

Experiencias de profesores de español como segunda lengua. Un análisis cualitativo sobre las percepciones del profesorado voluntario en organizaciones no gubernamentales

Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales

Autora: Marta Arroyo Domínguez

Tutora: Carolina Figueras Solanilla

Departamento de Filología Hispánica



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

Barcelona, septiembre de 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, un millón de gracias a Carolina, por animarme desde el inicio a hacer el trabajo que me ilusionaba y por saber guiarme y centrarme en todo momento. Por creer en mí, por su infinita dedicación y paciencia y por todo el tiempo que ha invertido en hacer que este trabajo llegara a buen puerto.

Gracias al grupo Anissa y, en especial, a mis alumnas Farzana, Afrina, Sadia, Shamima, Poly y Gul, por enseñarme tanto y por compartir conmigo un poco de ellas y de su mundo.

Igualmente, le doy las gracias a todos los profesores voluntarios que se prestaron a colaborar en este trabajo y a ser entrevistados, pues sin ellos no habría sido posible esta investigación. Les agradezco enormemente su desinteresada labor como docentes y su colaboración en un campo tantas veces olvidado.

Igualmente, mil gracias a mis amigas del máster por compartir conmigo estos dos años de risas y de estrés, por ayudarme siempre que han podido y por acompañarme en esta aventura. Gracias también a todos los compañeros de biblioteca por su apoyo diario y, por supuesto, a mi grupo de amigos gallegos que me han aguantado y animado desde el primer momento.

Y cómo no, gracias a mi familia. Por estar siempre ahí, por apoyarme y ayudarme a luchar por mis sueños. Por su cariño y por todas las palabras de ánimo a lo largo de estos años. Porque, aunque no estuvieran físicamente, siempre han estado y siempre estarán a mi lado.

Gracias a mi madre, por su amor incondicional; a mi hermano, por sus precisas y sabias palabras y, sobre todo, a mi padre, por todo el tiempo invertido ayudándome con las transcripciones y por preguntarme a diario cuántas páginas había escrito.

Muchísimas gracias a todos.

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	1
1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1. Justificación del objeto de estudio	2
1.2. Objetivos y estructura del trabajo	3
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Los procesos de inmigración	6
2.2. La enseñanza de español	8
2.2.1. ¿Lengua extranjera o segunda lengua?	8
2.2.2. Factores que influyen en el aprendizaje de lenguas	10
2.2.3. Adquisición de una segunda lengua	13
2.2.4. ¿Materiales generales o específicos?	14
2.2.5. El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante	16
2.3. La importancia de la cultura en las clases de EL2	18
2.3.1. El concepto de cultura	18
2.3.2. La competencia intercultural y el hablante intercultural	20
2.3.3. El choque cultural y el conflicto intercultural	22
2.4. El profesor en la enseñanza de segundas lenguas	26
2.4.1. El papel del profesor	26
2.4.2. El efecto Pigmalión y cómo inciden las expectativas del profesor en el desarrollo del alumnado	29
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	30
3.1. Objetivos generales	30
3.2. Objetivos específicos	30
4. METODOLOGÍA	31
4.1. Participantes	31
4.2. Corpus del estudio	33

4.2.1. Contexto de las entrevistas y acuerdo de confidencialidad	34
4.3. Estructura de las entrevistas	34
4.4. Sistema de transcripción	37
4.5. Análisis del contenido de las entrevistas	38
4.5.1. Método inductivo	39
4.5.2. Análisis temático	40
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	43
5.1. El papel del profesor	43
5.1.1. El clima adecuado y el componente afectivo	49
5.1.2. La influencia del profesor	54
5.2. La visión del alumno	57
5.2.1. La heterogeneidad en el aula	58
5.2.2. El tratamiento de estereotipos y prejuicios	71
5.3. Los conflictos culturales	75
5.3.1. El resultado y la gestión de los conflictos	85
5.3.2. El tratamiento de temas tabús	91
6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	101
7. BIBLIOGRAFÍA	106

ANEXOS

RESUMEN

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo estudiar las percepciones que los profesores de español como segunda lengua tienen sobre su papel docente y sobre sus alumnos. Asimismo, este estudio investiga la aparición de conflictos culturales en el aula y la manera que tienen los profesores de EL2 de abordarlos. Para ello, se han realizado doce entrevistas a profesores de EL2 que han sido transcritas para, posteriormente, llevar a cabo un análisis cualitativo de tipo temático. De este modo, se ha podido examinar cómo los profesores construyen discursivamente la imagen que tienen del alumno, la percepción que tienen de ellos mismos y de sus competencias como profesores y, además, se ha analizado la presencia o ausencia de conflictos culturales en el aula.

El análisis revela una falta de información sobre la necesidad de gestionar los conflictos y tratar la interculturalidad en el aula. Asimismo, se ha evidenciado una tendencia a ver al alumno en términos de carencias y con una visión alterada por los estereotipos y prejuicios que se aplican sobre ellos.

Palabras clave: español como segunda lengua, conflicto cultural, papel del profesor, interculturalidad, análisis cualitativo

ABSTRACT

The present research project aims to study the perceptions teachers of Spanish as a second language have about themselves as teachers and about their students. This study also researches the manifestation of cultural conflicts in the classroom, as well as the ways Spanish teachers address them. To this end, twelve interviews with volunteer Spanish teachers have been carried out. Subsequently, the interviews have been transcribed following a qualitative and thematic analysis. In this way, the image the teachers have of their students, the self-perception and their teaching skills have been examined. Moreover, the presence or absence of cultural conflicts has been analysed.

The research reveals a lack of information about the necessity of managing conflicts and addressing interculturality in the classroom. Also, a tendency of seeing the student in terms of needs, as well as an altered vision of the students due to the stereotypes and prejudices that teachers come with have been demonstrated.

Keywords: Spanish as a second language, cultural conflict, teacher's role, interculturality, qualitative analysis

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del objeto de estudio

Cuando decidí estudiar el máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales siempre había pensado en enseñar español en el extranjero. Sin embargo, no fue hasta que me mudé a Barcelona cuando me di cuenta de la gran presencia e importancia que tiene la enseñanza de español en nuestro propio país y del gran número de personas que vienen a vivir a España y que deciden aprender español. De esta forma, descubrí que podía ser profesora de español en España, lo que hizo que me cuestionara mi futuro a corto plazo.

En el segundo año del máster, tomé la decisión de hacer las prácticas curriculares en una organización no gubernamental, pues consideré que, de esta manera, podía colaborar y aprender mucho más de lo que podría hacerlo observando clases en una academia. Sabía que sería un gran reto para mí, pues sería mi primer contacto directo con la enseñanza de español y, además, en un mundo que desconocía por completo: el de la enseñanza de español a inmigrantes.

Desde el primer momento fui consciente de que había tomado la decisión correcta. Me asignaron el proyecto Anissa, un grupo de mujeres de Pakistán, India y Bangladés que venían acompañadas de sus hijos, y esta propuesta me entusiasmó a la par que me asustó. ¿Sería yo capaz de enseñarles español y transmitirles lo que había aprendido en el máster? Me iba a enfrentar a una clase con mujeres y niños, un nuevo horizonte se abría ante mis ojos, un mundo que jamás me había planteado.

Desde el primer minuto me di cuenta de que la pregunta no estaba bien formulada, puesto que, a lo largo de los tres meses en los que estuve de prácticas, fui yo la que aprendí más de lo que hubiera imaginado, no solo a nivel académico, sino personal. El vínculo que creamos en clase, el espacio que construimos juntas, nuestro momento del día donde aprender de todas y compartir un poco de cada una, nuestra cultura y nuestra lengua... todo ello supuso la confirmación de que me quería dedicar a la enseñanza.

Al finalizar las prácticas decidí continuar como voluntaria y seguir aprendiendo con mi grupo. Creo que hemos crecido juntas y estoy segura de que tengo más cosas que agradecerles a ellas de las que pueden agradecerme a mí.

Gracias a esta experiencia pude vivir y descubrir cómo es la enseñanza de segundas lenguas y las grandes diferencias que las separan del mundo de la enseñanza reglada para extranjeros. Asimismo, me di cuenta de todas las dificultades que existen, no solo las que podía tener yo a nivel profesional, sino de recursos, materiales y de personal docente.

Por esta razón, comencé a buscar publicaciones e investigaciones sobre la enseñanza de español a inmigrantes, ya que, sin haberlo pensado conscientemente, había decidido hacer mi trabajo final del máster sobre este tema. Comprobé así que, aunque siga siendo un mundo desconocido para muchos docentes de español como lengua extranjera, sí que ha suscitado interés en muchos expertos durante los últimos veinte años, sobre todo en lo que se refiere a la interculturalidad, la necesidad de cursos y materiales adaptados a los alumnos y la formación de los docentes.

De este modo, decidí orientar mi trabajo hacia un campo que prácticamente no había sido desarrollado y en el que el profesorado voluntario es el protagonista. Considero que su labor es sumamente importante y que por esta razón debemos escuchar y aprender todo lo que nos puedan contar a través de sus experiencias.

1.2. Objetivos y estructura del trabajo

El objetivo principal de esta investigación es conocer, a través de los discursos de profesores voluntarios en organizaciones no gubernamentales (ONG), cuál es la percepción que tienen de su papel docente. Para ello, se ha dividido el trabajo en siete secciones: el marco teórico, los objetivos de la investigación, la metodología, el análisis y discusión de los resultados, las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

En el marco teórico se lleva a cabo una revisión del estado de la cuestión que se desarrolla a lo largo del presente trabajo y se divide en cuatro apartados. En el primero de ellos, “los procesos de inmigración”, se realiza un recorrido del fenómeno de la inmigración, así como de sus causas y características principales. El segundo apartado, titulado “la enseñanza de español”, pretende mostrar las cuestiones más relevantes sobre las distinciones que existen entre lengua extranjera y segunda lengua, así como entre las que se dan extranjero e inmigrante. En él, se presentan los factores que intervienen en el

aprendizaje de lenguas y los que definen la enseñanza de segundas lenguas en España y, concretamente, en Cataluña. Se habla así del estado en el que se encuentra la enseñanza de español a inmigrantes y las reivindicaciones que existen para una mejora del sistema.

En el tercer apartado, “la importancia de la cultura en las clases de EL2”, se expone la definición de cultura, de la competencia intercultural y de la necesidad de formar hablantes interculturales. Del mismo modo, se presentan los conceptos de choque cultural y de conflicto cultural y su presencia y relevancia en el campo del aprendizaje de español como segunda lengua (EL2, en adelante).

Finalmente, en el último apartado del marco teórico titulado “el profesor en la enseñanza de segundas lenguas” se exponen las aptitudes y competencias que un profesor de lenguas debe tener y se pone de relieve la importancia del papel como mediador intercultural en contextos multiculturales. Además, tras la explicación de la teoría del efecto Pigmalión, se formula cómo la visión que tiene el profesorado de los estudiantes puede afectar en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje.

Tras haber sido expuesto el estado de la cuestión, se introducen los objetivos que articulan la investigación de este trabajo. A continuación, la siguiente sección del trabajo, “metodología”, expone el método que se ha seguido durante la realización de las entrevistas de esta investigación y se divide en cinco apartados.

En el primer apartado, se presentan los participantes y el interés que suscitan para esta investigación y, en el segundo apartado, se explican las características del corpus de las entrevistas y el contexto en el que se realizaron. En el siguiente apartado se revisa el tipo de entrevistas que se llevaron a cabo, la estructura y secuenciación de las preguntas y los objetivos de estas. Más adelante, en el cuarto apartado se muestra el sistema de transcripción empleado para reproducir las grabaciones orales y la explicación de la simbología utilizada. Por último, el quinto apartado reúne los métodos de análisis que se han usado para estudiar el contenido del corpus y la sucesión de las fases de análisis que se han seguido para interpretar los datos.

La cuarta sección de este trabajo supone el análisis y la discusión de los resultados obtenidos en las entrevistas y se divide en tres apartados diferenciados en base a las cuestiones expuestas en el marco teórico: el papel del profesor, la visión del alumno y los conflictos culturales. A lo largo del primer apartado se tratan cuestiones relacionadas con

la labor del profesor, como facilitador de conocimiento lingüístico, como mediador intercultural, como el responsable de la creación de un clima adecuado de aprendizaje y como referente para sus alumnos. En el segundo apartado se analiza cómo perciben los profesores la heterogeneidad de sus clases, la percepción que tienen de sus alumnos y la consecuente aplicación (o no) de prejuicios y estereotipos. Por último, en el tercer apartado se revisa la presencia o ausencia de conflictos culturales y el tratamiento de los temas considerados tabús.

En la última sección, se presentan las conclusiones obtenidas tras haber analizado y contrastado los discursos de los participantes. Por último, se recoge la bibliografía que se ha consultado para la elaboración de este trabajo y, finalmente, en los anexos se incluye el cuestionario y el acuerdo de confidencialidad, el guion de la entrevista, las fichas técnicas de los participantes y el corpus con las transcripciones de las entrevistas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los procesos de inmigración

Los movimientos migratorios constituyen uno de los principales procesos sociales actuales, un fenómeno desencadenado por el capitalismo, la industrialización y la globalización, entre otros factores. Hoy en día, la emigración ya no es la vía de escape a condicionamientos físicos, medioambientales o climatológicos, sino que se trata de un fenómeno social, de ausencia de oportunidades, de persecución y de exclusión social.

La emigración se ve impulsada por motivos demográficos, sociales, económicos, pero también emocionales y humanos. “La migración no existe, lo que realmente hay son personas que emigran, emigrantes” (Achotegui, 2009:15). Es por ello por lo que este autor subraya la importancia de prestar atención a las personas que emigran y no solo a las cifras, para evitar así la deshumanización que caracteriza a la sociedad actual.

Como apunta Achotegui (2009, 2017), siempre ha existido la emigración y esta representa un resultado de la evolución, uno de los principales motores de la historia y una de las mejores expresiones del ser humano. No obstante, la principal diferencia que se da entre la emigración actual y la que tuvo lugar en el siglo pasado es el objetivo de esta. En el siglo XX, más de seis millones de españoles emigraron en busca de un ascenso social; sin embargo, hoy en día ya no se garantiza esta mejora social y “parece que se culpabiliza al emigrante por emigrar y se considera que ha de someterse a todo, en una especie de castigo bíblico, que prima el modo de vida sedentario y que penaliza el movimiento” (Achotegui, 2009:34).

Según las cifras provisionales del 2017 publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la población inmigrante alcanza un total de 454.424 personas. Los últimos datos publicados indican que la inmigración extranjera aumentó en un 29% respecto al año 2016. En el caso de Cataluña, la población extranjera supone un 13,78% de la población total, que asciende a 7.555.830 personas, de las cuales 1.041.362 son extranjeras (Instituto de Estadística de Cataluña, Idescat, 2017). Cabe señalar que en estas estadísticas no se refleja el número de inmigrantes que están en situación irregular, por lo que la cifra sería más elevada. Según el Idescat, los principales países de los que provienen las personas que llegan a Cataluña son: Marruecos (19,89%), Rumanía (8,55%), China (5,50%), Italia (4,97%) y Pakistán (4,24%).

A pesar de que la emigración se ha convertido en un fenómeno presente en la realidad en la que vivimos, todavía se mantiene la opinión de que se emigra por miseria. En relación con esta afirmación, Giménez Romero (2003) expresa lo siguiente:

la gente no emigra por estar en la miseria, sino por la desproporción existente entre las oportunidades que tienen en sus países y las que consideran que pueden tener en el lugar de destino. Los que están al borde de la supervivencia no pueden emigrar porque para hacerlo hacen falta recursos (Giménez Romero, 2003:46).

Además, como indican Carbonell (1995) y Achotegui (2009), las personas que se ven en la necesidad de emigrar son las más preparadas física y emocionalmente y representan los miembros más valiosos de una sociedad; suelen ser las personas más fuertes, más jóvenes y las más emprendedoras de su comunidad.

Según la clasificación que establece Achotegui (2009, 2017), las personas que emigran se pueden dividir en tres grupos según sea su situación migratoria: los regularizados, los semilegales y los sin papeles. Por lo general, las personas que se incluyen en el primer grupo proceden de países ricos o de una clase social con alto nivel adquisitivo; hace referencia así a aquellas personas que, sin importar su origen o nivel socioeconómico, están en posesión de una condición de legalidad. En el segundo grupo se incluye a aquellos que sí tienen papeles, pero su situación de legalidad puede variar; y, por último, los sin papeles son quienes carecen de cualquier tipo de derecho.

Atendiendo a esta división, resulta evidente que el colectivo migrante es un grupo heterogéneo, en el que sus componentes difieren en factores como la nacionalidad, los niveles de inclusión o exclusión, los niveles socioeconómicos o los motivos por los que emigran; por lo tanto, no sería correcto referirse a ellos únicamente atendiendo al origen o a la religión.

Como apunta Magro (2009), algunos de los desafíos a los que se enfrentan los inmigrantes son cuestiones como la pérdida de su país y de sus costumbres, la necesidad de aprender el idioma, de restablecerse profesionalmente y de enfrentarse a terrenos desconocidos de tipo cultural, legal, social y educativo. Achotegui (2009) describe el trastorno que sufren los inmigrantes, causado por todos estos cambios, y lo denomina “síndrome de Ulises”. Este síndrome gira en torno al duelo migratorio, el cual este autor no considera que se trate de un trastorno mental, pero sí de un riesgo para la salud mental

de los migrantes, puesto que están sometidos a estresores como la soledad forzada, el fracaso del proyecto migratorio, la lucha por la supervivencia o el miedo y el terror. (Achotegui, 2009).

2.2. La enseñanza de español

2.2.1. ¿Lengua extranjera o segunda lengua?

Existe un amplio debate sobre el término correcto que se debe utilizar para referirse a las clases de español para inmigrantes. El hecho de que sean personas inmigrantes no influye directamente en el método de enseñanza de la lengua, por lo que calificarla como tal carecería de sentido. Asimismo, el empleo del término “inmigrante”

lo contamina todo, pues junto a él aparecen asociados un amplio conjunto de estereotipos que condicionan nuestra aproximación al tema. Es el caso de la relación que establecemos entre inmigración, pobreza y dificultades económicas que actúa como desencadenante de otras relaciones igualmente arbitrarias: analfabetismo, escasa preparación académica, conflictividad... (Villalba y Hernández, 2006:163).

Como apuntan estos autores, la condición de ser inmigrante no es un factor que deba tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza de una lengua. De este modo, no debe atenderse a las diferencias socioeconómicas o culturales como factores que interfieren en el aprendizaje. A este respecto, Miquel (2003) lleva a cabo una reflexión sobre la visión negativa del inmigrante:

es fácil caer en la tentación de verlos como personas de escasos recursos personales e intelectuales, pero, quizás, deberíamos tener en cuenta que cuando hablamos de inmigrantes adultos, nos referimos de una manera u otra, a personas cargadas de experiencia, configuradas por su lengua y cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes, hablantes de una o más lenguas, capaces de resolver cualquier conflicto siempre que tengan las claves del mundo (2003:2).

La distinción que se da entre inmigrante y extranjero guarda relación con la visión del “estudiante estándar”, que se presupone que es el extranjero, frente al inmigrante, a quien se le ve en términos de carencias. No obstante, ambos perfiles provienen de países y culturas diferentes y la distinción radica en que estos últimos tienen intención de

quedarse en el país de acogida (López, 2017). Por ende, otra de las principales diferencias entre el alumnado inmigrante y el extranjero tiene que ver con la imperiosa necesidad de adquirir la lengua que afecta al primer grupo de alumnado, puesto que, como señala García Mateos (2008), el aprendizaje de esta nueva lengua conlleva implícitos retos de progreso y supervivencia, ya que la mejora de vida o el poder encontrar un empleo dependerá de sus conocimientos de la lengua. Para García Mateos (2008), resulta innegable que la situación de un alumno inmigrante no le hace diferente de un alumno extranjero, “pero sí son diferentes las causas, las necesidades, el bagaje vital y cultural, los intereses, la motivación y las expectativas” (2008:49).

En la literatura sobre la idoneidad del término que se debe emplear para referirse a la lengua extranjera¹ o segunda lengua², Baralo (1999) afirma lo siguiente:

no está claro cuáles son las fronteras entre lo que se llama L2 y LE, aunque en general se tiende a llamar L2 la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto (1999:23).

No obstante, según el Instituto Cervantes, “cuando la lengua meta³ se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2” (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Por consiguiente, tal y como apunta Nikleva (2017), la diferencia que reside entre las clases de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) y las de español como segunda lengua guarda relación con el lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje. Pese a tratarse ambas de lenguas meta, la L2 se refiere a la lengua que se aprende en el país donde se habla ese idioma, y la última hace referencia a la lengua que se estudia en el país que no la posee como lengua oficial ni autóctona.

Por lo tanto, la definición de lengua extranjera se refiere a la adquisición de la lengua en un contexto fuera del país en el que se habla. A modo de ejemplo, un alumno inglés que estudia español en Inglaterra lo hará como ELE. Sin embargo, si ese mismo

¹ En adelante, LE.

² En adelante, L2.

³ En adelante, LM.

alumno estudia español en España, se tratará de EL2, puesto que está en un contexto de inmersión lingüística. Por lo tanto, como destaca Martín Martín (2004), el español no es una lengua extranjera en España, a pesar de que quienes la estudien sean extranjeros.

Autores como Nikleva (2017) y Villalba y Hernández (2008) indican que la utilización del término L2 puede crear confusión, ya que cualquier lengua que no sea la primera lengua puede considerarse L2, aunque sea la tercera o la cuarta. No obstante, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en este trabajo se empleará el término de enseñanza de español como segunda lengua (EL2), entendiendo este según la definición de Pastor (2004):

cuando se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y este puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando (2004:66).

2.2.2. Factores que influyen en el aprendizaje de lenguas

Durante el proceso de adquisición de una lengua nueva inciden muchos factores, como pueden ser la motivación, la afectividad, la edad del estudiante y otro tipo de factores personales como problemas de relación con la sociedad.

La motivación por aprender un nuevo idioma dependerá del estatus de la lengua y de la comunidad de acogida, del mismo modo que influirán las necesidades comunicativas del estudiante. Deci y Ryan (2000) señalan que existen cuatro factores relacionados con la motivación y que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según estos autores, la motivación facilita una actitud activa y comprometida, promueve el esfuerzo para el aprendizaje, la asimilación y el desarrollo de habilidades y favorece el sentimiento de competencia. Deci y Ryan (2000) diferencian entre dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca; la primera de ellas conlleva la satisfacción de completar una tarea y la segunda se centra en los beneficios que se alcanzan al realizar la tarea, al margen de esta.

Por su parte, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, Gardner y Lambert (1972) describen dos tipos de motivación: la integradora y la instrumental. La primera de ellas hace referencia al interés que suscita el aprendizaje de una lengua para poder comunicarse

y acercarse a la sociedad de acogida; mientras que la segunda se centra en el valor que tiene la nueva lengua para conseguir fines como un trabajo mejor o una mejora académica. Dörnyei (1998, 2005) amplía esta definición y añade tres niveles que están directamente relacionados con la motivación: el nivel lingüístico, el nivel del alumno y el nivel de la situación de aprendizaje. El primero de ellos recoge la idea de Gardner y Lambert (1972) sobre la motivación integradora e instrumental, el nivel del alumno hace referencia a las cualidades de aprendizaje del estudiante y a la percepción que tiene sobre la necesidad de aprender una L2; y el último nivel comprende otros factores que intervienen en la motivación para la adquisición de una nueva lengua, como son los relacionados con el curso y el profesor. En conclusión, según Dörnyei (1998), la motivación depende de factores internos, de tipo psicológico y afectivo, y de factores externos, relacionados con el contexto en el que se produce el aprendizaje de la lengua.

Entre los grupos de estudiantes adultos, la motivación puede ser muy alta debido a:

la inmediatez de sus necesidades: buscar casa, encontrar trabajo, etc. pueden ser los pretextos que hagan que el interés por la asistencia a las clases en los primeros momentos aumente, al ver que en el diseño del curso se parte de ella y no de propuestas más generales incluidas en los manuales de ELE (Tuts y Moreno, 2005:15).

De este modo, la comunicación se convierte en el motor de aprendizaje y en la motivación de los alumnos (Littlewood, 1984). De acuerdo con esta idea, Crescen García (2004) propone la enseñanza de la lengua desde un enfoque funcional y comunicativo que parta de la realidad de la inmigración: su lengua, el proceso de aprendizaje, las expectativas, etc.

Otro factor que adquiere relevancia en la enseñanza de EL2 es la edad de los estudiantes. Estudiosos como Lenneberg (1967) sostienen que el aprendizaje que se da entre los dos años y la pubertad se produce de una manera más sencilla debido a la plasticidad del cerebro que asimila la nueva información de manera inconsciente y sin esfuerzo (Klein, 1986:9). Sin embargo, los adultos poseen otro tipo de ventajas, como un sistema cognitivo más desarrollado que les ayuda a memorizar vocabulario o analizar estructuras gramaticales y, por ende, a progresar más que los niños en las primeras etapas (Lightbrown y Spada, 2006: 72). Asimismo, autores como Marinova-Todd (2000) afirman que la mayoría de los adultos que adquieren una segunda lengua carecen de

motivación, tiempo, energía o apoyo del medio en el que se encuentran, por lo que el progreso y el alcance de la perfección en la nueva lengua resulta más difícil.

La afectividad constituye otro de los elementos principales que inciden en la adquisición de lenguas y así lo mencionaban ya teóricos como Montessori y Vygotsky a principios del siglo pasado. No obstante, Goleman (1995) afirma que en la civilización occidental siempre hemos tenido una tendencia a centrarnos en las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y, por tanto, hemos dejado en un segundo plano el campo de las emociones o de lo no racional.

Así pues, cabe destacar que el componente afectivo no se opone al componente cognitivo, sino que ambos se complementan y, como demostró Damasio (1994), las emociones son una parte de la razón. En esta línea, el tratamiento de los aspectos afectivos produce una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas y, cuando se fomentan los factores emocionales positivos, se facilita el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown, 2000).

El enfoque comunicativo pone de relieve el papel fundamental que supone el componente afectivo en el aprendizaje de lenguas y en la interacción comunicativa (Arnold y Brown, 2000). De esta manera, Goleman (1995) señala la importancia de la participación de los centros educativos para educar al alumno “uniendo mente y corazón en el aula” (1995:14), puesto que, como subraya Gross (1992), el aprendizaje se puede acelerar y enriquecer con ayuda de la imaginación, los sentidos y las emociones.

A pesar de que las emociones negativas predominan numéricamente (Damasio, 1994; Goleman, 1995), es necesario prestar atención a los factores emocionales positivos, como son la autoestima, la empatía o la motivación, puesto que en la mayoría de las ocasiones olvidamos promoverlos y nos centramos en los negativos (Arnold y Brown, 2000).

Como conclusión, la enseñanza de idiomas y la afectividad conforman una relación bidireccional, ya que las clases de lengua pueden suponer una mejora significativa en la educación de los alumnos de una forma afectiva y, a su vez, la afectividad puede mejorar el aprendizaje de la lengua.

2.2.3. Adquisición de una segunda lengua

Para poder desarrollarse en un nuevo país y poder acceder a los diferentes servicios y a un puesto de trabajo, es fundamental que las personas inmigradas aprendan el español. Para los recién llegados cuya lengua dista, en muchos términos, del español, el aprendizaje de la lengua española supondrá un vehículo de inserción en la sociedad y un instrumento de lucha contra la marginalización. De esta manera, el conocimiento de la lengua es decisivo para la proyección social del estudiante, puesto que, si solo alcanza un nivel de dominio bajo, este repercutirá en sus capacidades sociales y profesionales y se convertirá en una frustración con consideraciones negativas para la relación con la nueva sociedad (López, 2017). Por tanto, el conocimiento de la lengua representa un instrumento cognitivo mediante el que se puede conocer la cultura, los valores y comportamientos de la nueva sociedad, así como también supone un medio de interacción social para comunicarse con los hablantes del país de acogida (Andión, 2005).

En el caso de los niños y jóvenes en edad escolar, el aprendizaje se efectúa en los colegios e institutos, mientras que los adultos deben buscar otras vías de formación. Las clases de español a inmigrantes adultos se llevan a cabo en los centros de Educación de Personas Adultas (EPA) regulados por las comunidades autónomas, en cursos ofrecidos por los ayuntamientos, en centros de formación ocupacional dependientes del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y desde organizaciones no gubernamentales. En el caso de Cataluña y, concretamente, de Barcelona, la mayor parte de la oferta de los cursos de español para inmigrantes se desarrollan en organizaciones no gubernamentales. Cada año, estas asociaciones sin ánimo de lucro acogen a más estudiantes que vienen dispuestos a aprender español, catalán o a recibir clases de alfabetización. Un ejemplo es el que comprende la ONG de Barcelona Servei Solidari, que en su última memoria publicada en 2015 indica que el número de participantes en sus cursos de catalán, español, inglés y alfabetización asciende a 1.473 personas.

El presente trabajo se centra en las clases ofrecidas por las ONG, cuya característica principal es la falta de medios y de profesorado cualificado. A pesar de que normalmente se busque la colaboración voluntaria de personal formado, lo que en realidad prima es el voluntarismo y la inestabilidad; la mayoría de los profesores carecen de formación en la didáctica de lenguas y, sobre todo, en la enseñanza de español. Sin pretender desprestigiar la gran labor que realizan los voluntarios, cabe destacar que, por

lo general, estos son maestros jubilados o personas cuya carrera no guarda relación alguna con la enseñanza, lo que refuerza la falsa idea de que cualquier persona nativa puede enseñar una lengua.

Asimismo, otra de las características que definen la enseñanza de L2 es la situación laboral, jurídica o cultural de los alumnos, que se refleja en una asistencia irregular. Del mismo modo, la temporalidad, la falta de continuidad y la incorporación tardía también son factores que influyen en los cursos de español.

Pese a la concienciación y evolución que ha experimentado el ámbito de la enseñanza de EL2 en la última década, todavía queda mucho camino por recorrer. Como apunta Ojeda (2009:83) “a menudo los profesores y profesoras que se ocupan de enseñar EL2 al alumnado inmigrante no poseen una formación específica similar a la que suele exigirse al profesorado especialista en cualquier otra materia”. Del mismo modo, Villalba y Hernández (2006) señalan que uno de los principales problemas en la enseñanza de español L2 es que esta no se considera parte de la enseñanza general de idiomas y, erróneamente, se cree que se trata de algo distinto, por lo que no se le otorga la importancia que merece.

Lo que caracteriza a los destinatarios de los cursos de EL2 es que, en general, los alumnos viven en una inmersión lingüística, son por lo tanto estudiantes de español como segunda lengua y se encuentran en un proceso de adquisición y aprendizaje. Dependerá de su exposición natural a la lengua que su avance sea más rápido o lento, puesto que no todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de contacto con la lengua y factores como la situación familiar, laboral o social afectarán a esta adquisición natural de inmersión.

2.2.4. ¿Materiales generales o específicos?

Generalmente, entre los profesores que se dedican a la enseñanza de EL2 a inmigrantes, existe una confusión entre el empleo de una metodología o programación específica con el uso de materiales específicos (Miquel, 1995; Villalba y Hernández, 2006). Como defiende Miquel (1995), un profesor debe programar los objetivos comunicativos de la clase y valerse de los materiales existentes, puesto que el diseño de

unos nuevos es un trabajo complejo y difícil. Además, los materiales publicados siguen una progresión de contenidos, ofrecen actividades, incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales, etc. No obstante, opina que se deben rechazar aquellos materiales que traten temas ajenos a la realidad de los inmigrantes o que les puedan resultar irritantes o humillantes. También aquellos que presuponen que comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos como universales y que no son comprensibles para determinadas culturas y las actividades que no estén adaptadas a sus técnicas de aprendizaje o que estén destinadas a un público alfabetizado. En definitiva, se deben evitar los materiales de tipo etnocentrista o, como esta autora califica, “occidentecentrista” (Miquel, 1995:252).

Por su parte, la asociación Almería Acoge (1994) establece que en las clases de EL2 a inmigrantes no se sigue una estructura de clase tradicional, puesto que “no es el alumno quien se acerca a la escuela, es esta quien se acerca al alumno, a su ambiente, a su trabajo, a su casa (...) desde el lugar geográfico hasta el contenido de la clase, pasando por una metodología aplicada” (1994:7). Por lo tanto, defienden la necesidad de confeccionar un material específico pensado para los alumnos, su situación vital y su procedencia histórica y cultural.

No obstante, la asociación Almería Acoge se refiere al grupo de alumnos inmigrantes como si se tratase de un grupo homogéneo. Como se ha revisado en el punto 2.1. de este apartado, dentro de este colectivo se incluyen personas que distan las unas de las otras en lo que a su situación vital y a su procedencia se refiere. Por consiguiente, no sería posible el diseño de materiales adecuados a la situación vital de una persona de Ucrania con una situación regular y equiparlos a la situación de otra persona de Marruecos y sin papeles, puesto que sus características difieren en muchos aspectos.

Como se ha señalado al principio de este apartado, la mayoría de los cursos de español que se imparten a inmigrantes se lleva a cabo desde organizaciones no gubernamentales. Se tratan de cursos de corta duración, por lo general de tres meses, y el material que se utiliza son fotocopias de actividades ya existentes o creadas *ad hoc*. Al contrario de lo que ocurre en las academias de español, no se dispone de un manual común, puesto que supondría un gran desembolso económico para los estudiantes; del mismo modo, las editoriales no invierten dinero en la creación de manuales para inmigrantes porque no serían rentables. Es por ello por lo que esta labor cae en manos de entidades, que a veces cuentan con ayudas gubernamentales, y que elaboran manuales

específicos para inmigrantes. Un ejemplo son los creados por organizaciones como: Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic (EICA), Cáritas, Fundación MonteMadrid o Cruz Roja, entre otros.

Cabe mencionar que, generalmente, la producción de manuales específicos está orientada a los niveles iniciales (A1 y A2) y es prácticamente inexistente en los niveles posteriores. Como indican Villalba y Hernández (2008), existe una extendida convicción de que los inmigrantes solo necesitan conseguir un nivel mínimo para poder desarrollarse en temas y oportunidades reducidos.

2.2.5. El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante

En las últimas décadas ha aumentado el volumen de trabajos relacionados con la docencia de español como segunda lengua; no obstante, como indica González (2001), la mayoría de las investigaciones se centran en los aspectos socioculturales y económicos, en lugar de en los aspectos lingüísticos sobre la adquisición de lenguas. Desde comienzos del siglo XXI, varias publicaciones ponen de manifiesto los déficits que existen en el panorama de la adquisición de segundas lenguas. De este modo, profesionales del ámbito de la enseñanza de español como segunda lengua comenzaron a organizar encuentros para reivindicar, entre muchos otros puntos, un plan curricular orientado al alumnado inmigrante, que fuese semejante al del Instituto Cervantes y que siguiese las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, en adelante).

En el año 2004, varios profesionales de la enseñanza de L2 y de diferentes ámbitos educativos se reunieron y en 2005 publicaron el *Manifiesto de Santander*, un documento que se divide en dieciocho puntos o peticiones. Dos años más tarde, se publicó lo que pretendía ser la continuación del Manifiesto: *las Propuestas de Alicante*. El texto consta de sesenta y cuatro propuestas concretas a algunos de los puntos que recogía el anterior documento y se dividen en seis áreas temáticas: la educación de adultos, la alfabetización en L2, la atención educativa con niños y jóvenes, la formación del profesorado, la enseñanza de L2 con fines laborales y el componente intercultural en la enseñanza de L2.

Estos documentos, firmados por numerosos especialistas y personas de diferentes ámbitos relacionados con la enseñanza de L2, supusieron un gran avance para visibilizar

esta práctica docente. En ellos reivindican la necesidad de la formación del profesorado y la inclusión de asignaturas especializadas en la universidad para este fin; sin embargo, afirman que esta dignificación y regulación de la profesión no es posible sin la ayuda de la administración pública. Otra de las reivindicaciones está relacionada con la necesidad de la creación de un plan curricular específico y de que exista más investigación sobre la adquisición de segundas lenguas.

Como apuntan Villalba y Hernández (2008), las administraciones públicas no invierten en la mejora de la calidad de las clases de español para los recién llegados y dejan esta tarea tan importante en manos de organismos en los que trabaja personal voluntario y, por lo general, no formado en la enseñanza de segundas lenguas. De esta manera, demuestran que la actividad docente de EL2 no se ve como un derecho, sino como un privilegio.

En línea con estas reivindicaciones por un mejor sistema que reciba apoyo por parte de la administración pública, resultan significativas las palabras de Miquel (2003):

parece obvio que la responsabilidad última la tiene la administración que debe llevar a cabo una auténtica política de apoyo a la enseñanza a inmigrantes. Ningún profesor se puede reconvertir de un día para otro en un profesor competente de E/LE, ningún voluntario puede saber, por sí solo, enseñar español a extranjeros. Urge una política, sólida y continua, de formación de todas las personas implicadas en la enseñanza a inmigrantes, una formación seria, bien estructurada en el tiempo, que cree verdaderos especialistas. Esta política podría diseñar, también, distintos niveles de atención al inmigrante. Por ejemplo, los profesores ya especializados podrían dedicarse a la enseñanza de la lengua, pero apoyarse en voluntarios, que habrían podido tener un proceso de formación en interculturalidad para que estos desarrollen tareas vinculadas a la lengua, pero no necesariamente de enseñanza de lengua (2003:3).

Siguiendo la línea de investigación en torno a la figura del profesor, en el próximo punto se revisará la relación que se da entre el docente y la cultura y la consecuente necesidad de que este adquiera el papel de mediador intercultural.

2.3. La importancia de la cultura en las clases de EL2

2.3.1. El concepto de cultura

La búsqueda de la definición del concepto *cultura* ha sido abordada por muchos especialistas procedentes de diferentes ámbitos, desde la antropología hasta la lingüística. Ya en 1921 Sapir se refiere a ella como “what a society does and thinks” (1921:40) y, más de medio siglo después, prevalece la idea de que la cultura está formada por dos componentes: las creencias y las acciones, “a way of seeing, a way of perceiving, and a way of behaving on the basis of that perception”, McOmie (1990:177). Por su parte, Kramsch (1993) afirma que la cultura se trata de “a social construct, the product of self and other perceptions” (1993:205) y Cortazzi y Jin (1999) declaran que “culture can be seen as the framework of assumptions, ideas, and beliefs that are used to interpret other people’s actions, words, and patterns of thinking” (1999:197). Tanto Kramsch como Cortazzi y Jin, introducen un nuevo componente a la definición de cultura, la noción del “otro”, poniendo de relevancia cómo un individuo se percibe a sí mismo y cómo percibe a alguien de otra cultura.

En relación con el campo que nos concierne, la enseñanza de segundas lenguas, Byram (1989) apunta que la cultura y la lengua son inseparables. No obstante, esta asociación no se refleja en los programas de lenguas, puesto que el componente lingüístico siempre ha tenido más presencia que el cultural, que se presenta como algo anecdótico y accesorio.

Asimismo, es necesario tener presente que la cultura es un concepto heterogéneo que abarca cuestiones de diversa índole. Es por ello por lo que Miquel y Sans (1992) establecen tres tipos diferentes de cultura: la Cultura con mayúscula, la cultura con minúscula o “a secas” y la kultura con k. La primera de ellas se corresponde con el conocimiento sobre la historia, la literatura, la política y el arte de una comunidad. La cultura con minúscula guarda relación con las maneras de comportarse, las costumbres y las tradiciones de una sociedad; es el conocimiento compartido por los individuos de una comunidad, es decir, las normas y conductas que utilizan en las interacciones cotidianas. Por último, la kultura con k hace referencia a los dialectos culturales, a la capacidad de identificar rasgos sociales y culturales y adaptarse lingüísticamente al interlocutor.

A medida que han evolucionado los métodos didácticos y con la llegada del enfoque comunicativo, la definición de cultura ha ido variando. Hasta finales de los años setenta, la cultura no tenía prácticamente cabida en la enseñanza de ELE y la que se incluía en los manuales era únicamente la Cultura con mayúscula. Sin embargo, en las últimas décadas, en el ámbito de la didáctica de lenguas, la cultura ha adquirido más relevancia y protagonismo (González di Pierro, 2010).

La inclusión del componente cultural en el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes⁴ publicados, respectivamente, en los años 2002 y 1994 (actualizado en el 2006), ha supuesto un avance para la presencia del aprendizaje del componente cultural en la didáctica de ELE. En estos documentos se presenta la competencia sociocultural como una parte indivisible en el aprendizaje de idiomas y ligada a la enseñanza de la lengua en contexto.

De esta manera, el MCER establece los contenidos culturales de cada lengua, que son motivo de estudio y cuyos objetivos son los siguientes:

- “Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en nuestro propio país.
- Intercambiar información e ideas con jóvenes adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
- Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales” (MCER, 2002:3).

Por su parte, la versión del año 2006 del PCIC recoge los aspectos socioculturales, culturales e interculturales del mundo hispánico e incluye un inventario de referentes culturales, de saberes y comportamientos culturales y de habilidades y actitudes culturales (PCIC, 2006).

⁴ En adelante, PCIC.

2.3.2. La competencia intercultural y el hablante intercultural

El concepto de interculturalismo surge en España en los años ochenta y persigue la construcción de un “nosotros” a partir del “yo” y del “tú”. Se diferencia del multiculturalismo y del asimilacionismo, del primero, porque en lugar de únicamente respetar el derecho a la diferencia, el interculturalismo busca lo común; y del segundo porque no busca eliminar la diferencia, como sucede con el asimilacionismo. En resumen, la educación intercultural se centra en la diferencia y en la pluralidad cultural y se opone a la integración entendida como asimilación (Jordán, 2001). En palabras de Morales (2000):

la educación intercultural tiene como objetivos proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia diaria (Morales, 2000:9).

Como se recoge en el *Diccionario de términos clave de ELE*, la interculturalidad está considerada dentro del enfoque cultural en la enseñanza de lenguas, promoviendo un interés por entender al “otro” en su lengua y su cultura, del mismo modo que busca la reflexión, un aprendizaje cooperativo y la estima de la diversidad. Es decir, la interculturalidad busca el acercamiento y el interés hacia las otras culturas, se basa en el respeto hacia la diferencia, reivindica el derecho de los individuos a conservar sus diferencias y promueve la interrelación de los individuos de diferentes orígenes culturales (Colectivo Amani, 2004).

La competencia comunicativa es un concepto tratado por primera vez por Hymes (1972), quien critica la teoría de formulada en 1965 por Chomsky, que afirmaba que la competencia gramatical era el fundamento de la adquisición de una lengua. De esta manera, Hymes desarrolla la idea de la competencia sociolingüística y describe la competencia lingüística como una parte de la competencia cultural (Byram, 1997). Este concepto fue retomado y ampliado por Canale y Swain (1980), Canale (1983) y por van Ek (1986), quienes lo orientaron al estudio de lenguas extranjeras.

No pretendemos realizar una revisión exhaustiva de los distintos modelos de la competencia comunicativa propuestos en la bibliografía especializada sobre enseñanza

de lenguas, dadas las limitaciones de espacio en este trabajo. No obstante, es imprescindible mencionar algunos de los autores que han desarrollado y extendido el concepto de competencia comunicativa: Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), Dörnyei y Thurrell (1995) o Celce-Murcia (2007).

Gracias a los modelos propuestos por estos autores, la cultura ha ido adquiriendo más prestigio y presencia en el aprendizaje de LE y L2, así como la noción de competencia intercultural, que se ha ganado un lugar prominente en los currículos de didáctica de lenguas. De esta manera, el enfoque intercultural se centra en los contenidos, habilidades y actitudes socioculturales, los cuales deben estar ligados a los temas lingüísticos para que se produzca una buena comunicación, entendiendo esta “as a human interaction, not just as exchange of information” (Byram, 1997:12).

Autores como Kramsch (1998), Byram (1995,1997) y Byram et al. (1997) defienden la formación de un hablante intercultural en contraposición a la creación de un hablante nativo; que sea capaz de ver las similitudes y diferencias entre él y el interlocutor y, así, pueda establecer una relación entre su sistema y los otros, en lugar de imitar a un hablante nativo. La enseñanza de L2 “claim to prepare learners to communicate and interact with foreigners who are ‘other’ and accepted as such, rather than being reduced to people assumed to be (almost) ‘like us’” (Byram, 1997:4).

Uno de los problemas que plantea la concepción del hablante nativo como el ideal y el modelo al que seguir y aspirar es que el hablante nativo no tiene en cuenta el bagaje cultural del estudiante de L2. Asimismo, en los contados casos en los que se consiguiese llegar al nivel de un hablante nativo, significaría que el hablante es un “linguistically schizophrenic, abandoning one language in order to blend into another linguistic environment, becoming accepted as a native speaker by other native speakers” (Byram, 1997:11), lo cual supondría una ruptura con la identidad del estudiante, con su cultura y conllevaría la consiguiente adquisición de una nueva identidad sociocultural.

Es por ello por lo que, en el campo de estudio que nos concierne, resulta imprescindible la creación de hablantes interculturales que sepan participar como actores sociales en la comunicación y que tengan las estrategias necesarias para desenvolverse en situaciones interculturales.

Para la adquisición de la competencia intercultural, Byram (1995) identifica cuatro niveles denominados *savoirs*, los cuales han sido retomados y ampliados posteriormente por Byram y Zarate (1997) y Byram et al. (2002) y que son los siguientes: *savoir être*, *savoirs*, *savoir-apprendre*, *savoir-faire* y *savoir s'engager*.

El primero de ellos es el *savoir être*, que se centra en el desarrollo de componentes afectivos, como las actitudes y los valores, y el distanciamiento del etnocentrismo y de los prejuicios hacia el otro. El segundo, los *savoirs*, están ligados al conocimiento y aprendizaje de las similitudes con el otro en base a un sistema de referencias culturales. En tercer lugar, *savoir-apprendre* implica la habilidad del individuo para, a partir de la experiencia, crear un conocimiento sobre la cultura del otro. El *savoir-faire* se refiere a la capacidad para actuar en situaciones interculturales concretas y aunaría todos los saberes anteriores, puesto que el individuo debe tener la capacidad de emplear los conocimientos, las actitudes, los valores y la habilidad para aprender. Por último, *savoir s'engager* se trata de la capacidad del individuo para criticar la cultura propia y la ajena y ser consciente de cómo sus valores influyen en la percepción de los del otro.

2.3.3. El choque cultural y el conflicto intercultural

Cuando una persona llega a un nuevo país, todo a lo que estaba acostumbrada y que le resultaba familiar cambia y, además, descubre que sus mecanismos de actuación no corresponden con los de la nueva cultura. Las interacciones cotidianas pueden dar lugar a malentendidos, como se refleja en la manera en la que se saluda hasta cómo se acepta o rechaza una invitación. La ansiedad, el estrés, o el miedo que conlleva esta pérdida de identidad frente a lo desconocido se denomina choque cultural o *culture shock* en inglés (Oberg, 1960) y hace referencia a “words, gestures, facial expressions, customs, or norms [that] are acquired by all of us or the beliefs we accept” (1960:142).

Según Oberg (1960), este fenómeno sigue dos líneas: *reject*, cuando no se acepta lo nuevo y esto causa disconformidad y *regression*, en la que solo se recuerdan las cosas buenas del país de origen. De esta forma, el choque cultural puede suponer una falta de motivación y de rechazo al aprendizaje de la L2 y, como consecuencia, al rechazo de la gente del nuevo país, de su propia cultura e incluso de sí mismo (Schumann, 1976).

Autores como Oberg (1960), Ferraro (1990) o Kohls (1984) describen cuatro fases que tienen lugar durante el choque cultural. Según la terminología empleada por Oberg (1960), la primera fase sería *the honeymoon*, que ocurre cuando el alumno ha llegado al país nuevo y donde todos los aspectos de la nueva cultura que difieren de la suya le fascinan. En la segunda fase tendría lugar el denominado *culture shock*; el alumno es consciente de que tendrá que vivir en la nueva sociedad y descubre las dificultades a las que se tendrá que enfrentar. Se caracteriza por una actitud agresiva y hostil y es el periodo en el que se acentúan los estereotipos como una herramienta para la solución de los problemas que surgen.

En la tercera fase, se produce un *gradual adjustment* y se manifiesta un cierto relativismo cultural y una disposición a encarar positivamente los problemas desde el humor, aceptando poco a poco las diferencias y las nuevas circunstancias. Esta fase desemboca en la última, que es la de *adaptation*, la asimilación y la adaptación al nuevo entorno, en la que el alumno aceptará las diferencias sin que ello suponga un problema para él, sintiéndose como en casa en el nuevo país.

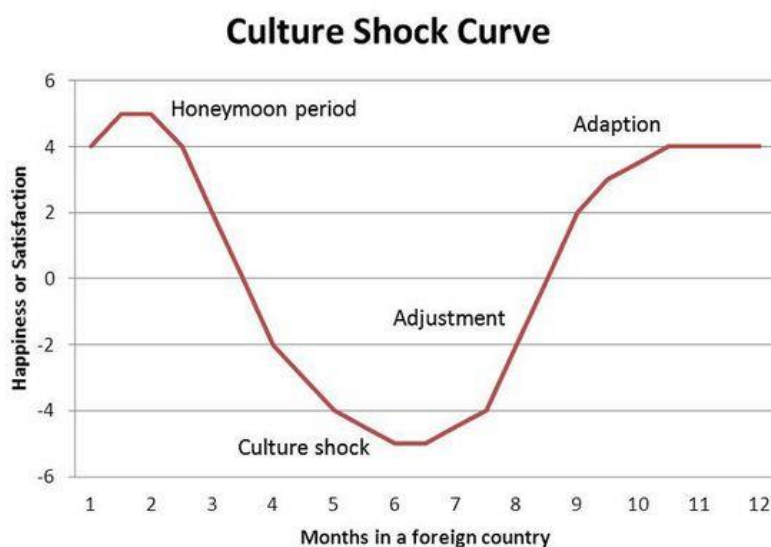


Figura 1: curva cultural, basada en Oberg (1960)

Durante el proceso del choque cultural, la figura del profesor es fundamental para ayudar a los alumnos a adaptarse a la nueva cultura y aliviar la ansiedad y el estrés que la inmigración conlleva. Es por ello por lo que el profesor debe adquirir un papel de mediador intercultural (Byram y Buttjes, 1991) o de mediador sociocultural (García Parejo, 2003:62): “su tarea no consistirá en transmitir información, sino en transformar sus conocimientos teóricos y vivenciales en conocimientos útiles y adecuados a las

características y necesidades de sus alumnos y a la realidad social que les ha tocado compartir”.

El conflicto cultural nace en contextos multiculturales (Carbonell, 1995) y ocurre cuando intentamos comunicarnos a través de nuestras diferencias individuales e intentamos que lo que queremos decir se interprete de la forma correcta. Esta dificultad se acentúa cuando en las interacciones intervienen factores como diferencias sociales, de género, de etnias o cualquier situación de desigualdad de poder (Delpit, 1995). El conflicto es, por tanto, el resultado de una situación problemática que no se ha tratado desde la raíz o se ha tratado de forma errónea o tardía y constituye un elemento negativo si no se soluciona a tiempo. Según el Colectivo Amani, las causas acostumbran a ser las siguientes (2004:48):

- Se encuentran en un mismo espacio grupos que se desconocen o tienen un conocimiento estereotipado y sesgado.
- Confluyen diferentes culturas.
- Los grupos con necesidades comunes, en lugar de unirse, compiten por ellas.
- Se encuentran grupos entre los que existen relaciones desiguales de poder.

En contextos educativos es común que tengan lugar encuentros interculturales que fomenten la construcción de puentes entre culturas; sin embargo, es inevitable que surjan enfrentamientos, ya que la interacción entre el profesor y el estudiante está muy enraizada a la cultura de una sociedad (Fitch, 1986). Asimismo, los alumnos de otras culturas pueden ver, interpretar y reaccionar de diversas maneras frente a lo que dice o hace el profesor. Como consecuencia, el docente debe tener presentes en todo momento las diferencias culturales que se pueden producir durante la comunicación (Le Roux, 2002).

Según Torrego (2000), un conflicto puede provocar grandes daños en la relación de las personas involucradas, por lo que es muy importante el papel de mediador del profesor, quien debe gestionar la resolución del conflicto. Dependiendo de cómo se aborden los conflictos estos podrán ser negativos, destructivos o, por el contrario, serán una oportunidad para aprender sobre uno mismo y sobre los demás. Sin embargo, cabe destacar que la ausencia de conflictos, a pesar de interpretarse positivamente, muchas veces oculta un conflicto latente y silenciado del que no se es consciente hasta que aflora en su peor momento. De este modo, como señala Cascón (2000), los conflictos latentes

son los más comunes y los más difíciles de resolver, puesto que cuando se manifiestan ya han podido dañar las relaciones y sentimientos de las personas y su gestión requiere mucho trabajo, por lo que normalmente se ignoran o no se abordan, sobre todo en centros educativos.

Erróneamente, como apunta Cascón (2000), muchas veces los profesores no prestan demasiada atención a los conflictos hasta que un problema se convierte en una pelea, confrontación o ausencia de comunicación, que podía haber sido resuelta de una manera más fácil antes de la crisis. Sin embargo, el conflicto es un proceso, no un momento puntual y, para afrontar un conflicto, la fase de la crisis es la peor para abordarlo.

Además, Cascón (2000) subraya que el conflicto es un fenómeno positivo, ya que destaca la diversidad y la diferencia de valores como fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Del mismo modo, considera que para que la sociedad avance hacia modelos mejores, es necesario que se entre en conflicto con las estructuras injustas y con aquellas personas que las mantienen, por lo que el conflicto es la principal palanca de transformación social. Tal y como apunta, “convivir en la diversidad implica conflicto, pero este no equivale a violencia” (Cascón, 2000:57).

Por consiguiente, como apunta Maurice (1986), para que se produzca una comunicación eficaz y evitar así la aparición de conflictos culturales es importante que, tanto el profesor como el alumno, indaguen sobre sus creencias, suposiciones culturales y estilos comunicativos que pueden entorpecer el buen entendimiento. De este modo, podrán anticiparse a posibles malentendidos culturales y, en vez de ignorar los desafíos que el conflicto puede producir, serán capaces de analizarlo y afrontarlo.

Tal y como destaca Zarate (2003), la mediación es necesaria en contextos de conflicto, puesto que las diferencias culturales pueden desembocar en violencia social y exclusión. Por consiguiente,

es el profesor en el aula a quien le corresponde ilustrar a sus alumnos sobre el significado de las diferencias, ofrecer una interpretación positiva de la diversidad y velar porque exista un clima de respeto mutuo y de comprensión y eventualmente resolver los conflictos que puedan producirse (Siguán, 1998:130).

2.4. El profesor en la enseñanza de segundas lenguas

2.4.1. El papel del profesor

En el punto 2.2.2. se han presentado diversos factores que influyen en el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua y, como apunta Dörnyei (1998), uno de los elementos que inciden en la motivación del alumno es el profesor. Asimismo, se ha mostrado cómo el profesorado de las clases de EL2 a inmigrantes está formado por voluntarios y, por esta razón, los especialistas reivindican una mejora de este agente clave y lo hacen a través del *Manifiesto de Santander* y las *Propuestas de Alicante* (ver punto 2.2.5.).

Por consiguiente, resulta evidente que el profesor tiene un papel fundamental,

not only as the provider of information but also the buffer between the learner and the language experience. The teacher must guide the learner through the material while anticipating the obstacles, fears, and uncertainties (Foster,1997: 36-37).

Para Peris (1993), hay tres aptitudes que deben definir a un profesor de EL2: su formación previa, su actuación y su personalidad. La formación previa debe estar orientada a la reflexión de qué es una lengua y cómo se aprende. En segundo lugar, con actuación se refiere al trabajo que desempeña el docente para transmitir su conocimiento y que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje. Por último, la capacidad de adaptar su personalidad al ejercicio de su profesión, pero resaltando la sensibilidad como cualidad que todo docente debe poseer, puesto que ha de ser sensible con sus alumnos como individuos, como aprendientes y como miembros de otras culturas.

En lo referente a la enseñanza de EL2, el profesor debe tener conocimientos sobre sus alumnos, la situación de su país, de su etnia, de cómo se estructura la educación en sus países, del nivel de alfabetismo, las normas de su cultura, etc. con el fin de preparar las clases y aprovechar la multiculturalidad para enriquecer las experiencias de los alumnos (Kleinmann, 1984, Dunn y Adkins, 2003). Por su parte, Crescen García (2004) propone una reflexión por parte del profesor sobre el bagaje cultural y de formación de los alumnos, de sus necesidades, la interacción afectiva, las expectativas económicas y sociales y los aspectos psicológicos.

En la misma línea, Magro (2009) señala que los docentes han de ejercer un papel activo en la programación de las clases para motivar el aprendizaje e incluir temas multiculturales que desarrollen la competencia intercultural de los alumnos. Según Dunn y Adkins (2003), una clase multicultural, a pesar de que pueda parecer difícil en un primer momento, se convierte en uno de los lugares de aprendizaje más enriquecedores tanto para los alumnos como para los profesores. Para Crescen García (2004), sin curiosidad no existe el conocimiento y, por lo tanto, en una clase multicultural y multilingüe ocurrirán más interacciones, más empleo de la LM y más intercambio y curiosidad cultural.

De acuerdo con los nuevos enfoques de adquisición de lenguas, como en el caso del enfoque comunicativo o el enfoque por tareas, la imagen del profesor ha pasado de ser la figura de poseedor del saber, de quien enseña, a ser alguien que ayuda a aprender. Como consecuencia, la relación entre el profesorado y el alumnado ha ido variando a lo largo de los años. A pesar de que Etcheverry (2001) sostiene que “la relación entre el profesor y el alumno no es una relación entre iguales” (2001:136), sí considera que las nuevas teorías pedagógicas han provocado una ficción de simetría entre el profesor y el alumno. Es cierto que, actualmente, el profesor no se posiciona como un ser ajeno al aprendizaje y distante en la interacción con el alumno, sino que busca estrategias para crear un buen ambiente de aprendizaje que conlleve una mejor relación con el estudiante (Vieira, 2007). En palabras de Underhill (2000), el docente debe saber “generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad” (Underhill, 2000:147). La creación de este clima emocional de aprendizaje es una función propia del profesor y, según Etcheverry, “ninguna máquina, por sofisticada que sea, puede hacer este trabajo” (2001:157).

Con la llegada del enfoque comunicativo, Richards (2003) plantea las funciones que se le atribuyen a un profesor y que incluyen la de analista de necesidades, gestor del proceso de grupo y consejero. Este autor considera al docente como un mediador en el proceso comunicativo entre los alumnos y las actividades que se realizan en el aula; y como investigador y alumno para aumentar sus conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El *Diccionario de términos clave de ELE*, por su parte, define un amplio repertorio de papeles que desempeña el profesor, quien es el responsable de “analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las

tareas en el aula, elaborar materiales, etc.”. En resumen, debe facilitar el aprendizaje y fomentar la cooperación entre los estudiantes, pues han de ser ellos los protagonistas.

Con los métodos de enseñanza actuales, el profesor ha dejado de ser el protagonista de la clase y la atención se ha centrado en el alumno, haciéndole partícipe del proceso de aprendizaje y ofreciéndole prácticas que reflejen situaciones reales (Zammit, 2017). De esta manera se rechaza la figura omnipotente y central del profesor y se transforma en la de mediador; se pasa de la pasividad anterior a un papel activo cuyo fin es que los alumnos se involucren en la cultura de la L2 sin renunciar a la suya, que desarrollen una observación crítica de su propia cultura y sociedad (Castro y Pueyo, 2003:67). Para lograr este objetivo, el profesor debe cuestionarse su propia cultura y llevar a cabo un proceso de sensibilización intercultural.

El docente de L2 es, a su vez, un ejemplo que representa la actitud positiva de la sociedad de acogida y debe, por tanto, adquirir un papel ejemplarizante para con los alumnos y moderar entre ellos cuando ocurran discrepancias culturales (Andión, 2005). Asimismo, Kramsch (1993:12) indica que los profesores de L2 tienen la tendencia de transmitir, con el lenguaje, una visión del mundo que refleja sus valores de la cultura y sociedad a la que pertenecen. Por ende, el profesor debe ser consciente de que será visto por los alumnos como un ejemplo y modelo de la sociedad y “their willingness to accept at least initially that they will be perceived by their interlocutor as a representative of a particular country, its values and its political actions, whatever their own views of these” (Byram, 1997:33).

En este sentido, es importante su papel como mediador intercultural, para ayudar al estudiante a desarrollar su competencia intercultural, la cual es fundamental en contextos de aprendizaje de L2 (ver punto 2.3.2.). García Parejo (2003) expresa que el profesor se sitúa “entre los alumnos y su saber cultural que incluye la lengua, los valores de la comunidad, las pautas de comportamiento social, la relación de bienes y servicios del entorno, así como su uso y disfrute” (2003:62). Así pues, el profesor debe saber integrar en clase las dificultades de los alumnos, las culturas de cada uno de ellos y llevar a cabo una labor de relación y diferenciación positiva de estas para un aprendizaje más eficaz (Crescen García, 2004).

2.4.2. El efecto Pigmalión y cómo inciden las expectativas del profesor en el desarrollo del alumnado

Desde los años 80 se han venido realizando estudios sobre la eficacia del profesor y sobre cómo influyen las expectativas que tiene este sobre el alumno (Rosenthal y Rubin, 1978; Cooper, 1979; Smith, 1980; Good y Brophy, 1986). Uno de los principales trabajos sobre este tema es el desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1980), quienes demostraron que las expectativas de los profesores influyen en el rendimiento de los estudiantes, especialmente cuando son niños. Estos trabajos pretendían dar luz sobre cómo debe ser el profesor ideal y sobre la relación que existe entre las expectativas que se tienen del alumno y su rendimiento académico. Como apunta Marcel Postic, “la percepción que tiene el docente de sus alumnos en general, y de cada uno en particular, y la percepción que tiene el alumno de sus compañeros y del docente en la situación educativa determinará la manera de actuar y reaccionar” (citado en Vieira, 2007:11).

Rosenthal y Jacobson (1980) desarrollaron la teoría Pigmalión, que se basa en lo que denominaron la profecía autorrealizable o de autocumplimiento (*self-fulfilling prophecy*). Este efecto consiste en que las expectativas que se tienen sobre una persona llegan a convertirse en realidad, de manera que las creencias y expectativas que tiene un profesor sobre un alumno afectan a su comportamiento y se reflejan en un progreso mayor en los alumnos sobre los que se tienen expectativas positivas. Según estos autores, el alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él y así lo demostraron a través de casos empíricos.

De este modo, el profesorado, de forma inconsciente, construye sus mensajes con efectos clasificadorios dividiendo a los alumnos en *high achiever* o *low achiever* según su estatus socioeconómico y su origen cultural. Así pues, en el último grupo se incluiría a los alumnos con orígenes culturales diversos y sobre ellos el profesor articularía sus expectativas negativas (Brophy y Good, 1974; Cooper y Good, 1983). Por consiguiente, el profesorado, basándose en sus creencias y expectativas por el origen étnico y cultural de algunos alumnos, relacionará la ausencia de progreso con factores de su entorno familiar o con una supuesta falta de habilidad innata, en lugar de asumir su responsabilidad como docente (Good y Weinstein, 1986; Ennis, 1995, 1998).

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez han sido revisadas las cuestiones planteadas en el marco teórico, resulta evidente la relevancia de la figura del profesor y de la influencia que tiene en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. A continuación, se exponen los objetivos de la presente investigación.

3.1. Objetivos generales

El objetivo principal sobre el que se construye este trabajo consiste en, a través de las experiencias narradas por los profesores, conocer cuáles son sus creencias y percepciones de su papel docente y cómo estas pueden influir en el desarrollo de los alumnos.

3.2. Objetivos específicos

- Descubrir qué imagen tienen los profesores de sí mismos y de su labor como docentes, así como de la influencia que consideran que pueden producir sobre sus alumnos.
- Mostrar cuál es la visión que tiene el profesor del alumno y de qué manera puede influir esta percepción en el desarrollo del estudiante.
- Reflexionar sobre la presencia de los temas tabús y los estereotipos en las aulas de EL2.
- Analizar la presencia o ausencia de los conflictos culturales en las clases de EL2.
- Conocer si los profesores incluyen en la enseñanza la competencia intercultural y si gestionan los conflictos culturales o si, por el contrario, no consideran que sea parte de su papel docente.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

Los participantes que se eligieron para este trabajo conforman un total de doce personas, de las cuales la mitad son hombres y la otra mitad mujeres, con edades que comprenden de los 27 a los 79 años. Todos ellos son profesores voluntarios que imparten cursos de español o de alfabetización en diferentes ONG de Barcelona. Los que cuentan con menos experiencia llevan cuatro meses en el ámbito de la enseñanza y las personas con más experiencia llevan toda la vida dedicándose a la docencia, aunque no necesariamente en el ámbito de español como segunda lengua. En relación con el origen de los participantes, la mayoría son españoles que provienen de diferentes lugares del país, así como también hay participantes de Ecuador, Colombia y Perú.

En cuanto a la elección de los participantes, en un primer momento se pretendió buscar un grupo de informantes con perfiles muy diversos y que perteneciesen a diferentes organizaciones. No obstante, en la práctica hubo que adaptarse a la disponibilidad y predisposición de los voluntarios para ser entrevistados. De esta manera, primero se entrevistó a dos compañeras de la ONG en la que estaba como voluntaria la autora en el momento de la realización de este trabajo, quienes aceptaron a colaborar en esta investigación.

Por otra parte, se les solicitó su ayuda a algunos profesores que la autora había conocido en unos cursos de formación de voluntariado que ellos mismos habían impartido, quienes se interesaron por el trabajo y decidieron participar.

Por último, se contactó con varias ONG, que difundieron información sobre el motivo del trabajo y la necesidad de entrevistar a profesores voluntarios. Se les explicó el propósito de que contasen sus experiencias como profesores de español y se detallaron las características del encuentro, la duración y el tipo de entrevista.

La respuesta recibida fue muy positiva y varios voluntarios escribieron para mostrar su disposición a participar en esta investigación. De esta manera, se trató de adaptar la búsqueda del perfil del participante a la disponibilidad de estos, puesto que el objetivo principal consistía en encontrar un grupo de participantes que fuese lo más heterogéneo posible, por lo que los factores que se tuvieron en cuenta fueron la edad, la experiencia en el ámbito de la docencia y la formación específica de ELE.

A continuación, se detalla la relevancia y los motivos de elección de cada participante de la presente investigación. Para preservar la confidencialidad y el anonimato, se han omitido sus nombres y se les han asignado letras aleatoriamente.

Las participantes Y y G fueron seleccionadas por ser en aquel momento compañeras de la ONG en la que, junto con la autora de este trabajo, ejercían como profesoras voluntarias. Además, Y posee un perfil que podía resultar interesante para esta investigación, pues ya había trabajado como profesora voluntaria de inglés y en los últimos años, tras la realización de un curso de formación de profesores de español, había dado clases de español a un grupo mixto y a uno de mujeres. Por su parte, G, a pesar de no tener formación específica y pese a su juventud, lleva muchos años trabajando como profesora voluntaria tanto aquí como en Brasil o Perú, por lo que posee una amplia y variada experiencia.

Los informantes T, A y C dan clases de formación de voluntariado y tienen perfiles muy dispares. A es un experto en el ámbito de la alfabetización, por lo que su punto de vista podía resultar muy enriquecedor debido al contraste que se aprecia entre las clases de alfabetización y las de español. Se trata de una persona jubilada que ahora dedica su tiempo a crear materiales de alfabetización y a la docencia como voluntario.

Por su parte, C posee formación específica de enseñanza de español y de educador social, además, acumula ocho años de experiencia en el ámbito de EL2. Actualmente ejerce de coordinador de los proyectos de lengua de la ONG en la que trabaja y también como profesor voluntario de español. A su vez, T tiene un perfil similar, puesto que también trabaja en una ONG y es educadora social; sin embargo, al contrario que C, ella no ha realizado ninguna formación específica de enseñanza de español. Ha trabajado más de siete años como voluntaria, pero en el momento de la entrevista no impartía ningún curso.

N y E son compañeros en una ONG y ambos son profesores jubilados que en el momento de la entrevista daban clases de alfabetización, aunque también poseen experiencia enseñando español en niveles iniciales e, incluso, de preparación para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), como es el caso de E. N es licenciado en Historia y E es licenciado en Psicología, pero siempre ha ejercido como profesor en un instituto. Ninguno de ellos tiene formación específica de ELE; sin

embargo, se basan en su amplia experiencia como docentes y en sus más de diez años de experiencia como profesores voluntarios de EL2.

Los participantes P y M llevan, respectivamente, cinco y dos años como voluntarios en una asociación. Principalmente se dedican a la alfabetización y los dos concuerdan en su motivación de haber comenzado como voluntarios al jubilarse, puesto que querían seguir en el mundo de la docencia. P es licenciado en Filosofía y M en Psicología, aunque también realizó la carrera de Magisterio, por tanto, siempre ejerció como profesor de lengua castellana en institutos.

La participante B también es una profesora voluntaria jubilada y ha trabajado siempre como maestra en primaria y educación especial. En el momento de la entrevista llevaba dos años dando clases a un grupo de acogida de mujeres centrado principalmente en la conversación.

S y L son dos voluntarias con muy poca experiencia en la docencia y con estudios no relacionados con la enseñanza. En el momento de la entrevista, la informante S realizaba un máster de Mediación Profesional y había realizado el curso de ELE ofrecido por el instituto Cervantes. Por su parte, L es licenciada en Sociología y no tiene formación específica en la enseñanza. Ambas participantes tienen una experiencia de cuatro meses dando clases de español.

Las fichas técnicas de cada participante se pueden encontrar en el anexo III y siguen el modelo propuesto por el grupo Val.Es.Co, aunque se trata de una versión reducida y con parámetros añadidos que son relevantes para el presente trabajo. En ellas, se incluye el nombre del investigador, el código que se le ha asignado al informante, los datos identificadores de la grabación (duración, fecha y lugar), el tipo de canal y la técnica de la grabación. Por último, aparece una descripción del informante respecto al sexo, lugar de nacimiento, edad, estudios, profesión actual, formación específica de enseñanza de español, ONG en la que trabaja y años de experiencia como docente de EL2.

4.2. Corpus del estudio

El corpus de esta investigación está formado por doce entrevistas que fueron registradas en formato digital (formato mp3) y todas ellas se grabaron de forma presencial

en Barcelona, excepto una que se realizó a través del programa informático Skype. La transcripción íntegra de las entrevistas se encuentra en los anexos del presente trabajo.

Las entrevistas tienen una duración media de cuarenta minutos; no obstante, alguna de ellas alcanzó los sesenta minutos y otras no duraron más de media hora. Inicialmente, las preguntas fueron pensadas para que se extendiesen como máximo cuarenta y cinco minutos; sin embargo, nunca se estableció un tiempo límite ni se informó a los participantes del tiempo que iban consumiendo. El propósito era que la conversación fluyera y que explicasen lo que considerasen necesario, sin cortar sus relatos ni marcarles el tiempo. Por este motivo, para la realización de la entrevista se les aconsejó que estuviesen disponibles una hora como mínimo, de modo que hubiese tiempo de margen y que no se alterase el transcurso normal de la entrevista.

4.2.1. Contexto de las entrevistas y acuerdo de confidencialidad

Para las grabaciones se buscó un lugar tranquilo y privado, donde se pudiese grabar sin ruidos y donde los participantes se sintieran cómodos. Para crear un ambiente de confianza, una vez hechas las presentaciones, conversamos un poco de manera informal y antes de comenzar a grabar, se les explicó el objeto de estudio y el interés en todas sus experiencias, anécdotas y todo lo que tuviesen que contar sobre las preguntas que se les irían haciendo. Hecho esto, se les entregó un cuestionario con información personal básica y un acuerdo de consentimiento en el que se detallaba que sus datos identificativos serían confidenciales y que no se haría un mal uso de ellos (ver anexo I).

En este cuestionario se les pedía a los informantes su nombre y apellidos, la edad, la ciudad de nacimiento y la profesión como los datos personales básicos. Asimismo, debían responder si habían recibido formación específica de ELE, así como precisar la ONG en la que estaban en aquel momento y los años de experiencia como voluntarios.

4.3. Estructura de las entrevistas

Con respecto a las entrevistas, como destaca Locke (1989), la adecuación del método de investigación depende del propósito de la misma, así como de las preguntas que se quieran hacer. En este caso, el objetivo de la investigación era descubrir, a través

de las experiencias de los profesores, la visión y las percepciones que pueden tener de ellos mismos y de sus alumnos, del mismo modo que se buscaba saber de qué modo surgen los conflictos culturales en el aula y cómo los gestionan los docentes. De esta manera, se eligió el formato de entrevista semidirigida y de respuesta abierta, para animar a los participantes a expresarse libremente. Además, este tipo de entrevista permite conocer las experiencias individuales de cada participante. En palabras de Seidman (2006),

the purpose of in-depth interviewing is not to get answers to questions, nor to test hypotheses, and not to “evaluate” as the term is normally used. At the root of in-depth interviewing is an interest in understanding the lived experience of other people and the meaning they make of that experience (Seidman, 2006:9).

Siguiendo con estas bases, para las entrevistas se creó un guion con una serie de preguntas, organizadas según la temática y de manera que fuesen de menor a mayor dificultad o concreción (ver anexo II). Se intentó que las preguntas apareciesen en un orden natural y lógico para los participantes y que así fuesen entrando en materia poco a poco. Cabe destacar que no se siguió estrictamente el guion, salvo las preguntas iniciales, puesto que la idea era acompañar el desarrollo libre de los pensamientos y de los temas que los informantes considerasen más relevantes. Como ya se ha dicho, durante las entrevistas se buscaba recalcar la importancia de las palabras y de las vivencias de cada entrevistado, ya que, como afirma Vygotsky “every word that people use in telling stories is a microcosm of their consciousness” (Vygotsky, 1987: 236).

De esta forma, si surgía un tema que se había pensado para más adelante, se pasaba a él y una vez abordado, se podía volver a otro punto de la entrevista. Como señalan Ritchie y Lewis (2003:156) es importante escuchar el significado del mensaje, de manera que la respuesta del entrevistado sea la que determine la siguiente pregunta que realizará el entrevistador, del mismo modo que es fundamental recordar algún punto que haya salido para poder recuperarlo después. Es por ello por lo que el entrevistador adquiere un papel activo, tal y como expresa Ritchie (2003): “the role of the facilitator is an active, not a passive, one. It does not mean sitting back and just letting the interviewee talk. On the contrary, it means managing the interview process to ensure that the required subjects are covered to the required depth” (2003:147).

El primer bloque de preguntas servía como prelude de la entrevista; consistía en que entrasen en el tema de una manera sencilla y natural. Es por ello por lo que se les preguntó cómo habían comenzado a ser voluntarios y por qué habían tomado esa decisión. A continuación, siguiendo el hilo de la conversación, el interés recaía en conocer brevemente cómo daban las clases y qué tipo de materiales utilizaban y cuáles les funcionaban mejor.

Una vez hechas estas preguntas, se pasó al siguiente bloque, que se centraba en la figura del profesor y en su grupo de alumnos. Se les pedía que reflexionasen sobre su papel de profesor y la influencia que podían ejercer sobre sus estudiantes. En referencia al grupo, se pedía que concretasen si se trataba de un grupo homogéneo o heterogéneo y de los factores de lo que esto dependía. Por último, tenían que hablar sobre el tipo de relación que existe entre el participante y los alumnos y si recordaban algún grupo que hubiese sido especialmente complicado y, en caso de que sí, cuáles eran las razones.

En el siguiente bloque se trataba el tema de la cultura, donde se les preguntaba si la estudiaban en clase y, si era así, de qué manera lo hacían. A continuación, debían pensar si recordaban algún conflicto de tipo cultural que se hubiese dado en el aula, cómo había surgido y cómo se había solucionado. De esta forma se pretendía ahondar sobre los conflictos culturales y la gestión de estos por parte del profesor. Por último, se les hacía la pregunta de si creían que había algún tema tabú o contenido supuestamente complicado para tratar en clase.

Para concluir la entrevista, se pretendía llegar a una valoración y reflexión sobre el cambio en el modo de dar las clases desde que habían comenzado hasta el presente y el significado que tenía para los participantes ser profesores voluntarios.

Tras haber realizado las dos primeras entrevistas, se descubrió que los participantes no mostraban haber percibido ningún conflicto en clase, por lo que se decidió reformular esta pregunta, para que no lo viesen como algo negativo que quisiesen evitar responder para no dañar su imagen. De esta manera se cambió el enfoque de la entrevista, pese a que todas han seguido el guion, las preguntas no siempre han sido formuladas de la misma manera y las preguntas de seguimiento han ido variando según el transcurso de la conversación y el discurso del informante.

Por otra parte, el número de participantes que se había asignado en un primer momento era diez; sin embargo, al haber encontrado opiniones parecidas entre varios

informantes, se buscaron dos participantes más con otros perfiles diferentes para que aportasen al estudio otros puntos de vista distintos.

4.4. Sistema de transcripción

La transcripción de las entrevistas es una tarea complicada debido a la posible pérdida de información contextual que se puede producir al representar por escrito un discurso que se ha pronunciado oralmente. Cabe destacar que la lengua coloquial es la variedad lingüística que plantea más dificultades en cualquier modelo de transcripción discursiva y, como señala Payrató (1995:46), los motivos son diversos, pero la mayoría se pueden atribuir a la espontaneidad y la informalidad que caracterizan esta variedad.

Para reproducir las conversaciones orales por escrito, se ha decidido utilizar el sistema propuesto por Briz y el grupo Val.Es.Co. (2002), puesto que incorpora muchos elementos del contexto conversacional, entendido como “conjunto de circunstancias que envuelven la enunciación o producción de un texto, tanto de tipo sociocultural, situacional, lingüístico o cognitivo” (Payrató 2003:286).

Asimismo, este sistema de transcripción facilita la lectura y comprensión de los discursos al tratarse de un método exhaustivo que incluye mucha información contextual del habla. De este modo, aparecen reflejados aspectos que ocurren durante una conversación coloquial, como pueden ser: cambios en la entonación, fenómenos de énfasis, pausas y silencios, reinicios y autointerrupciones, solapamientos entre el entrevistado y el entrevistador, alargamientos fonéticos, estilo directo, etc.

Este sistema se adecúa de manera fiel al discurso original producido oralmente, ya que los fenómenos contextuales se representan mediante símbolos. Cada uno de ellos tiene un único significado, por lo que su interpretación y lectura es sencilla, como se puede observar en la siguiente tabla extraída de Briz y Val.Es.Co (2002) y simplificada para el objeto de este estudio:

A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.

]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y auto-interrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5'')	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo ¿no?, ¿eh?, ¿sabes?
¡ !	Exclamaciones.
<i>Letra cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.

4.5. Análisis del contenido de las entrevistas

El presente trabajo se enmarca en la metodología cualitativa, puesto que se centra en aspectos que no son susceptibles de cuantificación. Como señala Dörnyei (2007), este tipo de método es inductivo, presenta un diseño de investigación flexible y con

interrogantes vagamente formulados. Además, tiene una perspectiva holística del fenómeno estudiado, es decir, no busca estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo hace teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean. Lo que se pretende es comprender a partir de la especificidad y no de la generalización de la realidad observada. Asimismo, no se trata de probar teorías o hipótesis, sino más bien de generarlas y, posiblemente, abrir futuras líneas de investigación. En resumen, y tal como subraya Smith (1995:9), el análisis cualitativo pretende “capture the richness of the themes emerging from the respondent’s talk rather than reduce the responses to quantitative categories”.

4.5.1. Método inductivo

Dentro del análisis cualitativo, se puede analizar la información según el método deductivo o el inductivo. Según el primero de estos, la información se trabaja desde lo general a lo específico; se parte de una teoría y los datos se obtienen a partir de las preguntas de investigación, literatura relevante o la experiencia del investigador (Given, 2008).

Sin embargo, en este trabajo se ha elegido el método inductivo por tratarse de un procedimiento más apropiado para el análisis de la información objeto de este estudio. Este método nace de observaciones específicas que, posteriormente, se desarrollan como generalizaciones y teorías (Trochim y Donnelly, 2006).

Además, este tipo de enfoque resulta el más adecuado debido a la naturaleza de esta investigación. La recolección de datos a partir de entrevistas semidirigidas responde a este tipo de procedimiento y permite la observación de los datos por parte de la autora. De este modo, y al contrario de lo que ocurre con el método deductivo, la percepción de los datos proviene “not from the careful and exhaustive literature review of the traditional research design” (Charmaz, 1995:47). Por último, cabe destacar que, a lo largo de este trabajo, y de acuerdo con el método inductivo, no se pretendía comprobar ni desmentir ninguna teoría.

4.5.2. Análisis temático

El análisis temático es, como definen Braun y Clarke (2006:79) “a method for identifying, analysing and reporting (themes) within data”. Para la recolección de datos de este trabajo, se optó por este tipo de análisis para identificar y organizar los temas principales. Como señalan Braun y Clarke (2006), este método se emplea para analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura de las transcripciones. Por consiguiente, se pueden inferir resultados que propicien la adecuada interpretación del fenómeno del estudio. Del mismo modo, con este tipo de análisis se pretende descubrir el significado profundo que esconden las palabras de los participantes, tal y como subraya Giorgi (1997), el enfoque analítico utiliza la investigación fenomenológica, que se basa en el descubrimiento de significados inesperados que emergen de manera sistemática de los datos. Para el análisis temático, Braun y Clarke (2006:87) proponen un modelo que se divide en seis fases, que se resumirán a continuación y que son las que se han seguido para la interpretación de los datos.

4.5.2.1. *Familiarising yourself with your data*

Esta primera fase consiste en la transcripción, lectura y relectura de las entrevistas, así como en la anotación de las ideas iniciales. En primer lugar, una vez transcritas todas las entrevistas, se procedió a leerlas y escucharlas varias veces para tener una visión holística de los contenidos, de manera que el discurso de cada participante se volvió familiar para la autora. Asimismo, se fueron tomando notas de los temas que iban surgiendo y que más se repetían en los discursos de los participantes.

4.5.2.2. *Generating initial codes*

Miles y Huberman (1994:44) definen esta fase como “attaching key words or tags to segments of text to permit later retrieval”. De esta manera, una vez obtenida la esencia de las entrevistas, la lectura se centró en la detección de unidades de significado dentro de los discursos de los informantes, ya que tal y como apuntan Miles y Huberman (1994:56) “it is not the words themselves but their meaning that matters”. Así pues, el siguiente paso fue examinar cada fragmento subrayado en busca de etiquetas para categorizar la información principal y secundaria.

4.5.2.3. Searching for themes

Estos códigos se cotejaron en busca de temas potenciales para poder agrupar los datos relevantes según los temas específicos. Stirling (2001: 392) subraya que en esta fase hay que adentrarse “through the text segments in each code (or group of related codes) and extract the salient, common or significant themes in the coded text segments”.

Siguiendo el procedimiento de esta fase, dentro de los segmentos que se habían agrupado según los diferentes códigos, se seleccionaron aquellos que resultaban más ilustrativos y que recogían la información de una manera más clara. Para clasificar la información, se marcaron con tres colores diferentes aquellos fragmentos que se referían a cada una de las siguientes categorías: el papel del profesor, la visión del alumno y la cultura. Es preciso señalar que la selección de estas tres preguntas principales responde a la voluntad de la autora, en gran parte motivada por un interés personal, así como por la ausencia de trabajos similares que se centrasen en estas cuestiones. Se trata, por lo tanto, de una decisión subjetiva, ya que las entrevistas ofrecían un amplio repertorio de contenidos y se podrían haber elegido otros temas para ser analizados.

4.5.2.4. Reviewing themes

El siguiente paso fue la creación de un mapa temático a partir de la lectura de los temas y los segmentos asociados a ellos, para poder así visualizar mejor la división en temas y subtemas. A continuación, se realizaron tres esquemas en papel tamaño A3 para poder ver más clara la organización en temas y su división en subtemas más concretos. El resultado reflejó una gran cantidad de cuestiones que, a su vez, se fraccionaban en otras, por lo que se hacía imposible tratar todos ellos en esta investigación debido a la limitación de espacio.

4.5.2.5. Defining and naming themes

Durante esta fase se revisó el análisis previo de los temas principales y específicos para poder determinar el nombre de cada uno de ellos, siguiendo las recomendaciones de Auerbach y Silverstein (2003:65), quienes aconsejan “name the themes with an easily understood phrase that expresses this common thread”.

De este modo, se establecieron los nombres de los tres temas principales que serían el objeto del estudio, a saber: 1. el papel del profesor, 2. la visión del alumno y 3.

los conflictos culturales, así como los subtemas: el clima adecuado y el componente afectivo, la influencia del profesor, la heterogeneidad en el aula, el tratamiento de estereotipos y prejuicios, el resultado y la gestión de los conflictos y el tratamiento de temas tabús.

4.5.2.6. Producing the report

Por último, la fase final consistió en seleccionar aquellos extractos que se muestran en el análisis, relacionándolos con las preguntas de investigación y el marco teórico. Por esta razón se han recopilado aquellas intervenciones que representan los diferentes puntos de vista de los participantes según los tres temas que se han establecido. Cabe destacar que la selección de determinadas partes de las entrevistas se debe a que se han considerado fragmentos más ilustrativos para el lector, para que le resulte más sencillo visualizar en qué se asemejan y difieren los relatos de los participantes.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. El papel del profesor

En la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados es necesario que existan docentes de calidad, ya que el profesorado es uno de los agentes clave en este proceso educativo (Manifiesto de Santander, 2004:3). Las estrategias de aprendizaje, la personalidad, el estilo de enseñanza o el clima de la clase también son otros de los factores que intervienen en el aprendizaje de un adulto (Magro, 2009). Es por ello por lo que resulta evidente que el papel que desempeñe el profesor es fundamental, no solo como proveedor de información, sino como conexión entre el aprendiz y la experiencia de este con el lenguaje. El docente debe, por tanto, guiar al aprendiz y anticiparse a los obstáculos, sus inseguridades y sus miedos. Asimismo, Magro (2009) afirma que los docentes de segundas lenguas han de emplear materiales multiculturales para que los alumnos desarrollen la competencia intercultural y que esta se integre con el aprendizaje de competencias lingüísticas.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, con la aparición de nuevos enfoques de aprendizaje como el enfoque comunicativo, surgió la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje más holístico y que traspasase la barrera de la exclusividad de la enseñanza lingüística. Autores como Ehrman (1998) afirman que se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es solo transmitir información de contenidos. De este modo, se ha producido un cambio respecto a los enfoques que se habían usado hasta entonces, en los que se destacaba la lengua por encima de la enseñanza, es decir, el *qué* sobre el *cómo* (Arnold y Brown, 2000). Siguiendo con esta línea, Stevick (1998) se preocupa por buscar metas más profundas en la enseñanza de idiomas y por la prosecución de nuevas metas vitales, no solo por la consecución de metas lingüísticas concretas. Para lograr este objetivo, el profesor debe interesarse por sus necesidades tanto cognitivas como afectivas, ya que la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es de carácter bidireccional.

En línea con estos fundamentos, el análisis de las respuestas ofrecidas por los participantes en relación con la cuestión del papel del profesor en el aula de EL2 revela que los profesores entrevistados se dividen en dos grupos diferenciados: aquellos docentes que creen que solo deben ejercer el papel de facilitador de conocimiento

lingüístico y aquellos que opinan que un profesor debe ser más versátil y poseer más habilidades sociales.

Dentro del primer grupo se incluyen los participantes L, M, S y B, quienes se definen a sí mismos únicamente como transmisores de conocimiento lingüístico, tal y como ilustra la participante L:

(1) soy profesora yy lo que les hagoo-loo- mi función básicamente es enseñarles a que hablen// pero- pero detrás de esa función hay más cosas- o sea está el que se comuniquen↑.

De sus palabras se entiende que, según esta participante, el papel de profesora *per se* es enseñar el idioma para que los alumnos sean capaces de hablar y, en consecuencia, no menciona otras aptitudes que un profesor debe tener, como las que se han revisado en el punto 2.4. del marco teórico. Asimismo, cuando se le pregunta si cree que puede influenciar a sus alumnos de alguna manera, añade que “básicamente la influencia que puedo tener es de ayudarles a comunicarse↑”, por lo que se revela que su papel es únicamente el de transmisión del conocimiento y el objetivo principal de las clases es que exista la comunicación.

Por su parte, M habla de su papel como profesor experto, palabra que utiliza repetidamente: “me considero como profesor un experto/ no un amigo sino un EXperto//”. Según sus palabras, se aprecia la existencia de una distancia entre el profesor y el alumno donde cada uno tiene su papel bien definido; el profesor es el experto del tema, en este caso la lengua, y el alumno está en clase para aprender y escuchar: “es evidente que quien manda está→es el profesor↑”. De su testimonio se desprende la idea de que este docente se sitúa en un rol de autoridad y la interacción que se da en clase pertenece a la modalidad jerárquica (Heron, 1989:17), donde el profesor es el encargado de las decisiones principales del proceso de aprendizaje.

Como afirman Dunn y Adkins (2003), el profesor ha de ser un amigo, un aliado en la nueva cultura a la que se enfrentan los alumnos inmigrantes; sin embargo, de las palabras de este participante se revela una gran distancia entre el alumno y el profesor, lo que no facilita su integración en la nueva sociedad. Asimismo, en contraste con el discurso anterior, el participante M hace mención a su formación como psicólogo y guía, afirmando lo siguiente:

(2) como me considero un experto↑ pues al mismo tiempo estoy- estoy muy predispuesto a ayudar siento la necesidad de ayudar y como que la siento alguien lo nota y entonces puees consulta de tipo académico↑ consultas de tipo personal↑ que soy psicólogo→.

De este fragmento (2) se entiende que este profesor tiene una predisposición a ayudar a los alumnos en temas personales, rompiendo esa barrera que existe entre el profesor y el alumno. No obstante, a lo largo de la entrevista solo se refiere a su papel como proveedor de conocimiento lingüístico y resolución de consultas de tipo académico cuando surgen en clase, pero no menciona ningún caso de ayuda de carácter personal, como da a entender en el fragmento (2). Además, cabe destacar que, como afirman Dunn y Adkins (2003), el profesor no es ni un terapeuta ni un psicólogo, sino quien proporciona un ambiente de aprendizaje. En este caso, el ambiente que este participante crea en clase no es el más adecuado para un óptimo desarrollo de los alumnos, puesto que no propicia un clima distendido y agradable.

Por su parte, el participante E constata que “el profesor solamente puede aspirar o debe aspirRAR aa-aa que los alumnos se desarrollen↑”. De esta afirmación se revela que este docente cree únicamente en su papel de facilitador de conocimiento; además, añade: “intento no tener tampoco demasiada influenciaa son ellos que tienen que desarrollarse no soy yo”. De su testimonio se entiende que el profesor es una herramienta, un elemento de apoyo para que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios y puedan así progresar y evolucionar lingüísticamente. Asimismo, de sus palabras se desprende la idea de que este participante no se considera susceptible de cambio o mejora, puesto que todo el trabajo de desarrollo recae sobre los estudiantes. Tal y como afirma Brown (1994), para estimular la motivación de los alumnos en el aula de idiomas hay que ayudarles a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.

Dentro del segundo grupo de participantes, quienes consideran que el papel del profesor es más extenso, se encuentra la participante T, quien menciona otra función que posee el profesor de segundas lenguas, sobre todo en las clases multiculturales:

(3) en los grupos interculturales el papel de la profesora tiene que ser también de mediador intercultural obviamente y de acercar- acerCAR posiciones y dee-y

dee-bueno/ y de compartir ¿no?↑ qué somos cada una con lo que traemos en nuestras propias mochilas.

En el fragmento (3), la entrevistada construye discursivamente la idea del profesor como mediador intercultural, y considera necesario que el profesor adquiriera este papel para poder formar hablantes interculturales. Para T, el tratamiento de la interculturalidad en el aula se basa en compartir experiencias y aprender de lo común desde un acercamiento de culturas. Como señala López (2017:28): “cualquier inmigrante es persona que trae en su bagaje una formación y está condicionado por su visión del mundo”, por consiguiente, los conceptos lingüísticos son tan necesarios como el conocimiento sobre el modo de vida, las pautas de conducta y las costumbres.

Asimismo, T apunta que “mi papel es comoo-es como mucho más dee-de-de figura de soporte→ mucho más allá de lo lingüístico”. Así, esta docente, a pesar de que considere que facilitar el conocimiento lingüístico es el papel principal de un profesor, también incluye el aspecto personal, de guía y de apoyo a los alumnos.

En contraste con la idea que presenta la participante T sobre la necesidad del profesor de adquirir un papel de mediador intercultural, la participante S considera que al profesor no le corresponde esta tarea de mediación:

- (4) me encantaría ser mediadora cultural↑ pero no soloo- desgraciadamente solo hacemos la función de profesora/.
- (5) yo no sé si puedo coger la función de mediadora entonces tampoco intervine como es lo que- como te explicaba antes soy profesora pero no sé si puedo hacer más porque→ ¿sabes? ↑ noo-no sé.

En los fragmentos (4) y (5), S define el papel de profesor como el de facilitador lingüístico y, por lo tanto, no puede adquirir el papel de mediadora. Asimismo, S deja constancia de que es consciente de la necesidad de que exista una figura de mediador intercultural para resolver los conflictos que puedan surgir en el aula; sin embargo, habla de una persona especializada en esta tarea y no lo concibe como una competencia del profesor, probablemente debido a una falta de formación. Cabe destacar que las aulas de EL2 se tratan de contextos multiculturales, por lo que son susceptibles a que aparezca el choque cultural y, por tanto, el conflicto. Una vez superado este, la interacción propicia la motivación y la curiosidad por el conocimiento de otras culturas (Crescen García,

2004). Por esta razón es preciso que el docente tenga las herramientas necesarias para poder mediarlos, sin necesidad de acudir a un mediador intercultural cada vez que surja un conflicto.

Por su parte, al contrario que S, el participante C destaca la necesidad de que los profesores estén formados en temas sociales y apela a su formación como educador, que considera importante para su labor de profesor:

(6) soy educador↑ entonces no digo que todos los profesores profesoras deberían hacer un trabajo que fuera más allá de// dar clases de castellano con todo lo que tiene que ver (2”) pero eeh yo lo hago.

De este fragmento (6) se desprende la idea de que este participante considera importante su bagaje como educador social para aplicarlo en las clases, pero también es consciente de que esta situación no suele darse y que la mayoría de los profesores se ciñe a enseñar únicamente el idioma. Asimismo, comenta que los profesores de EL2 deberían conocer “los circuitos para poder derivar”, haciendo referencia a las competencias de la ONG en cuestión para cuando es necesario abordar temas que se salen del alcance de los profesores.

Por otra parte, este participante es consciente del papel de mediador que deben desempeñar los profesores cuando surgen conflictos: “tienes que tener herramientas para conocer para mediar-mediaciónn→”. De sus palabras se entiende que este docente ve la clase como un lugar de aprendizaje diverso, no solo centrado en la lengua, donde el profesor sea capaz de abordar todos los problemas que puedan surgir.

Los participantes T y C son los únicos entrevistados que hablan de la figura del mediador intercultural y la incorporan como una tarea más que debe realizar un profesor; a diferencia de la participante S, quien conoce la existencia de la mediación, pero que considera que los profesores no están formados para ello. De este modo, cabe destacar la necesidad de formación de profesores de EL2 en este ámbito, puesto que las aulas multiculturales son más susceptibles al surgimiento de conflictos culturales y, por tanto, es necesaria la figura del mediador.

En la mayoría de ocasiones, los profesores que trabajan como voluntarios en ONG impartiendo clases a personas inmigrantes son el primer contacto que los estudiantes

tienen con personas que viven en el país de acogida y, por lo tanto, las personas de referencia para solicitar asistencia con trámites burocráticos o temas personales. Por esta razón, es importante que los profesores conozcan el funcionamiento de los diferentes procedimientos de los que se ocupa la ONG para poder ayudar a los alumnos que acaban de llegar a la ciudad.

En esta línea, el participante N, al conocer las necesidades administrativas que puedan tener sus estudiantes, intenta guiarlos y orientarlos “les hago enseñar tarjeta sanitaria// y si noo→ a buscarla /que la hagan/ que eso sí que es importante”. De sus palabras se entiende que este participante no les ayuda de una manera directa, pero sí les informa y les dice cómo deben hacer:

(7) les digo *mira has de ir a tal sitio y allí ya te dirán cómo y ya está y si no entiendes→ búscate a alguien que hable también tu idioma y hable mejor el castellano y así se facilite el tema// y si no aquí/ que hay servicio.*

En (7), el participante N expresa la idea de una preocupación que va más allá del ámbito lingüístico y que, a pesar de que este docente no posee formación en educación social, como en el caso del participante C, orienta a los alumnos en varios temas o les deriva a la asociación. Este mismo participante, a lo largo de la entrevista, explica que para él lo más importante de la clase es que sus alumnos se sientan cómodos, que aprendan a través de situaciones reales y le resta importancia al componente lingüístico. También habla del aprendizaje mutuo y bidireccional, por lo que la figura de profesor puede ser, a su vez, de alumno y de esta manera afirma:

(8) yo sé que he de enseñar castellanoo lo que puedo/ o lo que pueda/ pero yo puedo también aprender mucho/ y esto es importante porque todos te cuentan cosas/ sí/ y esto sí que es bueno.

De su testimonio se desprende que este profesor se sitúa en una posición de igualdad con los alumnos, donde el docente es, a la vez, alumno y profesor y no existe una distancia entre ambos. Además, este participante busca en sus alumnos la reflexión, que participen activamente en la clase y que no adquieran un papel pasivo de recibir información sin ningún tipo de cuestionamiento:

(9) unos escribimos de izquierda a derecha y otros de iz- de derecha a izquierda y las grafías son completamente distintas (2”) claro eso lleva muchas reflexiones/ que intento que las hagan ellos.

Como indica Taylor (2006) el método del “teaching for change” desafía a los adultos a evaluar sus puntos de vista y sistemas de valores. Es por ello por lo que los profesores deben animar a los estudiantes adultos a llevar a cabo un empoderamiento y crecimiento personal.

Considerando que este participante imparte clases en niveles de alfabetización, del fragmento (9) se deduce que el nivel lingüístico, al contrario de lo que otros participantes opinan, no influye a la hora de abordar temas extralingüísticos en clase. Además, como afirman Williams y Burden (1997: 44), se debe ir más allá y superar la mera instrucción lingüística para “hacer que las experiencias del aprendizaje sean significativas y relevantes para el individuo, que crece y se desarrolla globalmente como una persona”.

5.1.1. El clima adecuado y el componente afectivo

Aparte del papel como facilitador de conocimiento, el profesor debe prestar especial atención al componente afectivo del aprendizaje y velar por el bienestar de sus alumnos. Los estudiantes acaban de llegar al país de acogida y desconocen el lugar, el idioma y cómo funciona el sistema y la sociedad, por lo que es usual que tengan dificultades al principio. De este modo, es importante tener en cuenta la actitud de los estudiantes respecto al país y la lengua de acogida, ya que esta puede influir positiva o negativamente en su aprendizaje. Por lo tanto, como afirman Arnold y Brown (2000): “la enseñanza de segundas lenguas a menudo conlleva determinadas dificultades emocionales creadas en la confrontación entre dos culturas. En la situación de segundas lenguas el alumno no solo se enfrenta con la lengua meta sino también (...) con la cultura meta” (2000: 275). Es por ello por lo que los profesores deben desarrollar habilidades para hacer que este proceso de adaptación resulte más fácil para los alumnos y sientan el apoyo de los docentes.

Muchas de las personas que fueron entrevistadas mencionan otras cualidades que los profesores deben poner en práctica en clase, como la necesidad de crear un buen ambiente en el aula y tratar de que haya una buena relación entre los alumnos y con el profesor, para que se forme un buen clima en el que se sientan seguros y cómodos para participar. Algunos, como el participante C, hablan del componente afectivo, que considera indispensable para un buen aprendizaje: “intento hacer mucho cohesión de grupo↑ y mucho vínculo/ me parece lo más importante/ componente afectivo y todo esto ¿no?↑”. Del mismo modo opina el participante N, quien aboga por “intentar COHESionarr al grupo” y remarca la importancia de la creación de “un ambiente de- dee- de afinidad↑// de filia- me sale esta palabra/ de buen entendimiento”. De las palabras de estos dos participantes se infiere que estos profesores priorizan la afectividad y prestan más atención al bienestar de sus estudiantes que al componente lingüístico. En esta línea, N añade que para él es importante que los alumnos vayan “perdiendo el miedo y el miedo también entre ellos que eso es un tema a veces un poco complicado”. De acuerdo con lo que manifiesta N, al inicio del curso, los alumnos están asustados porque todo resulta nuevo para ellos y, además, tienen dificultades para considerarse parte de un grupo multicultural.

Para romper el hielo y crear un entorno más distendido, N recurre al humor. En su opinión, el humor constituye una herramienta eficaz para crear un buen clima de aprendizaje; el objetivo principal del humor es que los estudiantes se diviertan y se encuentren cómodos en clase:

(10) yo soy feliz cuando veo- al principio todos están serios distantes→ a ver qué pasará/ y no entienden nada/ yo soy muuy payaso- hago mucho el payaso y entonces si consigo ya el primer día que sonrían// buff he avanzado mucho/ he avanzado mucho.

Siguiendo a N, y al igual que planteaba el participante C, la prioridad de ambos docentes son sus alumnos, más que el aprendizaje lingüístico que se pueda producir en sus clases. Así, se entiende que el profesor se sitúa en una posición de proximidad con sus alumnos y utiliza varios recursos para crear un buen clima en el aula.

Dos de las participantes van más allá y hablan de la importancia de empoderar a los alumnos, que, según define la RAE, significa “hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido”. En este sentido, G habla de su grupo de alumnas y se

refiere a la clase como el espacio que tienen para crear vínculos y para “que ellas se sientan más seguras y empoderadas (...) aumentar su seguridad (...) crearnos un espacio de confianza”.

Por su parte, la participante S habla del empoderamiento de los alumnos y lo hace de la siguiente manera:

(11) cuando viene alguien nuevo a clase/ y la clase ya ha empezado ya lleva un par de días sí que hablamos un poco de la cultura de esa personaa↑ paraa-para empoderarlo para queee se sienta orgulloso de lo que tiene.

Del mismo modo, afirma que tratar cualquier aspecto que haga la mínima referencia al país de origen del alumno es una forma de empoderamiento, como se puede deducir del siguiente fragmento: “dimos una clase sobre eso [por qué la India lleva artículo] para empoDERAR al chico de la India”.

El empoderamiento de los alumnos resulta fundamental en las clases de adultos y este se consigue gracias al “transformative learning”, concepto definido por primera vez por Mezirow a finales de los años 80 y que explica cómo las expectativas del aprendizaje adulto están basadas en presunciones culturales e influyen en el significado que se construye a partir de las propias experiencias. Este aprendizaje se centra en el diálogo, la reflexión crítica, el empoderamiento y la acción. Por consiguiente, de las palabras de estas dos participantes (G y S) no se entiende que se produzca un empoderamiento si no se lleva a cabo ningún tipo de acción específica para que esto ocurra, pues el mero hecho de juntar a alumnas en una clase o mencionar, de manera superficial, aspectos referidos a su país, no son suficientes para que se produzca un empoderamiento. Es cierto que, aunque para las mujeres adultas asistir a clases implica un gran esfuerzo debido a la carga del trabajo y de la familia; también supone una oportunidad para interactuar, salir de casa y poder ser autónomas en la nueva sociedad y desarrollar capacidades para cuestionar sus tradiciones y valores (Crescen García, 2004). No obstante, sin un trabajo basado en acciones, este empoderamiento que mencionan ambas participantes no tendría lugar.

A lo largo de las entrevistas, algunos participantes mencionaron otra característica que todo profesor debe tener y que es la empatía, para poder entender a sus alumnos, ponerse en su lugar y no resultar una persona extraña para ellos. Cabe destacar que, aunque bien es cierto que los profesores han de ser una figura importante y próxima para

los estudiantes, tampoco es apropiado que esto se confunda con lástima o caridad. La participante S expresa esta idea de la siguiente manera:

(12) empatía↑ que sientan que pueden incluirse que noo-no intentamos excluir los de una sociedad sino queremos que estén incluidos.

En (12), S articula la idea de que uno de los objetivos del docente es que los alumnos recién llegados a España se integren en la nueva sociedad. Sin embargo, S no elabora de qué modo se toman acciones para que esa integración se produzca o cómo desde el aula de EL2 se contribuye a ese proceso de integración en la cultura de acogida.

Como señala Crescen García (2004), es la misma sociedad de acogida quien tiende a segregar a los inmigrantes y, además, en general, los países receptores son los que no muestran interés por la nueva cultura de los recién llegados. La competencia intercultural juega un papel significativo en esta integración, aunque, como señala Magro (2009), no se trata de un proceso de una sola dirección en el que son los recién llegados los que tienen que “encajar” en la nueva sociedad. Además, Miret i Serra (2011) indica que no es posible conocer la integración de un individuo, puesto que conlleva un grado de sentimiento de pertenencia a una cultura u otra y esta variable no se puede medir.

Sin embargo, no se trata de que “sientan que pueden incluirse”, como expresa S, sino que ya pertenecen a la sociedad española, ya que lo que diferencia a los estudiantes de ELE con respecto a los de EL2 es que estos últimos vienen a quedarse en la sociedad donde están estudiando la lengua (López, 2017).

Por su parte, el participante A entiende que la función principal del profesor es enseñar, es decir, tiene un papel de facilitador de conocimiento. A su vez, afirma que todo profesor debe mostrar interés por el bienestar de sus alumnos y ser empático con ellos, como expresa en el siguiente fragmento:

(13) el profesor es profesor y eso→ya te digo lo defiendo- nosotros vamos a que aprendan no vamos a otra cosa ¿no? peero↑ por otro lado debe ser una persona muy empática con sus problemas entonces el tema de la empatía yo en las clases digoo digoo estimar→ hem d'estimar als alumnes pero yo sé que eso creo que es muy importante ¿no? y eso↑ soon gestos pero eso se nota diríamos que tú no eres un ser extraño que te da lo mismo y que lo único que quieres es que atiendan- no↓ que comprendes sus problemas y quee- en algún momento

por ejemplo en Eica hay un- hay todo un servicio de mediación cuando ves alguna situación así después de clase preguntas *¿qué te pasa? oo que aay mira quee pues que me van a echar del piso* o lo que sea *bueno vamos a ver* entonces pues intentas hacer un puente con el mediador↑ (...) tampoco NO puedes- no puedes solucionarlo todo pero por lo menos esa proximidad ante el problema.

Una de las claves del éxito de una buena relación humana es el acto de escuchar. Para ello, la empatía es uno de los factores que permiten la apertura del canal de comunicación y un acercamiento con la persona. Por tanto, es necesario colocarse en el lugar del otro y asumir su marco de referencia (Vieira, 2007). En (13), al igual que N y C, el participante A también hace referencia a la necesidad de conocer el funcionamiento de los servicios administrativos que ofrece la ONG para poder orientar a los estudiantes en sus trámites y problemas cotidianos. De esta manera, A alude a la necesidad de mediar entre el alumno y la ONG; sin embargo, no considera que sea parte de su trabajo solucionar sus problemas y, por lo tanto, se reconoce como el enlace entre el alumno y los sistemas de mediación de la asociación. Como se ha mencionado anteriormente, el profesor no debe ser un terapeuta (Dunn y Adkins, 2003), sino facilitar el aprendizaje, que se consigue mediante el establecimiento de ambientes adecuados.

(14) reconocer pues toda la situación en que ellos se encuentran tener una cierta- tener una cuestión de proximidad/ de empatía con sus problemas y sus- intentar crear un clima en clase que sea un clima agradable y exigente las dos cosas a la vez diríamos ¿no? pero agradable también.

Para A, es importante la relación y la creación de un clima donde los alumnos se sientan seguros y en confianza, al igual que opinan los participantes N y C. No obstante, a diferencia de estos participantes, el profesor A le otorga la misma importancia al componente lingüístico que al afectivo y no prioriza uno sobre otro. De sus palabras se infiere que este participante se considera únicamente como un facilitador de conocimiento cuyo objetivo es la creación de un buen ambiente de aprendizaje y, por ende, destaca el uso del componente afectivo y de la empatía.

5.1.2. La influencia del profesor

Como señala Carbonell (2000) la enseñanza que se lleva a cabo en las aulas conlleva un aprendizaje que va más allá del conocimiento lingüístico. En clase los alumnos aprenden a convivir y a ser en nuestra cultura, un aprendizaje que se transmite por los canales más efectivos, como son los socioafectivos y emocionales y la imitación de un modelo de conducta. Es por ello por lo que resulta fundamental la figura del profesor, quien debe tener una madurez y preparación adecuada para esta labor y, por lo tanto, es importante definir hasta dónde puede llegar la influencia del profesor de EL2 en sus alumnos. Como indica la participante S:

(15) al ser una escuela de pri-o sea- u sitio de primera acogida quieras o noo mi compañera y yo somos las PRIMERAS personas de habla hispana que ellos conocen.

De este fragmento (15) se entiende que esta profesora considera que los alumnos no tienen más relaciones con españoles que la que se produce en las aulas entre el profesor y el estudiante. Cabe destacar que cuando las personas inmigrantes acaban de llegar al país, su primer contacto acostumbra a ser la ONG y, por tanto, el docente de español. Esto se explica porque, como destaca Crescen García (2004), el gregarismo resulta típico entre los colectivos que emigran y cuyo fin es preservar su identidad y, además, normalmente es la misma sociedad receptora quien tiende a segregarlos.

Muchos de los participantes dudan a la hora de expresar esta influencia, ya que opinan que su opinión sería subjetiva; sin embargo, participantes como B e Y afirman que pueden constituir un ejemplo para sus alumnas. La participante B lo expresa de la siguiente manera:

(16) aparte de enseñarles a hablar en castellano→ pienso quee soy como un referente de una persona de aquí ¿no?↑.

Por su parte, la participante Y declara:

(17) pues que vean en mí a lo mejor reflejado lo que puede ser una espa- una mujer española que tiene hijos y familiaaa.

De los fragmentos (16 y 17) se entiende que estas participantes se ven a sí mismas como una figura de referencia, como un modelo de la sociedad española y en la que los

alumnos pueden identificar rasgos generales, costumbres, maneras de hacer o de hablar de un español. Además, la participante Y continúa:

(18) sí que es verdad que te mirann- claro en algún momento eres su modelo ¿no?
↑ o están viendo algo- claro- de una cultura distinta↑ y la forma deee- yo-
yo veo perfectamente cómo me están mirando de arriba abajo/ ¿no? porque las
estás notando que te están mirando desde el zapato hasta el pelo↑ yy/ pero de
buen rollo o sea yo las veo que- quee de alguna manera piensan *bueno// igual
me gustaría↑ oo vestirme así↑ o me gustaría hacer aquello↑ o actuar de esta
manera↑*.

Para Y, el docente representa un modelo de referencia de una persona española, de lo que se deriva, de acuerdo con Y, que las alumnas deseen asemejarse a ella y se cuestionen sus tradiciones y valores. No obstante, es importante diferenciar el hecho de ser un reflejo de una cultura, por pertenecer a esta, del querer seguir ese modelo. Es inevitable que la profesora, al formar parte de una sociedad, transmita valores o costumbres de esta, sin poder por ello generalizar que todos los españoles sean iguales. Sin embargo, esto no quiere decir que las alumnas quieran imitar este modelo y asimilarse a la nueva cultura, olvidando así sus orígenes y tradiciones.

Por otra parte, esta participante construye un discurso de supremacía de su cultura sobre la de sus alumnas, ya que se considera como la referencia que todas quieren imitar. En (18), se infiere la idea de que Y actúa desde un etnocentrismo cultural, asumiendo que su cultura es superior a la de sus alumnas, lo que desemboca en un intento de aculturación, puesto que presupone que sus estudiantes quieren asimilarse a su cultura. Este fenómeno ocurre cuando existe una sobreestima de un grupo cultural, que impide la valoración de grupos culturales diferentes y, tal y como apuntan Heise et al. (1994), existen “muchos maestros que en lugar de procurar conocer y entender la cultura de la población con la que trabajan, se encuentran en una serie de conflictos al pretender imponer sus propios valores y conocimientos” (1994:21). Este tipo de actitud proveniente de profesores de EL2 entraña un peligro para los alumnos inmigrantes, quienes pueden sentir su cultura infravalorada y permitir que se produzca una asimilación; esto es, la adopción de elementos foráneos y la consiguiente negación de los valores propios (Heise et al.,1994).

En una línea diferente, C habla de un tipo de influencia distinto, refiriéndose a la metodología de trabajo y a la autorreflexión:

(19) ¿influencia?↑puees→ igual sí/ hay gente que sí que me ha dicho quee-
buenoo que según los temas que planteábamos en clase↑ o debates que se han
dado en clase o cosas así↑ pues gente que ha revisado su sistema de
pensamiento↑.

En (19) este participante no aboga por influir directamente sobre la persona y sus creencias o costumbres, sino a hacerla participar en los debates y discusiones del aula y que, a partir de estos, el alumno reflexione sobre sus propios pensamientos y puntos de vista. Esta línea de pensamiento guarda relación con el “transformative learning” que, como apunta Mezirow (1995), se trata del desarrollo de un aprendizaje en el que, a partir de una interpretación, se construye una interpretación nueva o revisada del significado de la experiencia personal para poder guiar futuras acciones. Como ya se ha dicho anteriormente, este tipo de aprendizaje para adultos se consigue mediante el diálogo y la reflexión crítica y donde el papel del profesor es imprescindible para que los adultos se cuestionen y critiquen diferentes sistemas.

Por último, el participante N también cree que es inevitable influir de alguna manera a los alumnos, pero aclara que se trata de una influencia bidireccional:

(20) creo que sí ¿eh? que- pero también creo que nos influencian a nosotros o sea
que nosotros también cambiamos de mirada (...) NOS influenciamos
mutuamente// y cambiamos.

De este fragmento se desprende la idea de que este participante entiende la influencia como un aprendizaje mutuo en el que el profesor da a la vez que recibe y siempre con la finalidad de que se produzca un cambio en sentido positivo. Como se ha visto en el fragmento (8), este docente mantiene una relación de proximidad con sus alumnos, de igual a igual y no unidireccional, de modo que el aprendizaje se realiza en ambos sentidos.

5.2. La visión del alumno

Como se ha revisado en el punto 2.4. del marco teórico, la relación que se establece entre profesor y alumno incide en el desarrollo del aprendizaje (Rosenthal y Jacobson, 1968, 1980). Asimismo, “cuando las expectativas del profesor sobre el alumno son negativas pueden comprometer su trayectoria escolar, su autoestima y motivación” (Beltrán, 1987:357).

A pesar de que el profesorado no lo perciba, su discurso, sus actitudes y su comportamiento varían según adquiera una visión positiva o negativa del alumno. De este modo, para que la enseñanza y la relación entre el alumno y el profesor mejore, es importante que el docente sea consciente de los estereotipos y expectativas que aplica sobre el estudiante con el fin de poder eliminarlos (Vieira, 2007).

Autores como Helot y Young (2002) y Brunn (1999) afirman que cuando los destinatarios de los cursos de lengua son inmigrantes se produce un retroceso pedagógico. En el ámbito de EL2, varios autores señalan que existe una creencia extendida sobre que la procedencia de los alumnos o sus carencias socioeconómicas afectan al aprendizaje, del mismo modo que los referentes y valores culturales condicionan las técnicas y materiales empleados en las clases (Miquel, 1995; Villalba y Hernández, 2008).

Por otra parte, se considera que los inmigrantes solo tienen que alcanzar un nivel mínimo para desarrollarse y se les niega la oportunidad de progresar en su aprendizaje (Waxman, Padron y Knight, 1991), al contrario de lo que ocurre con la enseñanza reglada de ELE, donde los niveles están formalmente definidos.

El análisis del corpus de entrevistas revela algunas de estas visiones negativas sobre el estudiante inmigrante y sus supuestas dificultades para el aprendizaje. En un primer lugar, cuando se les preguntó a los profesores sobre cómo eran sus grupos de alumnos y si se trataban de grupos homogéneos o no, todos ellos afirmaron que eran grupos claramente heterogéneos. No obstante, cada profesor definía la heterogeneidad de una forma diferente, atendiendo a varios factores como la procedencia, la edad, el nivel lingüístico y los métodos de enseñanza a los que están acostumbrados.

Para López (2017), el alto grado de heterogeneidad es una de las principales características que definen al alumnado inmigrante, ya que proceden de países diferentes

y poseen sistemas lingüísticos y culturales diversos y estilos de aprendizaje que difieren a los nuestros. Asimismo, en este colectivo se reúnen personas de diferentes sexos, edades y grados de formación, lo que dificulta la creación de programas de lengua y el seguimiento de itinerarios educativos para su formación.

5.2.1. La heterogeneidad en el aula

Según las opiniones de los participantes, se pueden dividir en dos grupos: los profesores que creen que la heterogeneidad depende de factores como la nacionalidad, la cultura o la edad de los participantes y el grupo de docentes que definen la heterogeneidad según el nivel de lengua, así como los métodos de aprendizaje de la educación anterior de los alumnos.

En primer lugar, cuando la participante Y relata cómo empezó a ser voluntaria lo explica del siguiente modo:

(21) un poco por practicar con un grupo↑ y tal heterogéneo↑ y bueno el caso es que una vez que empecé pues lo primero quee quee notas es que hay una diferencia muy grande entre lo que piensas que va a ser y lo que luego es ¿no?↑ porque luego en realidad claro ni-ni el tipo de gente es el que -para el que tú has estudiado eeh o sea quiero decir es muy variado↑ entonces hay gente de todas las edades↑ de diferentes países↑ entonces esto lo que hace es quee se te rompen un poco los esquemas de lo quee- de lo que piensas ¿no?↑.

Del fragmento (21) se desprende la idea de que esta participante considera que existen diferentes tipos de personas y que sus alumnos inmigrantes no encajan dentro del grupo “prototípico” que esta profesora se esperaba. Con estas palabras, esta docente destaca la diferencia que existe entre el tipo de alumnos que puede encontrarse en una academia de español y el que hay en las clases no regladas de las ONG, sobre todo en lo referente a la edad y los países de procedencia. De acuerdo con los datos recogidos en la Memoria de 2015 de la ONG Servei Solidari de Barcelona, la gran mayoría de los alumnos procede de Asia (58,1%) y el Magreb (11,9%). En realidad, en las clases que ofrecen las academias las edades y los países también son muy dispares, por lo que este no es un verdadero factor diferenciador entre ambas escuelas; sin embargo, como apuntan

Villalba y Hernández (2008), las expectativas educativas varían según el origen de los estudiantes (Waxman y Tellez, 2002). Asimismo, según el informe PISA se evidencia que no existe una relación directa entre los resultados académicos obtenidos por inmigrantes y su cultura o país de origen (Dronkers y Levels, 2006).

Cuando se refiere a su grupo, esta participante explica: “es más gente de tipo-bueno hay más gente musulmana hay mucha gente de Pakistán de India eeh bueno↑ muy distinta”. De sus palabras se desprende que la docente establece una diferencia entre sus estudiantes, según pertenezcan a una u otra nacionalidad o religión, y no se refiere a sus alumnas como individuos, sino que generaliza agrupándolas por su país de origen.

Siguiendo esta línea, la participante S también expresa la heterogeneidad de su aula únicamente en términos de diferentes nacionalidades:

(22) Marruecos Indiaa Pakistán Siria// luego sí que había una brasileña↑ eeh rusos eeh italianos//mira sí rusos y ya está era básicamente este tipo de nacionalidades el ACTUAL grupo es un poquito máas//o sea hay mucho máas-o sea más diverso porque sí es cierto que hay personas de Túnez↑ de Marruecos↑ India↑ pero también hay franceses haay-hay personas de África→ hay de CHINA→.

En (22) cabe destacar la forma en la que esta participante se refiere a sus alumnos y cómo distingue entre unos países y otros. Cuando emplea la construcción “luego sí que había una brasileña↑ eeh rusos eeh italianos” marca una diferencia con los países anteriores (Marruecos, India, Pakistán y Siria), del mismo modo que vuelve a destacar la diferencia con el conector contraargumentativo *pero*, separando las “personas de Túnez, Marruecos e India” de “los franceses”. Sus palabras revelan que esta docente ve dos grupos diferenciados que ella misma separa en su discurso y, además, solo utiliza el término de la nacionalidad para aquellos países que pueden resultarle más cercanos física o culturalmente: “brasileños, rusos, italianos y franceses”, mientras que las demás procedencias las designa por el país, no por la nacionalidad. De este discurso se infiere una distancia y desconocimiento de la procedencia de sus alumnos.

Por su parte, al igual que S e Y, la profesora B cree que la heterogeneidad de sus alumnas reside en las diferentes edades y culturas, como explica cuando expresa:

(23) no homogéneo no es la palabra (risas) porque hay claro son de edades muy diferentes↑ (...) son diferentes por edad↑ por cultura↑ y sí es un grupo/ diverso pero quiero decir que también es verdad que es fácil tenemos muchas cosas en común.

B apunta que la edad y la cultura de los estudiantes son elementos que definen la heterogeneidad, pero que no influyen notablemente a la hora de dar clase ni suponen ningún inconveniente.

(24) ahora tengo unas señoras mayores y que y todo tienen muchísimo interés y están receptivas les cuesta un poco más/ eso sí/ pero no difícil hay personas que les cuesta mucho →porque hay personas que lo cogen con mucha facilidad↑ y que se acuerdan de los nombres y enseguida intentan hablar↑ yy personas que pues que son tímidas/ o porque se ven inseguras/ o porque no sé les cuesta más→

En (24), la participante B entiende que la complejidad del aprendizaje radica en las habilidades de cada estudiante, del mismo modo que la edad influye sobre estas capacidades. Aun así, no son factores que dificulten la enseñanza y, además, esta diferencia de aptitudes se da en todos los contextos educativos y profesionales.

En relación con la falta de homogeneidad por cuestiones de edad, carácter y procedencia, el profesor N, al igual que la participante B, también opina de esta manera:

(25) depende de cada uno y depende de qué países son/ que unos aprenden muy rápido y otros qué va ni de tiro y si son gente mayor menos// gente mayor cuesta mucho/ gente joven enseguida lo pillan.

En (25), N distingue los alumnos según la nacionalidad y la edad y hace referencia a estos dos factores en términos de dificultades de aprendizaje. Según este profesor, dependiendo de la edad y del país de procedencia, los estudiantes tendrán más o menos dificultades para aprender y progresar. A pesar de las técnicas de estudio o los enfoques metodológicos que se emplean de distinta manera en cada país, la facilidad que tiene cada persona para aprender no guarda relación con el país donde haya nacido. Del mismo modo, no se puede generalizar y suponer que todos los habitantes de un país tienen las mismas dificultades o facilidades de aprendizaje.

Respecto a la extendida creencia sobre lo complejo que les resulta a los adultos estudiar una nueva lengua (fragmentos 24 y 25), como se ha mostrado en el punto 2.2.2. del marco teórico, a pesar de que los niños tengan más facilidades para asimilar de manera inconsciente mucha información, los adultos gozan de otras ventajas en la adquisición de lenguas, del mismo modo que la motivación que les provoque el estudio de la lengua afectará en su progreso con el idioma.

Otros participantes comprenden la heterogeneidad en términos de edad y país de origen, pero también destacan otros factores fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua. De este modo opina el participante C: “es un poco heterogéneo eso a nivel de edad y procedencia”, aunque cabe destacar que este profesor incluye la metodología de aprendizaje de los alumnos como un componente fundamental en la adquisición de una lengua.

(26) la formación inicial en la formación de personas adultas es SUPERimportante la formación inicial quee hayan tenido para después poder hacer actividades ¿no?↑

Según sus palabras en el fragmento (26), C cree indudablemente que el tipo de aprendizaje con que el alumno adulto ha sido educado es fundamental a la hora de planificar las clases, adaptar la metodología e, incluso, las actividades. Relaciona los diferentes tipos de aprendizaje con los lugares de procedencia de los alumnos y lo expresa de la siguiente manera:

(27) es superimportante conocer- no solo la persona y su psicología y su sistema vital en ese momento sino también de dónde vienen para saber cómo puede plantear una actividad o si puedes plantearla o no o de qué manera desde→ a nivel de formato hasta contenidos→ hasta duración→ todo.

En (27) se desprende que C ve a los alumnos individualmente y no los agrupa por nacionalidades, del mismo modo que centra su enseñanza teniendo en cuenta a cada estudiante. Además, este participante explica que muchos alumnos tienen dificultades para entender ejercicios que pueden resultar “cuestiones básicas que para las personaas→ más occidentalizadas- digamos/ con una educación más occidental pues ya tenemos→”.

La autora Miquel (1995) hace referencia a este tipo de actividades que se deben evitar, pues es incorrecto presuponer que los estudiantes comparten los mismos esquemas cognitivos que los occidentales damos como universales. El participante C lo ejemplifica de la siguiente manera:

(28) una cosa tan sencilla como una actividad formal de rellena-huecos que tienes que decidir *qué tengo que poner aquí* era como de repente *yo tengo que decidir/* no podían ¿no? ↑ mucha gente- encontrarse con estas dificultades o de no poder entender una instrucción que tiene que ver con levantarse moverse hacer algo que implique movimiento→ solamente- negociaCIÓN *ahora en parejas decidir qué de estos dos platos*↑ o sea todo lo que tenga que ver con tomar decisiones propias es como un no pero porque no están- no les han enseñado a esto ¿no?↑ sobre todo en zonas rurales.

Para C, dependiendo del país de procedencia e, incluso, de si los alumnos pertenecen a un núcleo urbano o una zona rural, las metodologías de aprendizaje serán diferentes. Por consiguiente, los estudiantes no están acostumbrados a trabajar desde el enfoque comunicativo en el que se prioriza la toma de decisiones por parte del alumno y la participación activa en el aula.

De la misma manera lo explica la participante S, quien considera que los métodos de aprendizaje y el bagaje educacional que los alumnos poseen son factores que hay que tener en cuenta en clase y que estos varían según los países de origen. De este modo, comenta:

(29) estudié en el International House y ellos te enseñan a que aprendas jugando/ divirtiéndote/ y cuando llegué aquí ellos no lo entendían porque claro en base al país que sea tienes un método de estudio concreto// yyy algunoos- algunos se divertían↑ otros estaban que no querían ceder no querían incluirse↑ entonces bueno era como *no sé si lo estoy haciendo bien no sé si lo estoy haciendo mal.*

S apunta que a cada país le corresponde un enfoque educativo; no obstante, es importante mencionar que, en España, la adopción del enfoque comunicativo o el enfoque por tareas es un fenómeno que se ha ido adoptando desde finales del siglo XX y hasta

entonces se empleaba el enfoque estructuralista y gramatical; por consiguiente, no es correcto generalizar y asignar un método específico a todo un país.

En esta misma línea, la participante T también habla sobre las diferencias que existen respecto a las metodologías de aprendizaje que siguen en distintos países: “mi sistema de aprendizaje era completamente diferente al suyo”. De su testimonio cabe destacar la manera en la que compara su sistema de aprendizaje con el de los alumnos, es decir, calificando de diferente su propio sistema y, por tanto, haciendo referencia a la creencia de que la práctica occidental es la universal (Miquel, 1995).

Además, esta participante es la única entrevistada que se refiere a la heterogeneidad solamente en términos de nivel lectoescritor y de la educación previamente recibida:

(30) por lo referente a la lectoescritura ¿no?↑ hay MUcha heterogeneidad entre las personas quee-que leen y escriben con fluidez y las que tienen muchas dificultades por una cuestión de nivel de estudios previo ¿no?↑.

La participante T, continúa su discurso ejemplificando las diferencias que se ha encontrado respecto a las técnicas y a la disposición para trabajar en clase dependiendo de la nacionalidad:

(31) por lo menos en mi experiencia las mujeres marroquíes como que están más dispuestas a moverse↑ a cambiarse y ponerse con otra persona↑ ¿no?↑ en GENERAL obviamente hay de todo ¿no?↑ y en- y en las mujeres de Ghana y de Nigeria que son los casos que he tenido como que les cuesta MÁS ¿no?↑ hacer este- este paso de *noo/ yo estoy en mi sillaa y aquí no me voy a mover*↑ y *no quiero trabajar con nadie*↑ *quiero*→y es como- como- me parece que tiene una estructura más del machaque gramatical y *yo lo que quiero aquí es aprenderme los verbos* ¿no?↑ y en el otro sentido es como más de relaciónn.

En (31) se revela que, según los sistemas educativos a los que las alumnas están acostumbradas en su país, tienen mayor o menor dificultad para adaptarse al enfoque comunicativo, que requiere una participación activa del estudiante. En numerosas ocasiones, son los propios alumnos los que solicitan una enseñanza de tipo gramatical

porque es la que conocen y rechazan cualquier actividad comunicativa donde deban tomar decisiones o trabajar en grupo.

Por otra parte, T encuentra disimilitudes según el sexo y explica que, en sus clases, se ha encontrado casos en los que la actitud de los hombres difería de la de las mujeres.

(32) y yaa si hablamos de HOMBres dentro de una clase donde hay muchas mujeres↑ aquello ya sí que se complica mucho más ¿no?↑ porque ellos solo quieren trabajar con elloss ¿no?↑ o no quierenn-no quieren tampoco hacer este tipo de cosas que les parecen como más →de hecho a veces lo verbalizan como más infantilees↑ o máas *no no yo quiero aprender mi tablita ¿no?↑ la tabla el cuadro y no me saques de aquí ¿no?↑* y en eso sí que encuentro diferencias

La participante T constata que los hombres se oponen más al enfoque comunicativo, puesto que no lo consideran eficaz. Asimismo, esta profesora relata que, en ocasiones, ha sido un motivo desencadenante de conflicto, como se puede ver en el fragmento (57) del apartado de los conflictos culturales. Del testimonio de esta profesora se destaca un conflicto que surge por la discordancia de ideas respecto al tipo de aprendizaje que se debe seguir en clase. Los alumnos ponen en duda la palabra de la profesora y cuestionan su método de enseñanza, lo que puede guardar relación con las diferencias culturales que existen en distintas sociedades respecto a la figura dominante del hombre.

Por su parte, el participante C también hace referencia a casos concretos que se ha encontrado en sus aulas y que redundan en la concepción defendida por la participante T.

(33) en clases de ELE personas poco -poco escolarizadas ¿no?↑ que no entendían las instrucciones→ no entendían o personas que han ido a una escolarización no solo que a lo mejor ha sido poca sino que es en pueblos y hace muchos años- gente que a lo mejor tiene 45 años ahora de los 45 adelante→ 65 según qué zonas rurales dee no sé/ algunas zonas de África↑ o algunas zonas de Asia↑ la educación es una educación absolutamente unidireccional donde la educación inicial- donde la persona solamente recibe y no puede tomar decisiones/

En el fragmento (33), C es consciente de que la educación que han recibido (o no) las personas adultas es decisiva a la hora de comenzar a estudiar una nueva lengua. La diferencia en el grado de escolarización influye en la utilización de ciertas destrezas académicas como la interpretación de ejercicios lingüísticos como los de elección múltiple o en el dominio del metalenguaje.

El participante E también deja constancia de la importancia del aprendizaje que han recibido los alumnos en sus países y cómo este influye a la hora de afrontar las clases.

(34) si es que había ido a la escuela alguna vez o si a lo mejor había ido a alguna otraa- algún tipo de escuela en el que el alumno tiene que repetir lo que le dice el profesor/ me imagino/ me imagino/ no sé

En (34), el profesor apunta que la metodología en la que han sido escolarizados sus alumnos es de tipo estructural, donde los estudiantes no son los protagonistas del aprendizaje y, tal y como apuntan los participantes T, C, y S, los alumnos encuentran dificultades para adaptarse a nuevos enfoques.

Para incluir a los alumnos en el proceso del aprendizaje y tener en cuenta sus ideas y métodos anteriores, el participante C es partidario de planificar la clase pensando en las necesidades de cada uno de sus alumnos.

(35) lo que intento ess→eeh- planificar la clase para poder gestionar la heterogeneiDAD entonces algún díaa el que ya lo sabe si estamos en clase abierta pues lo repasa↑ o hace otra cosa mientras que laas- los que no lo saben están haciéndolo o entonces dividir la clase en grupos↑ y que unos se ayuden a unos y a otras↑yy gestionar la clase de manera que tú puedas ver y para eso requiere mucha planificación de decir *vale ahora vamos a hacer esto esto y esto y//* encarnar las actividades con tus alumnos y tus alumnas es decir con cara y ojos

Para C, la heterogeneidad no constituye un impedimento, sino que este profesor trabaja en base a esta falta de homogeneidad y busca la manera adecuada de tratarla de acuerdo con las necesidades de cada alumno y con el fin de ofrecerles un aprendizaje personalizado.

Del mismo modo, la profesora S busca soluciones para tratar la heterogeneidad y menciona los problemas que los alumnos pueden tener en relación con su lengua materna, en este caso el árabe.

(36) a la gente de Marruecos↑ que suelen confundir mucho la e y la i en momentos puntuales sí que hago que hagan ejercicios o que escriban→ pero lo hago aposta

En el fragmento (36), S hace alusión a las dificultades relacionadas con la nacionalidad y la lengua materna de los alumnos. Es por ello por lo que intenta tratar en clase ejercicios específicos para árabes, orientados para subsanar estas carencias o errores más fosilizados. Con esta afirmación, se desprende la idea de que esta participante personaliza sus clases y su método de enseñanza para ajustarlos a las necesidades de los alumnos, al igual que hace el participante C.

Para definir la heterogeneidad en las clases, participantes como G y P aluden a las diferencias que existen respecto a la educación anterior o el nivel cultural. G describe su grupo como “un grupo superheterogéneo↑ con niveles de educación muy diferentes↑”. Por su parte, P señala: “un nivel cultural→ un nivel yo pienso muy bajo”; del mismo modo, afirma lo siguiente:

(37) muy heterogéneo sí porque ya digo puedes encontrar algún caso de que te digan de enseñanza media→ otros estudios primarios→ algunos casos que ni han ido a la escuela pero bueno universitarios no haay- vaya yo no→

De acuerdo con lo que manifiesta este docente, existen disimilitudes en términos de la educación anterior y considera que el nivel cultural depende de si los estudiantes han cursado estudios superiores. Asimismo, este profesor de alfabetización hace referencia a los alumnos que no han sido alfabetizados en español y señala:

(38) esta son gente que desde la vista de nosotros claro no es normal porque claro está en una situaciónn están en otro país donde todo es diferentee y que posiblemente al no saber leer pues no puedennn-cla- no pueden saber las calles claro es muy difícil ¿no?↑

De (38) se desprende una actitud de superioridad del profesor con respecto al alumno, al que P considera “anormal” por el hecho de no saber leer. Como explica Miquel

(1995), los profesores vemos a los alumnos en función de sus carencias y hablamos de “un bajo/escaso/nulo nivel de formación” en comparación con nosotros mismos (1995:245). Como señala Miquel (1995), el hecho de que los estudiantes no estén alfabetizados no significa que desconozcan el mundo ni que carezcan de recursos cognitivos como la inducción, la deducción o la comparación. Así pues, no estar alfabetizado no es sinónimo de no saber moverse por la calle. Es cierto que vivimos en una sociedad en la que resulta casi imprescindible el dominio de la lectoescritura para poder acceder a otros recursos; sin embargo, cabe destacar que estas personas han desarrollado otro tipo de estrategias que las personas alfabetizadas no tienen, como la habilidad para recordar e identificar sonidos o para memorizar un mayor número de palabras. Además, muchas de las personas no alfabetizadas son hablantes de más de una lengua y han adquirido estos conocimientos en contextos no académicos (Miquel, 1995).

En línea con esta posición de superioridad que el participante P construye en su discurso, aparte de hacer esta distinción en términos de conocimientos lingüísticos y culturales, también lo hace desde una perspectiva personal y económica.

(39) ir a la gente máas débil ↑débil en todos los sentidos no solo económico sino también de vida↑ porque son gente que no está en una situación normaal es decir/ que claroo la situación de ellos buff es hay que ponerse en el lugar/ es muyy- es difícil /claro no tienen papeles no sé qué→ problemas→trabajo→

Erróneamente, desde nuestra posición económica, cultural o intelectual, vemos a los inmigrantes como personas sin recursos, sin conocimientos y como los desvalidos de nuestra sociedad, impidiendo así la visión objetiva de cómo son en realidad, sin basarnos en lo que no tienen (Miquel,1995). Al contrario de lo que articula P en su discurso, las personas que emigran son las más emprendedoras y las más preparadas (Carbonell, 1995).

Este participante parte de la idea de que los alumnos tienen limitaciones para aprender y que, por consiguiente, el profesor también debe conocer hasta dónde serán capaces de llegar sus estudiantes, en lo que a contenidos lingüísticos se refiere. El siguiente testimonio refleja la visión negativa del alumno, basada en sus carencias, como se ha visto en el fragmento (38):

(40) uno llega donde puede→yo intento cada vez conocer más los límites que tienen (...) no puedo hacer nada más ¿no?↑entonces pues conocer las

limitaciones de uno (...) de ellos y las de mí también/ que hastaa dónde yo puedo llegar a ellos/ hay unos límites y a partir de aquí y bueno si puedes llegar a algunos más pues bueno/ ya son menos límites pero de entrada hay unos límites y hay que asumirlos/ yo los asumoo y esto también te lleva a que no te desanimes tanto.

A pesar de que el participante P no especifica que estos factores intervengan en el aprendizaje, sí se refiere a ellos en numerosas ocasiones como un elemento para tener presente en las clases y para la planificación de los objetivos de aprendizaje. En relación con esto último, comenta que su metodología ha cambiado desde que comenzó como voluntario hasta la actualidad y afirma lo siguiente:

(41) al principio darr- quería seguir un esquema un temario y ahora es imposiblee porque claroo te encuentras con gentee (...) pero bueno es lo que hay ¿no?↑yy también son gente pues/también un poco cogido por los hilos porque en el momento que les salga un trabajo desaparecen (...) si se llega se llega si no se llega noo- no buscarr →ningunaa- no decir *bueno llegaremos a esto* no (...)es partir sinn- sin objetivos.

En los fragmentos (40) y (41) se revela una actitud que se podría calificar de catastrofista, donde el profesor ve al alumno como una persona inferior intelectual y culturalmente y que, por ende, no se plantea ningún objetivo porque considera que los alumnos nunca llegarán a él. De esta manera, continúa diciendo que: “lo único que te puedes plantear es si llegan a ser capaces de escribir algunas palabras y si llegan a alguna frase sencilla”. En esta afirmación, P articula la idea de que el único objetivo de las clases es que aprendan a escribir algunas palabras, algo que varios autores, como Miquel (1995), no recomiendan puesto que no se puede alfabetizar sin que los alumnos conozcan la lengua, ya que conlleva una pérdida de tiempo para aprender realmente el idioma. De este modo, la autora afirma que “el problema es de los profesores, que no sabemos enseñar sin recurrir a la lectura y a la escritura, que no sabemos cómo proceder en clase sin recurrir a esos útiles” (Miquel, 1995:3). Además, como apuntan Villalba y Hernández (2008), el bajo nivel de lectoescritura o de estudios no es un problema del alumno, sino del profesor, puesto que no sabemos cómo enseñar sin el apoyo de un libro.

Uno de los factores a los que muchos profesores de EL2 aluden es la manera de organizar las clases por niveles en las ONG. De este modo, la participante Y comenta:

(42) no hay un nivel claro que tú digas- o sea te dicen nivel inicial por ejemplo da igual de inglés o de español y la historia es que tú llegas↑ y claro no es nivel inicial eehh propiamente dicho sino que ahí hay gente que sabe algo otros que no saben nadaa.

En (42), se articula la idea de una falta de distribución en niveles lingüísticos que se base en el MCER y que provocan una heterogeneidad en el aula de diferencia de niveles de lengua y de lectoescritura. Del mismo modo opina el participante E, quien describe los grupos a los que ha dado clase como:

(43) terriblemente heterogéneos (...) sí que hay una especie dee- deee evaluación inicial entre comillas/ una evaluación inicial sí la hacemos para ver por dónde tiene que ir/ pero siempre te encuentras con alguenn quee está fuera de sitio.

Para E, la principal razón de la heterogeneidad en el aula reside en las diferencias respecto al nivel lingüístico y, pese a los esfuerzos de la ONG por separar por niveles mediante una prueba inicial, en realidad esta práctica no funciona. Además, los medios de los que disponen las ONG suelen ser escasos, por lo que no es fácil poder separar las clases según el nivel de lengua y el de alfabetización; es por ello por lo que la falta de medios y de personal provoca que en muchas ocasiones se creen clases de niveles lingüísticos dispares, lo que entorpece el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, este profesor explica que en su grupo hay una gran desproporción de mujeres y hombres:

(44) predominan los hombres/ desgraciadamente (2'') porque yo les digo *oye quee ¿vuestras mujeres saben ya castellano todas?*↑ digo *porque si no que vengan a clase por favor* (risas).

La mayoría de los estudiantes que acude a las clases ofrecidas por las ONG son hombres, ya que, en general, son los que buscan trabajo y tienen una necesidad más urgente de aprender la lengua, mientras que las mujeres suelen quedarse en casa cuidando de la familia. Asimismo, en otros casos el hombre emigra solo y, una vez que ha encontrado trabajo y vivienda, lleva a cabo la reagrupación familiar, gracias a la que la

mujer y los hijos pueden emigrar también; como resultado, los hombres aprenden el idioma antes que las mujeres.

En otro sentido, este profesor hace referencia a los materiales de ELE que no reflejan la situación vital de los alumnos y que considera que habría que tener en cuenta este factor en el proceso de aprendizaje:

(45) [los materiales] los encuentro demasiado complicados paraa nuestros alumnos/ además no están pensados paraa alumnos inmigrantes/ o sea no tienen nada que ver/ el mundo dee→ con el mundo de los inmigrantes.

De acuerdo con lo que manifiesta, el participante E aboga por un empleo de materiales específicos para inmigrantes que se centren en sus necesidades más inmediatas y reflejen su mundo cotidiano. Desde hace unos años, existe un gran debate respecto al tipo de materiales que se deben usar en las clases de EL2, y los partidarios de los materiales específicos, como apunta la Asociación Almería Acoge (1994), afirman que están pensados “para los alumnos concretos, su situación vital, su procedencia histórica y cultural... un material que año tras año es necesario revisar, reinventar y readaptar” (1994:7). Sin embargo, como se ha visto en el punto 2.2.4. del marco teórico, hay especialistas que defienden el empleo de materiales genéricos, siempre que sea un profesor formado quien los use y los adapte a las características de la clase (Miquel, 1995).

Otro factor que influye en la enseñanza de EL2 guarda relación con la situación vital de los estudiantes, por lo que es preciso tenerlo en cuenta a la hora de programar las clases, y así lo expresa el participante A:

(46) las personas inmigrantes son adultas- he dicho que en eso no hay diferencia- pero tienen muchos problemas problemas de papeles de viviendaa de lo que sea ¿no?↑ tienen problemas ¿no?↑ entonces muchas veces salen estos problemas en el aula/ el hecho de que de que tú dejes tu programación del día para atender un problema de estos que acostumbra ser común/ por ejemplo- pues eso es lo que hace un clima.

Además, añade que hay que “reconocerlos como personas ADULTAS y por tanto como personas CULTAS- algunos no saben algunas cosas yo no sé otras- pero personas

cultas”. Esta afirmación contrasta notablemente con la visión que presenta el participante P en el fragmento (37), quien ve a los alumnos con un nivel cultural más bajo por el hecho de no estar alfabetizados en español. Para A, no existen diferencias entre las clases de formación para personas adultas y las de enseñanza de EL2 a alumnos inmigrantes; sin embargo, puntualiza que los últimos tienen más dificultades en el día a día y es importante prestar atención a estos temas para poder crear un buen clima en el aula. Asimismo, este participante construye su discurso poniendo de relevancia que la cultura es tan amplia que, aunque los alumnos no estén alfabetizados, no quiere decir que esto sea un sinónimo de ser inculto, a pesar de que en muchas ocasiones se confundan ambos conceptos.

5.2.2. El tratamiento de estereotipos y prejuicios

Por último, en los discursos contruidos por algunos participantes se infiere una visión cargada de prejuicios sobre los alumnos de distintas procedencias, como le ocurre a la participante Y, quien, a pesar de ser consciente de ello, sigue aplicando estos prejuicios sobre sus alumnas. Para Y, la forma de vestir y la religión profesada son lo que definen el carácter de las personas y así lo expresa:

- (47) tú imagínate que muchas van como- claro/ muy tapadas y eeh claro yo eeh pues un día que hablas de por ejemplo de la ropa ¿no?↑ pues entonces hablas de la ropa interior→ y entonces te da como- no sabes si les va a molestar que tú hables de cosas en concreto→ o si van a entender la broma- que les he hecho bromas deeee- deee→
MA: ¿las bragas? ↑
Y: (risas) sí de las bragas→ correcto/ y me acuerdo que la que más se reía eraa la que- ehh vamos- la que solo enseña los ojos↑ y entonces digo *pues mira/ va a ser que le hace gracia lo mismo que a los demás ¿no?*↑.

Esta participante relaciona el hecho de que algunas de sus alumnas lleven velo o no, con que tengan un carácter más abierto o cerrado y asocia la vestimenta de las alumnas y sus creencias religiosas con el pudor para hablar del vocabulario de la ropa. Por consiguiente, se entiende que esta profesora desconoce la cultura de las alumnas y teme a su reacción, ya que asocia la ropa con las partes del cuerpo y la sexualidad, los cuales

son temas tabús (ver apartado 5.3.2 sobre los temas tabús). De este modo, considera que, por el hecho de llevar velo, les ofenderá hablar de la ropa interior.

Además, en la última frase del fragmento (47), esta participante establece una diferenciación entre “ella” y “las demás”, comparando a la que lleva un velo que le cubre el cuerpo a excepción de los ojos, en contraste con las alumnas que llevan otro tipo de velo. Esta distinción la establece claramente cuando expresa lo siguiente:

(48) gente de Indiaa→ o sea estas chicas hmmm// las chicas de India pues igual-
igual que van más destapaditas y encima son más→ abiertas quiero decirte/
las otras pues las hay que -yo me imagino que es una cuestión que han vivido
así siempre en su país no lo sé/ que están como más reprimidaas→ están ahí→
más calladaas↑ tienen más vergüenzaa↑

En línea con el testimonio de la participante Y sobre su aplicación de prejuicios, como señala del Olmo (2005):

los prejuicios son ideas que adquirimos de los demás sin experimentarlas y que empleamos, como cualquier otro tipo de ideas, para elaborar categorías que nos permitan predecir el comportamiento de los elementos que integran dichas categorías, y orientar nuestra conducta en consecuencia (2005:16).

De acuerdo con lo que manifiesta la participante Y, sus alumnas son tímidas y cohibidas, por tanto, a partir de esta constatación, lleva a cabo una generalización en la que incluye en esta definición a todas las mujeres musulmanas que llevan el cabello cubierto por un velo. De sus palabras se infiere que esta profesora desconoce cuáles y cómo son los países de origen de las alumnas, por lo que su discurso se basa en suposiciones y, a su vez, estas se fundamentan en prejuicios. Aun así, esta profesora declara que, a pesar de tener estos prejuicios antes de conocer a sus alumnas, le sorprendió descubrir que en la realidad no era tan diferente a como ella había creído.

(49) pensaba que iban a ser// más cerradas en cuanto pensamiento- pero vamos/
he tenido ocasión de hacer unas cuantas bromas yyy hombre↑ siempre con un
poco de tacto- pero sí que es verdad que- vamos/ se lo han tomado muy bien/
la verdad/ mucho más abiertas de lo que yo pensaba ¿no?↑

Es importante destacar que, aunque Y sea consciente de sus prejuicios, nada indica que haya dejado de aplicarlos sobre sus estudiantes. Los prejuicios y estereotipos, a pesar de que no siempre tengan que ser negativos, tienen dos desventajas: en primer lugar y, precisamente debido a su simpleza, se aplican indistintamente sin tener en cuenta la complejidad que reside en el comportamiento de cada persona. El segundo inconveniente es su resistencia al cambio, debido a su sencillez se fosilizan y son muy difíciles de modificar (del Olmo, 2005).

Por su parte, el participante A también comenta un prejuicio que tenía sobre los chinos antes de haber conocido a alguno y, como le ocurrió a Y, le sorprendió ver que no lo podía aplicar a las personas que conoció.

(50) con los chinos por ejemplo unaa una cosa que se dice normalmente que son muy cerrados y todo eso yo me encontré→ todo lo contrario- o sea todo lo contrario iba con MUCHO respeto diríamos pero me encontré que noo→ que son muy abiertos

En (50), A articula la idea de que, inconscientemente aplicamos estereotipos a las distintas nacionalidades, en este caso a los chinos. En sus palabras, expresa cómo antes de haber conocido a alguien procedente de China tenía una etiqueta para definirlos como personas cerradas y por esta razón ajustó su conducta a esta presuposición; sin embargo, una vez que tuvo la oportunidad de conocer a un chino, modificó su sistema de categorías.

En contraste, el participante C también es consciente de la facilidad de caer en los estereotipos y prejuicios. Sin embargo, este profesor realiza un trabajo contrario al que se expresa en el discurso de Y, puesto que C desarrolla sus ideas basándose en las personas que conoce; es decir, personaliza en lugar de generalizar los comportamientos de sus alumnos en los de una sociedad entera.

(51) todo el mundo hacemos esto y es fácil crear nuestro sistema de pensamiento simplificado/ es más sencillo/ pero luego cuando empiezas a personalizarlo y aa-a que salga un poco y a dejar de generalizar en cosas y que cada uno explique cómo es SU vivencia de SU cultura/ que la cultura es una pero la vivencia de la cultura que tiene cada persona es única/

En (51), el participante C reflexiona sobre el origen y aplicación de los estereotipos que pueden existir sobre un colectivo. C constata que los prejuicios se forman desde el desconocimiento, puesto que atribuir unas etiquetas a todas las personas que comparten el mismo origen es el recurso cognitivo más sencillo. De acuerdo con esta idea, elabora su discurso personalizando los comportamientos de sus alumnos.

(52) a los filipinos le encanta- en general/ estoy generalizando ¿eh?↑ pero pienso en todos los filipinos que tengo y he tenido les encanta hablar de religión/ ¿los musulmanes?↑ les encanta hablar- pienso en personas ¿eh?↑ no hablo de TODOS los musulmanes en el mundo- que hay un montón de maneras de vivir el Islam ¿no?↑ pero yo pienso en los musulmanes- digo que he tenido clase- te digo ¿eh?↑ a la MAYORÍA- es decir al cincuenta más uno/ les gusta hablar de religión y de CÓMO viven la religión

Para C, la cultura se debe tratar desde las vivencias de cada persona, sin extender una actitud a toda una comunidad. En (52), el profesor evita hacer uso de generalizaciones y, en cada caso, aclara que habla de estudiantes concretos. Esta actitud contrasta notablemente con la tendencia general que se aprecia en los discursos de otros participantes, quienes son más propensos a generalizar comportamientos o creencias de unos alumnos concretos a toda su comunidad. Sin embargo, cabe destacar que existen profesores como C y T, quienes son conscientes de la facilidad de caer en este tipo de práctica y evitan su uso.

Por otra parte, se encuentran participantes que son conscientes de los prejuicios que tienen de sus alumnos, aunque no por ello dejan de aplicarlos. A su vez, algunos profesores incluyen este tipo de referencias con prejuicios en sus discursos sin darse cuenta de ello. Esta visión que tienen de sus estudiantes influye en su manera de actuar y de dar clase, como se muestra en los fragmentos (47) y (49), puesto que el desconocimiento de la cultura de sus alumnos y el miedo a su reacción condicionan el tratamiento de determinados temas, tal y como se verá en el siguiente punto.

5.3. Los conflictos culturales

Antes de comenzar este apartado, es conveniente recordar el significado del término “conflicto cultural”. Los conflictos, como indica Torrego (2000), son:

situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel importante las emociones y los sentimientos y donde la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada (2000:37).

Como se ha revisado en el punto 2.3.3. del marco teórico, los conflictos son inevitables y surgen en cualquier interacción entre seres humanos. Además, es importante destacar que en aulas multiculturales es más común encontrarlos, ya que se generan por diferentes usos de comunicación, reglas de disciplina no compartidas y modelos de ambiente de clase distintos (Expósito et al., 2014). Los conflictos no se deben ignorar, puesto que siempre estarán presentes y, por tanto, serán parte de la clase. No obstante, la negación del conflicto es una práctica común entre muchos docentes, ya sea por desconocimiento o por miedo. Sin embargo, como defiende Cascón (2000):

el conflicto es consustancial al ser humano como ser social que interacciona con otras personas con las que va a discrepar, y a tener intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto, además de ser ineludible, y por mucho que cerremos los ojos o lo evitemos, continúa su dinámica. Es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestra huida, haciéndose cada vez más grande y difícil de manejar (Cascón, 2000:57).

El Colectivo Amani (2004), destaca la importancia de la resolución del conflicto y la manera en la que se ha de abordar: con cuidado y evitando visiones simplistas que no lo abarcan en su totalidad. Afirma que, como la cultura no es un fenómeno exterior al ser humano, si no se gestionan adecuadamente los conflictos se le puede herir profundamente. Por este motivo, este autor defiende una perspectiva positiva y creativa del conflicto para afrontarlo sin miedos ni tapujos.

Durante la entrevista, cuando se les preguntó a los participantes si existían o no conflictos culturales en sus clases, estos respondieron de diversas formas, aunque se podrían resumir en los que confirmaban la presencia de conflictos y los que la desmentían. La mayoría de los profesores garantizó que nunca había presenciado un conflicto, por lo que muchas veces se intentó reformular la pregunta, de manera que no lo viesen como

algo negativo ni como algo que solo le ocurriese a “un mal profesor”, puesto que la actitud que transmitían era que no querían dañar su imagen y por eso negaban la presencia de conflictos. De todos modos, entre los profesores que confirmaron que no había conflictos en sus aulas, hubo varios que hicieron mención de algún conflicto, aunque denominándolo de otra manera y sin relacionarlo con el choque cultural.

En el grupo de participantes que niega la presencia de conflictos en su clase se incluyen P, Y, M, N, A, G, E y L. La participante B podría incluirse en este grupo, ya que afirma que en sus clases no se ha dado ningún conflicto, pero, como veremos a continuación, sí cree que puedan existir.

Dentro de este grupo de participantes que indican no haber presenciado conflictos culturales en sus clases, es destacable señalar que la mayoría de ellos hace referencia a discusiones que han vivido, siempre relacionándolas con diferencias de carácter o de nacionalidades entre los implicados. Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, las discusiones no tienen por qué ser conflictos, del mismo modo que los conflictos no siempre se manifiestan como discusiones. Los participantes que se refieren a estas disputas son: P, A, N, G, E, y L.

En primer lugar, los informantes P, B y M comparten la idea de Kelly (2012:242) cuando afirma que “all conflicts, like all other human activities, are fundamentally conducted in and through language”. Siguiendo con esta línea, estos profesores consideran que, al ser clases de niveles iniciales, los alumnos carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para poder expresarse correctamente y, como los conflictos surgen a través del lenguaje, estos no tienen lugar debido a la falta de conocimiento lingüístico.

Participantes como P lo expresan de la siguiente manera: “ya te digoo como hay esta falta de comunicación pues tampoco→ pero noo/ culturaal→ no hay- porque tampocoo- yo no he tenido ningún→ cultural no”. Este participante asegura que los estudiantes no conversan con él, sin tener en cuenta que no toda comunicación tiene que ser verbal, puesto que el lenguaje no verbal, los gestos, son un elemento fundamental cuando se trata de clases de alfabetización. Además, el fenómeno del choque cultural tiene lugar aunque no exista comunicación en el mismo idioma.

B, por su parte, también cree que no hay conflictos en sus clases porque sus alumnas estudian en un nivel inicial y, por tanto, supuestamente carecen de los recursos lingüísticos necesarios para poder mantener una conversación fluida. No obstante, esta

participante hace referencia a alguna discusión que vivió cuando sustituyó a una profesora en niveles superiores:

(53) en mis clases no// no se haya dado yo creo que en un nivel más/→por ejemplo el otro día ya te digo que fui a sustituir sí que había como diferentes miradas o puntos de vista respecto a la escuela porque ves les pedía la comparación hablar un poco de la escuela de su país↑ y la escuela de aquí↑ entonces sí que había como// no enfrentamientos pero claro puntos de vista diferentes// eso sí pero claro ya te digo los viernes aquí no llegamos/

Del fragmento (53) se desprende que B es consciente de que puedan surgir discusiones en el aula, como parece que esta profesora identifica los conflictos, pero solo en niveles de lengua más avanzados, donde las alumnas tienen herramientas lingüísticas para expresar sus diferentes puntos de vista. Por lo tanto, de sus palabras se revela que esta participante sí cree que existan los conflictos, pero no cuando se trata de niveles más iniciales.

No obstante, respecto a su visión de los conflictos como meras discusiones, cabe destacar que, tal y como indica Cascón (2000:58) “no toda disputa o divergencia implica un conflicto”. A pesar de que parezca un enfrentamiento por el tono de la conversación, no hay un problema más profundo, de modo que reestablecer la comunicación entre los estudiantes es suficiente para resolver la situación.

Otro de los factores que los profesores atribuyen a la ausencia de conflictos es la programación de los cursos de español en niveles iniciales, en los que dicen que no aparecen contenidos culturales. En cierto modo, esto está relacionado con el nivel lingüístico del que afirman que carecen los alumnos, tal y como se ha visto en las palabras de los participantes P y B, puesto que, como no poseen los mecanismos lingüísticos necesarios para expresarse, los temas culturales resultan difíciles de abordar. Así lo explican profesores como M, quien sostiene que “problemas de tipo cultural en un grupo de iniciación es difícil encontrarlos (...) no salen temas culturales”.

Además, M atribuye la falta de conflictos al distanciamiento que existe entre el profesor y los alumnos. Como ya se ha mencionado en el punto 5.2. sobre la visión del alumno, este profesor opina que el alumno está en clase como un mero oyente y no participa en esta; por lo tanto, durante sus clases no tienen oportunidad de hablar y expresarse, porque “aquí todos vienen porque quieren/ por tanto cuando están delante del

que enseñan pues ellos están escuchando/ jamás hay situaciones de tensión↑ jamás”. Asegura que, si ha surgido algún tipo de conflicto, no se ha verbalizado:

(54) aunque ellos entiendan algo mal pues como la relación es de subordinación pues no se atreven a protestar↑ por eso digo que si ha habido algún problema lo han tenido ellos/ jamás han protestado por eso aunque lo hayan entendido mal.

Del testimonio de este profesor se entiende que este participante cree que los conflictos solo surgen cuando se tratan temas culturales y, puesto que en las clases de alfabetización no se abordan, como resultado no hay conflictos en sus clases. Además, en el fragmento (54) se revela que este participante concibe la clase como un espacio jerárquico donde el profesor es la máxima potestad y puede controlar los discursos de los alumnos, que están subordinados a él. Por esta razón, entiende el conflicto como un enfrentamiento con la autoridad del docente y por eso lo evita en la medida de lo posible y no permite a sus alumnos expresar sus opiniones o sentimientos.

La participante Y, por su parte, lleva a cabo una reflexión en la que es consciente de sus prejuicios o ideas preconcebidas, según las cuales creía que tendría muchos conflictos en clase; sin embargo, le sorprende que no se haya producido ninguno:

(55) pensaba que me iba a pasar y la verdad es que noo no me ha pasao/ a ver→ a MÍ/ a lo mejor a otras→ y yo creo que depende de cómo enfoques las cosas a veces también// como lo mío es un poco en tono de risa pues me imagino que así no se daña a nadie ¿no?↑.

Esta profesora conoce la existencia de los conflictos en contextos multiculturales; no obstante, considera que al tratar los temas que puedan resultar más complicados desde el humor, estos no surgen. Para Y, los conflictos surgen entre el profesor y los alumnos, puesto que, dependiendo de cómo la docente trate los temas culturales (a modo de humor, en este caso), surgirán conflictos o no.

En general, estos profesores niegan rotundamente la aparición de conflictos en clase y muchos de ellos aseguran que nunca los han presenciado a lo largo de toda su vida académica. En este sentido, A manifiesta: “yo no he tenido nunca conflictos (...) yo no he tenido nunca problemas en ese sentido noo”. De las palabras de A se infiere que este participante identifica los conflictos como problemas, como algo negativo y, por lo tanto,

niega su existencia. Asimismo, de su testimonio se entiende que A, al igual que M, relaciona los conflictos como enfrentamientos que se producen entre los alumnos y el profesor, poniendo en entredicho la autoridad del docente.

No obstante, A comenta un único conflicto que recuerda en toda su vida como profesor, pero no lo identifica como tal, sino que lo denomina “problema” entre alumnos de diferentes nacionalidades “no han salido problemas de religiones distintas↑ una vez recuerdo un problema con los subsaharianos- no subsaharianos- saharauis- con los saharauis diríamos- había marroquíes→ saharauis→ surge algún problema”, pero afirma que es el único caso que se ha encontrado: “sí sí es el único que he visto ¿no?↑ que salió el tema- no sé porque salió la bandera de Marruecos y los subsah- los saharauis se cabrearon→”.

En relación con lo expuesto por el participante A, el participante E comenta que “una vez tuve un→ alguna pequeña discusión (...) entre-entree hindús y pakistanís↑ o una cosa de estas/ pero lo corté de raíz” y asegura que fue “por causas personales/ porque es una persona que tenía un carácter equis↑”. Este profesor le quita importancia al enfrentamiento y lo denomina “pequeña discusión” que asocia a diferencias de tipo personal, diferencias de carácter entre los alumnos, aunque hace referencia al origen de los implicados en la discusión. Según sus palabras, la discusión ocurrió entre dos alumnos y, al carecer de más datos sobre esta, no se puede establecer que se tratase de un conflicto cultural. De las palabras de M se entiende que este participante considera el conflicto como una discusión que surge entre alumnos y que el desencadenante no es otro que las diferencias de carácter. Además, su manera de reaccionar es “cortarlo de raíz”, sin intentar averiguar los motivos de la discusión ni establecer un diálogo con los alumnos.

Otra entrevistada, L, ante la pregunta de si alguna vez tuvo algún conflicto en clase respondió “no/ no no no no/ ninguno”, pero a continuación reflexiona y comenta:

(56) a a ver realmente no llegó a ser conflicto/ o seaa sencillamente el uno defendía↑ eeh – es que no me acuerdo qué defendía/ creo que estábamos hablando de comida↑ y el uno defendía que Pakistán era no sé qué comida y el otro defendía que no- que era de Nepal/

Esta profesora comienza negando el conflicto y después explica uno que se dio en clase, pero sin calificarlo como tal. De sus palabras se desprende la idea de que esta participante entiende el conflicto como un momento puntual y violento y no como un

proceso, como lo define Cascón (2000). Asimismo, a partir del fragmento (56) se revela que este episodio se trata de un conflicto cultural, puesto que surge de una diferencia cultural entre un alumno nepalí y otro pakistaní, ya que ambos defienden esa comida como típica de la gastronomía de su país.

Estos participantes han advertido alguna situación conflictiva que se ha dado entre alumnos y las historias que cuentan tienen como denominador común que surgen entre estudiantes de diferentes nacionalidades. Aun así, la mayoría de los profesores habla de estas discusiones como casos aislados y en los que ponen de relevancia el país de procedencia de los alumnos, por lo que se desprende que los participantes consideran que el origen de los alumnos es un factor que influye en la discusión y que, muchas veces, las diferencias entre nacionalidades son el propio desencadenante de la disputa. No obstante, aunque utilizan estos ejemplos de discusiones para ilustrar un caso aislado de conflicto, no consideran que se trate de conflictos. Cabe mencionar que, en contextos multiculturales, es habitual que se den situaciones en torno al choque cultural y, por tanto, estas pueden derivar en un conflicto.

En resumen, estos participantes que consideran que no existen los conflictos en sus clases hacen referencia a discusiones, pero siempre refiriéndose a ellas como problemas entre los alumnos y nunca se incluyen a ellos mismos como agentes implicados en el enfrentamiento.

Esta supuesta ausencia de conflictos contrasta mucho con la opinión de los profesores T, C y S que, ante la pregunta de si han vivido en clase algún tipo de conflicto, responden afirmativamente con un “sí claro sí” como en el caso de C. Este participante habla de la presencia de numerosos conflictos cada vez que salen temas controvertidos y, además, lo ve como una gran oportunidad para aprender español: “lingüísticamente es perfecto que salgan temas así/ entonces que la gente hablee que digan cosas”.

Del mismo modo entiende los conflictos la participante T quien, además, realiza una reflexión sobre los tipos de conflicto que surgen en sus clases:

(57) si tuviera que clasificar los conflictos (risas) eeh yo creo quee eeh (2”) los conflictos que MÁS se han dado↑ han sido-precisamente por lo que hablábamos antes- de personas que tienen una idea de clases de enfoque estructural gramatical y que vienen ahí a buscar ESO y que si no le das eso se te rebotan↑ ¿no?↑ y se mosquean allí in situ y dicen *yo no voy a participar*

de esta FARSA↑ porque les parece quee-que no van a aprender ¿no?↑ (...) sobre todo los conflictos han surgido por eso en algunas personas↑ de hecho algunas han llegado a abandonarr ante la negativaa mía y del grupo a seguir enn-en esa líneaa→ otros no/ al final han cambiado-han cambiadoo el chip creyéndose nuestras palabras de *esto funciona*↑ *espérate un poco* (...) también hemos tenido y tenemos algunos conflictos eeh más culturales ¿no?↑ más dee-dee-de no entendimiento de según qué tradiciones→ ooo cuestiones más relacionadas- MUCHAS cuestiones relacionadas conn-con el géneroo→ o con el machismo ¿no?↑ eeh por ahí suelen ir los conflictos// temas religiosoo→ culturaales→ o temas más asentados profundamente como puede ser el temaa machismo// ahí- ahí salen CHISpas/.

La participante T entiende los conflictos como fenómenos culturales que surgen cuando salen a la luz temas que pueden resultar polémicos en clase y respecto a los que hay diferencias socioculturales, como es el caso del machismo o la religión. Además, esta participante es consciente de la gran variedad de conflictos que pueden surgir en el aula y que estos no se tratan de simples discusiones entre alumnos, como se referían a ellos muchos de los participantes anteriores. Esta profesora menciona directamente los conflictos que se establecen debido a las diferentes metodologías de aprendizaje y, además, incluye al profesor como elemento del enfrentamiento, ya que este se da a causa de la metodología que quieren seguir unos alumnos frente a la que el profesor quiere emplear, de manera que añade al docente como agente involucrado en el conflicto.

Por su parte, el participante C añade que: “la orientación sexuaal↑ también↑ mucho conflictoo yy sexismo↑ también↑ y misoginiaa y eestos-siempre que salen estos temas puees hay conflicto/ es CURIOSO quee conflictos religiosos no se dan tanto/”.

Los conflictos están conectados con la presencia de puntos de vista culturales opuestos (DeLucia-Waack y Donigian, 2004). De este modo, en contextos multiculturales, donde confluyen diferentes culturas, surgen los conflictos interculturales, que ocurren cuando individuos o grupos identifican diferencias fundamentales en su manera de ver y comprender el mundo (Pearce y Littlejohn, 1997). De este modo, como indica el participante C y la participante T en (57), los valores y creencias que existen en las diferentes culturas respecto a temas como las desigualdades entre hombres y mujeres pueden provocar conflictos.

De los testimonios de C y T, se infiere que estos participantes ven el conflicto como un aspecto positivo que puede surgir en clase y del que se puede sacar mucho provecho, como afirman autores como Cascón (2000) y el Colectivo Amani (2004). Además, se refieren al conflicto como un elemento más del aula multicultural, puesto que afirman que es muy normal que se den conflictos. Esta opinión acerca de la gran incidencia del conflicto se corresponde con la visión de Cascón (2000) y Torrego (2000), quienes sostienen que los conflictos aparecen en todas las relaciones sociales.

El participante C hace referencia a un conflicto que presencié en sus clases y lo relata de la siguiente manera:

(58) mira/ ha habido una cosa MUY fuerte un chaval de Ghana que él pensaba que los negros eran menos inteligentes/ un chaval negro/ yyy su ar- uno de los argumentos que daba para defender esto en CLASE con otros compañeros compañeras también de África subsahariana decía quee *¿quién había inventado más cosas?*↑ *¿quién había escrito más libros?*//los blancos/ *¿quién había*→?sí/ los negros hacían otras cosas bien como bailar// él MISMO decía esto/ entonces ahí se produjo un conflicto además este chaval era un chaval superBUENO no quería hacer daño a nadie con este comentario ¿no?↑ él lo pensaba de REAL auténtico↑ y hubo mucho conflicto con esto porque los otros se le echaban encimaaa→ y fue bastante fuerte.

En (58) este profesor califica el conflicto como algo muy grave, ya que surge de los prejuicios que un estudiante de Ghana tiene sobre sí mismo y, por tanto, de sus compañeros, también subsaharianos, lo que provoca un enfrentamiento con sus colegas. Esta narración muestra cómo un estudiante ha adquirido los estereotipos que se tienen sobre los africanos y se los ha aplicado a sí mismo, lo que refleja un rechazo de su propia cultura e identidad causado por un racismo interiorizado. Tal y como indica de la Hoz (2011), el racismo no se trata de un fenómeno que únicamente se dirige a individuos o colectividades, sino que también puede estar destinado hacia uno mismo o la colectividad propia. Normalmente, esto ocurre cuando el sujeto ha sido víctima de racismo y adopta una o varias de las cuatro tácticas que definen Goffman (1963) y Delgado (2007), en este caso la del racismo interiorizado. De esta manera, la víctima del racismo pasa a ser racista y reproduce, como apunta Giliberti (2013), los estereotipos discriminatorios sobre otros sujetos como ellos. Así pues, es posible que la discriminación sufrida por este alumno de

Ghana haya provocado un cambio respecto a la imagen de sí mismo, debilitándola y generando una imagen de sí disminuida.

La participante T, además del conflicto creado por diferencias en la metodología de enseñanza y que se muestra en el fragmento (57), también narra un conflicto que, como ella misma califica, se trata de un conflicto cultural de falta de entendimiento de tradiciones y costumbres:

(59) estábamos hablando de Sant Jordi↑ y entonces una persona se enfadó un montón porque decía que cómo se puede basar el día de- el día tradicional- el día de fiesta de un país o de una comunidad↑ cómo se podía basar en una cosa que era IRREAL completamente porque los dragones no existen ¿no?↑ entonces CLARO ahí salió otra persona de *bueno hay muchas sociedades que se basan eeh-enn creer en un dios↑ yo no creo en ninguno entonces cómo se pueden basar todas las sociedades en algo que yo creo que no existe ¿no?↑* entonces surgió ahí todo el conflicto eeh cosas que existen cosas que no leyendas→ tradiciones→ yy/ bueno ese sí quee- aquel día fue como a nivel más teórico↑.

Como la misma participante señala, cuando hay un enfrentamiento siempre intentan llegar a “una AUTOreflexión ¿no?↑ para ver cómo- cómo al final lo que estás criticando a los demás puede ser que se pueda aplicar también a ti ¿no?↑ y ir-ir juntando posturas y posiciones y maneras de ver”. Según las palabras de T se entiende que ve el conflicto cultural como positivo y enriquecedor para toda la clase, ya que su intención es que desemboque en un aprendizaje y una reflexión sobre los puntos en común que comparten las diferentes culturas, en lugar de en los que difieren.

Por otra parte, la profesora S, al igual que T señala en el fragmento (57), y tal y como se muestra en el fragmento (29), también hace referencia a las diferencias en la metodología de aprendizaje que se dan entre el profesor y los alumnos. De esta manera, esta participante se incluye como parte del conflicto, se cuestiona sus ideas y forma de trabajar y busca una solución para ello:

(60) algunos se divertían↑ otros estaban que no querían ceder no querían incluirse↑ entonces bueno era como *no sé si lo estoy haciendo bien no sé si lo estoy haciendo mal* entonces las dos primeras clases fueron así que hasta llegué a pensar en irme- o sea *no puedo* pero bueno yo pensaba *quizá el*

problemaaa es que lo esté haciendo mal y esto pero-bueno- luego tuve que coger mucho valor y decir vale voy a preguntar a los alumnos más lo que yo creo que podría servirles a ellos y fusionarlo.

En (60), esta participante, de manera inconsciente, advierte un conflicto resultado de las diferentes expectativas metodológicas que tenían sus alumnos en contraste con la que la docente presentaba. De este testimonio se desprende que esta profesora fue consciente de que se creó un enfrentamiento entre los alumnos y ella misma, por lo que decidió gestionarlo desde el diálogo y la negociación con los estudiantes para buscar la solución más adecuada para todos. Cabe destacar que esta participante no incluyó esta narración como ejemplo de conflicto, por lo que se deduce que no lo entiende como un conflicto cultural, sino como un desacuerdo de opiniones y creencias.

De este modo, esta profesora, ante la pregunta de si ha habido algún conflicto en su clase, tan solo hace referencia a uno que recuerda, pero, según sus palabras, le resta importancia: ‘hubo uno que sí que fue muy heavy/ pero no pasó a mal// o sea- es decir CREEMOS que fue porque el chico no sabía muy bien lo que estaba diciendo’. Lo ejemplifica de la siguiente manera:

(61) te explico/ eraa- nos situamos/ mi anterior grupo↑ el último día de clase// entonces vino uno- uno de los pequeños firmó por otro chico que no podía venir y una de las personas que eran rusas↑- una mujer/ se dio cuenta y le dijo que por qué lo hacía y luego dijo (...) *es que vosotros siempre hacéis lo mismo no respetáis las leyes y hacéis lo que os da la gana//vale↑* y nos quedamos así en plan *bueno no ha pasado nada ya estáa* entonces el chico de Marruecos la SEÑALÓ y e dijo algo en plan *es quee ESTA // ESTAA mujer no sé qué no se cuanto- no recuerdo muy bien y ESO pa la rusa fue como un insulto porque bueno ella se lo dijo en mi país si tú haces ESTO de señalar te estaríamos pegando porque ESO es de muy mala educación pero como en tu país no te enseñan modales↑ pues no sé qué* y vino el OTRO se lo tomó muy mal y dijo *es que en mi PAÍS no estarías-no estarías hablando* entonces fue comoo-como un momento muy tenso

En el fragmento (61) se manifiesta un conflicto de tipo cultural que tiene lugar entre dos estudiantes de diferentes nacionalidades y que se construye en base a estereotipos y prejuicios hacia la cultura del otro involucrado. Según las palabras de la profesora S se revela que, a diferencia del fragmento (60) que no considera como

conflicto, en este caso sí que lo califica como tal, puesto que se exterioriza en forma de enfrentamiento violento.

Tal y como indica Cascón (2000), se suelen confundir los conceptos de conflicto y violencia y, por tanto, se suelen identificar como sinónimos, por lo que equivocadamente se cree que “la ausencia de violencia se considera una situación sin conflicto e incluso de paz” (Cascón, 2000:58). No obstante, lo que realmente define un conflicto son sus causas profundas, no su apariencia externa. De acuerdo con esta afirmación, los ejemplos de los fragmentos (60) y (61) son muestras de conflictos, pese a que solo uno de ellos se exteriorice de forma violenta.

Además, la situación que se describe en el fragmento (61), supuso una ruptura en la relación de estos dos estudiantes, puesto que las diferencias entre las culturas de los implicados en el conflicto, sobre todo los factores referidos a la falta de educación, agravaron el enfrentamiento. Autores como Byram afirman que una buena comunicación no se refiere solo al intercambio de información, sino también a cómo se establecen y se mantienen las relaciones. Como señala Byram (1997: 3), “the efficacy of communication depends upon using language to demonstrate one’s willingness to relate, which often involves the indirectness of politeness rather than the direct and ‘efficient’ choice of language full of information”. Las formas de cortesía varían de un lenguaje y de una cultura a otra y esta educación es tan solo el síntoma visible de un fenómeno más complejo que abarca las diferencias en creencias, comportamientos y significados; diferencias que pueden ser incompatibles y que pueden provocar conflicto si las relaciones no se mantienen desde el respeto y la educación.

5.3.1. El resultado y la gestión de los conflictos

Para que el resultado del conflicto sea positivo y suponga un aprendizaje y enriquecimiento colectivo de la clase, la gestión y resolución de este es fundamental. De lo contrario, si no se aborda el conflicto antes de la crisis, las consecuencias pueden ser devastadoras y causar grandes daños en las relaciones interpersonales (Expósito et al., 2014). Tal y como indica Torrego (2000), “dependerá de cómo se aborden los conflictos el que estos puedan resultar negativos, destructivos o bien convertirse en una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás” (Torrego, 2000:11).

Por ende, el profesor debe adquirir un papel de mediador intercultural ya que, como afirma Siguán (1998), “es el profesor en el aula a quien le corresponde ilustrar a sus alumnos sobre el significado de las diferencias, ofrecer una interpretación positiva de la diversidad y velar porque exista un clima de respeto mutuo y de comprensión y eventualmente resolver los conflictos que puedan producirse” (Siguán, 1998:130).

Sin embargo, muchos profesores no son conscientes de la importancia de la presencia de conflictos en clases multiculturales y, menos aún, en las clases de español como segunda lengua. Por este motivo, la mayoría de docentes ignora la existencia de conflictos, ya sea por el miedo al enfrentamiento o por desconocimiento de este fenómeno. Como afirma Cascón (2000), los educadores sienten que no han sido formados para enfrentarse a los conflictos de una forma positiva y, por tanto, carecen de herramientas y recursos para realizar esta tarea.

Cabe destacar que, como se ha mostrado a lo largo de este apartado, los conflictos son un proceso, no un momento específico. Por esta razón, la resolución de conflictos no se puede basar en la gestión de un enfrentamiento concreto, sino que debe remontarse al punto de origen del conflicto y de los factores que lo conforman. De este modo, es necesario comprender qué es el conflicto y cuáles son sus componentes para poder desarrollar estrategias para resolverlo, entendiendo esta resolución como el proceso que conduce hasta sus causas profundas (Cascón, 2000, 2001).

En este trabajo, la mayoría de los participantes entrevistados no hace referencia a la resolución total del conflicto ni a la gestión de los motivos que lo provocan, sino que solo abordan el momento del enfrentamiento visible. Debido a este mayoritario desconocimiento de la importancia del papel de mediador intercultural por parte del profesor, los participantes recurren a diversos mecanismos para solucionar los posibles enfrentamientos que se dan en el aula, lo que significa una gestión superficial del conflicto.

Un ejemplo es el caso de la participante L en el fragmento (56), quien tras la discusión entre un alumno nepalí y otro pakistaní que defendían su comida como originaria de su país, esta profesora decidió abordar la disputa de la siguiente manera:

(62) entoncees- entonces al final les dije *pues mira es de los dos sitios/ entonces-*
y les dije *qué más da si os dais cuenta* y les enseñaba el mundo *estamos aquí*

todos esto es una sola cosa ¿no?↑/da igual si es de Nepal o es de Pakistán es igual//entonces me miraban y tal.

Con esta narración muestra que, para acabar con la discusión, la profesora trata de guiar a los alumnos hasta un punto común para hacerles ver que lo que importa es que todos pertenecemos a una cultura y vivimos en el mismo mundo. Como apunta Cascón (2000), el conflicto es positivo porque presenta la diversidad y la diferencia como un valor: “vivimos en un solo mundo, plural, y en el que la diversidad, desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo” (Cascón, 2000:57). Sin embargo, del fragmento (62) no se puede saber si los alumnos llegaron a entender el mensaje, ya que la docente no trata las causas del conflicto que crea esta discusión, sino que únicamente pone fin a la disputa.

El participante N, en tono de humor relata cómo aborda los enfrentamientos entre marroquíes y subsaharianos de una manera “bruta”, como él mismo califica, poniéndose al mismo nivel que el alumno, supuestamente para que este entienda lo que siente la persona atacada.

(63) marroquí↑ que desprecian subsaharianos/ los negros/ BASTANTE/ lo que pasa que eso lo corto pero muuy- muy en serio- muy radical/ eso sí que no lo admito porque digo *yo te lo puedo hacer a ti te digo ¡moro de mierrda! vale ¿te gusta?↑ eres un bicho asqueroso que eres un ladrón/ bueno bien ¿no?↑ ¿te sientes a gusto?↑ pues tú esto es lo que le estás haciendo a este// así de bruto ¿eh?↑(risas)*

La empatía es una de las principales vías para acabar con el estereotipo y el prejuicio, tal y como señalan Galinsky y Moskowitz (2000). Estos autores afirman que, al tomar la misma perspectiva de los miembros del grupo externo (en este caso, los subsaharianos), "looking at the world through their eyes" (2000:718), las preferencias en el grupo interno (los marroquíes) y la accesibilidad a los estereotipos se pueden reducir significativamente (Galinsky y Moskowitz, 2000; Plous, 2003). Del fragmento (63) se desprende la idea de que el participante N, mediante el humor, pretende que los alumnos sientan lo mismo que la persona que está siendo atacada; no obstante, este es un trabajo de reflexión que debe hacer la persona implicada en el conflicto y el profesor no debería ponerse al mismo nivel que el atacante.

Respecto a este tipo de enfrentamientos entre diferentes nacionalidades, el profesor A los trata de la siguiente manera:

(64) marroquí→ saharauis→ surge algún problema y entonces intentas/ de decir lo hablamos después↑ lo dejamos→ lo hablamos después↑ intentar hablar→ bueno eso lo calmas↑ pero fijate que para calmar y todo eso tienes que tener autoridad (...) hablamos un poco y dijimos *bueno en clase podéis pensar lo que queráis en clase este tema no y si sale la bandera marroquí la respetamos todos porque es su bandera y si sale la saharauí la respetamos todos porque es la suya entonces no hay problema pero no salió más.*

El tema de la autoridad en contraste con el autoritarismo es algo que este docente señala varias veces durante la entrevista: “autoridad no quiere decir ni amabilidad↑ ni ponerte serio necesariamente↑ ni decir aquí mando yo→ no es nada- eso es autoritarismo y eso no sirve para tener autoridad”. De acuerdo con lo que manifiesta A se infiere que este profesor es partidario de solucionar los problemas hablando con los alumnos y abordando la situación desde el respeto, aunque del fragmento (64) se deduce que la conversación es superficial y que no es efectiva para acabar con la verdadera causa del conflicto.

Por otro lado, los participantes C y T consideran que para gestionar los conflictos es importante dejar que los alumnos expresen sus opiniones e, incluso, sus prejuicios, para poder después tratar de acabar con ellos, tal y como explica C:

(65) ¿cómo se gestiona?↑ la verdad es que cada conflicto→ es un mundo/ pero me parece que lo suyo es poder hablar/ y realmente que salga TODO aunque todo lo que tiene que salir pueden ser cosas irracionales→ sin fundamento→ basadas en premisas falsas- es decir simplificando estupideces (risas) de la gente o prejuicios y cosas así pues que salga yo creo que está bien que salga que salga y que salga/ siemPRE con un tono de noo alta tensión/ a ver/ si es controvertido va a haber ALgo de tensión y no pasa nada porque la gente esté- además eso lingüísticamente es fantástico.

Al igual que C, la participante T considera que lo fundamental para gestionar un enfrentamiento es mediar entre las dos partes y darles opción a que se expliquen y defiendan sus ideas:

(66) bueno al final eeh-intentas poner ¿no?↑ el *vale un momento tú has dicho esto en contraposición tenemos esto* y como intentar crear un debate RAZONABLE en el que puedan salir todas las opciones y se puedan-y se puedan debatir↑.

Además, como indica el participante C en el siguiente fragmento (67), este docente es partidario de hablar directamente de las causas que crean el conflicto e intentar desmontar los prejuicios de los implicados para que exista un aprendizaje, aunque si no lo consigue, prefiere apelar al respeto y zanjear el tema. De esta manera, este profesor realiza una tarea de gestión del conflicto, pero no siempre llega a solucionar el motivo que lo ocasionó.

(67) que la gente hablee que digan cosas y luego// no sé/ es muy fácil lo que voy a decir y luego de hacerse es muy complicado pero me parece que desde de cierto relativismo culturaal llegar aa-a una Ética univerSAL ¿me explico?↑ es decir *vale ok en TU cultura o en lo que TÚ lees de tu cultura es así pero luego hay una serie de principios quee-que no son así/ es decir los negros no son menos aunque TÚ lo piensees y es TU opiniónn↑ pero tenemos que convenir que NO hay gente que es más inteligente que otra* y esto- hay cosas que son claras/ entonces yo me posiciono en los conflictos primero esto/ dejo hablarr dejo hablarr que salga todo y luego argumento y me posiciono// no tengo problema

En (67) se articula la idea de que, una vez que los implicados hayan expresado sus opiniones, el profesor C intenta explicar, de una manera objetiva, el tema causante del enfrentamiento; sin embargo, en muchas ocasiones no es fácil llegar a un término común para las dos partes implicadas en el conflicto. Como señalan Expósito et al. (2014), la mayoría de los especialistas en educación intercultural afirma que cuando surgen discusiones motivadas por la coexistencia de diferentes culturas dentro de un contexto escolar, estas pueden ser positivas, siempre que la resolución se lleve a cabo desde el respeto, el diálogo y el reconocimiento de los puntos de vista de todas las personas implicadas. De acuerdo con esta idea, el participante C comenta que cuando resulta imposible que los implicados en el enfrentamiento se pongan de acuerdo, prefiere acabar la discusión promoviendo el respeto entre ellos.

(68) yo intento quee-que sí/ que se acabe además de una manera positiva// es decir convenimos esto y bueno *pues vale ok tú puedes pensar esto al finaal* como en

todo conflicto si no se llega a un punto común oo a un punto común único//
hay que acabar así *ok tú piensas una cosaa yo pienso otraa él piensa otraa
ella piensa otraa vamos a respetarnos//seguimos*

Del mismo modo opina la participante T, quien afirma que a pesar de crearse grandes enfrentamientos en clase, siempre se resuelven desde la reflexión y aprendizaje por parte de los alumnos, quienes buscan los puntos en común con los alumnos que provienen de otros países:

(69) en general las discusiones suelen acabarr pacíficamente y suele haber encuentros eeh→ puntos de encuentro ¿no?↑ porque las personas al final como quee dicen *ah vale pues a lo mejor yo tampoco cumpto con todos los MANDatos ¿no?↑* y como quee haBLANdo se suelen dar cuenta de qué hacen unos qué hacen otros y cuáles son laas-las similitudes también entre unas cosas y otras *aunque tú creas en estoo y yo en el otro.*

De este fragmento (69) se desprende la idea que plantea Ting-Toomey sobre la reflexión que deben llevar a cabo los alumnos para ser capaces de ver todo lo que comparten con sus compañeros: “one has to learn to draw out commonalities between self and cultural strangers and also learn to appreciate the multifaceted aspects of the individuals to whom the stereotypic label is applied” (Ting-Toomey, 1994:368).

Por último, cabe destacar que tanto el participante C como T ven el lado positivo de los conflictos y consideran que, si se gestionan correctamente, pueden ser enriquecedores, como la participante T califica, y no tienen por qué romper las relaciones entre los alumnos ni dañar a las personas implicadas.

(70) el resultado suele ser enriquecedor yo creo quee en generaal aunque al principio todo aquello parezcaa una BOMBa y quee todo aquello va a estallar y quee todos van a odiarse y al día siguiente nadie va a hablarse y nadie va a querer venir a clase (risas) o nadie va a querer sentarse con no sé quién↑ hace el efecto contrario en realidad acerca/ o bueno esa es mi visión o mi percepción (...) no tienen problemas enn-en HABLAR con las personas con las que ayer eeh tuvieron un conflicto ling-verbal ¿no?↑ eeh y yo creo que enriQUECE y que hace más coheSIÓN de grupo

5.3.2. El tratamiento de temas tabús

Según Grimes (1978), la motivación principal para evadir los temas tabús es el miedo a las consecuencias sociales que pueden acarrear. De este modo, los divide en dos grupos de acuerdo con su campo semántico: los transparentes, como los actos criminales, la mentira, la violencia, la política, etc. y los que considera tabús por excelencia y que no tienen fundamentación lógica: la muerte, el cuerpo o los actos sexuales. Asimismo, para Daniel (1994:8), los temas considerados tabús suelen hacer referencia al ámbito de la esfera sexual, religiosa y escatológica.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, resulta relevante el tratamiento de temas tabús y cómo se abordan en el aula. Según Edmund Leach “el análisis de las prohibiciones sociales por medio de sus manifestaciones en la lengua representa mucho más que un mero juego intelectual. Nos puede llevar a una mayor comprensión del comportamiento no racional que hemos aprendido de forma inconsciente al aprender nuestra lengua” (citado en Grimes, 1978:3). Es por ello por lo que resulta importante su tratamiento en clase, puesto que los nuevos hablantes de una lengua necesitan conocer los temas que pueden resultar tabú para poder así desarrollar una plena competencia intercultural.

Para saber si existen temas que los profesores prefieren evitar en clase, y que así no se manifiesten conflictos, en la entrevista se les preguntó a los participantes sobre cómo trataban la cultura en el aula, qué temas hablaban en clase y cuáles obviaban.

La mayoría de los entrevistados considera que sí existen temas que prefieren evitar y así lo demuestran participantes como M, quien afirma: “yo procuroo- procuro noo→ no entrar en temas abstractos porque ya sé lo que ocurrirá/ ya sé lo que ocurrirá/ cuando ees- cuando son clases de iniciación↑ yo procuro no entrar en los temas que tengan un carácter demasiado abstracto”.

Este profesor, en un primer lugar, aboga por evitar todos los temas que se salgan de lo corriente y de lo que los alumnos puedan ver en clase, por tratarse de clases de alfabetización. Sin embargo, también añade que temas como la violencia islamista, la colonización de Marruecos y la presencia de musulmanes en España nunca los trataría. Según sus propias palabras, “preferiría no entrar porque eso requeriría- requeriría puees abrirse bastante↑ y dedicarle tiempo y para noo- para que no haya malos entendidos”.

Además, afirma que son “temas delicados” y por lo tanto existe “miedo a que no se entiendan”.

(71) yo diría que los evito todos pero hay algunos que intentaría evitar- intento evitar/ por ejemplo hablar de laa-de la violencia- de la violencia islamista no se me ocurriría nunca↑ hablar de la violencia islamista como si solo fueran violentos los islamistas (risas) no se me ocurriría jamás/ hablar de- de la presencia musulmana en España↑/ tampoco/ o sea el primer tema que evitaría es laa-la violencia islamista/ el segundo temaa que evitaríaa es la colonización de Marruecos/ y el tercer tema ya que lo evitaría también es la presencia de musulmanes en España.

De acuerdo con lo que manifiesta M, se revela que este participante teme al conflicto que se pueda crear entre el alumnado y el profesor, causado por el encuentro de puntos de vista que difieren respecto a temas como la violencia o la colonización.

La participante B comparte la idea que expresa M cuando explica que lo que le preocupa sobre los temas más complejos es cómo abordarlos en clases de iniciación, más por el nivel lingüístico que por el contenido, y así lo expresa:

(72) yo evito temas↑ más bien↑ a veces/ no es que los omita pero intento/ primero por nivel// porque hablamos de cosas entonces ya/ yy quizá↑ claro yo si pienso alguna cosa que-que podría dar pie a comentar pero no tengo vocabulario o ellas no tienen vocabulario me cuesta mucho// pero bueno yoo intento integrar cosas ¿no?↑ pues de su vestuario de- de cómo de cómo cocinan de///no sé no me he planteado el hecho de que haya temas tabú.

Además, la participante B, pese a afirmar que nunca se había planteado que hubiese temas tabús, sí que menciona temas que no trata en clase:

(73) por ejemplo nunca hablamos del tema ni deel islam nii de- ni del ataque bueno deel ataque↑ o sea del// de lo que pasó en agosto no es que claro ni siquiera pasó// si hubiera pasado durante el curso↑ no te digo al ser así las Ramblas↑ igual sí que hubiéramos hablado un poco// pero ya te digo// no es que no- no es quee↑ me de miedo es que hay cosas que pienso cómo lo hablamos ¿no?↑ más es el cómo↑ que el qué.

En (73) se articula la idea que se ha presentado más arriba: lo que le preocupa a esta docente es cómo abordar los temas que requieren más explicación si las alumnas tienen un nivel lingüístico bajo. Además, como se ha visto al comienzo de este punto, la violencia y los ataques terroristas entrarían en la clasificación de tabús transparentes (Grimes:1978) y, a pesar de que B asegura que no tiene miedo a hablar sobre el ataque terrorista que sucedió en Barcelona en agosto del 2017, de sus palabras se infiere que no sabría cómo tratarlo, debido a una falta de recursos y temor a la reacción social que pudiera producir.

Por su parte, el participante P, ante la pregunta de los temas tabús que pueda tener, contesta rotundamente:

(74) noooo [nooo] porque no ha salidoo→ noo/ no bueno yo lo que encuentro digoo→ porque claro/el tema mujer→ un problema me refieroo que la mujer- hay una percepción muy diferente de la mujer de occidente// pero claro/ esto lo tienen que ver ellos porque en el fondo→ si algo hay que cambiar lo tienen que hacer ellos↑ yo lo que he aprendido con los años es que los cambios no pueden ser desde fuera// tienen que ser desde dentro que lo vean no pero los cambios que han venido de fuera alguu-no llevan a ningún sitio porquee pues lo verán así pero otros lo verán de otra manera.

En (74), el participante P apunta que existen diferencias entre las mujeres de occidente y oriente y hablar de ello puede resultar complicado. Asimismo, de sus palabras se infiere que este profesor considera que las creencias están arraigadas a cada persona y, de este modo, asegura que él no las podría cambiar, sino que es un trabajo que debe llevar a cabo el alumno. De este modo, no se plantea el tratamiento del tema de la desigualdad entre mujeres y hombres, por lo que se revela que este participante no es partidario de fomentar una actitud crítica y de reflexión entre sus alumnos para que desarrollen así su competencia intercultural.

Por otra parte, y como se ha visto al principio de este apartado, este profesor opina que, debido al bajo nivel lingüístico de los alumnos, no puede tratar estos temas en clase: “nooo no no se habla nunca/ si hubiera máss comunicación sí”.

Salvo el participante M, los demás informantes aluden principalmente a la religión, la sexualidad o la política como temas complicados. Algunos de ellos, pese a considerarlos temas difíciles sí que los tratan, como es el ejemplo de N:

(75) yo los hablo todos- todos los quee creo que son convenientes/ por ejemplo un tema complicado es el tema de las relaciones sexuales (...) a veces hablando del cuerpo por ejemplo→ CLARO/ hay partes del cuerpo que no se mencionan// yo las menciono todas (...) en sus culturas/ claroo hablar de los pechos de la mujer o de la vulva ¡uuh!↑ pero es muy bueno también hablar de este tema.

El participante N constata que existe una diferencia en las maneras de abordar la sexualidad en la cultura de los alumnos, que generaliza y homogeneiza, y en la suya; no obstante, no le teme al tabú y es partidario de hablarlo en clase.

En línea con esta idea, la participante G también se refiere al tratamiento de las partes del cuerpo como un tema que considera tabú entre sus estudiantes. A pesar de que sí que lo trata en clase, al contrario que el participante N, ella prefiere evitarlo si ve que sus alumnas no se sienten cómodas:

(76) las partes del cuerpo que se ponían un pocoo/un poco más vergonzosaas como en las partes femeninaas y taal porque es un pocoo menos común hablarlo pero nadaa- nada muy grave ni nadaa→nunca he tenido ningún tema tabú yo creo (...) yo les suelto temas pero sii-si no responden mucho tampoco ya laas forzaré.

En relación con la religión, cabe destacar que la mayoría de los profesores entrevistados afirma que es el principal tema que no llevarían a clase. Durante la entrevista, tras la pregunta de si consideraban que existiese algún tema complicado o tabú para tratar en clase, participantes como L respondieron inmediatamente:

(77) hmm sí/ sobre todo religión// la religión sí que la trato de evitar// porquee→porque- o sea no sé hasta qué punto alguno de mis estu- de mis alumnos pueda ser más→más eeeh aferrado a sus creencias ¿no?↑ o sea yy→ es un tema que sí/ que sí que lo trato de evitar/ la religión.

De este fragmento (77) se desprende la idea de que esta profesora teme al conflicto que pueda surgir en el aula si hay alumnos de diferentes creencias. Cuando se le preguntó por los motivos que la llevan a evitar este tema responde:

(78) más que nada por que no haya ningún conflicto// o sea no-no me gustaría y para mí sería una pena quee-que que en mis clases mis estudiantes dejaran de disfrutar↑ de divertirse↑ y sentirse bien porque a lo mejor hay una-una

diferencia de religiones/ a lo mejor uno es→yo qué sé/ uno es→ practica el Islam y el otro es cristiano↑ o el otro es católico↑ ooo uno que es de la India cree en un montón de dioses y el otro no// entonces no/ es algo que no [no ha salido] no/ no nunca/ pero prefiero-prefiero que no salga (risas) prefiero evitarlo.

En (78), la participante L señala que su principal preocupación es que no surja este tema para que no se cree un conflicto en el aula. Hay que recordar que la participante L se incluye en el grupo de los profesores que confirman la ausencia de conflictos en sus clases. De este modo, según sus palabras, ella cree que el hecho de que haya estudiantes de diferentes religiones ya es motivo de enfrentamiento. Asimismo, se entiende que la participante L aboga por el bienestar de sus alumnos, puesto que es su principal objetivo y, como ve el conflicto como algo negativo, intenta evitar todos los temas que puedan resultar más polémicos.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, la participante G también afirma que el principal tema que evita en clase es la religión:

(79) la religión→ porque después de los comentarios de que tal etnia es mejor que la otra/ que me los hacen saliendo de clase y yo sé que es un tema polémico así queee→ por ejemplo si hablamos de templos↑nadaa les digo este es de tal↑ este es de tal↑ pero noo- no entro en mayor debate y no les voy preguntando mayor cosa por-por si acaso/ porque nunca he tenido ningunaa- ningún conflicto y espero que siga así con-con buen ambiente ¿no?↑ (risas).

En el fragmento (79), G se refiere a la religión en términos superficiales, simplemente mencionando vocabulario de lugares de culto, pero sin tratar el tema por miedo a que surja un conflicto, tal y como ocurre con la participante L. De nuevo, cabe destacar que G es una de las participantes que garantizan la ausencia de conflictos en sus clases y esto se refleja en su actitud para afrontarlos, evitando en todo momento cualquier motivo de discusión.

Los participantes A y N consideran la religión como un tema complicado, pero opinan que, si se trata con delicadeza o con conocimiento de la materia, sí se puede abordar en el aula. El participante A lo expresa de la siguiente manera:

(80) el tema religión yo creo que hay que tratarlo con mucho respeto (...) la religión que sería el tema quizá más→ más delicado de todos estos

Del mismo modo opina N, quien es profesor jubilado de Geografía e Historia: “tema religión también es complicado (3”) pero como de eso sé bastante↑// claro puedo hablar del hinduismo→del budismo→ de- de animismo↑ pues todos interesantes”.

En contraste con la mayoría de los participantes anteriores, el participante C comenta que, según su opinión, “se debería poder hablar de todo en una clase”. Además, este profesor hace referencia a la religión como un tema que se puede y se debe abordar en clase, al que alude como una cuestión que sí puede ocasionar conflicto, pero que por lo general no suele producirse.

(81) temas religiosos sí a veces sí que se han dado algún conflicto pero no es lo que más/ es curioso NO es lo que más entre religiones no más bien también en co-cómo interpretas *porque yo esto no sé qué pues yo esto* pero conflicto conflictoo no

Además, respecto a evitar el tema de la religión, añade:

(82) lo siento pero a mí me parece quee(4”) la gente no tiene-la gente le encanta hablar de religión sobre todo a la gente que es religiosa/ o sea a los filipinos le encanta- en general/ estoy generalizando ¿eh?↑ pero pienso en todos los filipinos que tengo y he tenido les encanta hablar de religión/ ¿los musulmanes?↑ (...)les gusta hablar de religión y de CÓMO viven la religión y de QUÉ hacen y de qué es esto qué es lo otro qué es no sé qué y NO se crea conflicto a no ser que tú te rías oo no sé// qué no lo entiendes o que tal pero yo NUNCA he tenido- NUNCA NUNCA NUNCA he tenido ningún conflicto// hay una vez que sí que uno decía *no porque esto es así y el Corán dice esto no porque no es así porque no no puede valer porque el Corán*- para mí es *lo otro*→ bueno vale ok ha sido esta cosa la única cosa/ pero entre dos personas que eran- seguían el islam.

En (82) se desprende que este profesor no cree que la religión se deba evitar en clase y que, pese a lo que la mayoría de los participantes anteriores piensa, no es el principal tema que origina conflictos. Asimismo, reafirma esta idea aclarando que el único conflicto que recuerda en torno a la religión se dio entre dos personas que practicaban el islam, lo que constata que, al contrario de lo que opina la participante L en los fragmentos (77) y (78), el hecho de tener diferentes creencias religiosas no ocasiona un conflicto.

Por su parte, la participante T afirma que la religión debería considerarse como otro tema más dentro del aula y que no hay ningún problema en tratarlo:

(83) yo creo que se puede (risas)// se puede y se debe de hecho ¿no?↑ bueno no sé/ y además es un tema tan centrado en la vida de muchas personas ¿no?↑ bueno/ la religiónn cultura que ees- se mezcla tanto pero creo que es un tema tan central que es un tema muy importante para hablar y del quee- del que ¿no?↑ estos temas que te salen de AQUÍ del esTÓmago de DENtro de la entraña es como/es como mejor aprendemos a expresarnos con las cosas que MÁs vivimos que más nos interesan/ yo creo que se puede quee es verdad que a veces se te puede ir de las manos y aquello puede ser una batalla campal (risas) pero bueno/ estás tú ahí paraa mediar y gestionarlo de la manera quee- quee-que puedas↑ pero yo diría quee-yo sí-digo que sí (risas).

En el fragmento (83) la participante T construye discursivamente la idea que también explica C: hablar en clase de religión puede originar conflicto, pero no por ello debe evitar tratarse. Con estas palabras se entiende que esta participante no teme al conflicto y es consciente de su papel como mediadora intercultural, como se ha visto en el punto 5.1. de este apartado.

Tanto C como T comparten la idea de que, a pesar de que se pueda hablar de todo en clase, hay que tener en cuenta al grupo de alumnos y tratar ciertos temas de una manera delicada o buscar un espacio más apropiado para abordarlos. Esta idea la expresa C en el siguiente fragmento:

(84) otros compañeros y compañeras sí que tienen más dificultad puees un compañero que da clases solo a mujeres hay cosas que no va a tratar y no quiere y porque no quieren ellas y él tampoco y ya está/ cuestiones sobre salud sexual↑ salud reproductiva↑oo cuestiones relacionadas conn la feminidad quee ni él a lo mejor es quién para ponerse en ese lugar ni ellas quieren hablar de esto con un hombre↑/ bueno se entiende ¿no?↑.

Del mismo modo opina T cuando afirma que:

(85) hay que ser delicados con algunos temas ¿no?↑ oo por ejemplo //no sé/ si tengo un grupo en el que hay ocho mujeres yy dos hombres→ probablemente no hablaremos dee-dee cosas sexuales o del cuerpo ¿no?↑ porquee-bueno- porque conozco al grupo y entiendo que ellas se puedan sentir incómodas

entonces podemos buscar un espacio diferenciado para hablar de eso↑ no digo que no se pueda hablar pero sí que atendiendo a las características del grupo pues a lo mejor prefieren noo-no sacarlo allí para que nadie se sienta incómodo→ pero por lo demás temas culturales religiosos y de actualidad políticaa yo creo que todo se puede-se puede tratar siempre teniendo en cuentaa-bueno- si conoces al grupo saber cuáles son sus sensibilidades yy tratando de noo-de no herirlas.

De los testimonios de los fragmentos (84) y (85), se articula la idea de que estos dos participantes opinan del mismo modo que G, N y A, como se ha mostrado a lo largo de este apartado; el profesor tiene que ser sensible y entender los deseos de sus alumnos para hablar sobre ciertos temas y, además, siempre deben abordarse desde el respeto y con delicadeza. Esta actitud se corresponde con la competencia intercultural, donde el profesor es consciente de las diferencias y similitudes entre las culturas y, por tanto, debe ser respetuoso con el tratamiento de ciertos temas.

La participante S, por su parte, considera que la religión es un tema que nunca llevaría a clase y, por lo tanto, asegura:

(86) te podría deciir nunca sacaría el tema de las religiones↑ yyyy- no/ el tema de las religiones jamás lo sacaría↑ / y te podría decir que la política no pero yo creo que a esta gente le encanta hablar de política porque comparten mucho lo que ellos tienen en sus países entonces al finaal escuchamos y decimos *bueno*↑ pero no/ ni política ni religión/ no es muy buena idea (...) porque quieras o no son seres humanos/ es como cuando quedamos con nuestros amigos y hablamos de estos temas↑ siempre hay conflictos/ entonces mejor evitarlos.

De su testimonio se entiende que la religión y la política son temas que prefiere no tratar por la discusión que puedan desencadenar. Como esta participante manifiesta, estos temas siempre crean conflictos cuando se discuten entre amigos, por lo que es partidaria de no llevarlos al aula por el miedo a que surja el conflicto. También cabe destacar la referencia que hace a sus alumnos cuando dice “quieras o no son seres humanos”, aunque el uso de esta fórmula se podría decir que es poco acertado, se infiere que quiere expresar que las conversaciones sobre política o religión se evitan en cualquier ámbito, tal y como explica a continuación:

(87) no es que tampoco creo que haya ningún problema de hablar sobre su religión/ nunca me lo había planteado→ pero como cuando estás con una personaa prefieres evitar temas políticos y temas de religión entonces asumo que tampoco los puedo poner en clase ¿no?↑ pero en lectu-en unaa-en una redacción→ que me hable sobre su cultura o su religión sí que podría// ahora si están de acuerdo con lo que pasó el uno de octubre pues prefiero no preguntarlo ¿no?↑

En referencia al tratamiento de la política, el participante N se manifiesta del siguiente modo: “no hago-eeh- menciones de tipo política que lo haría con mucho gusto/ pero eso es otro tema que no toca aquí”. De estas palabras se entiende que, como la participante S, este profesor no cree que el aula sea el lugar apropiado para tratar sobre temas políticos.

Del mismo modo, la profesora B explica:

(88) de política no no hablo ni de lo que está pasando aquí↑ ni lo que está pasando en sus respectivos países/ quiero decir que// porque además tampoco pienso que es que no no sé si nos vamos a aclarar mucho

Como ya se ha presentado anteriormente, la política es un tema considerado tabú; no obstante, también es un tema cultural que se debería poder llevar al aula para trabajar la competencia intercultural. Por otra parte, en el fragmento (88) se infiere lo mismo que la participante expresa en el fragmento (53), que el nivel lingüístico de las alumnas no permite hablar de temas más complejos, como puede ser la política.

Para concluir este apartado sobre los conflictos culturales, cabe destacar la gran diferencia que se establece entre las opiniones de los participantes. A lo largo de estas páginas, se ha visto que hay profesores que no creen que existan los conflictos, ya sea por el bajo nivel de español de los alumnos o porque en sus aulas no se tratan temas que no sean lingüísticos. Además, estos docentes ven el conflicto como algo negativo y su opinión contrasta con la de los profesores que sí creen en la presencia de conflictos de diferentes tipos.

Del mismo modo, los profesores que afirman que no existen conflictos sí mencionan algunas discusiones que tuvieron lugar en sus clases, pero refiriéndose a ellas como casos aislados y en los que los únicos implicados fueron alumnos de diferentes nacionalidades. Por su parte, los profesores que explican diferentes conflictos que han

vivido en sus clases, hablan sobre el papel de mediador que debe adquirir el profesor para poder gestionarlos y cómo ellos intentan afrontarlos desde el respeto hacia todos los puntos de vista que se expresen.

Por último, existe una diferencia entre los participantes que opinan que hay temas que no se deberían llevar a clase, como pueden ser la religión o la política, y otros que aseguran que en el aula se puede y se debe hablar de cualquier tema. Asimismo, hay profesores que, a pesar de que prefieran evitar los temas ya mencionados, intentan hacerlo desde el respeto y teniendo en cuenta la sensibilidad de los estudiantes. No obstante, cabe destacar que todos los profesores dan clase en niveles iniciales o de alfabetización y, por lo tanto, la mayoría de ellos no trata temas culturales.

6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

La principal pregunta de investigación en torno a la cual se articuló este trabajo se cuestionaba si el profesorado voluntario en organizaciones no gubernamentales era consciente de la importancia de su papel docente. Del mismo modo, se buscaba descubrir cómo era su imagen de sí mismo, de sus competencias interculturales y de su alumnado. Para ello, se entrevistó a doce profesores con la finalidad de adquirir una amplia perspectiva sobre su percepción de su papel de mediador intercultural y del tratamiento de la cultura y del conflicto en el aula.

Mediante la realización de este proyecto de investigación se ha querido demostrar la relación bidireccional que se da entre los procesos de inmigración y el aprendizaje del español como segunda lengua. Como se ha expuesto a lo largo de esta investigación, para las personas que acaban de llegar a España es de vital importancia aprender la lengua del país, por lo que un buen sistema de enseñanza es fundamental a fin de que se desarrollen y progresen en la nueva sociedad.

Por esta razón, el presente trabajo busca dar visibilidad a un campo de la didáctica de lenguas muchas veces olvidado, como es la enseñanza de EL2. Sin embargo, cabe destacar que la literatura especializada en este ámbito progresa en su labor de visibilizar la situación de la enseñanza de EL2 y se ha centrado en temas como el tipo de materiales que se utilizan, la descripción de los alumnos y los profesores, la interculturalidad o la necesidad de una formación del colectivo docente.

Así pues, con la elaboración de este trabajo, se ha creído necesario presentar cómo es el panorama de la enseñanza de EL2 actual, mostrar las limitaciones que lo caracterizan y concienciar sobre la necesidad de una renovación y mejora de la situación. Para esto, consideramos que resulta significativo reflejar cómo son las percepciones que los profesores tienen de su profesión y de sus estudiantes, puesto que son un gran indicador de cómo es el perfil del voluntario docente que trabaja altruistamente y, al mismo tiempo, una muestra del estado de las clases de EL2.

De esta manera, se evidencia la gran importancia de la formación del profesorado de EL2, que resulta imprescindible para concienciar al colectivo docente de la amplia tarea que desempeña, no solo como facilitadores de conocimiento, sino también como mediadores interculturales y referentes para las personas recién llegadas. Por lo tanto, la relevancia de este proyecto de investigación reside en el protagonismo que se da a las

voces del colectivo de profesores voluntarios, que narran en primera persona las características de las clases que imparten. Así pues, a partir de la revisión de la literatura especializada y del análisis de las experiencias narradas por los entrevistados para este proyecto de investigación pueden formularse las conclusiones que se enumeran a continuación.

En primer lugar, se constata que las condiciones de la enseñanza de EL2 distan de ser las idóneas y se caracterizan por un ejercicio del trabajo docente en manos de voluntarios, por falta de recursos y materiales proporcionados por la entidad educativa, por una ausencia de nivelación lingüística y por una gran heterogeneidad en el aula.

Estos factores que identifican las clases para inmigrantes ya habían sido expuestos por especialistas del ámbito de la enseñanza de EL2 desde finales del siglo pasado. No obstante, en base al análisis realizado en este trabajo, se puede corroborar que la situación sigue sin haber mejorado y que las reivindicaciones que se recogen en *el Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante* no han sido llevadas a término y, por tanto, todavía quedan muchos aspectos sobre los que trabajar.

El profesorado voluntario continúa estando constituido, en la mayoría de los casos, por personas jubiladas y sin formación en la enseñanza de idiomas. Resulta evidente que esta falta de formación del colectivo docente incide en la calidad de la enseñanza. Es por ello por lo que defendemos la necesidad de preparar a los profesores, ya sea a través de cursos específicos que pueda ofrecer la Administración o las ONG, como con la implantación de asignaturas de EL2 en los grados y másteres universitarios de enseñanza.

Además, como se ha visto reflejado en los discursos de los participantes y en la propia experiencia de la autora, muchos de los profesores comparten la docencia de un grupo, por lo que la creación de redes de voluntarios para coordinarse sería de gran ayuda y supondría una manera de unificar la programación de las clases y el uso de materiales. A su vez, estos materiales deberían ser escogidos por el profesorado de la ONG en cuestión, con el fin de que se uniformizasen las clases y para que existiese la posibilidad de que los alumnos realizaran un seguimiento y autoaprendizaje en casa, puesto que muchos profesores lamentan que los estudiantes no practican español fuera del aula.

Con relación a la heterogeneidad lingüística en el aula, según la gran mayoría de los participantes entrevistados, esta supone una de las características más comunes de las

clases de EL2. Por lo tanto, creemos que es necesario la creación de un plan curricular que permita establecer claramente los niveles de competencias para, después, poder realizar una prueba inicial y asignar el grupo adecuado a cada aprendiz. Asimismo, se deben incluir clases de alfabetización y lectoescritura y una gradación desde niveles iniciales hasta el nivel avanzado y de perfeccionamiento de la lengua.

En segundo lugar, como se ha visto reflejado en los discursos de los participantes, prevalece una visión del alumno en términos de carencias que, en ocasiones, se corresponde con una actitud de superioridad por parte del profesor. También se aprecia una aplicación extendida de prejuicios y estereotipos sobre los estudiantes y, en varios casos, un distanciamiento entre el profesor y el alumno. Por ende, este tipo de concepciones sobre el alumnado inciden en su desarrollo, su autoestima y su progreso académico. El profesor es, para el aprendiz, un referente de la sociedad española, por lo que la actitud que tenga respecto al alumno afectará al modo en que este perciba la nueva comunidad y repercutirá directamente en su adaptación y su motivación para aprender la lengua y, en consecuencia, influirá en su integración.

En tercer lugar, el profesorado, generalmente, no es consciente de su labor de profesor más allá del ejercicio de su rol como facilitador de conocimiento ni de su relevancia para la integración y la motivación del alumnado con el aprendizaje del español. De esta manera, la mayoría de los participantes no cree en su papel de mediador intercultural, de puente entre culturas y, por lo tanto, no gestiona los conflictos que surgen.

Pese al aumento de trabajos orientados al tratamiento de la competencia intercultural en las clases de idiomas y la supuesta paulatina aplicación de nuevos enfoques metodológicos, resulta significativo comprobar que, por lo general, sigue habiendo un desconocimiento de la importancia de la cultura y de la interculturalidad. Por ende, los profesores no se ven capaces de abordar los conflictos que surgen ni de plantear temas culturales en el aula.

En cuarto lugar, se observa una tendencia extendida a entender la Cultura con mayúsculas, así como un gran desconocimiento de la interculturalidad. Por lo general, la cultura se trata de modo anecdótico y folclórico y se percibe una ignorancia de la diversidad cultural presente en el aula. Así pues, este desconocimiento de las culturas

ajenas, el miedo a la ofensa y a la reacción de los alumnos, se traducen en la elusión de temas considerados tabú como la religión, la política, las partes del cuerpo o la sexualidad.

Esta omisión de temas calificados como complejos guarda relación con la propensión del profesorado a creer que los conflictos surgen cuando hay un mal clima en la clase o cuando se tratan temas como la religión; es decir, que la responsabilidad recae sobre el docente y tienden a negar la presencia de conflictos para que no se cuestione su papel como profesor. Sin embargo, el conflicto se trata de un fenómeno presente en todas las esferas de la vida y surge en contextos multiculturales, por lo que la única responsabilidad del profesor será el saber detectarlo y gestionarlo. Asimismo, esta actitud de evitar el conflicto se debe a que el profesorado ve al alumnado como el único agente que forma parte del conflicto y no se cuestiona su participación en él; por consiguiente, tienden a creer que se tratan de discusiones o enfrentamientos entre alumnos y no ven la importancia de la aparición y resolución de conflictos culturales para una mejor integración de los estudiantes.

Para cambiar esta situación, es imprescindible la formación del profesorado mediante cursos específicos que traten la interculturalidad y la metodología de nuevos enfoques de aprendizaje. Es importante que los docentes estén preparados para no temer al conflicto, ayudar a los alumnos a superar el choque cultural y acercar las culturas del aula, en lugar de crear un distanciamiento basado en estereotipos y prejuicios. A través de la realización de cursos de formación, los docentes aprenderían a fomentar la participación y reflexión en sus clases, crear debates e ir más allá del aprendizaje exclusivamente lingüístico.

Del mismo modo, la cultura se debería tratar desde los niveles iniciales y, así, acabar con la creencia de que solo se puede dar en niveles más avanzados, que, por lo general, no se suelen impartir, debido a lo cual la cultura se relega al olvido en la enseñanza de EL2.

Por otra parte, es importante destacar que, a pesar de tratarse de un porcentaje reducido, también existen profesores que realizan una gran labor docente y son conscientes de su influencia en la evolución del alumno. Estos docentes suponen la excepción y confirman que la formación (en este caso de la carrera de educación social, del máster de formación de personas adultas y de cursos específicos de EL2) mejora la calidad de la enseñanza. Por ende, estos profesores no aplican estereotipos, no generalizan

relacionando actitudes de un alumno con una cultura entera y no temen a la exposición de temas tabús en el aula. Además, reconocen la elevada presencia de conflictos culturales y, por tanto, conocen su rol de mediadores interculturales. De este modo, se observa una relación entre la percepción que tienen del alumno, la consideración del conflicto como elemento del aula y la gestión de este a través de su papel como mediador intercultural.

Gracias al análisis de los discursos de los participantes, se ha podido constatar que existe una relación directa entre el conocimiento de la interculturalidad y la capacidad para identificar, gestionar y resolver conflictos: los profesores que tienen formación intercultural saben reconocer los conflictos y tratarlos cuando aparecen. De igual manera ocurre con la percepción del alumno y el planteamiento de objetivos lingüísticos y culturales, puesto que los profesores que ven a los estudiantes en términos de carencias y los clasifican según sus nacionalidades consideran inapropiado el tratamiento de temas culturales debido a su supuesta complejidad. Sin embargo, los docentes que mencionan a sus alumnos por su nombre y no por su país son aquellos que no realizan diferencias entre los alumnos inmigrantes y extranjeros. Así pues, se comprueba que las percepciones y la relación que se da entre el profesor y el alumno incide directamente en la consecución de objetivos del desarrollo de las competencias lingüística e intercultural.

En definitiva, el presente proyecto de investigación pone de manifiesto la necesidad de una implicación por parte de la administración pública, de un compromiso para que los nuevos estudiantes reciban las clases de español que merecen y que resultan fundamentales para su integración en nuestra sociedad. Sin esta renovación del estatus de la enseñanza de EL2, no será posible cambiar la extendida creencia de que cualquier persona que sepa español y tenga tiempo libre podrá ser profesor de EL2.

Por último, este trabajo abre futuras líneas de investigación enfocadas en la didáctica de español como segunda lengua y, concretamente, en la figura del profesor con el objetivo de concienciar sobre su relevancia en el ámbito de EL2. Estos estudios podrían enfocarse en el perfil del profesorado voluntario y en demostrar cómo repercute su percepción del estudiante en el desarrollo de estos. Además, estas futuras investigaciones también deberían centrarse en el tratamiento y aplicación de la competencia intercultural en el aula y, por tanto, incluirse en los programas de los másteres de formación de profesores de español, a fin de dignificar la labor del docente, las clases y el aprendizaje del alumnado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Achotegui, J. (2009). *Emigrar en el siglo XXI: estrés y duelo migratorio en el mundo de hoy. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple-síndrome de Ulises*. Girona: Ediciones “El mundo de la mente”.
- Achotegui, J. (2017). *La inteligencia migratoria: Manual para inmigrantes en dificultades*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Andión, M^a A. (2005). El inmigrante adulto HNN-E en España, el analfabetismo y la enseñanza del español. *Aula Intercultural. El portal de la educación Intercultural*, 1-15. [Recuperado de: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/enseanza2/InmigAnalfabAAAndion%20D.pdf>] [Fecha de consulta: 18/10/2017].
- Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). El Aula de ELE: Un espacio afectivo y efectivo. En J. Arnold (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Asociación Almería Acoge (1994). Alfabetización de inmigrantes: una propuesta educativa integradora. *Entre Culturas, 11 y 12*. Madrid: Boletín del Programa de Inmigrantes de Cáritas.
- Auerbach, C. F. y Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Beltrán, J. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. [Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_Thematic_Analysis_in_Psychology [Fecha de consulta: 23/5/2018].

- Briz, A. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall Regents.
- Brunn, M. (1999). The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children, *Bilingual Research Journal*, 23 (4), 319-344. [Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ622011>] [Fecha de consulta: 28/9/2017].
- Byram, M, y Buttjes, D. (Eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman, 2- 27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.

- Carbonell, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, J. Funes, I. Vila, *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”, Colección Estudios Sociales, 1, 99-119. [Recuperado de: https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/es01_esp.pdf/32afb082-ba4b-4cdb-8fce-e5ae99935013] [Fecha de consulta: 12/3/2018].
- Cascón, F. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? Cuadernos de Pedagogía, 287, 58-79. [Recuperado de: <https://coromoto974.files.wordpress.com/2010/06/que-es-bueno-saber-sobre-el-conflicto.pdf>] [Fecha de consulta: 14/5/2018].
- Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos. UNESCO, Universidad Autónoma de Barcelona, 7. [Recuperado de: <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>] [Fecha de consulta: 14/5/2018].
- Castro, M^a D. y Pueyo, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. Carabela, 54. Madrid: SGEL, 59-70.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón, E. y Safont, M.P. (Eds.): Intercultural Language Use and Language Learning, 41-57.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. Issues in Applied Linguistics, 6/2, 5-35. [Recuperado de: http://www.academia.edu/4559452/Communicative_Competence_A_Pedagogically_Motivated_Model_with_Content_Specifications] [Fecha de consulta:14/3/2018].
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. En J. Smith, R. Harre, y L. Langenhove, *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-65). London: Sage Publications. [Recuperado de: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=563ce2da6225ff3cae8b4590&assetKey=AS%3A292843798188032%401446830810198>] [Fecha de

consulta: 16/5/2018].

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas (12a ed.)*. México: Siglo XXI.

Colectivo Amani, Gómez, J. (Ed.) (1994). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Madrid: MEC.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cooper, H. M. (1979). Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410. [Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543049003389>] [Fecha de consulta: 6/6/2018].

Cooper, H. y Good, T. (1983). *Pygmalion Grows Up: Studies in the Expectation Communication Process*. New York: Longman.

Cortazzi, M., y Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 197-219). New York, NY: Cambridge University Press.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

Daniel, P. (1994). Panorámica del argot español. En V. León, *Diccionario de argot español (7-24)*. Madrid: Alianza.

De la Hoz, D. (2011). *Estudio de la apreciación en relatos sobre discriminación percibida por afrodescendientes en Cartagena*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. [Recuperada de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5261/1/danihojosedelahozaez.2011.pdf>] [Fecha de consulta: 16/6/2018].

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of*

- Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78. [Recuperado de: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf] [Fecha de consulta: 12/4/2018].
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de educación*, 7, 13-24. [Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/279685066_Prejuicios_y_estereotipos_un_replanteamiento_de_su_uso_y_utilidad_como_mecanismos_sociales] [Fecha de consulta: 25/7/2018].
- Delpit, L. (1995). *Other people's children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- DeLucia-Waack, J. L., y Donigian, J. (2004). *The Practice of Multicultural Group Work: Visions and Perspectives from the Field*. Pacific Grove, CA: Wadsworth Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135. [Recuperado de: <https://onlineibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>] [Fecha de consulta: 5/8/2017].
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of The Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 24-47.
- Dronkers, J. y Levels, M. (2006). Social-Economic and Ethnic School-Segregation in Europe and Australia and Educational Achievement of Migrant-Pupils coming from Various Regions of Origins. Presentado en *Meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility. Intergenerational Transmissions: Cultural, Economic or Social Resources?* Nijmegen, Netherlands.
- Dunn, B. y Adkins, M. A. (2003). The Multicultural Classroom: Teaching Refugee and Immigrant Children. *New Horizons for Learning*. [Recuperado de: http://www.stanleyteacherprep.org/uploads/2/3/3/0/23305258/teaching_refugee_

[and_immigrant_children.pdf](#)] [Fecha de consulta: 23/9/2017].

Ehrman, M. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ennis, C. (1995). Teachers' Responses to Noncompliant Students: The Realities and Consequences of a Negotiated Curriculum, *Teaching and Teacher Education*, 11, 445–460. [Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9500010H>] [Fecha de consulta: 27/7/18].

Ennis, C. (1998). Shared Expectations: Creating a Joint Vision for Urban Schools. En J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching. Expectations in the Classroom*, (pp. 151–182), Greenwich, CT: JAI Press.

Etcheverry, G. J. (2001). *La tragedia educativa*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.

Expósito, J., Olmedo, E., Pegalajar, M., y Tomé, M. (2014). Pseudo-conflicts in Intercultural ESO (Mandatory Secondary Education) Classroom from the Point of View of Students and Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 100–106. [Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814031942?via%3Dihub>] [Fecha de consulta: 14/5/2018].

Ferraro, G. (1990). *The Cultural Dimension of International Business*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fitch, K. L. (1986). Cultural Conflicts in the Classroom: Major Issues and Strategies for Coping. En P. Byrd (Ed.), *Teaching across Cultures in the University ESL Program* (pp. 51-62). Washington, DC: National Association for Foreign Student Affairs. [Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED331286>] [Fecha de consulta: 12/5/18].

Foster, E. (1997). Transformative Learning in Adult Second Language Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 33-40. San Francisco: Jossey-Bass. [Recuperado de: <https://onlineibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.7404>]

[Fecha de consulta: 6/11/2017].

Fundación Servei Solidari para la Inclusión Social (2015). *Memoria de actividades: Projectes de, amb, per a tothom*. Barcelona: Servei Solidari. [Recuperado de: http://serveisolidari.org/mm/file/memoria_2015_cast_web.pdf] [Fecha de consulta: 3/8/2018].

Galinsky, A. D., y Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-group Favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 708-724. [Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/12523764_Perspective-taking_Decreasing_stereotype_expression_stereotype_accessibility_and_in-group_favoritism] [Fecha de consulta: 27/6/2018].

García, C. (2004). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Rowley: Newbury House.

Giliberti, L. (2013). *La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia. Una etnografía transnacional entre la periferia de Barcelona y Santo Domingo*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida. [Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10803/123850>] [Fecha de consulta: 23/7/2018].

Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración: ¿problema u oportunidad?, ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿multiculturalismo o interculturalidad?* Barcelona: RBA.

Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Research*, 28, 235–260.

Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Method*. London: Sage Publications.

- Goffman, E. (2003). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. [Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=93918>] [Fecha de consulta: 26/6/2018].
- González, V. (2001). The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language Minority Children's Development: An Ecological Research View. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 1-30. [Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2001.10162782>] [Fecha de consulta: 25/4/2018].
- Good T. y Brophy, T. (1984). *Looking in Classrooms*. New York: Harper and Row.
- Good, T. L., y Weinstein, R. S. (1986). Teacher expectations: A framework for exploring classrooms. En K. K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD Yearbook* (pp. 63–85). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. [Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267041.pdf>] [Fecha de consulta: 8/6/2018].
- Good, T. y Brophy, J. (1986). School Effects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Grimes, L. (1978). *El tabú lingüístico en México: el lenguaje erótico de los mexicanos*. New York: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- Gross, R. (1992). Lifelong Learning in the Learning Society of the Twenty First Century. En C. Collins y J. Mangieri (Eds.), *Teaching Thinking: an Agenda for the Twenty First Century*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío* (2da ed.). Lima: CAAP, 7-22. [Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>] [Fecha de consulta: 5/7/2018].

- Helot, C. y Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2) 96-112. [Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050208667749>] [Fecha de consulta: 27/6/2018].
- Hernández, M^a. T., Roca, S. y Villaba, F. (2007). Publicación de las Propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 4. [Recuperado de: <https://marcoele.com/propuestas-de-alicante-para-la-ensenanza-de-segundas-lenguas-a-inmigrantes/>] [Fecha de consulta: 3/2/2018].
- Hernández, M^a.T. y Villalba, F. (2005). Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados, *Revista electrónica Elenet*, 1. [Recuperado de: <https://www.ugr.es/~ftsaez/mani.htm>] [Fecha de consulta: 3/2/2018].
- Heron, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin. [Recuperado de: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>] [Fecha de consulta: 15/5/2018].
- Institut d'Estadística de Catalunya: *Padró municipal d'habitants*. [Recuperado de: <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=cat&nac=a&b=0>] [Fecha de consulta: 5/7/2018].
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm] [Fecha de consulta: 17/1/2018].
- Jordán, J. A. (Coord.) (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: EDIUOC.
- Kelly, M. (2012). Conclusion: Communication, Identity and Representation through

- Languages in War. En H. Footitt, y M. Kelly (Eds.), *Languages and the Military* (pp. 236–242). London: Palgrave Macmillan. [Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137033086_17] [Fecha de consulta: 26/6/2018].
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleinmann, H. H. (1984). Understanding refugee second language learning. *The Language Teacher. The Japan Association of Language Teachers*, 8(13), 209-219. [Recuperado de: <http://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-6.2-art4.pdf>] [Fecha de consulta: 6/11/2017].
- Kohls, R. (1984). *Intercultural Training: Don't Leave Home without it*. Washington, DC: Sietar.
- Kramsch, C. (1998). The Privilege of the Intercultural Speaker. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Roux, J. (2002). Effective Educators are Culturally Competent Communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48. [Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980120112922>] [Fecha de consulta: 8/8/2018].
- Lenneberg E. H. (1967). The Biological Foundations of Language, *Hospital Practice*, 2:12, 59-67.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge

University Press.

- Locke, L. (1989). Qualitative Research as a form of Scientific Inquiry in Sport and Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 1–20. [Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.1989.10607407>] [Fecha de consulta: 23/5/2018].
- López, P. (2017). Siete cuestiones básicas para la formación de profesores noveles de español para inmigrantes. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 15-44), Berna: Peter Lang.
- Magro, K. (2009). Negotiating New Cultural and Social Terrain: Working toward Transformative Learning Approaches in Immigration Research. *Journal of the Manitoba Educational Research Network*, 3, 6. [Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1164457>] [Fecha de consulta: 23/9/2017].
- Marinova-Todd, S. H., Bradford, D. y Snow, C. (2000). Three Misconceptions about Age and Second Language Learning. *TESOL Quarterly*, 34, 1: 9-34.
- Martín, E. (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. En L. Miquel y N. Sans, *Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 178-179). Madrid, Fundación Actilibre.
- Martín, E. (Dir.), Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C y Torner, S. (2008). *Diccionario de Términos Clave de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL. [Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm] [Fecha de consulta: 28/7/2018]
- Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En VV.AA.: *Vademécum para la formación de profesores* (261-286). Madrid: SGEL.
- Maurice, K. (1986). Cultural Styles of Thinking and Speaking in the Classroom. En P.

- Byrd (Ed.), *Teaching across Cultures in the University ESL Program* (pp. 39-50). Washington, DC: National Association for Foreign Student Affairs. [Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED331286>] [Fecha de consulta: 12/5/18].
- McOmie, W. (1990). Expanding the Intercultural Perspective. *CrossCurrent*, 40 (3), 177-185. [Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED329116>] [Fecha de consulta: 16/3/2018].
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. En M. R. Welton (Ed.), *Defense of the Lifeworld*, (pp. 39–70). New York: SUNY Press.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. En *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados, Didáctica*, 7. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel103.htm] [Fecha de consulta: 29/10/2017].
- Miquel, L. (2003). La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53. Madrid: SGEL. 5-24
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*, 9, 15-21.
- Miret i Serra, À. (2011). Dimensió de la participació. En R. Zapata-Barrero y B. Garcés (Coord), *La gestió municipal de la immigració a Catalunya* (pp. 95-126). Barcelona: Càtedra d'Estudis Jurídics Locals Enric Prat de la Riba. [Recuperado de: <http://dcpis.upf.edu/~ricard-zapata/~ricard-zapata/gestio%20municipal.pdf>] [Fecha de consulta: 15/5/2018].
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Níkleva, D. G. (2017). El uso de la lengua materna en la clase de lenguas segundas y

- extranjeras y sus aplicaciones en la formación de los docentes. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 45-76), Berna: Peter Lang.
- Oberg K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology* 7, 177-182.
- Ojeda, D. (2008). Lenguas y culturas en la escuela: cómo organizarlas. En A. Ríos y G. Ruiz (Eds.), *Didáctica del Español como 2ª lengua para inmigrantes* (pp. 80-91). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Payrató, Ll. (2003). *Pragmática, discurs i llengua oral*. Barcelona: Editorial UOC.
- Payrató, Ll. y Alturo, N. (Eds.) (1995). Transcripción del discurso coloquial. En L. Cortés, (Ed.), *El español coloquial. actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral* (pp. 45-70). Almería: Universidad de Almería.
- Pearce, W. B., y Littlejohn, S. W. (1997). *Moral Conflict*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Plous, S. (2003). The Psychology of Prejudice, Stereotyping, and discrimination: An Overview. En S. Plous (Ed.), *Understanding Prejudice and Discrimination* (pp. 3-48). New York: McGraw-Hill.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). [Consultado en: <http://www.rae.es/rae.html>].
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ritchie, J. y Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Rosenthal, R. y Rubin, D. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies.

- The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415. [Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232014229_Interpersonal_Expectancy_Effects] [Fecha de consulta: 6/6/2018].
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Schumann, J. (1976). La adquisición de las lenguas segundas: hipótesis de la pidginización. En J.M. Liceras (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (1992). Madrid: Visor, 123-141. [Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/schumann.htm] [Fecha de consulta: 6/6/2018].
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (5ta ed.). New York: Teachers College Press.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Smith, J. (1995). Semi-structured Interviewing and Qualitative Analysis. En J. Smith, R. Harre, y L. Langenhove, *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-26). London: Sage Publications.
- Smith, M. L. (1980). Teacher Expectations. *Evaluation in Education*, 4, 53-55. [Recuperado de: <https://www-sciencedirect-com.sire.ub.edu/journal/evaluation-in-education/vol/4/suppl/C>] [Fecha de consulta: 13/1/2018].
- Stevick, E. W. (1998). *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston: Heinle & Heinle.
- Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. [Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.sire.ub.edu/toc/qrja/1/3>] [Fecha de consulta: 25/5/2018].
- Taylor, E. (2006). *Teaching for Change: Fostering Transformative Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ting-Toomey, S. (1994). *Managing Intercultural Conflicts Effectively*. En L. Samovar y R. Porter *Intercultural Communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Trochim, W., y Donnelly, J. (2006). *The Research Methods Knowledge Base*. Boston: Cengage Learning.
- Tuts, M. y Moreno, C. (2005). Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza del español a personas inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 11,16-46. [Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970892>] [Fecha de consulta: 8/10/2017].
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-158). Madrid: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Strasbourg: Council of Europe.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor- alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2008). La evaluación en la enseñanza de español para inmigrantes. *Monográficos MarcoELE*, 7. [Recuperado de: <https://marcoele.com/la-evaluacion-en-la-ensenanza-de-segundas-lenguas-para-inmigrantes/>] [Fecha de consulta: 23/9/2017].
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Monográficos MarcoELE*, 10, 163-184. [Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf] [Fecha de consulta: 23/9/2017].
- Vygotsky, L. (1987). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waxman, H. y Tellez, K. (2002). *Research Synthesis on Effective Teaching Practices for*

English Language Learners. Philadelphia, PA: Publication Series, 3.

Waxman, H., Padron, Y. y Knight, S. (1991). Risks Associated with Students' Limited Cognitive Mastery. En M. Wang, M. Reynolds y H. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Emerging programs*, 4, (pp. 235-254). Oxford: Pergamon.

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

Zammit, A. (2017). La motivación y la enseñanza de una segunda lengua (L2). En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 77-92). Berna: Peter Lang.

Zarate, G. (2003). Identities and Plurilinguism: Preconditions for the Recognition of Intercultural Competence. En M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (84-119). Strasbourg: Council of Europe.