo que es incongruente en la comunicación se usa como un recurso para mostrar ironía.

En lo referente a las intervenciones con no correspondencia identitaria, cabe destacar que solo aparecen en el caso de los belgas (el 4,8% de las intervenciones) y de

los brasileños (3% de las intervenciones), no habiendo ningún caso en las comunicaciones de los polacos.

Tabla 64

Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA dividido por la nacionalidad de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	23 – 74,2%	16 – 76,2%	17 – 51,5%
Parcialmente	8 – 25,8%	4 – 19%	15 – 45,5%
No corresponde	0	1 – 4,8%	1 – 3%
No evaluable	5	3	7

Con respecto al género de los informantes (tabla 65), es interesante observar que son las mujeres las que muestran un índice de correspondencia menor que el de los hombres, siendo del 64,4% en ellas frente al 69,2% de ellos. Estos datos, unidos a los correspondientes a las intervenciones que muestran una correspondencia parcial (33,9% de los casos en las mujeres) nos hacen pensar que, aunque son ellas las que muestran más cortesía en sus intervenciones (Lakoff, 1975; Brown, 1980), son a las que más les cuesta hacerlo de manera efectiva en lengua meta, pues los rasgos de cortesía, generalmente, están más arraigados, son más abundantes y son un rasgo característico del habla de las mujeres, de ahí que les resulte más difícil mostrar cortesía en otras lenguas.

Por su parte, son los hombres los que obtienen un porcentaje mayor de no correspondencia, siendo del 3,9% en su caso frente al 1,7% obtenido por las mujeres.

Tabla 65

Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA dividido por el género de los informantes.

Niveles	masculino/hombre	femenino/mujer
Corresponde	18 – 69,2%	38 – 64,4%
Parcialmente	7 – 26,9%	20 – 33,9%
No corresponde	1 – 3,9%	1 – 1,7%
No evaluable	4	11

En el caso de la correspondencia entre las interacciones en lengua meta y el rasgo identitario cortesía lingüística, tal como venimos observando a lo largo del estudio, son los informantes de nivel B (ver tabla 66) los que obtienen mejores resultados, aunque son más ajustados en este caso: 67,4% de las intervenciones de los sujetos de nivel B frente al 64,1% de las intervenciones de ellos sujetos de nivel A2. De nuevo, tal como se vio anteriormente, son los informantes de nivel B los únicos que muestran aspectos de no correspondencia en el 4,3% de las intervenciones.

Tabla 66

Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA dividido por el nivel de los informantes.

Niveles	Nivel A2	nivel B
Corresponde	25 – 64,1%	31 – 67,4%
Parcialmente	14 – 35,9%	13 – 28,3%
No corresponde	0	2 – 4,3%
No evaluable	5	10

8.2 Análisis de los resultados según las distintas situaciones comunicativas

A continuación, analizaremos los datos obtenidos en los distintos ítems de cada una de las cuatro situaciones comunicativas a las que hemos expuesto a los sujetos, a partir de las variables antes indicadas y con los factores habituales. Nos valdremos para ello de los datos descriptivos, pues, como hemos visto en los resultados anteriores, las pruebas de comparación de grupos, en general, no muestran diferencias estadísticas.

8.2.1 Situación 1 (Anexos 3 y 4)

Se presenta la foto de una persona considerada poco atractiva según los cánones generales de belleza. Se informa a los sujetos de que esta es la foto de la nueva pareja de su mejor amigo o amiga y se le pide su opinión sincera.

8.2.1.1 Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes a la hora de interactuar

En esta primera situación, se perciben ciertas discrepancias entre la percepción del entrevistador y la de los informantes. Esta tendencia, como se ha marcado en el apartado anterior, se repite a lo largo de las cuatro situaciones. En el caso de la coincidencia plena en las dos lenguas (ver tablas 67 y 68), nos encontramos ante 18 puntos porcentuales de diferencia. Este desajuste entre percepciones es debido a que los informantes se suelen centrar en aspectos lingüísticos (léxico, sintaxis y gramática) y en lo que quieren expresar y no tanto en otros rasgos de gran importancia, como pueden ser los aspectos paralingüísticos (entonación, ritmo, silencios, etc.) o en la tipología de las estructuras que usan en ambas lenguas, tendiendo a ser más expresivos en su lengua materna o familiar, mientras que en español suelen utilizar estructuras más estereotipadas y generales.

Así ocurre en el caso de la informante BR2BR; mientras que en español se muestra más cauta diciendo “No me parece muy bonito, pero seguro que tiene algo que te interesa”, en portugués comienza con *Ele é muito feio*. – “Él es muy feo”, seguido de risas. A la hora de pedirle a la informante que reflexione sobre sus comentarios en las dos lenguas, piensa que se expresaría de la misma manera, aunque claramente se observa que sí hay diferencias. Esto se aprecia aún más cuando la propia informante confiesa que intentaría ser sincera, pero que no sabe si podría serlo del todo expresándose en español.

Para el análisis y la discusión de los datos, se han tenido en cuenta y se han analizado los resultados obtenidos a través de la percepción del entrevistador–investigador (tabla 68), aunque en ciertas partes del estudio pueden aparecer citados los resultados obtenidos según el criterio de los propios informantes, si se considera relevante. Teniendo esto en cuenta, un 38% de los informantes no se comunica de la misma manera en los dos idiomas en esta situación. Es importante resaltar que no se han tenido en cuenta problemas lingüísticos o de dominio de la lengua meta a la hora de analizar las intervenciones de los informantes. Estos datos, a priori, no deberían entenderse como negativos, pues puede ocurrir que el informante haya adaptado su discurso a las convenciones sociales y comunicativas de la cultura y lengua meta. Así lo refleja el informante brasileño BR2SP en sus comentarios finales. La forma de expresarse y el contenido en las dos lenguas es similar, pero él mismo revela que prefiere ser menos directo en español, pues es algo que no le gusta de su identidad brasileña y que intenta mejorar cuando se comunica en otras lenguas. En este caso concreto sí estaría justificada esa diferencia a la hora de comunicarse en las dos lenguas. Se aprecia claramente cómo

este informante es capaz de adaptarse (y por ende, adaptar su identidad) al contexto comunicativo y a la comunidad de habla en la que se encuentra.

En el resto de los casos (las intervenciones de los 18 informantes restantes), estas diferencias no son premeditadas ni conscientes, según podemos extraer de sus comentarios y reflexiones durante la entrevista. Como se mencionaba anteriormente, el fenómeno que más se repite es la ausencia en español de las estructuras necesarias y del tono adecuado que reflejen las emociones e intenciones comunicativas que sí son capaces de mostrar en su lengua materna o familiar. Como ejemplo, tenemos a la informante polaca PL3SO, que comienza su intervención en polaco con *Spoko*, entendido como “genial” o “guay” en español o *cool* en inglés; o el caso de los informantes brasileños BR4SP, que se expresa en portugués con *Que legal!*, traducido al español por “¡Qué guay!” y BR8RJ, que comienza su fragmento en portugués con *Meu Deus!*, traducido por “¡Dios mío!”.

Otro indicador de esta disparidad al usar las dos lenguas está relacionado con la sinceridad de los informantes y la forma de expresarla. Son muchos los que confiesan que no sabrían cómo ser sinceros en español sin llegar a ofender a su amiga o amigo. Así ocurre en el caso de la informante belga BL6, que dice en español “Estoy muy alegre por ti y espero que sea un joven muy cariñoso. ¿Cómo es, qué edad tiene?”, mientras que al empezar a hacerlo en su lengua materna o familiar (neerlandés) confiesa que sería más sincera y que le diría que de verdad no le gusta mucho. Este desconocimiento de cómo mostrar sinceridad sin llegar a ofender en la lengua meta supone un conflicto en muchos informantes, por lo que optan por usar estructuras más generales o estereotipadas vacías de rasgos identitarios. Dewaele y Plevlenko (2001-2003) llegan a conclusiones similares a estas en sus estudios.

Con respecto a los informantes que no coinciden en sus comunicaciones en las dos lenguas en la situación 1, encontramos tan solo dos casos, ambos de nacionalidad polaca. El informante PL15KT, de nivel B, en español se muestra mucho más neutro en su discurso e intenta no hacer valoraciones muy personales. Incluso confiesa que le mentiría a su amigo diciendo que es bonita: “Es bonita, sí... Si yo tuviera que escoger a una chica como esa, yo la escogería. Es bonita, sí... Es tu vida y tú decides lo que tienes y que tengas suerte con ella”. Por el contrario, en su lengua familiar (polaco), se muestra mucho más sincero, llegando a expresar la poca atracción que siente hacia ella. El informante reconoce que no se siente seguro hablando en español y que le costaría ser

sincero, aunque en su lengua familiar o materna sí lo sería. Se da cuenta de que sus intervenciones son diferentes pero, como comentábamos anteriormente, esta diferencia no se debe a una identidad múltiple establecida en la que el informante es consciente de qué quiere decir y cómo lo quiere decir dependiendo de la comunidad de habla en la que se encuentre; en este caso, las diferencias son debidas a la inseguridad y la falta de herramientas necesarias para expresar lo que quiere y necesita. Algo similar percibimos en el informante PL16KT, también polaco, pero de nivel A2. En este caso, en español tiende a describir el aspecto de la chica de una manera bastante neutra y estereotipada; sin embargo, en polaco se expresa de manera más natural, incluyendo risas en su discurso y haciendo alusiones al gusto de su amigo. Comienza su intervención con la frase *Dziewczyna to dziewczyna*, que se traduce por “una chica es una chica”, lo que nos da información sobre su personalidad. Bengoechea reflexiona sobre esto, “Frente al realce de la afinidad femenina, los cumplidos mutuos y la ausencia de crítica abierta [en el caso de las mujeres], los varones construyen su solidaridad mediante ritos verbales de humillación”, (2003, p.11). En español utiliza estructuras como “Es una chica muy interesante. Creo que tiene los dientes grandes, también los ojos bonitos”, frases que, tal como se puede apreciar, no corresponden con los rasgos identitarios que conectaríamos con los suyos (hombre joven) y que sí aparecen cuando se expresa en polaco. En el caso de este informante, además de percibir esa inseguridad a la hora de expresarse en lengua meta, se observa el uso de ciertas estructuras más estándares y que no corresponderían con las de su identidad. Esto es debido a que, como ya se ha indicado en apartados anteriores (Galindo Merino y Díez Fuentes, 2016), el contacto de los informantes con personas de su mismo género (ya sean docentes o discentes) en el ambiente educativo es muy reducido en el caso de los hombres, lo que dificulta el desarrollo de recursos comunicativos conectados con su identidad de género.

En ambos casos, nos encontramos ante informantes masculinos, lo que nos podría llevar a pensar que, en situaciones comunicativas familiares y personales, a los aprendientes varones les cuesta más expresarse acorde a los recursos que conectamos con su perfil identitario, pero el porcentaje es relativamente bajo para ser determinante.

Tabla 67

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
---------	------------	-----------------------	------------------

Plenamente	38	76.0 %	76.0 %
Parcialmente	10	20.0 %	96.0 %
No coincide	2	4.0 %	100.0 %

Tabla 68

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Plenamente	29	58.0 %	58.0 %
Parcialmente	19	38.0 %	96.0 %
No coincide	2	4.0 %	100.0 %

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor país

Cabe destacar, como ya se ha indicado en el apartado anterior, que tan solo se encuentran dos situaciones de no coincidencia y que ambas pertenecen a informantes de nacionalidad polaca (ver tablas 69 y 70). En el caso de la diferencia entre la percepción del informante y del entrevistador, se observa una coincidencia total en el caso de los informantes belgas, y una diferencia muy leve (un solo informante) en el caso de los informantes polacos. Donde se observa una mayor discrepancia entre percepciones es en el caso de Brasil (ver tablas 69 y 70); mientras que el 95% de los informantes pensaba que sus discursos eran similares en las dos lenguas, encontramos que el entrevistador reduce ese número al 55%, una diferencia notable. Una posible causa de esta discrepancia puede deberse a la cercanía lingüística y cultural que existe entre Brasil y los países hispanohablantes. Son muchas las similitudes lingüísticas y pragmáticas entre las dos lenguas, pero sí existen diferencias, especialmente en la forma de expresar ciertas emociones. Así lo cree Quilis (1988), pues en su estudio sobre la entonación en español y en el portugués de Brasil, afirma que los brasileños tienden a mostrar la función expresiva o emotiva del lenguaje mediante la entonación o estructuras exclamativas de manera más reiterativa que en el español, especialmente la variedad de España. Esta cercanía hace que los informantes piensen que son capaces de expresarse igual en las dos lenguas, sin ser conscientes de las pequeñas que muestran en aspectos entonativos, prosódicos o, incluso, lingüísticos.

Tabla 69

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	11	8	19
Parcialmente	5	4	1
No coincide	2	0	0

Tabla 70

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	10	8	11
Parcialmente	6	4	9
No coincide	2	0	0

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor género de los informantes

Los resultados obtenidos en los que la coincidencia es plena en ambas lenguas (ver tabla 72) son más altos entre las mujeres (60% según el entrevistador) que en los hombres (53% según el entrevistador), una tendencia que veremos se repite a lo largo de las cuatro situaciones comunicativas.

Por su parte, los dos únicos casos en los que no se aprecia coincidencia corresponden a informantes masculinos. Además de la conclusión a la que hemos llegado en el estudio y de la que ya hemos hablado en secciones anteriores, con respecto a la dificultad de los aprendientes masculinos de observar comportamientos de identidades similares a las suyas en lengua meta que sirvan de ejemplo, otra posible razón a estos resultados está relacionada con el tema en sí propuesto en la situación 1. En este caso se abordan aspectos como la sinceridad, la amistad, el físico, el amor, etc., temas en los que, generalmente, los hombres se sienten menos cómodos (Cestero, 1994, 1999 y 2007; Bengoechea, 2002 y 2004; García Mouton, 2000, 2003 y 2018).

Tabla 71

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	11	27
Parcialmente	2	8
No coincide	2	0

Tabla 72

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	8	21
Parcialmente	5	14
No coincide	2	0

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor nivel de dominio de lengua

Es interesante observar cómo, teniendo en cuenta los distintos niveles de dominio de lengua, las diferencias entre informantes cuyos discursos no coinciden no difieren exponencialmente entre los informantes de nivel A2 (4,5%) y los informantes de nivel B (4%). Donde sí se aprecia una ligera diferencia es en los porcentajes de intervenciones en las que las dos lenguas coinciden completamente (ver tabla 74), llegando a un 64% en los informantes de nivel B (según el entrevistador); mientras que en el caso de los informantes de nivel A2, el porcentaje baja al 50% (según el entrevistador). Estos datos son los esperables y confirman la hipótesis inicial de que a mayor dominio de lengua, mayor capacidad de mostrarse uno mismo al comunicarse en una lengua adicional.

Tabla 73

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	14	24

Parcialmente	7	3
No coincide	1	1

Tabla 74

Situación 1. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	11	18
Parcialmente	10	9
No coincide	1	1

8.2.1.2 Eficacia comunicativa de los informantes en sus intervenciones

Pasemos, a continuación, a observar el índice de eficacia obtenido por los informantes desde una perspectiva comunicativa, pragmática y emocional.

De todos los informantes (tabla 75), tan solo un 10% no ha logrado expresarse de manera efectiva según sus objetivos. Como se ha observado anteriormente, en la mayoría de los casos, estos resultados son debidos a la inseguridad del informante al tener que enfrentarse a este tipo de temas en español. Esta inseguridad hace que se comuniquen utilizando estructuras estereotipadas y generales sin llegan a poder expresar lo que verdaderamente quieren o necesitan en lengua meta. Esto se observa en el caso de la informante belga BL1, de nivel A2, que comenta que no le gustaría centrarse en el físico, pero que no sabría sobre qué otras cosas hablar en español, pues no dispone de las herramientas adecuadas. Un caso similar sería el de la informante brasileña BR2BR, de nivel B. Mientras que en español utiliza estructuras básicas que no le permiten ahondar en el tema, en su lengua familiar o materna (portugués) es mucho más comunicativa, le hace preguntas a la interlocutora sobre su nueva pareja. La informante reconoce que es una persona curiosa pero que en español sería más reservada en sus preguntas. Un último caso es el del informante polaco PL15KT, de nivel B, que confiesa que en español no sería tan sincero, aunque él normalmente lo es en su día a día. Por ello, su intervención en la lengua adicional no sería efectiva, al no reflejar lo que verdaderamente le gustaría expresar. Esta imposibilidad o dificultad al expresar lo que quieren y sienten hace que los

informantes se vean poco sinceros o genuinos; mienten en sus apreciaciones porque no saben (o no se atreven) a expresar de manera natural lo que piensan. Se tiende a pensar que estos comportamientos se deben a un bajo dominio de lengua meta, a que no conocen suficientes palabras, expresiones, se duda con la gramática, etc. Sin embargo, se ha comprobado que, en muchas ocasiones, la formulación en la lengua materna es mucho más simple y que no se necesitan estructuras complejas para expresar lo que se quiere. Por ello, consideramos que el problema no está relacionado con el nivel de dominio que tenga el sujeto, sino más bien con la capacidad de expresar lo que se quiere de manera adecuada, más allá de lo meramente lingüístico, entrando en aspectos sociolingüísticos, pragmáticos y emocionales. Todo esto parece revelar limitaciones importantes en la lengua meta, limitaciones que llevan a que los informantes no se reconozcan o sientan como “ellos mismos”. “La lengua extranjera se siente menos cuando nos referimos a ella como competencia, pero durante el proceso de aprenderla sentimos muchas cosas” (Méndez Santos y Duñabeitia, 2021, p.35).

Tabla 75

Situación 1. Eficacia comunicativa

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Lograda	30	60.0 %	60.0 %
Parcialmente	15	30.0 %	90.0 %
No lograda	5	10.0 %	100.0 %

Si analizamos estos datos por país (ver tabla 76), observamos que los informantes polacos son los que tienen un porcentaje más alto de fracaso (17%), a diferencia de sus compañeros belgas (9%) y brasileños (5%). Esto se puede deber a una mayor distancia cultural entre ambos países o una menor conexión con las culturas meta. Si nos centramos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, estos datos nos llevan a la conclusión de que la exposición de los aprendientes a aspectos interculturales y pragmáticos, posiblemente, no haya sido suficiente para desarrollar esta competencia. “El grado de exposición a la segunda lengua es de especial relevancia cuando hablamos de la reestructuración de los sistemas cognitivo-lingüísticos.” (Casaponsa, Athanasopoulos y Thierry, 2021, p.67). Por su parte, los porcentajes de éxito según los países son muy similares: 61%, 58% y 60% respectivamente.

Tabla 76*Situación 1. Eficacia comunicativa según el país de los informantes*

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Lograda	11	7	12
Parcialmente	4	4	7
No lograda	3	1	1

En el análisis de los datos según el género de los sujetos (tabla 77), centrándonos en los porcentajes de informantes que no han logrado comunicarse de manera efectiva, encontramos ciertas diferencias, siendo el porcentaje de fracaso ligeramente mayor en los hombres (13%) que en las mujeres (8%). En secciones anteriores se ha intentado explicar esta tendencia relacionando los datos con el tema concreto de la situación comunicativa a la que se han visto expuestos los informantes.

Tabla 77*Situación 1. Eficacia comunicativa según el género de los informantes*

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Lograda	9	21
Parcialmente	4	11
No lograda	2	3

Por último, en el caso de los distintos niveles de dominio de lengua de los informantes (tabla 78), observamos ligeras diferencias entre los informantes de nivel B, que han podido comunicarse de manera efectiva en el 68% de los casos, en oposición a los informantes de nivel A2, que lo hacen en el 50%. Estas diferencias se acentúan al observar a los informantes que no han logrado comunicarse de manera efectiva, siendo el 14% en el caso de los de nivel A2 y llegando solo al 7% en el caso de los informantes de nivel B. Como se ha observado anteriormente, la mayoría de las intervenciones no logradas en lengua meta, a nivel general, son debidas a la inseguridad de los informantes con respecto a su dominio de lengua o a sus carencias comunicativas. Al no saber cómo expresar lo que realmente quieren comunicar, tienden a utilizar estructuras estereotipadas y con poca carga emocional o identitaria. En este caso concreto los datos concuerdan con los obtenidos en la mayoría de estudios consultados, cuya hipótesis es que a mayor nivel

de dominio de lengua mayor capacidad para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones comunicativas. Cuando nos referimos a mayor dominio, no nos centramos únicamente en la competencia lingüística. Los alumnos de niveles más altos muestran mayor confianza en su discurso y en su interacción, exhiben una competencia existencial más desarrollada, debido, seguramente, a una mayor exposición a la lengua y culturas meta (no hay que olvidar que el estudio se ha realizado en contextos de no inmersión lingüística, por lo que se infiere que los informantes que tienen mayor nivel llevan más años estudiando y aprendiendo la lengua), y por consiguiente más oportunidades para interactuar y expresarse en dicha lengua (Ayçiçeği y Caldwell-Harris, 2004). Aun así, como veremos a continuación, esta tendencia no termina de cumplirse en todos los casos.

Tabla 78

Situación 1. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Lograda	11	19
Parcialmente	8	7
No lograda	3	2

8.2.1.3 Correspondencia identitaria

Por lo que observamos en la tabla 79, la gran mayoría de informantes (84%) se ha expresado o podría hacerlo en español de manera adecuada según la identidad correspondiente a su edad en esta situación comunicativa concreta. De ellos, el 10% lo hace de manera parcial, lo que supone que existen todavía ciertos aspectos por desarrollar o adquirir. Tan solo observamos tres casos (6%) en los que, claramente, su forma de expresarse e interactuar en la lengua adicional no correspondería con lo esperable según la edad de los informantes, cosa que no ocurre en el momento de expresarse en su lengua familiar o materna. Este es el caso del informante polaco de nivel B PL15KT, en el que observamos un uso más estereotipado al comunicarse en español del que se observa en su lengua familiar o materna (polaco). El propio sujeto reconoce en la entrevista que, muchas veces, no se siente él mismo al expresarse en español.

Tabla 79

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	42	84.0 %	84.0 %
Parcialmente	5	10.0 %	94.0 %
No corresponde	3	6.0 %	100.0 %

En el caso del factor género (tabla 80), observamos de nuevo que una mayoría (64%) se comunica o podría hacerlo en español de manera adecuada a la que correspondería con su género según los estudios analizados. Por su parte, el número total de informantes que lo hacen de manera parcial es bastante mayor que en el caso anterior, llegando al 30%. A diferencia del factor edad, el género marca unos límites mucho menos precisos, pues interviene una serie de factores externos e internos (orientación sexual, cultura, ideología, etc.) que hacen mucho más complejo conectar ciertos actos de habla o comportamientos comunicativos con un género concreto. Teniendo esto en cuenta, destacamos el caso del informante polaco PL15KT que, al igual que en el ítem anterior, selecciona una serie de estructuras que no terminan de conectar con su identidad de género, “No está mal. Tiene el pelo bonito”. Al preguntarle sobre esto, responde que en su lengua familiar o materna nunca diría algo así, pues es consciente de que es un comentario “más típico de las mujeres. Normalmente yo hablaría del cuerpo de la chica, pero no de su pelo”. Este fenómeno ya se ha comentado en secciones anteriores (ver tabla 45).

Tabla 80

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	32	64.0 %	64.0 %
Parcialmente	15	30.0 %	94.0 %
No corresponde	3	6.0 %	100.0 %

Según los datos de la tabla 81, al mostrarse empáticos o no y ser conscientes de ello, obtenemos que el 76% de los informantes lo hace de manera satisfactoria, debido, fundamentalmente, a que ciertos aspectos relacionados con la empatía son comunes en las lenguas y culturas involucradas en el estudio. Este tipo de comportamiento en situaciones familiares y cercanas entre jóvenes es muy similar en las comunidades de habla seleccionadas. Así lo reflejan en su estudio sobre empatía y edad Mestre, Frías y

Tur (1997), quienes encontraron un efecto principal significativo de la variable edad, de forma que las puntuaciones medias de los sujetos de 17 a 25 años eran significativamente superiores a las del resto de grupos en diferentes países.

Por otro lado, un 22% de los informantes muestra una conexión parcial entre los rasgos atribuidos a su perfil identitario y su forma de mostrar empatía; mientras que en un solo caso (el 2% del total) la forma de expresarse no conecta en absoluto con la identidad del informante. Este es el caso del polaco PL15KT de nivel B, del que ya hemos hablado en tablas anteriores en esta misma situación. La conclusión a la que llegamos es que, aun teniendo un nivel de dominio de lengua intermedio, no ha logrado desarrollar esta identidad lingüística múltiple, lo que le impide expresarse de manera adecuada y acorde a los patrones lingüísticos de la lengua adicional correspondientes con su perfil identitario.

Tabla 81

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	38	76.0 %	76.0 %
Parcialmente	11	22.0 %	98.0 %
No corresponde	1	2.0 %	100.0 %

Terminamos este análisis con el último rasgo de nuestro estudio, la cortesía lingüística, y debido a que no era el foco en esta situación comunicativa, no se han incluido ítems que ayuden a analizar este factor, por lo que hemos considerado oportuno el no incluirlo dentro de nuestro estudio (tabla 82).

Tabla 82

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
No evaluable	50	100 %	100 %

Con respecto a la correspondencia identitaria y a los factores de género, país y nivel de dominio de lengua relacionados con esta situación comunicativa, comentaremos aquellos aspectos que consideramos relevantes por sus resultados para el estudio.

En lo referente a la nacionalidad de los informantes, observamos que son los brasileños los que más se alejan de las estructuras lingüísticas unidas a rasgos identitarios concretos. Lo hacen de manera parcial el 20% en relación con su identidad y edad (tabla 83), el 30% en relación con su identidad y empatía (tabla 85), y llegan al 45% en relación con su identidad y género (tabla 84). Por su parte, el caso de los polacos es interesante, pues es la nacionalidad con los resultados más altos en no coincidencia. Así, obtienen un 11% en el caso de la edad (tabla 83) y del género (tabla 84) y un 5% en el caso de la empatía (tabla 85).

Tabla 83

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	16	10	16
Parcialmente	0	1	4
No corresponde	2	1	0

Tabla 84

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	12	9	11
Parcialmente	4	2	9
No corresponde	2	1	0

Tabla 85

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	15	9	14
Parcialmente	2	3	6
No corresponde	1	0	0

Con respecto a los factores identitarios observados según el género de los informantes, se aprecia una clara diferencia entre los informantes masculinos y los femeninos, como se viene indicando a lo largo de todo el estudio. En su mayoría, las mujeres han sido más capaces de mostrarse en lengua meta acorde a sus rasgos sociolingüísticos, mientras que en el caso de los hombres, el 33% no lo logra o lo hace de manera parcial en lo referente a la edad (tabla 86) y el 27% no lo logra o lo hace parcialmente en lo referente a la empatía (tabla 88). Donde se observa una mayor dificultad por parte de los informantes masculinos es en el factor identitario género (tabla 87), en el que el 80% de los sujetos no son capaces de expresar marcas del género al que se adscriben o lo hacen de manera parcial. Esto es debido, según se ha mencionado anteriormente, a la hipótesis de que muchos de los referentes lingüísticos que tienen estos estudiantes suelen ser femeninos, lo que dificulta o impide que los aprendientes masculinos lleguen a adquirir los modelos lingüísticos generales conectados con su género en lengua meta. Hay que tener en cuenta, por otro lado, aspectos relacionados con la identidad sexual y de género que hemos dejado fuera de este estudio pero que pueden tener cierto impacto en los resultados obtenidos. Este es el caso de varios informantes masculinos que seleccionan la frase, “No está mal. Tiene el pelo bonito.”, como posible en su interacción en español, aunque reconocen que no dirían algo así en sus lenguas familiares. Por su parte, este tipo de frases en las que se ensalzan aspectos físicos o la ropa de la otra persona que no tengan connotaciones sexuales, se suele relacionar con el habla femenina. Así lo demuestran los estudios consultados, como el de Ríos González, 2007 y el de Ainciburu y Buttazzi, 2019, y lo avala el 97% de los sujetos que respondieron el Cuestionario 1 de nuestra investigación (ítem 4.6).

Tabla 86

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	10	32
Parcialmente	2	3
No corresponde	3	0

Tabla 87

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	3	29
Parcialmente	9	6
No corresponde	3	0

Tabla 88

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	11	27
Parcialmente	3	8
No corresponde	1	0

El último aspecto que hemos analizado en el estudio es el del nivel de dominio de lengua y, como era de esperar, encontramos una mayor conexión con sus identidades en los estudiantes de nivel B, a excepción del caso de la empatía (tabla 91), en el que el 28,5% de los participantes no ha sido capaz de expresarse según lo esperado o lo hacen de manera parcial; en el caso de los estudiantes de nivel A solo el 18% de los informantes no lo logran o lo hacen parcialmente. Estos datos coinciden con los expresados en la tabla 61 en la que reflexionamos sobre la causa de estos datos.

Tabla 89

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	nivel A2	Nivel B
Corresponde	18	24
Parcialmente	3	2
No corresponde	1	2

Tabla 90

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	12	20
Parcialmente	9	6
No corresponde	1	2

Tabla 91

Situación 1. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	18	20
Parcialmente	4	7
No corresponde	0	1

8.2.2 Situación 2 (Anexos 3 y 4)

En esta situación se muestra la imagen de un chico de edad similar a la de los informantes que ha tenido un accidente con un monopatín. Se les pide que se expresen según lo que les sugiera la situación y que expliquen cómo interactuarían con sus amigos, que también han presenciado el incidente.

8.2.2.1 Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes a la hora de interactuar

Lo primero que apreciamos es la diferencia entre la percepción de los informantes y la del propio entrevistador. Ya se comentó esta disparidad en la situación comunicativa anterior (ver tablas 67 y 68) pero, en este caso, la diferencia es ligeramente menor, con una diferencia de 16 puntos entre la opinión de los informantes (tabla 92) y el hecho de comunicarse de la misma manera en las dos lenguas y la opinión del entrevistador (tabla 93). Si observamos las dos situaciones comunicativas restantes, parece que encontramos una tendencia, pues en todos los casos, los datos arrojan disparidad entre las percepciones de más de 8 puntos. Tal como concluíamos en la primera situación, este desajuste entre percepciones es debido a que los informantes se suelen centrar en aspectos lingüísticos

(léxico, sintaxis y gramática) y en lo que quieren expresar y no tanto en otros rasgos de gran importancia, como pueden ser los aspectos paralingüísticos (entonación, ritmo, silencios, etc.) o en la tipología de las estructuras que usan en ambas lenguas, tendiendo a ser más expresivos en su lengua materna o familiar, mientras que en español suelen utilizar estructuras más estereotipadas y generales. Todo lo anterior se une al hecho de que, en muchos casos, lo que quieren expresar y lo que terminan expresando no coincide del todo, lo que hace que haya cierta disparidad en los enunciados en las dos lenguas.

Si nos centramos en el grado de coincidencia, se observa una leve disminución con respecto a los datos de la situación anterior, en la que un 76% (según los informantes) y un 58% (según el entrevistador) era capaz de comunicarse de una manera similar y consciente en las dos lenguas, mientras que en esta situación, los datos se quedan en un 70% (en el caso de los informantes, tabla 92) y un 54% (en el caso del entrevistador, tabla 93). Esta diferencia se debe, posiblemente al tipo de situación comunicativa a la que hemos expuesto a los informantes. Parece que en un contexto familiar (conversación con un amigo o amiga) y en un ambiente distendido, como el que se mostraba en la primera situación, los participantes son más capaces de mostrar su identidad y ser efectivos en sus interacciones. Por el contrario, en situaciones en las que se incluye un factor externo (como es este joven al que no conocen), añadido al estrés que puede producir el pequeño accidente, muestran ciertas dificultades a la hora de expresarse tal como lo harían en su lengua materna o familiar. Estas diferencias se incrementarán, incluso, en las dos situaciones siguientes, lo que nos llevará a afirmar que cuanto más alejemos a los estudiantes de situaciones familiares controladas y les acerquemos a interacciones más formales con cierta confrontación, mayor será su dificultad para expresarse tal como lo harían según su identidad en su comunidad de habla. Estos resultados coinciden con los expuestos por Caldwell-Harris (2015), “Using a language in emotional contexts produces emotional resonances because human experiences are learned and stored in one way or another depending on the context” (p.01).

Por último, cabe analizar los dos casos en los que no hay coincidencia entre las intervenciones. En el informante BR3SP, de nivel A2, observamos cómo prácticamente no es capaz de decir nada en lengua meta mientras que en su lengua materna (portugués) sí muestra con sus palabras la preocupación que siente y su interés por ayudar. Al preguntarle la causa de este bloqueo, confiesa que la situación es tan chocante que, aunque querría, no sabría qué decir e iría simplemente a ayudar. Esta incapacidad a la hora de

expresarse le causa frustración y tristeza. El caso de la informante BR2RJ, también de nivel A2, es diferente pues sí se comunica en las dos lenguas pero, mientras que en español solo es capaz de decir un par de palabras vacías de emociones, en portugués diría *Caramba, caiu feio!* – Que en español sería “¡Joder, se ha hecho daño!”, mucho más expresivo y con una carga emocional mucho mayor. Lo interesante es que, al preguntar a la informante, no es consciente de estas diferencias llegando a creer que su intervención en español mostraba similar intención comunicativa y carga emocional que la realizada en portugués.

Tabla 92

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Plenamente	35	70.0 %	70.0 %
Parcialmente	14	28.0 %	98.0 %
No coincide	1	2.0 %	100.0 %

Tabla 93

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Plenamente	27	54.0 %	54.0 %
Parcialmente	21	42.0 %	96.0 %
No coincide	2	4.0 %	100.0 %

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor país.

Con respecto a la coincidencia entre las lenguas de los informantes según sus países de origen, teniendo en cuenta la opinión del entrevistador (tabla 95), observamos que es en Brasil dónde se aprecia un mayor índice de coincidencia, llegando al 60% de las intervenciones en ambas lenguas con coincidencia plena, mientras que en el resto de países el índice de coincidencia plena y parcial es del 50-50. Al mismo tiempo y paradójicamente, es en Brasil donde encontramos, como único país, casos de no coincidencia, en un 10% de las intervenciones. Con respecto a los primeros datos, estos resultados pueden ser debidos a la cercanía lingüística y cultural entre los países y comunidades de habla, pues en cuestiones de este tipo, parece más sencillo llegar a

expresar lo que el informante busca o necesita acorde a sus intenciones comunicativas e identitarias basadas en su propia lengua y cultura y, gracias a esta cercanía, ser efectivo. Por el contrario, esta cercanía y aparente simplicidad, puede ejercer el efecto contrario y hacer que los informantes piensen que están siendo acertados en sus intervenciones, cuando lo que están haciendo es reproducir estructuras o comportamientos relacionados con sus comunidades de habla y no con las de la lengua meta. Así lo manifiesta Chenoll (2016), cuando afirma que el proceso de aprendizaje de una lengua adicional cercana, como es el caso del portugués y del español, exige por parte de los docentes y de los aprendientes algunas herramientas cognitivas adecuadas. Los estudiantes brasileños, debido a las similitudes gramaticales, pragmáticas, semánticas y léxicas, parten de un nivel de conocimiento en lengua española que los lleva a predecir ciertos usos en lengua meta. Esa facilidad de intercomprensión esconde en ocasiones problemas más complejos, ya que muchas veces crea una sensación errónea de dominio de lengua, además de que refuerza ciertas falsas creencias y propicia la fosilización de errores.

Tabla 94

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	13	7	15
Parcialmente	5	5	4
No coincide	0	0	1

Tabla 95

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	9	6	12
Parcialmente	9	6	6
No coincide	0	0	2

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor género de los informantes.

En el caso de las intervenciones y la coincidencia entre las lenguas según el género de los informantes, es curioso observar cómo, tal como ocurría en la situación anterior, los hombres muestran más dificultades en el momento de expresarse en lengua meta. Solo el 27% (según el entrevistador, tabla 97) es capaz de hacerlo en las dos lenguas de manera similar mientras que el 67% lo hace de manera parcial y el 6% no lo logra. Estos resultados pueden ser debidos a que los hombres suelen expresar menos sus emociones, lo que hace más complicado todavía el hacerlo en una lengua adicional, especialmente en este tipo de situaciones, donde tienden a la mofa o al insulto, especialmente al hacer comentarios entre iguales (Philips, Steele y Tanz, 1999; García Mouton 2003 y 2006; Bengoechea, 2002 y 2003; Barral, 2010).

Así lo refleja el informante polaco PL17KT, de nivel A2, que en español expresaría “¡Qué loco hombre!” y confirma que iría a ver cómo está, mientras que en polaco confiesa que diría una palabrota o insultaría al chico del accidente y que se reiría con sus amigos. Al preguntarle por la razón de este cambio no sabe qué responder, simplemente actuaría así.

Tabla 96

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	8	27
Parcialmente	6	8
No coincide	1	0

Tabla 97

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	4	23
Parcialmente	10	11

No coincide	1	1
-------------	---	---

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor nivel de dominio de lengua.

Este último apartado corresponde al nivel de dominio de lengua de los estudiantes y, coincidiendo con los resultados de la situación comunicativa anterior y las dos posteriores (tal como veremos), el nivel de coincidencia total es mayor en los informantes de nivel B (61% según el entrevistador, tabla 99) que en los informantes de nivel A2 (45% según el entrevistador, tabla 99). Al mismo tiempo, los dos únicos casos de informantes que no han sido capaces de expresar lo que querían en las dos lenguas tienen el nivel A2. Estos datos confirman la hipótesis de que a mayor dominio de lengua, mayor la probabilidad de desarrollar una identidad múltiple conectada a la lengua adicional.

Tabla 98

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	12	23
Parcialmente	9	5
No coincide	1	0

Tabla 99

Situación 2. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	10	17
Parcialmente	10	11
No coincide	2	0

8.2.2.2 Eficacia comunicativa de los informantes en sus intervenciones

Con respecto al nivel de eficacia comunicativa, nos encontramos con que poco más de la mitad de los informantes, el 52% según la tabla 100, ha logrado comunicar en lengua adicional lo que quería o necesitaba. Estos datos son ligeramente inferiores a los de la situación anterior, pues el índice de logro alcanzaba el 60% (ver tabla 75).

En el caso del 40% que logra expresar parcialmente lo que quiere o necesita, observamos como en un alto número de los casos lo expresado no se adecua del todo a la intención del informante. Así se aprecia en el caso del belga BL3, de nivel B, que confiesa que querría expresar sorpresa, preocupación y empatía (tal como lo hace en su intervención en neerlandés): *Ah may hoe is hij gevallen... dat zal pijn doen* – “Ay madre, ¿cómo se cayó? ... eso tiene que doler que no veas”. Mientras que en español no es capaz de expresar más que sorpresa y cierta preocupación, pero no empatía, “¡Oh, mira a aquel chico que se ha caído! ¿Qué habrá pasado?” Incluso, puede denotar cierta indiferencia dependiendo del tono que utilice.

Otro comportamiento que se repite entre los informantes con un logro parcial está relacionado con el hecho de no expresar nada o casi nada en lengua meta (español), mostrando su interés por ayudar acercándose al chico accidentado, mientras que en sus lenguas familiares sí hacen algún tipo de comentario o exclamación del tipo *Caramba!* – “¡Joder!”, como en el caso del informante brasileño de nivel A2 BR3RJ, o *Biedaczek!* – “¡Pobre!”, expresado por la informante polaca PL4SO, de nivel B. Aunque la intención es similar, la forma de expresarse emocionalmente no es del todo igual, lo que hace que en lengua meta no terminen de comportarse e interactuar acorde a lo que creemos sería su identidad basándonos en sus intervenciones en las otras lenguas y sus comentarios posteriores.

Al analizar las situaciones en las que no logran expresar lo que quieren, en la mayoría de los casos nos encontramos ante situaciones en las que los informantes no dirían nada en lengua meta por no disponer de las herramientas necesarias (lingüísticas, sociolingüísticas o pragmáticas) para hacerlo, lo que suele crear un sentimiento de frustración, incomodidad y tristeza en los propios informantes. Así lo confirma el informante polaco de nivel A2 PL16KT, que intenta decir algo pero confiesa que no sabría qué decir, mientras que en polaco sí es capaz de expresarse sin problema. Lo mismo observamos en el informante brasileño de nivel A2 BR3SP. Al exponer a los informantes antes situaciones negativas, no saben cómo actuar, lo que les impide ser ellos mismos también en lengua meta, aunque la carga del contexto sea negativa. Esta hipótesis

coincide con los resultados obtenidos en los estudios de Dewaele (2015), Mavrou y Bustos-López (2019) y Sánchez Gutiérrez y Fernández Mira (2023) en los que demostraron que los estudiantes de español, especialmente aquellos que se encuentran en contexto de no inmersión lingüística, tienden a usar más palabras positivas que negativas en sus discursos debido, posiblemente, a la poca exposición y práctica ante situaciones con una carga emocional profunda negativa más relacionada con situaciones de confrontación o afrenta. Este fenómeno se aprecia más claramente en las dos situaciones posteriores.

Tabla 100

Situación 2. Eficacia comunicativa

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Lograda	26	52.0 %	52.0 %
Parcialmente	20	40.0 %	92.0 %
No lograda	4	8.0 %	100.0 %

Al observar el índice de logro comunicativo según la nacionalidad de los informantes (tabla 101), llama la atención que son los belgas los único que han sido capaces de expresar lo que querían de manera total (50%) o parcialmente (50%), mientras que en el caso de los brasileños, el índice de comunicaciones no logradas es del 10% y el de los polacos del 11%. Donde observamos un mayor porcentaje de fracaso, sin duda, es en el caso de los informantes polacos, con solo un 39% de logros en oposición al 50% de logros parciales y al 11% de no logros. Estos datos coinciden con los anteriores, en los que los informantes de esta nacional son los que habían mostrado mayores dificultades a la hora de expresarse según su intención desde una perspectiva comunicativa, pragmática y emocional. Puede que estos resultados se deban a la poca exposición que tienen estos estudiantes a la lengua y culturas meta y las oportunidades reales de expresarse e interactuar, especialmente en este tipo de situaciones, tal como señalan Mendonça e Silva y Mendonça de Lima (2010) o Méndez Santos y Duñabeitia (2021). La informante polaca de nivel B, PL12SO, durante sus reflexiones finales, lo expresa de la siguiente manera: “En situaciones donde debo tener cuidado con lo que digo y cómo lo digo, me siento más segura en polaco, pues en español todavía me falta vocabulario y más práctica en cómo decir las cosas [...] En español no he tenido muchas ocasiones para usarlo en situaciones muy negativas. No sé cómo actuaría y si sería capaz de expresarme [...] Cuando hablo

español, no me siento tan segura como en polaco. Tal vez digo algo y si me responden, puede que no sepa qué más decir. Esto no me pasa en polaco”.

Tabla 101

Situación 2. Eficacia comunicativa según el país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Lograda	7	6	13
Parcialmente	9	6	5
No lograda	2	0	2

Al igual que hemos comentado en el apartado anterior al analizar las coincidencias entre lenguas según el género de los informantes, los resultados nos demuestran que son los hombres los que tienen más dificultad al expresar lo que quieren en lengua meta (tabla 102). Así, solo el 20% de los informantes masculinos muestra una intención comunicativa efectiva, en tanto que el 67% logra expresarse de manera parcial y el 13% no lo logra. El brasileño BR3RJ, de nivel A2 comenta al respecto: “Intento representar mi identidad cuando hablo en español, pero siento que soy más serio y formal. Soy una persona irónica y no puedo serlo del todo en español porque no estoy seguro de cómo hacerlo. Prefiero mostrarme más neutro”. Encontramos una reflexión similar en el informante polaco de nivel B, PL15KT: “En polaco conozco bien las palabras y sus posibles significados y las utilizo según necesito. En español no conozco todas las palabras y sus posibles connotaciones, por eso utilizo lo que conozco bien, aunque no quiera decir lo que realmente yo quiero expresar”. La causa de estos resultados se ha tenido en cuenta en secciones anteriores y coinciden con las hipótesis de estudios similares (Shirley, 2006; Bufmack, 2013; Boey, 2014; Galindo Merino y Díez Fuentes, 2016).

Tabla 102

Situación 2. Eficacia comunicativa según el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Lograda	3	23
Parcialmente	10	10
No lograda	2	2

En lo que respecta al nivel de los informantes y al logro comunicativo, los resultados siguen avalando la hipótesis antes expresada de que a mayor dominio de lengua, mayor es la probabilidad de desarrollar la identidad conectada con la lengua y culturas adicionales. Los porcentajes de los casos de logro son similares, aunque muestran una diferencia apreciable: 46% en el caso de los informantes de nivel A2 y 57% en el caso de los informantes de nivel B, 11 puntos de diferencia. Donde más se aprecia esta tendencia es en el caso de los informantes que no han logrado sus objetivos comunicativos en lengua adicional, llegando al 18% en los sujetos de nivel A2, mientras que no se encuentra ningún caso entre los informantes de nivel B.

Tabla 103

Situación 2. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes

Niveles	nivel A2	Nivel B
Lograda	10	16
Parcialmente	8	12
No lograda	4	0

8.2.2.3 Correspondencia identitaria

Empecemos analizando el perfil identitario de los participantes con respecto a la comunicación y su edad. En esa situación, a diferencia de la primera, los datos de correspondencia son mucho menores (tabla 104), pues tan solo el 36% de los participantes se expresa en lengua meta acorde a lo que sería su identidad lingüística y el rasgo edad. Por el contrario, un 52% de los informantes (más de la mitad), muestra una correspondencia parcial. En este sentido, son varias las razones que lo explicarían, siendo la más común la tendencia de los informantes a ser más generales y estereotipados en la lengua meta, mientras que en su lengua familiar muestran mucha más emoción e intención comunicativa. Así ocurre en el caso del informante brasileño BR3SP, de nivel A2, quien al expresarse en español y seleccionar las posibles frases que podría utilizar, tiende a ser muy general y poco expresivo. Por el contrario, al comunicarse en portugués, *Nossa, que atrapalhado!*, que se puede traducir por “¡Dios, que lío!”, sí se acerca más a los rasgos comunes comunicativos relacionados con su edad. Estas diferencias entre sensaciones y lenguas aparecen, igualmente, en la investigación de Panicacci y Dewaele (2018), donde

muestran cómo los informantes no consiguen conectar con la lengua meta al no sentir lo que los autores denominan “el poder” de su comunicación, mientras que sí son conscientes de este “poder” en sus lenguas familiares o maternas, “the assumption that the L1 had an emotionally stronger evocative power” (p. 18).

Por su parte, el 6% de los informantes no son capaces de expresarse en español en este caso acorde a los rasgos identitarios relacionados con la comunicación y la edad. Los dos informantes belgas BL8, BL11 y el brasileño BR3SP, seleccionan como posible para ellos la frase 3.2.3 “Normal, va como un loco y al final hay accidentes”, que según los estudios consultados y los resultados obtenidos en el Cuestionario, correspondería con un perfil identitario adulto. Esto contrasta, en todos los casos, con lo expresado en sus lenguas familiares o maternas, lo que nos hace pensar que no son capaces de reconocer y expresar estructuras en lengua meta acorde a su identidad, en este caso, coincidiendo con los resultados obtenidos por Dominguez Heredia (2016).

El 6% restante de informantes cuyas intervenciones no son evaluables es debido a que, en español o en las dos lenguas, han decidido no expresar nada, por lo que no podemos analizar su perfil identitario lingüístico.

Tabla 104

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	18	36.0 %	36.0 %
Parcialmente	26	52.0 %	88.0 %
No corresponde	3	6.0 %	94.0 %
No evaluable	3	6.0 %	100.0 %

Al contrario que en el rasgo anterior, al observar la comunicación de los sujetos conectada con su género, sí se aprecia un mayor índice de correspondencia (tabla 105), llegando al 66% del total de intervenciones. Por su parte, el 20% de los casos muestra una correspondencia parcial y tan solo el 8% no corresponde. Este es el caso del informante polaco de nivel B, PL15KT, que selecciona como posibles frases la 3.2.2 “¡Pobre! Seguro que se ha hecho daño. Vamos a ayudarle” y la 3.2.4 “¡Ay, qué daño!”, expresiones diferentes a las expresadas en su lengua materna, más empáticas y con una fuerte carga afectiva, más relacionadas con la comunicación femenina, tal como indican en sus

estudios Philips, Steele y Tanz (1999). Por último, al igual que en el rasgo analizado anteriormente, encontramos un 6% de las intervenciones que no son evaluables debido al silencio en lengua meta por parte de los sujetos.

Tabla 105

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	33	66.0 %	66.0 %
Parcialmente	10	20.0 %	86.0 %
No corresponde	4	8.0 %	94.0 %
No evaluable	3	6.0 %	100.0 %

El último rasgo considerado en esta situación comunicativa está relacionado con la empatía de los informantes. En este aspecto, los datos (tabla 106) son bastante positivos pues se considera que, en el 88% de los casos, hay correspondencia entre la forma de expresar la empatía con la intención comunicativa en lengua meta. Por su parte, solo el 6% lo ha hecho de manera parcial, como el caso del belga BL11, de nivel B, que selecciona, entre otras, la frase 3.2.4 “¡Ay, qué daño!”, con un marcado sentido empático, como expresión que posiblemente usaría, mientras que en su intervención en español y en neerlandés, no hace referencia a ningún aspecto que se considere empático. En lengua meta confiesa que se reiría y diría “Mira a ese pavo, se ha caído”.

De nuevo, el 6% de las intervenciones no es evaluable debido a la no comunicación de los informantes.

Tabla 106

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	44	88.0 %	88.0 %
Parcialmente	3	6.0 %	94.0 %
No corresponde	0	0.0%	0.0%
No evaluable	3	6.0 %	100.0%

En esta situación, al igual que en la primera, no se ha incluido ningún ítem que conecte con la cortesía lingüística; los informantes, en sus intervenciones, no han

mostrado este rasgo de manera notable, con lo que no será evaluable en esta cuestión (ver tabla 107).

Tabla 107

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
No evaluable	50	100.0 %	100.0 %

Si pasamos a analizar los distintos rasgos identitarios y la nacionalidad de los informantes, lo primero que llama la atención es que los tres casos donde no podemos evaluar las producciones de los participantes corresponden con informantes brasileños (ver tablas 108, 109 y 110). Así ocurre con la informante de nivel B, BR1SP, que prefiere no decir nada e ir a ayudar mientras que, en portugués, sí comentaría algo. Incluso confiesa que, si estuviera en un ambiente familiar, se reiría, pero que fuera de su país no lo haría.

Por otro lado, observamos que los informantes de nacionalidad polaca, en general, son los que muestran índices de correspondencia mayor en todos los rasgos estudiados (ver tablas 108, 109 y 110).

Tabla 108

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	10	5	3
Parcialmente	8	5	13
No corresponde	0	2	1
No evaluable	0	0	3

Tabla 109

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	13	7	13
Parcialmente	4	3	3
No corresponde	1	2	1
No evaluable	0	0	3

Tabla 110

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor país de los informantes.

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	18	10	16
Parcialmente	0	2	1
No corresponde	0	0	0
No evaluable	0	0	3

En lo referente al género, tal como ocurría en la situación anterior, las informantes mujeres tienden a mostrar una mayor correspondencia lingüística en general (ver tablas 111, 112 y 113). Tan solo en el caso relacionado con el rasgo edad (tabla 111) encontramos datos ligeramente más bajos en el caso de las mujeres (34% de correspondencia) que en los hombres (40% de correspondencia). Donde se aprecia una mayor discrepancia es en el caso de la no correspondencia, que muestra un 13% de informantes masculinos en su comunicación relacionada con el rasgo edad (tabla 111), mientras que en el caso de las informantes mujeres se queda en un 3%. Más relevante es el caso del rasgo identitario género (tabla 112), cuya no correspondencia es del 20% en el caso de los hombres y solo del 3% en el caso de las mujeres. Estos datos pueden deberse, como se comentó en la situación comunicativa anterior, al bajo número de docentes masculinos de español en las instituciones educativas en las que se ha realizado el estudio, lo que hace que ellos tengan menos oportunidad de tener referencias y muestras comunicativas relacionadas con su género (Galindo y Díez, 2016).

Tabla 111

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	6	12
Parcialmente	6	20
No corresponde	2	1
No evaluable	1	2

Tabla 112

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	5	28
Parcialmente	6	4
No corresponde	3	1
No evaluable	1	2

Tabla 113

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	12	32
Parcialmente	2	1
No corresponde	0	0
No evaluable	1	2

Como venimos observando a lo largo del estudio, los resultados confirman nuestra hipótesis de que a mayor nivel de dominio de lengua, mayor es la posibilidad de desarrollar una identidad lingüística múltiple. Esta situación confirma la tendencia expresada, aunque en el caso de la empatía (tabla 116) sí se aprecia una pequeña diferencia con respecto a la correspondencia de los informantes de nivel A2 (95%) y los informantes de nivel B (82%). Al mismo tiempo, llama la atención que los casos de no correspondencia sea mayores en los informantes de nivel B (7% en lo referente a la edad y 11% en lo referente al género) en oposición a los datos obtenidos por los informantes de nivel A2 (4,5% en ambos rasgos). La diferencia es relativamente pequeña; al analizar

las correspondencias en las cuatro situaciones, observaremos si esta diferencia es anecdótica o si sigue una tendencia reseñable.

Por último, los casos no evaluables también son ligeramente más altos en el caso de informantes de nivel B (7%), mientras que en el caso de informantes de nivel A, solo se quedan en un 4,5%. Esto es debido, tal como confirman los propios informantes, a que prefieren ser cautos en este tipo de situaciones fuera de sus comunidades de habla y no decir nada. Esta forma de actuar puede verse como competente en el uso que hacen de la lengua meta, pero optar por no decir nada en la L2 (en otros contextos culturales), contrariamente a lo que hacen en su L1, denota carencias o dificultades para ser ellos mismos y sentirse bien.

Tabla 114

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	5	13
Parcialmente	15	11
No corresponde	1	2
No evaluable	1	2

Tabla 115

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	12	21
Parcialmente	8	2
No corresponde	1	3
No evaluable	1	2

Tabla 116

Situación 2. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	21	23
Parcialmente	0	3
No corresponde	0	0
No evaluable	1	2

8.2.3 Situación 3 (Anexos 3 y 4)

La tercera situación comunicativa se desarrolla en una cola, esperando para comprar unas entradas para el cine. Se pide a los sujetos que reaccionen en el caso de que una persona se intente colar y se coloque delante de él o ella.

8.2.3.1 *Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes a la hora de interactuar*

Siguiendo la tendencia antes expuesta, la percepción de los propios informantes en sus discursos difiere de la del entrevistador, pasando de un 66% de coincidencia total (según los sujetos, tabla 117) a un 58% en el caso del entrevistador (tabla 118). Por el contrario, ambos resultados coinciden en los casos en los que los discursos en las dos lenguas son diferentes, suponiendo un 6% de las intervenciones totales en esta situación comunicativa. Las posibles razones de estas diferencias entre percepciones ya han sido expuestas en las situaciones anteriores, por lo que no se ve oportuno el repetir las. Es reseñable que este caso es el que presenta el índice de diferencia más pequeño, de solo 8 puntos porcentuales.

Si nos centramos en analizar los datos obtenidos según la percepción del entrevistador (tabla 118), como anunciábamos en el párrafo anterior, los datos de coincidencia plena son los más bajos de todo el estudio, mientras que los datos de no coincidencia o coincidencia parcial llegan al 42% de las intervenciones. Como veremos a continuación, es en este caso en el que se observa una mayor diferencia en la forma de expresarse en las dos lenguas debido al desconocimiento o a la prudencia en la situación comunicativa expuesta, lo que lleva a muchos informantes a no expresar nada en español mientras que sí lo hacen en su lengua materna. La confrontación, el no saber cómo actuar en estas situaciones en la cultura meta, hace que los sujetos prefieran no comunicar nada, no reflejando, por tanto, su identidad (Panicacci y Dewaele, 2018)

Así se puede observar en la informante brasileña de nivel B, BR1SP, que confirma no verse capacitada en español, por lo que no diría nada, aunque confiesa que estaría enfadada. En portugués sí muestra ese enfado y rechazo de manera clara: *A fila está lá no fin. Está louca!* El mismo caso lo observamos en la informante belga de nivel A2, BL1, que comenta que no le gustaría que ocurriera esa situación y que se mostraría molesta. En flamenco expresaría algo del tipo *Ehjoh, wat doet gij* – “Eh, tú, ¿qué haces?” Pero en español, después de pensarlo un momento, confiesa que no diría nada, pues no sabría qué decir y cómo hacerlo de manera apropiada.

Es en esta situación comunicativa donde se aprecia de manera más clara la necesidad de ir más allá de la enseñanza estereotipada en el aula y crear situaciones que permitan a los estudiantes desarrollar su propia voz en español. Así lo reflejan estudios como el de Dewaele (2010), en el que resalta que en sus investigaciones, el contacto relevante con la lengua meta (tanto dentro del aula como fuera) de muchos aprendientes de español es bastante intermitente, poco frecuente y, en muchos casos, descontextualizado, por lo que la capacidad de expresar sus emociones e identidad será necesariamente más limitada que la desarrollada por los usuarios de una lengua adicional que hayan experimentado y utilizado dicha lengua en una variedad más amplia de situaciones. A las mismas conclusiones llegan Blanco Canales y Nogueroles López (2023, p.416) en una investigación más reciente: “This seems to suggest that, to feel a second language emotionally, contact with the language in classroom contexts is insufficient, and that it is necessary to live and experience the language for a considerable period of time”.

Tabla 117

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Plenamente	33	66.0 %	66.0 %
Parcialmente	11	22.0 %	88.0 %
No coincide	6	12.0 %	100.0 %

Tabla 118

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Plenamente	29	58.0 %	58.0 %
Parcialmente	15	30.0 %	88.0 %
No coincide	6	12.0 %	100.0 %

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor país.

Si analizamos los datos según la nacionalidad de los informantes, observamos que son los polacos los que, en esta situación comunicativa, muestran un mayor desempeño (tabla 120), pues un 66,7% de las intervenciones coinciden completamente en las dos lenguas y el otro 33,3% muestra una correspondencia parcial, no habiendo ninguna intervención de no coincidencia. Una posible explicación de estos datos la encontramos en el estudio de Danecka y Jaroszevska (2013) en el que investigan cómo se sienten migrantes africanos en Polonia con respecto a su integración, aceptación y comunicación con la población polaca. Entre otros aspectos, comentan que, a diferencia de algunas culturas africanas, los polacos son mucho más directos en sus intervenciones, llegando a parecer, incluso, agresivos. En general, la población polaca no tiene miedo a expresar su descontento, lo que se refleja en las redes sociales, los medios de comunicación y las manifestaciones en la calle. De ahí que se pueda extraer la necesidad de los informantes polacos de expresar su enfado o desconformidad en esta situación comunicativa concreta, también en lengua meta.

Por su parte, en los informantes belgas (tabla 120) observamos un índice de coincidencia total del 50%, mientras que la no coincidencia marca el 16,7% de las intervenciones. En todos los casos, estas no coincidencias son debidas a no expresarse en lengua meta, mientras que sí lo hacen en su lengua materna o familiar. Unos datos similares, pero ligeramente superiores, los observamos en los informantes brasileños (tabla 120), quienes tienen un 55% de coincidencias totales, pero un 20% de no coincidencia (4 de las 20 entrevistas realizadas en el país), el dato más alto del estudio. En 3 de las 4 entrevistas, tal como reflejábamos en el caso de los informantes belgas, esta falta de coincidencia es debida a no expresarse en español (por diferentes razones) cuando sí lo harían en portugués en sus comunidades de habla. Por el contrario, la informante de nivel B, BR8RJ, comenta que en Brasil no diría nada y solo se quedaría mirando a la persona con cara de enfadada mientras que en español sí hablaría con la persona de

manera educada, pues cree que en Brasil la gente no se lo tomaría bien, sería como una agresión, mientras que en los países hispanohablantes la gente es más amable y cordial.

Tabla 119

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	14	8	11
Parcialmente	4	2	5
No coincide	0	2	4

Tabla 120

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	12	6	11
Parcialmente	6	4	5
No coincide	0	2	4

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor género de los informantes.

Pasemos a los datos obtenidos según el género de los informantes, de nuevo observamos (ver tabla 122) que son los hombres los que interactúan en más ocasiones de manera diferente en las dos lenguas, 13,4%, a diferencia de las mujeres, que lo hacen en un 11,4% de las intervenciones. Aun así, el grado de coincidencia total y parcial de las mujeres es menor en esta situación comunicativa en comparación con el resto, lo que nos lleva a pensar que esta confrontación hace que les cueste más expresarse e interactuar acorde a su identidad, actuando de manera más cauta. “Estudios muestran que los varones usan el estilo de comunicación negativo en situaciones de confrontamiento [...] lo que denota una formación orientada a exaltar el distanciamiento y las conductas agresivas” (Barco, 2017, como se citó en Bustos Solorio et al, 2021 p.482).

Tabla 121

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	8	25
Parcialmente	5	6
No coincide	2	4

Tabla 122

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	8	21
Parcialmente	5	10
No coincide	2	4

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor nivel de dominio de lengua.

Siguiendo con la tendencia observada en las dos situaciones anteriores, son los estudiantes de nivel A2 los que muestran mayores dificultades a la hora de expresarse en las dos lenguas (tabla 124). Sin embargo, las diferencias entre los niveles no son tan llamativas como en casos anteriores: 54,6% de coincidencia plena en los informantes de nivel A2 y 60,7% en el caso de los informantes B; 13, 6% de no coincidencia en los informantes de nivel A2 y 10,7% en los informantes de nivel B. Esto nos lleva a pensar que, en situaciones de confrontación, con alta carga emocional, el nivel de dominio de lengua no es tan relevante, pues observamos una serie de factores externos que afectan por igual a que el desempeño de los informantes sea el mejor, como se verá en el siguiente punto.

Tabla 123

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma

Niveles	Nivel A2	Nivel B
---------	----------	---------

Plenamente	14	19
Parcialmente	5	6
No coincide	3	3

Tabla 124

Situación 3. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	12	17
Parcialmente	7	8
No coincide	3	3

8.2.3.2 Eficacia comunicativa de los informantes en sus intervenciones

Desde una perspectiva global, se advierte un descenso en el éxito comunicativo de los informantes en esta situación con respecto a la anterior (tabla 125), igualando a la situación 1 con un 10% de no logro. Como se ha venido reflexionando a lo largo de esta sección, y coincidiendo con las conclusiones de Wilson (2013) “real contact with the target language and culture is clearly a key factor” (p.8), hay una serie de factores que, sin duda, afectan a estos resultados, como son el tener que enfrentarse a un desconocido en un contexto no controlado en lengua meta, el tener que hacerlo en un espacio abierto y rodeado de otras personas, unido a la poca exposición y práctica de los sujetos en situaciones similares. Todo ello hace que no sean capaces de interactuar y desenvolverse tal como lo harían en su lengua y cultura familiar.

Tabla 125

Situación 3. Eficacia comunicativa

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Lograda	30	60.0 %	60.0 %
Parcialmente	15	30.0 %	88.0 %
No lograda	5	10.0 %	100.0 %

Si analizamos los datos según la nacionalidad de los informantes (tabla 126), los resultados son prácticamente los mismos que en la sección anterior, por lo que no vamos a profundizar en este aspecto. Tan solo comentaremos el caso de la informante brasileña de nivel B, BR8RJ, que siendo diferentes sus discursos y actuaciones en las dos lenguas, lo hace de manera consciente en lengua meta, por lo que sí logra su objetivo comunicativo en español, a diferencia del resto de sujetos entrevistados.

Tabla 126

Situación 3. Eficacia comunicativa según el país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Lograda	12	6	12
Parcialmente	6	4	5
No lograda	0	2	3

Con respecto al género de los sujetos (tabla 127), el logro comunicativo de las mujeres (62,8%) sigue siendo superior al de los hombres (53,3%), tal como venimos observando a lo largo de todo el estudio, aunque los datos generales de esta situación son inferiores a los obtenidos en las situaciones anteriores. Esta diferencia puede ser debida al contexto y a la confrontación en el que hemos puesto a los sujetos. En estas situaciones comunicativas los hombres tienden a estar más cómodos que las mujeres, pues estas suelen evitar la confrontación (Acuña Ferreira, 2009).

Tabla 127

Situación 3. Eficacia comunicativa según el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Lograda	8	22
Parcialmente	5	10
No lograda	2	3

En este caso, continuamos con la tendencia observada a lo largo del estudio, los informantes de nivel B son más efectivos en sus comunicaciones en lengua meta (67,9%), a diferencia de los informantes de nivel A2, que consiguen solo el logro comunicativo en un 50% de las intervenciones (ver tabla 128)

Tabla 128*Situación 3. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes*

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Lograda	11	19
Parcialmente	8	7
No lograda	3	2

8.2.3.3 Correspondencia identitaria

Lo interesante en este ítem, al igual que en los siguientes de esta sección comunicativa, es que no hemos podido observar el grado de coincidencia identitario en las intervenciones en español en un índice superior al de las situaciones anteriores (tabla 129), un 26% del total, debido a que los sujetos declaran que no dirían nada en lengua meta o en ninguna de las dos lenguas. Jacob (2016), en su investigación trata, justamente, el tema de los silencios durante las interacciones de los estudiantes en lengua meta y los efectos negativos del mismo, pues el no poder expresarse, especialmente cuando se tiene esa necesidad, hace que aflore sentimientos de frustración y rechazo en los estudiantes.

En el 74% restante, observamos que el 46% se comunica en lengua meta según lo esperable en hablantes de su edad y que solo un caso (el 2%) no lo hace. Se trata del informante BL11, de nivel B, quien confiesa que en español no diría nada pero, en el caso de hacerlo, intentaría ser amable utilizando condicionales y atenuadores, lo que no termina de coincidir con las formas prototípicas de comunicarse los jóvenes en situaciones similares.

Tabla 129*Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD*

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	23	46.0 %	46.0 %
Parcialmente	13	26.0 %	72.0 %
No corresponde	1	2.0 %	74.0 %
No evaluable	13	26.0 %	100.0 %

Con respecto a la identidad lingüística y el género, encontramos unos datos muy similares a los de ítem anterior (tabla 130), en el que un 26% de los casos no son evaluables y tan solo 1 caso, del mismo informante belga (BL11), cuyo discurso no termina de corresponder en lengua meta con el de su género, pues como mencionábamos en el estudio de Barco (2017, como se citó en Bustos Solorio et al., 2021 p.482), los hombres suelen ser más directos, e incluso muestran cierta agresividad, en situaciones de confrontamiento en público, lo que supondría que este informante no se comunica en español según los rasgos comunicativos atribuidos por los expertos a su género.

Tabla 130

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	27	54.0 %	54.0 %
Parcialmente	9	18.0 %	72.0 %
No corresponde	1	2.0 %	74.0 %
No evaluable	13	26.0 %	100.0 %

En lo referente a la cortesía lingüística, descontando el 26% de intervenciones no evaluables, encontramos un 44% de correspondencia (tabla 131), un índice ligeramente inferior al de los marcadores anteriores, edad y género. Esto es debido, posiblemente, al hecho de que tener que interactuar en una situación complicada de enfrentamiento en un contexto y cultura que no dominan, hace que los sujetos sientan la necesidad de ser excesivamente cautos y educados para evitar, justamente, esa posible confrontación. Tal como indica Haverkate (1994), el problema viene dado por esas diferencias culturales en lo referente a aspectos pragmáticos y la sociolingüísticos; lo que se entiende como cortés en una comunidad de habla puede verse como ironía o burla en otra al resultar excesivo, especialmente en situaciones de disputa o enfrentamiento, como la situación comunicativa en la que nos encontramos. Así ocurre con la brasileña BR6RJ, de nivel B, que selecciona la frase “¿Serías tan amable de colocarte al final?”, intentando mostrarse educada y evitando el conflicto cuando el efecto comunicativo sería el contrario en comunidades de habla hispana. En la mayoría de los casos se podría entender como frase crítica e irónica o, incluso, con interés de ridiculizar a la otra persona.

Tabla 131

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	22	44.0 %	44.0 %
Parcialmente	13	26.0 %	70.0 %
No corresponde	2	4.0 %	74.0 %
No evaluable	13	26.0 %	100.0 %

En el caso de la empatía, en esta situación no se han incluido ítems relacionados con este rasgo, por lo que no tenemos datos correspondientes a este marcador (tabla 132).

Tabla 132

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
No evaluable	50	100 %	100 %

En lo referente a la nacionalidad de los sujetos y sus discursos en lengua meta acorde a sus rasgos identitarios, cabe mencionar que es en Brasil donde observamos un mayor número de informantes que no dirían nada en español, un 30% de las intervenciones, mientras que los belgas no lo harían en un 25% de los casos y, por último, los polacos, en el 22,2% (ver tablas 133, 134 y 135). Aparte de esto, el índice de correspondencia es relativamente alto en los tres rasgos identitarios analizados, destacando los informantes de Polonia, con solo correspondencias totales y parciales. Por su parte, los brasileños tienen un índice de no correspondencia del 5% y los belgas del 8,3%. En las tres nacionalidades, el rasgo identitario que más correspondencias muestra es el del género (tabla 134), mientras que el que tiene un índice más bajo es el de la cortesía lingüística (tabla 135), en ambos casos ya se ha discutido la razón de estos resultados por lo que no consideramos relevante incluirla en este apartado.

Tabla 133

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	8	6	9

Parcialmente	6	2	5
No corresponde	0	1	0
No evaluable	4	3	6

Tabla 134

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes.

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	9	7	11
Parcialmente	5	1	3
No corresponde	0	1	0
No evaluable	4	3	6

Tabla 135

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	8	5	9
Parcialmente	6	3	4
No corresponde	0	1	1
No evaluable	4	3	6

En el caso del género de los informantes, se observa (ver tablas 136, 137 y 138) un número mayor de mujeres que prefiere no expresar nada en lengua meta (28,6%, frente al 20% de los hombres). Este comportamiento comunicativo coincide con los distintos estudios consultados (García Mouton, 1999, 2003 y 2006; Bengoechea, 2002 y 2003; Barral, 2010) en los que muestran cómo las mujeres tienden a evitar la confrontación comunicativa llegando a usar el silencio como herramienta atenuadora.

Excluyendo los casos en los que los informantes no se expresan en lengua meta, observamos que el nivel de correspondencia identitaria es mayor en las mujeres que en los hombres, obteniendo un 64% en el caso del rasgo edad (tabla 136) y un 80% en el rasgo género (tabla 137), mientras que los hombres obtienen un 58% en ambos casos.

Donde se aprecia una mayor correspondencia identitaria en los hombres es en el rasgo de cortesía lingüística (tabla 138), obteniendo un índice del 67% de correspondencia, frente al 56% de las mujeres. En la mayoría de los casos, estos resultados son debidos a que las informantes combinan actos de habla directivos (imperativos, vocativos o interjecciones) con discursos más corteses (estructuras condicionales, explicaciones o atenuadores), lo que hace que no haya una visión identitaria clara en su discurso.

Tabla 136

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	7	16
Parcialmente	4	9
No corresponde	1	0
No evaluable	3	10

Tabla 137

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	7	20
Parcialmente	4	5
No corresponde	1	0
No evaluable	3	10

Tabla 138

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	8	14
Parcialmente	3	10
No corresponde	1	1
No evaluable	3	10

Por último, es importante destacar, en el caso del nivel de dominio de lengua de los informantes, cómo en esta situación comunicativa se invierte la tendencia observada en las dos situaciones anteriores en las que los sujetos con nivel más alto (B) mostraban una correspondencia general mayor que los de nivel A2. A diferencia de los datos anteriores, solo informantes de nivel B muestran una no correspondencia identitaria en todos los rasgos investigados (ver tablas 139, 140 y 141). Por otra parte, el porcentaje de informantes de nivel B (35,7%) que prefieren no expresar nada en lengua meta es mayor que el de informantes de nivel A2 (13,6%). Estos datos pueden ser debidos a varios factores, como el hecho de que tener un nivel más alto de dominio de lengua nos hace más conscientes de las posibles diferencias comunicativas en relación con los usuarios, las circunstancias de la comunicación, la lengua que estemos usando y la comunidad de habla en la que se produzca la comunicación, lo que hace que prefieran no expresarse para no crear malentendidos o confrontamiento. Otra razón puede estar relacionada con la personalidad de los propios sujetos y que, casualmente, sean los informantes de nivel B los que muestren un carácter más cauto y conciliador.

Tabla 139

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	10	13
Parcialmente	9	4
No corresponde	0	1
No evaluable	3	10

Tabla 140

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	13	14
Parcialmente	6	3
No corresponde	0	1
No evaluable	3	10

Tabla 141

Situación 3. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	11	11
Parcialmente	8	5
No corresponde	0	2
No evaluable	3	10

8.2.4 Situación 4 (Anexos 3 y 4)

La última situación comunicativa de nuestro estudio está relacionada con el maltrato animal. De nuevo, situamos a los informantes ante un acto de confrontación con un desconocido, pero, en este caso, aun estando en un lugar público, no hay más personas alrededor.

8.2.4.1 *Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes a la hora de interactuar*

Nos encontramos ante una situación comunicativa en la que hemos expuesto a los informantes ante un contexto comunicativo con una alta carga emotiva y cierta confrontación, y en la que hemos añadido un factor externo como es el maltrato animal, relacionado con temas de justicia social y aprendizaje en valores. Debido a todos estos factores, el índice de coincidencia plena, 60% según los entrevistados (tabla 142) y 50% según el entrevistador (143) es el más bajo de todo el estudio. Por su parte, el porcentaje de no coincidencia en las dos lenguas es del 10% (tanto desde el punto de vista de los entrevistados como del entrevistador), lo que confirma la hipótesis expuesta con anterioridad y que coincide con los estudios de Mendonça e Silva y Mendonça de Lima (2010), Duñabeitia y Méndez, M. (2021), Blanco Canales y Noguerolés López (2023), entre otros, relacionada con que cuanto mayor sea el grado de conexión emocional de los estudiantes, mayor será la posibilidad de que desarrollen la identidad sociolingüística en la lengua adicional.

Tabla 142

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Plenamente	30	60.0 %	60.0 %
Parcialmente	15	30.0 %	90.0 %
No coincide	5	10.0 %	100.0 %

Tabla 143

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Plenamente	25	50.0 %	50.0 %
Parcialmente	20	40.0 %	90.0 %
No coincide	5	10.0 %	100.0 %

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor país.

Atendiendo a los datos obtenidos según la percepción del entrevistador (tabla 145), son los informantes brasileños los que muestran unos índices más altos, tanto en los casos de coincidencia total como en los de coincidencia parcial (50% en cada caso). Por su parte, los sujetos polacos obtienen unos resultados más altos que los brasileños en las coincidencias en las dos lenguas (61,1%); pero, a diferencia de los primeros, un 5,6% de los casos no coinciden. Por último, los informantes belgas son los que obtienen unos porcentajes más bajos en las intervenciones que coinciden totalmente (solo el 33,3% de los casos), mientras que su puntuación en los casos de no coincidencia en las dos lenguas es el más alto de toda la situación, un 33,3% de los discursos. En dos de los casos, esta no coincidencia es debida a que el sujeto no es capaz de decir nada en lengua meta mientras que sí lo hace en su lengua materna. Así ocurre con la informante de nivel A2 BL5, que confiesa que le gustan mucho los animales y que le molestaría notablemente ser testigo de esa situación. Aun así, no es capaz de expresar nada en español por miedo a empeorar la situación con el animal y crear un problema mayor. Esto le crea bastante frustración. Por el contrario, no duda de expresarse de manera directa en flamenco: *Stop daarmee, dat is absoluut geen goede manier om met een huisdier om te gaan.* – “¡Para!, esa no es forma de tratar a una mascota”. Lo que observamos repetidamente es una hipersensibilidad a los contextos y situaciones de comunicación. En lengua meta los

informantes se muestran más conscientes, mientras que en sus lenguas maternas o familiares la comunicación es más fluida y natural, la lengua se construye impregnada de todos esos significados socioculturales y pragmáticos, lo que hace que sea un valor implícito inherente a la lengua, no un conocimiento externo.

El tercer caso de no correspondencia que encontramos en esta situación comunicativa muestra una actuación opuesta a las anteriores. El informante de nivel B BL7, explica que en Bélgica no diría nada (aunque cree que sería un caso muy extraño de ver en las calles). En una comunidad hispanohablante sí diría algo, aunque intentaría no ser muy agresivo u ofensivo: “¿Ese es tu perro? ¿Por qué le tratas así?” No le gustan los problemas y menos con desconocidos. Intentaría, de una manera, calmada, que la persona dejara de maltratar al animal, pero sin entrar en enfrentamientos. Al hacerlo de manera consciente, este informante ha mostrado las habilidades necesarias para comunicar lo que necesitaba acorde a su identidad, por lo tanto, podemos decir que su interacción ha sido efectiva en ambos casos.

El último caso corresponde con la informante de nivel A2 BL10, cuya no coincidencia es debida a la gran diferencia observada en el discurso y su actuación y el limitado éxito comunicativo en su intervención en español. En flamenco sí es capaz de mostrar el enfado e indignación que quiere transmitir; según afirmó, su objetivo es hacer que la persona pare y deje de maltratar al animal: *Wat is er? Wat heeft die hond gedaan? Waarom doe je dat nu? Stop daarmee! Zelig voor dat diertje!* - “¿Qué pasa? ¿Qué ha hecho el perro? ¿Por qué lo haces? ¡Para! ¡Pobre animal!”. Sin embargo, en lengua meta (español), solo es capaz de expresar: “¡Ay!, ¿qué haces?”, cuyo discurso no coincide en intensidad ni en intención emocional, por lo que no ha logrado su objetivo comunicativo.

Tabla 144

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su país de origen

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	14	4	12
Parcialmente	3	4	8
No coincide	1	4	0

Tabla 145

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el país de origen de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Plenamente	11	4	10
Parcialmente	6	4	10
No coincide	1	4	0

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor género de los informantes.

En relación con el género de los informantes (ver tabla 147), seguimos observando cómo los hombres obtienen un porcentaje menor en el caso de la coincidencia plena en las dos intervenciones (46,7%), mientras que las mujeres obtienen un porcentaje ligeramente mayor (51,4%). Por el contrario, son los hombres lo que obtienen un porcentaje mayor en los casos de no coincidencia (13,3%), sobre los 8,6% de intervenciones de las mujeres. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en las otras secciones a nivel general.

Tabla 146

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su género

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	7	23
Parcialmente	6	9
No coincide	2	3

Tabla 147

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Plenamente	7	18
Parcialmente	6	14
No coincide	2	3

Coincidencia entre las dos lenguas utilizadas por los informantes según el factor nivel de dominio de lengua.

Por último, con respecto al nivel de dominio de lengua (tabla 149), volvemos a encontrar la tendencia general del estudio en la que los sujetos de niveles más altos (B) tienden a ser más efectivos en sus comunicaciones, por lo que su índice de coincidencia total es mucho mayor (64,3%) que el obtenido por los sujetos de nivel A2 (31,8%). Lo mismo se aprecia en los casos de no coincidencia, llegando al 18,2% de las intervenciones en informantes de nivel A2, mientras que se queda en tan solo 3,6% en informantes de nivel B.

Tabla 148

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del informante dividido por su nivel de dominio del idioma

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	10	20
Parcialmente	8	7
No coincide	4	1

Tabla 149

Situación 4. Coincidencia entra las dos lenguas según la percepción del entrevistador dividido por el nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Plenamente	7	18
Parcialmente	11	9
No coincide	4	1

8.2.4.2 Eficacia comunicativa de los informantes en sus intervenciones

Sin duda, nos encontramos ante la situación comunicativa en la que los informantes han tenido más problemas, en general, para transmitir lo que querían comunicar, pues solo el 32% lo hace de manera efectiva (tabla 150), mientras que el 60% (el porcentaje más alto de todo el estudio) muestra un logro parcial y el 8% directamente

no lo logra. Si comparamos estos datos con los obtenidos en la situación anterior, en la que también exponíamos a los sujetos a una interacción con cierto enfrentamiento, observamos que en este caso son más los que intentan expresarse, aunque no terminen logrando sus objetivos comunicativos. Por el contrario, en la situación anterior, eran muchos los informantes que preferían no expresar nada en lengua meta o en ninguna de las dos lenguas. En este caso sí hemos creado la necesidad en los estudiantes de interactuar. Desgraciadamente, la gran mayoría (un 68%) no logra hacerlo acorde a sus objetivos comunicativos, pragmáticos y emocionales.

El 60% de intervenciones muestra un logro parcial, debido, fundamentalmente, al no saber cómo expresar en lengua meta lo que sí logran hacer en su lengua familiar o materna, debido a las pocas posibilidades de ellos alumnos de interactuar sobre este tipo de temas o en contextos más emocionales (Mendonça e Silva y Mendonça de Lima (2010; Norton, 2022). Así ocurre en el caso del informante brasileño de nivel A2, BR7RJ, que comienza su discurso en portugués con un *Cara!* - “Tío!”, seguido de un imperativo *Pare!* - “¡Para!” y una amenaza *Quer que eu faça isso com você?* “¿Te gustaría que te hiciera yo eso a ti?”. Por el contrario, en español utiliza atenuantes y modificadores, además de usar un tono mucho menos agresivo: “Eso es muy malo. Si no te gusta el perro, es mejor que se lo des a alguien.” En ambos casos se aprecia el rechazo del informante por la actuación de la otra persona, pero utiliza estructuras diferentes al interactuar. En sus reflexiones finales, el sujeto sí es consciente de estas pequeñas diferencias pero indica que en español también quiere reflejar su enfado y ser directo, aunque no termina de lograrlo.

Algo similar se aprecia en el discurso de la informante polaca de nivel B, PL7SO. Su objetivo comunicativo es hacer ver a la otra persona que no se está comportando correctamente y que debe parar. Así lo muestra en polaco: *Co robisz? Przestań!* - “¿Qué haces? ¡Para!”. Sin embargo, en español, aun extendiéndose más en su intervención, no logra del todo cumplir su objetivo comunicativo: “Oye, pero qué le haces a este perro. Pobre, no. No se trata así a los perros, a ningún animal”. Más que enfado, muestra preocupación y no es tan directa como en polaco. Mientras que la primera intervención es un acto directivo, la segunda parece más un acto expresivo.

Tabla 150

Situación 4. Eficacia comunicativa

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Lograda	16	32.0 %	32.0 %
Parcialmente	30	60.0 %	92.0 %
No lograda	4	8.0 %	100.0 %

Analizando la nacionalidad de los informantes (ver tabla 151), son los belgas los que obtienen un porcentaje menor de comunicaciones logradas, tan solo el 16,7% del total, y, al contrario, el porcentaje más alto de intervenciones no logradas, un 16,7% del total. Le siguen los informantes polacos, con un logro del 27,8% y un fracaso del 5,5%. Los que parecen haberse comunicado de manera más efectiva en esta situación son los brasileños, con un 45% de éxito frente al 5% de no logro. Estos datos, unidos a los resultados obtenidos en la situación anterior, demuestran que son los belgas los que se muestran más cautos a la hora de enfrentarse a situaciones de confrontación, pues son los que en más ocasiones deciden no expresar nada en lengua meta, mientras que son los informantes brasileños los que tienden a expresarse más libremente en lengua meta debido, en parte a lo que comentan en su estudio Blanco Canales y Nogueroles López (2023, p. 414), “The Brazilian learners, for example, will use the cognitive strategy of linguistic transfer, formulating hypotheses about Spanish, based on their knowledge of Portuguese, to greater communicative effects than the Danes, whose mother tongue gives them no such advantage.”. En el caso de nuestra investigación, podríamos extrapolar los resultados obtenidos por los informantes daneses a los propios en el caso de los sujetos belgas y polacos, cuya lengua materna o familiar y sus culturas muestran una mayor distancia a la que podemos encontrar en las de Brasil.

Tabla 151

Situación 4. Eficacia comunicativa según el país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Lograda	5	2	9
Parcialmente	12	8	10
No lograda	1	2	1

Con respecto al género de los informantes y a su capacidad de lograr comunicar lo que querían en lengua meta, apreciamos una ligera diferencia con respecto a las situaciones anteriores (tabla 152) en las que las mujeres tenían un índice de logro mayor

que el de los hombres. En este caso, los hombres obtienen un porcentaje positivo del 33,3% mientras que las mujeres obtienen el 31,5%. Aunque la diferencia es muy pequeña, es un indicador de que la situación, unida al factor extra de maltrato animal, hacen que sea complicado en ambos casos el expresarse tal como lo harían en su comunidad de habla. Esto se observa más claramente en los altos porcentajes obtenidos por ambos géneros en los casos de logro parcial, llegando al 53,3% en los hombres y al 62,8% en las mujeres.

Donde sí se cumple la tendencia que venimos observando a lo largo del estudio es en los casos en los que los informantes no logran comunicar lo que quieren. En este aspecto, son las mujeres las que tienen un porcentaje más bajo, solo el 5,7% de sus intervenciones, frente al 13,3% de los hombres.

Tabla 152

Situación 4. Eficacia comunicativa según el género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Lograda	5	11
Parcialmente	8	22
No lograda	2	2

El último marcador que vamos a analizar en esta situación con respecto al logro comunicativo es el del nivel de lengua (tabla 153) y, como venimos señalando a lo largo del estudio, la tendencia general es que son los informantes de nivel más bajo (A2) los que más dificultades tienen para lograr sus objetivos en lengua meta, siendo los únicos que muestran casos de no logro (18,2% de las intervenciones). Por su parte, los resultados del logro conseguido en los informantes de nivel A2 solo llega al 27,3%, a diferencia de los informantes de nivel B que lo hacen en el 35,7% de las intervenciones.

Tabla 153

Situación 4. Eficacia comunicativa según el nivel de dominio de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Lograda	6	10
Parcialmente	12	18

No lograda	4	0
------------	---	---

8.2.4.3 Correspondencia identitaria

Si analizamos la forma de expresarse según el factor edad de los informantes (tabla 154), observamos que en la mayoría de los casos coincide con los rasgos marcados por los especialistas en este caso, llegando al 56% de las intervenciones. No encontramos ningún caso en el que no corresponda, pero sí dos casos en los que no se ha podido evaluar, pues los informantes no se expresan en lengua meta. Este es el caso del polaco de nivel A2 PL17KT y la brasileña de nivel A2 BR1BR, que confiesa que no le gustan los perros y que, por miedo a meterse en problemas, no diría nada en español.

Tabla 154

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	28	56.0 %	56.0 %
Parcialmente	20	40.0 %	96.0 %
No evaluable	2	4.0 %	100.0 %

En este rasgo, género, a diferencia del anterior, observamos un índice menor de correspondencia (ver tabla 155), pues tan solo en un 38% de los discursos de los sujetos coinciden con los rasgos comunicativos atribuidos a sus correspondientes géneros. Por el contrario, en el 58% de los casos encontramos una correspondencia parcial. Estos porcentajes se deben a que los informantes seleccionan posibles frases que, unidas a sus discursos y explicaciones, muestran aspectos típicos de los dos géneros, lo que hace que sea complicado atribuirle una correspondencia completa. Así ocurre en el caso del brasileño de nivel A2 BR3RJ, quien en español se expresa de una manera que sí podría atribuirse a los rasgos característicos de la comunicación masculina: “Amigo, ¿qué haces con el perro? ¡Para, por favor!” Encontramos el vocativo, que es un recurso muy usado por los varones para crear camaradería entre ellos. La frase interrogativa, que es una forma de reto ligero y el imperativo con la frase exhortativa, aunque viene acompañado del atenuante “por favor”, rasgo con menos probabilidad de aparecer en el habla masculina (Barral, 2010). El problema viene al pedirle que seleccione las frases de la lista con las que se siente más cómodo y que podría usar en español. El sujeto confirma que

podría usarlas todas, entre las que se encuentra la siguiente: “¡Pobre! ¡Esa no es forma de tratar a un ser vivo!”, frase que, por su estructura, se suele atribuir al habla femenina. El mismo informante comenta que en Brasil no la usaría, debido seguramente a esa identificación con el habla femenina, mientras que en español pierde para él cualquier tipo de identificación de género, lo que hace que la vea como una opción posible a la hora de expresarse en lengua meta. Esta decisión hace que su correspondencia con el rasgo identitario de género sea parcial.

Tabla 155

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	19	38.0 %	38.0 %
Parcialmente	29	58.0 %	96.0 %
No evaluable	2	4.0 %	100.0 %

El último rasgo identitario que vamos a medir está relacionado con la cortesía lingüística de los informantes a la hora de interactuar. Como ya se comentó en la situación anterior, en las situaciones de enfrentamiento o confrontación, el ser excesivamente cortés puede verse como un rasgo de ironía o, incluso burla, lo que haría que la comunicación no fuera efectiva. En este caso (tabla 156), parece que el índice de correspondencia es mayor que en la situación anterior, llegando al 68% de las intervenciones. Por su parte, el 28% de los discursos muestra una correspondencia parcial. Esto es debido, fundamentalmente, a que combinan estructuras más directas con frases condicionales o atenuadores que hacen que sus discursos sean parcialmente acertados según los rasgos de cortesía expuestos por los expertos en situaciones de este tipo.

Tabla 156

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
Corresponde	34	68.0 %	68.0 %
Parcialmente	14	28.0 %	96.0 %
No evaluable	2	4.0 %	100.0 %

En esta situación no se mide el rasgo identitario Empatía, por lo que no disponemos de datos para su análisis (tabla 157).

Tabla 157

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EMPATÍA

Niveles	Respuestas	Porcentajes del total	Acumulativo en %
No evaluable	50	100 %	100 %

Con respecto a la nacionalidad de los informantes y los distintos rasgos identitarios comunicativos que estamos analizando, cabe mencionar que, mientras que dos de los informantes de nacionalidad belga prefieren no expresarse en ninguna de las dos lenguas pero sí seleccionan posibles frases en lengua meta que expresarían en este contexto determinado, un informante polaco y un informante brasileño deciden no comunicarse en ninguna de las lenguas ni seleccionar posibles frases en lengua meta, por lo que sus rasgos identitarios no son evaluables en esta situación.

En general, los datos obtenidos con respecto al rasgo edad (tabla 158) son muy similares en los tres países, mostrando una correspondencia mayor los informantes polacos (61,1%), seguidos de los belgas (58,3%) y, por último, los brasileños (50%). Por su parte, en el rasgo género (tabla 159), observamos un índice menor de correlación completa, llegando solo al 41,7% en el caso de los belgas, al 38,9% en el caso de los polacos y, por último de nuevo, los brasileños, con un 40%. Por último, el rasgo identitario cortesía lingüística es el más interesante (tabla 160), pues obtenemos dos puntuaciones bastante altas: 91,7% en el caso de los belgas y 83,3% en el caso de los polacos. En contraposición, los brasileños solo muestran una correlación en el 40% de los casos, datos por debajo de la mitad con respecto al resto de informantes. Sin duda, las diferencias pragmáticas y sociolingüísticas en estas dos lenguas tan cercanas, pero con comportamientos comunicativos diferentes, hacen que los informantes brasileños obtengan unos datos por debajo de la media con respecto a su identidad lingüística. De acuerdo con esta hipótesis, encontramos las conclusiones del estudio de Blanco y Nogueroles (2023), en el que confirman que “Brazilians, when they speak Spanish, they hardly feel strange or different [...] We believe that the proximity of the two languages [...] as well as the similarities in their cultural background are the reason behind their almost identical self-images” (p.418). Pero esas similitudes y esa cercanía lingüística

pueden suponer un impedimento a la hora de ser eficientes desde un punto de vista pragmático y lo que puede verse como cortés, empático o atribuido a una edad o género concreto en una comunidad de habla no tiene que ser igual en otras, aunque exista esa cercanía lingüística y, en algunos casos, cultural.

Tabla 158

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	11	7	10
Parcialmente	6	5	9
No evaluable	1	0	1

Tabla 159

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	7	5	7
Parcialmente	10	7	12
No evaluable	1	0	1

Tabla 160

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA teniendo en cuenta el factor país de los informantes

Niveles	Polonia	Bélgica	Brasil
Corresponde	15	11	8
Parcialmente	2	1	11
No evaluable	1	0	1

En lo referente al género de los informantes con respecto a los distintos rasgos identitarios investigados, se observa que, en todos los casos, la correspondencia identitaria es mayor en el caso de las mujeres que en el de los hombres. Destaca,

especialmente, el rasgo género (tabla 162) que solo alcanza un índice de correspondencia del 20% en el caso de los hombres mientras que en las mujeres llega al 45,7%. Encontramos datos similares en el caso del rasgo edad (tabla 161), cuyo índice de correspondencia es del 33,3% en el caso de los hombres mientras que en las mujeres llega al 65,7%.

Tabla 161

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	5	23
Parcialmente	9	11
No evaluable	1	1

Tabla 162

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	3	16
Parcialmente	11	18
No evaluable	1	1

Tabla 163

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA teniendo en cuenta el factor género de los informantes

Niveles	hombre/masculino	mujer/femenino
Corresponde	10	24
Parcialmente	4	10
No evaluable	1	1

En último lugar, si analizamos el factor nivel con respecto a los distintos rasgos identitarios, se observa, claramente, cómo los informantes de niveles más altos (B) son

los que se comunican de manera más cercana a los rasgos típicos y característicos relacionados con sus identidades, llegando al 71,4% de correspondencia en el caso de la cortesía lingüística (tabla 165) y al 60,7%, en el caso del rasgo edad (tabla 163). Al mismo tiempo, los dos únicos casos no evaluables los encontramos en informantes de nivel A2.

Tabla 163

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo EDAD teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	11	17
Parcialmente	9	11
No evaluable	2	0

Tabla 164

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo GÉNERO teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	8	11
Parcialmente	12	17
No evaluable	2	0

Tabla 165

Situación 4. Correspondencia identitaria según el rasgo CORTESÍA LINGÜÍSTICA teniendo en cuenta el factor nivel de los informantes

Niveles	Nivel A2	Nivel B
Corresponde	14	20
Parcialmente	6	8
No evaluable	2	0

8.3 Valoración de las respuestas y explicaciones dadas por los participantes

Como conclusión de esta sección, pasamos a mostrar las distintas reflexiones y comentarios realizados por los informantes después de cada situación y al final de la entrevista, pues los consideramos relevantes para entender cómo se ven y cómo se sienten desde una perspectiva identitaria. Estos datos refuerzan algunas de las conclusiones a las que hemos llegado en el estudio y conectan con los aspectos más relevantes de la investigación

Uno de los temas más recurrentes en los discursos de los informantes es el de lo inseguros que se sienten al tener que comunicarse en español, especialmente en contextos no académicos. Así lo refleja el 44% de los sujetos entrevistados, como la informante brasileña BR1BR, “No me siento segura cuando hablo en español y la universidad no me da esa seguridad durante las clases. Se centran demasiado en la teoría y no hay mucha práctica. La práctica que hacemos no es relevante”. En términos muy similares se expresa la informante polaca PL12SO, “En español no he tenido muchas ocasiones para usarlo en situaciones muy negativas. No sé cómo actuaría y si sería capaz de expresarme”. Este tipo de carencias en las aulas de español ya se han identificado como uno de los mayores impedimentos para que los alumnos construyan su identidad en la nueva lengua y así lo reflejan estudios como el de Méndez Santos y Duñabeitia (2021, p.65), “Los contextos académicos asociados generalmente al aprendizaje de una lengua no nativa se caracterizan por su neutralidad y falta de experiencias emocionales ricas, es decir, no se experimentan con tanta frecuencia o normalidad los sentimientos como cuando se sienten en un contexto natural”. Aquí es donde llegamos a uno de los aspectos más relevantes de la investigación y es el de las oportunidades reales que tienen los aprendientes de usar la lengua meta más allá de lo meramente lingüístico. Este es uno de los temas que más repiten los informantes, el de no tener oportunidades reales y pertinentes para expresarse libremente y desarrollar su voz en español, yendo más allá de situaciones comunicativas prototípicas y básicas (ir de compras, pedir la cuenta, aceptar o rechazar una invitación, etc.). En otras palabras, se aprecia una cierta desconexión entre el aula y el uso real de la lengua desde una perspectiva individual e identitaria. Rodby (1992, p.81) lo explica de la siguiente manera, “I want to challenge the traditional dichotomy of the real world and education. I want to question the idea that education is a process, not only segregated from, but also subordinate to the real world”. Esta misma idea la encontramos en las conclusiones del estudio de Benítez Tamará (2019, p.60):

Si se crea un vínculo significativo a través del cual el aprendiente pueda expresar sus emociones en esa lengua, habrá más posibilidades de que esta se adopte y pase a formar parte de su identidad (o identidades) lingüística. Por tanto, el elemento experiencial cobra especial relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, donde la expresión de la lengua se encuentra estrechamente vinculada a la experiencia de aprendizaje.

Con respecto a la capacidad de transmitir quién es (en todas sus dimensiones) a través de sus expresiones y elecciones lingüísticas, un 26% de los informantes confiesa que no se ve reflejado en el uso que hace de la lengua o cómo se expresa en español. La informante brasileña BR1BR comenta: “No me siento yo cuando hablo en español. Siento que soy una actriz, no puedo mostrar mi personalidad”. Un caso similar al anterior es el del informante brasileño BR2RJ: “Intento ser yo cuando hablo en español, pero soy más serio y formal, y esto no me representa del todo. Soy una persona irónica y no puedo serlo en español porque no estoy seguro de cómo hacerlo. Prefiero mostrarme más neutro”. Son varios los estudios consultados que confirman las impresiones y comentarios dados por los informantes. Así, al preguntar a los informantes de sus estudios sobre cómo se sienten cuando usan la lengua meta, Dewaele y Pavlenko, obtuvieron que el 65% de los 1039 informantes respondieron que se sentían personas diferentes (Pavlenko, 2006). “Many participants observed that when using their L1 they felt more real and natural than in the L2 or L3 in which they typically felt more fake and artificial and performative”, (2001-2003, p.18). En el caso de Wilson (2013), son varios los informantes que se sienten de manera muy similar a los de nuestro estudio, este es un ejemplo sacado de su investigación “It is like acting a part in a play, I feel as If I was acting out somebody else’s role, it is like putting on a mask” (p.04).

Ciertos informantes comparan su identidad en español con su identidad en las otras lenguas adicionales que conocen y dominan, generalmente el inglés. Esta comparación puede ser positiva, como en el caso de la informante brasileña BR5RJ: “Cuando hablo español me siento yo, aunque no tengo dominio de la lengua y necesito pensar más antes de hablar. Eso es bueno, porque en portugués no pienso mucho y hablo demasiado y tengo problemas. En inglés no me siento yo, es más como un actor, mi voz es diferente, más robótica. En español, mi voz es más parecida a mi voz normal. La reconozco”. Pero también encontramos ciertas comparaciones negativas, como el caso de la informante brasileña BR11RJ: “En inglés estoy más segura, porque lo estudio desde

hace más tiempo y he viajado. Por estas experiencias con el inglés, creo que es más fácil ser yo que con español”.

Por último, los informantes expresan reflexiones y comentarios sobre su percepción y sentimientos, lo que nos hace pensar que están conectado de manera emocional e identitaria con la lengua y cultura o culturas meta. Este es el caso de la informante belga BL8: “Creo que tengo algo de los dos mundos. En neerlandés, aquí en Flandes, la gente es más tímida pero también son más serios en el trato con los demás. En España son más comunicativos y yo me adapto a eso, aunque sí que es dependiendo de con quien hable”. Similares reflexiones por parte de la informante polaca PL5SO: “Me siento un poco diferente. Para hablar de los sentimientos, es más sencillo hablar en español. En polaco tengo que buscar las palabras justas, mientras que en español hay muchas formas de decirlo. La lengua me parece que tiene más sentimientos”. Por su lado, la informante brasileña BR8RJ se expresa de la siguiente manera: “El español es una lengua tan melódica que me siento más feliz cuando hablo. Además, el poder usar el español es algo que me gusta, por lo que conecto con la felicidad y cosas buenas. Me anima porque es la oportunidad de compartir y aprender cosas nuevas”. Por último, el caso del informante brasileño BR2SP muestra cómo es consciente de esas diferencias a la hora de usar una u otra lengua sin dejar de ser él mismo: “Sé que mi voz es diferente, pero no me molesta porque soy yo”. Estas percepciones coinciden con los estudios de Csizér y Dörnyei (2005) en los que sugieren que los alumnos ven el aprendizaje de una lengua adicional como una oportunidad de convertirse en las personas que les gustaría ser, en un reflejo de sus objetivos vitales y personales. Wilson (2013, p.08) profundiza en este tema diciendo que “foreign languages can give shy people a mask [...] this increased sense of confidence”.

9 CONCLUSIONES

Si se crea un vínculo significativo a través del cual el aprendiente pueda expresar sus emociones en esa lengua, habrá más posibilidades de que esta se adopte y pase a formar parte de su identidad lingüística múltiple.

(Benítez Tamará, 2019)

En los últimos años, la enseñanza de idiomas ha ido colocando en el centro del proceso de aprendizaje al estudiante, teniendo en cuenta no solo el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, sino también otros aspectos más individualizados como la competencia intercultural y existencial. Dentro de esta tendencia, destaca el interés por que los aprendientes conecten con la lengua y cultura que están aprendiendo hasta el punto de que sean integradas y adoptadas como propias, lo que entendemos por la construcción identitaria en esta nueva lengua. Son numerosas las investigaciones que van en esta línea centrándose en cómo se sienten e identifican hablantes bilingües o multilingües cuando interactúan en distintas lenguas. Al mismo tiempo, hemos observado un creciente interés en observar la construcción identitaria en aprendientes migrantes o en aquellos cuyo proceso de aprendizaje se realiza en contextos de inmersión. Por el contrario, es muy escasa la bibliografía que se enfoca en entender qué ocurre en todos aquellos aprendientes de lenguas adicionales cuyo proceso de aprendizaje se realiza en comunidades de habla y culturales diferentes a las de la lengua meta.

Por esto, el presente estudio tiene como objetivo principal comprobar si los aprendientes de lenguas adicionales (concretamente el español), cuyo proceso de enseñanza se realiza en contextos de no inmersión lingüística, son capaces de construir su identidad conectada con la lengua y cultura o culturas metas. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación de tipo mixto que hace uso de distintas herramientas metodológicas: encuesta digital y entrevista sociolingüística. Desde el punto de vista del diseño de la investigación, se trata de un trabajo de campo, en tanto analiza y estudia datos recogidos de forma sistemática. En este sentido, se define también como una investigación empírica, que basa sus conclusiones en el análisis de datos observables y medibles. Para la recogida de datos, se ha utilizado como herramienta un dossier en el que se incluye una combinación de preguntas con respuesta cerrada, que permiten un mayor control de la información obtenida, con otras de respuesta abierta, que ofrecen la posibilidad de que los informantes se expresen de manera libre, lo que aporta una mayor realidad al discurso y, por lo tanto, datos que refutan o apoyan los resultados obtenidos (Blas Arroyo, 2005). Esta estructura nos ayuda a dimensionar mejor las conclusiones que se obtienen con la valoración de las entrevistas, y, al mismo tiempo, nos permite comparar en términos absolutos los datos obtenidos con los que se encuentran en otras investigaciones similares actuales o futuras.

Resumimos a continuación los resultados obtenidos y las conclusiones a las que llegamos para cada una de las preguntas planteadas al inicio de la presente investigación:

Pregunta 1 – ¿Son capaces los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística de expresarse en lengua meta tal como lo harían en su lengua materna o familiar? Si no se expresan igual, ¿son conscientes de estas diferencias al hacerlo?

En primer lugar, resaltan las discrepancias encontradas entre las percepciones de los propios informantes y las del entrevistador. En todas las situaciones comunicativas a las que hemos expuesto a los sujetos, observamos diferentes formas de interpretar las interacciones y comportamientos en ambas lenguas, especialmente en los casos de “coincidencia plena” por parte de los informantes, con una disparidad global de 13 puntos porcentuales entre la opinión del entrevistador y la de los propios informantes. Esto implica que existe una sobreestimación de los rasgos identitarios por parte de los participantes, que los lleva a tener una idea errónea sobre cómo muestran su identidad a través de la comunicación y cómo es percibida por el resto de interlocutores. Consideramos este uno de los hallazgos principales del estudio, pues el hecho de que los informantes no solo desconozcan qué información identitaria transmiten a través de sus discursos, sino que no sean conscientes de que están mostrando una identidad diferente a la suya, puede suponer un gran obstáculo a la hora de conectar con la lengua meta y sus culturas y adoptarla como propia, lo que dificultaría el desarrollo de su identidad lingüística múltiple. Este desajuste aparece en las cuatro situaciones comunicativas que forman parte del estudio, siendo más relevante en la situación 1 (con una diferencia de 18 puntos porcentuales), en la que exponíamos a los sujetos ante una situación familiar (conversación con un amigo o amiga sobre su nueva pareja). Estos resultados están completamente justificados ya que, por un lado, es en esta situación en la que los sujetos se sienten más cómodos y relajados, lo que hace que su nivel de atención disminuya con respecto al resto de situaciones. Observamos algo similar en la situación 2, en la que la diferencia entre percepciones es de 16 puntos y cuya situación se encuentra en un contexto intermedio entre familiar y público. Está claro que son en estos casos en los que los estudiantes se sienten más cómodos y libres a la hora de expresarse, lo que hace que su percepción no sea del todo correcta. Por su parte, en las situaciones 3 y 4 exponemos a los sujetos ante situaciones emocionalmente negativas con cierta confrontación en

contextos públicos. Al ser situaciones menos comunes para ellos en lengua meta, les cuesta más expresarse e interactuar, lo que hace que sean mucho más conscientes de lo que están diciendo y cómo lo hacen, hasta el punto de que muchos deciden no decir nada por desconocimiento o miedo a no ser efectivos. Este cierto control por parte de los sujetos supone una mayor conciencia sobre su interacción, cuyo resultado es que los porcentajes entre las percepciones sean más similares, pues en ambas situaciones, las diferencias están por debajo de los 10 puntos.

Continuando con estos primeros resultados y centrándonos en las nacionalidades de los sujetos entrevistados, es llamativo resaltar como son los brasileños, en términos generales, los que muestran una mayor diferencia entre lo que percibe el entrevistador y sus propias percepciones, con una discrepancia de 16 puntos porcentuales. La cercanía lingüística y cultural existente entre el español y el portugués de Brasil hace que los informantes de esta nacionalidad sientan una falsa confianza a la hora de expresarse en español, proyectando aspectos lingüísticos y pragmáticos de su lengua y cultura materna en la lengua meta de manera inconsciente, lo que da lugar a que no en todos los casos se realice una comunicación efectiva (Graham, Hablin y Felstein, 2001; Blanco Canales y Nogueroles López, 2023).

Por su parte, al analizar el nivel de los informantes con respecto a las diferencias de percepción a la hora de usar las dos lenguas, encontramos que los sujetos de nivel B muestran una mayor diferencia entre percepciones con respecto a los informantes de nivel A2. El hecho de disponer de más herramientas a la hora de comunicarse y un mayor conocimiento lingüístico hace que muchos informantes se confíen y tengan una falsa sensación de “control”; pero tener cierto dominio lingüístico no presupone que la persona es capaz de interactuar en nuevas comunidades de habla de manera completamente efectiva. Este dato es interesante pues, junto con otras conclusiones que citaremos a continuación, nos lleva a pensar que no necesariamente el tener un buen nivel de lengua nos va a ayudar a construir nuestra identidad en la nueva lengua. A diferencia de los resultados obtenidos en algunos estudios y de la propia opinión de los informantes, aprendientes de lenguas de niveles A pueden desarrollar sus identidades en la lengua meta de la misma manera que estudiantes de niveles más altos. Esto hace pensar que, más que el nivel de dominio de lengua es la forma de conectar emocionalmente, las oportunidades de usar la lengua meta en situaciones reales y el contacto (de calidad) con la misma, lo que es relevante a la hora de desarrollar una identidad lingüística múltiple. “La falta de

horas de exposición a la lengua meta, la inadecuación de los materiales o la carencia de recursos, las discordancias entre la metodología empleada y los resultados deseados, la falta de formación del profesorado, etc.” son los principales impedimentos para que los alumnos conecten emocionalmente con lo que están aprendiendo y lo incorporen a su identidad y no necesariamente el no tener todavía un nivel de dominio alto, (Méndez Santos y Duñabeitia, 2021, p.36).

Centrándonos a continuación en los datos obtenidos con respecto a la coincidencia entre las dos lenguas a nivel general y teniendo en cuenta la opinión del entrevistador, solo en el 55% de las intervenciones de los informantes en las cuatro situaciones comunicativas encontramos coincidencia plena entre los discursos en las dos lenguas utilizadas. Cuando indicamos “coincidencia plena” no significa necesariamente que sea una traducción literal, sino que el discurso del informante en las dos lenguas sea similar en sentido comunicativo, pragmático y emocional. En otras palabras, el sujeto es capaz de comunicarse en las dos lenguas acorde a sus objetivos y lo hace de una manera similar. El 45% restante se divide en dos: un 37,5% de intervenciones con coincidencia parcial, en las que se observan ciertas diferencias a la hora de interactuar entre las dos lenguas, no siempre de manera consciente, lo que hace que, en cierta medida, el informante no logre comunicarse de manera efectiva desde una perspectiva comunicativa, pragmática o emocional. El 7,5% restante corresponde con las interacciones en las que no hay coincidencia en las dos lenguas usadas, debido, en casi la totalidad de las ocasiones, a que el informante no se expresa en una de las dos lenguas, puede ser esto en su lengua materna o familiar o en la lengua meta, el español.

Desde un punto de vista estadístico, los resultados pueden verse como positivos, pues están por encima de la media; pero desde una perspectiva de eficacia metodológica y pedagógica, así como identitaria, el hecho de que los informantes en casi la mitad de las intervenciones totales no hayan sido capaces de expresar lo mismo en las dos lenguas se considera como un resultado negativo. Estos datos podrían justificarse en el caso de que estas diferencias, a la hora de interactuar en las dos lenguas, fueran conscientes por parte de los informantes y estuvieran realizadas de forma intencionada adaptando el discurso según las diferencias sociolingüísticas o incluso identitarias correspondientes a cada contexto comunicativo. Desgraciadamente, solo observamos esta actuación en 3 de las 90 intervenciones de coincidencia parcial o no coincidencia, lo que nos anima a seguir considerando estos resultados como poco halagüeños.

Como explicación a los resultados obtenidos, observamos que los informantes se suelen enfocar demasiado en aspectos lingüísticos (léxico, sintaxis y gramática) y en lo que quieren expresar y no tanto en otros rasgos de gran importancia, como pueden ser los aspectos pragmáticos, paralingüísticos (entonación, ritmo, silencios, etc.) o en la tipología de las estructuras que usan en ambas lenguas, tendiendo a ser más expresivos en su lengua materna o familiar, mientras que en español suelen utilizar estructuras más estereotipadas y generales. Esto puede suponer un problema a la hora de reflejar su identidad lingüística en la lengua meta, pues no son conscientes de que lo que dicen y cómo lo dicen no termina de coincidir con su objetivo o intención comunicativa.

Analizando estos resultados según la nacionalidad de los sujetos, son los polacos los que muestran un índice de coincidencia plena más alto, del 58,3%. Estos datos contrastan con los obtenidos por los informantes belgas, cuyos resultados, en el apartado de no coincidencia, son los más altos de todo el estudio, llegando al 12,5% de las intervenciones. En la mayoría de los casos, nos encontramos ante situaciones en las que los informantes belgas prefieren no expresar nada en español, mientras que sí se expresarían en su lengua materna o familiar. Una de las razones dadas por los propios informantes en estos casos, a diferencia de los informantes de otras nacionalidades, es el sentido de cautela y respeto que caracteriza a los nacionales de este país y que muchos de los informantes del estudio consideran como rasgo de su propia personalidad o carácter. El caso de los sujetos brasileños, tal como se ha reflejado en el apartado anterior, son peores que los de los polacos, debido a esta falsa creencia de estar expresando lo mismo en las dos lenguas debido a la cercanía lingüística y cultural. Los informantes polacos, que se encuentran a mayor distancia cultural y lingüística, prestan más atención a lo que expresan y cómo lo hacen para intentar ser lo más efectivos posibles.

En el caso del género de los informantes, son las mujeres las que obtienen mejores resultados, llegando a la coincidencia plena en el 59% de las intervenciones y solo el 5,7% de no coincidencia (según el entrevistador). Como veremos a lo largo de todo el estudio, una de las razones de que las mujeres obtengan porcentajes de éxito más altos en los distintos apartados es debido a que disponen de una mayor exposición a perfiles identitarios similares a los suyos durante el proceso de aprendizaje: mayor presencia femenina en las aulas, tanto docentes como discentes, y en los materiales didácticos, lo que propicia un desarrollo identitario más profundo (Galindo y Díez, 2016; Morales-Vidal y Cassany, 2020). El disponer de una mayor cantidad de ejemplos en la lengua

meta, tanto lingüísticos como comunicativos y de comportamiento, conectados con un perfil identitario femenino ayuda a que los estudiantes que se identifiquen con este género tengan más oportunidad de desarrollar su identidad lingüística en contraposición a aquellos estudiantes que no se identifiquen con ese género y cuyas oportunidades de observación, adquisición y desarrollo son menores.

Por último, en lo referente al nivel de dominio de lengua, observamos que son los sujetos de nivel B los que muestran una mayor coincidencia entre las lenguas (62,5%) frente a los estudiantes de nivel A2 (45,4%), según los datos del entrevistador. Al mismo tiempo, son los estudiantes de nivel A2 los que obtienen un índice más alto de no coincidencia (11,4%) frente a los resultados de los informantes de nivel B (4,5%), según los datos del entrevistador. Estos datos coinciden con la mayoría de estudios consultados, en los que se muestra que a mayor nivel de dominio, mayor capacidad para expresarse en lengua meta, (Costa and Dewaele, 2014; Buttazzi, Duñabeitia y Ainciburu, 2018), lo que no significa que siempre se haga de manera efectiva. Aun así, continuamos considerando que el nivel no es un factor necesario para el desarrollo de la identidad lingüística aunque sí somos conscientes de que lo facilita.

Pregunta 2.1. – ¿Los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión se expresan e interactúan de manera efectiva desde una perspectiva comunicativa, pragmática y emocional?

Los resultados que obtenemos con respecto a la eficacia comunicativa de los informantes en sus distintas intervenciones en las cuatro situaciones comunicativas son similares a los anteriores, pues solo son eficaces en el 50% de las intervenciones. Cuando hablamos de efectividad, nos referimos a que los informantes han sido capaces de expresar lo que querían y cómo querían en cada momento. Los resultados parciales o negativos, en este caso, son debidos a que los informantes no han sabido cómo expresar lo que necesitaban o lo hacen de una manera no efectiva (problemas comunicativos), o su forma de expresarse no corresponde con el contexto comunicativo en la interpretación del significado (problemas pragmáticos), o sus enunciados no reflejan su intención emocional (ineficacia emocional). Si observamos de manera individualizada a cada uno de los informantes mediante sus cuatro intervenciones, no siempre son los mismos sujetos los que no logran sus objetivos comunicativos y emocionales en lengua meta, ya que su efectividad depende de la situación comunicativa a la que les enfrentemos. De hecho, tan solo 4 sujetos de los 50 entrevistados (8%) se ha comunicado de manera efectiva en todos

los casos según sus objetivos lingüísticos y emocionales en español, lo que supone un número realmente bajo. La mayoría de informantes restantes se encuentra justo en la mitad de la tabla: el 36% de los sujetos son efectivos en 2 de las 4 situaciones comunicativas, mientras que en las otras dos situaciones pueden haber obtenido un logro parcial o no haber logrado sus objetivos. Aun así, los datos globales no son muy positivos, ya que el 70% de los informantes del estudio son solo efectivos en la mitad (2 de las 4) o en menos de la mitad (en 1 o ninguna) de las situaciones comunicativas a las que les hemos expuesto.

Es interesante observar cómo en las situaciones 1 y 3 son las que se obtienen mejores resultados, con unos porcentajes de 60% de éxito, frente al 30% de éxito parcial y el 10% de falta de éxito en ambos casos. En lo referente a la situación 1, estos resultados coinciden con los estudios de Pavlenko (2001), entre otros, pues nos encontramos ante una situación familiar (menos formal) sin una carga emocional tan negativa, lo que, a priori, crea un ambiente más relajado para que los informantes se expresen y sean efectivos en sus comunicaciones. Por otro lado, los sujetos suelen tener más oportunidades de expresarse en lengua meta en situaciones similares, tanto dentro como fuera del aula, pues, como confirmaban algunos de los participantes durante las entrevistas, el estar en contacto con personas hispanohablantes les permite usar la lengua, aunque sea de manera limitada. Son en estas interacciones más personales en las que se muestran más cómodos y confiados. Por su parte, en la situación 3, observamos un índice de éxito elevando debido a que muchos de los sujetos deciden no expresar nada en este caso de manera consciente, por lo que logran su intención comunicativa. El problema viene a la hora de indagar el motivo real por el que dichos informantes deciden no expresarse en lengua meta y cómo esta decisión afecta a su percepción identitaria. Así lo refleja el informante polaco PL12SO, “En español no he tenido muchas ocasiones para usarlo en situaciones muy negativas. No sé cómo actuaría y si sería capaz de expresarme”.

Por el contrario, la situación 4 es la que tiene un índice de logro menor, llegando solo al 32% de las intervenciones. Esto es debido a la alta carga emocional a la que hemos expuesto a los informantes y al nivel de confrontación unido a un factor extra como es la presencia de un animal. Estos resultados confirman la hipótesis de que, a mayor carga emocional, mayor es la posibilidad de mostrar nuestra identidad lingüística. “La aculturación lingüística viene de la mano de un nivel importante de aculturación emocional, definido como el cambio en los patrones de emociones cuando los hablantes

de una nueva lengua entran en contacto directo con esa nueva cultura (De Leersnyder, 2017 como se citó en Méndez Santos y Duñabeitia, 2021, p. 34).

Con respecto a la nacionalidad, los sujetos brasileños son los que muestran mejores resultados, pues el 40% logra sus objetivos comunicativos y emocionales en 3 o en las 4 situaciones comunicativas en las que les pedimos que interactuasen, datos que coinciden con los de Blanco Canales y Nogueroles López (2023): “The Brazilian learners, for example, will use the cognitive strategy of linguistic transfer, formulating hypotheses about Spanish, based on their knowledge of Portuguese, to greater communicative effects than the Danes, whose mother tongue gives them no such advantage.” (p. 414). Por su parte, los informantes polacos son a los que más les cuesta conseguir sus objetivos, pues el 11,1% de los sujetos entrevistados no logra expresarse comunicativa o emocionalmente, debido, seguramente, a esa distancia lingüística y cultural de la que hablábamos anteriormente. Por último, los belgas se encuentran en la mitad de la tabla, pues nadie ha logrado comunicarse como deseaba en ninguna de las situaciones propuestas, pero, por otro lado, todos ellos logran sus objetivos en al menos una situación comunicativa.

Siguiendo con esto, observamos que los informantes brasileños tienen mejores resultados en las situaciones 1 y 4, mientras que en la situación 3 es donde observamos un mayor índice de dificultad pues no son efectivos en un 15% de las intervenciones. Como se ha indicado anteriormente, estos resultados son debidos a las interferencias lingüísticas y culturales que experimentan estos sujetos y de las que no son conscientes en la mayoría de los casos. Por su parte, los informantes polacos son los que obtienen un índice de no logro mayor en las situaciones más familiares y de menos confrontación, la 1 (17%) y la 2 (11%) debido, fundamentalmente, al uso de estructuras demasiado estereotipadas y que no terminan de conectar con sus objetivos comunicativos, pragmáticos o emocionales. Por el contrario, los informantes belgas muestran un mayor problema a la hora de expresarse en situaciones con una alta carga emocional, la situación 3 y la situación 4, con un porcentaje de no logro del 16% en ambas. Ya se ha referenciado a cómo aspectos socioculturales conectados con la cultura materna o familiar influyen en estos sujetos a la hora de interactuar en lengua meta en estas situaciones concretas. Así lo refleja Panayiotou (2004), quien en su estudio con informantes bilingües ante situaciones con una alta carga emocional, sugiere que los participantes estaban reaccionando al

contexto cultural más que al código lingüístico particular y cómo sus comportamiento variaban según la lengua que usaran en ese contexto determinado.

En el caso del género de los informantes, son las mujeres las que obtienen un índice de logro comunicativo mayor, llegando al 53,6% de las intervenciones totales. Por el contrario, los hombres se quedan en un 41,7% de logro en sus intervenciones. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en la pregunta anterior y las razones de estos porcentajes: a mayor exposición antes perfiles identitarios similares a los de los informantes, mayor es la posibilidad de desarrollar herramientas que les permitan expresarse de manera efectiva en la lengua meta, especialmente desde una perspectiva sociolingüística e identitaria.

Son en las situaciones 2 y 3 en las que observamos un índice menor de logro por parte de los informantes masculinos, con el 20% y 33% de éxito respectivamente. En ambos casos, estos datos son debidos a la desconexión entre los objetivos de los sujetos y sus resultados. Es decir, al entender los objetivos que tenían los sujetos y cómo se expresaban, se observa la tendencia al uso de ciertas estructuras generales y carentes de identidad o, incluso, normalmente atribuidas al género femenino, lo que supone un problema a la hora de interactuar de manera efectiva. La poca exposición ante este tipo de situaciones y los escasos modelos que tienen los sujetos masculinos durante el proceso de aprendizaje son los causantes de estos resultados.

En relación con el nivel de dominio lingüístico, los resultados coinciden con los obtenidos en la primera pregunta, pues son los informantes de nivel B los que muestran un porcentaje de logro comunicativo y emocional (relacionado con el desarrollo de su identidad lingüística en lengua meta) más alto (55,3%), frente al logro obtenido por los informantes de nivel A2, del 43,2%. Al mismo tiempo, los informantes de nivel A2 obtienen un porcentaje de intervenciones no logradas más alto (15,9%), que el obtenido por los informantes de nivel B (tan solo el 4,5% de las intervenciones de los sujetos de este nivel). Estos resultados pueden ser debidos, tal como propone en su investigación Rodríguez Vélez (2017), a que los estudiantes con mayor nivel de dominio, según el proceso general de aprendizaje de una lengua adicional, han dispuesto de más contacto con la lengua y han tenido más tiempo para conectar con la lengua y cultura o culturas meta desde un punto de vista emocional e identitario. Por lo tanto, este desarrollo no es solo debido al nivel de dominio de lengua que se tenga sino al contacto y las posibilidades de conectar con la lengua y cultura o culturas que haya tenido el informante en cuestión.

Pregunta 2.2. - ¿Cómo se sienten los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística al expresarse en lengua meta? ¿Se reconocen aunque haya diferencias en la forma de comunicarse e interactuar? ¿En todos los casos?

Gracias a las preguntas abiertas realizadas durante la entrevista a los sujetos, hemos recopilado una serie de comentarios y reflexiones dadas por los propios informantes sobre sus sentimientos e identificaciones cuando usan la lengua meta (el español) que nos permiten dar respuesta a esta cuestión. Cabe destacar que las impresiones de los informantes, en general, son bastante positivas, teniendo en cuenta que los resultados que hemos obtenido no lo son tanto. Esta satisfacción puede deberse, por un lado, a esa percepción positiva que observábamos en la primera parte del estudio por parte de los informantes, que no termina de coincidir con la percepción del entrevistador. Como ya hemos reflejado, son muchos los casos en los que los propios sujetos no se dan cuenta de sus limitaciones a la hora de comunicarse y mostrar su identidad. Por otro lado, somos conscientes de que el contexto en el que se realizaron las entrevistas no es el más idóneo a la hora de mostrar sinceridad en este sentido por parte de los informantes, pues entendemos que, aun estando presente un miembro de la institución educativa local, el enfrentarse a este tipo de preguntas ante un investigador externo, también docente y nativo, puede generar ciertas reticencias (muchas veces de manera inconsciente) a la hora de mostrar determinados aspectos negativos.

Uno de los temas más recurrentes en los discursos de los informantes es el de lo inseguros que se sienten al tener que comunicarse en español, especialmente en contextos no académicos, llegando a ser expresado por el 44% de los sujetos. Esta inseguridad es debida a las escasas oportunidades que tienen los aprendientes de usar la lengua de manera real y relevante en las aulas. Son muchos los que comentan la excesiva importancia que se le da en la enseñanza de idiomas a los contenidos lingüísticos y a un aprendizaje memorístico, frente a una enseñanza más experiencial y afectiva que propicie la conexión con los contenidos que se están aprendiendo. Por otro lado, se critica el hecho de que la enseñanza, aun considerándose comunicativa, no genere oportunidades para que los aprendientes puedan interactuar y comunicarse de manera real, creando la necesidad en ellos de usar la lengua meta, lo que ayudaría al desarrollo efectivo de su identidad sociolingüística, sociopragmática y afectiva. Así lo refleja la informante brasileña BR1BR: "No me siento segura cuando hablo en español y la universidad no me da esa

seguridad durante las clases. Se centran demasiado en la teoría y no hay mucha práctica. La práctica que hacemos no es relevante". Esto coincide con las conclusiones del estudio de Benítez Tamará:

Si se crea un vínculo significativo a través del cual el aprendiente pueda expresar sus emociones en esa lengua, habrá más posibilidades de que esta se adopte y pase a formar parte de su identidad (o identidades) lingüística. Por tanto, el elemento experiencial cobra especial relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, donde la expresión de la lengua se encuentra estrechamente vinculada a la experiencia de aprendizaje (2019, p.60).

Relacionado con lo anterior, un 72% de los informantes comunica que, en cierta medida, se sienten diferentes, reconocen que no son del todo la misma persona cuando hablan en español. Estos datos son comprensibles pues, como venimos indicando a lo largo de todo el estudio, el usar una nueva lengua conectada con una nueva comunidad de habla nos hace ver el mundo de otra manera (Hamers y Blanc, 2000; Norton, 2000; Pavlenko, 2002; Potowski, 2002, 2004 y 2007; Dewaele, 2011, 2015 y 2016; Block, 2013 y 2014). El problema viene al observar que un 26% de los informantes confiesa que no se ve reflejado en el uso que hace de la lengua o cómo se expresa en español; en otras palabras, estos informantes no se sienten ellos mismos cuando interactúan en lengua meta. Un ejemplo lo encontramos en el informante belga BL10: "No me siento yo en español porque no estoy acostumbrada a usarlo y cuando lo hago, es raro. En clase solo respondemos sí, no, hacemos frases cortas, pero eso no es hablar de verdad". Esta desconexión con la lengua y culturas que se están aprendiendo pueden deberse a diferentes factores. Norton (2019) lo refleja de la siguiente manera: "A student may be highly motivated, but if the classroom practices are racist, sexist, or homophobic, for example, the learner may have little investment in the language practice of the classroom and demonstrate little progress in language learning" (pp.303). Por su parte, Teng (2019) relaciona esta falta de conexión con una enseñanza más centrada en los contenidos que en el desarrollo de competencias, "Teacher-centred, textbook-centred, grammar translation method, and exam-oriented instructions could have contributed to EFL learner's negative emotions" (p. 25). En el caso de Dewaele y Pavlenko, obtuvieron en su estudio que el 65% de los 1039 informantes respondieron que se sentían personas diferentes (Pavlenko, 2006). "Many participants observed that when using their L1 they

felt more real and natural than in the L2 or L3 in which they typically felt more fake and artificial and performative”, (2001-2003, p.18).

Por su parte, los informantes también muestran un acercamiento positivo hacia su conexión con el español y los sentimientos que su uso generan en ellos. En su mayoría, los comentarios positivos tienen que ver con la posibilidad de mostrar aspectos diferentes a los de su identidad primaria, lo que conectamos con el “ser ideal” y cómo el aprender una nueva lengua y sus culturas les permite a los estudiantes mostrar facetas de ellos mismos diferentes a las correspondientes con sus identidades de origen (Csizér y Dörnyei, 2005; Wilson, 2008 y 2013). “Individuals who are more reserved, quiet and shy are more likely to affirm that operating in a foreign language not only creates objective differences in their voice and manner but also liberates them in some way from their inhibitions” (Wilson, 2008, p.153-154).

Por último, ciertos informantes comparan su identidad en español con su identidad en las otras lenguas adicionales que conocen y dominan, generalmente el inglés. Esta comparación puede ser positiva, como en el caso de la informante brasileña BR5RJ: “Cuando hablo español me siento yo, aunque no tengo dominio de la lengua y necesito pensar más antes de hablar. Eso es bueno, porque en portugués no pienso mucho y hablo demasiado y tengo problemas. En inglés no me siento yo, es más como un actor, mi voz es diferente, más robótica. En español, mi voz es más parecida a mi voz normal. La reconozco”. Pero también encontramos ciertas comparaciones negativas, como el caso de la informante brasileña BR11RJ: “En inglés estoy más segura, porque lo estudio desde hace más tiempo y he viajado. Por estas experiencias con el inglés, creo que es más fácil ser yo que con español”.

Pregunta 3 - ¿Los aprendientes de español como lengua adicional en contexto de no inmersión lingüística se comunican en lengua meta según los rasgos atribuidos generalmente a su perfil identitario?

Retomando la justificación realizada en la introducción del presente estudio, nos basamos en la opinión de varios expertos (Carpi Ballesteros y Breva Asensio, 2001; Ariely, 2010; Kahneman, 2012; Thaler, 2015; Bohnet, 2016) sobre la economía del comportamiento y la predictibilidad de la conducta que aboga por la capacidad que tenemos los seres humanos de predecir comportamientos y actitudes dentro de un contexto determinado a partir de ciertas características identitarias. Según estas teorías,

hay una serie de rasgos que suelen repetirse durante el proceso de comunicación e interacción dependiendo del perfil identitario que tengamos y, aun siendo conscientes de que las sociedades actuales están cambiando y hay un deseo por abolir ciertas diferencias con respecto a algunos de estos rasgos, como el caso de género, la realidad es que estos indicadores siguen existiendo más allá de opiniones y deseos personales. Es importante resaltar que estas conclusiones se extraen de los resultados obtenidos en la investigación en base a los estudios consultados y en ningún momento reflejan la opinión personal o las creencias de los investigadores implicados.

Dentro de los distintos rasgos que conforman nuestras identidades, para el presente estudio nos hemos centrado en la observación de la representación de la edad, el género, la cortesía y la empatía en las interacciones en español de los sujetos durante las entrevistas. Con esto, queríamos analizar una representación de distintos aspectos que forman la identidad de cada individuo teniendo en cuenta, por un lado, rasgos de naturaleza sociológica, como son la edad y el género; otros relacionados con la personalidad (a través de la empatía); y, finalmente, rasgos pertenecientes a la identidad grupal y a cómo aspectos de nuestra cultura influyen en nuestra forma de interactuar (a través de la cortesía lingüística). A nivel general, los resultados con porcentajes más bajos de correspondencia identitaria los encontramos al analizar el rasgo edad y el rasgo género, mientras que son más altos en los correspondientes a la empatía y la cortesía, lo que nos lleva a concluir que hay ciertos aspectos que son más sencillos de identificar, y por lo tanto de reproducir, que van más allá de unas lenguas y culturas determinadas; mientras que hay otros cuya base central varía enormemente dependiendo de la comunidad de habla en la que nos encontremos, lo que hace más complicado su uso y reproducción en individuos que no pertenecen a esa comunidad concreta, especialmente cuando no se disponen de suficientes ejemplos y muestras que permitan la observación, contraste y adquisición.

Antes de pasar a desgranar los resultados conectados con cada uno de los rasgos que hemos analizado, es relevante resaltar cómo la situación 3 (en un contexto de confrontación ante un desconocido con una carga emocional media en un espacio cerrado y público) es la que tiene un porcentaje más alto de intervenciones no evaluables debido a que en el 26% de los casos, los informantes deciden no expresar nada en lengua meta. La mayoría sí se comunica e interactúa en su lengua materna o familiar, pero decide no hacerlo en español, lo que denota inseguridad, desconexión identitaria o falta de

estrategias en la lengua meta. Si comprobamos estos datos según la nacionalidad de los informantes, en primer lugar estarían los brasileños (46%), seguidos de los polacos (30,7%) y, en último lugar, los belgas (23%). Pero si tenemos en cuenta el número de informantes que deciden no expresarse con respecto al total de informantes de cada nacionalidad, obtenemos resultados bastante similares (30% de brasileños, 25% de belgas y 22,2% de polacos). Esto nos anima a entender que no es un caso aislado o relacionado con una institución educativa concreta o comunidad de habla. En lo referente al género, de los informantes que han decidido no expresarse en lengua meta, encontramos un mayor número de mujeres (77%) que de hombres (23%), dato que coincide con los resultados obtenidos en los estudios consultados (Norton, 2000; Yao e Iriarte Díaz-Granados, 2013; Galindo y Díez, 2016). Un último aspecto con respecto a la situación 3 y la correspondencia identitaria está relacionado con el nivel de los informantes y como el 77% de los sujetos que prefieren no expresarse en español son de nivel B frente al 23% que serían de nivel A2. Este es un dato relevante pues justifica nuestra hipótesis de que un mayor nivel de dominio de lengua no significa necesariamente que el aprendiente haya desarrollado su identidad en la lengua meta. El caso de la situación 4 (contexto de confrontación ante un desconocido con una carga emocional grande en un espacio abierto), que podría verse como similar al anterior, muestra unos resultados bastantes diferentes, pues solo el 4% de los sujetos decido no expresar nada en español. A diferencia de la anterior, el incluir la variable “ser vivo” y al encontrarse en un lugar abierto, pensamos que ha supuesto un aliciente para que los informantes actúen e interactúen también en la lengua meta. Los porcentajes de intervenciones no evaluables en el resto de situaciones comunicativas son igualmente menores (ninguna en el caso de la situación 1, y el 6% en el caso de la situación 2) y no merecen un análisis más profundo.

En lo concerniente a la edad, hay que tener en cuenta el contacto limitado que los aprendientes de lenguas extranjeras en contextos de no inmersión lingüística tienen con la lengua y cultura o culturas que están aprendiendo. En la mayoría de los casos, este contacto se limita al tiempo de clase junto a sus profesores (con un perfil identitario distinto, pues son personas adultas) y a los materiales didácticos que se usan durante el aprendizaje (creados por adultos y cuyos textos, orales y escritos, intentan reproducir a los de los jóvenes). Todo esto genera una desconexión entre el perfil identitario de los aprendientes y el perfil identitario que reciben como muestra, muchas veces “enmascarado” bajo apariencia de tratarse de muestras reales de perfiles afines. Con esto,

nos encontramos ante contextos con diferentes generaciones, diferentes formas de expresarse, diferentes usos de las lenguas; al final, diferentes identidades (Dominguez Heredia, 2016; Morales-Vidal y Cassany, 2020).

Los resultados obtenidos en este caso muestran que el 61% de las intervenciones de los sujetos coincide con los rasgos comunicativos típicos asignados a personas jóvenes (entre los 18 y 25 años). El 39% restante, que se ha catalogado como “correspondencia parcial” o “no correspondencia”, se debe a un uso del lenguaje que definiríamos como “poco natural” o que asignaríamos a un perfil de hablante “adulto” (según los estudios consultados y los resultados obtenidos en el cuestionario), lo que hace que haya una desconexión entre identidad y comunicación. Mientras que en sus lenguas maternas o familiares las intervenciones de los sujetos están llenas de exclamaciones, onomatopeyas e interjecciones que les ayudan a manifestar sus emociones, en la lengua meta tienden a mostrarse mucho más neutros, utilizando estructuras carentes de emociones. Al mismo tiempo, observamos un uso del léxico por parte de los informantes demasiado estándar, siendo este uno de los aspectos más destacables dentro del habla juvenil. Salvo excepciones, no encontramos lenguaje coloquial, dobles sentidos o cambios morfológicos sencillos. Lo mismo ocurre con la sintaxis, mucho más formal en lengua meta que en sus lenguas familiares; se aprecia una carencia de muletillas y marcadores discursivos en español. Por último, muchos de los resultados considerados como “parciales” son debidos a aspectos paralingüísticos, tales como el ritmo, la entonación, que son igualmente relevantes durante la comunicación y que no suelen utilizarse de manera efectiva en algunas de las intervenciones de los informantes al comunicarse en español. Al pedir a los informantes que seleccionen qué posibles frases podrían usar en español y cuáles les parecen apropiadas, observamos que en muchos casos no hay una clara distinción entre perfiles, pues tienden a seleccionar enunciados que corresponderían con perfiles identitarios diferentes, en este caso hablantes jóvenes y adultos. Lo curioso es que en ocasiones son ellos mismos los que confirman que ciertas frases no las usarían en sus comunidades de habla por no conectar con ellos y sus identidades, mientras que sí las usarían en español. Todo esto nos indica que muchos de los sujetos entrevistados están aprendiendo una lengua sin identidad (con respecto al factor edad) o, en el peor de los casos, una lengua que no corresponde con la identidad de los propios aprendientes, sin ser del todo conscientes de ello.

De las cuatro situaciones comunicativas propuestas, la que destaca por tener el porcentaje positivo más alto es la 1 (84% de correspondencia identitaria), debido a que es la que se encuentra en un contexto más familiar para los informantes y en la que los sujetos se sienten más cómodos a la hora de expresarse. Por otro lado, el tema propuesto en la situación puede que sea cercano para ellos y que durante el proceso de aprendizaje hayan experimentado la posibilidad de interactuar en situaciones similares u observar cómo se haría en contextos comunicativos reales o verosímiles (fragmentos de novelas, cortos, películas, anuncios, etc.). Por el contrario, la situación con los peores resultados es la 2, con tan solo el 36% de correspondencia identitaria con respecto a la edad. Es en este caso donde más claramente se aprecian esas carencias por parte de la mayoría de informantes para expresarse acorde a su identidad. Al observar un accidente o una caída aparatosa y estando en compañía de un grupo de amigos, lo esperable sería mostrar asombro, preocupación, miedo o, en algunos casos, burla. Para ello, es necesario el uso de interjecciones o expresiones exclamativas de las que hacíamos mención antes, y que sí aparecen en sus lenguas maternas o familiares pero que solo aparecen en algunos casos aislados en sus interacciones en español.

Si atendemos los resultados generales obtenidos con respecto al rasgo edad divididos por la nacionalidad de los sujetos, los porcentajes de correspondencia son muy similares: 67,1% en el caso de Polonia, 62,2% en el caso de Bélgica y 54,3% en el caso de Brasil. Donde sí observamos una mayor diferencia es en los porcentajes de no correspondencia, siendo mayor en el caso de los belgas, con 8,9%, frente al 3% de los polacos y al 1,4% de los brasileños. Esto demuestra que, posiblemente, sean los belgas los que hayan tenido una menor exposición a perfiles identitarios similares, lo que dificulta el desarrollo identitario en este caso, encontrándose esta cultura en un lugar intermedio de cercanía, lo que tampoco termina de ayudar.

Con respecto al género de los informantes y a su correspondencia identitaria con respecto al rasgo edad, los datos positivos coinciden con los del resto de la investigación, siendo las mujeres las que muestran mayores rasgos característicos a los de su edad al comunicarse en español, 65,4% de las intervenciones, y con un índice de no correspondencia muy bajo, tan solo el 0,8%. Por el contrario, los hombres muestran un índice de correspondencia del 50,9% de las intervenciones y un 10,9% de no correspondencia.

Por último, analizando el rasgo edad y el nivel de dominio de lengua de los informantes, son aquellos que tienen nivel B los que obtienen mejores resultados (67%), frente a aquellos con nivel A2 (53,7%). Aun así, lo relevante para el estudio es observar cómo son los sujetos de nivel B los que obtienen resultados más altos de no correspondencia (5%), mientras que los que tienen nivel A2 solo llegan al 2,4% de las intervenciones.

Unos datos muy similares, en ocasiones ligeramente peores, los encontramos al analizar si los sujetos son capaces de expresarse en español acorde a los rasgos característicos de su género. De nuevo, el 61% de las intervenciones generales son positivas y estarían dentro de los parámetros comunicativos avalados por los expertos y los resultados obtenidos por el cuestionario. Por el contrario, el porcentaje de no correspondencia es ligeramente superior al del caso anterior, edad, llegando al 4,4% de las intervenciones.

Por nacionalidad, observamos una producción positiva en los tres casos muy similar: 62,2% en el caso de los belgas, 61,2% en el caso de los polacos y 60% en el caso de los brasileños. De nuevo, son los belgas los que muestran un índice de no correspondencia mayor, llegando en este caso al 8,9% de las intervenciones.

En lo referente al género de los informantes y al rasgo género, obtenemos un índice de correspondencia mucho menor en el caso de los hombres si lo comparamos con el rasgo edad. Tan solo el 32,8% de las intervenciones corresponderían con los rasgos típicos de comunicación atribuidos a hombres. Estos datos contrastan con los obtenidos por las mujeres, que muestran un índice de correspondencia del 73,2%. Claramente, estos resultados demuestran las dificultades que tienen los aprendientes varones para desarrollar su identidad lingüística en español con respecto a su edad y género, debido, fundamentalmente, a la carencia de muestras y ejemplos de perfiles identitarios similares durante el proceso de aprendizaje (Yao e Iriarte Díaz-Granados, 2013; Galindo y Díez, 2016; Dominguez Heredia, 2016; Morales-Vidal y Cassany, 2020) y a la posibilidad de usar la lengua meta de manera real y relevante (Mendonça e Silva y Mendonça de Lima, 2010; Méndez Santos y Duñabeitia, 2021).

En último lugar, en el caso de cómo se expresan en español con respecto al género informantes de distintos niveles, los resultados coinciden con los relacionados con la edad, pues muestran una mayor correspondencia en los sujetos de niveles B (66%) frente

a los de nivel A2 (54,9%), pero, al mismo tiempo, son los sujetos de nivel B los que obtienen un porcentaje mayor de no correspondencia (6%) frente a los de nivel A2 (2,4%), tal como ocurre en el rasgo edad. Estos datos apoyan la hipótesis de Rodríguez Vélez (2017) por la cual, a mayor nivel dominio de lengua, mayor es la posibilidad de desarrollar una identidad lingüística múltiple debido a que los aprendientes han estado expuestos a una mayor cantidad de muestras y han tenido más posibilidades de conectar con la lengua y culturas que están aprendiendo, pero, a priori, no es una variable determinante pues observamos cierto desarrollo identitario en informantes de nivel A2 mientras que se aprecian ciertas dificultades para mostrar identidad en informantes de nivel B.

En el caso del rasgo comunicativo de la cortesía lingüística, los resultados obtenidos son ligeramente mejores que los correspondientes a los dos rasgos anteriores, llegando a un 65% de correspondencia y obteniendo solo un 2,3% de no correspondencia. Estos resultados indican que, aun tratándose de un concepto sociolingüístico característicos de una comunidad de habla concreta y que varía según las culturas, pues no todos mostramos la cortesía de la misma manera (Garrido Ardila, 2006; Wierzbicka, 2010), los sujetos han tenido más oportunidades de observar y adquirir formas de comportamiento y de comunicación en lengua meta que les permite reconocer y desarrollar este aspecto identitario. A esto, se le añade el hecho de que disponemos de herramientas que van más allá de la lengua que ayudan a reconocer y mostrar cortesía, lo que ayuda a que los sujetos hayan sido más efectivos en este caso con respecto a los dos anteriores. Así lo observamos en los sujetos de ambos niveles, pues los resultados obtenidos de correspondencia son muy similares: 67,4% en el caso de los sujetos de nivel B y 64,1% en el caso de los de nivel A2. Es más, no hay ningún informante de nivel A2 que muestre no correspondencia frente al 4,3% de los informantes de nivel B. Si ponemos el foco en esto es porque, siguiendo las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes, la cortesía verbal atenuadora que se enseña en los niveles A²⁰ es mucho más reducida que en los niveles B²¹, que además incluye la cortesía verbal valorizante, lo que supondría que, a priori, los sujetos de nivel B deberían mostrar más capacidades para

20

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_a1-a2.htm

21

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_b1-b2.htm

reconocer y usar la cortesía en sus discursos, mientras que los resultados arrojan información diferente, pues son los únicos en los que encontramos no correspondencia.

En lo concerniente a la nacionalidad de los sujetos, los datos concuerdan con los estudios de Mendonça e Silva y Mendonça de Lima (2010), Chenoll (2016) y Blanco Canales y Nogueroles López (2023), entre otros, en los que se indica cómo la cercanía lingüística y cultural puede tener resultados ambiguos durante la comunicación, hasta el punto de impedirla o hacerla no efectiva, tal como ocurre en el caso del español y el portugués. Son los sujetos de Brasil los que obtienen un porcentaje de correspondencia identitaria mucho más bajo en este caso (solo el 51,5% de las intervenciones), frente al 76,2% de los belgas y al 74,2% de los polacos. El uso exagerado de formas condicionales o el caso de la forma *você* portuguesa, con gran presencia de uso en sus comunidades de habla, pueden generar sensaciones opuestas al mostrar comportamientos excesivamente corteses, lo que Attardo (2000) califica como incongruencia pertinente, y que puede entenderse por el receptor como burla o ironía por parte del emisor.

Por último, en lo referente a este rasgo identitario en la comunicación, observamos que son los hombres los que obtienen unos resultados más altos de correspondencia al expresar cortesía (69,2%), frente a la correspondencia de las mujeres (64,4%) siendo la única variable en la que encontramos datos de este tipo, pues en el resto de rasgos del estudio, siempre son las mujeres las que obtienen mejores resultados. Nuestras conclusiones al respecto son que, aunque son ellas las que muestran más cortesía en sus intervenciones en general (Lakoff, 1975; Brown, 1980), son a las que más les cuesta hacerlo de manera efectiva en lengua meta, pues los rasgos de cortesía, generalmente, están más arraigados, son más abundantes y son un rasgo característico del habla de las mujeres, de ahí que les resulte más difícil mostrar cortesía en otras lenguas.

El último rasgo que forma parte del estudio tiene que ver con la capacidad de mostrar aspectos relacionados con la personalidad de los hablantes, y más concretamente la empatía, en lengua meta. Este es el rasgo en el que los informantes han obtenido mejores resultados y un mayor índice de correspondencia, llegando al 84,5% de las intervenciones totales. Esto es debido, sin duda, a que la forma de mostrar empatía en las distintas lenguas y culturas es muy similar. En muchos casos, va más allá de aspectos lingüísticos y se apoya en aspectos supralingüísticos, como la entonación, los gestos y la actitud del hablante. Todo esto ayuda a que los sujetos sean capaces de mostrar empatía en el caso de que lo necesiten, también en la lengua meta. Así aparece en las conclusiones del

estudio de Romero Rivas et al. (2022) en el que afirman que, aunque se aprecian ligeras diferencias según la lengua de comunicación, los informantes son capaces de identificar la empatía en la comunicación en niveles más altos que la ironía o el enfado, por ejemplo.

Si analizamos los resultados obtenidos según la nacionalidad de los informantes, es interesante observar cómo los porcentajes de correspondencia son muy similares en los tres países (81,1% en el caso de Brasil, 79,2% en el caso de Bélgica y 78,6% en el caso de Polonia); solo en el caso de Polonia encontramos casos de no correspondencia, pero en un porcentaje muy bajo (2,4%).

En lo referente al género de los informantes, los datos son más similares entre sí en comparación con los rasgos identitarios anteriores. El 86,8% de las intervenciones de las mujeres y el 79,3% de las intervenciones de los hombres coinciden con los rasgos típicos en la comunicación conectados con la empatía en español.

Por su parte, en el nivel de dominio de lengua de los informantes, en contra de la tendencia que se venía observando hasta ahora, pero apoyando la tesis de Rodríguez Vélez (2017), son los informantes de nivel A2 los que muestran una correspondencia mayor, con el 90,7% de las intervenciones, mientras que los informantes de nivel B se quedan en un 79,6%. Además, el único caso de no correspondencia identitaria relacionada con la empatía la encontramos en un sujeto de nivel B. Estos resultados pueden ser debidos a que, los estudiantes de niveles más altos, debido al conocimiento del que disponen, tienden a buscar la diferencia entre las lenguas, a apartarse de lo que consideran pertenece al ámbito comunicativo de su lengua materna o familiar, llegando a complicar en demasía las estructuras que utilizan sin ser conscientes de que, en las distintas lenguas, las estrategias y estructuras pueden ser similares a la hora de expresar ciertas funciones comunicativas, como es el caso de la empatía. Esto es así, pues observamos que los resultados son afines en los tres países en los que se ha realizado el estudio, lo que nos lleva a pensar que no es un caso aislado.

Una vez dado por terminado el estudio y tras responder a todas las preguntas planteadas al comienzo de la investigación, podemos concluir que hemos logrado conseguir los objetivos que nos habíamos marcado y que justificaban la realización del presente estudio, y que eran, por un lado, comprobar si los estudiantes son capaces de expresar su identidad a la hora de comunicarse en la lengua adicional y conocer cómo se sienten e identifican al interactuar en esta lengua. Por otro, observar si la forma de

expresarse y comunicarse en lengua meta corresponde con los rasgos comunicativos atribuidos normalmente a la identidad de los informantes (en términos de edad, género, personalidad y aspectos socioculturales) o si, a la hora de expresarse en esta lengua, lo hacen de una manera estereotipada o vacía de identidad.

En este punto, podemos afirmar que, efectivamente, los aprendientes de lenguas adicionales en contextos de no inmersión experimentan dificultades a la hora de construir su identidad en esta lengua, pues en casi la mitad de las intervenciones realizadas en español no son capaces de ser efectivos y expresarse desde una perspectiva comunicativa, pragmática o emocional, hasta el punto de que son muchos los casos en los que los informantes prefieren no comunicar nada en español (lengua meta) a diferencia de lo que hacen en sus lenguas familiares, lo que genera sensación de frustración, enfado y desconexión emocional en los propios sujetos. Los resultados son muy similares en las cinco universidades de los tres países en donde se recogieron las muestras y se realizaron las entrevistas, lo que nos indica que es un fenómeno global que se puede extrapolar a otros países y contextos de aprendizaje. La conclusión a la que llegamos a partir del estudio es que los pobres resultados obtenidos en este caso son debidos a una escasa o nula oportunidad por parte de los aprendientes de expresarse de manera real, acorde a sus intereses, valores y personalidad durante el proceso de aprendizaje. Se aprecia la necesidad de exponer a los alumnos a situaciones comunicativas con una alta carga emocional en las aulas que les permita ir más allá de un aprendizaje excesivamente centrado en el desarrollo de la competencia lingüística y que posibilite el desarrollo, igualmente, de competencias como la comunicativa, la crítica y la identitaria.

Al mismo tiempo, se observan ciertas discrepancias entre la forma de comunicarse e interactuar en lengua meta y los perfiles identitarios de los sujetos, llegando, en muchos casos, a mostrar usos de la lengua meta sin una identidad clara (en los que se observan rasgos comunicativos correspondientes con diferentes identidades, en ocasiones contrapuestas), o rasgos comunicativos y usos atribuibles a perfiles identitarios diferentes a los de los participantes. Así es el caso de los informantes masculinos, que obtienen resultados mucho más bajos, en general, de identificación identitaria en su comunicación en lengua meta con respecto a los datos obtenidos por sus compañeras mujeres. Esto es debido a una pobre exposición a perfiles identitarios afines o similares a los de los propios sujetos, lo que ocasiona que estos aprendientes no dispongan de la cantidad de ejemplos y muestras de interacción necesarias para construir su identidad en la lengua meta.

Por último, aunque se aprecian mejores resultados desde la perspectiva identitaria en la lengua meta en los informantes de niveles B, no es concluyente que un mayor dominio de lengua vaya acompañado de una construcción identitaria más profunda en esa lengua. En este caso, tendemos a decantarnos por concluir que una mayor exposición a la lengua y cultura o culturas sí ayuda a desarrollar una identidad sociolingüística en esa lengua y, por ende, estudiantes que llevan más tiempo en contacto o cuyo contacto sea más profundo y relevante, muestran una identidad más desarrollada, independientemente del nivel de dominio que tengan.

Sin duda, queda mucho camino por hacer en el campo de la investigación de las construcciones identitarias en lenguas adicionales. La presente tesis doctoral puede servir como punto de partida para estudios similares en el ámbito de la lingüística aplicada, la sociolingüística y la sociopragmática, ampliando la limitada bibliografía con la que contamos en la actualidad relacionada con el tema y aportando respuestas a las hipótesis que todavía existen en este campo.

10 POSIBLES IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Para que los estudiantes sean capaces de expresar su identidad, tenemos que exponerles ante situaciones comunicativas con alta carga emocional.

(Dewaele, 2011)

Aunque el objetivo central de esta investigación no está conectado con aspectos metodológicos y didácticos, sí nos parece interesante incluir una serie de reflexiones y recomendaciones que ayuden a los docentes, y a los propios discentes, de lenguas adicionales a trabajar el desarrollo de la identidad lingüística dentro del aula. Para ello, nos hemos basado en los estudios y las conclusiones a las que han llegado los expertos consultados (Mendonça e Silva y Mendonça de Lima, 2010; Wilson, 2013; Grondin y Velázquez Vilchis, 2015; Herrera et al. 2015; Dewaele, 2016; Panicacci y Dewaele, 2018; Norton, 2019; Teng, 2019; Casaponsa, Athanasopoulos y Thierry, 2021; Luque y Pliatsikas, 2021; Méndez Santos y Duñabeitia, 2021) y en los comentarios de los propios informantes de nuestro estudio.

Como indicaba Kramsch (2009), el aprendizaje de una lengua extranjera implica aprender una nueva forma de ser y ver el mundo, que va más allá del desarrollo de la competencia lingüística. Por desgracia, los datos obtenidos en este estudio y las conclusiones a las se llegan en investigaciones similares nos indican que, especialmente en contextos de no inmersión lingüística, los aprendientes experimentan grandes dificultades en el desarrollo de la identidad conectada con la lengua y cultura o culturas meta, tal como lo reflejan en sus conclusiones Mendonça e Silva y Mendonça de Lima: “estudiar una nueva lengua, proyectarse en ella, revelarse como sujeto, adquirir una voz propia, demostrar quiénes somos, lo que pensamos y queremos, es un largo y persistente recorrido que no se llegó a enfrentar por el grupo investigado” (2010, p. 181).

Son diversos los factores que pueden dificultar o incluso impedir el desarrollo de la identidad lingüística de los aprendientes, como “la falta de horas de exposición a la lengua meta, la inadecuación de los materiales o la carencia de recursos, las discordancias entre la metodología empleada y los resultados deseados, etc.” (Méndez Santos y Duñabeitia, 2021, p.36). Para lograr un desarrollo identitario en el aula de lenguas adicionales tenemos que ayudar a que los estudiantes conecten con lo que están aprendiendo y se identifiquen con ello, que sean capaces de desarrollar su propia voz en español; para ello, los docentes deben generar la necesidad de usar la lengua meta yendo más allá de interacciones mecanizadas y respuestas carentes de intención. “Cuando un estudiante se autorreconoce con determinadas características, conductas y actos es porque está adquiriendo el sentido de identidad” (Pozo, 2011, como se citó en Herrera et al. 2015, p.70). Para ello, uno de los factores que más interfieren en el desarrollo identitario dentro del aula de lengua es el contexto y ambiente en el que se produce este proceso de

aprendizaje; un entorno de aprendizaje inclusivo y afectivo es fundamental para la construcción identitaria. Norton pone el foco en este aspecto incidiendo en que “a student may be highly motivated, but if the classroom practices are racist, sexist, or homophobic, for example, the learner may have little investment in the language practices of the classroom and demonstrate little progress in language learning (2019, p.303), lo que afectaría al desarrollo de su identidad. Los estudiantes deben sentirse seguros y valorados en el aula para poder tomar riesgos y expresarse en la lengua meta de manera natural y real, evitando la sensación de sentirse avergonzado, juzgado o ridiculizado; “sentirse a gusto para comunicar lo que se piensa y desea. Sentirse seguro para expresar todo lo que se quiere o necesita” (Mendonça e Silva y Mendonça de Lima, 2010, p. 176).

Este aspecto está muy conectado con las emociones que se generan en el aula durante el proceso de aprendizaje, pues, como es sabido, en todo tipo de aprendizaje, pero más concretamente en el estudio de una lengua y una cultura o culturas, se generan una serie de emociones que afectan al proceso de aprendizaje, ya sea para mejorarlo (como la motivación y el éxito) o para dificultarlo (con el miedo, la ansiedad y el rechazo). “Si la identidad lingüística está asociada a discursos negativos es más probable que el interlocutor sufra desmotivación, desinterés, rechazo, fracaso o deserción escolar, no encontrando un sentido significativo al proceso pedagógico de aprendizaje”, (Herrera et al. 2015, p.71). Este factor se considera crucial, especialmente al comparar el proceso de aprendizaje de una lengua en contextos de inmersión lingüística, entendido como un proceso natural en el que el sujeto dispone de una mayor cantidad de oportunidades de exposición e interacción lo que se traduce en un proceso más rico y significativo, con el caso del aprendizaje en contextos de no inmersión lingüística, en el que el contacto con la lengua y cultura o culturas que se están aprendiendo se suele delimitar al salón de clase, en un entorno más formal y con oportunidades limitadas de exposición e interacción, lo que hace que el tener en cuenta aspectos afectivos y emocionales durante el proceso de enseñanza / aprendizaje sea mucho más relevante. Así lo reflejan Méndez Santos y Duñabeitia, “los contextos académicos asociados generalmente al aprendizaje de una lengua no nativa se caracterizan por su neutralidad y falta de experiencias emocionales ricas” (2021, p.35), llegando incluso a añadir que “la lengua extranjera se siente menos cuando nos referimos a ella como competencia, pero durante el proceso de aprenderla sentimos muchas cosas” (2021, p.35).

Una vez que se ha creado un ambiente afectivo en el aula, es importante fomentar la autoexpresión y la reflexión personal por parte de los aprendientes. La forma en la que nos comunicamos e interactuamos, lo que decimos y cómo lo decimos nos define como individuos. Por esto, tenemos que crear oportunidades reales y relevantes para que los aprendientes puedan expresarse libremente también en lengua meta. El responder con monosílabos o repetir estructuras dadas previamente por el docente no es comunicación. Cuando los aprendientes responden porque el docente se lo pide de una manera mecánica e impersonal, no estamos ayudando a que muestren su identidad. Hay que crear ocasiones reales de comunicación, conectadas con sus intereses, realidades y emociones. Para ello, tal como recomienda Dewaele (2011), tenemos que exponer a los aprendientes ante situaciones comunicativas con una alta carga emocional en lengua meta que les permitan ir más allá de la mera repetición de estructuras generales y asépticas carentes de identidad. Esta carencia de oportunidades reales para usar la lengua e interactuar hacen que los alumnos no se identifiquen con su “yo” en lengua meta. Así lo reflejan en su estudio Dewaele y Pavlenko (2001-2003), “many participants observed that when using their L1 they felt more real and natural than in the L2 or L3 in which they typically felt more fake and artificial and performative” (p. 18). Las investigadoras Mendonça e Silva y Mendonça de Lima (2010) coinciden en sus conclusiones, “muchas veces se presentan en el aula situaciones comunicativas artificiales, totalmente desprovistas de significación para la vida, las experiencias previas, los objetivos, las necesidades y la realidad del sujeto aprendiente” (p.173), lo que hace que los aprendientes no conecten con la lengua y cultura o culturas meta y, por ende, dificulta el desarrollo identitario desde una perspectiva lingüística y cultural.

Si se crea un vínculo significativo a través del cual el aprendiente pueda expresar sus emociones en esa lengua, habrá más posibilidades de que esta se adopte y pase a formar parte de su identidad (o identidades) lingüística. Por tanto, el elemento experiencial cobra especial relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, donde la expresión de la lengua se encuentra estrechamente vinculada a la experiencia de aprendizaje (Benítez Tamará, 2019, p.60).

Un último aspecto que consideramos relevante está relacionado con la calidad y cantidad de exposición en la lengua y cultura o culturas meta que tienen los aprendientes durante el proceso de aprendizaje. En palabras de Wilson (2013), “contact with the target language is clearly a key factor” (p.8). Cuanto mayor sea la oportunidad de los

aprendientes de estar en contacto con la lengua meta, mayor será la posibilidad de que conecten con ella y la sientan como suya propia, lo que ayuda al desarrollo identitario. Así lo reflejábamos en las conclusiones del presente estudio pues, los aprendientes con niveles más altos (nivel B en nuestro caso) suelen mostrar una mayor conexión con la lengua y culturas meta debido a que han experimentado una mayor exposición a la lengua y culturas, y por un mayor periodo de tiempo. “El grado de exposición a la segunda lengua es de especial relevancia cuando hablamos de reestructuración de los sistemas cognitivo-lingüísticos e identitarios”, (Casaponsa, Athanasopoulos y Thierry, 2021, p.81). Pero no es solo relevante la cantidad, sino la calidad de la exposición y la diversidad del tipo de ejemplos identitarios que reciben los aprendientes. Cuanto más reales o verosímiles sean los materiales que se utilicen en el aula, mayor será la posibilidad de desarrollar una identidad que conecte con los perfiles establecidos en las nuevas comunidades de habla. Al mismo tiempo, es necesario que los aprendientes tengan la oportunidad de observar cómo personas afines a ellos, con una identidad similar, se desenvuelven e interactúan en lengua meta. Aunque la exposición sea cuantiosa, si los aprendientes no reciben ejemplos de identidades similares a las suyas con las que conectar y en las que verse reflejados, puede ocurrir que desarrollen una identidad en lengua meta que no corresponda a su identidad general, lo que puede concurrir en rechazo o frustración. Ya se ha analizado, a través de los resultados obtenidos en el estudio, cómo la poca exposición a perfiles identitarios afines o similares ocasiona un bajo índice identitario en el caso de los sujetos hombres en contraposición a los datos obtenidos por las informantes mujeres. Algo similar observamos con respecto a la edad, pues este factor (junto al género), es el que muestra un índice de correspondencia identitaria más bajo debido a la calidad de los materiales con los que se trabaja en el aula y las pocas oportunidades que tienen los aprendientes de observar comportamientos e interacciones realizadas por personas con identidades similares en lengua meta.

11 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El conocimiento no es una vasija que se llena, sino un fuego que se enciende.

(Plutarco)

Aun sintiendo una gran satisfacción por haber tenido la oportunidad de realizar el presente estudio y por los resultados obtenidos, somos conscientes de las limitaciones a las que nos hemos enfrentado durante todo el proceso y de las posibilidades de mejora que esperamos poder implementar en estudios futuros.

La escasez de bibliografía disponible en la que se investigue de forma empírica la construcción de la identidad de una lengua adicional ha supuesto ciertas dificultades para la realización de la investigación, pues, por un lado, no hemos podido contar con estudios similares con los que comparar datos de la misma naturaleza. Por otro lado, la carencia de investigaciones en el mismo ámbito ha supuesto una dificultad a la hora de encontrar las herramientas idóneas para la recogida de datos. Debido a esto, nos hemos visto obligados a crear nuestros propios materiales, basados, eso sí, en herramientas previas utilizadas y validadas en otros estudios de carácter similar. Por esto, somos conscientes de que el uso de ciertos recursos podría haber sido más adecuados y provechoso durante la realización del estudio y la recogida de datos; este es el caso del soporte visual en el dossier durante la explicación de las situaciones comunicativas a las que exponíamos a los informantes. Se barajó la idea de usar material audiovisual, que habría ayudado a entender mucho mejor la situación y a que los sujetos se sintieran dentro de la misma sin necesidad de hacer una introducción u explicación previa. La complejidad de tener que crear esos vídeos y los recursos que suponían (y para los que no contábamos con los medios adecuados), nos hizo decantarnos por una alternativa más sencilla (las imágenes), pero igualmente efectiva.

En lo referente a las limitaciones durante la realización de la investigación, y más concretamente conectadas con el perfil de los informantes y los lugares en los que se realizó la recogida de muestras, debemos mencionar las dificultades intrínsecas relacionadas con la realización del trabajo en cinco universidades en tres países distintos (Polonia, Bélgica y Brasil), con limitaciones importantes en lo referente al tiempo, tanto de los participantes como de los colaboradores y del propio investigador (estando presente en las 50 entrevistas realizadas), como al espacio, pues se intentó recrear el mismo contexto durante las entrevistas en todos los casos. Al mismo tiempo, hemos contado con ciertas limitaciones lingüísticas pues, para el análisis de los resultados, se han tenido que traducir e interpretar todas las intervenciones realizadas en las lenguas familiares de los informantes, para lo que se ha tenido que contar con ayuda externa. Siguiendo con lo anterior, en lo referente al perfil de los informantes, hubiéramos deseado contar con una

muestra mayor y más equilibrada, con el mismo número de participantes por categoría de análisis (nacionalidad, edad y género). En el caso de la nacionalidad, se observa un número de sujetos menor en el caso de Bélgica debido al tiempo escaso del que disponíamos para realizar las entrevistas y las limitaciones expuestas por la universidad colaboradora. Experimentamos dificultades similares en el caso del género de los informantes, pues no encontramos sujetos masculinos suficientes debido a que en las instituciones en las que realizamos las entrevistas el número de estudiantes femeninas era exponencialmente mayor al de los estudiantes masculinos y, al mismo tiempo, muchos de los estudiantes masculinos no querían participar en el estudio, que al ser libre y voluntario, supuso un número inferior de hombres en el estudio.

Estas limitaciones nos animan a seguir investigando, pues consideramos que queda mucho camino por recorrer. Nos gustaría centrarnos en analizar diferentes rasgos identitarios y cómo se reflejan, o no, en las identidades lingüísticas de los aprendientes de lenguas adicionales. Este es el caso de la identidad de género con informantes que se identifiquen con otros tipos de género que no sea binario, o en el caso de la identidad sexual, factor que no hemos contemplado en el presente estudio pero que sin duda es de gran importancia. Por último, conectado con el desarrollo de la identidad lingüística, creemos que hay aspectos en los que sería interesante profundizar, como es el del léxico afectivo en la lengua meta o, incluso, estudios longitudinales que observen el proceso de desarrollo de la identidad lingüística durante un periodo de tiempo.

12 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Ferreira, V. (2009). *Género y discurso: las mujeres y los hombres en la interacción conversacional*. LINCOM Europa
- Ainciburu, M. C. y Buttazzi, I. (2019). Las palabras de la identidad en el ámbito laboral. Elecciones léxicas y preferencias temáticas de las mujeres inmigrantes de Madrid. *Lengua y migración*, 11(1), 99-123. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38229>
- Alba de Diego, V. (1994). La cortesía en las peticiones. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 413-426).
- Alduntzin García, Í. (2014). Cortesía lingüística: un estudio en el ámbito educativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 14, 9-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998899>
- Allport, G. W. (1950). *The nature of personality: selected papers*. Addison-Wesley Press.
- Alvar. M. (1976). *Lingüística y sociedad*. Planeta
- Andersen, R. W. (1990). Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom. En VanPatten y Lee (eds.): *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*, (pp. 45-68). Multilingual Matters LTD.
- Andrews, M. (2010). What about Linguistic Identity? *Journal of Language and Literacy Education*, 6(2), 85-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068188.pdf>
- Annes, A. y Redlin, M. (2012.) The Careful Balance of Gender and Sexuality: Rural Gay Men, the Heterosexual Matrix, and “Effeminophobia”, *Journal of Homosexuality*, 59:2, 256-288, <https://doi.org/10.1080/00918369.2012.648881>
- Antrim, N. M. (Ed.). (2007). *Seeking identity: Language in society*. Cambridge Scholars Publishing.
- Arciero, G. (2004). *Estudios y diálogos sobre identidad personal*. Colegio oficial de psicólogos de Las Palmas.

- Ariely, D. (2010). Predictably irrational: the hidden forces that shape our decisions. *Math Comput Educ*, 44(1), 68, 1-17. <https://www.cjadvertising.com/wp-content/uploads/2021/11/11.04.20-Predictably-Irrational-by-Dan-Ariely.pdf>
- Ariza, S. (2018). Las plumas son para las gallinas: masculinidad, plumofobia y discreción entre hombres. *Disparidades. Revista De Antropología*, 73(2), 453–470. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.02.009>
- Arrieta, E. (2018). Sexo y género. *Diferenciador* [en línea] <https://www.diferenciador.com/sexo-y-genero/>
- Arrieta, E. (2019). Raza y etnia. En *Diferenciador* [en línea] <https://www.diferenciador.com/raza-y-etnia/>
- Athanasopoulos, P. y Bylund, E. (2013). Does grammatical aspect affect motion event cognition? A cross-linguistic comparison of English and Swedish speakers. *Cognitive science*, 37(2), 286-309. <https://doi.org/10.1111/cogs.12006>
- Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of pragmatics*, 32(6), 793-826. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00070-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00070-3)
- Ayçiçeği, A. y Caldwell-Harris, C. L. (2004). Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion*, 18, 977-987. <https://doi.org/10.1080/02699930341000301>
- Bailey, B. (2000). Language and negotiation of ethnic/racial identity among Dominican Americans. *Language in society*, 29 (4), 555-582. <https://doi.org/10.1017/S0047404500004036>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5º edi.)*. Multilingual Matters
- Bakić, A. y Škifić, S. (2017). The relationship between bilingualism and identity in expressing emotions and thoughts. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 33-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a03>
- Ballesteros Martín, F., J. (2003). La cortesía verbal: análisis pragmático lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].

- Bañón Hernández, A. M. (2010). Pausa y descortesía en el debate político-electoral. *Español actual: Revista de español vivo*, (94), 9-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778792>
- Barco Gastearena, B. D. (2017). Estilos de comunicación y violencia Íntima en las relaciones de pareja Heterosexuales y homosexuales [Trabajo fin de máster. Universidad Pontificia de Comillas].
- Barkhuizen, G., Benson, P. y Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Barral Morán, M. J. (2010). Análisis crítico del discurso biomédico sobre sexos y géneros. *Quaderns de Psicologia*, 12 (2), 105-116).
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.756>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Bearse, C., & de Jong, E. J. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41 (3), 325–340.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680802174817>
- Benítez Tamará, R. (2019). Lenguas extranjeras y lenguas adoptivas en el proceso de construcción de la identidad lingüística: un estudio exploratorio mediante genogramas [Trabajo fin de máster. Universidad de Alicante].
- Belli, S. e Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151.
https://www.academia.edu/179835/El_estudio_psicosocial_de_las_emociones_u_na_revisi%C3%B3n_y_discusi%C3%B3n_de_la_investigaci%C3%B3n_actual
- Bengoechea, M. (2002). Ni sumisas ni asertivas: reflexiones sobre el estilo de comunicación femenino. *KELTIC. Encuentro de lenguas y culturas*. Instituto de la Mujer, 1-12.
- Bengoechea, M. (2004). La comunicación femenina. Claves, desde la perspectiva de género, para entender qué pasa cuando hablamos. En Lledó, E. (Ed.). *Uso del lenguaje en el mundo laboral. Nombrar a las mujeres. Describir la realidad. La plenitud del discurso*. Emakunde.

- Björk, A. (2008). *Un estudio sobre el lenguaje juvenil entre estudiantes españoles de intercambio* [Tesis doctoral, Institutionen för kommunikation och information Spanska. Suecia].
- Blackwood, E. (1985). Breaking the mirror: the construction of lesbianism and the anthropological discourse on homosexuality. *Journal of Homosexuality* 11(3-4): 1-17, https://doi.org/10.1300/J082v11n03_01
- Blakemore, S. J., Bristow, D., Bird, G., Frith, C., y Ward, J. (2005). Somatosensory activations during the observation of touch and a case of vision–touch synaesthesia. *Brain*, 128(7), 1571-1583. <https://doi.org/10.1093/brain/awh500>
- Blanco Canales, A. y Nogueroles López, M. (2023). The perception of identity and emotionality in Spanish L2. Blanco Canales y Martín Leralta (eds), *Emotion and identity in second language learning*, 389 - 426. Peter Lang
- Blas Arroyo, J. L. (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*. Cátedra.
- Block, D. (2009). *Second language identities*. Bloomsbury Publishing.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, (13), 11-46. http://institucional.us.es/revistas/elia/13/art_1.pdf
- Block, D. (2014). *Second Language Identities*. Bloomsbury.
- Boberg, C. (2004). Ethnic patterns in the phonetics of Montreal English. *Journal of Sociolinguistics*, 8(4), 538-568. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2004.00273.x>
- Boey, J. (2014). How does gender matter in the context of the international higher education experience? *IEAA (International Education Association of Australia) Research Digest*, 6, 1-7. <https://www.ieaa.org.au/documents/item/359>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Aljibe
- Bohnet, I. (2016). *What works*. Harvard university press.

- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática sociocultural y componentes de fase. *Oralia*, 2, 155-184.
- Brizendine, L. (2006). *The female brain*. Broadway Books.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language learning*, 23(2), 231-244.
- Bucholtz M. y Hall K. (2010). Locating Identity in Language. En Llamas C. y Watt D. (coords.) *Language and Identities*. Edinburgh University Press Ltd. (pp. 18-28)
- Bufmack, J. (2013). Understanding the Value of a Study Abroad Experience and Closing the Gender Gap [Tesis doctoral. Regis University. Estados Unidos] <https://epublications.regis.edu/theses/582/>
- Bustos Solorio, S. D. M, López Ortiz, T. A., Tellez Girón Sicars, G., Obregón Velasco, N. y Padrós Blázquez, F. (2021). ¿Los hombres y las mujeres tienen estilos de comunicación con sus parejas distintos? *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(2), 468-486.
- Buttazzi, I. y Ainciburu, M. C. (2018). Expressing the L2 Self in Autobiographical Narratives: Lexical Choices and Thematic Preferences. *Language Education and Emotions*, (123), Proceedings of the Third International Conference on Language Education and Testing. Antwerpen: University of Antwerp.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada] <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2200>
- Cabezas González, A. y Berná Serna, D. (2013). Cuerpos, espacios y violencias en los regímenes biopolíticos de la Modernidad. De maricas y homosexuales habitando “lo femenino”. *Política y sociedad*, 50(3), 771-802. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/41970/41373>
- Caldwell-Harris, C. L. (2015). Emotionality Differences Between a Native and Foreign Language: Implications for Everyday Life. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 214–219. <https://doi.org/10.1177/0963721414566268>

- Canale, G. 2016. (Re)Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek. *Language, Culture and Curriculum* 29 (2): 225-243. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764>.
- Carpi Ballester, A., & Breva Asensio, A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de acción planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (7). <https://hdl.handle.net/11441/71640>
- Casado Velarde, M. (2017). *El castellano actual. usos y normas* (7ª edición). Eunsa
- Casaponsa, A., Athanasopoulos, P. y Thierry, G. (2021). La relatividad lingüística: ¿Se puede pensar en español sin vivir en un contexto de habla hispana? En Duñabeitia, J. A. y Méndez Santos, M. d. C. (eds.) Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE/L2, 67-88. Thomson Reuters. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/164996>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Alianza.
- Cestero, A. M. (1994). Alternancia de turnos de habla en lengua española. La influencia del sexo y la edad de los interlocutores. *Pragmalinguística*, 2, 23-150.
- Cestero, A.M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas*. Arco Libros.
- Cestero, A. M. (2007). Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres. *Linred. Lingüística en la Red*, 5, 1 – 17.
- Chenoll, A. (2016). El español invisible: aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación. *El Español Como Lengua Extranjera en Portugal: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, II [en línea], 26 – 35. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Chrysochoou, X. (2003). Studying identity in social psychology. Some thoughts on the definition of identity and its relation to action. *Journal of Language and Politics*, 2(2), 225-241. <https://doi.org/10.1075/jlp.2.2.03chr>

- Clément, R. y Norton, B. (2021). Ethnolinguistic vitality, identity, and power: Investment in SLA. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 154-171. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0261927X20966734>
- Contreras Fernández, J. (2020). Mecanismos lingüísticos de atenuación en conversaciones coloquiales españolas y alemanas. *Revista signos*, 53(104), 885-909. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300885>
- Costa, B. y Dewaele, J. M. (2014). Psychotherapy across languages: beliefs, attitudes, and practices of monolingual and multilingual therapists with their multilingual patients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 14(3), 235-244. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/14733145.2013.838338>
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture–identity link and identity capital. *Journal of adolescence*, 19(5), 417-428. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040>
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of youth studies*, 5(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/13676260220134403>
- Craig, G. J. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación.
- Csizér, K. y Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, 55(4), 613-659. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Danecka, M. y Jaroszewska, E. (2013). Imigranci z afryki w polsce przyczynek do analizy czynników blokujących ich napływ i integrację. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 157 – 184. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.doi-10_2478_kultura-2013-0027
- Darvin, R. y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Davis, M. H. (1980). *Interpersonal Reactivity Index (IRI)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01093-000>

- De Costa, P. I. y Norton, B. (2016). Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. In Preece, S. (ed.) *The Routledge handbook of language and identity*. Routledge
- Delsignore, G. (2018). *Excluidos de la felicidad. La estratificación social del bienestar emocional en España*. Colección Monografías. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22 (1), 23-42.
https://www.academia.edu/967963/Reflections_on_the_Emotional_and_Psychological_Aspects_of_Foreign_Language_Learning_and_Use
- Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39 (3), 13–15.
https://www.researchgate.net/publication/281716361_On_Emotions_in_Foreign_Language_Learning_and_Use
- Dewaele, J. M. (2016). Why do so many bi-and multilinguals feel different when switching languages? *International Journal of multilingualism*, 13(1), 92-105.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1040406>
- Dewaele, J. M., y Pavlenko, A. (2001 - 2003). *Web questionnaire Bilingualism and Emotions*. University of London.
- Dieckhoff, A. (2004). *The Politics of Belonging: Nationalism, Liberalism and Pluralism*. Lexington Books.
- Domínguez Heredia, N. (2016). Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2). *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 28 (6) [en línea].
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Duñabeitia, J. A. (2017). Emotional diglossia in multilingual classroom environments: A proposal. *Psychol Cogn Sci Open j.*, 3(3): 74-78.
<http://dx.doi.org/10.17140/PCSOJ-3-126>

- Duñabeitia, J. A. y Méndez, M. C. (Ed.) (2021). *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE-L2*. Civitas - Thomson Reuters
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Erikson, E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. (3ª edición). [Publicación original de 1968]
- Errico, E. (2016). Interpretazione dialogica e (s) cortesia. Una prospettiva didattica. *Lingue e Linguaggi*, 18, 31-45.
- Escandell, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- Escandell, M.V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En: J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (eds), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 1-16. SGEL.
- Escandell, M.V. (2005). *La comunicación*. Editorial Gredos.
- Estellés Arguedas, M. (2013). La expresión fónica de la cortesía en tribunales académicos. las intervenciones en tribunales de tesis y trabajos de investigación. *Oralia*, 16, 81-109. <https://doi.org/10.25115/oralia.v16i1.8032>
- Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1994). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. EdITS/Educational and Industrial Testing Service.
- Fernández Villacorta, E. (2012). Identidad y personalidad: o cómo sabemos que somos diferentes de los demás. *Revista digital de medicina psicosomática y psicoterapia*, 2(4), 1-16). http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Identidad_y_personalidad.pdf
- Ferrús, A., Acebes, A., Marín, M.C. y Hernández-Hernández, A. (2000). A genetic approach to detect muscle protein interactions in vivo. *Trends in Cardiovasc.* 10, 293-298. [https://doi.org/10.1016/S1050-1738\(01\)00063-9](https://doi.org/10.1016/S1050-1738(01)00063-9)
- Galindo, M. M. y Díez, F. (2016). Género y aprendizaje de idiomas. En Roig-Vila, R., Blasco Mira, J. E., Lledó Carreres, A., Pellín Buades, N. (eds.). *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa,

- Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), pp. 2182-2194.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61290>
- Gallardo, M. (Ed.). (2019). *Negotiating identity in modern foreign language teaching*. Springer Nature.
- Garay, A. (2002). *La identidad social desde el punto de vista del interaccionismo simbólico*. UAB: Departamento de Psicología de la Salud y de Psicología Social [en línea]. <http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/IdentidadIS.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers.
- García Costa, J. D. (2008). Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista de Ciencias Sociales*, 122, 13-26.
<https://doi.org/10.15517/rsc.v0i122.9871>
- García Martínez, A. (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. *Kairos: Revista de temas sociales*, 22 (3), 01-16.
- García Mouton, P. (2000). *Cómo hablan las mujeres* (2ª edición). Arco libros.
- García Mouton, P. (2003). *Así hablan las mujeres. Curiosidades y tópicos sobre el lenguaje femenino*. La Esfera de los libros.
- García Mouton, P. (2018). Ideología y feminismo. *Mercurio: panorama de libros*, 204, 2018, págs. 10-11.
- García Mouton, P. (2020). Las mujeres como sujetos de encuesta en el "Atlas Lingüístico de la Península Ibérica (ALPI)". En *El español y las lenguas peninsulares en su diacronía: miradas sobre una historia compartida. Estudios dedicados a M^ª. Teresa Echenique Elizondo* (pp. 209-228). Tirant Humanidades.
- Garrido Ardila, J. A. (2006). Confianza y norma social en la cortesía lingüística. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, (20), 13-31.
<https://doi.org/10.14198/ELUA2006.20.01>
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. *TESOL quarterly*, 39(3), 489-511. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588491>

- Gavilanes Franco, E. y Cianca Aguilar, E. (2018). Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 147-168. Ediciones Complutense
- Giles, H. y Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of Sociology of Language*, 68, 69–99. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1987.68.69>
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American psychologist*, 48(1), 26-34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Kairós
- González Martínez, A. (2007). El español actual y la lengua de la juventud. *CDC Cuadernos de Comunicación*, 1, 107-123.
- Graham, C., Hamblin, A. y Feldstein, S. (2001). Recognition of emotion in English voices by speakers of Japanese, Spanish and English., *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(1), 19-37. <https://doi.org/10.1515/iral.39.1.19>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/01623737011003255>
- Grondin, G. M. y Velázquez Vilchis, V. (2015). Análisis de procesos de construcción identitaria en historias de vida. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 61, 105-138. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/154>
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Gumperz, J. J. (Ed.). (1982). *Language and social identity* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Hall, S. y Woodward, K. (2005). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Editora Vozes
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.

- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Haraway, D. (1991). *Manifiesto para Cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Cátedra.
- Harding, E. y Riley P. (1998). *La familia bilingüe: guía para padres*. Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Arco Libros.
- Hernández Alonso, C. (1991). El lenguaje coloquial juvenil. *Boletín AEPE*, 38-39, 11-20.
- Hernández Campoy, J. M. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Comares.
- Hernández Flores, N. (2004a). Politeness as 'face' Enhancement: An Analysis of Spanish Conversation between Friends and Family. En Márquez Reiter R. y E. Placencia (dirs.). *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*. John Benjamins, (pp. 265-285).
- Hernández Flores, N. (2004b). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En Bravo D. y A. Briz (dirs.). *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel, (pp. 95-108).
- Herrera, L., Espinoza, P., Flores, K., Iturriaga, Y. y Poblete, J. (2015). La identidad lingüística del contexto escolar. *Papeles de trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (29), 65-88. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i29.57>
- Herrero Mejías, Ó., Ordóñez de la Rosa, F., Salas Ballesteros, A., & Colom Marañón, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*. 14 (2), 340-343.

- Hickey, L. y Vázquez Orta I. (1994). Politeness as Deference: A Pragmatic View. *Pragmalingüística*, II, 267-286.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Holmes, J. (1993). New Zealand women are good to talk to: An analysis of politeness strategies in interaction. *Journal of pragmatics*, 20(2), 91-116. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(93\)90078-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(93)90078-4)
- Howard, M. (Ed.). (2019). *Study abroad, second language acquisition and interculturality* (Vol. 135). Clevedon: Multilingual Matters.
- Huarcaya-Victoria, J., & Rivera-Encinas, M. T. (2019). Evaluación de la empatía en alumnos de medicina humana de una universidad privada del Perú. *Educación Médica*, 20, 100-107. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-evaluacion-empatia-alumnos-medicina-humana-S1575181318301797>
- Hyland, K. & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- Íñiguez-Rueda, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Crespo, E. (ed.). *La constitución social de la subjetividad*. (pp.209-225). Catarata
- Jacobs, J. E. (2016). Language ideologies and identity construction among dual language youth [Tesis doctoral. Harvard University]. <https://dash.harvard.edu/handle/1/27112703>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Volumes 1 & 2. Dover Publications.
- Jiang, S. (2015). English learning and the learners' identity changes. *Journal of Inner Mongolia Normal University (Educational Science)*, 126-137.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: national, ethnic, religious*. Macmillan
- Jørgensen, A. M. y Martínez, J. M. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, [en línea] 5 (9), <https://bora.uib.no/bora->

xmlui/bitstream/handle/1956/12523/MarcDiscursoLJMa.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Judd, E. L., Tan, L., y Walberg, H. J. (2001). *Teaching additional languages*. Bruselas: International Academy of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125455>.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Kamada, L. (2010). *Hybrid identities and adolescent girls*. Multilingual Matters
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of language, identity, and education*, 2(4), 241-249. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327701JLIE0204_1
- Koven, M. (1998). Two Languages in the self/the self in two languages: French Portuguese bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse. *Ethos*, 26(4), 410-455. <https://doi.org/10.1525/eth.1998.26.4.410>
- Koven, M. (2007). *Selves in two languages: bilinguals' verbal enactments of identity in French and Portuguese*. John Benjamins.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Afterword. En Norton, B., *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed., pp. 192–201). Multilingual Matters
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 10 (21), 30-42. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.21.3211>
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Lom Ediciones.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press
- Lakoff, R. (1975). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Ricou.
- Lemke, J. L. (2004). Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of learning. En C. Kramersch (Ed.). *Language acquisition and language socialization*. Continuum, (pp. 68-87).

- LiebKind, K. (1995). Bilingual Identity. *European education*, 2, 80-87.
<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934270380>
- Llorens Simón, E. M. (2017). ¿Empatía, persuasión y/o comunicación efectiva? Traducción y multimodalidad en el sector turístico. [en línea] *E-Aesla*, 3, 290-310.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/03/25.pdf>
- López Morales, H. (1992). Style, sex and linguistic consciousness. En F. Moreno Fernández (Comp.), *Sociolinguistics and stylistic variation* (pp. 43-54). University of Minnesota-Universidad de Valencia.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. El Colegio de España.
- López, N. y Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. [en línea]
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%C3%A9todos%20y%20t%C3%A9cnicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>
- Lowther Pereira, K. A. (2010). Identity and language ideology in the intermediate Spanish heritage language classroom. [Tesis doctoral. Universidad de Arizona] Repositorio Institucional – Universidad de Arizona.
<https://repository.arizona.edu/handle/10150/193890>
- Lozano Domingo, I. (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Minerva Ediciones.
- Luque, A. y Pliatsikas, C. (2021). Factores contextuales y sociales en la enseñanza de EL2/ELE: Implicaciones lingüísticas, neurocognitivas y socioafectivas. En Duñabeitia, J. A. y Méndez Santos, M. d. C. (eds.) Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE/L2, 235-258. Thomson Reuters.
<https://centaur.reading.ac.uk/102348/>
- Mahecha-Ovalle, A. (2021). Las fórmulas de tratamiento nominal: un rasgo de identidad lingüística en el habla juvenil. *Entramado*, 17(2), 162-179.
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7635>

- Malnis, C. (2021). Habitus lésbico: identidad, activismo y comunidad. *Polémicas Feministas*. Universidad Nacional de Córdoba. 4, 1-17
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/167655>
- Manzano, G. (2012). Identidad racial: un problema social en nuestros días. *Revista Límite*, 7 (26), 107-119. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83625847007.pdf>
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3(2), 105-116.
- Márquez Reiter, R. (1997). Sensitising Spanish learners of English to cultural differences: the case of politeness. En Pütz M. (dir.). *Cultural Context in Foreign Language Teaching*, (pp. 143-155). Peter Lang.
- Martin, R. y Barresi, J. (Eds.) (2003). *Personal Identity*. Blackwell.
- Martínez, H. y Mora, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de Lingüística*, 20(29), 85-101.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1567/1460
- Mavrou, I. y Bustos López, F. (2019). La influencia de la memoria operativa y de la inteligencia emocional en la expresión de la emoción en español como segunda lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14,
<https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10007>
- McKay, S. L., y Wong, S. L. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard educational review*, 66(3), 577-609.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.3.n47r06u264944865>
- McKinney, C. (2007). If I speak English, does it make me less black anyway? Race and English in South African desegregated schools. *English Academy Review*, 24(2), 6-24. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10131750701452253>
- McMahill, C. (2001). Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class. En A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (Ed.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender* (pp. 307-344). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110889406.307>
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.

- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Menard-Warwick, J. (2009). *Gendered identities and immigrant language learning*. Multilingual Matters.
- Méndez Santos, M. C. y Duñabeitia, J. A. (2021). Introducción. Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE-L2. *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE-L2*, 33-44. Thomson Reuters-Civitas.
- Mendonça e Silva, C. A. y Mendonça de Lima, L. (2010). El Español como Lengua Extranjera (e/le): en búsqueda de la adquisición de una voz identitaria. *Polyphonía*, 21(1), 167-184. <https://doi.org/10.5216/rp.v21i1.16295>
- Mendoza-Denton, N. (2002). Language and Identity. En Chambers, J.K., Trudgill, P, Schilling-Estes, N. (Eds.). *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell, (pp. 475-499)
- Mijares Nuñez, L. y Peña Deulofeo, R. (2020). La comunicación intercultural entre estudiantes universitarios: influencia en la formación de actitudes y valores. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7406139>
- Miller, E., & Kubota, R. (2013). Second language identity construction. En Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 230–250). Cambridge University Press.
- Mitkova, A. (2007). El léxico juvenil por áreas temáticas. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos Tonos* [en línea], 14. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/158/131>
- Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Montes, M. J. (1991). *La identidad personal en David Hume* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]

- Montes, M. J. (1999). La identidad juvenil. *Thémata*, 23, 325-340
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/27463>
- Morales, F. (2007). Identidad social y personal. En F. Morales, E. Gaviria, M. Moya, I. Cuadrado (Eds.). *Psicología Social*. (pp. 787-805). McGraw Hill.
- Moreno, F. 1990. *Metodología sociolingüística*. Gredos
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. (4ª Edición). Editorial Ariel.
- Moya, L. (2014). *La empatía entenderla para entender a los demás*. Editorial Plataform
- Murray, G y Kojima, M. (2007). Out-of-class Language learning: one learner's story. En Benson, P. (Ed.), *Learner autonomy 8: teacher and learner perspectives*, (pp. 25-40). Authentik.
- 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*. Pearson Education Limited
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2019). Identity and language learning: A 2019 retrospective account. *Canadian Modern Language Review*, 75(4), 299-307.
<https://utpjournals.press/doi/10.3138/cmlr.2019-0287>
- Norton, B. (2021). Identity in Language Learning and Teaching. En Mohebbi, H., Coombe, C. (eds) *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*. Springer Texts in Education. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_15
- Norton, B. y Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18 (1), 109–120.
<https://doi.org/10.1075/japc.18.1.07nor>

- Norton, B. y McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. En Atkinson, D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 73–94). Routledge.
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. En *Language Teaching*, 44 (4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on Language and Interaction*, 26(3), 287-306. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2603_3
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge
- Panayiotou, A. (2004). Switching codes, switching code: Bilinguals' emotional responses in English and Greek. *Journal of multilingual and multicultural development*, 25(2-3), 124-139. <https://doi.org/10.1080/01434630408666525>
- Panicacci, A., y Dewaele, J. M. (2018). Do interlocutors or conversation topics affect migrants' sense of feeling different when switching languages? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), 240-255. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1361962>
- Patumporn, B. (2009). A study of self-identity changes and correlation of influential factors of Thai students studying English. *Educational Research and Review*, 4, 535-548. <https://doi.org/10.5750/bjll.v3i0.23>
- Pavlenko, A. (1998) Second language learning by adults: Testimonies of bilingual writers. *Issues in Applied Linguistics*, 9 (1), 3-19. <https://doi.org/10.5070/L491005268>
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21, 45-78. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/mult.2002.004/html>
- Pavlenko, A. (Ed.). (2006). *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (Vol. 56). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. y Blackledge, A. (eds.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters

- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. En Cummins, J. & Davison, C. (eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669–680). Springer
- Pérez-Luzardo Díaz, J. y Schmidt, A. (2016). El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 51-59. <http://hdl.handle.net/10553/47668>
- Pérez Vázquez, M. E. (2017). Cortesía lingüística. En San Vicente, F., Bazzocchi, G. y Capanaga, P. (Eds.). *Oraliter: formas de la comunicación presencial ya distancia*. Bononia University Press.
- Pfleger, S. (2021). El discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario: framing y construcción de la identidad. *Andamios*, 18(47), 19-43.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of Intelligence*. Littlefield.
- Pitkowski, E. F. (2010). *La entrevista sociolingüística y su valor como método de investigación*. [Tesis doctoral. Universidad de Montreal. Études hispaniques. Département de littératures et de langues modernes]
- Pomerantz, A. I. (2001). *Beyond the good language learner: Ideology, identity, and investment in classroom foreign language learning*. University of Pennsylvania
- Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training. *ADFL Bulletin* 33(3), 35-42. <https://www.maps.mla.org/bulletin/article/adfl.33.3.35/>
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. En *Modern Language Journal*, 88 (1), 75-101. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0026-7902.2004.00219.x>
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Multilingual Matters.
- Prasad, G. L. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51-77. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126>

- Quinteros, C. (2011). Trabajo, identidad y ciudadanía. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 128, 261-284. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i128.3253>
- Riley, P. (2007). *Language, culture, and identity: An ethnolinguistic perspective*. Continuum.
- Ríos González, G. (2007). Diferencias léxicas entre el hombre y la mujer en tres centros de interés: saludos, temas de conversación y despedidas. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 33(1), 151-166. <https://doi.org/10.15517/rfl.v33i1.4282>
- Rocher, G. (1977). *Introducción a la sociología general*. Herder
- Rodby, J. (1992). *Appropriating Literacy. Writing and reading in English as a Second Language*. Cook Publishers
- Rodríguez González, F. (2002). *El lenguaje de los jóvenes*. Ariel
- Rodríguez Manzo, G. (2015). Sexo y cerebro. *Revista Ciencia*. 66(4), 10 – 15. https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/66_4/PDF/SexoYCerebro.pdf
- Rodríguez Vélez, C. (2017). Estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los estudiantes de nivel intermedio bajo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana [Trabajo Fin de Grado. Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34168>
- Romero Rivas, C., López Benítez, R. y Rodríguez Cuadrado, S. (2022). Would You Sacrifice Yourself to Save Five Lives? Processing a Foreign Language Increases the Odds of Self-Sacrifice in Moral Dilemmas. *Psychological Reports*, 125(1), 498–516. <https://doi.org/10.1177/0033294120967285>
- Rosselli, M., Ardila, A. & Bernal, B. (2015). Modelo de conectividad de la circunvolución angular en el lenguaje: metaanálisis de neuroimágenes funcionales. *Revista de Neurología*, 60, 495-503. <https://neurologia.com/articulo/2015039>
- Rotaetxe, K. (1988). *Sociolingüística*. Síntesis.

- Rustin, M. (1991). *The Good Society and the Inner World*. Verso.
- Sa'd, S. H. T. (2017). Foreign Language Learning and Identity Reconstruction: Learners' Understanding of the Intersections of the Self, the Other and Power. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 13-36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.362>
- Sánchez Gutiérrez, C. y Fernández Mira, P. (2023). Writing about positive and negative topics in Spanish as a heritage or second language. Blanco Canales y Martín Leralta (eds), *Emotion and identity in second language learning*, 235 – 260. Peter Lang
- Santos Gargallo, I. (1997). Algunos aspectos léxicos del lenguaje de un sector juvenil: Historias del Kronen de J. A. Mañas. *Revista de Filología Románica*, I (14), 455-473. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM9797120455A>
- Selting, M. (1994). Emphatic speech style-with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. *Journal of Pragmatics*, 22 (3-4), 375-408. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90116-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90116-3)
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society* 25(2), 167-203. <https://doi.org/10.1017/S0047404500020601>
- Schilling-Estes, N. (2004). Constructing ethnicity in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 8(2), 163-195. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9841.2004.00257.x>
- Schifferdecker K.E. y Reed V.A. (2009). Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. *Med Edu*, 43, 637-644. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.2009.03386.x>
- Schoonen, R., & Appel, R. (2005). Street language: A multilingual youth register in the Netherlands. *Journal of multilingual and multicultural development*, 26(2), 85-117. <https://doi.org/10.1080/01434630508668399>

- Shirley, S. W. (2006). The Gender Gap in post-secondary study abroad. Understanding and marketing to male students [Tesis doctoral. University of North Dakota. Estados Unidos] <https://commons.und.edu/theses/3016/>
- Siguan, M. (1976). Bilingüismo y personalidad. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 15, 5-36. <https://core.ac.uk/download/pdf/39049809.pdf>
- Skelin Horvat, A. y Musulin, M. (2015). En busca de la identidad lingüística. El español cara a cara con el croata. En Gordejuela Senosiáin, A., Izquierdo Alegría, D., Jiménez Berrio, F., De Lucas Vicente, A. y M. Casado Velarde (eds.). *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General*. (pp. 485-494) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/40102>
- Spoturno, M. L. (2015). Identidades culturales y de género y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Puertas Abiertas: revista de la Escuela de Lenguas* [en línea], 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434061>
- Sung-Yul Park, J. (2012). Linguistic Identities. En Juergensmeyer, M. and Anheier, H (Eds.), *The Encyclopedia of Global Studies*. Sage, (pp. 1080-1084).
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Tajfel, H., Billig, M.G., Bundy, R.P. y Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178.
- Tannen, D. (1983). Ethnic style in male–female conversation. En J. Gumperz (Ed.), *Language and Social Identity* (Studies in Interactional Sociolinguistics, pp. 217-231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620836.014>
- Tannen, D. (1986). *¡Yo no quise decir eso!* Paidós.
- Tannen, D. (1994). *Género y discurso*. Paidós.
- Taylor, Ch. (1996). *Las fuentes del yo*. Paidós

- Taylor, D. M., Meynard, R., & Rheault, E. (1977). Threat to ethnic identity and second-language learning. En H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 99-118). Academic Press.
- Teng, F. (2019). Teacher autonomy: A buzzword in teaching English as a foreign language. In *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language* (pp. 21-36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0728-7_2
- Thaler, R. (2015). *Misbehaving: The Making of Behavioural Economics*. Penguin Books.
- Thomas, R. (2009). Critical management studies on identity: Mapping the terrain. *The Oxford handbook of critical management studies*, 166-185. Oxford University Press
- Toro, S. (2005). Desarrollo humano y motricidad: una aproximación desde la empatía. *Consentido*, 1, 127-139.
- Troyano, J. F. (2010). El racismo. Consideraciones sobre su definición conceptual y operativa. *RIEM (Revista Internacional de Estudios Migratorios)*, 0 (1), 01-24. <https://doi.org/10.25115/riem.v0i1.360>
- Trudgill, P. (1974). Linguistic change and diffusion: Description and explanation in sociolinguistic dialect geography. *Language in society*, 3(2), 215-246. <https://doi.org/10.1017/S0047404500004358>
- Tusón Valls, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1), 138-151. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a09>
- Uribe, I., García, M. L. y Ramírez, L. G. (2011). Relación entre estilos de comunicación y satisfacción sexual en estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 157-167. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28422741006.pdf>
- Usó Vicedo, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, lenguaje y representación*, 11, 145-163. <https://raco.cat/index.php/CLR/article/view/267877>.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso*. Gedisa.

- Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. *Marcoele*, 10, 223-242. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf
- Wakamoto, N. (2000). Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and Introversion. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38(1), 71-81. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.71>
- White, G. M. (1999). Emotional remembering: the pragmatics of national memory. *Ethos*, 27 (4), 505-529. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/eth.1999.27.4.505>
- Wierzbicka, A. (1997). *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2010). Cultural Scripts and Intercultural Communication. En: Trosborg, Anna, coord., *Pragmatics across Languages and Cultures*. De Gruyter, (pp. 43-78).
- Wilkinson, S. y Kitzinger, C. (2006). Surprise as an interactional achievement: reaction tokens in conversation. *Social psychology quarterly*, 69 (2), 150-182. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019027250606900203>
- Wilson, R. J. (2008). Another Language is Another Soul: individual differences in the presentation of self in a foreign language [Tesis doctoral. University of London].
- Wilson, R. J. (2013). Another language is another soul. *Language and Intercultural Communication*, 13(3), 298-309. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.804534>
- Wodak, R. (Ed.) (1997). *Gender and discourse*. Sage.
- Yang, J. S. (2016). The effectiveness of study-abroad on second language learning: A meta-analysis. *Canadian Modern Language Review*, 72(1), 66-94. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2344>
- Yao, F. e Iriarte Díaz-Granados, F. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua de la Universidad del Norte de Barranquilla. *Revista Estilos de aprendizaje*, 6 (12), 100-110. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i12.991>

- Zilles, A. M., & King, K. (2005). Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil. *Journal of Sociolinguistics*, 9(1), 74-94. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1360-6441.2005.00282.x>
- Zimmermann, K. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. *Estudios de lingüística aplicada*, 14, 7-18. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/162>
- Zimmermann, K. (1999). El problema de la relación entre lengua e identidad: el caso de Colombia e Hispanoamérica. *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico: Actas del Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Gernersheim, 23-27 de junio de 1997*, edited by Perl, M. y Pörtl, K. De Gruyter, pp. 221-232. <https://doi.org/10.1515/9783110963571.221>

13 ANEXOS

Anexo 1

Introducción del cuestionario a través de la herramienta Survio

No todos nos comunicamos igual. La identidad lingüística en español

Estimado estudiante:

El grupo de investigación de la Universidad de Alcalá: *Factores emocionales en el aprendizaje del español como segunda lengua y en la construcción de la identidad lingüística y sociocultural*, liderado por la Dra. Ana Blanco Canales (referencia FFI2017-83166-C2-1-R) y el doctorando Álvaro Sesmilo está realizando un estudio sobre la identificación de diferentes aspectos de la identidad lingüística. Para nosotros sería de gran ayuda que respondieras a las siguientes preguntas. El cuestionario es completamente anónimo y no te llevará más de 5 minutos.

¿En qué consiste?

- Primera parte:

Unas breves preguntas sobre tus datos personales para conocer tu perfil.

- Segunda parte:

Encontrarás 18 frases, divididas en bloques. Tendrás que conectar estas frases a un perfil determinado de hablante en relación con su **género** (hombre – mujer), **edad** (joven de entre 12 y 25 años o adulto de más de 25 años), **personalidad** y **cortesía**. Para realizar el estudio, tenemos que partir de generalidades; entendemos perfectamente que cada individuo es único pero hay una serie de rasgos lingüísticos y paralingüísticos que son comunes a diferentes grupos de población y este es el objetivo de nuestro estudio. Te recomendamos que leas la frase una vez, si puede ser en voz alta, y marques la opción que primero te venga a la cabeza, de forma natural.

Tus respuestas nos serán de mucha ayuda.

¡Muchas gracias!

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y serán anónimas. Pinchando en el botón INICIAR ENCUESTA AHORA se entiende que el informante acepta la participación en la siguiente encuesta y que ha sido convenientemente informado del objetivo de la misma.

INICIAR ENCUESTA AHORA

Anexo 2

Perfil identitario de los sujetos encuestados a través de la herramienta Survio

+

1. Primero, nos gustaría que respondieras a estas preguntas que nos ayudarán a clasificar a los participantes.*

Marca solo una respuesta en cada fila.

	Sí	No
Soy estudiante de una universidad española	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo entre 18 y 25 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

2. Seguimos conociéndote.*

Marca solo una respuesta en cada fila.

	Española	Otra
Nacionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

3. La última pregunta sobre ti.*

Marca solo una respuesta en cada fila.

	Mujer	Hombre	Otro
Género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

Anexo 3

Dossier informante femenino

**EL DESARROLLO DE LA
IDENTIDAD LINGÜÍSTICA DE
UNA LENGUA EXTRANJERA EN
CONTEXTOS DE NO
INMERSIÓN**



**Universidad
de Alcalá**

**INVESTIGACIÓN
FASE: ENTREVISTA**

**DOCTORANDO: ÁLVARO SESMILO
DIRECTORA: ANA BLANCO**



1. SOBRE TI

Edad: _____ años

Género:
masculino - femenino - otro

Mis padres o abuelos son
hispanohablantes: Sí - No

He vivido alguna vez en un país de
habla hispana: Sí - No

He estado en un país de habla
hispana por más de 2 semanas
seguidas: Sí - No

Mi nivel de español:
A2 - B



2.1 IMAGEN

Tu mejor amiga te enseña la foto de su nuevo novio, ¿qué le dices?



2.2 FRASES

- ¿En serio, tía? Es broma, ¿no?
- Parece simpático/majo.
- Hacéis buena pareja. Es tan feo como tú.
- No está mal. Tiene los ojos bonitos.

3.1 IMAGEN

Vas por la calle con tus amigos y un chico se cae de su monopatín. ¿Qué le dices a tus amigos?



3.2 FRASES

- (Risas) ¡Qué tonto!
- ¡Pobre! Seguro que se ha hecho daño. Vamos a ayudarlo.
- Normal, va como un loco y al final hay accidentes.
- ¡Ay, qué daño!



Universidad
de Alcalá

4.1 IMAGEN

Estás esperando para comprar las entradas de cine con unos amigos. En un momento, te pones a hablar con ellos y una persona se coloca delante de ti. ¿Qué le dices?



4.2 FRASES

- Perdona, nosotros también estamos esperando.
- Creo que te has confundido. El final está ahí.
- ¡Oye, listo! ¿Qué haces?
- ¿Serías tan amable de colocarte al final?



Universidad
de Alcalá

5.1 IMAGEN

Estás en el parque y ves a una chica tratando muy mal a un perro. ¿Qué le dices?



5.2 FRASES

- ¡Para! Le estás haciendo daño.
- ¿Qué haces? ¿No ves que está sufriendo? ¿Te lo hago yo a ti?
- ¡Pobre! ¡Esa no es forma de tratar a un ser vivo!
- Yo, en tu lugar, no haría eso.

Anexo 4

Dossier informante masculino

**EL DESARROLLO DE LA
IDENTIDAD LINGÜÍSTICA DE
UNA LENGUA EXTRANJERA EN
CONTEXTOS DE NO
INMERSIÓN**



**Universidad
de Alcalá**

**INVESTIGACIÓN
FASE: ENTREVISTA**

**DOCTORANDO: ÁLVARO SESMILO
DIRECTORA: ANA BLANCO**



1. SOBRE TI

Edad: _____ años

Género:
masculino - femenino - otro

Mis padres o abuelos son
hispanohablantes: Sí - No

He vivido alguna vez en un país de
habla hispana: Sí - No

He estado en un país de habla
hispana por más de 2 semanas
seguidas: Sí - No

Mi nivel de español:
A2 - B



2.1 IMAGEN

Tu mejor amigo te enseña la foto de su nueva novia, ¿qué le dices?



2.2 FRASES

- ¿En serio, tío? Es broma, ¿no?
- Parece simpática/maja.
- Hacéis buena pareja. Es tan fea como tú.
- No está mal. Tiene el pelo bonito.



Universidad
de Alcalá

3.1 IMAGEN

Vas por la calle con tus amigos y un chico se cae de su monopatín. ¿Qué le dices a tus amigos?



3.2 FRASES

- (Risas) ¡Qué tonto!
- ¡Pobre! Seguro que se ha hecho daño. Vamos a ayudarlo.
- Normal, va como un loco y al final hay accidentes.
- ¡Ay, qué daño!



Universidad
de Alcalá

4.1 IMAGEN

Estás esperando para comprar las entradas de cine con unos amigos. En un momento, te pones a hablar con ellos y una persona se coloca delante de ti. ¿Qué le dices?



4.2 FRASES

- Perdona, nosotros también estamos esperando.
- Creo que te has confundido. El final está ahí.
- ¡Oye, listo! ¿Qué haces?
- ¿Serías tan amable de colocarte al final?



Universidad
de Alcalá

5.1 IMAGEN

Estás en el parque y ves a un chico tratando muy mal a un perro. ¿Qué le dices?



5.2 FRASES

- ¡Para! Le estás haciendo daño.
- ¿Qué haces? ¿No ves que está sufriendo? ¿Te lo hago yo a ti?
- ¡Pobre! ¡Esa no es forma de tratar a un ser vivo!
- Yo, en tu lugar, no haría eso.

Anexo 6

Escalas de calificación expresión e interacción orales USAL esPro

esPro
BULATS

Language
Cert



ESCALAS DE CALIFICACIÓN
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

BANDA	Descriptorios generales
<p>6 (C2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de la tarea • Coherencia / Organización del discurso • Recursos lingüísticos • Pronunciación • Vacilación / Extensión 	<p>Dominio operativo total de la lengua hablada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea eficazmente conseguida; Las respuestas son consistentemente apropiadas. • Es capaz de expresar fácilmente ideas sencillas y complejas; discurso extenso y coherente. • Utiliza de forma consistente un amplio y preciso repertorio léxico y gramatical. • Pronunciación fácil de entender; usa acentuación, ritmo y entonación para transmitir significado de manera eficaz. • Responde rápidamente solo con la vacilación natural; uso eficaz del tiempo de respuesta.
<p>5 (C1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de la tarea • Coherencia / Organización del discurso • Recursos lingüísticos • Pronunciación • Vacilación / Extensión 	<p>Buen dominio operativo de la lengua hablada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea bien conseguida; Las respuestas son generalmente apropiadas. • Es capaz de expresar ideas sencillas y complejas; generalmente extiende el discurso de forma coherente. • Utiliza por lo general un amplio y correcto repertorio léxico y gramatical. • Pronunciación fácil de entender; usa acentuación, ritmo y entonación para transmitir bien el significado. • Por lo general responde rápidamente solo con la vacilación natural; generalmente buen uso del tiempo de respuesta.
<p>4 (B2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de la tarea • Coherencia / Organización del discurso • Recursos lingüísticos • Pronunciación • Vacilación / Extensión 	<p>Dominio generalmente eficaz de la lengua hablada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea conseguida de manera adecuada; la mayoría de las respuestas son apropiadas pero algunas pueden resultar inapropiadas o ambiguas (posiblemente debido a incomprensión del <i>input</i>). • Expresa ideas sencillas e intenta incorporar ideas complejas; discurso mayoritariamente coherente y de cierta extensión. • Repertorio gramatical y léxico adecuado y suficientemente preciso para llevar a cabo las tareas. • Pronunciación generalmente inteligible; usa acentuación, ritmo y entonación para transmitir significado adecuadamente. • Podría vacilar al buscar expresiones; generalmente uso adecuado del tiempo de respuesta.
<p>3 (B1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de la tarea • Coherencia / Organización del discurso • Recursos lingüísticos • Pronunciación • Vacilación / extensión 	<p>Dominio limitado pero eficaz de la lengua hablada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consigue con limitaciones la mayor parte de la tarea; algunas respuestas resultan inapropiadas, ambiguas o no han sido contestadas (posiblemente debido a incomprensión del <i>input</i>). • Es capaz de expresar ideas sencillas; poco discurso extenso; algunas incoherencias. • Repertorio léxico y gramatical suficiente para completar las tareas de forma limitada. Incluyen algunas expresiones correctas en los discursos sencillos pero algunas imprecisiones básicas podrían impedir la comunicación de las ideas y la consecución de las tareas. • Su pronunciación por lo general se entiende, pero las interferencias con la L1 requieren esfuerzo por parte del oyente; intenta cuidar acentuación, ritmo y entonación para transmitir significado. • Su vacilación podría exigir paciencia al interlocutor; uso del tiempo de respuesta no siempre adecuado.
<p>2 (A2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de la tarea • Coherencia / Organización del discurso • Recursos lingüísticos • Pronunciación • Vacilación / Extensión 	<p>Dominio elemental de la lengua hablada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consigue con limitaciones la parte más sencilla de la tarea (i.e. responder a preguntas sencillas); muchas respuestas resultan inapropiadas, ambiguas o no han sido contestadas (posiblemente debido a incomprensión del <i>input</i>). • No hay discurso extenso. • Repertorio lingüístico suficiente para responder a mensajes sencillos, pero no para completar tareas complejas. Algunas partes del discurso podrían ser correctas (palabras o frases breves) pero incorrecciones léxicas y gramaticales limitan la consecución de las tareas, la coherencia y comunicación de las ideas. • La pronunciación de las palabras aisladas puede ser inteligible pero las interferencias con la L1 podrían dificultar la comprensión; apenas intenta cuidar acentuación, ritmo y entonación para transmitir significado. • Vacilación excesiva; uso adecuado del tiempo de respuesta solo en escasas ocasiones.
<p>1 (A1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de la tarea • Coherencia / Organización del discurso • Recursos lingüísticos • Pronunciación • Vacilación / Extensión 	<p>Dominio mínimo de la lengua hablada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consigue con muchas limitaciones algunas de las partes más sencillas de la tarea (i.e. responder a preguntas sencillas); la mayoría de las respuestas resultan inapropiadas, ambiguas o no han sido contestadas (posiblemente debido a incomprensión del <i>input</i>). • Sus intervenciones se limitan a palabras aisladas. • Repertorio lingüístico limitado e inadecuado para completar las tareas. Uso ocasionalmente correcto de la lengua, pero las frecuentes incorrecciones hacen pensar que no se ha comunicado el mensaje. • Pronunciación de palabras aisladas inteligible pero las interferencias con la L1 podrían molestar excesivamente al interlocutor; ningún intento de cuidar acentuación, ritmo y entonación para transmitir significado. • Vacilación excesiva; uso del tiempo de respuesta generalmente inadecuado.
<p>0</p>	<p>A lo largo de toda la tarea, no intenta responder. O constantemente no se transmite significado O las respuestas son siempre inapropiadas debido a la incomprensión del <i>input</i>.</p>

Anexo 7

Dossier del entrevistador



Álvaro Sesmilo Pina
Directora: Ana Blanco Canales

El desarrollo de la identidad lingüística de una lengua extranjera en contextos de no inmersión

Dossier para en entrevistador

- **Formato de la entrevista**
 - Durante la entrevista habrá dos personas, además del informante. Una de las personas será el investigador Álvaro Sesmilo (UAH), la otra persona será un docente de la universidad colaboradora (preferiblemente el propio profesor del estudiante informante). Una de las personas tendrá el rol de entrevistador (preferiblemente el investigador si domina la lengua materna de los informantes). La otra persona será un mero observador. Esto ayudará a crear un ambiente de confianza.
 - La entrevista se hará en la lengua materna de los informantes exceptuando las respuestas que sean en lengua meta (español).
 - El observador no debe intervenir durante la grabación al no ser que sea estrictamente necesario.
 - El entrevistador no debe añadir opiniones propias o influir de alguna manera en el informante. Tan solo debe limitarse a explicar el procedimiento y gestionar el tiempo. Sí se recomienda apoyar las intervenciones de los informantes con respuestas cortas (muy bien, de acuerdo, perfecto, gracias, etc.), acompañadas de movimientos afirmativos de cabeza.
 - Todas las entrevistas serán grabadas con la aplicación Notas de voz del teléfono móvil del investigador. Será el propio entrevistador el que pulse el botón de GRABAR en el momento de comenzar la entrevista que será analizada. Lo mismo con el botón de STOP al finalizar la misma.
- **Fases de la entrevista**
 - **Entrega de la documentación.** Se le entrega un dossier al informante con las 3 situaciones con unicativas sobre las que queremos que reflexione. Hay un dossier para perfil masculino y otro para el femenino. Se distinguen por los diferentes símbolos en la portada ♀♂. Además del dossier, hay que entregarle el "Consentimiento" por duplicado, que tienen que leer y firmar. Una copia será para ellos y la otra para el investigador. Si surgiera cualquier duda durante este proceso, el investigador la resolverá en el momento. Una vez firmado el "Consentimiento", se le explicará brevemente al informante en qué consiste la entrevista y se le pedirá que rellene la sección 1 del dossier.

ESTA PRIMERA FASE NO ES GRABADA. (4 minutos)

- **Visionado de fotos (3 ítems) que muestren una situación comunicativa concreta.** COMIENZA LA GRABACIÓN. Se le pedirá al estudiante que se imagine en esa situación y que se exprese libremente en español (no queremos que se vea influenciado ni que haga una traducción directa de su lengua materna). Una vez que el informante se haya expresado, se le mostrarán cuatro opciones y se le pedirá cuál podría usar él o ella misma y cuál no usaría. Siempre se le anima a reflexionar sobre la causa de su respuesta. Estas frases nos ayudarán a reducir la variable (nivel y dominio de lengua). Por último, se le pedirá al informante que se exprese tal como lo haría en su lengua materna en esta situación (12 minutos).
- **Reflexión personal.** Esta última parte de la entrevista será una breve reflexión sobre cómo se siente el informante cuando se comunica en español. Se le pedirá que reflexione sobre su propia identidad lingüística y si se reconoce cuando se comunica en español (4 minutos). FIN DE LA GRABACIÓN.

- **Guion de la entrevista (en la lengua materna del informante)**

- **Entrega de la documentación:**
 - Lo primero de todo es agradecerte tu participación en este estudio en el que queremos entender si eres capaz de expresarte en español tal como lo harías en tu lengua materna desde el punto de vista de la identidad. Queremos entender cómo te sientes al comunicarte en español y ver si te reconoces a ti mismo, te sientes tú al hacerlo.
 - Esta entrevista no mide tu dominio de español, no es importante que lo digas todo correctamente. Lo importante es que te sientas bien, libre y cómodo. Por esto, la entrevista será en tu lengua materna.
 - Aquí tienes un documento (Consentimiento) que tienes que leer y firmar. Una copia es para ti y otra para nosotros. Pregunta cualquier cosa que no esté clara.
 - Este es el dossier de la Entrevista. La primera parte es información breve sobre ti. La segunda parte muestra tres situaciones diferentes acompañadas de una imagen. Tienes que imaginar que estas en esa situación. Primero, tienes que expresar qué dirías en español. Segundo, tienes 4 posibles frases en español, selecciona las que tú también podrías usar y cuáles no. Explica el porqué en cada caso. Tercero, tienes que expresarte tal como lo harías en tu lengua materna. La tercera parte es una reflexión personal sobre cómo te sientes cuando hablas en español. Para el dossier tenemos unos 15

minutos de tiempo, yo te iré ayudando a controlarlo. Recuerda que no es una prueba de lengua, así que no tengas miedo de cometer errores. Lo importante es la comunicación.

- Ahora puedes abrir el dossier y rellenar la primera hoja SOBRE TI.
- Esta parte no va a ser grabada.
- **Visionado de fotos (3 ítems) que muestren una situación comunicativa concreta y reflexión:**
 - [Una vez relleno el documento "Consentimiento" y la primera hoja del dossier se le avisa al informante de que COMIENZA LA GRABACIÓN]
 - Situación 1 (punto 2.1 en el dossier): comenzamos con la primera situación. [¡CUIDADO PORQUE EL TEXTO CAMBIA UN POCO SEGÚN EL GÉNERO DEL INFORMANTE!]
 - Tu mejor amigo te enseña la foto de su nueva novia, ¿qué le dices en español? (masculino)
 - Tu mejor amiga te enseña la foto de su nuevo novio, ¿qué le dices en español? (femenino)
 - Situación 1 (punto 2.2 en el dossier): ahora tienes algunas frases, di qué frase o frases tú podrías usar en esta misma situación y cuál o cuáles no. ¿Qué frase o frases se adaptan mejor a tu identidad? ¿Por qué?
 - Situación 1: ahora quiero que te expreses tal como lo harías en tu lengua materna. ¿Notas alguna diferencia con el español? ¿Qué sientes al expresarte en las dos lenguas?
 - Situación 2 (punto 3.1 en el dossier): seguimos con esta situación.
 - Vas por la calle con tus amigos y una señora en la otra acera se cae al suelo, ¿qué le dices a tus amigos? (masculino)
 - Vas por la calle con tus amigas y una señora en la otra acera se cae al suelo, ¿qué le dices a tus amigas? (femenino)
 - Situación 2 (punto 3.2 en el dossier): ahora tienes algunas frases, di qué frase o frases tú podrías usar en esta misma situación y cuál o cuáles no. ¿Qué frase o frases se adaptan mejor a tu identidad? ¿Por qué?
 - Situación 2: ahora quiero que te expreses tal como lo harías en tu lengua materna. ¿Notas alguna diferencia con el español? ¿Qué sientes al expresarte en las dos lenguas?
 - Situación 3 (punto 4.1 en el dossier): esta es la tercera situación.
 - Estás en el transporte público y una mujer te pisa con su zapato de tacón, ¿qué le dices? (masculino y femenino).
 - Situación 3 (punto 4.2 en el dossier): ahora tienes algunas frases, di qué frase o frases tú podrías usar en esta misma situación y cuál o

cuáles no. ¿Qué frase o frases se adaptan mejor a tu identidad? ¿Por qué?

- Situación 3: ahora quiero que te expreses tal como lo harías en tu lengua materna. ¿Notas alguna diferencia con el español? ¿Qué sientes al expresarte en las dos lenguas?
- Reflexión final: por último, nos gustaría saber cómo te sientes cuando hablas en español. No nos referimos al dominio de la lengua, nos interesa desde una perspectiva de identidad ¿Te sientes cómodo? ¿Te reconoces?
- FIN DE LA GRABACIÓN
- **Final de la entrevista:** muchas gracias por tu ayuda, para nosotros es muy importante. La grabación y todos los datos obtenidos serán usados solo para esta investigación y las publicaciones son completamente anónimas. Te mandaremos un certificado de participación y te entregaremos un regalo por tu participación.

* Antes de que el informante se vaya, el investigador comprueba que la grabación se ha realizado correctamente y que todos los documentos están firmados y cumplimentados. Se le pedirá el correo electrónico del participante para mandarle el certificado y se le entregará el regalo.

Anexo 8

Documento de firma del consentimiento en polaco



DEKLARACJA ZGODY UCZESTNIKA

“El desarrollo de la identidad lingüística de una lengua extranjera en contextos de no inmersión”

Ja,
zapoznałem/am się z dokumentem informacyjnym i miałem/am wystarczająco dużo czasu na podjęcie decyzji dotyczącej mojego uczestnictwa w badaniu.

Miałem/am wystarczająco dużo czasu na zadanie pytań, na które otrzymałem/am wyczerpującą odpowiedź.

Deklaruję dobrowolny udział w badaniu.

Mogę wycofać się z badania w każdej chwili bez podawania przyczyny.

Wyrażam zgodę na nagrywanie (audio) oraz wykorzystanie nagrań w celach badawczych.

Potwierdzam otrzymanie kopii dokumentu.

Data i podpis uczestnika:

Data i podpis badacza:

UNIEWAZNIENIE ZGODY

Ja,
wycofuję zgodę z datą
i nie chcę dalej uczestniczyć w badaniu *“El desarrollo de la identidad lingüística de una lengua extranjera en contextos de no inmersión”*.

Data i podpis uczestnika:

Data i podpis badacza:

Anexo 9

Documento de firma del consentimiento en neerlandés



DEELNEMER TOESTEMMING VERKLARING
"El desarrollo de la identidad lingüística de una lengua extranjera en contextos de no inmersión"

Ik,

Ik heb dit informatieblad gelezen en heb voldoende tijd gehad om mijn beslissing te overwegen.

Ik heb tijd gehad om vragen te stellen en ze zijn allemaal naar tevredenheid beantwoord.

Ik begrijp dat mijn deelname aan dit onderzoek is vrijwillig.

Ik begrijp dat ik me op elk moment en zonder uitleg hiervoor kan terugtrekken uit dit onderzoek.

Ik geef toestemming om te worden opgenomen (audio) en voor gebruik het in dit onderzoek.

Ik kreeg een kopie van dit document.

Deelnemersignatuur en datum:

Handtekening van de onderzoeker en datum:

INTREKKING VAN TOESTEMMING

Ik,

herroep de verleende op de datum toestemming
en ik wil niet blijven deelnemen aan het onderzoek "El desarrollo de la identidad lingüística de una lengua extranjera en contextos de no inmersión".

Deelnemersignatuur en datum:

Handtekening van de onderzoeker en datum:

Anexo 11

Tabla de respuestas por informante

Tabla de respuestas por informante

País:

Informante:

SITUACIÓN 1 – LA FOTO DE LA PAREJA DEL AMIGO / AMIGA

TABLA 1 – Grado de coincidencia entre las lenguas

Según el informante	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

Según el entrevistador	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

TABLA 2 – Análisis de la actuación e interacción del informante

Eficacia en su intención comunicativa emocional	Lograda	parcialmente	No lograda	No evaluable

Observaciones:

Correspondencia identitaria	Corresponde	Corresponde parcialmente	No corresponde	No evaluable
Edad				
Género / Sexo				
Empatía				
Cortesía				

Observaciones:

SITUACIÓN 2 – LA CAIDA DEL CHICO DEL MONOPATÍN EN LA CALLE

TABLA 1 – Grado de coincidencia entre las lenguas

Según el informante	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

Según el entrevistador	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

TABLA 2 – Análisis de la actuación e interacción del informante

Eficacia en su intención comunicativa emocional	Lograda	parcialmente	No lograda	No evaluable

Observaciones:

Correspondencia identitaria	Corresponde	Corresponde parcialmente	No corresponde	No evaluable
Edad				
Género / Sexo				
Empatía				
Cortesía				

Observaciones:

SITUACIÓN 3 – LA PERSONA QUE SE CUELA EN LA FILA

TABLA 1 – Grado de coincidencia entre las lenguas

Según el informante	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

Según el entrevistador	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

TABLA 2 – Análisis de la actuación e interacción del informante

Eficacia en su intención comunicativa emocional	Lograda	parcialmente	No lograda	No evaluable

Observaciones:

Correspondencia identitaria	Corresponde	Corresponde parcialmente	No corresponde	No evaluable
Edad				
Género / Sexo				
Empatía				
Cortesía				

Observaciones:

SITUACIÓN 4 – EL MALTRATADOR / LA MALTRATADORA DE PERROS

TABLA 1 – Grado de coincidencia entre las lenguas

Según el informante	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

Según el entrevistador	Coincide plenamente	Coincide parcialmente	No coincide

Observaciones:

TABLA 2 – Análisis de la actuación e interacción del informante

Eficacia en su intención comunicativa emocional	Lograda	parcialmente	No lograda	No evaluable

Observaciones:

TABLA 3 – Factores identitarios

Correspondencia identitaria	Corresponde	Corresponde parcialmente	No corresponde	No evaluable
Edad				
Género / Sexo				
Empatía				
Cortesía				

Observaciones: