

Ideologías en el aula de español como lengua de acogida: una investigación-acción para trabajar la actitud crítica

Nom i Cognoms Candela Hernández Hernández

Màster: Estudis del Discurs: Comunicació, Societat i Aprenentatge

Edició: 2022-2023

Directors: Dra. Júlia Llupart Esbert Dra.

Any de defensa: 2023

Col·lecció: Treballs de fi de màster

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge

Agradecimientos

A mi madre, también docente del aula de acogida, porque lo mejor de esta pequeña etapa del viaje a Ítaca ha sido compartirla contigo. Como decía Almudena Grandes, no hay amor sin admiración, y tú tienes toda la mía.

A los estudiantes del aula de acogida, por querer colaborar en este trabajo y por hacer las clases interesantes y divertidas.

A mi directora, Júlia, por la guía, paciencia e ilusión durante este trabajo y durante las clases unos años atrás.

A Encarna, Montse y todo el profesorado del Máster en Estudios del Discurso, por ampliar y enriquecer tanto mi visión del mundo.

A mis compañeros del máster, ahora amigos y amigas muchos de ellos, por los buenos momentos vividos estos dos años. Y por los que nos quedan.

A Manu y Álvaro, por acompañarnos siempre en las mareas altas y en las mareas bajas.

Resumen

El trabajo presenta una investigación-acción desarrollada en un aula de español como lengua de acogida del IES Carthago Spartaria (Murcia, España). Se plantean dos objetivos: trabajar la actitud crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y analizar, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), las ideologías, influenciadas por la racionalidad neoliberal, que el alumnado despliega durante dicho proceso. Los resultados muestran los efectos de la racionalidad neoliberal en las trayectorias lingüísticas y culturales de los estudiantes, así como en sus subjetividades, y cómo se cuestionan desde una actitud crítica.

Palabras clave: actitud crítica; ideología; racionalidad neoliberal; Análisis Crítico del Discurso.

Abstract

The study describes an action-research developed in a Spanish as a host language course at IES Carthago Spartaria (Murcia, España). The two main objectives of this research are: to work on the critical attitude in the teaching-learning process and to analyse, from the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA), the ideologies, which are influenced by neoliberal rationality, that students exhibit during the teaching-learning process. The results show the effect of neoliberal rationality in the linguistic and cultural trajectories of students, as well as in their subjectivities, and how they are reflected from a critical attitude.

Keywords: critical attitude; ideology; neoliberal rationality; Critical Discourse Analysis.

Índice

1.	Introducción.....	1
2.	Marco teórico.....	2
2.1.	Ideología y educación	2
2.2.	Actitud crítica	2
2.3.	Racionalidad y gubernamentalidad neoliberal.....	4
2.4.	Efectos sobre las lenguas y los hablantes	5
2.4.1.	Mercantilización e instrumentalismo	5
2.4.2.	Hablantes neoliberales	6
2.4.3.	Ideologías lingüísticas	8
2.4.4.	Subjetividad a partir del modelo de hablante neoliberal	10
2.5.	Efectos sobre las culturas y los sujetos.....	10
2.5.1.	La cultura empresarial y el sujeto neoliberal.....	10
2.5.2.	Subjetividad a partir del modelo de sujeto neoliberal	12
3.	Metodología.....	12
3.1.	Contexto y participantes	15
3.2.	Intervención didáctica.....	16
3.3.	Método de análisis	19
4.	Análisis	19
4.1.	Mercantilización, instrumentalismo y hegemonía del inglés.....	20
4.2.	Lenguas de expansión y lenguas familiares.....	23
4.3.	Subjetividad y deslegitimación del propio repertorio.....	29
4.4.	(Re)produciendo un modelo de éxito.....	30
4.5.	Cuestionando el modelo de éxito dominante	35
4.6.	Analizando el modelo de éxito dominante y creando un modelo alternativo..	38
5.	Conclusiones y reflexiones.....	40
6.	Referencias bibliográficas	43
7.	Anexo	47

1. Introducción

Fenómenos como el incremento de la movilidad, las migraciones o la globalización han dado lugar a sociedades superdiversas. Estos procesos sociales, en el actual sistema económico capitalista, se han desarrollado simultáneamente a la expansión del neoliberalismo, e influenciados por él. El neoliberalismo, siguiendo a Martín Rojo y Del Percio (2019), ha extendido la lógica de mercado a toda la vida pública y privada, y ha puesto a las lenguas y a las personas en el centro del sistema económico, con su consecuente mercantilización. Las lenguas han pasado así a ser bienes, mercancías o productos, y las personas, capitales, que acumulan esas lenguas, entre otros bienes y habilidades, para rentabilizar sus vidas. En esta sociedad mercado, el valor y la distribución de los recursos —lingüísticos, culturales y materiales— es desigual y, por tanto, también es desigual la posición que ocupan las personas en ella.

Los colegios e institutos públicos, como reflejo de la sociedad, son una muestra de esa diversidad, a la que deben atender, y de la lógica neoliberal, que pueden contrarrestar en mayor o menor medida; son, a su vez, uno de los lugares principales desde los que paliar o acrecentar las desigualdades. En este sentido, se convierten en un observatorio idóneo para comprender la realidad y, una vez comprendida, transformarla, como se propone desde la pedagogía crítica. Con tales fines, planteamos una investigación-acción en el aula de acogida del IES Carthago Spartaria, un instituto público situado en La Palma, una pequeña localidad de Cartagena (Murcia), que persigue: como objetivo investigador, analizar, desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD), las ideologías dominantes —bajo la racionalidad neoliberal— y su impacto en las trayectorias lingüísticas, prácticas cotidianas y subjetividades de los estudiantes; como objetivo didáctico, trabajar la actitud crítica, para que los estudiantes cuestionen y repiensen esas y otras ideologías, la realidad que les rodea y, en definitiva, piensen y actúen libremente. Para abarcar estos objetivos, en la intervención didáctica llevamos al aula actividades que promueven la reflexión sobre las lenguas y las culturas¹. Nuestro trabajo se inspira en los trabajos de Bori (2022), que realiza una investigación-acción para desafiar la influencia del neoliberalismo en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y elaborar propuestas

¹ En este trabajo, de acuerdo con los estudios de interculturalidad renovada, se concibe la cultura como un constructo social susceptible de carga ideológica (Holliday, Hyde y Kullman, 2010; Holliday, 2011; Dervin, 2016, citados en Atienza, 2020).

contrahegemónicas, y de Atienza (2020), que lleva a cabo una investigación-acción para desarrollar la interculturalidad desde una perspectiva crítica en ELE.

Para dar respuestas a los dos objetivos nombrados, el trabajo presenta los siguientes apartados: en el marco teórico explicamos, en primer lugar, conceptos relacionados con ideología, educación y actitud crítica, y, en segundo lugar, conceptos relacionados con la racionalidad neoliberal. A continuación, presentamos la metodología seguida, con una descripción del contexto, los participantes, la intervención didáctica, el método de análisis y los resultados del análisis. Por último, presentamos las conclusiones.

2. Marco teórico

2.1. Ideología y educación

Las ideologías, siguiendo a Van Dijk (2005), son sistemas de creencias socialmente compartidas por los miembros de un grupo. Las personas adquieren y, a veces, cambian sus ideologías a través de las experiencias que viven y los discursos con los que interactúan. Así, el proceso de adhesión ideológica es gradual: los niños tienen escasas nociones ideológicas y van adoptándolas y aprendiéndolas, consciente o inconscientemente, a medida que crecen y participan en diferentes grupos sociales. Las instituciones educativas, como lugar de socialización al que acudimos para dar un significado más amplio al mundo, se convierten en un espacio determinante, no para impartir determinadas ideologías o adoctrinar, sino para que el individuo sea consciente de los valores ideológicos de los discursos que recibe y (re)produce, al tiempo que conforma su ideología de forma crítica y responsable. De ahí que desde la pedagogía crítica se considere que la educación es un acto inherentemente político que implica tanto la reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento (Freire, 1997). Saber desenmascarar las ideologías que nos rodean, dialogarlas, problematizarlas y reflexionarlas, nos permitirá comprender la realidad y transformarla (Freire, 1970). Todos estos aspectos confluyen en una actitud crítica (Cots, 2006), por ello uno de los objetivos de la educación debe ser desarrollar esta actitud.

2.2. Actitud crítica

Entendemos la actitud crítica como «la disposición cuestionadora y activa que, como agentes sociales, adoptan quienes usan la lengua» (López Ferrero et al., 2019). Implica desvelar la ideología de los discursos y posicionarse ideológicamente ante el contenido. Metodológicamente, como explican Atienza y Aznar (en prensa), los Estudios Críticos del Discurso (ECD) sirven de base teórica a la actitud crítica, puesto que tienen como

objetivo desvelar la ideología y las relaciones de poder en los discursos. Para ello, desde los ECD se presta atención, por ejemplo, a estrategias discursivas características de los discursos ideológicos: la polarización entre grupos, y la banalización, invisibilización y naturalización de los hechos. Esto, como explican los mismos autores, puede trasladarse al aula a través de preguntas dirigidas a ver qué se dice en el texto, qué se silencia, qué contrastes hay, o qué causas y efectos puede tener esa presentación de los hechos, entre otras. Esta información, que se puede manifestar de manera lingüística o visual, permite hacer visible lo invisible en el texto. En esta línea, Cots (2006) propone trabajar los textos como práctica social, discursiva y textual. Como práctica social se tiene en cuenta que representación de un hecho transmite el texto según una determinada ideología y cómo esta influye en el lector; como práctica discursiva se presta atención a la situación comunicativa en la que se enmarca el texto, por ejemplo, género en el que se inscribe, su objetivo y su relación con otros textos; y como práctica textual se atiende a los rasgos formales y semánticos del texto.

Aparte de lo anterior, otros aspectos pedagógicos que Atienza y Aznar (en prensa) destacan para trabajar la actitud crítica en clase son: desarrollar el hábito de una actitud reflexiva y animar al estudiante a que haga preguntas, en las que cuestiona lo que le rodea y a sí mismo, en lugar de solo responder; también motivar la necesidad de documentarse y contrastar información de fuentes fiables e ideológicamente diferentes; potenciar la evaluación de la propia identidad en relación con el contexto social, político y cultural; y fomentar la aportación de significados propios, que permitan ampliar o modificar las representaciones de los hechos. Por último, a pesar de la carga ideológica presente en los aspectos nombrados, como exponen los autores, fomentar la actitud crítica no debe implicar adoctrinar en la práctica docente; el docente debe promover el intercambio de puntos de vista, sin imponer el suyo.

Muchos de estos aspectos, que no requieren de metodologías específicas, intentamos tenerlos en cuenta en la práctica didáctica de esta investigación-acción, y permiten hacer de la clase un espacio de reflexión y diálogo. Cuando este espacio se crea, las ideologías se despliegan, se amplían y se modifican. En la investigación-acción de este trabajo, llevamos al aula, como presentamos más adelante, una intervención didáctica para reflexionar sobre las lenguas y sobre hechos culturales como el éxito, y las ideologías o puntos de vista que emergieron en clase estaban influenciados por la racionalidad neoliberal. Como la ideología determina nuestras identidades, actividades, objetivos y

relaciones (Van Dijk, 2003), la influencia de esa racionalidad neoliberal acaba impregnando todos los aspectos de la vida. Por ello, en los siguientes apartados del marco teórico nos detenemos en explicar qué es la racionalidad neoliberal y cómo influye sobre las lenguas y los hablantes, y sobre las culturas y los sujetos en general, no solo como hablantes.

2.3. Racionalidad y gubernamentalidad neoliberal

El neoliberalismo, en auge desde la segunda mitad del siglo XX, más allá de una ideología o una política económica, se ha convertido en una racionalidad que organiza y estructura todo, en la «razón del mundo» (Laval y Dardot, 2013). El concepto de racionalidad política, elaborado por Foucault (2007), hace referencia, siguiendo a Martín Rojo et al. (2020), a una mentalidad —una forma de conocimiento o saber— que se hace hegemónica, en gran parte a través del discurso, y llega a racionalizar un tipo de gobierno —una forma de poder—, que puede ser punitivo, disciplinar o gubernamental. Esta última forma, la gubernamental —referida, no a gobierno como institución, sino como actividad de las personas— es la que se asocia al neoliberalismo y Foucault la denominó *gubernamentalidad*.

La *gubernamentalidad* se refiere, de acuerdo con Laval y Dardot (2013), a aquellas actividades mediante las que las personas pretenden conducir la conducta de otras personas (gobernarlas) y de sí mismas (autogobernarse). Este poder o gobierno se ejerce a través de la libertad: «gobernar no es gobernar contra la libertad o a pesar de ella, es gobernar mediante la libertad, o sea, jugar activamente con el espacio de libertad dejado a los individuos para que acaben sometiéndose por sí mismos a ciertas normas» (Laval y Dardot, 2013: 16).

La *gubernamentalidad* neoliberal, en concreto, se rige por saberes o conocimientos de la economía política, y tiene como instrumento de poder la seguridad. Los saberes de la economía política evocan en el discurso y otras prácticas principios como la competitividad, el rendimiento, la rentabilidad o la flexibilidad, entre otros. Estos principios se hacen hegemónicos, se naturalizan y pasan a formar parte del sentido común, de manera que las personas se guían por ellos para vigilar y conducir las conductas ajenas y propias. Así, en un marco de aparente libertad, las personas se autocontrolan y regulan su conducta en favor de unos principios que le darán seguridad, en este caso, principios económicos neoliberales como los nombrados. Es así como principios externos permean en el sujeto y el poder pasa a ejercerse desde el interior. En palabras de Laval y Dardot

(2013: 331), «se trata de gobernar a un ser cuya subjetividad debe estar implicada en la actividad que requiere que lleve a cabo».

Lo anterior muestra como el neoliberalismo se extiende mucho más allá del ámbito económico. Como señalan Martín Rojo y Del Percio (2019), los principios económicos impregnan ahora todos los ámbitos de comportamiento social, como la educación, el trabajo, la cultura, los medios de comunicación, la migración, la sanidad, etc. Estos principios influyen también en la percepción de las lenguas, en las prácticas y trayectorias lingüísticas de los hablantes, en las prácticas cotidianas, en la relación con otros e incluso en cómo las personas se perciben a sí mismas. Sobre estos aspectos profundizamos en los siguientes apartados. Seguimos un orden similar al orden en que emergieron las ideas relacionadas con estos aspectos en el aula: primero, atendemos a los efectos del neoliberalismo sobre las lenguas, los hablantes y sus ideologías, y después sobre la cultura y los sujetos en general; en ambos casos tenemos en cuenta la influencia sobre las subjetividades.

2.4. Efectos sobre las lenguas y los hablantes

2.4.1. Mercantilización e instrumentalismo

Una de las consecuencias más evidentes de cómo el neoliberalismo —junto a otros fenómenos como la terciarización de la economía y la globalización— interviene en el lenguaje es la mercantilización (*commodification*) de las lenguas (Heller, 2003). Entendemos por mercantilización, siguiendo a Pujolar (2020a), el proceso por el que cualquier bien —en este caso, la lengua— es susceptible de incorporarse a procesos de intercambio o cálculo económicos y, por tanto, se convierte en un activo económico.

No es nuevo, desde Bourdieu, que el uso del lenguaje sigue una lógica socioeconómica y, así, las lenguas, las variedades, los registros y sus hablantes están sujetos a evaluaciones que dependen de la posición que ocupan en el mercado. Sin embargo, como señalan Heller (2010) o Pujolar (2020a), en el capitalismo tardío, la mercantilización de las lenguas adquiere otras dimensiones. Las lenguas han pasado a ser mercancías o activos económicos de forma más acentuada de dos maneras: por un lado, como propiedad o signo de autenticidad cultural que añade valor o legitimidad a un producto, por ejemplo, en el turismo o en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por otro lado, como habilidad o capacidad de las personas —en tanto que estudiantes o trabajadoras— que se puede medir y comercializar; habilidad que, además, constituye un elemento central en la nueva

economía, donde la comunicación en general, y saber determinadas lenguas y ser plurilingüe en particular, se han convertido prácticamente en requisitos para tener un trabajo y, por tanto, poder ocupar una posición en la sociedad mercado. De esta manera, las lenguas son ahora bienes con los que competir en el mercado laboral. Pero, siguiendo la lógica neoliberal, ¿qué lenguas permiten a una persona ser competitivo en el mercado y, por tanto, la hacen rentable? ¿quién decide esas lenguas? ¿quién tiene acceso a ellas?

La mercantilización de las lenguas ha intensificado el interés por ejercer el control sobre ellas. De acuerdo con Heller (2010), las antiguas potencias coloniales intentan establecerse como mercados económicos en los que la lengua es un medio para acceder a la economía global. Así, según expone la autora, se observa la expansión del inglés, mantenida e impulsada en gran parte por instituciones como el British Council, en el mercado global, dejando el control de los productos, gustos y hábitos en manos del mundo angloparlante. Coincide esto con uno de los proyectos del neoliberalismo: conseguir que el inglés se convierta en la lengua por defecto de la comunicación internacional y dominante en la comunicación intra-nacional (Phillipson, 2009b, en Flores, 2013). Otras lenguas coloniales como el español o el francés compiten por la hegemonía. Con el objetivo de mantener el orden lingüístico y, por consiguiente, el control del mercado y de la sociedad, las élites instauran el discurso de lo que Wee (2002: 1109) denomina instrumentalismo lingüístico, esto es, «una visión de la lengua que justifica su existencia en una comunidad en función de su utilidad para alcanzar objetivos utilitarios específicos, como el acceso al desarrollo económico o la movilidad social».² Con ello, unas lenguas se consideran útiles y se capitalizan, mientras que otras se consideran inútiles y se descapitalizan.

2.4.2. Hablantes neoliberales

Al discurso del instrumentalismo lingüístico que establece qué lenguas son útiles, se unen los discursos en favor del plurilingüismo. El enfoque plurilingüe (Consejo de Europa, 2002), en teoría, rompe con la visión del monolingüismo ideal —vinculada a la creación de los Estados nación— y reconoce las prácticas lingüísticas dinámicas, en las que recursos de diferentes lenguas y variedades se usan en una misma interacción para fines distintos; reconoce, además, el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la

² Traducción. Cita original: «*a view of language that justifies its existence in a community in terms of its usefulness in achieving specific utilitarian goals such as access to economic development or social mobility*» (Wee, 2002: 1109).

vida, alejándose de la idea del dominio de las lenguas y motivando un aprendizaje continuo, en favor de la diversidad lingüística. Si bien este enfoque es necesario porque acepta prácticas que surgen de manera natural en las interacciones, Flores (2013) encuentra algunas contradicciones si esta tendencia al plurilingüismo se observa en relación con el contexto neoliberal. En este contexto, como explica el autor, el interés por el plurilingüismo va, por un lado, ligado al imperialismo del inglés, de manera que el inglés debe ser una de las lenguas del repertorio del sujeto plurilingüe; y, por otro lado, unido a la mercantilización del propio plurilingüismo en sí, puesto que el conocimiento de diversas lenguas y prácticas lingüísticas fluidas son habilidades deseables del trabajador neoliberal.

De acuerdo con lo anterior, el sujeto plurilingüe se presenta como flexible, capaz de adaptarse a la diversidad, y está en formación permanente para ampliar su repertorio lingüístico; cuantas más lenguas —útiles— conozca o acumule, más rentable será en el mercado. Teniendo en cuenta ideas nombradas previamente, son los grupos sociales dominantes, con poder en la política, la economía y la educación, los que definen cuáles son esas lenguas o variedades útiles. En este sentido, si no se contemplan y desafían las desigualdades producidas por el neoliberalismo, la conceptualización del plurilingüismo se convierte «en cómplice de la producción de una clase elitista de sujetos plurilingües anglófonos que dominan múltiples códigos lingüísticos y participan en prácticas lingüísticas fluidas únicamente al servicio de la expansión neoliberal».³(Flores, 2013: 516).

Las condiciones descritas, como señala por ejemplo Heller (2010), limitan las posibilidades de crear significado y relaciones sociales en determinadas lenguas o variedades. Además, estas condiciones subyacen a las ideologías lingüísticas y, por tanto, ayudan a explicar el papel que desempeñan determinadas prácticas lingüísticas en la producción y reproducción del orden social. Dicho esto, en el siguiente apartado nos detenemos en las ideologías lingüísticas.

³ Traducción. Cita original: «*the current conceptualization of plurilingualism may become complicit in the production of a new elite class of English-speaking plurilingual subjects who have mastered multiple linguistic codes and participate in fluid linguistic practices solely at the service of neoliberal expansion*» (Flores, 2013: 516)

2.4.3. Ideologías lingüísticas

Las ideologías lingüísticas son, siguiendo a Silverstein (1979: 193), «cualquier conjunto de creencias sobre la lengua articuladas por los usuarios como racionalización o justificación de la estructura y el uso lingüísticos percibidos»⁴. Más recientemente, Del Valle (2007: 19-20) las definió como «sistemas de ideas que articulan las nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas». Aunque pertenecen al ámbito de las ideas, como señala el autor, se producen y reproducen en las prácticas lingüísticas y metalingüísticas.

En el mundo occidental moderno, Woolard (2007) observa dos ideologías lingüísticas que sostienen la autoridad lingüística: la autenticidad y el anonimato. La ideología de la autenticidad representa la “voz de algún lugar”. Sitúa el valor de la lengua o la variedad en su asociación con una comunidad, en su arraigo a un lugar concreto; su valor es, por tanto, local, y su expansión, limitada. Esta ideología es la que se relaciona con las lenguas minoritarias y las variedades no estándar. Por el contrario, la ideología del anonimato representa “la voz de ningún lugar”, desarraigada y universal, no localizada. Esta voz se desvincula de un discurso propio de un grupo o una comunidad y, por ello, se presenta, en términos de la autora, como una verdad natural y objetiva, como un saber socialmente neutral y universalmente disponible. La ideología del anonimato es la que se asocia —y, de hecho, consolida y legitima— a las variedades estándar, las lenguas mayoritarias y las lenguas hegemónicas. Tener asociada esta ideología, por tanto, favorece a la lengua; hace que se perciba como una lengua útil, de expansión. Estas ideologías, señala la autora, no son excluyentes, puesto que una lengua o variedad puede asociarse al anonimato en unos contextos y a la autenticidad en otros.

En resumen, a lo largo de los distintos subapartados se ha explicado como, en el capitalismo tardío, la lengua ha pasado de verse «como recurso para la creación de significados, la autoexpresión y la comunicación, como medio para acceder a productos culturales y (en el caso del aprendizaje de lenguas adicionales) relativizar la propia visión del mundo [Kramsch, 1993]»⁵ (Gray, O’Regan y Wallace, 2018: 475) a ser una mercancía con la que competir en el mercado laboral y global. En este mercado, las élites deciden

⁴ Traducción. Cita original: «*any set of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use*» (Silverstein, 1979: 193).

⁵ Traducción. Cita original: «*[...]as resource for meaning making, self-expression and communication, as a means of accessing cultural products and (in the case learning additional languages) relativizing one’s world view [Kramsch, 1993]»* (Gray, O’Regan y Wallace, 2018: 475)

qué lenguas y variedades son útiles y se expanden. En las últimas décadas, al imperialismo del inglés y a la expansión de otras lenguas coloniales le acompañan discursos que promueven el plurilingüismo. Sin embargo, estos discursos y las acciones que provocan, bajo la lógica neoliberal, siguen perpetuando la jerarquización lingüística al servicio del mercado. Todas estas condiciones, como se ha explicado, influyen en las ideologías lingüísticas y, con ello, en las prácticas lingüísticas y en el orden lingüístico y social.

Esas ideologías lingüísticas dominantes y el orden sociolingüístico hegemónico se intentan a veces desafiar o contrarrestar. Por ejemplo, en un contexto similar al de este trabajo, con estudiantes de secundaria de origen marroquí y argelino en Arteixo (Galicia), Moustauoui, Prego y Zas (2019) muestran que la agentividad de padres y madres — mediante actividades dirigidas al aprendizaje del árabe estándar, la transmisión de la religión vinculada también al conocimiento del árabe estándar y el uso del árabe marroquí o dariya en el contexto familiar— resulta clave en el mantenimiento de las lenguas de origen. Moustauoui y Llompart (2022) extrapolan estos resultados al contexto de Barcelona y Madrid, junto con Arteixo. En el contexto de Barcelona, también con estudiantes de origen marroquí, se repiten características observadas en Arteixo: las lenguas de origen, en este caso el árabe marroquí o dariya y el árabe rifeño o amazigh, son las lenguas utilizadas en los contextos familiares, y el árabe estándar se aprende en un centro extraescolar y se vincula a la religión. Esto permite que los jóvenes mantengan estas lenguas en sus repertorios y que asocien ideologías positivas hacia ellas, a pesar de su descapitalización en el contexto escolar. El esfuerzo de las familias por mantener las lenguas de origen o de herencia y las creencias y prácticas religiosas en las comunidades marroquíes, de acuerdo con Moustauoui (2021), debe contemplarse como un tipo de resistencia al orden sociolingüístico hegemónico, y a un proceso de descapitalización y exclusión, provocado por las instituciones, aunque también por el nuevo contexto de racismo antimusulmán y antimarroquí. En general, se trata de una resistencia a diferentes formas de asimilación y aculturación.

Por último, la jerarquía lingüística en la que unas lenguas se legitiman y capitalizan mientras que otras se deslegitiman y descapitalizan, además de en las ideologías lingüísticas y en el orden sociolingüístico, también influye en la visión que los hablantes tienen de sí mismos, esto es, en sus subjetividades (veáse, por ejemplo, Martín Rojo, 2020; Martín Rojo y Del Percio, 2019; Pujolar, 2020b), como se explica a continuación.

2.4.4. Subjetividad a partir del modelo de hablante neoliberal

Las personas se comprenden y se constituyen como sujetos a partir de todas las circunstancias que les rodean, a partir de los contextos históricos, sociales y políticos en los que están inmersas, y a través de los discursos que circulan en esos contextos. Los discursos hegemónicos imponen, como se ha visto, qué lenguas son útiles y qué modelos de hablante son prestigiosos; imponen, por ejemplo, el modelo de hablante nativo o hablante local (Martín Rojo, 2020) o modelos de hablantes plurilingües (Flores, 2013) de lenguas prestigiosas. El modelo del hablante nativo es, lógicamente, imposible para quien no nace en un determinado lugar. El modelo de hablante plurilingüe tampoco es alcanzable para todo el mundo, no solo por cuestiones meramente lingüísticas, sino por cuestiones socioeconómicas: no todos los sectores pueden acceder al aprendizaje de idiomas, entre otros aprendizajes, si éste depende cada vez más de servicios privados, al tiempo que se ve debilitado en la educación pública, como consecuencia de continuos recortes económicos. El aprendizaje de idiomas y el deseado modelo de hablante plurilingüe son así accesibles solo para un sector privilegiado de la sociedad. Según Pujolar (2020b), siguiendo la noción de poder de Foucault, estos sectores estarían en la normalidad, es decir, en consonancia con el discurso dominante, y el resto, en la anormalidad, en aquello que no se corresponde con el discurso dominante.

Cabe preguntarse entonces cómo incide en los sujetos no poder alcanzar esos modelos, situarse en la anormalidad, sobre todo, como afirma Martín Rojo (2020: 184), «si los modelos inalcanzables son hegemónicos y si las personas se remiten a ellos a la hora de pensar sobre sí mismas, cuando tratan de comprender quiénes y cómo son». Las respuestas o reacciones, como señalan los dos autores nombrados, pueden navegar entre la aceptación, con sus consecuentes efectos emocionales y de autoestima, la resistencia, y el intento de cambio de las relaciones establecidas. Todo ello, que forma parte de la subjetividad, se materializa en las prácticas comunicativas.

2.5. Efectos sobre las culturas y los sujetos

2.5.1. La cultura empresarial y el sujeto neoliberal

Desde el inicio del marco teórico se ha considerado el neoliberalismo, más allá de un conjunto de políticas o una ideología, como una racionalidad, que extiende la lógica del mercado desde el Estado, pasando por las instituciones, hasta las subjetividades. Se puede hablar de una forma de vida o una cultura que guía todas las aspiraciones y acciones: la

cultura o *gubernamentalidad empresarial*. Bajo esta lógica, como se ha expuesto, las lenguas se convierten en mercancías que los hablantes intentan adquirir, alcanzando idealmente modelos de hablantes plurilingües. Pero, más allá de las lenguas, siguiendo la lógica de mercado, todos los conocimientos y habilidades funcionan como mercancías. En palabras de Holborow (2015:16), «el conocimiento humano se empaqueta como un activo tangible, una mercancía perteneciente a un individuo y que compite en el mercado con los conocimientos y habilidades de los demás». ⁶ Las personas intentarán adquirir cada vez más conocimientos y habilidades, acumular capital humano en términos de Gary Becker, para aumentar su rendimiento y empleabilidad, porque el fin de la racionalidad neoliberal es que el sujeto se convierta en un «sujeto empresarial», «neosujeto», «sujeto emprendedor» o «empresario de sí mismo» (Laval y Dartot, 2013).

Siguiendo a los mismos autores, el empresario de sí mismo debe ser eficaz, entregarse en su trabajo, ser flexible ante los cambios que impone el mercado, formarse continuamente para competir con los demás; en esa competencia, debe maximizar sus resultados exponiéndose a riesgos, y asumir la responsabilidad en caso de fracaso. El trabajo le asegura autonomía y libertad, por lo que debe invertir en ello todos sus esfuerzos. En general, «hace del trabajo el vehículo privilegiado de la realización de sí: mediante los “logros” en el trabajo es como se consigue tener una vida “lograda”» (Laval y Dardot, 2013: 338). Pero el empresario de sí mismo actúa en todos los ámbitos de su vida como una empresa, integrando por completo la vida personal y profesional. Así, más allá del trabajo, toda actividad —el consumo, el ocio, las relaciones, etc.— es empresarial y debe contemplarse como una inversión o producción, de modo que el sujeto debe aprender a ser activo y autónomo, y desplegar en sus decisiones cotidianas estrategias para que todas las bienes y experiencias le sirvan para incrementar su capital humano y valorizarlo lo mejor posible.

De los comportamientos descritos se desprenden los valores neoliberales, de la ética empresarial, que es también la actual: eficacia, productividad, flexibilidad, competitividad, autonomía, individualismo... Para que las personas actúen de la manera descrita, como empresarias de sí mismas, se despliegan técnicas que persiguen conducir las conductas de sí y de las demás. En el ámbito del trabajo, por ejemplo, la pérdida de

⁶ Traducción. Cita original: «*Human knowledge is repackaged as a tangible asset, a commodity belonging to an individual, which competes on the market against the knowledge and skills sets of others*» (Holborow, 2015: 16)

derechos laborales hace que las personas vivan con miedo y, por tanto, se comprometan y se esfuercen más para no quedarse sin empleo; aparte, técnicas de gestión como las evaluaciones o los proyectos se usan como instrumentos de (auto)control. En el ámbito “personal”, técnicas como el *coaching* también promueven el control de sí mismo, de las emociones, del estrés y, en general, el cuidado del yo para adaptarse mejor a las situaciones. Todas las técnicas ponen la responsabilidad completa en la persona, y tienen consecuencia a nivel social y a nivel individual.

2.5.2. Subjetividad a partir del modelo de sujeto neoliberal

El discurso hegemónico de la racionalidad neoliberal establece un modelo de persona exitosa: el empresario de sí mismo. El éxito parece equipararse, en este sentido, a ser propietario de capital humano y ocupar una buena posición en la sociedad mercado; aparentemente, cualquier persona puede conseguirlo si hace de sí una empresa y se rige por los principios expuestos. Y si en el recorrido encuentra dificultades, puede acceder a otros discursos, por ejemplo, en las redes sociales o en la literatura de autoayuda, que le ofrecen técnicas para superarlas. En todos los discursos nombrados, los resultados obtenidos en la vida parecen consecuencia únicamente de las decisiones y el sacrificio de la persona, de la actitud con la que se enfrenta a las dificultades, siendo ésta la única responsable o culpable en caso de fracaso, sin tener en cuenta los contextos y las circunstancias estructurales que le rodean (Martín Rojo et al., 2020). Este modelo del empresario de sí, como afirman Laval y Dardot (2013: 379), «tiene dos rostros: uno, triunfante, del éxito desvergonzado; y el otro, deprimido, del fracaso frente a los procesos imposibles de dominar las técnicas de normalización». Los dos rostros nombrados, en dos extremos opuestos, son a su vez muestra de la desigualdad social, consecuencia también de la racionalidad neoliberal.

Como hemos ido describiendo a lo largo del marco teórico, la racionalidad neoliberal influye en todos los ámbitos de la vida privada y pública y en cómo las personas se perciben a sí mismas. En la investigación-acción que presentamos a continuación, intentamos crear un espacio de reflexión y diálogo en el que repensar estas ideologías desde una actitud crítica.

3. Metodología

Situamos el trabajo realizado en el aula de acogida en la investigación-acción, proceso que trata de sistematizar la reflexión que el profesorado hace de manera cotidiana e

informal. Siguiendo a Nussbaum (2017:25), «en el campo educativo, se entiende la investigación-acción como un procedimiento de reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje para intervenir en ellos a fin de mejorarlos». Aunque la investigación-acción es un proceso que normalmente realiza el docente sobre su propia práctica, el procedimiento que hemos seguido tiene algunas particularidades: la docente del aula de acogida, que es también mi madre, me permitió, con el consentimiento de los estudiantes, participar también como docente en algunas clases, y hacer en colaboración este trabajo. Así, las dos hemos actuado como docentes, observadoras e investigadoras.

Las fases de la investigación-acción son las siguientes:

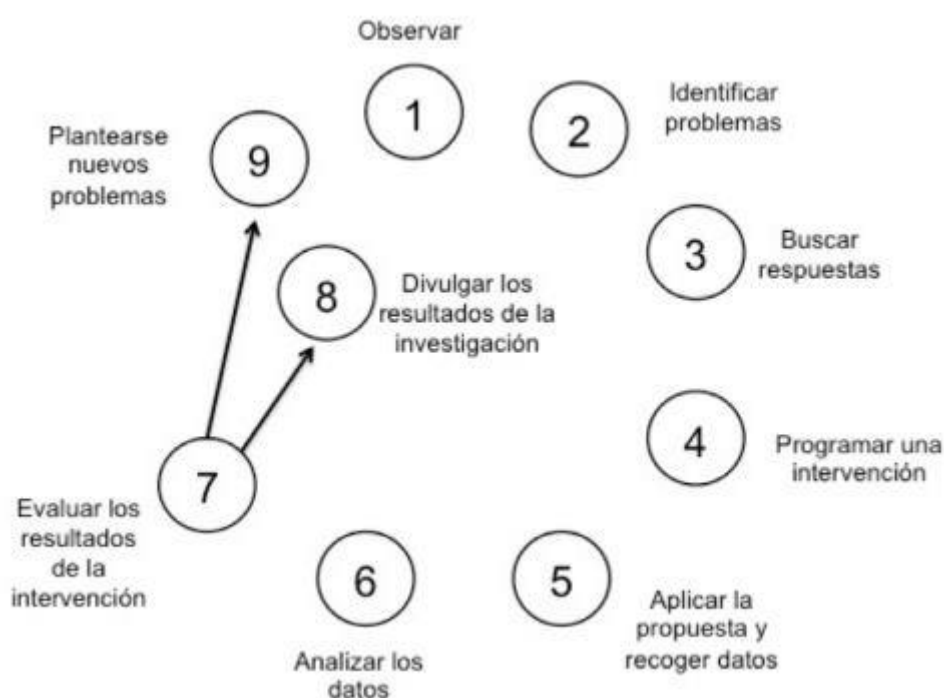


Figura 1. Fases de la investigación-acción. Tomado de Nussbaum (2017: 25).

La fase de observación (1) empezó antes de que se ideara el trabajo, desde que la docente del aula de acogida inició el curso en septiembre de 2022. Ella es quien conoce a los estudiantes, quien lleva el seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, quien también identificó problemas (2). El principal problema que notó es que los estudiantes estaban, en general, desmotivados. Esto, en parte, podía deberse a que la incorporación continua de estudiantes —algo lógico en un aula de acogida— implica que se revisen a menudo los contenidos y, para aquellos que llevan desde el inicio de curso pero aún no están preparados para incorporarse completamente al aula de referencia, podía resultar aburrido, mientras que para los nuevos estudiantes podía resultar difícil.

Toda esta información la observó la docente en su continua práctica reflexiva, y la pusimos en común en conversaciones cotidianas como madre-hija y también como docente-docente, como detallamos a continuación. A partir de aquí, adoptamos los roles docente-docente para intentar buscar respuestas (3) juntas.

Observamos que, hasta ahora, el curso se había basado, sobre todo, en contenidos léxicos y gramaticales. En este sentido, trabajar la actitud crítica podía resultar, aparte de imprescindible como en cualquier contexto, motivador. Además, esto permitía volver a contenidos o temas ya vistos para reflexionar, intercambiar y ampliar puntos de vista sobre los mismos y, según las necesidades del grupo, poner el foco en contenidos lingüísticos; no se vuelve atrás, de esta manera, solo para trabajar gramática y léxico. En tercer lugar, trabajar la actitud crítica es una manera también de vincular los objetivos del aula de acogida a los que deberían ser los de la educación en general, aunque estos estén cada vez más en declive como consecuencia, precisamente, de la racionalidad neoliberal.

Una vez buscadas las posibles respuestas, planteamos la propuesta a la directora de este TFM y a los estudiantes. El objetivo inicial era trabajar diferentes temas de interés para los estudiantes desde una actitud crítica. Paralelamente, como segundo objetivo, analizar las ideologías presentes en las interacciones durante la realización de actividades y, en concreto, observar si esas ideologías se modificaban o cuestionaban de manera explícita en las prácticas comunicativas, permitiría determinar si los estudiantes estaban adoptando una actitud crítica. Una vez esbozados los objetivos, la docente obtuvo el consentimiento de los estudiantes y sus familiares (ver Anexo), y del centro y, más tarde, programamos la intervención (4). Primero, preguntamos a los estudiantes qué temas les interesaban, y las respuestas fueron variadas: comida marroquí y española; el Ramadán y la Semana Santa; cultura árabe⁷; lengua árabe; el mundo laboral; deportes; tiempo libre. Tuvimos en cuenta estos temas, y en especial la docente del aula, para el resto del curso, con la intención de abordarlos desde una actitud crítica. En este trabajo incluimos dos propuestas: una para reflexionar sobre las lenguas y otra sobre hechos culturales, en concreto, las rutinas y los modelos de éxito; esto último podía vincularse con los temas de ocio y trabajo que nombraron. Antes de iniciar la intervención didáctica, visité dos días el instituto para conocer a los estudiantes y observar las clases. Llevamos a cabo la

⁷ Estas respuestas muestran, en sintonía con las aportaciones de Atienza (2020), la necesidad de cuestionar la visión reducida de la cultura extendida entre los estudiantes, asociada a nación e idioma, o una concepción de cultura *boutique*, y pasar a concebir los hechos culturales como constructos ideológicos.

aplicación de las propuestas y la recogida de datos (5) entre el 5 y el 19 de mayo. El análisis (6) y la evaluación de los datos (7), junto con las reflexiones de estudiantes, docente e investigadora que se han ido desprendiendo de estas fases, se tendrán en cuenta en la planificación y funcionamiento del aula de acogida el próximo curso.

3.1. Contexto y participantes

El instituto de educación secundaria donde hemos desarrollado esta investigación-acción cuenta con dos aulas de acogida: el aula 1, que inicia con la alfabetización, para quienes tienen desconocimiento total de español; y el aula 2, al que se incorporan los estudiantes con nociones básicas. Es con el aula de acogida 2 con el que hemos trabajado. El nivel de la clase no es homogéneo, oscila entre A1 y A2 (MCER) y, en general, todos tienen mayor nivel en las destrezas orales que en las escritas, por estar en un contexto de inmersión. En cuanto al funcionamiento del aula, hay 9 horas semanales de clase. Al hacer los horarios, se procura que no pierdan clase en el grupo de referencia de aquellas asignaturas en las que no necesitan tanto conocimiento lingüístico del español (educación artística, educación física, tecnología, inglés o francés, principalmente).

Durante la intervención de este estudio, el aula de acogida ha estado formado por 11 estudiantes, 5 chicas y 6 chicos, aunque no todos han estado presentes en todas las clases. En la Tabla 1 se muestra el listado de estudiantes con los nombres anonimizados; aparecen en su lugar los pseudónimos que eligieron. Las tres últimas estudiantes, Israe (ISR), Nisrine (NIS), Marwa (MAR) se incorporaron a esta clase desde el aula 1 pocos días antes del inicio de la intervención didáctica. No estuvieron presentes en todas las clases porque aún continuaban haciendo algunas horas en el aula 1.

Todos los estudiantes son de origen marroquí y han estado escolarizados en Marruecos. Esto explica que tengan algunas lenguas en común, como se verá en el análisis. Tienen diferentes edades, desde los 13 a los 18 años, por lo que van a diferentes grupos de referencia.

Nombre	Sexo	Edad	Grupo de referencia
Yasmine (YAS)	F	18	1º BACH
Fatin (FAT)	F	17	4º ESO
Hamza (HAM)	M	15	2º ESO
Abderraman (ABD)	M	14	1º ESO
Amiz (AMI)	M	15	2º ESO

Gelale (GEL)	M	14	1º ESO
Saad (SAA)	M	17	3º ESO
Zakaria (ZAK)	M	16	3º ESO
Israe (ISR)	F	15	3º ESO
Nisrine (NIS)	F	18	1º BACH
Marwa (MAR)	F	13	1º ESO

Tabla 1. Datos del alumnado participante.

Además del alumnado, las participantes somos: la docente del aula de acogida y yo, que actué como docente y, al realizar este trabajo, investigadora. Detallamos algunos datos de nuestras trayectorias para que se entienda desde qué posición damos clase o investigamos: la docente del aula de acogida es profesora de Lengua y Literatura en educación secundaria, y lleva tres cursos impartiendo las clases de español como lengua de acogida en el centro; yo soy profesora de español como lengua extranjera en la enseñanza no reglada y con algo de experiencia en la enseñanza de español como lengua de acogida. En particular, en este trabajo quería aplicar conocimientos y reflexiones del Máster en Estudios del Discurso, en especial, de las asignaturas Discurso y Cognición Social, Procedimientos y Habilidades en el Aula, La Educación Plurilingüe y Comunicación e Interculturalidad.

Durante la intervención, como indicamos más arriba, nos intercambiamos los roles de observadora y profesora. Las dos hemos llevado un diario de clase con observaciones y reflexiones. En concreto, durante las clases en que hicimos las actividades que exponemos a continuación y que dieron lugar a las interacciones orales y escritas que posteriormente analizamos, yo fui la profesora y la docente del aula de acogida fue observadora.

3.2. Intervención didáctica

La primera propuesta tenía como objetivo promover la reflexión metalingüística para hacer emerger prácticas metapragmáticas que permitieran a los estudiantes explorar y negociar las ideologías lingüísticas (Zas Varela, 2016). Se plantearon inicialmente tres preguntas para dialogar en grupos: ¿qué significa ser plurilingüe? ¿hay lenguas más importantes que otras? ¿si no hablarais árabe, que pasaría? La puesta en común de los puntos de vista sobre estas preguntas dio pie a nuevas cuestiones también de reflexión metalingüística. Estas preguntas sirvieron de pre-audición, para activar ideas previas sobre las lenguas. A continuación, realizamos una audición del manual *Aula Plus 1* (VV.AA., 2022: 31), en la que una chica explica las lenguas presentes en su vida y para

qué usa cada una. Este texto, sobre el que no hicimos una audición o lectura crítica aunque daría pie para ello, sirvió de modelo para la actividad final: realizar las biografías lingüísticas propias. La realización de estas biografías lingüísticas permite, siguiendo a Kasap (2021), conocer cómo se posicionan los estudiantes en relación con sus repertorios lingüísticos, y su vínculo con determinados grupos sociales y entornos culturales, al tiempo que, siguiendo a Zas Varela (2016) construyen sus identidades de manera reflexiva.

La segunda propuesta tenía como objetivo reflexionar sobre hechos culturales como los modelos de éxito y las rutinas. Usamos para ello la siguiente actividad de *Aula Plus 1* (VV.AA., 2022):

12. LA RUTINA DEL ÉXITO /MÁS EJ 26, 25

A. En parejas, analizad esta infografía. Para ello, responded a las siguientes preguntas.

1. Según vosotros/as, ¿las personas de las que habla la infografía hacen estas actividades pronto, tarde o a una hora normal?: despertarse, empezar a trabajar, comer, salir del trabajo, acostarse.
2. ¿Duermen mucho, poco o lo normal para vosotros/as?
3. ¿Trabajan mucho, poco o lo normal para vosotros/as?
4. ¿Hacen algunas actividades en un momento del día "raro"? ¿Cuáles? ¿Por qué?

No sabemos cuál es la clave del éxito, pero sí conocemos las rutinas y prácticas que comparten las personas más exitosas del mundo.

B. Comentad en grupos qué tiene de especial esta rutina y por qué creéis que las personas exitosas la siguen.

C. En grupos, comentad en qué se parece vuestra rutina a la de la infografía y en qué se diferencia.

- Yo nunca me despierto a las cinco de la mañana.
- Yo tampoco.

Figura 2. Actividad “Rutina de éxito”. Tomado de *Aula Plus 1* (VV.AA., 2022: 95).

La actividad, según se plantea en el manual de nivel A1, tiene como objetivo que los estudiantes hablen de sus rutinas y las comparen con las rutinas modelo de personas exitosas; sirve para practicar recursos y contenidos aprendidos a lo largo de la unidad en

la que se encuentra la actividad, entre ellos, recursos gramaticales como el presente de indicativo y recursos léxicos como los días de la semana, las partes del día y actividades diarias. En la propuesta de esta investigación-acción nos planteamos, además, reflexionar desde una perspectiva crítica sobre el modelo de éxito presentado en la infografía. En este sentido, siguiendo la infografía, parece que el éxito consiste en despertarse a las 5h. para poder hacer actividades relacionadas con el bienestar personal —hacer deporte, meditar o leer— antes de empezar a trabajar. Después, el trabajo ocupa la mayor parte del día, desde las 8h. hasta las 18h. y, tras trabajar, la persona exitosa se aísla y desconecta, sin socializar o realizar actividades en grupo, hasta la hora de dormir. A priori, nos parece que se trata del modelo de éxito dominante, que es también el modelo neoliberal, y nos planteamos llevarlo al aula para cuestionarlo y para abrir espacio a otros modelos. Así, como afirman Atienza y Aznar (en prensa), las limitaciones ideológicas de un material didáctico pueden convertirse en un recurso pedagógico; aunque el libro ofrezca representaciones superficiales o estereotipadas de la realidad, en el aula se pueden cuestionar, desnaturalizar y ampliar.

En la propuesta de esta investigación-acción solo usamos la imagen de la infografía. En lugar de plantear las preguntas de comprensión del apartado A., propusimos a los estudiantes que plantearan qué preguntas les provocaba la infografía a partir de aspectos que les parecían extraños o les llamaban la atención. Después, planteamos preguntas dirigidas a ver la ideología subyacente en el material, la visión de éxito que transmite y la que oculta, atendiendo así al texto como práctica social. Las preguntas fueron: ¿qué actividades se relacionan con el éxito? —es decir, qué actividades aparecen en la infografía—; ¿qué actividades no se relacionan con el éxito?; ¿qué valores se relacionan con el éxito? Una última pregunta, atendiendo al texto como práctica discursiva, iba dirigida a reconocer el objetivo de la infografía, extensible al objetivo del género discursivo y a reflexionar sobre qué pasa si se siguen las instrucciones sin un criterio propio. Las preguntas planteadas, como expone el marco teórico, siguen aspectos pedagógicos para trabajar la actitud crítica propuestos por Atienza y Aznar (en prensa) y por Cots (2006). Este mismo análisis de la infografía lo extendieron a perfiles de personas que los estudiantes consideraban de éxito, y que buscaban por Google o a través de las redes sociales. El objetivo o actividad final era reflexionar acerca de cuestiones como los modelos de éxito imperantes, sobre otros modelos posibles y sobre qué significaba el éxito para ellos, que podría ser diferente o similar a los modelos vistos en clase.

Las interacciones orales de las puestas en común de las actividades y las producciones escritas de las biografías lingüísticas forman el corpus de análisis.

3.3. Método de análisis

Para el análisis de los datos tomamos un enfoque crítico, cualitativo e interpretativo, enmarcado en la sociolingüística crítica (Heller, 2002; Martín Rojo, 2010). En concreto, la perspectiva de análisis que seguimos es el Análisis Crítico del Discurso (ACD). El término crítico en el ACD, siguiendo a Van Dijk (1999), implica asumir posiciones en los asuntos sociales y políticos, así como producir conocimiento y comprometerse en prácticas profesionales que puedan ser útiles en los procesos de cambio, y que apoyen a la resistencia contra el dominio y la desigualdad. Desde el ACD, se concibe el discurso como una práctica social conformada por las situaciones, instituciones y estructuras sociales en las que se enmarca, pero que también conforma a aquellas (Fairclough y Wodak, 1997). En este sentido, los discursos no solo reflejan la realidad, sino que la construyen: construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de sus relaciones (Martín Rojo, 1996)

Siguiendo a los autores nombrados, el ACD busca revelar el papel del discurso en la transmisión y legitimación de ideologías, en el mantenimiento del orden social (Fairclough, 1992) y sociolingüístico y en la construcción de los sujetos, así como las implicaciones sociales de estos procesos. Como afirma Martín Rojo (1996), el orden discursivo se sustenta sobre un principio de desigualdad, en el que unos discursos son autorizados o legitimados y otros desautorizados o deslegitimados. Sin embargo, el discurso, al (re)constituir la realidad, posee un gran poder transformador, en el que pueden emerger lógicas de resistencia o disidentes a los discursos dominantes. En este trabajo, en sintonía con las ideas nombradas, consideramos la educación como uno de los espacios fundamentales para dar cabida a otras lógicas y a otros discursos.

Las ideologías y subjetividades se materializan en las prácticas comunicativas. Por ello, el análisis discursivo atiende a estas prácticas en el aula. Tenemos en cuenta para ello los conceptos relacionados con la racionalidad neoliberal expuestos en el marco teórico.

4. Análisis

El análisis pretende mostrar cómo se despliegan y cuestionan ideologías —entendidas como creencias socialmente compartidas (Van Dijk, 2003)— sobre las lenguas y sobre hechos culturales como la rutina y el modelo de éxito, influenciadas por la racionalidad

neoliberal, que invade, en gran parte discursivamente, todos los ámbitos sociales e individuales.

La primera parte del análisis atiende a las ideologías que el alumnado desplegó en las actividades dirigidas a valorar las lenguas y reflexionar sobre ellas. La segunda parte atiende a las ideas sobre qué se entiende por éxito, a cómo cuestionaron, desde una actitud crítica, la ideología presente en los materiales usados sobre esta temática y finalmente a cómo reconstruyeron, a través de la reflexión y la interacción, sus propias ideas de éxito.

4.1. Mercantilización, instrumentalismo y hegemonía del inglés

El Fragmento 1 inicia con la pregunta de la profesora (PRO) sobre si hay lenguas más importantes que otras. Dado que el inglés es la lengua que más estudiantes nombran entre las líneas 5 y 11, PRO se centra en ella en la línea 12 para que justifiquen su importancia. El fragmento gira en torno a esta cuestión:

Fragmento 1

Participantes: Profesora (PRO), Abderramán (ABD), Fatin (FAT), Saad (SAA), Zakaria (ZAK), Hamza (HAM), Amiz (AMI)

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | PRO | ¿Hay lenguas más importantes que otras? |
| 2 | ABD | Sí |
| 3 | FAT | [Sí] |
| 4 | SAA | [Sí] |
| 5 | ZAK | Inglés |
| 6 | SAA | Inglés |
| 7 | ABD | [No, no, árabe] |
| 8 | HAM | [English, árabe. [Los dos] |
| 9 | ABD | [Árabe, árabe, árabe] |
| 10 | HAM | ذا كنت تتحدث الإنجليزية والعربية ، يمكنك الذهاب إلى حيث تريد.
(Si hablas inglés y árabe, puedes ir a donde quieras) |
| 11 | ABD | Hay tres idiomas: español, árabe e inglés. |
| 12 | PRO | Vale, empezamos por el inglés. ¿Por qué es más importante que otras lenguas? |
| 13 | ABD | Porque [hay muchos países] |
| 14 | HAM | [Porque todo el mundo habla inglés] |

- 15 FAT Y estudian, [estudian inglés]
- 16 ABD [Pero si quieres...] Si quieres cambiar tu país, tienes que aprender inglés.
- 17 PRO Vale, entonces...
- 18 ABD Si te vayas a China, por ejemplo. Si te vayas a China, tiene que aprender inglés.
- 19 AMI Si te vayas a Turquía, por ejemplo.
- 20 PRO ¿A?
- 21 AMI Turquía (hay ruido en la clase)
- 22 PRO ¿A Tokyo?
- 23 AMI Turquía, Turquía.
- 24 PRO Ah, Turquía. ¿En Turquía hablamos en inglés?
- 25 FAT Sí, todos los países.
- 26 ABD No, no. Si, por ejemplo, si no puedes aprender la idioma del país porque estás en ese país, tienes que aprender inglés.
- 27 HAM Sí.

Los estudiantes justifican la importancia del inglés en términos de instrumentalismo (Wee, 2002). Atribuyen su utilidad a la movilidad social: es la lengua que permite comunicarse en cualquier parte del mundo, por ejemplo, en China y Turquía, a pesar de no ser autóctona de ninguna de estos lugares. La expansión del inglés se da, según lo visto en el marco teórico, por anonimato (Woolard, 2007), puesto que no se asocia a ningún lugar. Al no ser de ningún lugar, se convierte, como afirma FAT en la línea 25, en la lengua de “todos los países”. Bajo esta neutralidad y universalidad, todas las voces parecen tener cabida. Está tan naturalizada la dominancia del inglés sobre otras lenguas que incluso su aprendizaje se presenta como obligatorio frente a otros idiomas que sería aceptable no poder aprender: “Si *no puedes* aprender la idioma del país [...], *tienes que* aprender inglés”, afirma ABD en la línea 26. Se observa así, siguiendo a Flores (2013), una influencia o consecuencia del contexto neoliberal, en el que el aprendizaje de lenguas y la tendencia al plurilingüismo van ligadas al imperialismo del inglés y, por ello, ésta tiene que ser una de las lenguas del repertorio del sujeto plurilingüe.

El Fragmento 2 muestra un intento de cuestionar la naturalización que se le ha dado a la extensión y dominación del inglés. PRO planteó la siguiente situación: “¿Si hablamos inglés en todo el mundo, ya no necesitamos aprender otras lenguas?”:

Fragmento 4

Participantes: Fatin (FAT), Profesora (PRO), Gelale (GEL), Saad (SAA), Amiz (AMI)

- 1 FAT (sonido de no) No
- 2 PRO ¿No necesitamos?
- 3 FAT No
- 4 GEL No
- 5 PRO ¿Y os parece bien o mal?
- 6 FAT Bien
- 7 SAA Bien, [mal]
- 8 PRO [¿Bien?]
- 9 FAT Sí
- 10 GEL (hace un gesto de extrañeza)
- 11 PRO ¿A ti, GEL te parece mal? (respondiendo al gesto de extrañeza de GEL)
- 12 HAM Bien, bien, bien (interrumpiendo el inicio de turno de GEL)
- 13 GEL Tenemos que aprender nuestra lengua
- 14 PRO ¿Por qué?
- 15 GEL No sé
- 16 PRO Si ya podemos hablar en inglés, olvidamos el árabe, olvidamos el español [y ya no hay problemas de comunicación]
- 17 HAM [No, no, no... Déjame el árabe] (alzando la voz)
- 18 AMI Déjame (risas)
- 19 GEL Porque es nuestra lengua

En un inicio, entre las líneas 1 y 7, los estudiantes afirman que olvidar las lenguas y dejar solo el inglés no sería un problema y facilitaría la comunicación, pero SAA muestra dudas (línea 7) y GEL también (línea 10), en este caso mediante recursos multimodales. En la línea 13 GEL defiende que su lengua no pueden olvidarla, tienen que aprenderla, y HAM, que se había mostrado de acuerdo con eliminar las lenguas (línea 12), cambia de idea y reacciona cuando PRO insiste (línea 16) en olvidar las lenguas, incluida el árabe: “No, no, no... Déjame el árabe” (línea 17). Seguramente HAM no contemplaba que eliminar otras lenguas aparte del inglés incluía también su lengua. Diferentes intervenciones de este fragmento (líneas 13, 17 y 18) muestran el arraigo de los estudiantes por el árabe, aunque cuando se les pregunta por qué, cuesta encontrar una justificación, más allá de “porque es nuestra lengua” (línea 19). Mientras que todos justificaban la importancia del

inglés, muestra de que el discurso hegemónico en favor de la utilidad del inglés está interiorizado, no ocurre lo mismo con su lengua.

La reacción de HAM en el Fragmento 2 generó risas y conversaciones paralelas, con partes del audio ininteligibles. Las respuestas de los estudiantes en torno a la situación planteada, olvidar todas las lenguas y dejar solo el inglés, son diversas. A continuación profundizamos en la importancia que le dan al árabe respecto a otras lenguas presentes, por ejemplo, en el contexto escolar.

4.2. Lenguas de expansión y lenguas familiares

El Fragmento 3 gira aún en torno a esta situación y ahonda en la importancia del árabe. Inicia con una recapitulación de los puntos de vista previos para ver reacciones y que expresen sus ideas:

Fragmento 3

Participantes: Profesora (PRO), Hamza (HAM), Amiz (AMI), Abderramán (ABD), Fatin (FAT), Yasmine (YAS)

- 1 PRO FAT dice que si todos aprendemos inglés y olvidamos otras lenguas, perfecto, porque así podemos comunicarnos con todo el mundo. Pero GEL dice que si le quitas el árabe, estaría muy triste.
- 2 HAM Sí
- 3 AMI Sí, muy triste, maestra
- 4 ABD Muy triste
- 5 AMI Español también, muy triste
- 6 HAM ¿Y cómo hablo con mi padre?
- 7 PRO Ah, no. Hablarías inglés, HAM, con tu padre.
- 8 FAT Pero mi padre no sabe english
- 9 PRO Ya, pero si todos aprendemos inglés y olvidamos nuestras lenguas...
- 10 HAM Ah, ah, sí, sí
- 11 AMI Ahora sí
- 12 HAM Ahora sí
- 13 PRO Ah, ¿entonces sí? [¿ya no queremos el árabe?]
- 14 AMI [¿Cómo leemos el Corán], maestra? Tenemos que, que saber la...
- 15 HAM Sí, ¿cómo leemos el Corán?

- 16 PRO Ah, entonces hay [problemas]
- 17 AMI [Tenemos que saber]
- 18 PRO Lo traducimos al inglés.
- 19 HAM No, no, no es como en árabe. En árabe, mejor.
- 20 PRO ¿Por qué?
- 21 HAM Porque es mi idioma. Porque es idioma del Corán.
- 22 PRO Hmm. ¿Pero si lo traducimos?
- 23 YAS Sí, puedes.
- 24 FAT Puedes.
- 25 AMI Sí, puedes, pero en árabe, mejor.
- 26 HAM Podemos, pero no es como el árabe.
- 27 FAT En árabe mejor, en árabe mejor.
- 28 ABD Cada idioma tiene su, su... كيف تقول
(¿Cómo se dice?)
- 29 YAS Significa
- 30 ABD Su, su historia

Los estudiantes están ahora de acuerdo en que eliminar el árabe sería muy triste (líneas 2, 3 y 4), y la primera justificación es que es la lengua familiar (línea 6). En busca de más justificaciones, PRO adopta un tono provocativo y afirma que podría ser el inglés la lengua de comunicación familiar, en este caso, de HAM con su padre (línea 7). Parecen conformes, hasta que AMI lanza una nueva justificación por la que no pueden olvidar el árabe: es la lengua que usan para leer el Corán (línea 14); afirmación que HAM secunda en la línea 15. PRO continúa con el tono provocativo y afirma que se traduciría al inglés (línea 18). Los estudiantes coinciden en que existe esta posibilidad, pero no sería lo mismo; opinan que en árabe es mejor (líneas 25, 26 y 27) porque cada idioma tiene su significado (línea 29) y su historia (línea 30).

Del Fragmento 3 se desprenden las condiciones que influyen en que los estudiantes tengan ideologías positivas hacia el árabe. La primera causa se debe a que es la lengua de comunicación familiar, tanto con su familia en España como en Marruecos. A este respecto, como explicaron los estudiantes en clase y como mostrarán las biografías lingüísticas más abajo, aunque nombran árabe en general, se refieren al árabe marroquí o dariya, la lengua que todos los estudiantes usan en el contexto familiar y en la socialización con amigos/as de origen marroquí. Otra razón que justifica las ideologías

positivas hacia el árabe, en este caso, hacia el árabe estándar, es que es la lengua vinculada a la religión; aprenden árabe estándar en la mezquita y solo usan esta lengua para leer el Corán. Estas dos justificaciones muestran que los factores comunicativos y religiosos, impulsados por la agentividad de padres y madres mediante actividades dirigidas al aprendizaje del árabe estándar y el uso del árabe marroquí en el contexto familiar, resultan determinantes en el despliegue de ideologías positivas hacia las lenguas de origen y, por consiguiente, en su mantenimiento, a pesar de la deslegitimación o descapitalización que pueden recibir en otros contextos, como el escolar (Moustaoui, Prego y Zas, 2019; Moustaoui, 2021; Moustaoui y Llompert, 2022). Por último, se observa también que no se asocia el árabe a una visión economicista o instrumentalista, sino que la lengua parece conservar su valor como medio para crear significados, expresarse y acceder a productos culturales. Se aleja así de la percepción de la lengua como mercancía propia de la influencia neoliberal (Gray, O'Regan y Wallace, 2018).

Las lenguas que aparecen en los Fragmentos 1, 2 y 3, el árabe —tanto el árabe estándar como el árabe marroquí o dariya—, el inglés y el español, son también las lenguas comunes en todas las biografías lingüísticas que los estudiantes realizaron unos días después. Aparte de estas, aparecen en menor medida el francés, lengua presente en la escolarización de todos los estudiantes tanto en Marruecos como en España, y otras lenguas como el alemán, el japonés y el turco; estas dos últimas por los audiovisuales. Observar las biografías lingüísticas permite ahondar en la importancia e ideologías que los estudiantes asocian a estas lenguas:

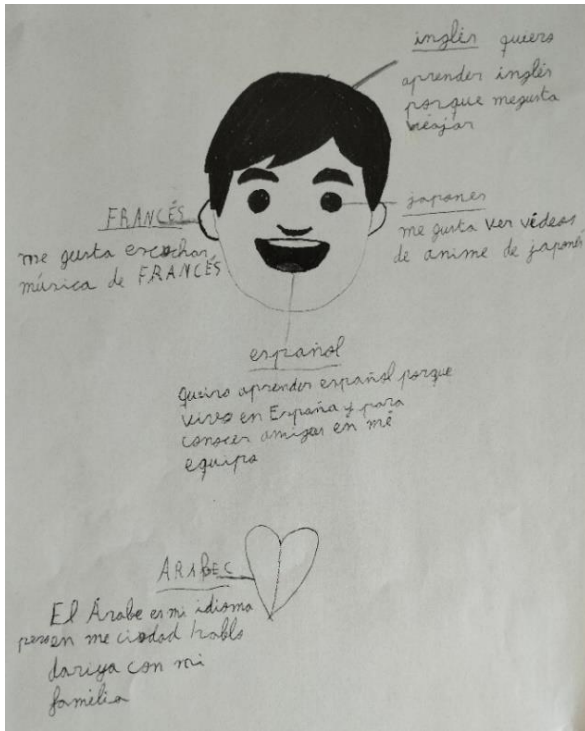


Figura 3. Biografía lingüística de Gelale (GEL).

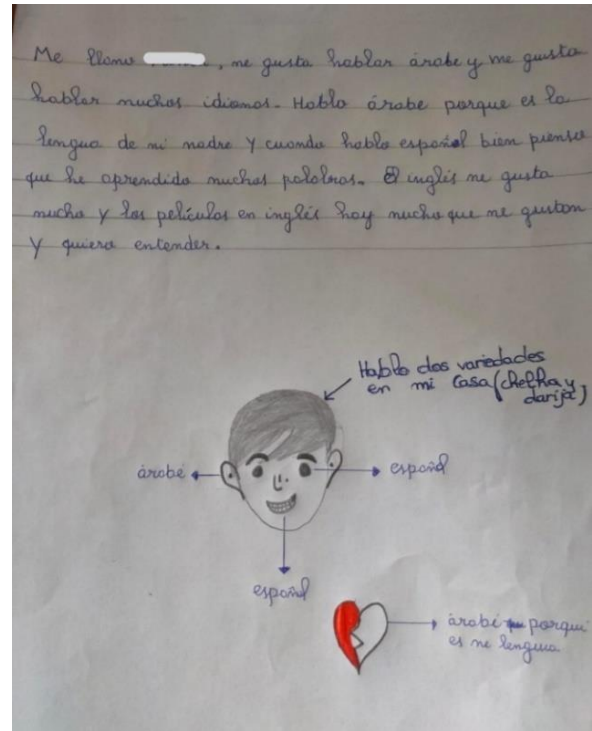


Figura 4. Biografía lingüística de Hamza (HAM).

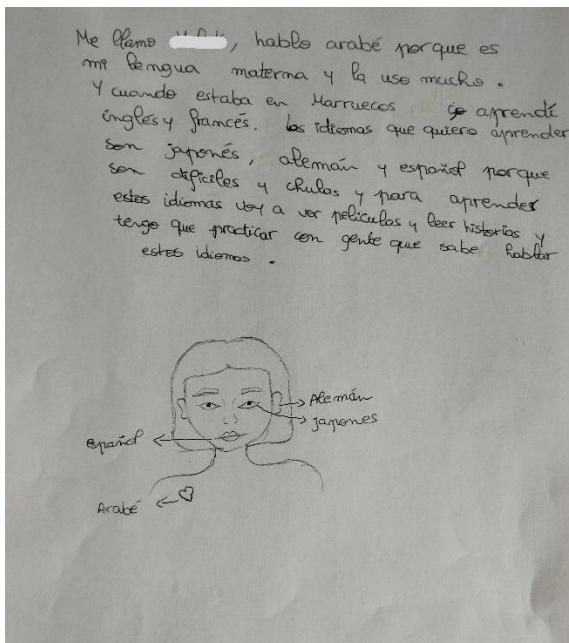


Figura 5. Biografía lingüística de Fatin (FAT).

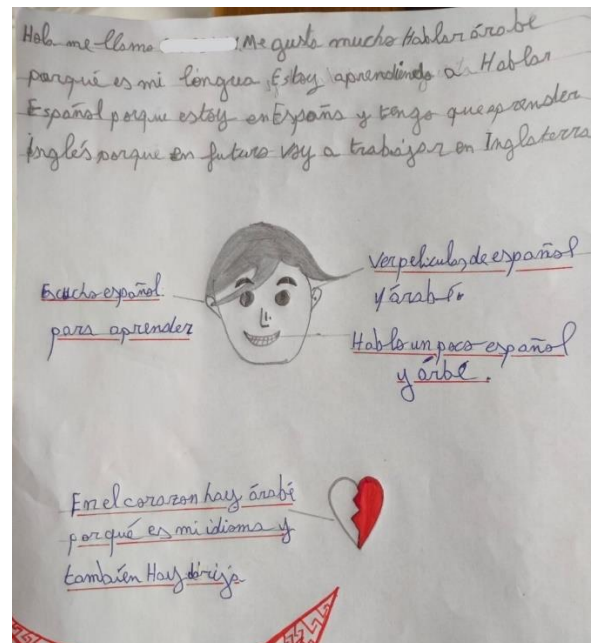


Figura 6. Biografía lingüística de Amiz (AMI).

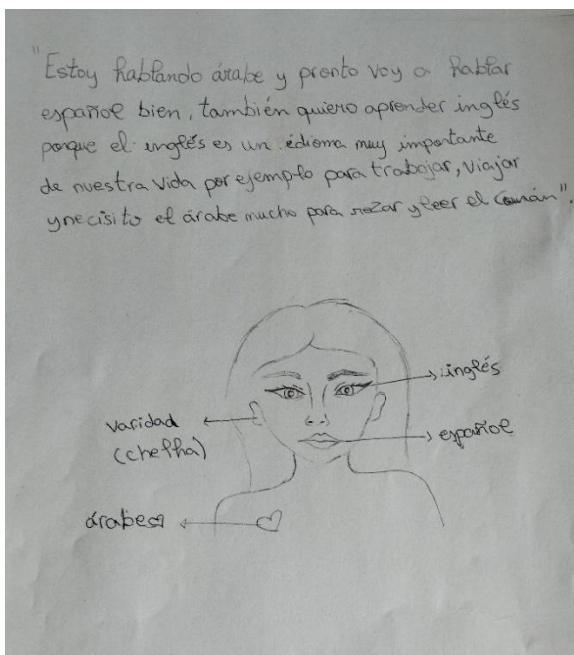


Figura 7. Biografía lingüística de Israe (ISR).

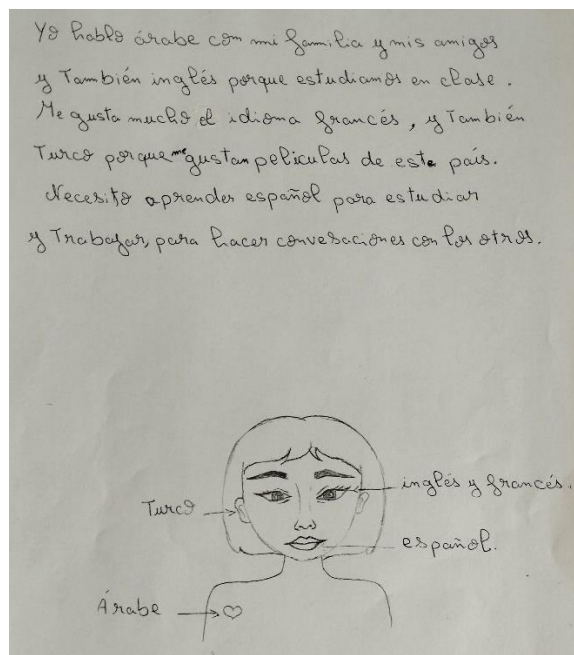


Figura 8. Biografía lingüística de Nisrine (NIS).

Por una parte, el inglés se presenta en las distintas biografías como una lengua útil para la movilidad, en consonancia con las ideas del Fragmento 1, y para los estudios o el trabajo. Tanto Gelale (Figura 3) como Israe (Figura 7) describen el inglés como una lengua importante para viajar. También presentan el inglés como una lengua útil para trabajar, en el caso de Israe (Figura 7), sin especificar en qué lugar, y en el caso de Amiz (Figura 6), en Inglaterra. Otras estudiantes presentan el inglés como la lengua de escolarización en Marruecos (Figura 5) y en España (Figura 8). Una última motivación para saber inglés la presenta Hamza (Figura 4), relacionada con ver y entender películas en esta lengua. En general, predomina la visión instrumentalista y economicista de la lengua, que motiva el interés por ella. Esta visión se aprecia también en las justificaciones de la importancia y presencia del español, aunque predomina más su utilidad para la socialización, al ser la lengua del contexto escolar y local. En este sentido, presentan al español como un idioma necesario para vivir en España (Figuras 3 y 6), conocer a amigos (Figura 3) y hacer conversaciones con otras personas (Figura 8); también como un idioma para estudiar y trabajar (Figura 8).

Por otra parte, las biografías muestran que las lenguas de origen, a pesar de las ideologías positivas que se despliegan hacia ellas, no se conciben como lenguas de socialización, de movilidad o de empleabilidad. Todos los estudiantes valoran el árabe marroquí o dariya

porque es la lengua que usan en el contexto familiar. Gelale (Figura 3), Hamza (Figura 4) y Amiz (Figura 6) hacen distinción entre el árabe (estándar) y el árabe marroquí o dariya. Fatin (Figura 5), Israe (Figura 7) y Nisrine (Figura 8) no hacen distinción entre las dos variedades, pero cuando nombran el árabe, tal y como confirmaron en clase, se refieren al árabe marroquí o dariya. Una prueba de ello es que Fatin (Figura 5) describe el árabe como su lengua materna y afirma que la usa mucho. Según comentaron los estudiantes en clase, nadie tiene la variedad estándar como lengua materna y, además, ésta no se usa en la vida cotidiana; como afirma Israe (Figura 7), es la lengua que usan “para rezar y leer el Corán”. Hamza (Figura 4) e Israe (Figura 7) añaden en sus biografías, además, el árabe rifeño o chelja, como otra lengua que usan también con sus familias. En el caso de Israe (Figura 7), sitúa el chelja en la oreja, a pesar de que también habla esta lengua, porque, como explicó después, no es la lengua que usa con toda la familia, solo con una parte; en general, usa más el árabe marroquí o dariya, tanto con su familia como con sus amigos/as.

Las biografías lingüísticas muestran que las funciones que se asocian a las lenguas de sus repertorios están claramente separadas: el inglés y el español, antiguas lenguas coloniales y actuales lenguas hegemónicas en el contexto local, nacional y mundial, se perciben como lenguas de expansión geográfica, económica y social. Otra lengua que cumple características similares es el francés, que también mencionaron en varias ocasiones como lengua importante en la interacción y, en menor medida, en las biografías, aunque no la describen como una lengua para la socialización, la movilidad o la empleabilidad, como sí que ocurre con el español y el inglés. Las lenguas de origen, como ya mostraban los Fragmentos 2 y 3, quedan relegadas al ámbito familiar, religioso y a la socialización más cercana. Estas condiciones, como se mencionó en el marco teórico, limitan las posibilidades de crear significado y relaciones sociales en esas lenguas de origen y, por tanto, también limitan la posición que pueden ocupar sus hablantes en el orden social (Heller, 2010).

Por último, en las biografías se observa que todos los estudiantes son plurilingües. Conocen dos variedades del árabe, el árabe estándar y el árabe marroquí o dariya, y algunos también el árabe rifeño o chalja. Sus repertorios incluyen también el español, el inglés y, aunque no todos lo nombran en las biografías, el francés, puesto que fue una lengua extranjera en la escolarización en Marruecos y también ahora en España. Además, algunos estudiantes están también en contacto con el japonés o el turco. A partir de aquí, es preciso preguntarse cómo perciben los estudiantes su plurilingüismo y cómo influyen

los contextos en los que se desenvuelven —por ejemplo, el contexto escolar o el contexto local— en sus percepciones. Sobre estas cuestiones trata el siguiente apartado.

4.3. Subjetividad y deslegitimación del propio repertorio

El fragmento que se presenta a continuación tuvo lugar en una sesión posterior a las interacciones descritas previamente, cuando los estudiantes estaban realizando una actividad sobre las características de una persona con éxito, que presentamos más tarde en el análisis. En el Fragmento 4 interactúan sobre cómo habla una persona con éxito:

Fragmento 4

Participantes: Fatin (FAT), Profesora (PRO), Yasmine (YAS), Hamza (HAM)

- 1 FAT Habla diferente como nosotros. No habla como nosotros.
- 2 PRO ¿Cómo habla?
- 3 YAS Habla más idiomas
- 4 HAM Tienes más, muchos idiomas.

Primero, se observa que, al afirmar en la línea 1 que “no habla como nosotros”, FAT no se percibe a sí misma ni a sus compañeros como personas de éxito, porque una persona de éxito debe tener un repertorio lingüístico diferente a ellos/as (“habla diferente como nosotros”), formado por otras lenguas, variedades o registros, quizá más prestigiosas. En segundo lugar, cuando PRO pregunta en la línea 2 cómo habla, YAS y HAM expresan que la persona de éxito no solo tiene un repertorio diferente, sino que además es un/a hablante plurilingüe que habla o tiene “más, muchos más idiomas” que ellas/os.

De este pequeño fragmento se desprende que han naturalizado e interiorizado el discurso hegemónico que, como se expone en el marco teórico, valora y capitaliza el modelo de hablante plurilingüe, especialmente de lenguas “útiles”. Además, se guían por ese modelo a la hora de pensar sobre sí mismas/os y definirse. Al no alcanzar este modelo, se perciben como personas sin éxito. Se ve de esta manera como valores neoliberales transmitidos por los discursos hegemónicos afectan en las subjetividades (Martín Rojo, 2020; Pujolar, 2020b), y las personas deslegitiman sus propios repertorios (Martín Rojo, 1997).

No emergieron en estas intervenciones cuestionamientos sobre los modelos dominantes. Estas últimas intervenciones, además, pasaron desapercibidas en la clase porque el foco estaba en otra actividad que no era de reflexión metalingüística, y solo fuimos conscientes

de su importancia al escuchar las grabaciones, por eso no profundizamos en ello en este momento.

Las actividades de reflexión metalingüística han hecho emerger ideologías lingüísticas. Por un lado, esto ha permitido, en parte, desnaturalizar la hegemonía del inglés. Por otro lado, han valorado las lenguas de sus repertorios y, en general, el árabe estándar, el árabe marroquí y el árabe rifeño se alejan de la percepción de la lengua como mercancía propia de la influencia neoliberal; las valoran como medio de comunicación y de acceso a la cultura, pero esto no la convierte en una lengua útil, de modo que limita sus usos y la legitimidad de sus hablantes. Puede que esto hiciera distanciarse en el Fragmento 4 a los estudiantes del modelo de hablante o persona de éxito. Hasta aquí, el análisis muestra algunas influencias de la racionalidad neoliberal en las ideologías lingüísticas y las subjetividades, lo que determina sus trayectorias y prácticas lingüísticas: esas ideologías determinan que usen las lenguas en unos u otros contextos. A continuación, pasamos a analizar algunos fragmentos de las actividades destinadas a reflexionar y construir un modelo éxito (qué es una persona de éxito y cómo es su rutina). Los estudiantes determinaron ya cómo era un hablante de éxito en el Fragmento 4; ahora despliegan otras ideas sobre el modelo como sujeto en general y sobre sus prácticas cotidianas, que pueden estar más o menos influenciadas por la racionalidad neoliberal.

4.4. (Re)produciendo un modelo de éxito

Al inicio de la sesión se planteó a los estudiantes que pensaran qué significaba el éxito para ellas/os y qué era una persona con éxito. Tuvieron unos minutos para pensar de manera individual y compartir sus ideas en parejas. El Fragmento 5 inicia con la puesta en común:

Fragmento 5

Participantes: Hamza (HAM), Profesora (PRO), Fatin (FAT), Abderramán (ABD), Yasmine (YAS)

- 1 HAM Es una persona se levanta temprano y tiene energía.
- 2 PRO Una persona con éxito se levanta temprano (*escribiendo en la pizarra*). ¿A qué hora más o menos?
- 3 HAM A las siete, las seis o así.
- 4 PRO ¿Tan temprano?
- 5 HAM Sí

- 6 PRO Vale, a las seis y media, a las siete. ¿Qué más?
- 7 HAM Y tiene energía para trabajar.
- 8 PRO Ah vale, entonces una persona con éxito trabaja. ¿Algún trabajo ideal o cualquier trabajo?
- 9 FAT Ideal, ideal
- 10 PRO ¿Cómo?
- 11 HAM En un almacén o así.
- 12 PRO ¿En un almacén? Vale.
- 13 FAT Son jefe de almacén o un director o algo.
- 14 ABD Es suyo.
- 15 PRO Ah, ¿la persona que manda?
- 16 FAT Sí.
- 17 PRO Vale. Es jefe o director de un almacén.
- 18 YAS O profesor.
- 19 PRO ¿O profesor? Vale.
- 20 ABD No, no. Es el jefe de los profesores o, o...
- 21 FAT Director, director.
- 22 HAM Un jefe de campo.
- 23 PRO Ah, vale. De profesores, del campo, de almacén... Cualquier trabajo, pero el jefe o la jefa.
- 24 Clase Sí

El primero en responder es HAM, que equipara ser una persona de éxito con levantarse temprano y tener energía (línea 1), en concreto, energía para trabajar (línea 7). Después, intervienen también FAT y ABD que, junto a HAM, equiparan un trabajo ideal, de éxito, con un cargo alto, por ejemplo, jefe o director de un almacén (línea 13), de profesores (línea 20) o de campo (línea 22).

El modelo de éxito que describen está vinculado con ocupar una buena posición en el mercado, con tener un cargo alto, de jefe/a o director/a, no importa en qué ámbito. Se trata de un modelo que responde a la racionalidad neoliberal. Además, parece que, para alcanzar ese modelo, para ocupar un puesto “de éxito”, solo es necesario esfuerzo y trabajo. No parecen importar, en este sentido, las condiciones socioeconómicas que rodean a las personas, en consonancia con las ideas expuestas en el marco teórico (Laval y Dardot, 2013; Martín Rojo et al., 2020). El discurso hegemónico que presenta como

modelo al empresario de sí mismo que consigue lo que se propone con esfuerzo está interiorizado y naturalizado.

En el siguiente fragmento se profundiza en otras ideas vinculadas al éxito, aunque la interacción sigue girando en torno al trabajo:

Fragmento 6

Participantes: Profesora (PRO), Gelale (GEL), Hamza (HAM), Fatin (FAT), Zakaria (ZAK), Saad (SAA)

- 1 PRO ¿Qué más, qué más cosas hace, GEL, una persona con éxito?
- 2 GEL Éxito es una persona que tiene dinero en su trabajo, levanta cuando quiere y tiene la vida fácil.
- 3 PRO Ah, entonces piensas contrario. ¿Piensas que se levanta cuando quiere?
- 4 GEL Sí.
- 5 HAM Es fracaso.
- 6 PRO No, para GEL no.
- 7 HAM ¿Qué es eso, GEL? Eres un gandul (*en tono de broma*)
- 8 PRO Se levanta cuando quiere y tiene una vida fácil (*escribiendo en la pizarra*) ¿Y qué es una vida fácil?
- 9 FAT Tiene lo que quiere.
- 10 HAM Tiene dinero, no se falta dinero (risas)
- 11 PRO ¿Qué es todo lo que quiere una persona con éxito?
- 12 ABD Comprar lo que quiere.
- 13 PRO [¿Por ejemplo?]
- 14 ZAK [Coches]
- 15 FAT Tiene una casa grande.
- 16 HAM Hacer lo que quiere
- 17 SAA Coches
- 18 PRO Una casa grande, un coche... (*escribiendo en la pizarra*)
- 19 ZAK Avión.
- 20 FAT Viaja mucho.

GEL presenta a una persona con éxito como aquella que “tiene dinero en su trabajo, se levanta cuando quiere y tiene la vida fácil” (línea 2). HAM no simpatiza con la visión de

GEL (líneas 5 y 7); no está de acuerdo con que una persona de éxito se levante cuando quiere. Después, los estudiantes describen que es para ellos/as tener una vida fácil (líneas 9 y 20); en las intervenciones asocian tener una vida fácil con tener dinero y, por tanto, poder adquirir bienes materiales (“comprar lo que quiere”) y tener movilidad (“viaja mucho”).

En este fragmento, GEL rompe con una de las ideas nombradas en el Fragmento 5: en lugar de levantarse temprano, la persona con éxito se levanta cuando quiere. HAM no simpatiza con GEL y afirma que “es un fracaso” (línea 5). Parece, de esta manera, que no cumplir con todas las exigencias que implica ser empresario de sí mismo, en este caso el sacrificio que puede suponer para algunas personas levantarse temprano, lleva al fracaso. Además, intenta ridiculizar esta visión un poco alternativa —o quizá no tan estricta— de éxito, y llama a GEL gandul (línea 7). No se dio más importancia a esta intervención porque HAM adoptó un tono de broma y no tuvo mayor trascendencia. De alguna manera, la intervención muestra que todo lo que no encaja por completo con el modelo impuesto por el discurso dominante es digno de burlas o de estigma. Sobre este modelo dominante se reflexiona en interacciones posteriores.

El Fragmento 7 muestra la parte final de la puesta en común sobre las creencias previas en torno a qué se entiende por éxito:

Fragmento 7

Participantes: Profesora (PRO), Fatin (FAT), Abderramán (ABD)

- 1 PRO ¿Qué más?
- 2 FAT Hace deporte y tiene una rutina ordenada.
- 3 PRO ¿Por ejemplo, FAT, una rutina ordenada?
- 4 ABD Bebe un café por la mañana, cuando se levanta.
(silencio)
- 5 PRO Bebe un café cuando se levanta. ¿Y qué más?
- 6 ABD Se ducha siempre.
- 7 FAT Y ducha
- 8 PRO Se ducha, vale. ¿Y después trabaja?
- 9 FAT Sí
- 10 PRO ¿Y por la tare qué hace una persona con éxito?
- 11 HAM Va a beber

- | | | |
|----|-------|--|
| 12 | ABD | [No bebe alcohol] |
| 13 | ZAK | [Duerme temprano] |
| 14 | PRO | ¿Bebe alcohol? |
| 15 | ABD | No, no bebe alcohol. |
| 16 | HAM | Sí, sí. |
| 17 | ABD | No, no bebe. Si alguien hace deporte (xxx) |
| 18 | PRO | ¿Todo esto (<i>señalando la pizarra</i>) es una persona con éxito? |
| 19 | Clase | Sí |

Inicia con PRO preguntando qué más aspectos asocian con el éxito. En la línea 2 FAT nombra dos aspectos nuevos: hacer deporte y tener una rutina ordenada. PRO pide que ejemplifiquen qué es una rutina ordenada (línea 3) y nombran beber un café al levantarse (línea 6), ducharse después de levantarse (línea 7) y, en consonancia con lo dicho en fragmentos anteriores, después tocaría trabajar (líneas 8 y 9). Por la tarde no queda muy claro qué hace la persona con éxito en su rutina ordenada: HAM afirma que bebe (líneas 11 y 16), ABD lo contradice (líneas 12 y 16) y ZAK dice que la persona con éxito duerme temprano (línea 13).

Destaca de este fragmento que los dos nuevos aspectos que vinculan con una vida de éxito son hacer deporte y tener una rutina ordenada (línea 2). Respecto al primer aspecto, no especifica si se trata de un deporte grupal o individual. Pero, bajo el discurso dominante de la racionalidad neoliberal, que fomenta principios como la competitividad o el individualismo, el deporte acaba por percibirse, más que como un medio de diversión y socialización, como un trámite para explotar el rendimiento y, además, adecuar el cuerpo a los cánones de la normalidad. Todo ello llevaría, finalmente, al bienestar personal. Bajo la lógica neoliberal, parece que el deporte puede reducirse a una técnica más para aumentar el rendimiento, el cuidado del yo y el bienestar personal, y, sobre todo, se prioriza el bienestar personal para lograr el éxito, por encima del bienestar colectivo.

En cuanto al segundo aspecto, tener una rutina ordenada, podría entenderse como otra técnica más del sujeto neoliberal para evitar el estrés y favorecer la eficacia, al tener muy determinados y organizados los objetivos que cumplir cada día. No parece estar muy claro, sin embargo, qué es exactamente una rutina ordenada, más allá de levantarse, tomar un café, ducharse, trabajar y quizá beber o dormir temprano. Lo que sí parece estar claro es que organizarse y ser eficaz son aspectos fundamentales en el camino al éxito.

Una vez apuntadas en la pizarra todas las ideas que aparecieron durante la puesta en común, PRO preguntó qué aspectos destacarían o seleccionarían de todos los nombrados. Los estudiantes concluyeron que lo fundamental, las claves del éxito, eran: trabajo, dinero y tener una rutina ordenada. La pizarra recopila todas las ideas que fueron emergiendo en la interacción:

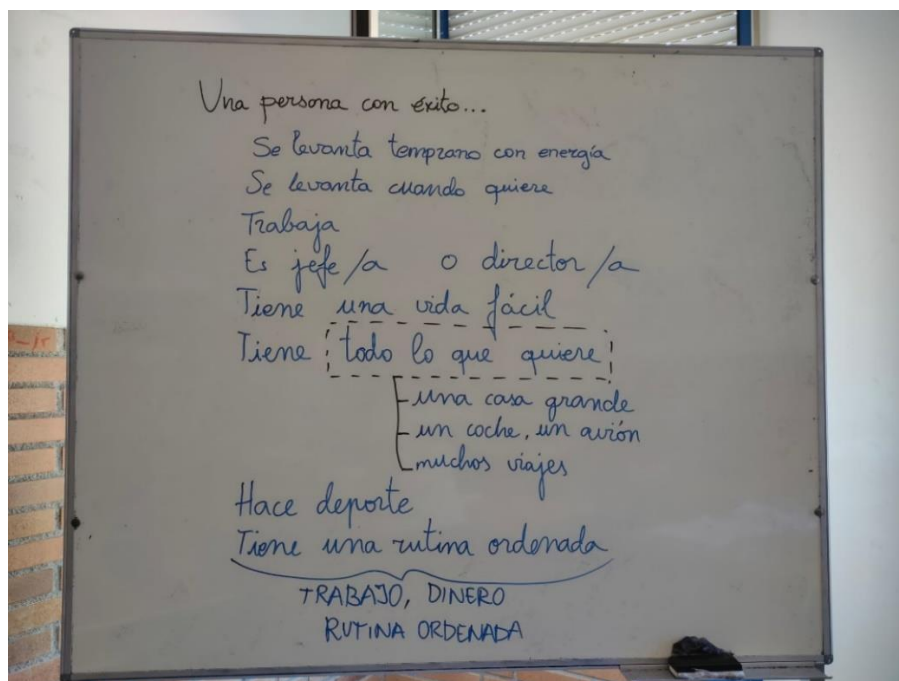


Figura 9. Ideas previas sobre el éxito.

Muchas de las ideas que los estudiantes relacionaron con el éxito coinciden con las que se presentan en el material tomado de *Aula Plus 1* (VV.AA., 2022) que se usaría en la actividad posterior, aún sin haberlo visto. La actividad del manual (ver más arriba Figura 2) plantea una infografía con la rutina de las personas más exitosas del mundo. En lugar de seguir las preguntas propuestas por el manual, como se explicó en el apartado de la propuesta didáctica (3.2), se propuso que fueran los estudiantes quienes planteaban las preguntas. En los siguientes fragmentos se muestran las interacciones en las que los estudiantes cuestionaron el contenido del manual.

4.5. Cuestionando el modelo de éxito dominante

Después de unos minutos para pensar de manera individual y por parejas, el Fragmento 8 muestra la puesta en común, con las preguntas que los estudiantes se hacen a partir de la infografía:

Fragmento 8

Participantes: Abderramán (ABD), Hamza (HAM), Profesora (PRO), Fatin (FAT),

- 1 ABD ¿Por qué se levanta a las 5?
- 2 HAM Sí, eso.
- 3 ABD Si tiene mucho dinero, ¿por qué no se levanta cuando quiere?
- 4 ABD ¿Por qué no hace lo que quiere?
- 5 PRO ¿Por ejemplo?
- 6 HAM Sí hace, sí hace.
(silencio)
- 7 PRO Porque, ABD, ¿tú piensas que esto (*señalando la infografía*) no es hacer lo que quiere?
- 8 FAT [Es una rutina...]
- 9 HAM [A mí no]
- 10 ABD A mí tampoco.
- 11 PRO ¿Por qué?
- 12 FAT Es una rutina rara, ¿no?
- 13 PRO ¿Es rara?
- 14 ABD No, es una rutina buena, pero tienes que ser rico para que puedas hacer esta rutina.
- 15 FAT Sí.
- 16 PRO ¿Y qué es lo que más raro os parece de la rutina?
- 17 FAT Levantar a las 5.

Las preguntas que se hacen a partir de la infografía son: “¿por qué se levanta a las 5?” (línea 1); “¿por qué no hace lo que quiere?” (línea 4); a modo de pregunta retórica “es una rutina rara, ¿no?” (línea 12). Aparte, ABD asume que esta rutina solo pueden hacerla personas ricas y, a pesar de las preguntas y la extrañeza que suscita, le parece una buena rutina (línea 14), ideas que FAT secunda (línea 15).

Los estudiantes han planteado, a modo de pregunta, los aspectos que les resultan extraños de la rutina. Llama la atención que lo que han cuestionado en este fragmento son aspectos que en interacciones previas han nombrado vinculados al éxito: levantarse temprano, hacer deporte o trabajar, por ejemplo. Quizá el hecho de que el día se limite casi a estas actividades es lo que más choca. Con estas preguntas, en parte, están desnaturalizando

ideas neoliberales que antes habían naturalizado. A continuación, se intenta que, entre todos/as, respondan a las preguntas que han hecho.

El fragmento 9 recopila dos cuestiones que han planteado: “¿por qué no hace lo que quiere? y “es una rutina rara, ¿no?”.

Fragmento 9:

Participantes: Profesora (PRO), Abderramán (ABD), Fatin (FAT), Hamza (HAM)

- 1 PRO Si hace lo que quiere esta persona, ¿su rutina es diferente?
- 2 ABD Va a perder los dineros, lo que tiene.
- 3 PRO Pero ¿qué significa hacer lo que quiere? ¿Qué sería diferente?
- 4 ABD Hacer lo que te da la gana.
- 5 PRO Vale, pero ¿por ejemplo?
- 6 FAT No levanta a las 5
- 7 HAM Va con su novia
- 8 ABD Te levantas cuando quieres, haces lo que quieres, comes lo que quieres.
- 9 HAM Va a un país para dar la vuelta.
- 19 ABD Los ricos no tienen tiempo ni para ver vuestra familia... Para ver su madre, es importante.

En la línea 1, PRO pregunta cómo sería su rutina si hace lo que quiere, y ABD contesta con una consecuencia de lo que pasaría (línea 2). PRO vuelve a formular la pregunta en la línea 3 para que respondan con ejemplos de actividades que están presentes en una persona “que hace lo que quiere”. Entre las líneas 5 y 10 nombran diferentes actividades, que no están presentes en la rutina.

La consecuencia de “hacer lo que quiere” que nombra ABD es: “va a perder los dineros, lo que tiene” (línea 2). Aquí, indirectamente, se confirma la lógica neoliberal de que para tener éxito —dado que el éxito se ha equiparado con tener dinero y otros bienes materiales— es necesario hacerse empresario de sí mismo y, por tanto, trabajar, centrarse en uno mismo y rendir. Si no hace todas estas actividades, pierde todo y, por tanto, fracasa. A partir de la línea 5 nombran las actividades que haría una persona que “hace lo que quiere”. Llama la atención en la línea 10 la afirmación de ABD: “los ricos no tienen tiempo ni para ver vuestra familia... Para ver su madre, es importante”. Aquí destaca que

no aparece en la rutina ninguna actividad en compañía, por ejemplo, de la familia. En este aspecto se intenta también profundizar en la siguiente actividad.

Una vez que han reflexionado sobre las cuestiones que les suscitaba la infografía, en la siguiente actividad se plantea un análisis crítico de la misma.

4.6. Analizando el modelo de éxito dominante y creando un modelo alternativo

El foco de la actividad ya no está tanto en las ideologías o creencias que los estudiantes despliegan y en cómo las repiensen en la interacción, sino en cuestionar la ideología y la representación del mundo transmitida en el material de trabajo. Para ello, se plantearon preguntas que se contestaban a partir del manual, no tan libres. Este apartado, por tanto, no se centra en la interacción, sino en las respuestas del análisis realizado por los estudiantes, a partir de preguntas semicerradas. Se expone la imagen las pizarras que sintetizan las respuestas del grupo y anotaciones del diario de campo.

Primero analizamos el texto como práctica discursiva, esto es, teniendo en cuenta la situación de comunicación de la que forma parte. Reconocieron lugares donde podía encontrarse este texto (una sala de gimnasio, un hospital, Google) y su objetivo: dar instrucciones. Después, analizamos el texto como práctica social, es decir, reflexionando sobre cómo construye el texto una representación del mundo, qué ideología —qué valores o creencias— subyacen a esa representación y cómo puede influir en el lector, en la persona que quizá sigue las instrucciones. Para ello, planteamos las tres preguntas presentadas en el apartado de la intervención didáctica (3.2): ¿qué actividades se relacionan con el éxito (es decir, aparecen en la infografía)? ¿qué actividades no se relacionan con el éxito? ¿qué valores se relacionan con el éxito?

A continuación se muestra la puesta en común recogida en la pizarra:

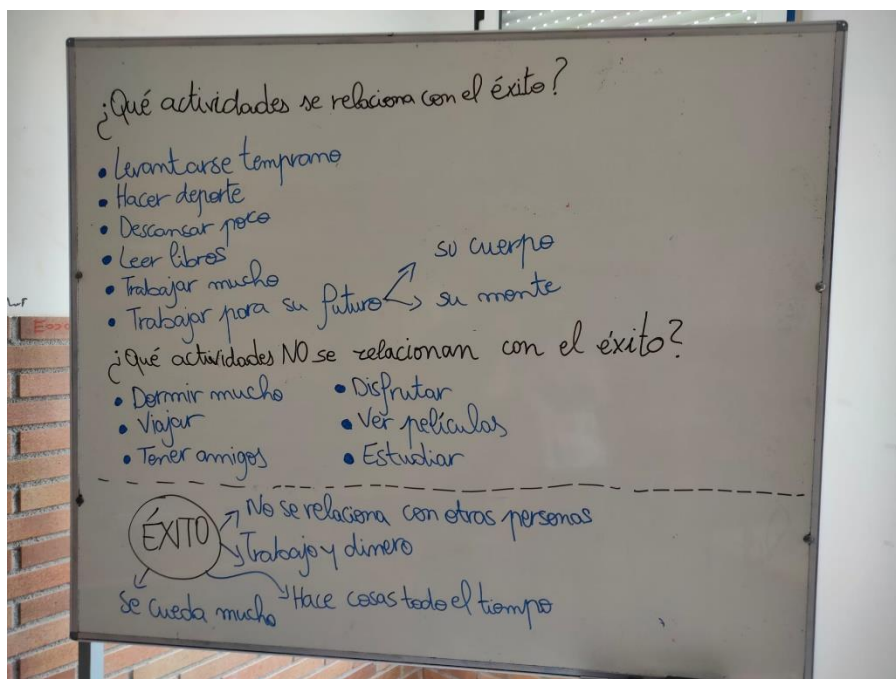


Figura 10. Análisis de la infografía.

La primera pregunta, qué actividades se relacionan con el éxito, se respondía simplemente con la información de la infografía. En la segunda pregunta, qué actividades no se relacionan con el éxito, los estudiantes incluyeron aquello que echaban en falta en la infografía. Finalmente, desplegaron los principios y valores vinculados a un éxito de índole neoliberal, que es el modelo transmitido por el material y también el dominante: individualismo (no se relaciona con personas), empleabilidad y rentabilidad (trabajo y dinero), productividad (hace cosas todo el tiempo), egocentrismo o cuidado del yo (se cuida mucho).

Surgieron, esta vez sin preguntas, interacciones por parte de los estudiantes que evocaban alguna consecuencia de este modelo o rutina de éxito y creaban un modelo o rutina alternativa. A continuación un ejemplo:

Fragmento 10

Participantes: Abderramán (ABD), Fatin (FAT), Profesora (PRO), Zakaria (ZAK)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | ABD | Si hace todo eso, ¿a dónde va a llevar? Dinero. |
| 2 | FAT | Ver a su familia |
| 3 | ABD | A su padre y su madre, sus abuelos. |
| 4 | ZAK | Tiene amigos |

En la línea 1 ABD esboza una de las consecuencias de seguir esa rutina del éxito: el único fin es el dinero. En el resto de líneas, los estudiantes incluyen otras personas y actividades que vinculan con un modelo de éxito, y estaban invisibilizadas en la bibliografía.

Después, buscaron en las redes sociales personas que consideraban que tenían una vida de éxito, y extendieron este análisis. Como ejemplo, el modelo más repetido de éxito fue Elon Musk, con una rutina de trabajo, según comentaron, de 80 horas semanales. Al análisis anterior, añadimos otro aspecto pedagógico nombrado en el marco teórico, que fue buscar causas y consecuencias a esos modos de vida. Estas interacciones fueron por grupos y de manera informal, no las grabamos. Pero en general, comentaron como causa el hecho de tener como objetivo en la vida ganar mucho dinero, idea que ahora cuestionaban en parte, y entre posibles consecuencias, quedarse solo, estar muy cansado o no disfrutar. El modelo de éxito que propusieron después, aunque no lo hicieron por escrito, presentaba ideas más humanas. Lo que nos planteamos en las siguientes sesiones es seguir reflexionando sobre los efectos de la racionalidad neoliberal a nivel también de sociedad.

5. Conclusiones y reflexiones

Esta investigación-acción tenía como objetivo hacer del aula de acogida de español un espacio de reflexión y diálogo, que ayudara a los estudiantes a comprender mejor la realidad que les envuelve y a sí mismos. En la intervención presentada, hemos dirigido la reflexión hacia las lenguas y hacia un hecho cultural, el modelo y la rutina de éxito. Esto ha permitido que se desplegaran ideologías en las prácticas discursivas en torno a ambos temas. A nivel investigador, el análisis discursivo ha permitido manifestar, siguiendo a Martín Rojo y Del Percio (2019), la relación que tienen los discursos de los estudiantes con formas de saber y poder asociadas a la racionalidad neoliberal. A nivel didáctico, fomentar una actitud crítica durante esos procesos reflexivos y discursivos, permite que no solo se reproduzcan esos discursos hegemónicos de la racionalidad neoliberal, sino que se produzcan discursos alternativos con otras lógicas. Como el discurso no solo refleja, sino que construye (Fairclough y Wodak, 1997; Martín Rojo, 1997), ahí estaría su poder transformador que permitiría, finalmente, cambiar la realidad.

En las actividades de reflexión lingüística, el análisis muestra que las lenguas escolares, que son también hegemónicas, en general, se perciben para la socialización y la

empleabilidad y, en concreto, el inglés también para la movilidad. Coinciden estas representaciones con discursos dominantes que promueven la mercantilización (Heller, 2002) e instrumentalismo (Wee, 2002) de las lenguas. En las biografías lingüísticas los estudiantes reflexionaron sobre sus repertorios. En este caso, destacamos que despliegan ideologías positivas hacia sus lenguas de origen, el árabe estándar, el árabe marroquí y el árabe rifeño. La agentividad familiar parece ser determinante en esas ideologías y, en este sentido, Moustauoui (2021) relaciona esta agentividad con una forma de resistencia al contexto de racismo antimusulmán y antimarroquí y a diferentes formas de asimilación y aculturación. A pesar de las ideologías positivas, el espacio de uso de estas lenguas queda en su mayoría relegado al contexto familiar y religioso; la lógica de mercado, al menos en el contexto estudiado, las deja fuera de la utilidad y, en términos del ACD, parece deslegitimarlas (Martín Rojo, 1997).

En las actividades de reflexión cultural en torno al éxito, los estudiantes inicialmente desplegaron ideas vinculadas a los principios neoliberales: el éxito vinculado al trabajo, la productividad, el dinero y, en definitiva, a convertirse en empresario de sí mismo (Laval y Dardot, 2013). Después, cuestionaron esa misma visión de éxito que transmitían los materiales. Esto permitió desnaturalizar y hacer visibles consecuencias de las rutinas, prácticas y modelos que impone la racionalidad neoliberal. Mencionaron aspectos más humanos relacionados con el éxito, que se alejaban de la lógica de mercado: familia, amigos, viajar, disfrutar, tener tiempo libre. Aún así, percibimos en sesiones posteriores la necesidad de profundizar más en la reflexión, en el sentido común neoliberal en muchos más aspectos, como expone el marco teórico.

Consideramos que trabajar los aspectos nombrados en el aula ha sido positivo, pero encontramos varios aspectos que se deben mejorar: primero, convendría, como exponen Atienza y Aznar (en prensa), desgranar en el aula qué implica ser crítico antes de empezar a desarrollar cualquier propuesta para trabajar la actitud crítica; de esta manera, el alumnado puede saber cuáles son los objetivos, así como reflexionar sobre su propia criticidad. Por otra parte, una parte fundamental del desarrollo de la actitud crítica es la documentación a partir de fuentes fiables y diversas. En estas propuestas, hemos prestado atención al diálogo y a la reflexión del alumnado a partir de sus conocimientos y su bagaje personal. Si bien son necesarias estas cuestiones para reflexionar sobre la propia identidad y enriquecerse a partir de la socialización, en procesos más largos, sería necesario dar importancia a la documentación, ya sea fuera del aula como en el aula.

Lo que queríamos aportar con este trabajo es una experiencia, probablemente con más errores que aún no hemos percibido, pero que trata de reivindicar la importancia de poner la actitud crítica y cuestiones más humanas, alejadas de lógicas neoliberales, en el centro de la educación. Para próximos años, perseguimos integrar la actitud crítica de manera progresiva con los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas

- Atienza, E. (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción. *Lenguaje y Textos*, 52, 35-46. Recuperado de: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>
- Atienza, E. y Aznar, J. (en prensa). Pedagogía crítica. En E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Multiliteracies, Multimodality and Interdisciplinarity in Spanish Language Teaching*. Routledge.
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34,71-81. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/dill.81349>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendi-zaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/ Anaya. Recuperado de https://cvc.cervan-tes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cots, J. M. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336-345. Recuperado de: <https://search-ebshost-com.sare.upf.edu/login.aspx?direct=true&db=mlf&AN=2006653271&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso. En Del Valle, J. (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* (13-30). Madrid, Frankfurt: Vervuert.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction, 2. Discourse as social interaction*, 258-284. Londres: Sage.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: a cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500-520. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/tesq.114>
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Gray, J., O'Regan, P. y Wallace, C. (2018). Education and the discourse of global neoliberalism. *Language and Intercultural Communication*, 18(5), 471-477. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1501842>
- Heller, M. (2002). *Eléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Holborow, M. (2015). *Language and Neoliberalism*. Oxon, Nueva York: Routledge.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O. y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Recuperado de: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- Martín Rojo, L. (1996). El orden social de los discursos. *Discurso*, 1-37. Recuperado de: https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5548/2/01_rojo.pdf
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlín: Gruyter.
- Martín Rojo, L. y Del Percio, A. (2019). Neoliberalism, language and governmentality. En L. Martín Rojo y A. Del Percio (Eds.), *Language and Neoliberal Governmentality* (1-25). Oxon: Routledge.
- Martín Rojo, L. (2020). Sujetos hablantes. En L. Martín Rojo y J. Pujolar (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (165-198). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Martín Rojo, L., Fernández-González, N. y Castillo, M. (2020). Discurso y gubernamentalidad neoliberal. *VientoSur*, 168. Recuperado de: https://www.academia.edu/42078900/Discurso_y_gubernamentalidad_neoliberal

- Moustaoui, A (2021). The discourses of heritage languages: development and maintenance within transnational Moroccan families in Spain. From language ideologies to resistance. *Elia: estudios de lingüística inglesa aplicada*, 21(2), 15-51. Recuperado de: <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/32834/24852>
- Moustaoui A., Prego, G. y Zas, L. (2019). Procesos de agentividad y nuevos repertorios translingüísticos de los estudiantes de origen magrebí en Galicia. *Al-Andalus Magreb*, 26(7), 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.25267/AAM.2019.i26.7>
- Moustaoui, A. y Llompart, L. (2022). Family, school, and crossroads: the language regimentation of multilingual repertoires in youth of Moroccan origin in Spain. *Sociolinguistic Studies*, 16(2-3), 279-300. Recuperado de: <https://doi.org/10.1558/sols.22477>
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (22-45). <https://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-47-6/620.pdf>
- Pujolar, J. (2020a). La mercantilización de las lenguas (commodification). En L. Martín Rojo y J. Pujolar (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (131-164). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pujolar, J. (2020b). Nous parlants : llengua i subjectivitat. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 30, 17-38. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/374465/468014>
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne, W. F. Hanks y C. L. Hofbauer (Eds.). *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (193-247). Chicago Linguistic Society. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/36490746/Silverstein-Language-Structure-and-Linguistic-Ideology>
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20del%20cr%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29, 9-36. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%E1lisis%20del%20discurso.pdf>
- VV.AA. (2002). *Aula Plus 1. Curso de español A1*. Barcelona: Difusión.
- Wee, L. (23-26 de octubre de 2022). Linguistic Instrumentalism and Bilingualism in Singapore: Responses to Globalization. En *Bilingual socialization and bilingual language acquisition: proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism*. Universidad de Vigo, Galicia, España. Recuperado de: <http://ssl.webs.uvigo.es/actas2002/04/21.%20Lionel%20Wee.pdf>
- Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato. En J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* (31-56). Madrid, Frankfurt: Vervuert.
- Kasap, S. (2021). The language portraits and multilingualism research. *Euroasian Conference of Language & Social Sciences XI*. Gajakova, Kosovo. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/350515917_The_language_portraits_and_multilingualism_research
- Zas Varela, L. (2016). Prácticas metapragmáticas e ideologías lingüísticas en el aula. Variedades de español y gallego de jóvenes en Galicia. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*.4, 215-241. Recuperado de: <https://doi.org/10.1515/soprag-2016-0009>

7. Anexo

Consentimiento informado de participación en el estudio⁸

Ámbito del estudio: reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en el aula; fomento de la actitud crítica; análisis del discurso en el aula.

Investigadora: Candela Hernández Hernández

Supervisora: Júlia Llompart Esbert

Instituciones: Universitat Pompeu Fabra y Universitat Autònoma de Barcelona

CONFIRMO que:

- He leído la hoja de información sobre el estudio.
- He podido y podré comentar el estudio y hacer preguntas a el/la investigador/a responsable.
- Entiendo que se recogerán datos de audio y/o de vídeo en los cuales participo, y doy mi consentimiento para que se usen en el contexto académico de forma anonimizada (sin nombres o con los rostros ocultos en imágenes y vídeos), a menos que se solicite lo contrario.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en cualquier momento sin tener que justificar mi decisión.

DOY MI CONSENTIMIENTO para participar en este estudio.

Nombre y apellidos de la/el participante:

Fecha:

Firma de la
investigadora:

Firma de la/el
participante

Firma de la madre, el
padre o la/el
responsable legal del
participante:

⁸ Estudio para el trabajo final del Máster en Estudios del Discurso (UPF-UAB)