



# Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales

José Mario Calderón Espadas

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA I LA  
LITERATURA**

Programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la  
Literatura «Enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos  
plurilingües» (2009-2014)

TESIS DOCTORAL

**Pensamiento y actuación de docentes de  
ELE en relación con la competencia  
intercultural en aulas plurales**

(volumen I)

Presentada por José Mario Calderón Espadas

Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves

Barcelona, 2013



*A mi familia.*

*A mi padre, in memoriam.*



«Enseñar, aprender y evaluar logros competenciales en una lengua es algo más que emprender una acción didáctica. Es actuar sobre la dimensión lingüística y cultural de alguien, trabajar con el lenguaje. Y el lenguaje es el lugar donde se definen y toman cuerpo las diferentes formas de desarrollo personal y de organización social de los individuos, el espacio donde se construye, con sus consecuencias sociales y políticas, nuestra identidad. En una cultura de mestizaje, bajo las señas de la Europa de hoy y mañana, ante una apuesta decidida por el plurilingüismo y el rechazo de una única lengua franca para los europeos, este concepto cobra sentido en la necesidad de profesionalización docente indiscutible en el territorio de las lenguas y culturas.» (Vez, 2006: 23)

« [...] deberíamos recordar que es el “inter” –ese estrecho filo de la mediación y la negociación, el espacio intermedio– donde reside el núcleo del significado de cultura [...] Y mediante la exploración de este Tercer Espacio, podemos evitar el recurso a los extremos y emerger, como los otros, desde nosotros mismos.» (Bhabha, 1994: 38-39)

## Agradecimientos

El deseo de ahondar en la complejidad del aula con la mirada del etnógrafo me llevó a lanzarme a los mares del conocimiento en búsqueda de un pequeño arrecife de coral oculto en sus aguas. En el momento de escribir estas líneas vinieron a mi mente todas las personas que me alumbraron en esta difícil travesía. Ellas me han impulsado en la tarea investigadora desde sus inicios hasta su finalización. Esta tesis es el resultado de un largo proceso de investigación y de una intensa trayectoria personal en la que me he visto implicado directamente. Quisiera aludir a todas las personas que han contribuido a la realización de este estudio.

Mis primeras palabras de agradecimiento son para el Dr. Miquel Llobera por el rigor intelectual y agudeza con que ha dirigido esta tesis. Sus orientaciones y su gran calidad humana han acompañado todo el proceso de formación e investigación.

También quiero agradecer a los alumnos y especialmente a las profesoras *Nur*, *Amaia*, *Laura* y *Ester* por haber colaborado en esta investigación permitiéndome adentrarme en sus aulas y compartir con ellas opiniones y experiencias que han constituido la base de este estudio.

Agradezco también a los profesores del programa de doctorado del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, al Dr. Joan Tomás Pujolà, a la Dra. Elisa Rosado y al Dr. Juli Palou por la cálida acogida que me ofrecieron en dicho programa. Ellos me proporcionaron orientaciones metodológicas esenciales para desarrollar una investigación cualitativa y etnográfica. Asimismo doy las gracias al Dr. Joan Perera por el constante apoyo que me ha brindado como coordinador académico del programa de doctorado, así como a Carmen Nuñez, por haberme hecho tan agradables los días en la UB, siempre alegre, eficiente y con palabras de ánimo.

Quisiera además resaltar las ayudas e inspiración recibidas de todos los profesores del programa de máster en *Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas* de la Universitat Pompeu Fabra. A Lluís de Yzaguirre y Araceli Alonso, por sus orientaciones prácticas para el procesamiento de corpus y especialmente la formación en un sentido amplio que me ha proporcionado el Dr. Ernesto Martín Peris.

Los lectores críticos del manuscrito también merecen un especial agradecimiento: Goretti Ramírez, Elena Merino, Ana Trigueros, por vuestras oportunas sugerencias.

Muy especialmente doy las gracias a mis compañeros de doctorado: Elena Merino, Luiz Neves, Óscar Méndez, Sole Muñoz por estar siempre dispuestos a compartir momentos de trabajo, ilusión o desánimo.

Agradezco a mi familia, a quien dedico esta tesis, por su generosidad, ternura y apoyo incondicionales a lo largo de estos últimos años.

También quiero expresar mi agradecimiento a mis amigos: Manuel Gallardo, Mar Peña, Llorenç del Río, Llum Sanmartín, Raquel Santacruz, Alberto Madrona, Marga Cabezuelo, Óscar Soler, Ana Álvarez, Nieves Haya, Lola Segura, María Seva y Eva Vallejo porque siempre he encontrado en ellos afecto y palabras de ánimo.





## Resumen

Esta investigación estudia la articulación del pensamiento y la actuación de profesores de ELE en aspectos referidos al desarrollo de la competencia intercultural. Con una metodología cualitativa, que usa técnicas de la etnografía y del análisis del discurso, se analizan los datos estableciendo un contraste entre las declaraciones de cuatro docentes y su posicionamiento respecto a la competencia intercultural, sus actuaciones en el aula y las propuestas curriculares para promover dicha competencia. Los resultados revelan que existen visiones y actuaciones diversas en relación con la competencia intercultural que van desde una concepción declarativa de cultura hasta una visión etnográfica e interpretativa de la misma. El pensamiento de los docentes se articula a partir de dos polos de un *continuum*: en un extremo está la concepción de cultura como una sucesión de *saberes*, que asume el constructo hablante nativo como objetivo a alcanzar. En el otro, la cultura aparece como un componente unitario que permite crear —a través de la interacción, la reflexión y la comprensión— una conciencia y un espacio intermedio en el que los aprendices desarrollen su pensamiento y su personalidad como hablantes interculturales.

## Abstract

This PhD dissertation is about the thinking and the actions of teachers of Spanish as foreign language (ELE) with regards to the development of intercultural competence. Data are analysed by means of a qualitative methodology, which uses techniques from ethnography and discourse analysis. Specifically, the researcher analyses four teachers' verbal statements and their teaching activity to promote intercultural competence, both in their classrooms and in their curricular proposals. The results show that there are diverse views and actions, ranging from a declarative conception of culture to an ethnographic and interpretative one. The teachers' thinking is indeed articulated along a *continuum*. On the one side, culture is a series of *know-hows* that considers the native speaker's competence as a goal. On the other, culture is a unified component which —through interaction, reflection, and comprehension— creates an awareness and an in-between space where the learners develop their own thought and personality as intercultural speakers.



# Índice

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	vi
Resumen y Abstract.....	ix
Índice.....	xi
Lista de figuras y tablas.....	xvi
<b>1. INTRODUCCIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1. Aproximación y estructura del trabajo.....	1
1.2. Interés personal.....	5
1.3. Interés social.....	8
1.4. Interés de este estudio para la didáctica de las lenguas.....	11
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>18</b>
2.1. El lenguaje como sistema semiótico de producción y reproducción de la realidad cultural.....	18
2.1.1. La interpretación social del lenguaje desde la perspectiva de Halliday.....	21
2.1.2. Implicaciones para la didáctica de segundas lenguas o extranjeras.....	30
2.2. El componente cultural en la enseñanza de lenguas.....	34
2.2.1. Reflexiones sobre el concepto de cultura desde una perspectiva multidisciplinar.....	34
2.2.2. Concepto de cultura en la didáctica de la lengua.....	44
2.2.3. Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad.....	56
2.2.4. Atención a la dimensión (inter)cultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.....	59

2.3. Una formación en lenguas orientada al desarrollo de las competencias.....	67
2.3.1. La dimensión sociocultural en la competencia comunicativa.....	70
2.3.2. La competencia intercultural.....	74
2.3.2.1. Desarrollo del concepto.....	74
2.3.2.2. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural.....	82
2.3.2.3. Hacia una competencia plurilingüe e intercultural.....	88
2.4. Didáctica de la comunicación intercultural en ELE: un área en construcción.....	92
2.4.1. La comunicación intercultural.....	93
2.4.1.1. La comunicación verbal.....	97
2.4.1.2. La comunicación no verbal.....	103
2.5. El alumno como «hablante intercultural»: objetivo general del currículo.....	110
2.6. Las culturas aportadas por los alumnos al aula.....	113
2.7. El profesor como sujeto y agente intercultural.....	118
2.8. El pensamiento de los profesores.....	124
2.8.1. El paradigma interpretativo de investigación: el modelo mediacional.....	125
2.8.2. La investigación sobre el pensamiento de los profesores.....	128

2.8.3. Creencias y pensamiento de los profesores de lenguas.....	130
2.8.4. El sistema CRS: creencias, representaciones y saberes.....	136
<b>3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>142</b>
<b>4. CONTEXTO DEL ESTUDIO.....</b>	<b>148</b>
4.1. Los centros de enseñanza de idiomas dirigidos a adultos.....	148
4.2. Los sujetos participantes en la investigación.....	153
4.2.1. El protocolo de colaboración con las profesoras....	153
4.2.2. Las profesoras participantes.....	154
<b>5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>157</b>
5.1. Los paradigmas de investigación social.....	158
5.2. Metodología cualitativa.....	160
5.3. El enfoque etnográfico.....	169
5.3.1. Métodos para generar y recoger datos.....	178
5.3.1.1. Observación en el aula.....	179
5.3.1.2. Entrevistas etnográficas.....	185
5.4. Conceptos y procedimientos instrumentales para el análisis de los datos procedentes de las entrevistas utilizados en este estudio.....	189
5.5. Conceptos y procedimientos instrumentales para el análisis de los datos procedentes de las observaciones.....	195
5.5.1. Conceptos instrumentales.....	197
5.5.2. Procedimiento para el análisis de los datos procedente de las observaciones utilizado en este estudio.....	205
<b>6. CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS.....</b>	<b>209</b>
6.1. Recogida de datos.....	209

6.2. Ordenación y transcripción de los datos procedentes de las observaciones en el aula.....	219
6.3. Ordenación y transcripción de los datos procedentes de las entrevistas.....	227
6.4. Corpus general de datos.....	228
6.5. Corpus objeto de estudio.....	228
<b>7. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	<b>230</b>
7.1. Análisis de las declaraciones de las profesoras.....	230
7.1.1. Análisis relacional de la entrevista de Nur.....	230
7.1.2. Análisis relacional de la entrevista de Amaia....	255
7.1.3. Análisis relacional de la entrevista de Laura....	280
7.1.4. Análisis relacional de la entrevista de Ester.....	306
7.2. Análisis de las sesiones de clase.....	348
7.2.1. Primera sesión de clase analizada (Nur).....	348
7.2.1.1. Contexto de la sesión.....	348
7.2.1.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión.....	350
7.2.1.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales.....	355
7.2.1.4. Síntesis de la sesión.....	364
7.2.2. Segunda sesión de clase analizada (Amaia)....	365
7.2.2.1. Contexto de la sesión.....	365
7.2.2.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión.....	367
7.2.2.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales.....	378
7.2.2.4. Síntesis de la sesión.....	394

7.2.3. Tercera sesión de clase analizada (Laura).....	395
7.2.3.1. Contexto de la sesión.....	395
7.2.3.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión.....	397
7.2.3.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales.....	403
7.2.3.4. Síntesis de la sesión.....	415
7.2.4. Cuarta sesión de clase analizada (Ester).....	417
7.2.4.1. Contexto de la sesión.....	417
7.2.4.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión.....	419
7.2.4.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales.....	426
7.2.4.4. Síntesis de la sesión.....	453
<b>8. RESULTADOS.....</b>	<b>455</b>
8.1. Presentación de resultados.....	456
8.1.1. Síntesis de resultados de Nur.....	456
8.1.2. Síntesis de resultados de Amaia.....	471
8.1.3. Síntesis de resultados de Laura.....	488
8.1.4. Síntesis de resultados de Ester.....	506
8.2. Reflexión sobre los resultados.....	521
<b>9. DISCUSIÓN GENERAL.....</b>	<b>537</b>
<b>10. CONCLUSIONES.....</b>	<b>555</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>570</b>



## **Lista de figuras y tablas**

### **Lista de figuras**

Figura 1. Naturaleza de los estudios lingüísticos.....	22
Figura 2. El individuo como ser social en potencia.....	23
Figura 3. La lengua como vehículo de desarrollo de la personalidad.....	24
Figura 4. La «analogía del iceberg» de la cultura.....	42
Figura 5. Realidad e imaginario cultural.....	48
Figura 6. Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural.....	79
Figura 7. Modelo de sinergia cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos académicos.....	116

### **Lista de tablas**

Tabla 1. Constructos personales.....	49
Tabla 2. Proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad.....	87
Tabla 3. Participantes clase Ester (modelo).....	205
Tabla 4. Plantilla de observación en el aula.....	207
Tabla 5. Intervenciones de Laura (modelo).....	207
Tabla 6. Categorías de análisis de los datos observacionales.....	224
Tabla 7. Descripción del corpus general de datos.....	228
Tabla 8. Descripción del corpus objeto de estudio.....	229

Tabla 9. Participantes clase Nur.....	349
Tabla 10.1. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Nur).....	351
Tabla 10.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Nur).....	352
Tabla 10.3. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Nur).....	353
Tabla 10.4. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Nur).....	354
Tabla 11. Intervenciones de Nur. Secuencia 1. Discurso social.....	355
Tabla 12. Intervenciones de Nur. Secuencia 2. Instrucciones.....	357
Tabla 13. Intervenciones de Nur. Secuencia 3. Discurso social.....	359
Tabla 14. Intervenciones de Nur, Secuencia 1. Instrucciones.....	360
Tabla 15. Intervenciones de Nur. Secuencia 2. Presentación de elementos léxicos.....	361
Tabla 16. Participantes clase Amaia.....	366
Tabla 17.1. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	368
Tabla 17.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	369
Tabla 17.3. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	370

Tabla 17.4. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	371
Tabla 17.5. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	372
Tabla 17.6. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	373
Tabla 17.7. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	374
Tabla 17.8. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	375
Tabla 17.9. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	376
Tabla 17.10. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia).....	377
Tabla 18. Intervenciones de Amaia. Secuencia 1. Corrección.....	378
Tabla 19. Intervenciones de Amaia. Secuencia 2. Práctica semicontrolada.....	381
Tabla 20. Intervenciones de Amaia. Secuencia 3. Práctica libre.....	393
Tabla 21. Participantes clase Laura.....	396
Tabla 22.1. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura).....	398
Tabla 22.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura).....	399
Tabla 22.3. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura).....	400

Tabla 22.4. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura).....	401
Tabla 22.5. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura).....	402
Tabla 23. Intervenciones de Laura. Secuencia 1. Socialización y gestión.....	403
Tabla 24. Intervenciones de Laura. Secuencia 2. Presentación de elementos léxicos.....	406
Tabla 25. Intervenciones de Laura. Secuencia 3. Corrección.....	413
Tabla 26. Participantes clase Ester.....	418
Tabla 27.1. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester).....	420
Tabla 27.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester).....	421
Tabla 27.3. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester).....	422
Tabla 27.4. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester).....	423
Tabla 27.5. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester).....	424
Tabla 27.6. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester).....	425
Tabla 28. Intervenciones de Ester. Secuencia 1. Instrucciones.....	426
Tabla 29. Intervenciones de Ester. Secuencia 2. Práctica semicontrolada.....	427

Tabla 30. Intervenciones de Ester. Secuencia 2. Práctica semicontrolada.....	435
Tabla 31. Intervenciones de Ester. Secuencia 2. Práctica semicontrolada + Secuencia 3. Presentación de elementos léxicos.....	436
Tabla 32. Intervenciones de Ester. Secuencia 4. Práctica semicontrolada.....	441
Tabla 33. Intervenciones de Ester. Secuencia 4. Práctica semicontrolada.....	450
Tabla 34. Síntesis de resultados de Nur.....	458
Tabla 35. Síntesis de resultados de Amaia.....	473
Tabla 36. Síntesis de resultados de Laura.....	490
Tabla 37. Síntesis de resultados de Ester.....	507





# 1. INTRODUCCIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. Aproximación y estructura del trabajo

Este trabajo es tributario de profundos cambios en las concepciones de lo que significa aprender segundas lenguas y extranjeras y, en las que cada vez más, la mera competencia lingüística es vista como una habilidad insuficiente para actuar en la sociedad. Todo el proyecto de más de cuarenta años del Consejo de Europa está orientado hacia la idea de que aprender una lengua representa un desarrollo integral de las personas que les capacita como *agentes sociales* en las distintas sociedades plurales del S. XXI. Desde este punto de vista, considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE en aulas plurilingües están social y culturalmente mediados, entendemos con Kramsch (1993) que no es factible una competencia cultural centrada en los locutores nativos de una determinada lengua. Estos procesos de comunicación e interacción social entre personas de diversas culturas no se construyen desde una mirada concreta, sino dentro de un marco complejo de percepciones intersubjetivas. Así, los profesores de segundas lenguas y extranjeras pasan de ser transmisores del conocimiento a construir los significados desde el compromiso en la interacción social del aula, creando un ámbito intermedio de desarrollo de competencias que esta misma autora (1993: 9) denomina «el tercer espacio», un nuevo centro de interacción donde docentes y discentes



construyen su pensamiento y su personalidad como *hablantes interculturales*. Interesados por el valor que tienen términos como *lengua y cultura, dimensión intercultural, competencia intercultural* en la conformación de la didáctica de las lenguas extranjeras, nos pareció pertinente desarrollar una investigación que explorase los planteamientos, pensamientos y actuaciones de profesores de ELE alrededor de estos conceptos.

En este trabajo, que se denomina «Pensamiento y actuación de docentes de ELE», hemos mantenido el uso de la forma genérica no marcada, a pesar de que los participantes en el estudio son profesoras, ya que nunca formó parte de nuestros objetivos investigar exclusivamente a docentes del género femenino, sino que finalmente no pudimos contar, por distintas razones, con la participación de profesores del género masculino. A lo largo del documento usamos la forma genérica no marcada para referirnos a ambos sexos. Siempre que nos referimos de forma concreta a las participantes en nuestro estudio usamos el género femenino.

Con el fin de hacer más accesible el contenido de esta investigación, la presentamos en dos volúmenes. El volumen I se estructura en diez capítulos que detallamos brevemente a continuación. El volumen II contiene ocho anexos, que recogen principalmente el corpus de datos, los instrumentos de recogida de datos, las convenciones de transcripción utilizadas en el presente estudio y otros materiales que se especifican en el índice de dicho volumen.

En los siguientes apartados de este capítulo exponemos las razones de carácter personal, social y académico que nos han movido a emprender este estudio. Con ellas justificamos la importancia de desarrollar este trabajo de investigación dentro del ámbito de la didáctica del español como segunda lengua o lengua extranjera (en adelante, ELE) y explicamos nuestro interés por el tema, fruto de intuiciones y preguntas surgidas de la actividad docente en ELE desarrollada en distintos centros del *Instituto Cervantes* ubicados en Egipto, Jordania y Reino Unido.

En el capítulo 2, dedicado al estado de la cuestión, nos proponemos ofrecer la fundamentación teórica que nos permita determinar los objetivos y el desarrollo de nuestra investigación. En primer lugar, consideramos la perspectiva sociolingüística del

## 1. Introducción e interés de la investigación

lenguaje que presenta Halliday, en la que se explica de qué modo el lenguaje, como sistema semiótico, constituye la sociedad y la cultura en L1 (apartado 2.1); asimismo comentamos las implicaciones que ello tiene para la enseñanza de la lengua a hablantes no nativos (apartado 2.1.2). Seguidamente, revisamos las aportaciones teóricas que han contribuido a definir la dimensión cultural en el currículo de lenguas modernas, que nos pueden ayudar a comprender mejor cómo piensan las profesoras investigadas acerca de este componente (apartados 2.2-2.7). Por último, exponemos las bases teóricas de la investigación sobre el pensamiento de los profesores (apartado 2.8). Primero enmarcamos este tipo de estudio dentro del paradigma interpretativo de investigación (apartado 2.8.1), a continuación presentamos el marco específico del estudio sobre las creencias y el pensamiento de los profesores (apartados 2.8.2-2.8.3) y finalmente concretamos el sistema adoptado en esta investigación: CRS (creencias, representaciones y saberes) (apartado 2.8.4).

En el capítulo 3 enunciamos los objetivos que pretendemos alcanzar, así como las preguntas de investigación. En consonancia del interés general de este estudio y el estado de la cuestión, explicitamos la fase de elaboración de los objetivos y las preguntas, desde su formulación inicial hasta su planteamiento definitivo.

El capítulo 4 versa sobre el contexto en el que se desarrolla esta investigación. En primer lugar, se describen los centros de enseñanza de idiomas dirigidos a adultos en los que se ha desarrollado el trabajo de campo (apartado 4.1). En segundo lugar, se explica el protocolo de colaboración y se caracteriza a los sujetos participantes en la investigación (apartados 4.2-4.3).

El capítulo 5 se refiere a la metodología adoptada para desarrollar este estudio. En primer lugar, hacemos un breve recorrido por los principales paradigmas de investigación y justificamos nuestra opción por el paradigma interpretativo de investigación (apartado 5.1). Seguidamente, en consonancia con el objeto de estudio y nuestros objetivos, se caracteriza la metodología cualitativa y justificamos dicha opción (apartado 5.2) y, finalmente, el enfoque etnográfico, donde se explican y justificamos los métodos que aplicamos en la recogida y el análisis de los datos (apartados 5.3-5.5).

El capítulo 6 describe la fase de construcción del corpus de datos. En primer lugar, presentamos, de forma cronológica, el proceso de recogida de datos y examinamos los logros y las dificultades que hemos encontrado en cada etapa (apartado 6.1). En segundo lugar, se describe el proceso de ordenación y transcripción de los datos (apartados 6.2-6.3) y por último, se presenta el corpus general de datos y el corpus objeto de estudio (apartados 6.4-6.5).

El capítulo 7 está dedicado al análisis de los datos procedentes de sesiones de clase y entrevistas de las cuatro profesoras participantes en este estudio. Por una parte, analizamos las declaraciones de las profesoras en las entrevistas acerca de la dimensión intercultural (apartado 7.1) mediante el procedimiento relacional de análisis de datos (Deprez 1993, 1994; Demazière y Dubar 1997) y desarrollado por primera vez por Ballesteros (2001). Por otra parte, analizamos sus actuaciones en el aula al abordar temas culturales (apartado 7.2), mediante una adaptación de los procedimientos de observación y análisis de clases desarrollados por el grupo de investigación *PLURAL* de la Universitat de Barcelona y del modelo de Calsamiglia *et al.* [C.A.D.]<sup>1</sup> (1997).

En el capítulo 8 se presentan los resultados más relevantes del análisis, basándonos en las declaraciones y actuaciones de las participantes. Está organizado en dos partes: En la primera (apartado 8.1), se esquematizan los resultados obtenidos y, en la segunda (apartado 8.2), se reflexiona sobre los mismos, lo cual nos permitirá entrar en el capítulo 9, en el que se va a discutir todo el proceso de investigación y el sentido que tiene en relación con nuestras propuestas iniciales.

En el capítulo 9 tratamos de explicar el sentido que tiene la investigación llevada a cabo. Intentaremos reflexionar sobre las diferentes fases de la investigación, los procesos de recogida de

---

<sup>1</sup> C.A.D. [Cercle d'Anàlisi del Discurs]. Está formado por un grupo de profesores de distintas universidades catalanas entre los que se encuentran H. Calsamiglia, J. Cots, C.U. Lorda, L. Nussbaum, L. Payrató y A. Tusón. Nació en 1991 como fruto del interés común por el estudio del uso lingüístico contextualizado y por la introducción de esta perspectiva en los estudios universitarios de diferentes lenguas con el fin de alcanzar una visión más contrastada y completa de los fenómenos discursivos.

## 1. Introducción e interés de la investigación

datos y la construcción de la interpretación de los mismos. Además, daremos cuenta de las limitaciones del estudio, de qué aspectos serían mejorables y qué tipo de proyección podría tener esta investigación. A pesar de todas las limitaciones, esperamos al final poder subrayar la congruencia de las conclusiones con las preguntas de investigación.

En el capítulo 10 completamos la investigación enunciando las conclusiones, con las que respondemos a la pregunta principal de investigación y a las preguntas específicas derivadas de ella.

Este primer volumen se cierra con el apartado de bibliografía, en el que se recogen todos los títulos citados a lo largo del texto. Las referencias bibliográficas están organizadas de acuerdo con las convenciones de la lengua castellana. A lo largo del documento citamos las obras por el año de la edición consultada.

En los siguientes apartados exponemos las razones de carácter personal, social y académico que nos han llevado a emprender esta investigación.

### 1.2. Interés personal

La investigación que me propongo desarrollar surge de toda una serie de preguntas que me he planteado como profesor de español (LE<sup>2</sup>) acerca de los procesos en la enseñanza y aprendizaje de la(s) cultura(s) en L2 que suceden en el aula y que el docente protagoniza. Estas cuestiones se han originado a lo largo de mi experiencia docente en ELE desarrollada en el exterior, principalmente en los centros del *Instituto Cervantes* de El Cairo, Alejandría y Amman (1993-2003) y, en el de Londres (2003-2006). A lo largo de estos años he estado inmerso en dos contextos

---

<sup>2</sup> En todo el documento se usan indistintamente L2 o LE para referirse a lenguas que el aprendiz adquiere después de la lengua nativa.

culturales y sociedades bien distintas, la sociedad árabe y la británica. La socialización y el contacto diario con los individuos que integran dichos escenarios me han permitido observar comportamientos y situaciones de comunicación diversas que me han llevado a descubrir otros marcos de referencia cultural, tanto en el ámbito académico (como profesor y aprendiz de lenguas), como en otros ámbitos de la vida diaria. Las vivencias de todos estos años han constituido para mí una etapa de profunda reflexión, en la que me he visto implicado directamente, tanto a nivel personal como profesional; en ella surge mi inquietud e interés por la investigación de la cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En el plano personal, gracias a la especial situación de inmersión en estas comunidades, he percibido a través de sus lenguas y culturas, las actitudes, creencias, valores, comportamientos y modos de interacción propios de los ciudadanos egipcios, jordanos y británicos. La convivencia y el contacto con ellos han influido directamente en mi personalidad, actitudes, valores y visión del mundo. Todo ello me ha permitido observar, interpretar y distinguir desde contextos y ángulos distintos, dos realidades culturales, la propia y la de mis alumnos, y percibirlas además con otros ojos (la mirada del *otro*). Estos reflejos de la realidad, por medio de una nueva percepción de mi cultura de origen dentro de otros contextos (Egipto, Jordania o Reino Unido) en paralelo con mi percepción de sus culturas y la suya propia, han construido en mi mente una imagen más nítida, neutra y comprensiva de la realidad cultural de estos países y la del mundo hispánico. Esta mirada fija y atenta, ansiosa de ver el mundo por ambos extremos del caleidoscopio, el del hablante nativo y el del no nativo, es la que me ha llevado a descubrir cuál es nuestro imaginario cultural en estas comunidades y a reflexionar sobre mi identidad y lo que supone para el individuo vivir en sociedades diversas y multiculturales.

En el plano profesional, el hecho de enseñar ELE en distintos contextos culturales me ha hecho percibir, observar y conocer un amplio abanico de creencias, actuaciones y actitudes de profesores y aprendices a la hora de aproximarse a otras lenguas y a otras comunidades. En este sentido, la labor docente desarrollada en Egipto y Jordania me ha aportado mucho, a pesar de ser contextos de enseñanza monoculturales, integrados

## 1. Introducción e interés de la investigación

principalmente por estudiantes egipcios o jordanos. En dichos contextos, ha sido un privilegio intervenir en el proceso de aproximación de alumnos árabes a la cultura de la LE en aulas en las que se apreciaban notables diferencias de nivel cultural o económico y un pensamiento muy condicionado por sus creencias religiosas; la mayoría de ellos musulmanes, frente a una minoría de cristianos ortodoxos. La docencia en Egipto y el trabajo en equipo con diversos profesionales del ámbito de ELE me llevan a emprender un estudio en el marco del *Máster de formación de profesores de ELE* de la Universitat de Barcelona. En este trabajo se estudiaron las voces de diferentes profesores egipcios y españoles que manifestaban su posición sobre la enseñanza de una cultura extranjera en El Cairo (Calderón, 2003). Los resultados nos permitieron formular una serie de orientaciones para la enseñanza de la cultura hispánica a aprendices de procedencia árabe. Entre ellas, el desarrollo de la empatía intercultural, el rol que juegan los relatos de experiencias vividas en la construcción de la empatía, a través de ellos se canalizan igualmente la apreciación de los valores culturales; y todo ello gravita en el desarrollo de la competencia intercultural, que se construye a través de una didáctica reflexiva, crítica e interactiva.

Frente a la experiencia anterior en contextos arabófonos, la práctica docente en Londres ha sido principalmente con grupos multiculturales (asiáticos, británicos, indios, australianos...) en la que se han generado situaciones más diversas y me ha permitido reflexionar sobre el modo en que entran en contacto personas con un *background* lingüístico y cultural más complejo. Curiosamente, en dichos escenarios multiculturales y plurilingües, todos los participantes en el aula hemos tenido acceso a un bagaje plural de conocimientos, pero he percibido que los procesos generados por las situaciones de contacto intercultural no se han caracterizado por su pluralismo, ya que la actuación de muchos de los alumnos ha estado más condicionada por las pautas culturales de la sociedad británica en la que están inmersos que por sus propias culturas o lenguas nativas.

En definitiva, mi experiencia personal y recorrido profesional por los contextos mencionados han contribuido a desarrollar de forma paulatina mi competencia intercultural, mis competencias docentes y mi inquietud investigadora. Es evidente que la docencia y el contacto con otros entornos culturales han despertado mi

*sensibilidad cultural* —un conjunto de saberes y actitudes respecto a la cultura de las sociedades en las que he vivido— que hacen que sea más consciente de mi papel como mediador cultural y de la importancia que tiene el componente cultural en la comunicación. Pero sobre todo, mi participación en dichas situaciones interculturales ha suscitado mi interés por investigar el modo en que el profesorado de ELE se aproxima a las culturas y su implicación en el desarrollo de la competencia intercultural.

Es evidente que estos fenómenos deben estudiarse siempre localmente. El hecho de permanecer en Barcelona durante tres años me ha permitido observar y participar en un escenario multilingüe y diverso. Sobre todo, ha hecho que me interese por investigar el modo en que los profesores se aproximan a las culturas en un contexto de inmersión, donde docentes y discentes comparten el mismo contexto de uso de la lengua.

### **1.3. Interés social**

Otras razones muy distintas que me llevan a estudiar este tema proceden de las transformaciones que está experimentando nuestra sociedad, sobre todo en grandes ciudades, y en este caso, Barcelona, que es donde hemos recogido los datos. Por otro lado, las demandas del mercado laboral, determinadas por valores como la movilidad y la comunicación intercultural, en momentos de cambio, de movimientos migratorios y de innovaciones tecnológicas, han generado situaciones multiculturales e interculturales nuevas que modifican nuestra estructura social. A este respecto Delgado (2004),<sup>3</sup> citado en Merino (2012: 3) advierte:

«Los barrios que se extienden a ambos lados de la Rambla son escenarios del verdadero multiculturalismo. No del oficialmente promocionado por quienes conciben Barcelona como un mero proyecto empresarial, sino del que resulta de una maraña de encuentros y encontronazos, de fusiones y malentendidos, que protagonizan seres humanos

---

<sup>3</sup> Manuel Delgado, profesor de antropología en la Universitat de Barcelona, en el periódico El País (26/04/2004): *Ciutat Vella: la vida a secas*.

## 1. Introducción e interés de la investigación

reales, que viven vidas reales, un inmenso e intrincado nudo hecho de pactos y luchas cotidianos cuyos actores están de acuerdo en lo más importante: convivir a toda costa.»

Es evidente que estas nuevas situaciones de interacción intercultural se generan constantemente en cualquier punto de la «aldea global» y cada vez más demandan una mayor comprensión del *otro* a través de una educación intercultural que forme a ciudadanos críticos, respetuosos y autónomos.

La diversidad lingüística y cultural de la sociedad actual de Barcelona —contexto del estudio— donde la población extranjera la componen varias comunidades de inmigrantes, estudiantes y equipos de trabajo multiculturales, hace que sea pertinente investigar este fenómeno social. En la ciudad se ha producido en un breve periodo de tiempo un proceso de transformación social como consecuencia de los flujos migratorios que nos exigen una mayor atención a la interculturalidad (véase apartado 2.2.3) y al estudio de la comunicación intercultural (véase apartado 2.4.1). En el padrón del ayuntamiento de Barcelona con fecha de 1 de enero de 2012 aparecen 282.178 residentes extranjeros, que representan el 17'4% del total de la población residente en la ciudad. Entre los colectivos más numerosos en 2012 figuran Pakistán, Italia y China, que ocupan los tres primeros puestos. A estos les siguen las comunidades de Ecuador, Bolivia, Marruecos, Perú, Colombia, Francia, República Dominicana y Argentina. Además de este colectivo, la ciudad acoge a un grupo numeroso de expatriados que permanecen por un tiempo definido o acaban siendo residentes, así como a estudiantes que realizan cursos de ELE de corta duración o estudiantes universitarios que hacen estancias temporales con un Erasmus u otros programas de intercambio.

Esta diversidad de orígenes, lenguas y visiones del mundo ha supuesto un aumento de la pluralidad sociocultural de una ciudad en sí misma compleja y plurilingüe. Dicha diversidad supone un constante reto para la convivencia ciudadana y a la vez nos ofrece múltiples posibilidades de acceso a otras lenguas y culturas.

En esta primera década del S. XXI, la ciudad ha demostrado su capacidad para adaptarse a todos esos cambios sociales y su



apuesta por la interculturalidad. Prueba de ello es que en el año 2008, coincidiendo con la celebración del Año Europeo del Diálogo intercultural, se desarrolla el Programa *Barcelona Diàleg Intercultural*<sup>4</sup> y en el *Pla de Treball d'inmigració 2008-2011*, una de las medidas es la elaboración del *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Otro hecho importante es el que la Unión Europea haya elegido a Barcelona como sede permanente de la *Unió per el Mediterráneo (UpM)*, un organismo que recoge los objetivos fijados hace quince años en la Declaración de Barcelona: trabajar conjuntamente para hacer del Mediterráneo un espacio de paz, desarrollo e intercambio humano y cultural.

Los agentes sociales, políticos y educativos se enfrentan a un gran reto: conseguir que todos los ciudadanos puedan tener acceso a todos los niveles educativos en igualdad de condiciones. En este sentido, surge entonces la necesidad de facilitar el aprendizaje de lenguas a la población extranjera y de adoptar propuestas acordes con la interculturalidad y con la diversidad lingüística y cultural del momento.

No cabe duda de que son las lenguas y las culturas de la sociedad receptora las que posibilitan la interacción entre la sociedad autóctona y los nuevos ciudadanos. En Cataluña, el conocimiento del catalán y del castellano permite la interacción intercultural y contribuye a la inserción social de los recién llegados en el nuevo escenario social.

Otro de los cambios de nuestra sociedad se ha originado en el mundo laboral. El incremento de los equipos multiculturales que desempeñan funciones empresariales ha creado la necesidad de que sus miembros aprendan otras lenguas y adquieran una conciencia intercultural. Este hecho necesita una gestión en la que la formación esté centrada en la comunicación intercultural y una mayor investigación sea prioritaria. Suscribimos las palabras de A. Cooper (2001) referidas al reclamo de la investigación etnográfica:

«Ha llegado la hora que la profesión de la enseñanza de idiomas enseñe no sólo culturas

---

<sup>4</sup> Plan impulsado por l'Institut de Cultura de Barcelona y el Comissionat per a la Inmigració i el Diàleg intercultural.

## 1. Introducción e interés de la investigación

específicas, sino que investigue sistemáticamente para encontrar la manera de adquirir competencia comunicativa intercultural».(Cooper, 2001:148)

Éste es nuestro propósito, buscar por medio de la investigación formas eficaces que contribuyan a la didáctica intercultural y preparen al profesorado para atender las necesidades del alumnado extranjero en las aulas multiculturales.

Somos conscientes de que ser un hablante plurilingüe, competente en varias lenguas no resuelve los problemas del ciudadano. Según Noguerol (2006), debemos cuestionar una visión aislacionista de la enseñanza dividida en áreas curriculares y defender una visión global en la que se resalte la función de las lenguas en el desarrollo de la personalidad y del conocimiento. Estos cambios sociales exigen que el colectivo docente muestre interés y respeto hacia las culturas de sus estudiantes, fomente la idea de que la riqueza está en la diversidad y se aleje de una visión etnocentrista en las clases de LE.

### 1.4. Interés de este estudio para el campo de la didáctica de las lenguas

El Consejo de Europa, desde hace más de una década, ha tratado de dar respuesta a las demandas del plurilingüismo y de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas en la Unión Europea. En las primeras versiones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER)<sup>5</sup> (1996) ya articulaba las *competencias generales* y *lingüísticas* como *saberes* que permiten actuar usando la lengua en contextos específicos. En su versión definitiva, publicada en español en 2002, existe consenso, dentro del espacio europeo, respecto al valor central de las *competencias intercultural* y *pluricultural* en el currículo de lenguas. En los últimos años, se han

---

<sup>5</sup> El documento original se publicó en 2001 en inglés y francés. En 2002 el Instituto Cervantes lo traduce al español (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

desarrollado proyectos<sup>6</sup> en Europa relacionados con la orientación plurilingüe de la didáctica de lenguas. De hecho, ya existe un documento, el *Marco de referencia para los enfoques plurales de lenguas y culturas* (en adelante, MAREP), que ofrece descriptores de las competencias que movilizan los alumnos en tareas de aprendizaje en las que participan otras lenguas y culturas. En el ámbito de ELE, la actualización en 2006 del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) ha dado un gran impulso a la *competencia intercultural*, al establecer los *Niveles de referencia para el español* (en adelante, NRE), ofreciendo descripciones de los aspectos relacionados con la dimensión cultural en inventarios. Así, entre las novedades del documento está la de redefinir sus objetivos generales a partir de las distintas facetas que ha de desarrollar el aprendiz, entre ellas, la dimensión de *hablante intercultural* (Byram y Zarate, 1994) y un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales.

Estos documentos de referencia no han sido elaborados con una finalidad prescriptiva, sino que pretenden facilitar la labor y la reflexión de los docentes proporcionándoles descripciones que les ayuden a incorporar en sus prácticas estrategias y procedimientos para promover la formación intercultural en el aprendiz. Estos documentos, que han sido adoptados en conferencias con representantes de los ministerios de Educación de los países miembros del Consejo de Europa, provocan toda una serie de interrogantes sobre hasta qué punto se han incorporado en la elaboración de currículos generales y cómo esto ha trascendido a los planes curriculares de centro y cómo ello ha sido adoptado por los equipos docentes de estos centros.

La recepción de las propuestas del MCER ha sido favorable a pesar de ser un documento de difícil manejo. Este documento ofrece directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en Europa e incluye una perspectiva intercultural que contempla la cultura como una realidad indisociable de la lengua y trata de desterrar la idea de que el objetivo esencial de la enseñanza de

---

<sup>6</sup> *Aprender más de una lengua de forma eficiente: Enseñanza aprendizaje de terceras lenguas en Europa, Janna Linguarum, Mediación cultural en el aprendizaje de lenguas, VALEUR, LEA y MAREP.*

## 1. Introducción e interés de la investigación

una LE es la adquisición de las competencias lingüísticas. Entre sus aportaciones más relevantes están la definición de las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (Consejo de Europa, 2002: 9) y la diferencia entre competencias generales del individuo («saber», «saber hacer», «saber ser» y «saber aprender») y competencias comunicativas. Asimismo, incorpora nociones como *hablante intercultural*, *competencia intercultural*, el valor del *plurilingüismo* y del *pluriculturalismo* o un *enfoque orientado a la acción*. Su visión de las competencias, basada en la diversidad lingüística y cultural, ha tenido una fuerte repercusión en los centros de enseñanza de ELE y ha suscitado el debate entre los equipos docentes sobre cómo atender la dimensión (inter)cultural de la LE. Los planteamientos teóricos de estos documentos se han ido incorporando a la actividad de los centros por medio de las adaptaciones que han realizado los equipos docentes de sus planes curriculares, de la creación de recursos didácticos, de pruebas de evaluación o de talleres y cursos de formación.

Como vemos, a pesar de que la introducción en los centros de las nuevas directrices curriculares relacionadas con la dimensión cultural ha supuesto un primer nivel de reflexión para los docentes, en ningún caso conocemos el modo en que estos las han interpretado o las han incorporado en su práctica docente. No se ha indagado en las percepciones y creencias que tienen los profesores respecto a la dimensión cultural en LE y su incidencia en sus actuaciones concretas en el aula. Lo cierto es que en el ámbito de ELE el estudio de la dimensión cultural se ha focalizado principalmente en el «discurso aportado al aula»<sup>7</sup> (Llobera, 1995), olvidándose del «discurso generado en el aula», fruto de la interacción entre profesores y alumnos. En definitiva, el énfasis se ha puesto en las propuestas didácticas y en las teorías. Pero el problema que pueden plantear las teorías, según Lies Serco, es el siguiente:

---

<sup>7</sup> *Grosso modo*, según Miquel Llobera (1995), el «discurso aportado al aula» comprende los textos escritos u orales de los manuales, documentos audiovisuales, material real (periódicos, revistas y páginas *web*) frente al «discurso generado en el aula» que identifica con las intervenciones tanto del profesor como de los aprendices.

«Los profesores tienden a considerar una teoría per se como probada y sin más necesidad de substanciación, o si no, a resultas de cierta deformación profesional, puede que tiendan a rechazarla sin más». (Sercu, 2001: 254)

¿Significa esto que los docentes no han conseguido tomar en consideración las teorías e incluirlas en sus procedimientos de aula?

A partir de la reflexión de Sercu (2001) se plantea el problema objeto de estudio. El cambio que supone desarrollar la faceta de *hablante intercultural* en el alumno no implica sólo la inclusión de teorías y metodologías nuevas. En las distintas instituciones en que se enseña español/L2 en Barcelona, la dimensión intercultural se ha ido incorporando en sus planes curriculares y se adapta a las necesidades de sus alumnos. Es un tema básico en la formación de profesores y recientemente es un aspecto de gran interés en el colectivo docente. Como consecuencia de ello, los profesores comienzan a confrontar sus ideas y prácticas previas con las nuevas propuestas relacionadas con la perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas (Zarate, 1986; Buttjes y Byram, 1991; Kramsch, 1993, 2001; Byram, 1997; Byram y Zarate, 1997; Byram, Zarate y Neuer 1997; Byram y Risager, 1999; Byram y Fleming, 2001; Byram *et al.*, 2002). No obstante, consideramos que el modo en que se ha realizado este giro no ha sido el más adecuado para que el profesorado incorpore las innovaciones de esta perspectiva intercultural, ya que se ha obviado la introspección y la práctica reflexiva. El enfoque intercultural exige una serie de cambios que no solamente requieren una formación teórica, sino cambios en el auto-concepto y en las actitudes o destrezas de los docentes a la hora de enseñar una cultura extranjera.

El cambio que implica pasar de los anteriores paradigmas de didáctica de lenguas extranjeras al paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural es un proceso complejo que requiere que los docentes reflexionen y analicen sus prácticas. En el ámbito educativo, cualquier cambio que se produzca necesita ser investigado.

Enseñar una LE en aulas plurales hace que en ocasiones la(s) cultura(s) de la LE propia(s) de los docentes y la(s) de los aprendices pierdan su opacidad y se muestren en la actuación.

## 1. Introducción e interés de la investigación

Durante los procesos de contacto intercultural que se dan en las aulas pueden generarse situaciones y reacciones de todo tipo. En ocasiones se observan situaciones de encuentro generadas por las coincidencias, las relaciones, el grado de empatía e identificación entre la cultura de origen del aprendiz [CI]<sup>8</sup> y la cultura de la lengua meta [CII], etc. En otros momentos se producen desencuentros que podrían surgir por malentendidos, falsas expectativas, situaciones incómodas o choques interculturales. Estos desencuentros pueden deberse a causas muy diversas como la confluencia e interacción de las culturas de profesores y de estudiantes, malentendidos que proceden del lenguaje no verbal, del choque ideológico, de actitudes etnocentristas, entre otras. Lo único cierto es que no siempre conocemos la complejidad del aula y muchas de sus dimensiones pasan desapercibidas. Estas situaciones pueden pasar casi inadvertidas para el docente, pero a veces podrían resultar más complejas, porque nuestra imagen puede verse deteriorada o incluso podrían desorientarnos. No sabemos de qué forma pueden ocasionarse ni cuáles son sus posibles causas: «el discurso generado» en el aula de profesores y alumnos, «el discurso aportado» (material didáctico) (Llobera, 1995), las actitudes de docentes o discentes, las culturas de los aprendices, etc. No obstante, son fenómenos que presentan una gran variedad en cada uno de los contextos.

En el estudio exploratorio realizado para el proyecto de tesis, detectamos que además de los errores pragmáticos que se dan en la comunicación debido a la falta de competencia sociocultural de los alumnos, la dimensión cultural —tanto la de la lengua meta como la de los aprendices— puede aparecer de dos modos explícitamente:

- i) de forma prevista: en las actividades que ha incorporado el docente en su plan de clase;
- ii) de forma incidental: en los momentos en que los alumnos deciden abordar cuestiones relacionadas con la sociedad y

---

<sup>8</sup> En todo el documento se usa [CI] para referirse a la cultura de origen del aprendiz y [CII] para la cultura de la lengua meta.

la cultura o en aquellos en los que el profesor lo considera necesario para explicar la lengua en uso.

Tras todo lo que hemos comentado en el planteamiento del problema, pensamos que sería relevante investigar el contexto de enseñanza de ELE, ya que la diversidad de situaciones que se generan en sus aulas plurales y las propias creencias de los docentes pueden hacer que el componente cultural se trate de forma aleatoria. La presencia irregular en las clases de español (L2) de un aspecto tan importante como la cultura hace que nos hagamos ciertas preguntas acerca de una de las premisas del enfoque comunicativo que dice que «enseñar lengua es enseñar cultura» y se plantee la necesidad de investigar qué aspectos y variedades culturales se muestran en la LE y cómo se tratan en las clases. Pero ¿cómo podemos comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas en nuestros contextos multiculturales?

Actualmente no disponemos de estudios suficientes que evidencien la distancia que todavía existe entre los planteamientos teóricos y la práctica. La presente investigación pone en relación las exigencias teóricas externas, en las que se fundamenta la enseñanza intercultural de idiomas, recogidas en el MCER y el PCIC, con la actuación diaria en las aulas. Creemos necesario continuar con una línea de investigación sobre las creencias de los profesores (Llobera *et al.*, 1999; Ballesteros, 2000; Cambra *et al.*, 2000; Palou, 2002; Forns, 2004; Rovira, 2005; Usó, 2007; Martín Ruiz, 2012) que se basa en la idea de que:

« [...] para comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de profesores y alumnos». (Ballesteros *et al.*, 2001: 196)

Así, conocer la relación entre el pensamiento y la acción de los docentes nos ayudará a comprender e interpretar mejor dichos procesos de enseñanza-aprendizaje y eventualmente a articular planes de acción eficaces para que el profesorado asuma e incorpore en sus prácticas las nuevas propuestas para desarrollar en el alumno la faceta de *hablante intercultural*.

## 1. Introducción e interés de la investigación

Este estudio, que intenta conocer mejor el desarrollo de las clases de lenguas extranjeras y las ideas y creencias que subyacen en esta práctica, puede tener interés para la formación de profesores en ejercicio (FPPE) de diferentes instancias. Por un lado, para el profesor de español (L2/LE) que realiza su función docente en aulas plurales en España o en otros países. Por otro lado, también podría interesar al profesorado de lengua española de Primaria o Secundaria y al colectivo que enseña español a personas inmigradas en España. Esta investigación podría ayudarles a comprender mejor la complejidad de la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales. Además del profesorado, podría orientar la tarea de creadores de materiales didácticos y de formadores de profesores, por medio del estudio de los datos, generados en contextos muy diversos de enseñanza de la LE.



«Nos tenemos que dar cuenta de que todas las culturas poseen una coherencia propia que cada uno identifica con la verdad. Por tanto, la reflexión intercultural ha de desembocar en la constatación de que la verdad es plural y relativa y que cada cultura tiene que trabajar en la superación de sus propios horizontes si quiere comprender más libre y objetivamente los valores del otro». (Weber, 1996: 22)

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En este segundo capítulo indagamos en la bibliografía más pertinente relacionada con los objetivos de nuestra investigación. Por tanto, revisamos las aportaciones teóricas que han contribuido a definir la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas y que nos pueden ayudar a comprender mejor cómo piensan las profesoras objeto de estudio acerca de este componente.

### **2.1. El lenguaje como sistema semiótico de producción y reproducción de la realidad cultural**

Para explicar el lenguaje como un sistema semiótico vinculado al contexto y a la cultura en la que se crea, tenemos que considerarlo desde una perspectiva sociolingüística. Esta orientación puede llevarnos a reflexionar acerca de su verdadera naturaleza, de cómo ha surgido y se ha desarrollado en el individuo, y de qué modo ha creado la capacidad potencial de significar por medio del sistema semántico.

En primer lugar, nos planteamos de qué modo el lenguaje, como sistema semiótico, constituye la sociedad y la cultura. A continuación, exponemos los estudios realizados por varios

antropólogos, sociólogos y lingüistas que tratan de arrojar luz a esta cuestión.

Las primeras investigaciones de Malinowski (1923) ponen ya de manifiesto que aprender una lengua implica aprender a categorizar y conceptualizar el mundo. En dichos estudios se confirma que la lengua y la acción actúan juntas y, a partir del *contexto de situación*, no sólo actúan unidas sino que crean una nueva realidad. Pero para entender cómo surgió el tema de la diversidad lingüística en los círculos académicos de Norteamérica, según Duranti (2000), hay que remontarse a los comienzos de la antropología en Estados Unidos,<sup>1</sup> momento en que la antropología lingüística se entendió como parte de «la perspectiva tetradisdisciplinaria», desde la que se conceptualizó y practicó como una disciplina holística que estudiaba los datos físicos (ahora «biológicos»), lingüísticos, culturales y arqueológicos de las comunidades humanas. Según este autor, Franz Boas era el investigador que mejor representaba dicha visión holística. De hecho, su interés por el estudio del lenguaje surgió de su experiencia con los esquimales y los indios kumatkiult de la Costa Noroeste. Su tesis sobre la necesidad de una lengua para el pensamiento humano y para la cultura, se convirtió en una de las bases de la antropología cultural americana a principios del S.XIX como comenta uno de sus discípulos, A.L. Kroeber:

«En suma, la cultura puede funcionar sobre la base de abstracciones, y estas, a su vez sólo son posibles mediante el habla o mediante cualquier otro sustituto secundario de la lengua hablada como la escritura, la numeración, la notación matemática y química o similares. Por tanto, la cultura empezó cuando apareció la lengua; y de ahí en adelante el enriquecimiento de una se traducía en un mayor desarrollo de la otra».(Kroeber,1963: 102)

Duranti (2000) comenta que Franz Boas utilizó métodos etnográficos para el estudio de las lenguas amerindias que le resultaron muy útiles. Mediante la transcripción y la traducción de los textos originales, Boas observó las distintas formas que tenían

---

<sup>1</sup> Los inicios de esta disciplina se remontan a la fundación en 1842 de la *Sociedad Americana de Etnología* y, en 1902, a la *Asociación Americana de Antropología*.

las lenguas de categorizar el mundo y la experiencia humana. Así, afirma que las lenguas clasifican el mundo de modo arbitrario. Cada lengua tiene un modo particular de construir su vocabulario que clasifica el mundo y crea categorías de experiencia, como muestra en el famoso ejemplo de las diferentes palabras para nieve, en esquimal:

« [...] Podemos encontrar otro ejemplo del mismo tipo en las palabras que designan en esquimal LA NIEVE. Para la idea de la NIEVE EN LA TIERRA tenemos el vocablo *aput*; para la NIEVE QUE CAE, *qana*; una tercera, *piqsipoq*, para la NIEVE RACHEADA; y una cuarta, *quimuqsug*, hace referencia a un VENTISQUERO DE NIEVE». (Boas, 1911: 19)

Dichas ideas fueron modificadas posteriormente por Sapir y Whorf. Estos investigadores formulan lo que sería conocida como la *hipótesis del relativismo lingüístico* —enunciada en 1940— en la que se establece que la estructura de la lengua que usa normalmente un hablante incide en su pensamiento y en su forma de comportarse. Dichos autores, dedicados al estudio de las diversas lenguas, constatan que los conceptos que cada lengua codifica no son categorías universales y que en muchas lenguas no coinciden. Para ello, Whorf se basó en una serie de ejemplos sobre la forma de clasificar el espacio, el tiempo y la materia que tienen diversas lenguas. Este autor aportó ejemplos comparando el inglés con el hopi, que dispone de un solo término para designar insecto volador, avión o aviador o el caso que hemos mencionado de las palabras para designar nieve en esquimal. Sapir y Whorf creen que el hablante de una lengua, cuando percibe la realidad, la conceptualiza y le asigna el significado que su comunidad ha establecido, aceptando de esta forma el modo de organización que la lengua determina. Así, la lengua sirve para vehicular la experiencia. El pensamiento del individuo, en cierto modo, está determinado por los conceptos que nos ofrece la lengua y ello podría crear en los hablantes un orden imaginario de la realidad. En este sentido, podemos decir que cada lengua contiene una visión particular del mundo, que nace dentro de un contexto social y de una cultura e influye en el modo que tenemos de percibir la realidad (Duranti, 2000).

Una aportación particularmente interesante que queremos destacar, en donde la lengua es vista como una creación social

central es la que nos ofrece la teoría de Halliday (1982). Desde una perspectiva mucho más lingüística que puramente etnográfica, este autor no renuncia a intentar hacer coincidir la organización de la lengua con la realidad social externa a ella. La lengua en uso funciona siempre en un contexto de forma interactiva que él formaliza como semiótica social. El siguiente apartado lo dedicamos a explicar los planteamientos de este autor, ya que ha hecho contribuciones importantes a la didáctica de lenguas, incorporando cuestiones como el uso social de la lengua, las funciones del lenguaje, los registros, etc. que han servido para tomar conciencia de que el aprendiz ha de adquirir la competencia sociolingüística, indispensable para poder entender la diversidad funcional de la lengua y saber modular los mensajes según la situación.

### **2.1.1. La interpretación social del lenguaje desde la perspectiva de Halliday**

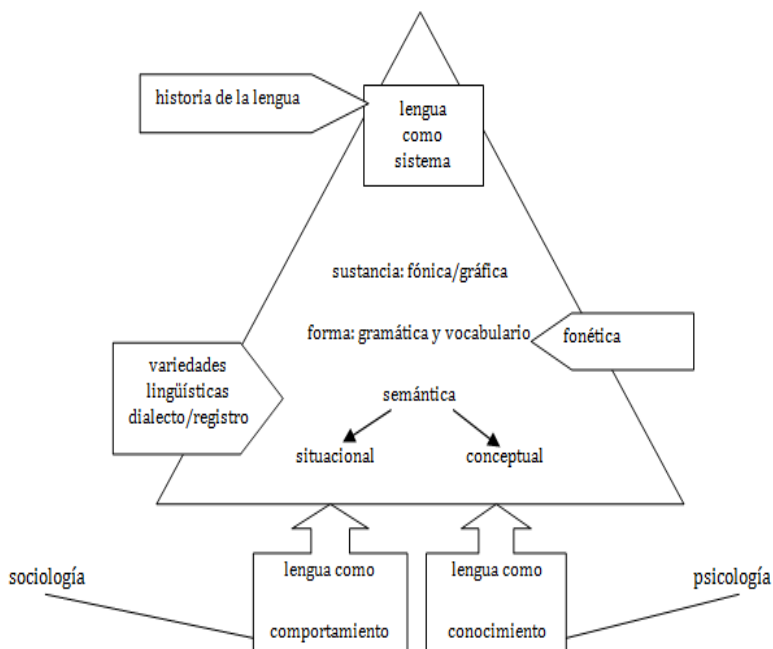
La visión que nos permitirá esclarecer el asunto que nos ocupa es la perspectiva social de la lengua y de su aprendizaje que presenta Halliday (1982), donde la sociedad es el centro y la lengua sirve al individuo como instrumento para iniciar y desarrollar su proceso de socialización y de conceptualización. Este autor, mediante una serie de ensayos escritos entre 1972 y 1976, trata de explicar qué significado tiene la expresión «lenguaje como semiótica social» aduciendo una serie de argumentos que se resumen a continuación, con los que nos demuestra cuál es la verdadera naturaleza del lenguaje, su funcionalidad, sus posibilidades de significar, y, a la vez, nos hace pensar en la importancia del contexto y en el valor social del lenguaje.

En los años 80, este autor observó que el medio en el que vive el hombre se convierte en algo social, en el cual el papel de la escuela y de la lengua será fundamental para el desarrollo del niño como ser social, pero es la lengua la que tiene una importancia decisiva en este proceso de formación del niño dentro de la sociedad. La lengua es el medio por el cual el niño aprende a actuar en la sociedad dentro de cada uno de los grupos con los que se relaciona (familia, amigos, vecinos, etc.) y comienza a

apropiarse de las ideas, los comportamientos, los valores y las creencias de su cultura; además es la vía por la que se le transmiten unos estilos de vida modélicos. El niño adquiere indirectamente todo este compendio de información en su proceso de socialización por medio del lenguaje. Los usos que hace del lenguaje en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve (hogar, calle, escuela, etc.) en su vida cotidiana son lo que va configurando en su mente el modelo de sociedad en la que vive, como parte integrante de ella (Halliday, 1982).

Para este autor, el hecho de que los estudios sobre la lengua pasaran de estar centrados en la *lengua como sistema* a considerar los aspectos sociales nos ayuda a aproximarnos a la *lengua como comportamiento*, considerando la estrecha relación que tiene con su contexto sociocultural. El diagrama que presenta a continuación muestra el terreno del estudio de la lengua.

**Figura 1.** Naturaleza de los estudios lingüísticos

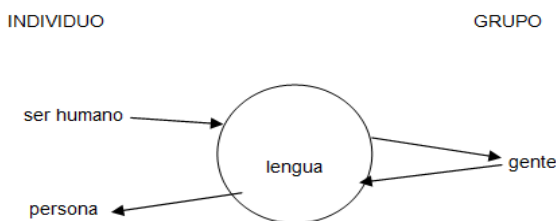


Fuente: adaptado de Halliday (1982: 21)

En la parte central del triángulo aparece el estudio de la *lengua como sistema* con sus subdisciplinas: fonética, lingüística histórica y dialectología. En la parte externa del triángulo se hallan las perspectivas que superan la concepción de la *lengua como sistema* y la influencia en otras disciplinas. Para Halliday estas perspectivas son la *lengua como conocimiento* y la *lengua como comportamiento*, ya que las dos nos conducen fuera de la *lengua como sistema*; la primera nos aproxima al campo de la psicología y la segunda al de la sociolingüística. El estudio de la *lengua como conocimiento* tiene como finalidad descubrir lo que ocurre en la mente cuando se habla o se entiende la lengua, pero resulta insuficiente para explicar el lenguaje, puesto que la comprensión y la producción de los enunciados están condicionadas por el contexto. Los hablantes nativos no conocen solamente el sistema lingüístico sino que además están familiarizados con las normas de comportamiento que regulan la actuación con las personas (reglas de cortesía, registros, etc.) en cada una de las situaciones en las que se encuentran. Estos dos tipos de conocimiento se funden en un todo y van configurando su conocimiento sociolingüístico, como aquel que le ayuda a comportarse lingüísticamente tal y como se espera dentro de su comunidad.

Este lingüista expone además dos ideas importantes. Por un lado, el ser humano, considerado como alguien que tiene capacidad para hablar y entender, leer y escribir, tiene que ser analizado desde una perspectiva social. El ser humano, como cualquier otra especie, será miembro de un grupo, pero, a diferencia de las demás, no lo consigue completamente, sino críticamente por medio de la lengua. En este proceso, la interacción verbal con los componentes de ese grupo es lo que define la posición de los individuos y los convierte en personas. Halliday lo representa por medio de la figura siguiente:

**Figura 2.** El individuo como ser social en potencia

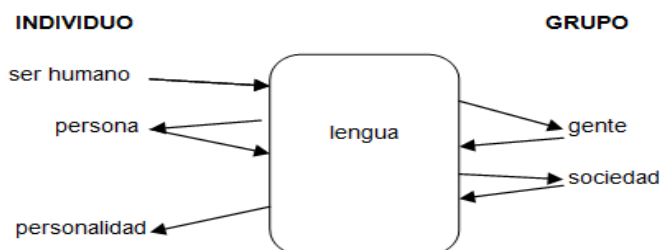


Fuente: Halliday (1982: 25)

Halliday explica la naturaleza del individuo como resultado de su participación en el grupo. El individuo como persona se convierte en un «miembro» potencial, capaz de participar en la sociedad mediante la lengua. Afirma, además que una sociedad consiste en una serie de relaciones entre sus miembros y éstas son las que definen los papeles sociales. Así, ser miembro de una sociedad consiste en cumplir un rol social; una vez más es mediante la lengua como una «persona» logra adoptar un papel social.

El individuo puede adoptar distintos roles en sociedad por medio de la lengua. Así, la lengua se convierte en el vehículo necesario para ese estadio final del proceso de desarrollo del individuo, desde un ser humano hasta una persona al que se denomina «personalidad». Se considera al individuo como la configuración de una serie de roles sociales en los que participa y a partir de ellos sintetiza una personalidad. El autor muestra dichas ideas en la figura 3:

**Figura 3.** La lengua como vehículo de desarrollo de la personalidad



Fuente: Halliday (1982: 25)

Por otro lado, parte de una perspectiva funcional de la lengua, es decir, de lo que el hablante puede conseguir realizar con ella. Para ello revisa cómo aprende el niño las funciones del lenguaje.

Halliday indica que esta cuestión se ha explicado desde la psicología por medio de dos posturas: la nativista y la ambientalista. La primera defiende que el ser humano tiene una capacidad biológica para aprender una lengua que no tienen otras especies. Según esta postura, aprender una lengua materna es relacionar las muestras de lengua que se usan en su entorno con los esquemas que ya posee en su mente. Sin embargo, la postura

ambientalista considera que el aprendizaje de la lengua materna en el niño es como cualquier otro. El niño no ha desarrollado genéticamente unos modelos universales de la lengua (características innatas de la lengua), sino que depende de su propio medio, del lenguaje de su entorno y de los contextos en los que se use para que exista un aprendizaje de la lengua materna. La postura ambientalista es más acorde con la tradición etnográfica y concibe la lengua como un instrumento con una función y la gramática como lo que es aceptable. En este sentido, al niño, cuando escucha determinados fragmentos de lengua, lo que le importa no es que sea gramatical o no, sino que cumpla una determinada función en una situación que ocurre en su entorno. Esta idea nos hace subrayar la importancia de ofrecer una teoría «funcional y sociológica» en la que se conciba la lengua como un instrumento para interaccionar y por medio del cual se puede aprender, es decir, que la lengua es lo que posibilita que las diversas culturas puedan transmitirse de generación en generación.

El niño, en sus primeras etapas de desarrollo de la lengua, hace un uso funcional de la lengua y progresivamente aprende a darle significado a las cosas. De este modo va adquiriendo un «potencial de significado», es decir, comienza a dominar las funciones básicas de la lengua y dentro de ellas un conjunto extenso de opciones de significado. Estas opciones al principio son pocas, pero van aumentando a medida que las funciones del sistema se amplían (Ibíd., 1982).

Halliday (1982: 31-32) hizo un estudio en su hijo *Nigel*, para ver los adelantos que hacía en el lenguaje desde los nueve meses en adelante usando siete funciones iniciales:

- 1) *Instrumental* («quiero») para cubrir sus necesidades
- 2) *Reguladora* («haz lo que te digo») para controlar la conducta de los otros
- 3) *Interactiva* («yo y tú») para involucrar a otros
- 4) *Personal* («aquí estoy») para expresar el yo
- 5) *Heurística* («dime por qué») para acercarse al mundo exterior e interior
- 6) *Imaginativa* («finjamos») para inventar
- 7) *Informativa* («tengo algo que decirte») para transmitir información nueva



Este autor comprobó que los significados que podía expresar eran muy limitados, pero lo importante, según él, era que el niño ya había comprendido que los podía usar con muchas intenciones. Además, indicó que es relevante que para cada una de ellas exista una expresión generalizada del tipo «dame eso» o específicas como «dame esa pelota», hasta llegar a expresarlos sin necesidad de ver el objeto.

En todas las culturas la lengua, para Halliday, tiene que desempeñar varias funciones generales:

- Interpretar la experiencia del hombre y reducirla a un número limitado de fenómenos.
- Expresar relaciones lógicas básicas, por medio de «y», «pero», «o», etc.
- Mostrar la participación del hablante en el discurso: situación, papel del hablante, deseos, actitudes, etc.
- Relacionar los enunciados tanto con el contexto previo como con el contexto de situación.

En cada cultura, las necesidades que ha tenido el hombre para cumplir estas funciones son las que han conformado el lenguaje. Constituyen el sistema semántico y son la base de la estructura gramatical.

Halliday señala que todos los hombres poseen una misma capacidad para aprender la lengua, pero hay algo que les hace ser únicos: la experiencia y el medio en el que vive cada individuo nunca es idéntica a la de otro. El medio en el que vive el hombre y las circunstancias en las que se aprende la lengua siempre están condicionadas por la cultura. Este hecho tiene una doble importancia. Por un lado, el niño aprende el lenguaje de su entorno. Si trasladamos lo anterior a nuestro contexto, por ejemplo en el caso de un niño que viva en España, tendrá más posibilidad de aprender otras lenguas además del castellano (catalán, gallego o vasco) por el hecho de estar en contacto con hablantes de estas lenguas en Cataluña, Galicia, País Vasco, o Baleares. Además, aprenderá la variedad dialectal en función de la Comunidad autónoma a la que pertenezca y de su clase social. Pero ¿cuántas lenguas se hablan hoy en España? Cada vez es más habitual la presencia de hablantes de otras comunidades que usan lenguas como el árabe, rumano, inglés, urdu, alemán, italiano, bereber,

portugués, chino, búlgaro, francés, quechua y lenguas del África subsahariana. Dicho entorno plurilingüe ofrece numerosas posibilidades de acceso a otros idiomas.

Por otro lado, según Halliday, la cultura determina nuestros modos de comportamiento que van unidos a la lengua. Cuando un niño aprende la lengua materna, lo hace dentro de un marco de conducta que está regulado por unas normas que proceden de la cultura, y a través del uso de la lengua aprende a relacionarse y adquiere la conducta y valores propios de su comunidad.

En este sentido, lo relevante no es el entorno lingüístico en el que nace un niño, es decir, el lenguaje o el dialecto que aprende, sino «el entorno cultural o subcultural», puesto que pasa a formar parte inherente del lenguaje (Ibíd.: 37).

Bernstein, refiriéndose al peso que tiene la estructura social en la lengua y la cultura, señala:

«Algunas modas del habla, estructuras de consistencia, pueden existir en cualquier lengua dada y...esas modas del habla, formas o códigos lingüísticos, son en sí una función de la forma que adoptan las relaciones sociales. Según este criterio, la forma de relación social o, de una manera más general, la estructura social genera diferentes formas o códigos y esos códigos transmiten en esencia la cultura, limitando así la conducta».(Bernstein, 1971:122)

Para Halliday, los *códigos lingüísticos* a los que se refiere Bernstein son «patrones de significado» que suelen aparecer de forma recurrente, sobre todo en contextos concretos como el de la familia. Todos los niños pueden acceder al sistema semántico de la lengua en potencia, pero puede haber variaciones ya que las clases sociales no consideran del mismo modo lo que cada situación demanda. En este sentido, el lenguaje siempre está vinculado con la situación de uso, es decir, las múltiples situaciones que hacen posible que tenga ese gran potencial para significar.

Debido a la complejidad del lenguaje, es casi imposible tratar de enumerar los usos del lenguaje del adulto, pero es un concepto

válido que nos ayuda a entender la variación del lenguaje (nivel de formalidad, estilos, etc.). El lenguaje no surge de modo aislado sino que siempre se crea dentro de un escenario o de un *contexto de situación*, o en relación con individuos, acciones, etc. Destacamos el concepto de *contexto de situación*, enunciado por Malinowski (1923) y ampliado por el lingüista británico Firth (1950), el cual sirve de puente entre el antropólogo y Halliday. Según este último autor, existe una necesidad de clasificar las funciones del lenguaje y los contextos de situación en que se usan las lenguas y adquieren significados concretos, una tarea muy compleja que sólo es posible si se acude al conocimiento sociocultural que comparten las personas (Halliday, 1982).

En general, los tipos de situación se diferencian por tres aspectos: 1) lo sucedido; 2) los participantes; y 3) las funciones del lenguaje. Estos tres elementos suelen determinar el registro que el hablante emplea en cada situación comunicativa. Los hablantes nativos pueden predecir muchos elementos a través del registro que use su interlocutor, ya que conocen los contextos y la estructura social. En este sentido, usar el lenguaje supone tener la capacidad para producir significados adecuados a los diferentes contextos de situación o dentro de los grupos sociales característicos de una cultura, siempre que se posea en cierto grado el *código amplio*,<sup>2</sup> en el sentido de Bernstein.

Por otra parte, Halliday explica los conceptos de texto, situación y registro desde una perspectiva sociológica.

El autor considera el texto el componente de base de la estructura semántica y su interés principal está en todo lo que no se ha incluido en él y se ha dejado fuera. No se sabe casi nada de cómo los participantes en un intercambio de significados interpretan mediante el texto la posición y el rol de los hablantes. Cicourel

---

<sup>2</sup> Bernstein entiende el código como «el principio de organización semiótica que gobierna la elección de significados por el hablante y su interpretación por un oyente. El código regula los estilos semánticos de la cultura» (Halliday, 1972:147). El código amplio o elaborado se caracteriza por girar alrededor de significados independientes del contexto, conceptos universales y menos locales, y por tanto, el que es construido y manejan las clases con un nivel de formación alto y clases dirigentes.

(1969: 186-189) enumera cuatro principios que usa el hablante para interpretar un texto que denomina «reciprocidad de perspectivas», «formas normales», «principio etcétera» y «vocabulario descriptivo como principio de índice». El individuo en cualquier interacción supone (i) que la interpretación de la experiencia es compartida, (ii) que hay unos principios para seleccionar y organizar el significado, y, como consecuencia, (iii) acuerdos de lo que se va a suprimir o añadir y (iv) que las palabras nombran de forma idéntica la experiencia.

En este sentido, un texto es significativo porque el hablante predice lo que va a aparecer en él. Éste tiene varias evidencias que infiere de su conocimiento de una serie de aspectos que van desde el sistema lingüístico hasta el contexto cultural y situacional y que hacen que pueda prever la significación de los mensajes que va a escuchar. Los hablantes, cuando seleccionan sus enunciados, se rigen por lo que Hymes (1967) denomina «la teoría y el sistema nativos de hablar». Un hablante nativo tiene una capacidad que le sirve para saber en qué momento puede o no hablar, qué código tiene que utilizar y con qué personas. En contraposición con esto último están las interacciones de un hablante nativo con un hablante no nativo, donde muchos de los malentendidos se dan porque el hablante nativo supone que su interlocutor comparte los mismos presupuestos para hablar de la experiencia, para organizar el significado y para saber lo que debe decir o callar en cada momento (Halliday, 1982).

Para entender finalmente la importancia que tiene la dimensión cultural en la creación y en la interpretación del lenguaje, tenemos que destacar el potencial y la importancia primordial que tiene el sistema semántico. Halliday explica que dentro del sistema semántico se pueden encontrar tres componentes funcionales; los tres se entrelazan en el texto y forman un todo. Estos son los siguientes:

- 1) el *componente ideacional* es el componente por medio del cual el lenguaje nombra la experiencia del individuo como parte integrante de una cultura (la realidad circundante).
- 2) el *componente interpersonal* es aquella parte del lenguaje que posibilita al individuo participar en un *contexto de situación* mediante la expresión de sus opiniones, actitudes, o tratando de persuadir al otro.

- 3) el *componente textual* es el que muestra la vinculación del lenguaje con el entorno verbal (lo dicho previamente), el no verbal y el situacional.

El *componente interpersonal* dentro del aula, como contexto de situación, condiciona la comprensión, tanto del *componente ideacional* como del *textual* porque en ella se aportan discursos escritos y orales que no solamente tienen una función comunicativa, como las que se dan fuera del aula, sino que participan de una dualidad, por un lado de comunicación y por otro de tratamiento didáctico para favorecer el aprendizaje de una lengua.

### **2.1.2. Implicaciones para la didáctica de segundas lenguas o extranjeras**

Después de todo lo que se ha comentado hasta ahora sobre la manera en que el lenguaje, como sistema semiótico, constituye la sociedad y la cultura, tenemos que añadir algunas implicaciones que esto tiene para la enseñanza de una LE.

El lenguaje, como instrumento de comunicación, no se puede enseñar como un sistema aislado de signos neutro y estandarizado que canalice la expresión de pensamientos, sentimientos y organice acciones, sin considerar el *contexto situacional*, la sociedad y la cultura en la que se ha creado. Cuando el hombre usa el lenguaje en las diferentes situaciones comunicativas en las que participa como miembro de una comunidad deja en su discurso una serie de rastros o huellas inevitables que muestran la situación, el rol de los participantes, sus comportamientos, ideas, etc. Estos elementos inciden en el nivel semántico y hacen que el discurso entre hablantes nativos adquiera toda su fuerza pragmática. Los usos del lenguaje no se construyen en un contexto estándar e idealizado, sino que cada uno de esos *contextos de situación* —propios de la vida social de una comunidad— generan diferentes producciones lingüísticas que sólo podemos interpretar adecuadamente cuando tenemos un conocimiento directo de la situación o del hecho que las ha producido. Por todo ello, no podemos considerar el lenguaje como

un sistema estándar sin conexiones con la sociedad o la cultura, ni como algo que podamos conocer sólo por medio de la materia lingüística. Por el contrario, debemos considerar los escenarios, los paisajes, las voces, las ideas, los hechos que subyacen en el discurso; y que todo ello matiza el uso del lenguaje que se genera y aporta en el aula de lengua.

El lenguaje, por el hecho de tener una capacidad potencial para significar y ser un instrumento de comunicación social, es capaz de transmitir a través del discurso un modelo de sociedad (comportamientos, actitudes y valores propios de cada cultura), enfatizar o desenfatizar temas, actitudes e ideologías. Esta fuerza pragmática que posee el lenguaje para significar es inherente a él y sólo se muestra plenamente en la *conversación endolingüe*,<sup>3</sup> sobre todo entre hablantes de una misma comunidad, ya que estos poseen un conocimiento compartido que les permite interpretar adecuadamente los mensajes en cada situación. Labov (1972) alude a un fenómeno parecido cuando habla del uso de una variante vernácula de una comunidad de habla. Por el contrario, esta carga pragmática que contiene el discurso muchas veces no se activa en la *conversación exolingüe*, dando lugar a malentendidos o fracasos en la comunicación, ya que los hablantes no nativos no logran descodificar e interpretar los mensajes de sus interlocutores o viceversa. Las causas de estos malentendidos no están sólo en las carencias de la competencia lingüística del hablante no nativo. En muchos casos, el hablante nativo interacciona, sin ser consciente de la posición asimétrica que mantiene respecto a su interlocutor, ya que éste no ha alcanzado una competencia intercultural suficiente que le permita una comunicación eficaz. En definitiva, el hablante no nativo, cuando participa en conversaciones exolingües en distintos ámbitos, o se enfrenta a textos generados en diversos registros de la LE, no es capaz de percibir e interpretar las marcas que ha dejado la dimensión cultural en la lengua extranjera y sólo logra

---

<sup>3</sup> En varios trabajos de lingüistas suizos (Albert y Py, 1986; Lüdi y Py, 2003) se diferencian tres tipos de conversación: la *conversación endolingüe*, un modelo idealizado sin divergencias de lengua entre los interlocutores, la *conversación bilingüe*, caracterizada por un uso simultáneo de dos lenguas en presencia, y la *conversación exolingüe*, que se caracteriza por la diferencia entre los repertorios lingüísticos de los participantes (Birello, 2005).

descodificarla a nivel básico, sin llegar a un nivel de comprensión más profundo.

Desde nuestro punto de vista, si queremos preparar al aprendiz de ELE para que desarrolle su capacidad comunicativa para actuar como «agente social» y como «hablante intercultural», tenemos que fomentar en el aula tanto las competencias lingüísticas como las competencias generales.<sup>4</sup> Esto conlleva, entre otras acciones, concienciarle del valor social que tiene la lengua y de sus relaciones con la cultura.

Por todo ello, enseñar el sistema funcional de la lengua desde un enfoque comunicativo e intercultural supondría exponer al aprendiz en las clases a un conjunto amplio y diverso de muestras de lengua contextualizadas a través de películas, conversaciones grabadas, textos escritos, etc. Para Nauta (1992), dicha tarea conlleva: i) enseñar la estructura interaccional de la LE, es decir, las reglas que usa para desenvolverse dentro de la esfera social; y ii) aprender a diferenciar y a usar las variaciones lingüísticas y registros entre los hablantes, es decir, aprender a organizar otra realidad social y el modo en que lo hacen sus hablantes. En otras palabras, tratar de analizar los enunciados del discurso como secuencias de un guión de cine que permitan a los aprendices reconstruir las diferentes escenas de la película (descubrir cuál es el papel de los participantes, sus clases sociales, sus relaciones, formas de comportamiento, registros, valores, actitudes, ideas, etc.).

En definitiva, enseñarles cómo construir el significado mediante la lengua en cada contexto y qué claves socioculturales subyacen tras ella. Si queremos que los aprendices de ELE desarrollen la competencia comunicativa e intercultural, tenemos que potenciar en ellos la *conciencia lingüística*, mediante la reflexión y el análisis

---

<sup>4</sup> Entendemos dichas competencias basándonos en el Consejo de Europa (2002), que además de las competencias lingüísticas, incluye otras no relacionadas directamente con la lengua, las competencias generales. Estas últimas comprenden el conocimiento declarativo (el saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser), y la capacidad de aprender (saber aprender) (véase el capítulo 5).

de las producciones textuales propias de la LE. Dicha *conciencia lingüística* se entiende del siguiente modo:

«Con el término de conciencia lingüística (CL) se traduce la expresión inglesa *language awareness* (LA), que, según la ALA (*Association for Language Awareness*), consiste en «el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla». Relacionada con el particular propósito de aprender, la conciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua, y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas. En España este concepto recibe otras denominaciones, como «reflexión metalingüística» en los estudios de Cots *et al.* (1998) y Cots & Nussbaum (2002) que aluden al mismo concepto, el cual reconoce los beneficios de reflexionar sobre la lengua». [DTCELE<sup>5</sup>]

Sólo de este modo estamos preparando al aprendiz para usar e interpretar la lengua en toda su significación e intencionalidad, descubriendo en la LE los tres componentes funcionales que Halliday establece en el nivel semántico: el *componente ideacional* (conocimiento de mundo), el *componente interpersonal* (diferentes modos de interactuar) y el *componente textual* (la retórica y el uso social de los textos).

---

<sup>5</sup> Diccionario de términos clave de ELE (en adelante, DTC ELE). Recuperado en marzo de 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conciencia\\_linguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencia_linguistica.htm)



## **2.2. El componente cultural en la enseñanza de lenguas**

Presentamos en este apartado aquellas aportaciones teóricas que han contribuido a definir la dimensión cultural en el currículo de lenguas modernas, así como su tratamiento didáctico, y que nos ayudan a determinar, tanto los objetivos del estudio como las preguntas de investigación.

El componente cultural se ha tomado en consideración en los trabajos del Consejo de Europa y ha sido a partir de estos que podemos definir los aspectos que comprende, sus objetivos y la metodología más adecuada para integrarlo en la práctica. Desde que la didáctica de lenguas se plantea tratar la cultura en el aula, surge la tarea de definir los contenidos culturales y acotar el concepto de cultura. Disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, la lingüística y la pragmática han contribuido a su definición. A continuación examinamos el concepto de cultura desde dichas disciplinas.

### **2.2.1. Reflexiones sobre el concepto de cultura desde una perspectiva multidisciplinar**

El término *cultura* no es unívoco, antes bien, contiene numerosas acepciones, a veces opuestas o contradictorias, que lo convierten en un concepto complejo, ambiguo y difícil de definir. Según Williams (1983) *cultura* figura entre las dos o tres palabras más complicadas en lengua inglesa. Encontramos numerosos intentos por definir el concepto en Kroeber y Kluckhohn (1952) que recopilan 164 definiciones, cuya diversidad cubre un amplio espectro de significaciones, hasta estudios más recientes sobre el término como el de Storti (1998) que recopila 300 definiciones.

Delimitar la noción de cultura en la sociedad multicultural del S. XXI supone un especial desafío por la complejidad intrínseca del concepto y por las diversas perspectivas ideológicas y científicas desde las que se analiza. Desde finales del siglo pasado hasta hoy ha supuesto un desafío para la antropología moderna «el intento

de aquilatar el concepto de cultura de modo que incluya menos cosas y revele más» (Kessing, 1993: 51). Así pues, su definición sólo podría formularse entendiéndola como un concepto dinámico y flexible que puede adecuarse a diversos contextos y objetivos de investigación.

A la hora de definir este concepto, Trujillo (2005) alude a algunas cuestiones interesantes. Una de ellas sería el problema terminológico que ha suscitado ambigüedades, como la delimitación de las nociones de sociedad y cultura. Si bien en los inicios de las Ciencias Sociales no se habían diferenciado, los antropólogos posteriores lo logran, considerando que la sociedad se basa en una cultura. En cualquier caso, entendemos cultura a lo largo del texto como un elemento que procede de una sociedad concreta a la que estructura y asigna sentido.

Otro problema al que se refiere este autor está asociado con la definición popular de cultura: el uso de las metáforas de la «cultura como objeto» y la «cultura como entorno cerrado». El empleo generalizado de ambas metáforas ha alimentado la percepción de la «cultura como diferencia». Según ellas la cultura se muestra ante nosotros como algo externo que el hombre aprehende pero que no puede construir o modificar. Una especie de patrimonio o legado que se puede heredar, imitar, transmitir, enseñar y adquirir, el cual diferencia a los individuos y les permite el acceso exclusivo a una comunidad.

Desde la antropología social y cultural, Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) analizan críticamente la metáfora de la «cultura como objeto» y sus efectos en el modo de entender *cultura* desde el ámbito educativo. Estos autores comentan que durante el S. XX ha habido un desplazamiento positivo desde la cuestión de la emisión de la cultura hacia la recepción, desde la transmisión a la adquisición de la misma, desde actitudes impositivas a negociadoras, «y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula)» (1996: 7). Sin embargo, explican que hoy todavía existe la tendencia a ver la cultura como un «objeto», lo cual obstaculiza este cambio de perspectiva en cuatro vertientes: 1) nos dificulta interpretar el agente de la cultura como «agente constructivo»; 2) nos inmoviliza al intentar tratar la cultura como práctica; 3) nos lleva a separar agente y cultura (acción y

contenido); y 4) nos encierra en una visión sociocéntrica, proclamada desde el mundo académico que identifica cultura con erudición.

Las limitaciones y riesgos que, según estos autores, contiene la metáfora de la «cultura como objeto» al cual accede el individuo, nos impiden verlo, al mismo tiempo, como «agente constructivo» y nos alejan de la «cultura como praxis» (Bauman, 2002). Trujillo (2005: 25), desde la didáctica, señala que es necesario ampliar la definición de cultura en educación:

«Si no extendemos la definición de cultura, superando la metáfora de la cultura como objeto que marca la diferencia, el proceso educativo estará limitado y paralizado por esa definición de la cultura como un *pool* de información que hay que poseer».

Para tratar de superar esta visión sesgada de la «cultura como objeto» y «como entorno cerrado» hemos acudido a la antropología, la sociología y la lingüística, con el fin de analizar y clarificar desde un enfoque multidisciplinar un concepto cada vez más controvertido y criticado en nuestro ámbito educativo, especialmente en la didáctica de lenguas. A continuación tomamos en consideración aquellos autores que han propiciado la extensión de este concepto desde la antropología o la sociología (Kahn, 1975<sup>6</sup>; Kessing, 1993; Bourdieu, 1991; Duranti, 2000; Geertz, 2001) o bien desde la lingüística (Weaver, 1986; Kramsch, 1993; Escandell, 1993, 1996; Poyatos, 1994; Seelye, 1997; Ting-Toomey, 1999; Bernárdez, 2008). Sus ideas, teorías y perspectivas nos han ayudado a definir nuestra posición sobre cultura para la didáctica de la lengua.

La antropología social o cultural estudia las culturas desde mediados del S. XIX e investiga los fundamentos de la diversidad cultural. El concepto de cultura se ha definido desde diferentes escuelas antropológicas y perspectivas de análisis. Los temas que

---

<sup>6</sup> Kahn (1975) recopila interesantes artículos del entomo anglosajón y alemán: Tylor, Malinowski, Goodenough, Kroeber y White en torno al concepto de cultura.

han guiado el debate teórico sobre dicho concepto se centran, entre otros, en el contraste entre cultura y culturas, universalismo y particularismo o etnocentrismo y relativismo.

Hacia las últimas décadas del S.XIX surgen las teorías evolucionistas, que explican la diversidad cultural como el resultado de una serie de etapas de desarrollo cultural que conducían a su forma más avanzada, representada por la civilización europea. Así, el concepto de cultura adquiere connotaciones etnocéntricas y valorativas, ya que se identifica a Europa con la civilización frente al resto, considerados todavía pueblos primitivos (Beltrán, 2003). Desde esta perspectiva, el antropólogo británico Edward B. Tylor (1871) formulaba así la primera definición académica de cultura:

«La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad».(Tylor, 1871: 29)

Tylor se basa en una visión universalista, en la que las sociedades no tenían culturas propias, sino un mayor o menor grado de desarrollo de la Cultura o Civilización humana, en singular y con mayúscula. En concreto, esta posición ha sido desestimada y coincidimos con Duranti (2000: 47) en que «reduce las complejidades sociohistóricas a meras caracterizaciones y que esconde las contradicciones morales y sociales que existen en y entre las distintas comunidades».

Es evidente que la cultura humana no es un todo homogéneo, armónico y único, sino que se caracteriza por su pluralismo, diversidad, junto con sus conflictos, incoherencias y luchas sociales. En palabras de Gustavo Bueno (1978: 67), «la cultura universal sólo puede entenderse como algo que está en proceso, como algo que es el argumento mismo de la historia».

Como reacción al evolucionismo, surge en las primeras décadas del S. XX la escuela del *particularismo histórico*, representada por Franz Boas. Este autor cuestiona las ideas evolucionistas, al afirmar la singularidad histórica de cada cultura, que las hace ser únicas e irrepitibles frente a la idea de la cultura como un

fenómeno universal. Además, propugna el relativismo cultural, es decir, reconoce que no existen culturas superiores a otras, sino que son diferentes. Dichas ideas contribuyen a que se pase gradualmente del uso singular del concepto de cultura, que suponía etnocentrismo y jerarquía, al plural, con connotaciones de igualdad y relativismo (Beltrán, 2003).

Por su parte, Malinowski y los funcionalistas focalizan su interés en el análisis de la interrelación y la función de los componentes de una sociedad o cultura concreta. Para Malinowski, la cultura comprende una serie de instrumentos, costumbres y hábitos «que funcionan directamente para satisfacer las necesidades humanas». Advierte que el dinamismo y la interconexión entre los componentes de la cultura se basan en el «estudio de la función de la cultura... de la función de las instituciones, las costumbres, las herramientas y las ideas» (Malinowski, 1931: 91).

Pero la cultura ¿no es un sistema compartido por una comunidad? Éste es uno de los rasgos comunes en muchas de sus definiciones, con la salvedad de que dicho sistema compartido contiene elementos que no son ni universales ni particulares.

El estudio de la cultura desde la perspectiva antropológica concede mayor importancia a los patrones de comportamiento de la vida diaria, a aquello que está admitido o no. En esta línea se sitúa Lado (1973: 117-118), que entiende la cultura como «la conducta, las costumbres de un pueblo». Afirma que los «actos de comportamiento» tienen una forma, un significado y distribución que pueden cambiar en cada cultura y producir distintas interpretaciones en el *otro*. Así, por ejemplo, la acción de *desayunar* en Estados Unidos puede adoptar distintas formas, pero todas son reconocibles por los americanos como *desayunar*; en cambio, esto no sucedería en otro entorno cultural.

Dicha concepción behaviorista de cultura presenta muchas limitaciones para describir un concepto tan amplio; más adelante aparecen definiciones como la de Seelye (1997), que incluye, además de los comportamientos, la idea de que la cultura es un compendio de conocimientos, valores, creencias que los individuos aprenden.

La definición de Poyatos (1994) nos interesa porque se basa en la idea de *comunidad de habla*, en la que sus miembros comparten unas normas de uso de su lengua por el hecho de socializar y comunicarse:

«Una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individuales, y de sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros».(Poyatos, 1994: I, 25-26)

Si concebimos la cultura como «hábitos...aprendidos», ¿podemos entenderla como conocimiento del mundo? Es evidente que buena parte de ella sí, pero ello supone que los miembros de una cultura no sólo tengan que disponer de un saber objetivo o identificar ciertos objetos, lugares o personas. Además, tienen que compartir determinados modelos de pensamiento y formas de entender el mundo, o de inferir (Duranti, 2000). En esta línea, Ward Goodenough, desde la antropología cognitiva, entiende la cultura como cognición. Cree que está formada por estructuras psicológicas que guían la conducta de los individuos. Así advierte:

«La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibir las, de relacionarlas o de interpretarlas».(Goodenough, 1957: 167)

En esta definición, la cultura es una realidad mental entrelazada de forma insoluble con el lenguaje. Según esta perspectiva cognitiva de la cultura, los elementos que requiere el lenguaje para una participación competente en una comunidad incluyen tanto el *conocimiento proposicional* (creencias o conocimientos prácticos sobre el «qué se sabe») como el *conocimiento procedimental*

(información del «cómo se sabe», inferida con la observación del modo en que las personas realizan tareas o resuelven problemas) (Duranti, 2000). En este sentido, Geertz (2001: 57) advierte que los seres humanos llegan a ser individuos por medio de esquemas cognitivos específicos que denomina «esquemas culturales», a través de los que categorizamos, razonamos y dirigimos nuestras acciones. Dichos *esquemas culturales* guían en todo momento la comprensión y la acción de los humanos.

La teoría semiótica de la cultura la entiende como una representación del mundo, una forma de objetivar la realidad en los productos culturales de una comunidad (mitos, rituales, clasificaciones, historias), tal como concebía Lévi-Strauss, para quien todas las culturas son sistemas simbólicos compartidos como *creaciones de la mente*. Considera que la mente humana es igual en todos los contextos y las culturas son aplicaciones diferentes de una idéntica capacidad de pensamiento abstracto que comparten los humanos y adaptan a su entorno (Kessing, 1993; Duranti, 2000). De acuerdo con Mannheim (1991: 150-151, en Duranti, 2000) creemos que este paradigma es limitado, ya que el individuo como ser histórico, que es además del medio para los afectos y pensamientos, *la fuente y el origen de las acciones*, es sustituido por un *sujeto acultural y ahistórico*. Esta cuestión, según Moore (1974, en Duranti, 2000), la explican Geertz desde la antropología interpretativa, a través del sujeto interpretante, y Bourdieu, con su teoría de la práctica, para que podamos comprender que en la interpretación existe algo más que la descodificación.

Para Geertz la cultura no subyace en los procesos mentales, sino que es el resultado de la interacción humana. Así afirma que:

«La cultura, ese documento activo, es pues pública, lo mismo que un guiño burlesco o una correría para apoderarse de las ovejas. Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta».(Geertz, 2001: 24)

La visión de este autor nos interesa, ya que con ella aparece en escena el sujeto *agente e interpretante* de la cultura, capaz de crearla, transformarla e interpretarla en un determinado contexto socio-histórico. Admitir que la cultura *no existe en la cabeza de alguien* implica que es una creación y un producto de los seres

humanos susceptible de ser interpretado. Desde esta visión cualquier manifestación cultural es un acto comunicativo en el que observamos conductas coordinadas entre sus participantes, que no sólo implican, sino que además generan visiones de mundo, así como ideas locales de *persona* (o *self*) (Duranti, 2000).

Pero ¿cómo accedemos a la cultura interiorizada? Cualquier individuo puede adoptar fácilmente los rasgos externos de otras culturas, como realizar determinados rituales o vestirse con ciertos trajes, pero usar una lengua extranjera sin dejar entrever la no pertenencia al grupo es difícil. La *cultura inmaterial* no puede imitarse fácilmente (Bernárdez, 2008).

El sociólogo francés Pierre Bourdieu explica dicha situación aludiendo a su concepto del *habitus*. Para Bourdieu (1991), la mayor parte de la conducta de los miembros de un grupo se organiza por medio de *habitus*, disposiciones con dimensiones históricas que permiten que los sujetos realicen ciertas prácticas y adquieran expectativas sobre el mundo y su modo de actuar en él.

«Historia incorporada, naturalizada y, por ello, olvidada como tal historia, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato».(Bourdieu, 1991: 98)

El *habitus* nos lleva a entender la práctica social y la cognición individual como un todo indisoluble, ya que ambas van encaminadas a la acción que sucede en un determinado contexto social. El individuo adquiere los *habitus* de su grupo social con la interacción, la imitación y la enseñanza hasta que los automatiza. Por ejemplo, a un docente no se le ocurre la idea de ponerse de pie encima de la mesa o tumbarse en el suelo durante la clase puesto que tiene internalizadas las acciones admitidas o no durante una clase. Eso sí, un rasgo esencial de los *habitus* es que pueden modificarse de manera intencionada o a lo largo del tiempo, dependiendo de las experiencias vividas. Es evidente que el *habitus* se adquiere por medio de la experiencia y la instrucción durante un tiempo y un contacto continuado e intenso con una comunidad, con lo que se convierte en un potente elemento para identificar a los miembros de un grupo y su imitación por parte de los foráneos será muy difícil. Bourdieu señala que alguien que

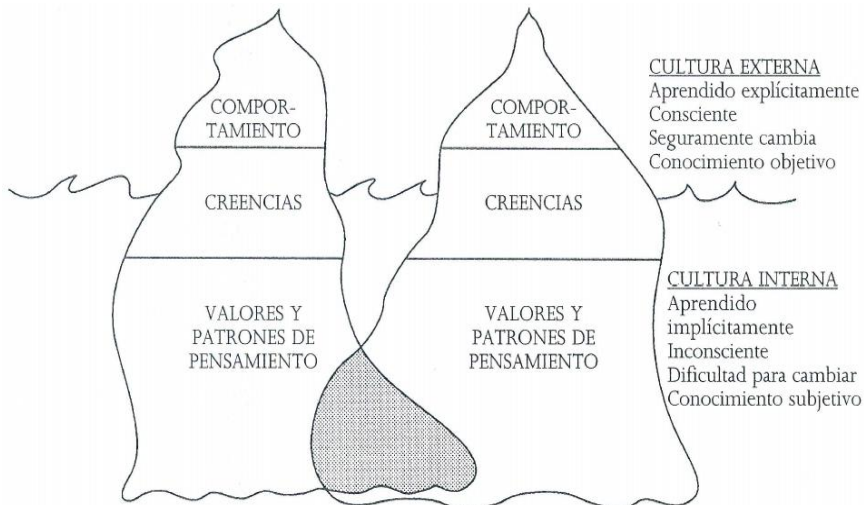


aprende tarde los *habitus* de un grupo no puede evitar que se le identifique como forastero a través de la lengua y de su conducta (Bernárdez, 2008).

Por todo ello, para Bourdieu la cultura no es una realidad externa al sujeto (rituales, símbolos...) ni interna (mental), sino que existe a través de una «práctica rutinizada que incluye las condiciones materiales (y físicas), así como la experiencia de los agentes sociales cuando usan sus cuerpos dentro de un ámbito familiar» (Duranti, 2000: 74).

La cultura es una práctica social, y por tanto, dialogal, que lleva a Hall (1959) a hablar de la cultura como *lenguaje silencioso*; con esta metáfora la define como un sistema de comunicación con el que se transmiten mensajes de manera involuntaria, sin tener conciencia de ello. Pero una metáfora que define la cultura de un modo gráfico y revelador es la del *iceberg*, que sirve para expresar que la mayoría de sus constituyentes se encuentran en el nivel inconsciente (Weaver, 1986; Ting-Toomey, 1999). Se trata de una forma de entender la cultura como un todo indivisible, y es muy válida para entender el concepto. Weaver (1986: 135) presenta el siguiente gráfico que explica los factores que confluyen:

**Figura 4.** La «analogía del iceberg» de la cultura



Fuente: Morgan (2001: 238)

En la punta de los icebergs tendríamos que añadir todavía la lengua, es decir, lo primero que percibimos de otra cultura es el comportamiento y la lengua. Debajo de la lengua subyacen las creencias, los valores y los patrones de pensamiento diferenciadores.

Desde la lingüística se ha interpretado la cultura como un proceso más que como un objeto, es decir, un compendio de fenómenos cambiantes en función de las personas y los contextos. La pragmática entiende la cultura como una parte central de la «información pragmática» que comparten los miembros de una comunidad, «un conjunto de creencias, conocimientos, supuestos, opiniones y sentimientos» (Escandell, 1993: 37) que dirige la actuación de los hablantes. Así, ser miembro de una cultura, como señalan Janney y Arndt (1992: 31, en Escandell, 1996b), conlleva «aprender a percibir, pensar y comportarse como los demás miembros del grupo» de forma que acaban desarrollando un modo de interacción particular. En este sentido, Kramsch (1993) señala que los hablantes nativos, cuando interaccionan, además de hablar con su *voz individual*, lo hacen con otra *voz social*, por medio del conocimiento preestablecido en su comunidad para categorizar la realidad y con un modo de interaccionar propio. Dicha *voz social* y el estilo de interacción forman parte de un conocimiento compartido entre los miembros de la comunidad que hace que los mensajes sean fácilmente predecibles entre ellos.

Todas estas perspectivas y definiciones nos dejan una discusión abierta. Y aún así, no queremos abandonar el debate sin acudir de nuevo a Geertz (2001: 20), que desde la antropología simbólica advierte:

«El concepto de cultura que propongo es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y el análisis de la misma ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones».(Geertz, 2001: 20)

Este concepto de cultura encaja perfectamente con la visión del lenguaje como sistema semiótico que le acompaña de forma inseparable. Por tanto, si contemplamos la lengua y la cultura

desde esta posición coincidente nos damos cuenta de que esta presencia entra de manera irrefrenable en los procedimientos de aula, tanto si los docentes se lo proponen deliberadamente, o muy a menudo, aún sin pretenderlo o haberlo previsto.

### **2.2.2. Concepto de cultura en la didáctica de la lengua**

En este apartado explicamos el interés que ha mostrado la didáctica de lenguas por definir la cultura, qué aspectos socioculturales enseñar y los problemas que surgen al tratar de definir contenidos socioculturales; todo ello nos lleva a determinar nuestra posición sobre cultura para la didáctica de la LE.

Barro *et al.* (2001: 83) comentan las dificultades que ha supuesto acoplar el término cultura en la didáctica de la lengua de este modo:

«No es fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones (...) La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de texto de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes de sentido de agencia individual; por ejemplo los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses».(Barro, *et al.*, 2001: 83)

Es cierto que la antropología ha ocupado esta posición marginal en la didáctica de la lengua, con lo cual se ha generado una concepción declarativa de cultura, asociada con rasgos prototípicos de la sociedad y el país, alejada de una visión etnográfica e interpretativa. Durante buena parte del S. XX la enseñanza de lenguas solía utilizar y proyectar las instituciones y

los elementos de prestigio de los países que hablaban el idioma; sin embargo, esta tendencia cambió en los años 70 y 80 al adoptar el concepto de competencia comunicativa que Gumperz y Hymes (1972) acuñaron desde la etnografía como complemento a la concepción de competencia lingüística desarrollada por Chomsky (1965).

En nuestro estudio manejamos algunos conceptos que autores como Van Lier (1990), Rodrigo (1999) y Duranti (2000), entre otros, recogen de la antropología. Nos referimos a las aproximaciones «*etic*» y «*emic*» a la cultura, ya que nos pueden ayudar a entender cómo conceptualizan los docentes la dimensión cultural en L2. Esta doble aproximación se debe a Pike (1972), que deriva de la distinción, en el estudio del lenguaje humano, entre una visión *fonética* y una visión *fonémica* (o fonológica) y adopta la terminación de estas dos palabras para calificar las aproximaciones a la cultura (*emic* vs *etic*). La aproximación ética observa el comportamiento desde fuera con el propósito de comparar culturas; se basa en categorías que establece previamente el observador/investigador a partir de criterios considerados como absolutos o universales. En cambio, la aproximación émica trata de descubrir un sistema cultural desde dentro: De la misma manera que la fonética sirve para describir los sonidos de todas las lenguas, la fonémica o la fonología sirve para describir cómo contribuyen a crear sentido los sonidos de una lengua determinada. La perspectiva émica no parte de categorías de conducta observables, sino que dependen de los usuarios, es decir, las descubre en la comunidad que analiza. El investigador se basa en criterios que se asocian con rasgos internos de la cultura estudiada (Rodrigo, 1999; Duranti, 2000). Esta doble perspectiva no se trata de una dicotomía excluyente, sino que ambos enfoques tienen su valor y pueden verse como dos fases de un mismo estudio. Es evidente que la visión ética es importante para las descripciones de lo que ocurre, pero para acercarnos a como lo entienden los grupos humanos que desarrollan esta actividad se necesita una aproximación émica.

González Blasco (2000) indica que la cultura en la enseñanza de lenguas se ha definido con una serie de contenidos socioculturales a menudo clasificados en tres niveles. Esta autora cita a Labadie (1973, en Reboullet, 1973) y a Schein (1987, en Nissilä, 1997) como ejemplos de dos clasificaciones organizadas por niveles de menor a mayor abstracción, al igual que en el *iceberg* de Weaver

(1986) que recogimos en el apartado 2.2.1. Labadie (1973) identifica el primer nivel con «civilización» y el segundo y tercer nivel con «cultura». Los niveles de Schein (1987) organizan los contenidos desde los más a menos tangibles. No describe el nivel de civilización e incluye un nuevo nivel, el más profundo e intangible. En este nivel hallamos lo inconsciente e invisible (supuestos en las relaciones sociales, naturaleza, tiempo, espacio, etc.).

Para González Blasco (2000), dichas clasificaciones tratan de descomponer los diversos elementos que integran el término de «sociocultura», pero sobre todo ayudan a que se reflexione y se tome conciencia sobre qué aspectos se deben o se necesitan enseñar en clase de LE. Suscribimos las palabras de esta autora, ya que concienciar al profesorado de ELE sobre dicho componente es un estadio indispensable para que pueda percibir el alcance de la dimensión cultural y tomarla en consideración en sus procedimientos en el aula.

Es obvio que definir «sociocultura», es decir, concretar los aspectos significativos para la clase de LE es complicado. Neuer (1997: 49-50) enumera las dificultades a las que nos enfrentamos a la hora de definir dichos aspectos:

1) En el momento de precisar nuestras posiciones, intereses y la metodología que aplicaremos debemos plantearnos las siguientes preguntas:

¿Nos interesa describir la realidad sociocultural actual (perspectiva sincrónica) o analizar su evolución (perspectiva diacrónica)?  
¿Hablaemos de la vida cotidiana de la gente o de estructuras (instituciones...) y productos culturales (literatura, arte...)?

2) La segunda dificultad está en la delimitación del concepto de cultura:

¿Entendemos por cultura el concepto elitista (cultura literaria, artística/civilización)? ¿Qué entienden otras personas? ¿Hay personas que no tienen cultura o se limita sólo a su civilización?  
¿Debemos considerar la estructura global de hechos culturales (factores como edad, sexo, religión, contexto étnico, clase social, etc.)? ¿La cultura se define por fronteras políticas, lingüísticas, por rituales, por costumbres o por una pertenencia étnica?

3) Kramersch (1993) subraya una tercera dificultad al situar la cultura en su realidad:

¿Vamos a tratar los hechos culturales en su realidad? ¿El imaginario cultural o conciencia pública es el nuestro o el del *otro*?

En relación con ello, Kramersch (1993) distingue cuatro hechos paralelos a los que se enfrenta el profesor que aproxima a sus alumnos a una cultura extranjera. Se refiere a cuatro percepciones distintas: la percepción que cada cultura (C1 y C2)<sup>7</sup> tiene de sí misma y la percepción que cada una de ellas tiene de la cultura extranjera (C1 de C2 y C2 de C1). Así, esta última dificultad consiste en la imposibilidad de una percepción neutra tanto de la cultura de origen como de la cultura meta.

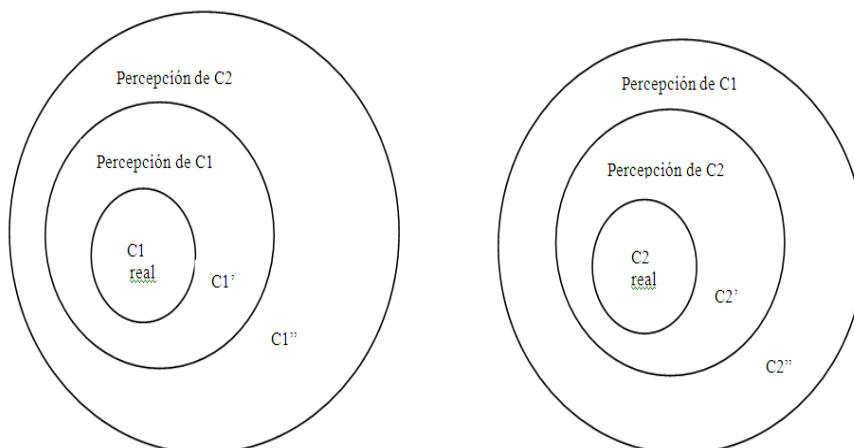
Esta investigadora hace aportaciones fundamentales ya que tiene en cuenta, además de la realidad cultural, lo que llama el «imaginario cultural», es decir, las imágenes que representan cada cultura. Este «imaginario cultural» se impone a la realidad cultural y es como una conciencia pública que se forma a través de textos literarios, producciones artísticas, discurso público en prensa o en los medios informativos, que pueden crear una imagen cultural de un país o de una sociedad (Kramersch, 1993: 206-207).

Más tarde, Claire Kramersch pasa a explicar que un profesor que enseña una cultura se enfrenta con un caleidoscopio de reflejos de hechos y eventos, o sea, las percepciones que hemos comentado antes. A ellas hay que añadir la complejidad de una realidad polifacética. La cultura extranjera y la cultura nativa representan una gran variedad de subculturas asociadas a generaciones, regiones, edad, raza o género. Esta autora representa y sintetiza su concepto de realidad e imaginario cultural en la siguiente figura:

---

<sup>7</sup> Claire Kramersch alude en todo momento a C1 para referirse a la cultura nativa y a C2 para la cultura de la lengua meta.

**Figura 5.** Realidad e imaginario cultural



C1' = autopercepción de C1

C1'' = percepción de C2 desde C1

C2' = autopercepción de C2

C2'' = percepción de C1 desde C2

Fuente: Kramsch (1993: 208)

Para ilustrar las diversas percepciones, la autora hace un análisis de un hecho cultural: dejar las puertas abiertas en el lugar de trabajo en Estados Unidos o cerrarlas en Alemania. En este ejemplo se ve cómo se percibe dentro de la cultura en la cual se produce el hecho y cómo se percibe desde la otra cultura. Establece varios constructos personales en Estados Unidos y Alemania. En resumen serían:

**Tabla 1.** Constructos personales

<i>Hecho cultural</i>	<i>Las puertas abiertas en EEUU</i>	<i>Las puertas cerradas en Alemania</i>
sentido (valor)	cordialidad	orden
Constructos: ¿qué significa este valor para un americano/un alemán?	amigable vs. <i>no me caes bien</i> confío en ti vs. te excluyo sociable vs. vanidoso servicial vs. mandón	orden vs. desorganización bajo control vs. caótico estructurado vs. amateur profesional vs. poco serio
Ámbito de conveniencia: ¿qué otros ejemplos hay de este valor americano/alemán?	inexistencia de setos, puertas de cristal, sonrisa, fiestas informales o, expresiones como <i>Call me Bill</i> o <i>dear friend</i>	los setos y las vallas, las puertas macizas, el apretón de manos, el papel del anfitrión en una fiesta o expresiones como <i>Sie, Frau Doktor, Herr X</i>
Constructo de orden superior: ¿qué tienen en común todos estos ejemplos?	abierto a todos/público vs. privado	oficial/profesional vs. privado
Aspecto en común: ¿dónde se enfatiza en ambos casos?	la persona en la comunidad	el individuo en la sociedad

Fuente: Kramsch, 1983: 444

Un hecho similar sobre la diferencia en las percepciones de un hecho cultural concreto se encuentra en las interrupciones durante la actividad laboral en España y en Alemania. En nuestro país no está mal visto que mientras se realiza una actividad (reuniones, llamadas, etc.) haya ligeras interrupciones. Sin embargo, este hecho está muy mal considerado en Alemania. Consideramos que Kramsch (1993) entiende de forma muy completa un sistema cultural donde, además de la realidad cultural y las subculturas, aparece un conjunto de percepciones y autopercepciones que se activan en la comunicación intercultural. La enseñanza en contextos multiculturales tendría que considerar todas estas percepciones en el aula, donde la interpretación y la reflexión surgen por medio de la mirada del *otro*.

Kramsch (2001) propone que en las actuales aulas multilingües y multiculturales conviene cuestionarse la norma del hablante nativo e impulsar la del *hablante intercultural* (Byram y Zarate, 1994).



Dicha propuesta conlleva el desarrollo y la promoción de una competencia intercultural sobre el terreno como en el aula. Finalmente, destaca la posición privilegiada de etnógrafo que ocupa el estudiante de idiomas, ya que puede ofrecer una «relectura» de lo que es habitual, otra percepción de lo extraño o familiar. A propósito de esto último, Geneviève Zarate advierte:

«La primera mirada [del hablante no nativo] descodifica la realidad extranjera con una inocencia demoledora; a veces se encuentra en ruptura total con las apariencias superficiales, señala anomalías, descubre racimos de significaciones que aún no han sido descritas por aquellos mismos [hablantes nativos], quienes no las han visto porque las han integrado [en sus vidas cotidianas]». (Zarate, 1993: 117)

Kramsch (2001) cree que posiblemente, los estudiantes, en su papel de hablantes interculturales, impliquen al profesorado en un itinerario de descubrimiento, para el que no siempre creen estar preparados, sobre todo si se plantean enseñar la cultura en su realidad.

Por ello, pensamos que para definir la cultura hay que considerar los intereses y las necesidades de los aprendices, además de unos temas y contenidos socioculturales comunes en la LE que siempre pueden adaptarse a los alumnos. Pero ¿cómo conciben la cultura los profesores de idiomas? Robinson (1988) lleva a cabo un estudio con profesores de inglés como LE y constata que los docentes hacen definiciones funcionales en términos de comportamiento pero casi no usan definiciones cognitivas. Tomalin y Stempleski (1993) presentan una definición fundamentada también en opiniones de los docentes. La representan de forma gráfica con la intersección de tres conjuntos: *productos* (literatura, folklore, arte, música, artefactos), *ideas* (creencias, valores e instituciones) y *comportamiento* (costumbres, usos, vestimenta, comida). Esta idea tan compartimentada de cultura ha ido cambiando entre el profesorado, al ver en la práctica que el alumno necesita adquirir más que contenidos destrezas interculturales.

Risager (1995) hizo un estudio en Dinamarca en el que recogió definiciones de cultura de los profesores de los *folkescole* que enseñan idiomas, donde más de la mitad de ellas se basaban en la

idea de nación o pueblo y pocas se referían a la diversidad cultural en un país. En 1994, junto con Karen-Margrethe Frederiksen, realizó un estudio de control con profesores de danés a inmigrantes o refugiados y llegó a la conclusión de que había menos definiciones basadas en la idea de nacionalidad y un mayor número de docentes opinaba que debería enseñarse como algo específico. Dichos estudios están focalizados en el modo de conceptualizar la cultura que tienen los profesores pero no se han centrado en la actuación.

Es cierto que en el ámbito de ELE empieza a desarrollarse una línea de investigación etnográfica centrada en las creencias de los docentes sobre la cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LE. En la Universitat de Barcelona (Calderón, 2003; Caro, 2011) indagan en este tema. El primer trabajo estudia las voces de profesores egipcios y españoles que manifiestan su posición sobre la enseñanza de una cultura extranjera en El Cairo. El segundo describe las creencias de profesores de ELE en Gabón sobre la enseñanza de la cultura española. Éste constata la necesidad de introducir un concepto de cultura más complejo y de desarrollar la competencia sociocultural en ese contexto de aprendizaje. En la UIMP (Alonso, 2008) se recogieron las creencias de los docentes del Instituto Cervantes de Estambul sobre la competencia intercultural y los malentendidos culturales; a partir de ello elaboró una propuesta didáctica. En otros estudios que no están directamente centrados en la cultura sí que se recoge información valiosa sobre la cultura del aula; para la enseñanza del español como LE, véase Ramos (2005) y Díaz (2008).

Las dificultades para delimitar el concepto de cultura enunciadas por Neuer (1997) que hemos comentado previamente muestran los aspectos que han tenido un mayor interés hasta hoy. La didáctica de la LE ha tratado de acotar qué cultura enseñar, qué aspectos y variedades culturales tendríamos que abordar en la clase asociados a la lengua. Este interés es el que lleva a describir un estándar cultural denominado «c con minúscula» (Miquel y Sans, 1992; Tomalin y Stempleski, 1993), pero tratar de definir este estándar cultural resulta muy complicado tanto por el riesgo que supone tratar de simplificar la diversidad cultural del idioma como por las distintas perspectivas que presentan los docentes.

En el ámbito de ELE el concepto de cultura ha variado mucho y se ha perfilado en los últimos años. Hemos pasado de una visión exclusivista de «la Cultura con mayúsculas» entendida como literatura, arte, folklore, etc. a una cultura subyacente en cualquiera de los actos de habla que se dan en la comunicación. Nos basamos en algunas de las definiciones que se adaptan mejor a nuestra perspectiva como profesores. Miquel y Sans (1992) analizan el concepto de cultura en ELE en la revista *Cable* y sintetizan dos definiciones operativas para el docente. La primera resume la de Harris (1990), en la que se señala que la cultura es «un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar». En ella se resalta la idea de que los patrones culturales de una sociedad se aprenden/adquieren con la convivencia dentro de una comunidad y no se trata, de ningún modo, de herencia genética.

La segunda es la de Porcher (1988) y dice así:

«Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber».(Porcher,1988, en Miquel y Sans,1992: 16)

Esta última definición podría aproximarnos a una visión compartimentada y estática de la sociedad y la identidad. Además, hace que nos preguntemos ¿Acaso nuestra «ficha de identidad» es homogénea dentro del Estado español? ¿Cuál es la ficha de identidad del conjunto de países de habla hispana? ¿No ha variado nuestra identidad con las situaciones interculturales y multiculturales que vivimos?

Estas cuestiones son realmente complejas y es difícil dar una respuesta. Eso sí, nuestra posición está en la línea del sociólogo libanés Amín Maalouf (1998: 32), el cual advierte: «La identidad no se nos ha otorgado una vez para siempre, se construye y se transforma a lo largo de toda una existencia (...)».

Miquel y Sans (1992: 16) además añaden que la cultura es, ante todo, una «*adhesión afectiva*, un cúmulo de creencias que tienen *fuerza de verdad* y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una

sociedad». Estas palabras hacen que reflexionemos acerca del modo en que nos posicionamos ante el mundo, juzgamos o percibimos otras culturas desde posiciones etnocéntricas. Su modo de clasificar los fenómenos culturales («cultura (a secas)», «cultura con mayúsculas» y «cultura con k») ha incidido notablemente en el modo que tiene el profesorado de ELE de conceptualizarlos.

Lo que denominan «cultura (a secas)» representaría un estándar cultural, «el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas...». A partir de este conocimiento los miembros de una cultura pueden acceder a los «dialectos culturales», «la kultura con k» y la «Cultura con mayúsculas», las cuales no todos los hablantes comparten. La «kultura con k» se refiere a culturas marginales y de minorías, es decir, la que nos permite reconocer el estrato social o cultural del interlocutor e interactuar con él (por ejemplo, reconocer el argot juvenil). La otra cultura no compartida por todos es «la Cultura con mayúsculas», un compendio de conocimientos previos que nos permite interpretar un texto literario, redactar una instancia, reconocer una obra de arte, etc. No son dos apartados herméticos, sino que confluyen en el cuerpo central de la cultura, engrosando lo compartido por todos. Por ello, las autoras creen que la didáctica se debe concentrar en este cuerpo central para que, cuando los estudiantes traten de acceder a los extremos, puedan entender e interpretar los mismos matices que un hablante nativo de la lengua meta (Miquel y Sans, 1992).

Pero donde realmente surge el problema es en lo que Miquel (1999) llama la *opacidad de la cultura*. Esta autora señala que la cultura es opaca para sus miembros, ya que solamente son capaces de identificar los fenómenos que no les pertenecen pero no pueden distanciarse de aquello que han interiorizado y tratar de explicarlo. Esta opacidad cultural también aparece en los extranjeros, que sólo perciben como propio de una cultura aquellos aspectos más estereotipados y alejados de la suya. Sin embargo, no pueden captar las normas, los valores y el estilo de interacción que subyacen tras ella.

Pero Miquel (1999) se pregunta qué conocemos de nuestra realidad cultural. De la misma manera que un hablante no domina todo el sistema de la lengua, tampoco podemos conocer toda la

cultura; las personas y, por supuesto, los docentes sólo la representamos en parte y cada uno de nosotros posee una experiencia distinta de la diversidad cultural. Por ello el profesorado tiene que presentar una visión amplia por medio de otros puntos de vista que trasciendan los suyos.

Años más tarde, Miquel (2004) parte de varias definiciones de cultura (Abastado, 1982; Valdés, 1986; Porcher, 1988) y nos presenta una visión más global concebida desde la pragmática y la práctica docente. Señala cinco unidades para analizarla:

1) *los símbolos* (el negro para el luto, el valor de un jamón...). Advierte que funcionan en la comunicación con hablantes nativos, pero no ocurre lo mismo cuando estamos ante símbolos de otras culturas que no podemos interpretar o que nos llevan a situaciones inadecuadas, como, por ejemplo, la cara de sorpresa que podemos ver en un español cuando invita a un holandés a cenar y éste le lleva un ramo de flores;

2) *las creencias* (supersticiones, remedios, etc.). Todas ellas inciden en nuestro modo de interactuar y hacen que hablemos de estos temas o emitamos una serie de actos de habla, como, por ejemplo, debido a la creencia de que es muy descortés rechazar invitaciones, siempre incluimos la justificación;

3) *los modos de clasificación* (relaciones familiares, la ciudad, las calles, los alimentos...). Explica lo importante que son para situarnos y orientarnos en el contexto;

4) *las actuaciones* (gestos para saludar, abrir un regalo en presencia de la persona, etc.). Comenta que, cuando la actuación no es la conveniente en el contexto, se percibe como un desajuste, cosa que no ocurre cuando actuamos de forma convencional, y

5) *las presuposiciones* (pautas interiorizadas y compartidas dentro de la comunidad). Las relaciona con las creencias y determinan los actos de habla, como, por ejemplo, que ante un elogio siempre se tienda a quitarle importancia (Miquel, 2004).

Suscribimos las ideas de Miquel (2004) que indican que la dimensión cultural sólo podemos percibirla en el discurso en «actos de habla contextualizados», con lo cual volvemos a señalar la importancia que tiene el contexto en las actividades, sobre todo teniendo en cuenta que está condicionado por la cultura y que los

alumnos no suelen compartir. Nos parece un planteamiento acertado analizar la lengua a través de un estándar de sus actos de habla y tratar de ver los aspectos socioculturales que subyacen tras ellos para trabajar las destrezas y las habilidades (saber hacer)<sup>8</sup> y prevenir los errores pragmáticos en los estudiantes.

En definitiva, desde los años 90 observamos un incremento de la literatura especializada sobre el tema en el ámbito de ELE, impulsado por Congresos sobre enseñanza de lenguas (Expolingua, AESLA, ASELE) o Congresos sobre Interculturalidad.<sup>9</sup> No hay que olvidar las publicaciones en revistas especializadas: *Cable* (nº 9), *Carabela* (nº 45 y 54), *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia-L*, publicaciones en la web como *Espéculo*<sup>10</sup> o *Aula intercultural*, además de tesis, tesinas o memorias de máster presentadas en varias universidades españolas.

En la última década, distintos autores se han interesado por la dimensión (inter)cultural en el ámbito de la enseñanza de ELE. Entre ellos, Castro (1999), Martín (2000), González Blasco (2000), Guillén (2004; 2006; 2007), Trujillo (2005), Soto (2006), Iglesias (2010), Soler-Espiauba (2010), González Piñeiro *et al.* (2010) y, desde la Universitat de Barcelona, Forment Fernández, Cruz Piñol y Martinell Gifre. Dentro de este mismo campo, Estévez y Fernández (2006) se centran en la formación de profesores en el componente cultural en la clase de ELE desde una perspectiva comunicativa e intercultural. Esta publicación, a pesar de destacar el valor de la interculturalidad y de la convivencia multiétnica, ofrece una visión estática de la cultura española con esquemas

---

<sup>8</sup> Entendidas tal y como se definen en el MCER (Consejo de Europa, 2002) en el capítulo 5 (5.1.2), tanto las destrezas y las habilidades prácticas (5.1.2.1) como las destrezas y habilidades interculturales (5.1.2.2).

<sup>9</sup> En marzo y en octubre de 2010 se celebran el *I Congreso en la red sobre Interculturalidad y Educación*, y el *I Congreso internacional sobre Buenas Prácticas en educación Intercultural* (<http://www.congresointerculturalidad.net/>).

<sup>10</sup> En 1995 en la revista electrónica *Espéculo* nace la sección monográfica *Cultura e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera*, dirigida por tres profesoras del Departamento de Filología Hispánica de la Universitat de Barcelona: Emma Martinell, María del Mar Forment y Mar Cruz Piñol. Los 26 artículos del monográfico junto con otros se han incluido dentro del servidor de la Universitat de Barcelona (<http://www.ub.es/filhis/culturele>).

generales de comportamiento que no muestran la diversidad cultural del país. Además no se basa en ejemplos reales, sino que se limita a los de la literatura española.

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza del español para inmigrantes adultos, Hernández y Villalba (2008) presentan una recopilación bibliográfica de los trabajos realizados en España desde hace veinte años hasta la fecha de publicación, entre otros, García Mateos (2004), Areizaga *et al.* (2005), Ríos Rojas y Ruiz Fajardo (2008).

Hemos visto la complejidad, tanto del objeto de estudio, como de la diversidad de aproximaciones desde las que se analiza. A pesar de todo esto tenemos que volver a la idea de que la cultura, constituida por elementos conscientes e inconscientes, es el resultado de un *habitus* que se desarrolla mediante prácticas situadas en cada momento.

Nuestra posición sobre cultura para la didáctica de la lengua se basa en la antropología simbólica y cognitiva. Sobre todo en Geertz (2001: 70), que define la cultura como «un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios». Entendemos cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas como un sistema semiótico con el que docentes y discentes interpretan el mundo, sienten y piensan. Este sistema de significaciones es dinámico, complejo y plural; se adquiere y se construye en contacto entre distintos miembros de sociedades plurales y no de forma exclusiva como miembro de una única comunidad.

### **2.2.3. Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad**

Los términos *multiculturalidad*, *pluriculturalidad* e *interculturalidad* aparecen citados con frecuencia en el discurso más reciente sobre educación intercultural y enseñanza de lenguas. En muchos de estos casos se han usado de un modo confuso, incluso algunos de ellos se han empleado como sinónimos. Para evitar

ambigüedades, a continuación ofrecemos una breve clarificación terminológica.

En las últimas décadas, estos conceptos han adquirido una gran fuerza en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de idiomas. Así, el MCER (2002: 4) se refiere a la diferencia entre multiculturalidad y pluriculturalidad aludiendo a la distinción entre los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. Así expone:

«El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada [...] Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan».(Consejo de Europa, 2002: 4)

El MCER define el multilingüismo desde una visión estática y lo equipara con el conocimiento de distintas lenguas o la situación lingüística de una sociedad (lenguas que se usan y se aprenden). En cambio, cuando trata el plurilingüismo destaca el nivel cognitivo del aprendiz que adquiere lenguas. En concreto, la idea de que el hablante, cuando aprende distintas lenguas relaciona la experiencia y el conocimiento de cada una de ellas y construye así la competencia comunicativa. Así pues, del mismo modo que los aprendices integran el conocimiento de diversas lenguas, también lo hacen con su conocimiento cultural. Esto nos lleva al concepto de competencia plurilingüe y pluricultural que el MCER define como:

«la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina — con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas».(Consejo de Europa, 2002: 167)



Entendemos la pluriculturalidad basándonos en la idea de competencia plurilingüe y pluricultural, ya que parte de una concepción interaccionista y constructiva de la cultura y del aprendizaje de idiomas. Por el contrario, el concepto de multiculturalismo responde a una percepción distinta de la cultura. Vertovec (1960: 50) señala que en muchos de los usos del término subyace una visión esencialista de la cultura. En este sentido, Kymlicka (1996: 36) entiende el multiculturalismo en base a diferencias étnicas y nacionales. Nuestra posición se basa en Rodrigo (1999). Así, entendemos por multiculturalismo «la ideología que propugna la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual» (Rodrigo, 1999: 74).

Los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad son ambiguos y como hemos comentado anteriormente, suelen usarse como sinónimos. Estos dos paradigmas presentan una diferencia fundamental. Según Beltrán (2003), el multiculturalismo tiende a la separación y aislamiento de las culturas, en cambio la interculturalidad destaca la interrelación entre ellas. La interculturalidad persigue la comunicación y la comprensión del *otro* sin imposiciones de ningún tipo. Fundamentalmente interpreta la relación entre culturas centrándose en la interacción y la convivencia sin descartar el conflicto.

La interculturalidad aparece en el MCER (2002: 101-104) en dos planos: la «consciencia intercultural» y las «destrezas interculturales». El primer plano, «la consciencia intercultural» equivale a la dimensión cognitiva y es producto del «conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio». El segundo plano, las «destrezas y habilidades (saber hacer)», corresponde a la dimensión comunicativa. Comprende destrezas prácticas (sociales, de la vida, profesionales y de ocio) y «destrezas y habilidades interculturales» que incluyen «la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera», «la sensibilidad cultural», la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos.

## **2.2.4. Atención a la dimensión (inter)cultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas**

El tratamiento que ha recibido el componente cultural en la enseñanza de lenguas ha pasado de estar prácticamente olvidado a ocupar un papel central. La atención a este componente ha evolucionado con la ampliación del concepto de cultura, y porque sus relaciones con la lengua se han hecho más patentes, gracias a las contribuciones de disciplinas como la etnolingüística, la psicolingüística, la pragmática y la sociolingüística. Ello ha supuesto un replanteamiento de los contenidos y la metodología más adecuada para promover la habilidad comunicativa en el aprendizaje.

Según Puren (1988) y Steele y Suozzo (1994), la atención a la dimensión cultural en la enseñanza de idiomas no es reciente, sino que ya tiene una tradición en la llamada *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña y *Civilisation* en Francia. En esta tradición se separaba lengua y cultura, mientras que se consideraba conocimiento sociocultural a las instituciones, sistemas políticos, costumbres y folklore del país. Después de 1945 se incluye en métodos audiolingüísticos y audiovisuales en Estados Unidos y Europa occidental, sobre todo en Francia. Sin embargo, según Byram (1991) estos enfoques no funcionaron, ya que la dimensión cultural quedaba aislada del lenguaje y se limitaba a información sobre los países en los que se hablaba la lengua. Según este autor el aprendizaje de un idioma estaba centrado en la gramática; lo demás constituía el «trasfondo» o *background*, como lo denominaban los profesores de lengua británicos.

Para Byram y Fleming (2001), desde que se comienza a valorar la noción de aprender un idioma como instrumento de comunicación e interacción con personas de otros contextos culturales, la enseñanza de idiomas acude a la etnografía para que le aporte una «descripción densa» (Geertz, 1973) de un contexto de uso de la lengua. Esta iniciativa la suscriben estos autores y sus colaboradores; algunos de ellos prueban que la etnografía puede ser un método asequible para que los alumnos desarrollen su aprendizaje lingüístico y su comprensión del entorno en contexto.

En las últimas décadas, como consecuencia del énfasis que se ha

puesto en el aprendizaje de lenguas con fines comunicativos y de interacción social, se ha hecho evidente la necesidad de una nueva perspectiva. Entre los investigadores que proponen esta nueva perspectiva intercultural destacan Byram y Fleming (2001). Estos autores editan una serie de artículos de varios de sus colaboradores presentados en dos seminarios celebrados en la Escuela de Educación de la Universidad de Durham en 1995<sup>11</sup> que han tenido una gran influencia en el sector de ELE. Estos seminarios contaron con la participación, entre otros, de Claire Kramsch, Ana Barro, Lixian Jin, Antonia Cooper, Carol Morgan, Karen Risager y Lies Serçu. Se centraron en la idea de que el aprendizaje de lenguas permite a los estudiantes adquirir experiencia y aprehender parte de una realidad social y cultural distinta a la suya. Además, coinciden en su interés por definir la naturaleza del aprendizaje y el modo en que el docente puede moldearlo.

Le Page y Tabouret-Keller (1985) explican que para que la comunicación sea eficaz, los hablantes deben compartir el mismo significado referencial, ya que la comunicación no conlleva un mero intercambio de información, sino que los participantes poseen varias identidades sociales asociadas a ciertos grupos y prácticas culturales. Según Byram y Fleming (2001), las personas que se comunican en una lengua que es extranjera, al menos para una de ellas, no comparten siempre los mismos significados o valores. Esto ocurre incluso en usuarios de la misma lengua que están alejados por clase social o por distancia física, cuando la emisión y la recepción de los mensajes no se dan al mismo tiempo o en el mismo lugar. Sirva de ejemplo el caso de marroquíes o argelinos que hablan francés como primera lengua, o los senegaleses de Dakar que han aprendido el francés en la escuela. Aprender a hablar una lengua de un grupo conlleva aprender los significados, valores y prácticas de ese grupo que se expresan en ese idioma. En cambio, los aprendices tienen dificultades para

---

<sup>11</sup> El primer seminario, «Dimensiones interculturales de la instrucción y estudio de idiomas extranjeros», surge de la propuesta de la Asociación Británica de Lingüística Aplicada dirigida a M. Byram. El segundo seminario, «Teatro, sensibilización cultural y la enseñanza de idiomas extranjeros», fue organizado por M. Byram y M. Fleming con el apoyo del Instituto Goethe, la Embajada Francesa y la Escuela de Educación de la Universidad de Durham.

interpretar dichas connotaciones compartidas porque sólo se muestran cuando la comunicación se pierde. Los alumnos, tras un proceso de descubrimiento de dichos significados y prácticas serán capaces de negociar y crear una nueva realidad con su interlocutor, un nuevo mundo compartido creado por todos los participantes en el aula.

La idea de que aprender una lengua es una cuestión esencialmente cultural aparece en los últimos años en distintos ámbitos educativos. Por ejemplo el planteamiento que se recoge en los *National Standards* (National Standards, 1996) de la enseñanza de lenguas en Estados Unidos concibe la lengua como una herramienta para aprender la cultura, presente en los cinco bloques de objetivos básicos. De forma análoga, en Europa, se concede un mayor protagonismo al componente cultural en los planteamientos educativos. Entre ellos, Byram y Fleming (2001) que se basan en las propuestas del currículum nacional inglés *Department of Education and Science, and the Welsh Office* (en adelante, DES) (1990). En él, la enunciación de los objetivos educativos de la «enseñanza de idiomas extranjeros modernos» en la enseñanza obligatoria es similar a la de muchos países. Estos se pueden dividir en cuatro categorías:

- «los que se centran en el desarrollo de destrezas comunicativas prácticas;
- los que se centran en el entendimiento del lenguaje (y la sensibilización hacia) el lenguaje y el modo en que se aprenden los idiomas;
- los que fomentan actitudes positivas hacia y de entendimiento de los hablantes de idiomas extranjeros y su modo de vivir;
- los de naturaleza general que ayudan a desarrollar las habilidades de aprendizaje que también se encuentran en otras asignaturas del temario escolar». (Byram y Fleming, 2001: 11)

Estos autores indican que el aspecto más interesante e innovador es la incorporación de un objetivo educativo que cambia la perspectiva del aprendiz hacia sí mismo y hacia el modo de vivir que ya tiene asumido:

«para desarrollar en los alumnos un entendimiento de sí mismos y de su propio modo de vivir».(DES,1990: 3)

Este objetivo resulta novedoso, porque por primera vez la enseñanza de idiomas engloba lo que Byram y Fleming denominan un «impacto reflexivo», es decir, la atención se centra en la cultura del aprendiz y no simplemente en el modo de mirar las otras culturas desde fuera. Estos autores recogen los resultados de un grupo de investigación que usa el término «sensibilización cultural» y aunque no la definen, señalan que es un aspecto muy importante para la comprensión adecuada de un idioma:

«Un conocimiento progresivo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma [...] Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión incluso de palabras y expresiones básicas (por ejemplo las que hacen referencia al horario de comidas) puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor».(DES, 1990: 37)

Además, este grupo propone nuevos métodos para promover la «sensibilización cultural» que van desde el «contacto» con el *otro*, la comparación y «apreciación» de analogías y diferencias, la identificación con *el otro*, y finalmente «la observación de forma objetiva» de su cultura (Byram y Fleming, 2001: 12).

La perspectiva del Currículo Nacional Inglés no es una orientación aislada sino que forma parte de cambios globales en la enseñanza de lenguas. Los objetivos que se propone para el aprendizaje de idiomas son:

- fomentar la percepción y una mayor comprensión de la sociedad y la cultura de los hablantes de otras lenguas, pero, a la vez, de la sociedad y la cultura del aprendiz, y
- desarrollar actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas.

Según Byram (1989a) y Doyé (1992) los métodos que se usan en estos documentos son un reflejo de los que se utilizan en otros

ambientes, como es el caso de la comparación, muy importante para la adquisición de otras perspectivas sobre la L1. Según estos autores, este documento cuestiona la cultura doméstica y escolar en la que se socializan los estudiantes. Asimismo, indican que justo cuando los alumnos están inmersos en la socialización primaria y secundaria, descubren otro modo de actuar, una nueva concepción del mundo, nuevos valores, que son igual de «naturales» que los que ya habían asumido. Esta relación con el *otro* que cuestiona y «desnaturaliza» la cultura nativa del alumno se denomina «socialización terciaria». Para Byram y Fleming (2001), esto exigiría un cuestionamiento de las suposiciones y los valores del aprendiz, y éste puede llevarle hacia una sensibilización cultural crítica.

La didáctica de LE inicia el desarrollo de un marco teórico que supera la información sobre la cultura extranjera y busca el entendimiento intercultural. Así, Byram y Fleming (2001: 14) idean un marco para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas basado en los siguientes aspectos:

- «la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción;
- la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos;
- un cambio de perspectiva que emplea procedimientos psicológicos de socialización;
- el potencial de enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando».

Byram y Fleming (2001) aluden además a la idea tan errónea de pensar en el mejor estudiante de un idioma como aquel que más se aproxime al nivel de competencia lingüística de un nativo y, de esta forma, poder ser aceptado como un nativo más. En este sentido, no consideramos positivo el que los alumnos se identifiquen con el *otro* y rechacen su propia identidad y cultura. Surge otra definición del buen estudiante como individuo consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben y conocedor de las identidades y culturas de sus interlocutores. Este «hablante intercultural» (Byram y Zarate, 1994)

como apuntan Byram y Fleming (2001:15-16)

«es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone».

Kramersch (2001) señala que los intentos en Europa por desarrollar la competencia comunicativa «intercultural» (Buttjes y Byram, 1991) o «transnacional» (Baumgratz, 1987) se dirigen al intercambio de estudiantes de diversos países. Su objetivo es ayudar a los alumnos a interpretar y reflexionar sobre los aspectos culturales mientras usan el idioma en contacto con otros estudiantes extranjeros. Byram (1989) y Roberts (1993) plantean relacionar la enseñanza de idiomas con los estudios culturales. Kramersch (2001) apunta que en países como Estados Unidos se propone una vuelta al discurso multicultural del aula por medio de la producción lingüística de los aprendices. Se plantea considerar estas producciones como un producto cultural. La misma autora, en otros estudios (1996a; 1996b), sugiere el uso del resumen tras la lectura de un cuento para que los estudiantes sintetizen el contenido con sus palabras y reflexionen sobre ello. Lo que descubren los estudiantes por medio de la comparación entre todos ellos es de qué forma han construido el significado del cuento según sus experiencias, etnia, procedencia social, nivel económico y creencias. Por último, Kramersch (2001: 36) advierte que ahora que el contacto con aulas de idiomas multilingües y multiculturales es frecuente, es conveniente revisar la norma del hablante nativo monolingüe como objeto de la educación idiomática. Así, propone identificar al *hablante intercultural* con «lo infinito del uso del lenguaje», y al hablante nativo monolingüe con un «mito nacionalista» con tendencia a desaparecer.

Risager (2001) traza una panorámica general de los distintos enfoques para la enseñanza de idiomas en Europa. Esta autora indaga en el modo en que los profesores de Dinamarca e Inglaterra perciben su papel de mediadores culturales en el proceso de integración Europea. A partir de su estudio describe y aporta datos sobre cuatro enfoques distintos para la enseñanza de idiomas extranjeros: el enfoque de la cultura extranjera, el intercultural, el multicultural y el transcultural. Explica que en el enfoque de la cultura extranjera, frente a los otros, el objetivo es promover en los estudiantes una competencia que se aproxime a la del hablante nativo, pero sin ser consciente de las dificultades

que ello supone. Este enfoque, nos resulta inadecuado para la formación en lenguas que necesita un individuo para su desarrollo integral en una sociedad plural, puesto que se sustenta en un concepto de cultura que no contempla las relaciones entre diversas culturas, tal y como lo desarrolla el enfoque intercultural.

En el ámbito de ELE, es cierto que el Instituto Cervantes, continuando la labor del Consejo de Europa, ha desarrollado la perspectiva intercultural en el currículo (PCIC), introduciendo entre sus objetivos generales, la dimensión del alumno como «hablante intercultural» (véase el apartado 2.5). Pero es evidente que la incorporación de la interculturalidad en las prácticas del aula es un proceso complejo que está sujeto a distintos factores, entre ellos, la formación o las creencias del profesorado acerca de la dimensión intercultural. Todo ello hace que todavía hoy encontremos diferencias significativas en las actuaciones de los docentes al abordar cuestiones culturales en la clase. Areizaga (2001) considera que la interculturalidad se lleva a la práctica desde dos perspectivas: un *enfoque informativo* o un *enfoque formativo*.

El *enfoque informativo* se basa en una visión conductista del aprendizaje cuyo propósito es evitar los malentendidos culturales en situaciones de contacto intercultural. Se propone facilitar información objetiva sobre la cultura meta y enseñar conductas adecuadas en la cultura de la LE. Este enfoque ha recibido numerosas críticas. Entre otras razones, por la dificultad que conlleva organizar la cantidad de información y por partir de una visión del aprendizaje como adquisición de *savoirs* que sólo genera una visión monolítica y estereotipada de la realidad cultural. Esarte-Sarries y Byram (1989) demuestran que ofrecer información sobre la cultura meta no sirve para modificar las actitudes y percepciones de los aprendices hacia la cultura de la LE, ni desarrolla habilidades para su comprensión. Mostrar la cultura como una realidad objetiva supone una visión cerrada con tendencia a la generalización, donde los individuos se perciben como identidades nacionales, en lugar de agentes sociales que regulan su acción en función de sus interlocutores.

El *enfoque formativo* se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje (Williams y Burden, 1999) a la que nos referimos previamente que concibe el aprendizaje de una lengua como una



socialización terciaria, es decir, como parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural, lejos del etnocentrismo y de la aculturación que se potencian desde un enfoque informativo. Sus propuestas parten de una revisión crítica de los dos modelos culturales, tanto de la cultura de origen como de la cultura nueva y defienden un aprendizaje experiencial, mediante técnicas como la etnografía y la dramatización, como algunas de las propuestas y proyectos que se recogen en Byram y Fleming (2001).

El especial interés que se ha puesto en el aprendizaje cultural ha llevado a algunos profesores e investigadores de lenguas (Zarate, 1993; Byram y Morgan, 1994; Byram y Cain, 2001; Barro *et al.*, 2001; Cooper, 2001; Delaney, 2004) a aproximarse a la etnografía en busca de ideas y procedimientos eficaces para que los estudiantes desarrollen la comprensión de otras lenguas en contexto. La etnografía ofrece conceptos y métodos que pueden servir para el diseño de programas de aprendizaje intercultural. Barro *et al.* (2001) proponen volver a la noción de Hymes del estudiante de idiomas como etnógrafo, ya que nos traslada a la *competencia comunicativa* y sus orígenes en la etnografía de la comunicación para diseñar una serie de actividades para el aprendizaje cultural e intercultural en el campo de la didáctica de LE. Sugiere que los estudiantes emprendan un proyecto etnográfico para vincular el desarrollo de la LE al aprendizaje cultural. Los alumnos realizan un trabajo de campo sobre el terreno durante un periodo extenso en el que conviven y participan en la vida del grupo, recogen datos y los analizan. Dichas experiencias interculturales quedarán reflejadas en un informe etnográfico. Por ello, la etnografía dota al estudiante de la posibilidad de vincular el conocimiento y la sensibilización cultural al desarrollo de su habilidad comunicativa.

Byram y Cain (2001) realizan un proyecto para estudiantes de secundaria de inglés y francés como LE. Entre sus objetivos se proponen facilitar la adquisición de una competencia cultural, es decir, la capacidad de interpretar los fenómenos sociales que los estudiantes pueden encontrar durante su contacto directo con otra cultura o durante la clase, y desarrollar su flexibilidad para aceptar otros sistemas interpretativos y relacionarlos con los propios. Los objetivos específicos son que los alumnos tomen conciencia del posicionamiento de su cultura de origen y de las prácticas culturales y reconsiderarlas en comparación con las de la nueva

cultura. Los trabajos franceses e ingleses conceden un lugar especial a la cultura nativa y aplican un enfoque comparativo que promueve destrezas. Aparte de los objetivos comunes, la finalidad principal del equipo inglés era fomentar la empatía con los franceses, así como la adquisición de técnicas etnográficas de acercamiento a otras culturas. El método comparativo se usó para dirigir la atención del estudiante en sus propias prácticas culturales y en su entorno. Se pidió a los alumnos que realizaran un estudio y observación a pequeña escala de su realidad circundante para examinar los datos para estudiar los datos correspondientes por el equipo de investigación en Francia.

La importancia de este proyecto, según los autores, está en la colaboración intercultural. Para investigadores y docentes, sus beneficios son asumir la idea de que la enseñanza de lenguas se desarrolla con las aportaciones de otras disciplinas como la etnografía y la historia. El alcance y los temas que se trataron en el proyecto sirvieron para que los docentes tomaran conciencia de que han de asumir que no son sólo ellos las únicas fuentes de conocimiento. En estos trabajos, es esencial permitir a los alumnos que adopten su papel y organicen su aprendizaje experimental.

En nuestro estudio consideramos que orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje de la L2 desde un enfoque intercultural es una tarea compleja y requiere un proceso de concienciación. Por ello creemos necesario acudir a la etnografía para indagar en el pensamiento y la actuación de los docentes en relación con el componente cultural, de forma que nos permita entender desde dentro del contexto de ELE cómo se interpreta dicha dimensión y cómo se atiende en la práctica del aula.

### **2.3. Una formación en lenguas orientada al desarrollo de las competencias**

Actualmente el multilingüismo es un hecho común en todo el mundo, porque todos estamos expuestos a la diversidad lingüística. Los individuos, desde siempre, hemos vivido en entornos multilingües y diversos, en los que observamos y nos comunicamos en distintas lenguas, sin que ello suponga un

problema. Así, la vida social en estas comunidades, se convierte cada día en una nueva prueba de tolerancia, respeto y aceptación de las diferencias. Esta capacidad para convivir con la diversidad de lenguas y culturas es lo que define el plurilingüismo y la interculturalidad.

Cualquier acción es extraña hasta que se normaliza y deja de cuestionarse. En el imaginario de muchas personas, ni siquiera el lugar en el que se resuelven los conflictos es coincidente. Por ejemplo, lo que en Europa se podría hacer en un Tribunal de Comercio, en el mundo musulmán se podría hacer en una mezquita.

Para comunicarse dentro de la *aldea global* y superar esta prueba, el individuo necesita, además de conocimientos, desarrollar actitudes y habilidades para relacionarse en la nueva escena social. En cada comunidad aprendemos a funcionar dentro de una realidad social concreta y dentro de ella adquirimos una competencia comunicativa. Sin embargo, como indica Hymes, parece que hemos perdido la práctica etnográfica al crecer. ¿Significa esto que los aprendices adultos dejan de ser etnógrafos en el escenario del aula? Para Barro *et al.* (2001: 82) la noción de competencia comunicativa perdió su raíz antropológica y se interpretó como «el uso apropiado de la lengua en vez de una competencia que forme parte de las prácticas sociales y culturales de una comunidad, en la cual la lengua ocupa un lugar central». Estos autores afirman que el estudiante de idiomas como etnógrafo nos devuelve al concepto de competencia comunicativa, enraizada en la etnografía de la comunicación, para organizar una secuencia y un conjunto de tareas orientadas al aprendizaje intercultural de idiomas.

El Consejo de Europa, con el fin de preservar la riqueza lingüística y cultural de sus pueblos, promueve desde hace años una política educativa vinculada al plurilingüismo y la interculturalidad con el objetivo de construir una ciudadanía democrática y socialmente cohesionada.<sup>12</sup> En este espacio, es obvio pensar que la solución

---

<sup>12</sup> Estas ideas se recogen en el documento de 2006 *Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation*, de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa. Recuperado en marzo de 2013, desde [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_En.pdf)

está en el uso de una *lingua franca*, normalmente asociada al inglés. Sin embargo, esta opción, impuesta en otros países, es contraria a la que propone el Consejo de Europa, que apuesta por la diversidad. La aparición del MCER sirve para unificar todas las iniciativas mencionadas; este documento presenta el concepto de plurilingüismo, parte del pluriculturalismo, como principio articulador de la política lingüística de la organización (Llorián, 2009).

Varios autores, entre ellos, González Piñeiro (2005), Guillén (2006) y Vez (2006), coinciden en que para formar a una ciudadanía democrática en este territorio los contextos educativos deben incluir el valor del plurilingüismo en el currículo de todas las lenguas escolares y desarrollar planes académicos y de formación docente que faciliten el desarrollo de la competencia plurilingüe tal y como se define en el MCER.

Por ello, convendría que el profesorado de lengua tome conciencia de la necesidad de analizar las distintas vías para lograr una competencia plurilingüe y potenciar el respeto a la diversidad cultural. Pensamos que la preparación que necesitan los aprendices de una LE implica que los docentes reflexionen sobre lo que supone el paso de los «enfoques singulares», en los que «el único objeto de atención didáctica es una lengua o cultura particular, tomada aisladamente», a los «enfoques plurales», definidos por el Consejo de Europa (2008: 8)<sup>13</sup> como aquellos que «ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (=más de una) variedades lingüísticas y culturales».

Hasta hace pocos años, en las clases de ELE se tomaba como única referencia una idea muy unívoca de lo que significa la cultura hispánica y parecía que este era el único contenido que tenía que incorporarse. Al generalizarse la enseñanza de ELE hemos de ser conscientes de que, por ejemplo, hay estudiantes egipcios que quieren trabajar de guías y necesitan poder explicar en español las dinastías faraónicas; en cambio, el Museo del Prado quedaría en

---

<sup>13</sup> Consejo de Europa (2008) *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y Culturas* (en adelante, MAREP).

segundo lugar. Con este planteamiento, además de tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, se advierte la idea fundamental en la que se basa la enseñanza comunicativa, que los alumnos no aprenden a comunicarse con un hablante nativo cuando disponen sólo de información sociocultural, sino que necesitan habilidades, es decir, una competencia.

A continuación, presentamos el desarrollo conceptual y el papel que ha tenido el componente cultural, como parte integrante de las competencias. A través de este itinerario, mostramos la necesidad de que nos replanteemos la educación idiomática, desde el compromiso en la acción intercultural y la construyamos desde el paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural.

### **2.3.1. La dimensión sociocultural en la competencia comunicativa**

En este apartado explicamos la atención que se le ha dado a la competencia sociocultural como uno de los componentes de la competencia comunicativa.

Como hemos comentado en el apartado 2.2.4, el componente sociocultural ha pasado de ser un corpus de conocimientos sobre la cultura de la lengua meta, totalmente desvinculado de la habilidad comunicativa, a ser un componente imprescindible en la competencia comunicativa.

El *Diccionario de términos claves de ELE* (en adelante, DTC ELE) define la competencia sociocultural como «la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados *marcos de conocimiento*<sup>14</sup> propios de una comunidad de habla».

---

<sup>14</sup> «La expresión *marcos de conocimiento* designa el conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas que filtran y dan forma a las percepciones y cuya función principal consiste en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas». [DTC ELE]. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)

Los estudios de sociolingüística y antropología han contribuido al desarrollo del concepto de competencia sociocultural, dotándonos de una conciencia más amplia sobre la diversidad de premisas culturales que guían la actuación de los hablantes en un contexto determinado. A partir de estos estudios, la idea del dominio de una lengua se vuelve más compleja, en ella se reconoce la importancia del contexto superior a la frase para el uso apropiado de la lengua. Este contexto contiene a la vez el discurso y la situación sociolingüística como condicionantes del tipo de discurso. Así, el concepto de competencia comunicativa trasciende la acepción de conocimiento del código lingüístico y pasa a entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar. Se acepta la importancia del contexto en el discurso y a partir de él empieza a perfilarse la competencia sociocultural. Hymes (1971) ya reconocía los factores socioculturales de la situación de habla cuando se refería a términos como aceptación o adecuación. Para este autor, la actuación lingüística se realiza de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produce, según el estatus de los participantes, la finalidad, las convenciones de interacción, etc. De acuerdo con esas reglas del contexto, la actuación será adecuada en significado y forma (Cots *et al.*, 1990; Oliveras, 2000).

Canale y Swain (1980) incluyen componentes socioculturales en la competencia sociolingüística, pero los consideran aspectos posteriores a los contenidos gramaticales en la enseñanza de LE. Este modelo recibió diversas críticas, entre ellas, la dirigida a la idea anterior. Estos autores proponían que no era necesario enfatizar los aspectos socioculturales del uso de la lengua en los primeros estadios del aprendizaje y que se puede empezar poniendo el acento en la gramática y la comunicación significativa. Hornberger (1989) responde a esta afirmación argumentando que lo adecuado está determinado por la forma (exactitud gramatical), la función comunicativa y el contexto, de modo que es ilógico hablar de la comunicación significativa como algo separado de la adecuación.

En cambio, Bachman (1990), con su modelo de *Habilidad Lingüística Comunicativa (HLC)*, supera el concepto de competencia comunicativa de Hymes. Este modelo consta de tres elementos: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos. Por medio de él, este autor trata de caracterizar la interacción entre estos elementos y el contexto de

uso de la lengua. Según Bachman, la competencia estratégica facilita los medios para relacionar la competencia de la lengua con aspectos del contexto en que se usa y el conocimiento sociocultural, es decir, del conocimiento del mundo del hablante.

De los modelos que han descrito la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990), todos se refieren a la competencia sociocultural, unas veces asociada a la competencia sociolingüística, y otras a la competencia discursiva. El modelo de Van Ek (1986) es el único que considera la competencia cultural como una subcompetencia que tiene la misma importancia que las otras en el esquema de competencia comunicativa.

La competencia sociocultural conlleva para el que aprende un idioma ser consciente del contexto sociocultural en el que se habla la lengua y el efecto que éste puede tener en la producción e interpretación de los enunciados (Van Ek, 1986). Este autor diferencia entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Su trabajo se basa en una adaptación del modelo de la competencia comunicativa a la determinación de objetivos del currículo de segundas lenguas. Según Van EK, uno de estos objetivos del currículo debe ser la capacidad del aprendiz para «reconocer la validez de otras formas para categorizar y expresar la experiencia, y otros modos de interactuar entre las personas».<sup>15</sup>

Según Areizaga *et al.* (2005), la integración de los aspectos sociolingüísticos y socioculturales en la competencia comunicativa

---

<sup>15</sup> Estas formas inciden en distintos componentes de la lengua: elementos léxicos sin equivalente semántico en la propia lengua, por ej. la palabra y el concepto de *una inocentada*; elementos léxicos que corren el riesgo de transferirse de forma errónea al propio contexto sociocultural, por ej. el adjetivo *majo*; medios no verbales de expresión (el beso en saludos y despedidas) o en usos convencionales de la lengua en situaciones cotidianas (diferentes formas de invitar y de aceptar o declinar una invitación). Van Ek añade un cierto conocimiento sobre aspectos geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales. [DTC ELE]. Recuperado en noviembre de 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)

hizo que se considerara el estudio del lenguaje desde tres puntos de vista. Así, dependiendo del enfoque adoptado, estas competencias se refieren a:

- *las reglas del comportamiento comunicativo*: las reglas de adecuación entre lenguaje y comportamiento en distintas situaciones comunicativas.
- *las variedades sociolingüísticas*: los usos adecuados en cada situación comunicativa y con los diferentes grupos sociales de una comunidad.
- *el sentido se construye en la interacción*: el significado del léxico adquiere sentido cuando el interlocutor lo relaciona con el contexto y el conocimiento previo del mundo; para ello se hace necesario conocer la cultura meta.

El MCER, en el apartado que dedica a la competencia comunicativa (2.1.2) incluye entre sus componentes, además del lingüístico y el pragmático, el sociolingüístico. Presenta las competencias sociolingüísticas como aquellas que «se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua» (Consejo de Europa, 2002: 13) y destaca su importancia en la comunicación, en relación con las normas de cortesía que rigen las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales. Este documento incluye esta competencia en las *competencias generales* (5.1), concretamente dentro del conocimiento declarativo o «saber» y lo denomina «conocimiento sociocultural» (5.1.1.2). Para justificar su interés para el alumno sostiene que, a diferencia de otras parcelas del conocimiento, «es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (Consejo de Europa, 2002: 100). Este conocimiento sobre la sociedad y la cultura lo presenta subdividido en siete ámbitos: la vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Sin embargo, el MCER no ofrece descriptores de la competencia sociocultural para cada uno de los niveles, sino que se limitan a las competencias lingüísticas. En el 2006 el PCIC realiza la tarea de describir el componente cultural en tres inventarios: el de los referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales (sólo referentes a España) y el de habilidades y actitudes interculturales.



Así pues, tomando como base el modelo de Van Ek (1986) y las necesidades interculturales, se ha desarrollado la noción de competencia intercultural. Según Byram (1995; 2001) la competencia sociolingüística,<sup>16</sup> la estratégica<sup>17</sup> y la sociocultural, descritas en el modelo anterior de Van Ek son la base del concepto de competencia intercultural. A continuación revisamos dicho concepto.

## 2.3.2. La competencia intercultural

En este apartado presentamos primero la evolución del concepto de competencia intercultural, en segundo lugar los modelos de aprendizaje de dicha competencia y, por último, el lugar que ocupa en la formación en lenguas de la ciudadanía del S. XXI.

### 2.3.2.1. Desarrollo del concepto

Con los enfoques culturales,<sup>18</sup> la enseñanza de lenguas se interesa por el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendices.

---

<sup>16</sup> Competencia sociolingüística: Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas, en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que participan y las normas de interacción que lo regulan. [DTC ELE]. Recuperado marzo 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm)

<sup>17</sup> Competencia estratégica: Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación [DTC ELE]. Recuperado marzo 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm)

<sup>18</sup> Denominación genérica para referirse a los enfoques que fomentan el interés por desarrollar la competencia intercultural [DTC ELE]. Recuperado marzo 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/enfoques\\_culturales.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/enfoques_culturales.htm)

Estos enfoques suponen un avance, ya que los estudiantes construyen su conocimiento de otras culturas mediante tareas cooperativas que le ayudarán a ser más consciente de las relaciones entre diversas lenguas y culturas, al menos, las de todas las presentes en el aula.

El concepto de competencia intercultural supera al de competencia sociocultural como componente de la competencia comunicativa. Dicho concepto surge del de competencia sociocultural, pero parte de las necesidades que tiene el alumno para relacionarse con individuos de otras culturas; e incluye, además de conocimientos, actitudes y destrezas. Es decir, se pasa de una competencia, principalmente descriptiva, a una competencia basada en la reflexión, el análisis y la comprensión del *otro*. ¿Esto significa que tendríamos que reconsiderar el concepto de competencia comunicativa?

Aarup Jensen (1995, en Oliveras, 2000) afirma que el concepto de competencia comunicativa había logrado ya su objetivo, introducir una aproximación muy alejada del método estructural y concienciar al profesorado sobre el interés de dirigir su actuación didáctica hacia el aprendiz. Este autor considera que el enfoque intercultural, basado en la competencia comunicativa, tendría que significar un avance, preparar al alumno a partir de sus intereses y necesidades de socialización con otras comunidades. Sin embargo, según Byram (1991), la educación y la enseñanza de lenguas no han sabido dar una respuesta a dichas necesidades, ya que la experiencia y la investigación demuestran que son insuficientes.

Oliveras (2000) ofrece cuatro razones principales para reconsiderar este concepto: 1) necesidad de prestarle mayor consideración al componente sociocultural en la enseñanza de la lengua; 2) superar el modelo de competencia comunicativa basado en el del hablante nativo y considerar el bagaje cultural propio del aprendiz; 3) necesidad de integrar en el aula la cultura de la LE y la del estudiante; y 4) reconocer la importancia del componente afectivo en el encuentro con una cultura extranjera. Todas ellas siguen estando vigentes.

El enfoque actual adoptado en la enseñanza de ELE, que concibe la lengua como instrumento de comunicación, y orientado a la

acción intercultural, comprende en sus bases el desarrollo de la competencia intercultural. El modelo de «competencia comunicativa intercultural» es el único que ha logrado describir de un modo exhaustivo la competencia intercultural dentro del currículo de lenguas. Este modelo fue propuesto por Byram y Zarate (1994, 1997) en sus trabajos para el Consejo de Europa, y desarrollado en un modelo de currículo por Byram (1997). Para Byram y Zarate (1997), el término competencia integra conocimientos, actitudes, destrezas y comportamiento, con lo cual desarrollan un esquema de competencia intercultural que comprende cuatro saberes: conocimientos (*savoirs*), saber hacer (*savoir-faire*), saber ser (*savoir-être*) y saber aprender (*savoir-apprendre*). Este modelo de competencia intercultural que presentan dichos autores se describe en el MCER (véase apartado 5.1) como *saberes* o *destrezas interculturales*. Estos *saberes* se denominan en dicho documento *competencias generales* y están formadas por los siguientes componentes:

- *Conocimiento declarativo* («saber»): Se trata del marco de referencia cultural que adquiere un hablante formado por dos tipos de conocimiento, el empírico y el académico. El empírico es el que adquiere a lo largo de su experiencia y equivale al conocimiento sociocultural (vida diaria en el ámbito público o privado), valores, creencias, tabúes, etc. El académico estaría constituido por la información explícita sobre lugares, instituciones, objetos, personas, organizaciones etc.; es decir, el conocimiento de los países que hablan el idioma. Además de estos incluye la consciencia intercultural, que le permite percibir e interpretar las relaciones entre su cultura y la de la lengua meta. No se puede describir como un compendio cerrado sino que estarían en función de las necesidades e intereses de los alumnos.
- *Destrezas y habilidades* («saber hacer»): Se refiere a la capacidad que tiene el hablante para resolver situaciones o actuar del modo esperado en la sociedad. Por un lado, depende del saber (conocimiento empírico), ya que es la experiencia la que le posibilita la adquisición de estas destrezas, sobre todo saber cómo tiene que actuar en determinadas situaciones de contacto intercultural. Por otro lado, depende del aprendizaje de una lengua porque a través de él se descubre el funcionamiento de la lengua y el valor del

código no verbal en cualquier interacción comunicativa, si se considera el rol y el nivel social de los participantes.

- *La competencia existencial* («saber ser»): Este tipo de competencia tiene que ver con la dimensión afectiva y la personalidad del hablante. Comprende las percepciones, actitudes y habilidades a la hora de entablar contacto con culturas extranjeras. Se puede desarrollar por medio del aprendizaje de la lengua o en situaciones de contacto con otras culturas, pero no tiene vinculación con los contenidos lingüísticos.
- *La capacidad de aprender* («saber aprender»): En ésta se incluyen destrezas o estrategias que usa el hablante para resolver situaciones en su vida diaria o en contextos de aprendizaje de lenguas. Estas habilidades equivalen a las aptitudes y actitudes de los hablantes para interpretar las prácticas culturales de su lengua como las de otras. Esta competencia se desarrolla durante el aprendizaje y es evidente que los hablantes que han aprendido muchas lenguas extranjeras la han podido desarrollar más que los que no han tenido este privilegio.

El modelo de currículo que Byram (1997) presenta resulta novedoso porque no se limita a la transmisión del conocimientos (*savoirs*) sobre la nueva cultura o al desarrollo del saber ser (actitudes de aceptación y empatía) hacia la misma. Incorpora además de los conocimientos y las actitudes, tres componentes asociados con las destrezas. Este mismo modelo de competencia intercultural aparece descrito en Byram *et al.* (2002), una guía práctica para el desarrollo de la dimensión intercultural. En ambas referencias, los componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar un hablante/mediador intercultural son los siguientes:

- *Actitudes (savoir-être)*: curiosidad y apertura, predisposición para suspender la desconfianza en la otra cultura y la confianza en la propia. Se trata de una voluntad de relativizar los valores, creencias y comportamientos propios, aceptando que no son los únicos posibles, y de aprender a considerarlos desde el punto de vista de una persona no nativa, de alguien que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos diferentes.

- *Conocimientos («savoirs»)*: conocimiento grupos sociales/culturales, de sus productos y prácticas en el propio país y en el país, así como de los procesos de interacción en la sociedad y entre individuos.
- *Habilidad de interpretación y de relación (savoir-comprendre)*: habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos similares de la cultura propia.
- *Habilidad de descubrir e interactuar (savoir-apprendre/savoir-faire)*: habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas culturales; capacidad de activar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones reales de comunicación e interacción.
- *Conciencia cultural crítica (savoir s'engager)*: habilidad para evaluar, de manera crítica y sobre la base de criterios explícitos, puntos de vista, prácticas y productos en la propia cultura y en las otras.

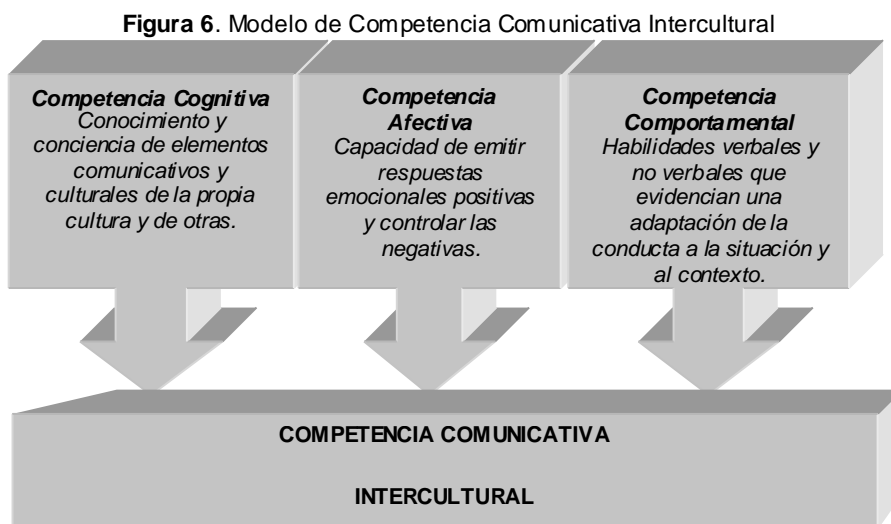
De los componentes de la competencia intercultural que acabamos de mencionar, la *conciencia cultural crítica* cumple un papel muy importante. Byram (1997: 63-64) incluye esta habilidad (*critical cultural awareness*) entre los objetivos que el docente ha de desarrollar en los aprendices. Esta habilidad requiere desarrollar la capacidad para: 1) identificar e interpretar los valores implícitos o explícitos de los documentos y acontecimientos de la propia cultura o de otras; 2) realizar una evaluación de los documentos y acontecimientos adoptando una perspectiva clara y con unos criterios precisos; 3) interactuar y mediar en las situaciones de contacto intercultural siguiendo unos criterios, negociando y tratando de encontrar criterios comunes.

Consideramos que los docentes han de fomentar la conciencia cultural crítica en la práctica del aula a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, ya que es una habilidad que facilita al aprendiz la comprensión y la reflexión sobre las distintas realidades culturales.

Otro modelo de competencia comunicativa intercultural dirigido hacia el ámbito educativo es el desarrollado por Chen (1998). Este trata de desarrollar las competencias de los alumnos para reconocer, respetar, tolerar e integrar las diferencias culturales que

les preparen como ciudadanos globales (Chen y Starosta, 1996). Desde esta perspectiva se entiende como un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales. A estos hay que añadir un cuarto componente sobre la apertura de la mente (*global mindset*) que se recoge en los planteamientos últimos de este modelo (Chen, en prensa).

Vilà (2003) se basa en este modelo con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado adolescente en el primer ciclo de la ESO, detectando sus necesidades reales y aplicando un programa educativo orientado al desarrollo de dicha competencia. La autora sostiene que una intervención educativa dirigida al desarrollo de la competencia intercultural debe sustentarse en tres pilares básicos: competencia cognitiva, afectiva y comportamental, así como habilidades y características personales. Esta idea la representa en la figura 6:



#### ***Habilidades y características personales***

*Autoconcepto y autoestima, ser abierto, posición de igualdad, de simetría...*

Fuente: Vilà (2003: 261)

A continuación, la autora detalla cada uno de los aspectos que configuran este modelo de competencia comunicativa intercultural

y qué habilidades y capacidades se pueden desarrollar en cada uno de ellos.

### **La dimensión cognitiva**

La dimensión cognitiva aparece con diversas denominaciones: *competencia comunicativa cognitiva* (Rodrigo, 1999); *conocimiento* (Knowledge) (Gudykunst, 1994), *conciencia intercultural* (*intercultural awareness*) (Chen y Starosta, 1996).

Entendemos la competencia cognitiva como «el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros que promueven una comunicación efectiva» (Vilà, 2003:261).

El modelo de Chen y Starosta promueve la consciencia de las dinámicas culturales por medio de la *autoconciencia* (*self-awareness*), que conlleva el conocimiento de la identidad, y la *conciencia cultural* (*cultural awareness*), que implica la comprensión de las diferencias culturales.

### **La dimensión afectiva**

La competencia intercultural se entiende «como aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural» (Vilà, 2003: 262).

La dimensión afectiva se concibe desde el modelo de Chen y Starosta como *Sensibilidad intercultural* (*intercultural sensitivity*), es decir, las habilidades que favorecen emociones positivas en los encuentros interculturales. Entre ellas, seis rasgos personales que atenúan el choque cultural: el autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción.

En cambio McCroskey y Neuliep (1997) introducen el concepto de *Aprensión comunicativa intercultural* (*Intercultural Communication Apprehension*), en el que encontramos el miedo o ansiedad relacionada con encuentros con personas distintas por cultura o etnia.

Otras emociones que se identifican en esta dimensión son la capacidad de empatía y la motivación (Rodrigo, 1999; Chen y Starosta, 2000).

### ***La dimensión comportamental***

La competencia comportamental es «el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz» (Vilà, 2003: 263).

En el modelo de Chen y Starosta se denomina *Habilidad Intercultural* (Intercultural adroitness), concebida como las habilidades verbales y no verbales que ayudan a que la interacción sea efectiva.

Además de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, se evidencian otras habilidades y características personales que pueden incidir positiva o negativamente en la comunicación intercultural. Así, se diferencian las siguientes: autoconcepto y autoestima altos, ser abierto, posición de igualdad, de simetría, etc.

A todos estos componentes, Chen, en sus últimos planteamientos (Chen, en prensa), añade una nueva dimensión denominada *global mindset*. La entiende como la apertura hacia otras culturas que favorece las situaciones interculturales e integra aspectos como la motivación para el respeto de las diferencias, la reconciliación ante el conflicto...

Según Kohonen (2000: 298), los profesores, para evaluar los procesos educativos y los resultados, han de esclarecer su comprensión de los objetivos educativos en la enseñanza de lenguas. El proceso que conlleva «conectar a las personas de diversos orígenes culturales y aumentar así la tolerancia de la diversidad humana» destaca el papel del aprendizaje afectivo de lenguas. Considerando la complejidad de la enseñanza de lenguas en aulas multiculturales, Kohonen selecciona el concepto de competencia comunicativa intercultural que Lustig y Koester sugieren como objetivo general de la enseñanza en situaciones de comunicación intercultural:



«La comunicación intercultural es un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en el que personas de diferentes culturas crean sentimientos compartidos». (Lustig y Koester, 1993: 51)

Para estos autores, los componentes de la competencia intercultural hacen que dicho concepto trascienda el de competencia comunicativa e indican la importancia de la enseñanza afectiva de la LE, orientada hacia el crecimiento personal.

El aula multicultural puede ser el contexto idóneo para el aprendizaje de la competencia intercultural pero hay que tener presente, tal y como afirma Kohonen (2000), que, aunque dicho aprendizaje se basa en la experiencia personal, necesita un procesamiento consciente a través de la reflexión. Suscribimos las palabras de este autor, ya que consideramos que el docente necesita promover con su actuación en el aula la reflexión y la concienciación cultural en los aprendices.

La adquisición de la competencia intercultural en el aula es un proceso que no puede darse nunca por concluido en el que participan tanto alumnos como profesores, un proceso dinámico de construcción de identidades y valores en función de los contextos, del *bagaje cultural* de los participantes y de las experiencias de aprendizaje.

### **2.3.2.2. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural**

Oliveras (2000) examinó dos de los modelos de aprendizaje de la competencia (inter)cultural que se habían investigado hasta entonces: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*).

El enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) concibe la competencia intercultural como una capacidad para comportarse de manera adecuada en situaciones de contacto intercultural. Su objetivo es que los hablantes se comporten de acuerdo con las convenciones culturales del país extranjero y así puedan pasar por hablantes nativos. Para conseguir que el alumno adquiera las destrezas sociales del hablante nativo, se centra la atención en la comunicación no verbal y los aspectos pragmáticos

de la lengua. Se cree que este enfoque no es el adecuado por varias razones. Por ejemplo, no considera la personalidad y la cultura del aprendiz e incluso se pretende que el alumno aprenda sólo unos modelos de conducta del hablante nativo para luego reproducirlos. Además de ello, no presenta recursos para evitar conflictos y choques interculturales. Se observa que este modelo no se ajusta a la descripción de la competencia intercultural en el que se incluyen, además de los conocimientos, las actitudes y las destrezas. Lo que prevalece es la cultura extranjera, puesto que se insiste en las prácticas de imitación y no se consideran las relaciones con las culturas de los alumnos (Oliveras, 2000).

El constructo de hablante nativo (Cook, 1999) tiene como rasgo principal concebir a los individuos como seres monolingües o monolingües contiguos que viven aislados de la complejidad de las influencias culturales y lingüísticas de las sociedades actuales. Por ello, entendemos que con un modelo, en que sólo se atiende la cultura de la lengua meta y se excluyen las culturas de los alumnos, difícilmente se puede promover el desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002). Este modelo olvida que el hablante se transforma en los espacios de interacción social que se generan en el aula, y a través de ellos desarrolla sus competencias.

El enfoque holístico (*The Holistic Approach*) parte de la premisa de que la competencia intercultural es principalmente una cuestión de actitud hacia otras culturas en general. Consiste en desarrollar en el aprendiz aspectos afectivos y emocionales, entre ellos, una especial sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. La cultura del alumno y la cultura de la LE se presentan en el aula de manera explícita, puesto que el objetivo es conocer y comprender los dos sistemas culturales, el del alumno y el de la cultura extranjera. Esta aproximación del alumno a un nuevo sistema cultural le lleva a tomar conciencia de su propio sistema cultural y le puede ayudar a tener una visión menos etnocéntrica de la realidad.

Oliveras recoge varios aspectos con relación al enfoque holístico, tales como el papel de la personalidad y la identidad, el desarrollo de la empatía y el actor intercultural. Por un lado, respecto al desarrollo de la personalidad y la identidad se pretende que la persona desarrolle su habilidad para mantener su identidad

durante un encuentro intercultural. Por otro, en relación con el desarrollo de la empatía, se considera importante la capacidad de comprender opiniones diferentes y aceptarlas. Por último, denomina actor intercultural a la persona que adquiere una competencia intercultural y su papel es mediar entre las culturas en contacto.

Como puede observarse, hay un avance importante del primer enfoque al segundo. El centro de atención se desplaza de la cultura de la lengua meta, como ocurría en el primer modelo, a las culturas en contacto, la propia y la extranjera. A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, según Soderberg (1995) todas las aproximaciones a la noción de competencia intercultural presentan rasgos comunes: por una parte, es afectiva y apropiada, y, por otra, contiene un componente afectivo, cognitivo y comunicativo.

En cuanto a las etapas de adquisición de las competencias, Meyer (1991) diferencia tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural.

En el primer nivel, el *monocultural*, la persona interpreta la cultura extranjera desde la perspectiva de la propia cultura. En este nivel se mantienen los prejuicios y estereotipos. En el segundo nivel, el *intercultural*, se sitúa mentalmente entre las dos culturas. Usa su conocimiento de las dos para hacer comparaciones o explicar sus diferencias. En el tercer nivel, el *transcultural*, se sitúa por encima de las dos culturas, y con cierta distancia, es capaz de mediar entre las dos y desarrollar su propia identidad.

La definición de Meyer de la competencia intercultural recopila la reflexión que se ha presentado anteriormente:

«La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas

y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya». (Meyer, 1991, en Oliveras, 2000: 38)

Distintos autores, como Ouellet (1984), Kane (1991), Byram y Esarte-Sarries (1991) y Barro *et al.* (1993), citados en Oliveras (2000), han desarrollado la idea de aplicar métodos etnográficos en relación con la adquisición de la competencia intercultural. Las propuestas didácticas proponen que el aprendiz se familiarice con técnicas que integren la observación con la participación, como, por ejemplo, el diario de aprendizaje. Esta técnica permite al aprendiz observar, describir, analizar, interpretar y por tanto, comprender las diferencias culturales, procesos imprescindibles para la adquisición de la competencia intercultural.

En relación con el proceso de adquisición de la competencia intercultural, Shumann (1975, en Ríos Rojas, 2008) identifica tres tipos de desorientación que experimentan las personas inmersas en una cultura extranjera durante una estancia prolongada:

- *Choque lingüístico*: originado por sentimientos de insuficiencia, pérdida de autoestima e incapacidad debido a la falta de competencia en la lengua extranjera.
- *Periodo de choque cultural*: originado por el hecho de que las estrategias que usa en su propia lengua no le sirven para resolver problemas en la cultura extranjera.
- *Periodo de estrés cultural*: originado por cuestiones de identidad, por ejemplo debido al cambio de estatus en la cultura extranjera respecto a su estatus en su cultura de origen (inmigrantes con formación académica que se ven abocados al servicio doméstico).

Es evidente que entrar en contacto con otras culturas es un proceso complejo que no siempre conlleva pasar necesariamente por las fases anteriores. Estas fases son relativas, ya que están en función de ciertas variables, como la generacional, la situación económica, el conocimiento de la propia cultura, trasfondo religioso, etc., que hacen que dichas etapas no se puedan definir de forma tan clara.

La formación intercultural en el aula es un proceso complejo en el que interviene el componente cognitivo y afectivo, con lo cual las

actividades tendrían que programarse de menor a mayor complejidad. En este sentido Denis y Matas (2002: 31) señalan las fases siguientes en el proceso de aprendizaje de la competencia intercultural: 1) Sensibilización; 2) Concienciación; 3) Relativización; 4) Organización; 5) Implicación-Interiorización.

En la fase de *sensibilización*, el aprendiz toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad, o de la mirada exótica con que mira al *Otro*. Los objetivos que deben alcanzar los docentes son: mostrar al alumno otros modos de clasificar la realidad y ayudarle para que emerjan las representaciones que tiene de la cultura que estudia, además de las de su cultura y otras terceras.

En la fase de *concienciación* el alumno toma conciencia del carácter etnocéntrico o exótico de su percepción, con lo cual descubre que su cultura y ciertos rasgos que consideraba generales no son universales. Confronta su estrategia primera a una situación auténtica, reproduciendo y adoptando una manera de hacer en contextos análogos (simulación, producción de escritos de la vida práctica...), obteniendo información de otras situaciones. El alumno advierte las representaciones que tiene de la cultura foránea y de la suya cuando trata de comprender de dónde proceden los conocimientos y las imágenes que tiene del *otro*, cuando cuenta su experiencia o compara sus representaciones con las de sus compañeros.

En la fase de *relativización*, el aprendiz percibe que aquello que descubre está contextualizado, dado que un hecho cultural debe contemplarse siempre en función del contexto (social, histórico, económico, político...) y de los parámetros de la situación comunicativa en que se produce. El alumno debe ser capaz de poner en paralelo las distintas posiciones con las que se encuentra y de desarrollar una capacidad para solucionar conflictos. El aprendiz se replantea la noción de cultura; aprende a interpretar los hechos en función del contexto, del emisor, del enunciado y la relación con los interlocutores, a comparar interpretaciones y a negociar el significado que asignamos al lenguaje en una determinada situación.

En la fase de *organización* el estudiante trata de determinar principios organizadores en la cultura meta, buscando fenómenos recurrentes, ligando elementos aislados y organizando la

información de la que dispone. Conceptualiza la interculturalidad acentuando la heterogeneidad de las culturas y de sus miembros, y reflexiona sobre el sistema y la comunicación.

En la fase de *implicación-interiorización*, el alumno se involucra en el descubrimiento y en profundizar en la cultura meta. En esta etapa se desarrollan las destrezas y estrategias necesarias para actuar como mediador intercultural y resolver conflictos. El alumno toma conciencia del proceso de adquisición de una tercera perspectiva y es capaz de realizar una reflexión metacultural. Dichas etapas la presentan Denis y Matas (2002: 42) en el siguiente esquema:

**Tabla 2.** Proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad

PROCESOS	FASES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS <sup>19</sup>			
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	- toma de decisiones - observación - referencia a la experiencia personal	Saber-ser/ estar	Saber-aprender	Saber	Saber-hacer
Ampliación del capital propio	Concienciación	- práctica de las nuevas formas de actuar -objetivación de sus representaciones				
Descubrimiento del <i>otro</i> en situación y mediante muestras culturales	Relativización	-confrontación de puntos de vista - interpretación - negociación				
Desarrollo de estrategias interculturales  Toma de conciencia del mestizaje	Organización  Implicación  Interiorización	-conceptualización provisional - comparación - construcción intercultural - implicación fuera del aula - reflexión metacultural				

<sup>19</sup> Competencias entendidas como en el MCER.

### 2.3.2.3. Hacia una competencia plurilingüe e intercultural

La realidad de hoy, en el campo de las lenguas y sus culturas, según González Piñeiro *et al.* (2010), requiere que nos planteemos qué formación en lenguas necesitan los ciudadanos. En todos los ámbitos se exige, cada vez más, un perfil intelectual que sepa gestionar y responder a la complejidad real del multilingüismo y la interculturalidad. Pero no es suficiente con analizar la palabra *complejidad*. Según Morin (2001: 64)

«La gran dificultad reside en considerar la unidad de muchos y la multiplicidad de la unidad. Aquellos que reparan en la diversidad de culturas tienden a olvidar la unidad de la humanidad; aquellos que se fijan en la unidad de la humanidad acostumbran a infravalorar la diversidad de las culturas».

González Piñeiro *et al.* (2010) indican que en los paradigmas anteriores de didáctica de lenguas extranjeras, donde éstas se concebían como objetos de conocimiento, podíamos llegar a ser políglotas, pero realmente no se ofrecía una formación en competencia plurilingüe, puesto que una competencia, según Guillén (2007: 81):

- No existe independientemente de la acción.
- Debe ser aplicable, transferible y multifuncional, es decir, usada para alcanzar unos objetivos y resolver problemas.
- Está dotada de dos rasgos principales: la autonomía y lo social.

El concepto de competencia adquiere particular importancia en el terreno de las lenguas y culturas, y en la formación docente, a raíz de la publicación del MCER. Su importancia se desarrolla al lado de conceptos como *resultados de aprendizaje* y *certificaciones profesionales*, con lo cual el ámbito competencial pasa a ocupar un lugar central en las políticas actuales para el desarrollo de la educación. En la enseñanza de lenguas destacan dos documentos para la formación de individuos en competencia plurilingüe y en el compromiso de la acción intercultural realizados desde la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa. Por un lado, el documento sobre perfiles (*Profils des politiques linguistiques*

*éducatives, Lignes directrices et marche à suivre*) que establece las políticas lingüísticas educativas de la Unión Europea. Por otro lado, *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe* (en adelante, Guía), elaborada por Beacco y Byram (2007a; 2007b) para armonizar la educación lingüística y cultural en el complejo espacio europeo desde variables sociopolíticas y educativas. Estos documentos se complementan con el informe de Michael Nelly y Michael Grenfell de la Universidad de Southampton, titulado *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, en el que se incluyen 40 ítems o competencias profesionales básicas (González Piñeiro *et al.*, 2010).

La noción de plurilingüismo en términos de competencia del individuo adquiere importancia a mediados de los 90, cuando los coordinadores del MCER solicitan a expertos como D. Coste, G. Zarate y D. Moore una serie de trabajos. Entre ellos, una tarea crucial, que encuentren la manera de hacer converger la ideología de *pluralismo lingüístico* con el concepto de competencia comunicativa. Esta idea la materializan estos autores en 1997 con la publicación de *Competence plurilingüe et pluriculturelle*. Este estudio, para llegar al concepto de plurilingüismo y competencia plurilingüe, parte de una interesante paradoja acerca de la noción de competencia comunicativa. En la didáctica de lenguas, dicho concepto siempre se había asociado al modelo de «hablante nativo», al que aspiran los objetivos de los programas de lenguas con fines comunicativos. Esta idea choca con los orígenes del concepto acuñado por Hymes en 1972, que rehúsa la idea de «hablante nativo ideal». Este autor explica que este concepto está caracterizado por la heterogeneidad de las comunidades lingüísticas, en función de la variabilidad de los contextos de comunicación y de la singularidad de las competencias individuales. La paradoja está en que dichos objetivos se basan en el modelo de «hablante nativo» que interacciona en un espacio monolingüe, caracterizado por la homogeneidad (Llorián, 2009).

Otro de los temas que aparece en el estudio es el tratamiento de la pluralidad asociado al concepto de competencia. Los estudios de psicolingüística y de sociolingüística se habían limitado al concepto de bilingüismo, es decir, a la coexistencia de dos lenguas en la competencia del hablante. Sin embargo, estos autores se percatan de las distintas variedades que un hablante puede usar en su propia lengua y, por último, aluden a la necesidad de adquirir una



tercera perspectiva respecto a las lenguas y culturas de origen y a aquellas a las que se aproxima el hablante intercultural (Ibídem, 2009).

Así, desde la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, en el MCER y Guía, se concibe la formación plurilingüe de los individuos, basándose en el concepto de competencia plurilingüe e intercultural, a la que se refiere el MCER en su definición de la competencia plurilingüe y pluricultural como:

«la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina en distinto grado varias lenguas y posee experiencias de varias culturas». (Consejo de Europa, 2002: 167)

En esta definición se integra el conocimiento lingüístico y cultural, pero no hay que olvidar que el perfil plurilingüe de un hablante no se corresponde necesariamente con su perfil pluricultural. Es más, un individuo puede poseer un conocimiento rico de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua. Esta disparidad entre el grado de conocimientos culturales y lingüísticos es frecuente si consideramos que en la UE las fronteras nacionales no coinciden siempre con las lingüísticas y culturales.

Además, el MCER introduce una puntualización importante desde la perspectiva del aprendizaje:

«El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicar distintas y que no se relacionan sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales». (Consejo de Europa, 2002: 47)

Estas precisiones permiten a González Piñeiro *et al.* (2010) definir la competencia plurilingüe e intercultural como una competencia potencial y efectiva para usar un repertorio plurilingüe de aquellas *variedades lingüísticas* (Consejo de Europa, 2002: 167; Beacco y Byram, 2007b: 128) o variedades de las que dispone el individuo en diversos grados de dominio para finalidades comunicativas diferentes. Para estos autores, esta definición se refiere a la

capacidad de usar las lenguas en situaciones interculturales, donde los individuos se sitúan ante todos los aspectos que subyacen a la comunicación; la conciencia del yo, la alteridad, las representaciones, etc. Estos aspectos implican que hemos superado el nivel de las comparaciones y legitiman el concepto de competencia intercultural con el de competencia plurilingüe. Por esta razón, según estos autores, si hablamos de competencia pluricultural, supondría entender el conocimiento sobre las culturas como algo externo a cualquier evento comunicativo.

La competencia plurilingüe e intercultural se inserta en los usos y necesidades sociales (Candelier, 2007) como una competencia clave, así que se concibe como un conjunto transferible de conocimientos, aptitudes y actitudes necesarias para el desarrollo personal, integración social e inserción laboral de un individuo. De todo ello se deduce que su inclusión en la formación lingüística no se limita a un conocimiento formal de la lengua, sino que su dominio consiste en ser capaz de usar las lenguas para comunicarse de forma eficaz en los encuentros interculturales.

Así, la atención y el desarrollo de esta competencia en la formación en lenguas se inserta en un doble paradigma: a) en el paradigma del desarrollo personal, social y cultural del individuo; y b) en el paradigma integrador que engloba la dimensión sociolingüística de las lenguas y la intercultural (González Piñeiro *et al.*, 2010).

Según estos autores, para lograr una formación en lenguas desde esta óptica, habría que adoptar una actitud comprensiva y ofrecer respuestas a los interrogantes sobre los contextos de aprendizaje: ¿por qué? ¿para qué? ¿para hacer qué? dirigidos a la comunicación en el seno de las interacciones entre el individuo y el mundo; el individuo y la acción (propia y de los otros) y el individuo consigo mismo.

Todo lo que hemos comentado hasta ahora acerca del concepto de competencia plurilingüe e intercultural y su incorporación a la formación en lenguas, adquiere una mayor relevancia cuando en el MCER ya se nos plantea desde el principio que:

«[...] uno de los objetivos fundamentales de la educación (formación) en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento

de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes de una totalidad que se desarrolla de manera fructífera». (Consejo de Europa, 2002: 1)

Por todo ello, coincidimos con González Piñeiro *et al.* (2010) en que su aplicación depende primero de la política educativa de los diversos contextos educativos e instituciones, recogida en sus documentos curriculares y, segundo, de la implicación y la reflexión de los docentes adscritos a los centros de enseñanza de lenguas. En este sentido, la presente investigación se centra en cómo el profesorado de ELE se implica y reflexiona sobre el desarrollo de la competencia intercultural, indagando en sus creencias y en sus prácticas de aula.

### **2.4. Didáctica de la comunicación intercultural en ELE: un área en construcción**

Es evidente que nuestro contexto educativo ha aumentado su condición de entorno plural, complejo y, como expresa Kress (2010), de forma multimodal. En sus centros, los docentes de español (L2/LE) se enfrentan al reto que supone la enseñanza de la LE desde la perspectiva intercultural, preparar a los alumnos para la inserción social y la acción intercultural. Los centros de enseñanza de español/L2 en Barcelona presentan un escenario plurilingüe y pluricultural; contrario a mi experiencia como profesor en contextos profundamente monoculturales como El Cairo, Alejandría y Amman, o en sitios aparentemente multiculturales pero con un fuerte matiz de asimilación a la cultura anglosajona dominante, como es Londres. En estos contextos plurales, surgen temas y situaciones que hacen que nos planteemos la didáctica de la comunicación intercultural como un área en construcción. Es decir, un área que hay que edificar por medio de la investigación etnográfica en los centros, en la que profesores y estudiantes tienen mucho que aportar. Este tipo de investigaciones podrían arrojar luz al área de la didáctica de la comunicación intercultural, incorporando tanto las necesidades de los docentes como las de los aprendices en distintos contextos de aprendizaje.

### **2.4.1. La comunicación intercultural**

González Piñeiro *et al.* (2010) explican que los enfoques comunicativos que presidieron la enseñanza de lenguas en las últimas décadas del siglo pasado no lograron comprender la importancia de la dimensión intercultural, por estar centrados en el propósito estrictamente comunicativo de los idiomas. Subrayan que, aunque provenían de un paradigma centrado en la lengua, acertaron al incluir la importancia del aprendiz-usuario. Estos autores señalan que el hablante se transforma, a partir del uso social de la lengua y «lo que importa es lo que pensamos, hacemos y decimos cuando interaccionamos con otros» (2010: 172). Consideran que, a pesar del interés de la pragmática por el hecho social del discurso, los enfoques comunicativos no ofrecieron más que una visión propedéutica del acto social de la comunicación, es decir, preparar para cuando la comunicación se produzca; una visión muy distinta a la de ayudar al aprendiz a observar su aprendizaje de la L2 en y durante el uso —aunque sea imperfecto— de la misma. Este uso, para que sea significativo, debe establecerse en aulas heterogéneas, con otros interlocutores distintos a los de nuestra comunidad. De hecho, en la práctica de aulas homogéneas, caracterizadas por la falta de diversidad lingüística y cultural, la experiencia del aprendizaje de lenguas en las últimas décadas ha estado tan limitada que hace que nos surjan ciertas dudas sobre si realmente logramos un verdadero enfoque comunicativo. Para los mismos autores, la comunicación plurilingüe en encuentros interculturales nos lleva a comprender que no es factible una competencia cultural centrada en los locutores nativos de una determinada lengua. Así, surge el momento de entender la competencia intercultural como un compromiso en interacciones que se dan en lo que Kramsch (1993) denomina «el tercer espacio».

La comunicación intercultural «se basa en el respeto hacia las personas y la igualdad de todos en materia de derechos humanos —aquello que es precisamente la base de toda interacción social en democracia» (Byram *et al.*, 2002: 10). Una comunicación intercultural exitosa ha sido definida como una interacción apropiada y/o eficaz (Smith *et al.*, 1998; Guilherme, 2000; Ting-Toomey y Chung, 2005: 17-18). Para Glaser *et al.* (2007), será eficaz si somos capaces de adaptarnos a la cultura de acogida o negociar entre la propia herencia cultural o lingüística y la de la

cultura a la que nos enfrentamos. Rodrigo (1999) cree que la eficacia en la comunicación se basa en un nivel aceptable de comprensión entre los participantes. Este autor indica que no podemos entender la comunicación intercultural en términos de perfección, sino más bien de suficiencia, lo cual supone tolerar un cierto grado de incertidumbre aceptable.

Los encuentros interculturales, para González Piñeiro *et al.* (2010), han generado comunidades de habla y discursivas muy diferentes a las que caracterizaron la enseñanza de lenguas en el S. XX. La naturaleza de estos encuentros coloca a la comunicación y a las culturas en el centro y muestra la necesidad de redefinir las identidades individuales y sociales. Además, según ellos, crea nuevos marcos de comunicación, donde la construcción de los significados se sustenta en el compromiso de los interlocutores con la acción intercultural. Así, nace un nuevo concepto de comunicación intercultural que incide en el ámbito educativo. Guilherme (2002: 1) puntualiza cuál es este nuevo concepto:

«El aumento de los vínculos entre las naciones y nuestro desarrollo en el marco de las sociedades multiculturales más complejas exige la preparación de ciudadanos más críticos y más comprometidos, capaces de establecer relaciones personales y profesionales en términos *cross*-culturales, con alcance diferente, a fin de dar satisfacción al objetivo de la mejora y el enriquecimiento individual y colectivo».

Como es lógico, la ventaja ineludible de la globalización es la de facilitar oportunidades para encuentros interculturales que promuevan el desarrollo del individuo y los pueblos. Así, la División de Políticas Lingüísticas de Estrasburgo, en su compromiso con el desarrollo de los individuos y las sociedades por medio de una percepción plural de las lenguas y culturas de Europa, publica en 2007 la *Autobiografía de Encuentros Interculturales*, un instrumento para que el alumno piense de forma crítica sus experiencias con otras culturas (González Piñeiro *et al.*, 2010).

Rodrigo (1999: 77-80) señala cinco actitudes básicas para que se produzca una comunicación intercultural eficaz: 1) que los interlocutores tomen conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación; 2) que estén interesados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella; 3) que presten atención a los elementos que forman la comunicación no verbal; 4) que asuman los posibles malentendidos; y 5) que traten de interpretar el sentido

y la intención de los mensajes de sus interlocutores, es decir, que intenten negociar tanto el significado del mensaje como su fuerza ilocutiva.

En general, los docentes tratan de fomentar dichas actitudes en sus prácticas de aula, pero éstas están sujetas a diversas variables como el perfil intercultural del profesor, la reflexión e implicación, la empatía, las necesidades y actitudes de los alumnos, etc. Es cierto que dichas actitudes son necesarias para lograr una comunicación intercultural, pero coincidimos con González Piñeiro *et al.* (2010) en que resulta insuficiente gestionar la interacción con el *otro* con actitudes contrastivas o con la mera empatía. Es necesario ayudar a los aprendices a interiorizar la idea de que dichas interacciones suceden en un complejo proceso de mediación y negociación que colocan al individuo en un espacio entre identidades y culturas. En ese espacio, a través de la experiencia del *otro* y de su *capital simbólico*, se tiende hacia la necesidad de mediar en lenguas y culturas en un proceso en que, sin abandonar la propia identidad, el individuo se encuentra con el *otro* y se establece un lugar común donde es posible la comunicación. Un tercer espacio que Kramsch (1993) define como «una tercera cultura con su propia legitimidad». Sus argumentos resultan relevantes para la enseñanza de lenguas y culturas:

«Las situaciones de comunicación entre culturas no tienen lugar dentro del marco de percepciones propio de alguna de las culturas que se ven implicadas, sino más bien en un espacio entre ellas donde es factible el proceso de negociación de los significados y donde emerge un nuevo tipo de cultura híbrida».(Kramsch, 1993: 9)

En efecto, la construcción de estos procesos de comunicación intercultural sucede en un marco de percepciones (intrapersonal e interpersonal) y de categorizaciones, que en ocasiones pueden obstaculizar su desarrollo, ya que inciden notablemente en el nivel interpersonal y serán la base de la formación de estereotipos y prejuicios. Los primeros se fundamentan en la realidad, ya que son resultado de la experiencia, aunque reducida, pero los segundos carecen de fundamento porque son producto de juicios previos al conocimiento de la realidad. Cuando opinamos sobre un colectivo lo estamos categorizando (formando estereotipos), es decir, aplicando el proceso de categorización subjetiva a personas y cosas (Iglesias, 2010). Atienza *et al.* (2005: 127) advierten que «clasificar en estereotipos es una capacidad natural del ser

humano». En el ámbito de ELE, un proyecto llevado a cabo por Atienza *et al.* (2005)<sup>20</sup> sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros en España constata que las ideas y creencias que tenemos de los otros son cambiantes y el hábito, la frecuentación del *otro*, la aceptación de cambios en uno mismo, las hacen evolucionar. Para Iglesias (2010), conocer la cultura extranjera favorece la eliminación de prejuicios y la complejización de los estereotipos asociados a ella, lo cual permite observar la propia cultura con cierta distancia crítica y mejora nuestra comprensión de la realidad, que unas veces nos lleva a reconciliarnos con ella y otras a poner en tela de juicio lo que nunca antes habíamos cuestionado.

Otro de los obstáculos que puede interferir en la comunicación son los conflictos comunicativos y malentendidos (Oliveras, 2000, 2005) causados por diferencias en sus esquemas mentales, por las diferencias de los modos de actuar en cada una de sus lenguas, por las restricciones en lo lingüístico o por la cinésica, la proxémica y la cronémica.

En el ámbito de ELE, Oliveras recoge la narración de los malentendidos que les han surgido a algunos estudiantes de ELE en España. Su análisis nos ofrece datos acerca del origen de algunos de ellos: el lenguaje no verbal, el estilo de interacción, los valores y las actitudes frente al contexto, espacio y tiempo. Otros autores, entre ellos Alonso (2008), plantean propuestas didácticas para desarrollar la competencia intercultural por medio de los malentendidos. Parece ser que es un tema de interés en la actualidad. Prueba de ello es que hay estudios recientes (Merino, 2010; 2012) sobre los malentendidos y los desencuentros que sufren los inmigrantes en Barcelona. Así, Merino (2010) identifica entre las causas que provocan los malentendidos: el idioma, las relaciones entre el hombre y la mujer, los saludos y la representación social del grupo; establece además algunas tipologías. En su estudio de 2012, explora los desencuentros comunicativos de un grupo de pakistaníes. Constata que el aprendizaje y el uso de una lengua están condicionados por las

---

<sup>20</sup> Los resultados del proyecto se incluyen en Atienza *et al.* (2005) (dir.) *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos*. Oviedo: Servicios e Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

percepciones sobre la comunidad autóctona y la propia comunidad, que se forman por la experiencia previa y las perspectivas de futuro.

En estos conflictos comunicativos, como en todos los procesos de comunicación intercultural, se integran tanto aspectos verbales como no verbales, como todo el pensamiento metalingüístico acerca de la lengua, que ya hemos definido previamente como *conciencia lingüística* (véase apartado 2.2.1). En el apartado siguiente presentamos los aspectos verbales de la comunicación.

### **2.4.1.1. La comunicación verbal**

Desde la antropología, la lengua se ha caracterizado por ser uno de los elementos constituyentes de una cultura y, a la vez, uno de sus instrumentos de expresión. A esto hay que hacer dos matizaciones: que la lengua no siempre ha tenido la misma valoración en todas las realidades culturales y que puede tener distintas funciones sociales. Aunque suele afirmarse que la lengua es la barrera más importante en la comunicación intercultural, no es suficiente con estudiarla, sino que es necesario conocer su cultura. Rodrigo (1999) afirma que el desconocimiento de los aspectos culturales ocasiona numerosos malentendidos, dado que se atribuye al hablante un conocimiento cultural que no siempre posee por el hecho de aprender aspectos lingüísticos.

La comunicación verbal ha sido indudablemente el núcleo de la mayoría de los programas de enseñanza de lenguas. Canale y Swain (1980: 21) reformulan la competencia comunicativa y le atribuyen cuatro facetas: la competencia gramatical o dominio del código lingüístico; la sociolingüística o adecuación de los enunciados al contexto social y a la situación; la discursiva o combinación de cohesión en la forma y coherencia en el significado para producir textos orales o escritos y la estratégica o dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal. Todas ellas, igualmente necesarias, aunque las prácticas habituales en el aula continuaron centradas en la competencia gramatical. Las aportaciones de Canale y Swain eran complementarias de una visión funcional de la lengua, que presenta Jakobson (1963) con su clásico esquema de la



comunicación, en el cual, tanto los participantes, como el contexto, el referente, canal y el código, jugaban un papel determinante. Componentes que desde un punto de vista más etnográfico vuelve a revisar Hymes (1972) en lo que se ha llamado el modelo *SPEAKING*, referido al contexto donde se da la comunicación, que ha vuelto a ser integrado en buena parte en los estudios pragmáticos.

Más tarde, otros elementos externos al sistema de la lengua fueron tomados en cuenta ya que sin ellos se hacía difícil explicar cuestiones que parecían puramente gramaticales. Efectivamente, con el desarrollo de la pragmática, y en relación a la enseñanza de lenguas, ha sido posible explicar diversos fenómenos en áreas como la referencia nominal y temporal, la deixis, el orden de las palabras, la estructura informativa o los marcadores discursivos. Con estos aspectos se ha visto la necesidad de considerar a los participantes en la comunicación y su entorno para caracterizar mejor estos fenómenos (Escandell, 2004).

Así, según Escandell, uno de los componentes básicos que conforman la competencia comunicativa es la competencia pragmática (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996), aunque ésta también aparece bajo otras denominaciones, como la competencia sociolingüística, en Canale y Swain (1980) o Canale (1983). Con ella, se trata de señalar que, además de las reglas gramaticales, existen otras pautas que regulan la adecuación del uso de la lengua.

Por ende, la pragmática ha pasado a ser una materia obligada en la formación del profesorado de una L2 o LE (Ibidem, 2004).

La reciente atención que se ha prestado a los estudios sobre interculturalidad ha suscitado el interés por la pragmática contrastiva o intercultural. Esta disciplina, según Hernández (1999), indaga en la variabilidad con que se manifiesta la acción comunicativa, es decir, la variabilidad de las categorías pragmáticas. Las categorías pragmáticas no son universales, sino que tienen manifestaciones diferentes en cada cultura, ya que se aprenden en su contexto de uso por medio de fórmulas ritualizadas. La pragmática intercultural o contrastiva, por medio del estudio empírico estudia la variabilidad en la comunicación y los medios de expresión con que se lleva a cabo (Hernández

Sacristán, 1999; Wierzbicka, 1991). Dentro de esta disciplina, autores como A. Wierzbicka, C. Kerbrat-Orecchioni, entre otros, aluden a la presencia de un «etos» cultural al que el código pragmático sirve de expresión. Según Geertz (2001) el «etos» se refiere a:

«[...] los aspectos morales (y estéticos) de una determinada cultura, los elementos de evaluación[...] es el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de su ánimo; se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo que la vida refleja».(Geertz, 2001: 118)

El «etos» cultural se manifiesta en aquellos componentes de un sistema semiótico con los que se regula la función interpersonal o comunicativa.

Hernández (1999: 36) considera el «etos» como «un conjunto de esquemas de acción (fundamentalmente social) subsidiariamente asociados a esquemas representacionales». Para el autor, las prácticas comunicativas, puesto que suceden en los encuentros conversacionales, expresan un «etos» cultural donde el sujeto social pone en juego su imagen, es decir, donde dicha imagen es negociada, realizada o preservada. Así que cada «etos» cultural representa una manera distinta de enfocar la comunicación en un encuentro conversacional.

En la enseñanza de una LE, es necesario tomar en cuenta todos estos aspectos pragmáticos, sobre todo dentro del aula, ya que los aprendices tienden a aplicar a la LE los supuestos y las pautas de su L1. Vidán (2000) presenta un ejemplo muy significativo dentro de este contexto de enseñanza. Se trata de un grupo multicultural de estudiantes de nivel inicial cuya actividad consiste en responder a una invitación de un amigo para ir al cine (justificándolo en el caso de rechazarla). Una alumna austríaca comenta que «no tiene tiempo». El docente la corrige y le sugiere que alegue que ya ha quedado, ya que no le parece un intercambio *adecuado*. A la estudiante le parece normal la respuesta que ella ha dado en primer lugar, al tratarse de un amigo, a quien ella siempre le diría la verdad. Por otro lado, otra alumna noruega explica al grupo que el motivo de la sugerencia del profesor es la predilección de los españoles por *la mentira*. Vidán (2000) recurre a Canale (1983) y a Bachman para explicar que la respuesta de la alumna se debe a

un fallo en la competencia comunicativa y no en la mendacidad de los españoles. Así, ésta podría ser una de las situaciones que podemos observar en las clases de ELE mientras los aprendices realizan tareas dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990).

De lo anterior se deduce que desarrollar la habilidad lingüística comunicativa supone además «la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado» (Bachman, 1990: 107-108). En una clase de ELE, los profesores tienen como objetivo formar alumnos competentes, lo cual les convierte en intérpretes y evaluadores de la producción de los aprendices y de su adecuación al contexto. Esta tarea es compleja, ya que conlleva, según Vidán (2000: 5), además de tratar aspectos lingüísticos, «justificar por qué corregimos errores de adecuación (ya más en el terreno de lo pragmático y lo sociocultural)». Así, se produce un enfrentamiento entre la lógica del discurso del profesor y la de los aprendices, que al intentar hacer valer sus criterios se rompe la cooperación y se producen los malentendidos.

En este sentido, este autor se plantea qué significa emitir enunciados adecuados en una lengua extranjera. Compartimos la posición de Tusón (1994, 1997) de que es algo que guarda una relación directa con la experiencia en la lengua meta y permite comportarse de manera que resulte genuina (no estridente) en cada situación (sin estridencias pero también sin ausencias).

En las prácticas de aula confluyen dos tipos de discurso, ambos sujetos a restricciones socioculturales: el discurso aportado y el generado por los participantes (Llobera, 1995). Esto hace que en ocasiones surjan conflictos o no en la comunicación debido, entre otros aspectos, a la mera formulación de los actos de habla o las reglas de uso de la cortesía verbal.

Los estudios de pragmática contrastiva se conciben considerando la problemática de la comunicación intercultural. Estos analizan el contraste y la interacción entre diferentes códigos pragmáticos. Este interés lo comparten también trabajos que tienen objetivos centrados en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, para los que se ha acuñado el término «*interlanguage pragmatics*» o

«pragmática de la interlengua». Entre los temas más estudiados por la pragmática intercultural encontramos los actos de habla, los deícticos, el discurso referido, lo implícito, las presuposiciones, etc. (Hernández, 1999).

Entre todos los aspectos mencionados, para Escandell (2004: 187) hay dos que, además de su importancia teórica, se relacionan con las tareas del profesorado de lengua extranjera: los *actos de habla* y la *cortesía*. Desde una óptica teórica, los actos de habla «catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas; la cortesía estudia los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas». Estos ámbitos tienen mayor interés para los profesores porque en ellos se evidencian las diferencias culturales referidas al uso de la lengua y en los que observamos mejor los fenómenos de interferencia pragmática.

Según esta autora, los actos de habla —véase Austin (1962); Searle (1965, 1969, 1975a, 1975b); Tsohatzidis (ed.) (1994)— pueden entenderse como «las unidades básicas de la comunicación». La denominación de actos de habla pone el énfasis en la idea de que comunicarse es una forma de actividad, y por tanto cada enunciado realiza un tipo particular de acción. Esta idea constituye una de las líneas de estudio más importantes en el desarrollo histórico de la pragmática, sobre todo a partir de los trabajos de Austin y Searle. El hecho de que sean unidades básicas de comunicación y de acción no implica que su estructura sea simple (unioracional); por el contrario, la mayoría son complejas, y pueden identificarse distintas partes con una función específica cada una de ellas. Así, según Escandell, es decisivo para el profesor de una L2 ser consciente de la estructura interna de los distintos tipos de actos de habla y de las diversas secuencias que los integran. Por ejemplo, el español tiende a ofrecer disculpas muy elaboradas del tipo:

«Oye, perdona. Lo siento muchísimo. Ya sé que es muy tarde, pero es que el despertador no ha sonado, y encima había un atasco tremendo. Luego me quedaré un rato más a terminar lo que tenía que hacer, te lo prometo». (Escandell, 2004: 190)

Sin embargo, no todas las culturas sienten la misma necesidad de justificarse tanto, como los orientales, que sólo repiten un

equivalente a «lo siento», sin dar explicaciones y sin ofrecer nada a cambio. Este tipo de aprendices para que sean competentes tienen que concienciarse de qué se espera de una disculpa en español (Escandell, 2004). Es cierto que no todas las lenguas y culturas muestran el mismo tipo de actos de habla, ni los usan con la misma frecuencia, ni en las mismas situaciones (Hernández, 1999).

Otro de los elementos que según Escandell (2004) hay que considerar en la comunicación es la relación entre el emisor y el destinatario, es decir, la distancia social. El estudio de dicha relación y el modo en que repercuten en el uso de la lengua se denominan estudios de cortesía —véanse, entre otros, Brown y Levinson (1987); Fraser (1990); Haverkate (1994); Escandell (1995, 1996a, 1998); Bravo y Briz (2004) —. La cortesía se concibe «como *un conjunto de normas sociales* establecidas por cada sociedad que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de comportamiento y favoreciendo otras» (Escandell, 1993: 160-161).

Para Escandell (2004), en cada sociedad y en cada época prevalecen un conjunto de normas, como es la elección de fórmulas de tratamiento (tú o usted). El conocimiento de las distintas formas es esencial para los aprendices que no poseen esta distinción en su L1. Pero dominar este aspecto es complejo, ya que las condiciones con las que se distribuye el uso de una forma son distintas en cada sociedad. En el caso de los profesores universitarios españoles, la mayoría de ellos, sobre todo los más jóvenes, tutea a sus alumnos y acepta el tuteo. Sin embargo, este tratamiento sería inapropiado en la cultura japonesa, ya que el docente ocupa una de las posiciones más altas en la escala social, de forma que el registro usado debe mostrar la asimetría entre profesor y alumno.

A pesar de las distintas aproximaciones a la cortesía, admitimos con Hernández (1999) que la propuesta de Brown y Levinson (1987), basada en la sociología de Goffman, sigue estando vigente. En dicha propuesta resulta central la noción de imagen social (*face*) de Goffman (1956). Brown y Levinson parten de que esta imagen social estaría constituida por dos caras, la imagen positiva y la imagen negativa. La primera se refiere al valor y estima de una persona, cuya imagen esperamos siempre ver

reforzada en los encuentros conversacionales. La segunda se refiere a las limitaciones que la acción del *otro* puede imponer a dicha valoración y se espera que se reduzcan en los encuentros. Las estrategias de cortesía focalizan uno u otro aspecto de la imagen social del *otro* y están reguladas convencionalmente.

Lo que hemos comentado hasta ahora implica para Escandell (2004) que en la enseñanza de una LE hay que explicar el modo en que los nativos perciben y evalúan las situaciones y las relaciones sociales, para que los aprendices adapten su comportamiento lingüístico a los mismos parámetros que ellos. Es importante enseñar a interactuar de forma adecuada, ya que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad que la incorrección gramatical.

Es cierto que una parte importante de las percepciones que tienen los hablantes de sus interlocutores no sólo dependen de elementos verbales, sino de elementos paraverbales (calidad de la voz, ritmo, etc.) y elementos no verbales. En el apartado siguiente explicamos algunos sistemas de la comunicación no verbal que consideramos relevantes en la comunicación exolingüe.

### **2.4.1.2. La comunicación no verbal**

«Es suficiente con mirar su manera de decir que sí. En vez de afirmar como nosotros, moviendo de arriba abajo la cabeza, lo hacen más o menos como nosotros cuando negamos: pero la diferencia del gesto es sin embargo enorme. Ese «no» que significa «sí» consiste en ondear tiernamente la cabeza [...]». (P. P. Pasolini, 1996:32)

Si el propósito de la enseñanza de lenguas es tratar de que el aprendiz sea competente en la lengua meta, ello implica adquirir, además de una competencia lingüística, el uso de la información pragmática, social y de signos o sistemas de comunicación no verbal. La dinámica de los signos no verbales son una parte esencial de la comunicación; sin embargo, son los elementos que menos se han contemplado en los diseños curriculares de enseñanza de lenguas extranjeras por dos razones: la primacía de la enseñanza del sistema verbal y el desconocimiento del sistema no verbal (Cestero, 2004). Pero sobre todo, creemos que el motivo ha sido la dificultad que entraña enseñar una realidad dinámica en la que sus componentes sólo tienen sentido cuando se dan en

acción. Así pues, como advierte Poyatos, si pretendemos entender el discurso en toda su complejidad tenemos que ser capaces de dar cuenta de «lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos» (1994a: 15).

Poyatos (1994a: 17) ha tratado de definir la comunicación no verbal como:

«las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua estructuración».

La primera obra que trata sobre comunicación no verbal es *The Expression of the Emotions in Man and Animals* de Ch. Darwin (1872). De ella parte la investigación posterior sobre comunicación no verbal, muy escasa en la primera mitad del S. XX, aunque contamos con la obra de Sapir (1949), que muestra la importancia de los signos no verbales en la comunicación, y se desarrolla en la segunda mitad del siglo. La disciplina conocida hoy como *Comunicación no verbal* surge a finales de los años cincuenta con trabajos de antropólogos como R. Birdwhistell y E.T. Hall, que presentan estudios sobre cinésica, proxémica y cronémica respectivamente, y de psicólogos y psiquiatras, que analizan el comportamiento no verbal de los pacientes. En las décadas siguientes se consolida como disciplina, a través de especialistas en antropología, psicología, lingüística y sociología. Entre ellos, los trabajos de psicólogos como M. Argyle, M. Knapp o A. Kendon, de lingüistas como Cristal, Sweet, Pike, o especialistas en comunicación como T. Sbeek y de etólogos como I. Eibl-Eibesfeldt (Cestero, 1999).

Sin embargo, el estudio de la comunicación no verbal no se lleva a cabo solamente desde esta disciplina sino que se hace desde el Análisis de la Conversación; disciplina que desde 1975 ha ampliado su campo de estudio incorporando junto con la microestructura y macroestructura conversacional, temas nuevos como las verbalizaciones y las actividades no verbales, es decir, elementos paralingüísticos y cinésicos asociados con los mecanismos conversacionales o la estructura de la interacción comunicativa (Cestero, 2000b).

Además de los autores mencionados, existe un especialista que orienta sus estudios desde una perspectiva multidisciplinar. Se trata de F. Poyatos, cuya obra es hoy una de las más influyentes en el estudio de la comunicación no verbal en general y, en particular, en su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Cestero, 2004).

Los trabajos realizados hasta el momento no nos permiten saber qué es la comunicación no verbal, qué sistemas la integran, cuáles son sus signos y cómo funciona, sobre todo, por la dificultad metodológica de su investigación y a la heterogénea tradición de su estudio. Pero si bien es cierto que la investigación sobre la comunicación no verbal está todavía en la fase de identificación, descripción y clasificación de signos y sistemas, Cesteros (2004) cree que los conocimientos que poseemos son suficientes para integrarla en la enseñanza de lenguas. A propósito de ello, los pasos que han de seguirse tienen que ir de la investigación empírica a la aplicación didáctica.

En el campo de la comunicación intercultural, es incuestionable la importancia que tiene la comunicación no verbal. Aunque los participantes dispongan de alguna lengua común, es difícil que compartan las reglas de la comunicación no verbal, puesto que no suelen tratarse en la enseñanza de una LE (Rodrigo, 1999). Así que uno de los aspectos que no puede obviarse cuando se presentan en el aula los aspectos interculturales es la comunicación no verbal, la cual, en palabras de Davis (1976: 21), es el cimiento sobre el que se construyen las relaciones humanas:

«Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje. Más aún como sugirió cierto científico: "Las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falta todo lo demás"».

Si esto es así, es lógico que nos preguntemos cuál es la funcionalidad comunicativa de la comunicación no verbal. Argyle (1978: 47-50) señala que actúa de tres formas diferentes: comunica actitudes y emociones, apoya la comunicación verbal y sustituye al lenguaje verbal. Todo ello nos conduce a la idea de Rodrigo (1999: 134) de que «a partir de los sentidos, de la comunicación no verbal, es evidente que en la realidad



comunicativa se produce una sinergia de los distintos tipos de comunicación no verbal y verbal».

La comunicación no verbal comprende hábitos y costumbres culturales en general y los llamados sistemas de comunicación no verbal. Esto nos permite diferenciar dos componentes en la comunicación no verbal que están interrelacionados: los signos y sistemas de signos culturales y los sistemas de comunicación no verbal: paralingüístico, cinésico, proxémico y cronémico (Cestero, 2004).

A continuación, presentamos brevemente los sistemas de comunicación no verbal y las categorías que los integran.

Por su papel determinante en la comunicación, *el paralenguaje* se ha estudiado desde la lingüística y la fonética. En cambio, lo que se ha investigado desde estas disciplinas es sólo una pequeña parcela de lo que conforma el sistema paralingüístico (Poyatos, 1983 y 1994b).

Cesteros (2004: 600) indica que está constituido por

«[...] las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones psicológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales o de otros signos paralingüísticos».<sup>21</sup>

Cualidades del sonido como el tono, el timbre, los tipos de voz (susurrante, chillona...) aportan a las expresiones verbales y a los elementos paralingüísticos un componente inferencial que determinan la información que alguien quiere dar o matizan el enunciado. Por ejemplo, la expresión de «me gusta» al recibir un regalo puede expresar agrado, desilusión, alegría o desprecio en función del tono o de la voz con que se emita (Cestero, 2004).

---

<sup>21</sup> Para profundizar en el tema véase Poyatos (1993 y 1994b)

Ray Birdwhistell (1952) es el primero que vio la posibilidad de estudio de los gestos desde una perspectiva científica. Bautiza su disciplina como *kinesics*, traducida al español como cinésica, y como kinésica o quinésica por otros.

Poyatos (1994a: 139) define la cinésica como la ciencia ocupada de

«[...] los movimientos corporales y posiciones de base psicomuscular conscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil y cinestésica que, aislados con las estructuras lingüística y paralingüística y con los otros sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no».

Según Poyatos, podemos diferenciar entre gestos, maneras y posturas. Se incluyen en la cinésica desde los movimientos que acompañan a los saludos, los chasquidos, los aplausos o los pataleos hasta rascarse la cabeza. Los gestos tienen un papel muy importante en la interacción verbal entre los interlocutores; con ellos podemos completar, aclarar o modificar lo dicho mediante palabras.

Cada cultura tiene una forma diferente de percibir el paso del tiempo. Es frecuente hablar de la puntualidad de los anglosajones frente a la impuntualidad en el mundo hispánico. El estudiante de español tiene que saber cómo organizamos el tiempo para actuar de forma adecuada. La cronémica estudia los significados, uso y comunicación del tiempo. Para Hall (1973), el uso y manejo del tiempo constituye un aspecto de la dimensión oculta, difícil de comprender entre personas de distintas comunidades porque cada una de ellas posee otros patrones para manejar el tiempo.

Hall (1973) analiza varios conceptos en el estudio de la cronémica: la variedad, la actividad, la urgencia (la percepción de que el tiempo pasa rápido o lento) y el monocronismo/policronismo. Dichos conceptos aparecen en su obra *Más allá de la cultura*, de 1976 y pueden servir para tratar las diferencias culturales. Con el primero se refiere a los individuos que organizan el tiempo programando una actividad cada vez; el segundo, a aquellos que mantienen varias operaciones simultáneas. Es evidente que los españoles pertenecemos a este segundo grupo. En el aula, el ritmo en que se desarrollan los acontecimientos deriva de los

hábitos sociales más amplios, pero asimismo de lo que se considera una dinámica apropiada para la labor docente.

Hall (1973) acuña el término proxémica para referirse a las investigaciones dirigidas a conocer cómo el hombre percibe el espacio en el que vive, y el uso que hace de él. Se encarga de analizar:

«la manera en la que el hombre percibe, estructura y analiza sus espacios personales y sociales, así como la influencia que tienen determinados espacios sobre él y la manera en que responde a ellos». (Knapp, 1972: 7)

Esta disciplina puede ser útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, pues ayuda al estudiante a conocer la distancia que guardan entre sí los interlocutores nativos de una lengua determinada. Esta le servirá de modelo para interactuar adecuadamente con esos mismos hablantes nativos.

Encontramos tres cuestiones relacionadas con el espacio: la distancia interpersonal, el beso y el roce o toque entre los hablantes.

El espacio interpersonal o la «burbuja», como dice Hall (1973), se percibe como diferente entre personas de diversas culturas. Por ejemplo, en Egipto, es práctica común sentarse al lado del conductor cuando se coge un taxi y entablar una conversación con él, que frecuentemente puede derivar en temas más o menos personales. En España, en cambio, lo normal es sentarse atrás. Es muy probable que a un español le llame la atención la proximidad entre los clientes de un café jordano o sirio, incluso la proximidad con la que se camina por la calle, donde muchos hombres suelen caminar cogidos de la mano; seguramente a un norteamericano le sorprendería este mismo comportamiento ya en España.

El beso es un elemento que forma parte del ritual del saludo, además de ser un componente más de la comunicación táctil. En España besamos en múltiples ocasiones: al saludar a alguien, al despedirnos de esa persona, al acostarnos o al levantarnos entre íntimos. Sin embargo, no es común que dos hombres se besen, excepto en casos especiales. Por el contrario, en Oriente Medio el beso es muy habitual entre varones al saludarse o despedirse,

pero no se concibe entre un hombre y una mujer que no se conozcan, y menos en público, pues es un comportamiento sancionado por la sociedad.

La conducta táctil también está en estrecha relación con la cultura, y las diferentes comunidades se sitúan en polos opuestos. Es conocida la frialdad de los anglosajones frente al calor de los latinos. Tomando como ejemplo el apretón de manos, en España se da en situaciones formales, siendo sustituido poco a poco por el beso, especialmente entre los jóvenes. Este comportamiento sería difícil de imaginar, pongamos por caso, en la sociedad árabe, donde los saludos entre desconocidos se limitan a un suave apretón de manos y las mujeres y hombres nunca se tocan mientras conversan. Resulta curioso como el saludo afectuoso entre amigos con un cachete en la nuca, que podemos ver en España, en Egipto es un acto insultante.

Los aspectos no verbales en el discurso del aula han sido una cuestión poco estudiada. En el campo de la enseñanza de lenguas han hecho aportaciones importantes Cerdán (1997) con un estudio sobre las posturas del profesor en el aula, y Cerdán y Llobera (1997), que presentan un modelo semiótico de transcripción para dar cuenta de la interacción verbal y no verbal entre profesores y alumnos. Estos autores señalan entre las razones para estudiar los elementos no verbales del discurso «la necesidad de investigar el discurso del docente en la globalidad con que es percibido por sus destinatarios» (1997: 116). Acuden al concepto de «burbuja» de Hall para determinar la distancia física del profesor dependiendo de sus movimientos o situación respecto al círculo imaginario (burbuja) que envuelve a los estudiantes. La proximidad implica que los interlocutores se muevan dentro de la misma «burbuja», mientras que la distancia implica que el profesor se mueva en una «burbuja» diferente a la de los aprendices.

Coincidimos con estos autores en la necesidad de estudiar el discurso del profesor en su globalidad, ya que este incide en el modo en que se perciben profesores y aprendices en el aula. Es cierto que algunas cuestiones de cinésica o proxémica como la conducta táctil o la distancia interpersonal, entre otras, juegan un papel importante en la dinámica de la clase y están condicionadas al uso de los gestos, del espacio y al contacto al que los participantes en el aula están habituados. Hemos podido percibir

grandes diferencias en la comunicación no verbal entre las prácticas de aula de ELE en Londres y las de El Cairo. En ambas hemos tenido que adaptar nuestras conductas no verbales a la hora de interactuar con los aprendices para evitar desencuentros y conseguir una buena relación profesor-alumno.

Por tanto, ante la complejidad de los aspectos que intervienen en la comunicación intercultural, vemos la necesidad de que docentes y discentes sean conscientes de su existencia y la aceptación de las variaciones en los comportamientos en individuos de culturas diferentes. El éxito o fracaso comunicativo depende del uso de elementos lingüísticos apropiados o adecuados, de elementos paralingüísticos convenientes y que las conductas no verbales no choquen, no sorprendan o no produzcan rechazo en los interlocutores. Como no podría ser de otra manera, en los documentos de referencia sobre didáctica de lenguas tienen que atender a estas complejidades de la interacción comunicativa en las que las actuaciones están condicionadas culturalmente y por tanto se muestran en la actuación de las profesoras de la presente investigación.

## **2.5. El alumno como «hablante intercultural»: objetivo general del currículo**

El MCER y el PCIC, siguiendo con los enfoques humanistas desarrollados desde los años 80, parten de la idea de que el alumno ha de ser el centro del currículo. El MCER, por medio de un enfoque de la enseñanza *orientado a la acción*, presenta dos consideraciones sobre el alumno que ayudan al profesorado de ELE a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar la competencia intercultural. Este *enfoque*, basado en la idea de que el estudiante va a llegar a ser usuario de la lengua en una comunidad de habla hispana, implica el que haya que considerarlo en dos dimensiones, una *social* y otra *intercultural*. La primera de ellas concibe a los alumnos como «agentes sociales»:

«[...] como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto». (Consejo de Europa, 2002: 9)

Esta orientación considera todos los aspectos y capacidades que el aprendiz aplica (cognitivos, emocionales, volitivos, etc.) como agente social. Así pues, el MCER describe el aprendizaje de lenguas tal como se concibe en esta investigación, y lo enuncia de este modo:

«El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular». (Consejo de Europa, 2002: 9)

Así pues, como se indica en el PCIC, desde la perspectiva del alumno, la dimensión del *uso social*, ha tenido desde los inicios del comunicativismo un papel central en el diseño de programas y en la planificación del currículo centrado en el alumno. Los treinta años transcurridos desde la definición en el *nivel umbral* hasta la publicación del MCER han servido para profundizar sobre las implicaciones que conlleva la idea de uso social de la lengua, el alcance del concepto de competencia comunicativa y la necesidad de ampliar la orientación de los objetivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La dimensión del alumno como «hablante intercultural» aparece enunciada en el capítulo 4 del MCER, donde se describe el uso de la lengua y las características del alumno. Subyacen en él las ideas que invalidan el modelo del hablante nativo y explican el aprendizaje de lenguas como un proceso en el que el estudiante logra adquirir una competencia plurilingüe y pluricultural, sobre todo al afirmar:

«el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales». (Consejo de Europa, 2002: 47)

De estas palabras se deduce que ya se ha llevado a cabo una primera reflexión sobre el efecto positivo que tiene el aprendizaje

de lenguas en el alumno (personalidad, estilo de aprendizaje, o actitudes de apertura). Se insiste en la importancia que tiene llegar a ser hablante intercultural, pero no se trata de forma global todo lo que conllevaría enseñar la dimensión cultural, a excepción de la definición de las competencias generales, que sí que tienen una relación directa con ella y van más allá del plano lingüístico.

Por su parte, el PCIC cubre las necesidades enunciadas en el MCER y organiza los *Niveles de referencia para el español* (en adelante, NRE) desde la perspectiva del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se diferencian tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. Esta perspectiva incorpora, además de la dimensión del alumno como «agente social» que ya había desarrollado el MCER en sus escalas, las dimensiones intercultural y de aprendizaje. Estas tres facetas del alumno sirven para definir los objetivos generales de los NRE, lo cual permite tener una visión más amplia de los aspectos que el aprendiz tiene que desarrollar por medio de la competencia comunicativa y sirve para determinar mejor los objetivos. Las tres dimensiones están interrelacionadas y tienen que tratarse conjuntamente en el currículo; de ahí la importancia que tiene, a la hora de organizar el currículo, tener en cuenta las necesidades de los alumnos, la tradición académica y los aspectos socioeconómicos, es decir, llevar a cabo un análisis del entorno (Instituto Cervantes, 2006: 75).

El alumno como *hablante intercultural* se define en el PCIC en un sentido amplio, como aquel que:

«Ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes». (Instituto Cervantes, 2006: 74)

En cuanto a los objetivos relacionados con la dimensión de «hablante intercultural», este documento considera diversos aspectos ya tratados dentro de las competencias generales en el MCER, como las habilidades y destrezas interculturales, la competencia existencial, el conocimiento del mundo y la capacidad de aprender. Sin embargo, en el PCIC se centra más la atención en el «desarrollo de la conciencia intercultural» en un doble sentido, «como reflexión y acción» (Instituto Cervantes, 2006: 76),

con lo cual se atiende de un modo más global y práctico a esta dimensión de la lengua. El planteamiento de los objetivos es *modular*, es decir, no están preestablecidos para cada uno de los niveles, sino que será el usuario del PCIC quien adopte sus propios criterios para distribuirlos en cada nivel. Este planteamiento es positivo, ya que permite que los centros de enseñanza de ELE organicen el currículo considerando las características del entorno y la cultura del país en el que se enseña. La distribución de estos objetivos se hace en tres fases (fase de aproximación, de profundización y de consolidación) y están organizados dentro de seis objetivos generales: *visión de la diversidad cultural, papel de las actitudes y los factores afectivos, referentes culturales, normas y convenciones, participación en situaciones interculturales, y papel de intermediario cultural* (Instituto Cervantes, 2006: 83-90).

Respecto a los contenidos, el PCIC plantea el tratamiento del componente cultural a través de tres inventarios: *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*. Estos inventarios recogen tanto los aspectos lingüísticos como no lingüísticos que permiten al aprendiz acceder a una nueva realidad sobre una base en la que se integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que configuran la competencia intercultural.

En resumen, el logro está, según García Santa Cecilia (2007), en que los *NRE*, al considerar las tres dimensiones del alumno como un todo estructurado, presentan un material más amplio que se plasma en una serie de componentes de la lengua (*gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje*) con sus respectivos inventarios, tanto del material lingüístico como del material no lingüístico (relacionados con el componente cultural y el de aprendizaje). Este material no lingüístico está relacionado con las competencias generales que el MCER no había incluido en sus escalas por niveles. Sin embargo, en los *NRE* se pueden encontrar especificadas (García Santa Cecilia, 2007: 4-5).

## **2.6. Las culturas aportadas por los alumnos al aula**

Hasta hace pocos años era habitual entender la enseñanza de un idioma como aproximación de los alumnos a la cultura meta,



donde el objetivo era la adquisición de conocimientos (*savoirs*) sobre la cultura nueva más que el desarrollo de destrezas interculturales. Era poco habitual reconocer las culturas que los alumnos aportan al aula y su relación con la cultura objeto de estudio. Para Jin y Cortazzi (2001), esto tiene un efecto en los procesos del aula porque es un aspecto decisivo en la percepción que tienen profesores y alumnos del aprendizaje de lenguas, en el modo de evaluar sus roles y sus actuaciones en el aula. Recientemente, la diversidad de las aulas en los contextos educativos ha dirigido la atención hacia el alumno. Wenden (2002, en Díaz, 2008) afirma que el concepto de enseñanza centrada en el alumno surge del reconocimiento de la diversidad de los aprendices, tanto en sus motivos para aprender la L2 como en su forma de aprender y en sus habilidades.

Jin y Cortazzi (2001) consideran la situación en que el docente y sus alumnos proceden de diferentes culturas, como el caso en que el profesor es «hablante nativo» de la LE e instruye a estudiantes extranjeros. En estas situaciones, tanto docentes como discentes poseen distintas experiencias y expectativas culturales entendidas como medios— ya que en cualquier materia existen diferentes modos culturales de aprendizaje, incluso en las lenguas.

Una de las manifestaciones de las culturas de origen de los alumnos pasa por las culturas de aprendizaje<sup>22</sup> en contextos formales. En el aula estas culturas de aprendizaje están asumidas por los participantes y es posible pensar en ellas como una constelación de ideas arraigadas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Un buen ejemplo de esto son los roles que se espera que adopten profesores y estudiantes en el aula. Para Jin y Cortazzi (2001), conforme estos modos se ponen en práctica en la clase se convierten en mediadores del aprendizaje, con frecuencia de forma inconsciente. Así, afirman que este tipo de situaciones interculturales podrían considerarse «puentes para el aprendizaje de destrezas interculturales, o de otro modo, obstáculos para la comunicación intercultural y el aprendizaje de la lengua extranjera» (2001: 104).

---

<sup>22</sup> A lo largo de todo el documento se alude indistintamente a «cultura de aprendizaje» y a «cultura de aula» para referirse al mismo concepto, definido en este apartado.

La definición que nos ofrecen Cortazzi y Jin de cultura de aprendizaje («learning culture») puede hacernos pensar en su relevancia en los procesos y en las dinámicas que se desarrollan en el aula. Así, los autores dicen:

«By the term *culture of learning* we mean that much behavior in language classroom is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how to ask questions, what textbooks are for, and how teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education. In many classrooms both teachers and learners are unaware that such a culture of learning may be influencing the processes of teaching and learning. A culture of learning is thus part of the hidden curriculum». (Cortazzi y Jin, 1996: 169)

De hecho, por este carácter oculto de la cultura de aprendizaje, nuestro estudio ha incorporado este aspecto a la hora de conocer cómo los profesores conceptualizan esta faceta de la cultura y la consideran en sus actuaciones en el aula. En nuestro estudio adoptamos el modo en que Breen (1986, en Ramos, 2005) aplica el concepto de cultura al aula, basado en su experiencia docente. Breen (1986) propone la metáfora del aula como un arrecife de coral («*coral garden*»), noción que adopta de los trabajos de Malinowski, ya que representa un enfoque antropológico, muestra la necesidad de que el investigador se aproxime con cierta dosis de humildad y presupone descubrir lo que las personas invierten en una situación social más que guiarse por lo que podría ser inherente a dicha situación.

Jin (1992) y Jin y Cortazzi (1995) proponen un modelo de sinergia cultural para el aprendizaje de idiomas para analizar la cultura china y la occidental (véase la figura 7). Este modelo propone la necesidad de un «entendimiento mutuo entre las distintas culturas, estilos de comunicación y culturas académicas». Los autores no creen que la diversidad y las diferencias se fusionen en un todo, más bien hay divisiones naturales y los profesionales han de tener presentes otros estilos.

**Figura 7.** Modelo de sinergia cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos académicos



Fuente: Jin y Cortazzi (1992, en Jin y Cortazzi 2001: 122)

Para los autores, el modelo sinérgico, ya que proporciona beneficios mutuos y requiere una responsabilidad mutua para el entendimiento intercultural, ofrece a los docentes tres ventajas: 1) elude cualquier connotación de predominancia de la cultura meta sobre la cultura de origen, o viceversa; 2) centra su atención en el proceso discursivo que sucede en la interacción cuando están actuando las culturas del aprendizaje a un nivel que profesores y alumnos desconocen; 3) es útil para el desarrollo profesional de los docentes, para tratar de resolver dilemas de la clase intercultural y mostrarle al profesorado directrices de aprendizaje sobre la dinámica de los procesos interculturales.

Además de la cultura de aprendizaje, en ocasiones las culturas de los alumnos se muestran en sus actuaciones en el aula. Así, se observa que en clases de ELE monoculturales los aprendices suelen tener percepciones e interpretaciones etnocéntricas de la cultura meta [CII], quedándose en lo que Meyer llama nivel monocultural, el primer nivel de adquisición de la competencia intercultural. Sin embargo, cuando las clases son multiculturales los estudiantes intercambian diversas percepciones, actitudes, valores, etc. que les llevan a ver las diferencias entre culturas desde una postura más comprensiva y madura, situándose en lo que Meyer (1991) denomina nivel intercultural o incluso en el transcultural. En relación con dichas percepciones o actitudes, hemos detectado que en los contextos monoculturales la actuación de algunos alumnos está muy condicionada por el peso de la tradición o por convicciones religiosas a la hora de participar en las dinámicas de aprendizaje. Así, en Egipto los docentes observamos algunos de estos condicionantes en la actuación de los alumnos que hacen que seamos más conscientes y tolerantes con el modo en que ciertos estudiantes se aproximan por primera vez a otra realidad cultural. Entre estos factores, están sus patrones de socialización con desconocidos o cuestiones morales y religiosas. Por ejemplo, cuando proponemos actividades de interacción oral en parejas, las mujeres suelen agruparse con personas de su mismo sexo, o cuando aparecen escenas eróticas en una película suelen escandalizarse. Así pues, para evitar posibles desencuentros, los docentes solemos adaptar las actividades o negociar con el grupo previamente, informándoles del contenido del material para que todos puedan aportar sus opiniones y decidir. En cambio, en la actividad docente desarrollada en aulas multiculturales de Londres, los docentes de ELE siempre hemos percibido en los alumnos una actitud general más abierta,

comprensiva y respetuosa a la hora de entender las diferencias culturales que nos permiten actuar con mayor libertad a la hora de seleccionar los recursos didácticos.

Clement (1980) señala la necesidad de que docentes y alumnos de distintas culturas desarrollen una actitud basada en el deseo de aprender, entender y valorar la otra cultura sin perder su posición social, papel o identidad cultural. Este autor insiste en la idea de que el acercamiento y la comprensión de ambos tienen que darse por iniciativa propia, en lugar de la asimilación, la cual podría ocasionar tensiones o cierto temor a la pérdida de la identidad.

## **2.7. El profesor como sujeto y agente intercultural**

Es evidente que si el proceso de aprendizaje depende de la calidad de las relaciones humanas entre profesor-alumno, hemos de considerar el «currículum en acción» que, según Bolívar *et al.* (2001: 223-224), es un documento que se construye con la interacción del currículum de la vida del docente y los currículos escolares y extraescolares que aportan los alumnos al aula, «mediados ambos por el currículum cultural». Dichos autores conciben la educación como un cruce de dos historias de vida, donde la mediación cultural sólo sucede cuando «es personificada por el profesor y el alumno, insertada e inscrita vitalmente». Van Manen (1998) describe esta dimensión personal en su libro *El tacto en la enseñanza*, un aspecto que había sido rechazado por la investigación educativa.

«La relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no sólo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña...». (Van Manen, 1998: 90-91)

Esta idea nos lleva a plantearnos la importancia de los profesores como personas que pertenecen a una cultura y son una parte singular de la(s) cultura(s) que enseñan en el aula. Como cualquier otro individuo, el docente es un ser social, que ha estado inmerso en un entorno cultural concreto. Es el resultado de un conjunto de

experiencias y vivencias que han ido configurando su bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes a la hora de interactuar con personas de otros entornos culturales.

Dolores Soler-Espiauba (1996: 93), una profesora de ELE de la Unión Europea en Bruselas, comentaba que al final de curso una alumna se despedía de ella de esta forma:

«Quiero darle las gracias porque me ha abierto usted las puertas de un país y de una cultura que ignoraba completamente». (Soler-Espiauba, 1998: 93)

A propósito de la expresión «abrir las puertas» dice:

«Si me gustó la expresión *abrir las puertas* es porque en el fondo nuestro objetivo es ése: interesar al alumno, intrigarlo. Al descorrer el telón del escenario, en el teatrillo de marionetas que es el aula, y a través de lo que le iremos mostrando en dicho escenario, va a captar esos elementos lingüísticos que no son sino un instrumento de conocimiento...». (Soler-Espiauba, 1998: 93)

Los comentarios de esta profesora ilustran la tarea de los docentes que enseñan un idioma, sobre todo en contextos muy alejados de Europa; enseñar en dichos contextos resulta muy interesante pero conlleva ciertas dificultades. Estas principalmente se deben a que los alumnos no aprenden el idioma en inmersión, con lo cual necesitan construir su conocimiento en el aula. De ahí la importancia que tiene la figura del profesor, que para ello tiene que mediar entre las culturas de los estudiantes y la cultura hispánica, que en muchos casos desconocen o han idealizado por falta de conocimiento directo.

Asumir el rol de agentes (inter)culturales exige al docente profundizar en aspectos de la cultura hispánica además de conocer las culturas de los aprendices. Esto nos proporciona una visión más global de la enseñanza incidiendo en aspectos interculturales.

Para Jean Claude Beacco, el profesor tiene una función muy importante ya que no es un simple mediador pasivo sino un intermediario que acude a su experiencia de esa cultura extranjera:

«L'enseignement n'est plus cantonné au rôle de médiateur inerte ou d'informateur représentatif. S'il est en mesure d'informer, c'est en tant que divulgateur intermédiaire entre un savoir source et un auditoire. S'il fait davantage, alors c'est comme témoin, et non comme exemple, à travers sa propre expérience de cette culture étrangère...». (Beacco, 1993: 47)

Byram y Morgan (1994) subrayan la responsabilidad del profesor como mediador intercultural, y Zarate (1983) lo compara con un diplomático por su posición estratégica entre las dos culturas, la [CI] y la [CII]. Buttjes y Byram (1991) indican que los docentes poseen un buen nivel de conocimientos sobre los países de las lenguas que enseñan pero no se consideran «mediadores culturales». Kramsch (1990) se sitúa en esa misma línea pero añadiendo el punto de vista del profesor, que tiende a rechazar dicha responsabilidad porque cree que no le han formado para ello. Así lo señala esta autora en una entrevista con Margarida Cambra y Luci Nussbaum:

«...tot això carrega el professor amb una responsabilitat inmensa, educativa, social i política que ultrapassa el que hom li demana habitualment. Hi ha un rebuig d'aquesta responsabilitat perquè els ensenyants no estan formats en aquest sentit». (Kramsch 1990, en Cambra y Nussbaum, 1990: 15)

Una cuestión importante es el papel del profesor frente a las reacciones psicológicas y actitudes de los estudiantes. Valdés (1986) señala que el papel es el de reconocer el «trauma» que supone la yuxtaposición de una cultura en un individuo de otra cultura y considerar las reacciones que puede provocar de frustración, confusión, repulsión, etc., dificultando el aprendizaje de la L2. Para muchas personas «su» cultura es la estándar o correcta, y el resto de culturas son extrañas, con lo cual una aceptación de la gente y su lengua supone un debilitamiento de las ataduras con la lengua nativa y un proceso de aculturación.

El proceso de aculturación ha sido estudiado por William R. Acton y Judith Walker de Felix («Aculturation and mind») y por H. Douglas Brown («Learning a second culture») (ambos en Valdés, 1986). Para Acton y Walker (1986: 20) la aculturación es «la adaptación gradual a la cultura meta sin olvidar necesariamente la identidad lingüística propia».

Dentro de la enseñanza de ELE a adultos, se considera que los usuarios ya han sido educados y se han relacionado en un contexto sociocultural diferente con unos valores que pueden entrar en conflicto con los de la cultura meta. Miquel y Sans (1992), desde el ámbito de ELE, afirman que enseñar lenguas extranjeras a adultos no debe llevar a una reeducación de la persona en una nueva cultura, sino que el proceso tiene que ser voluntario. Por esta razón, el aprendiz tiene que recibir toda la información posible para poder decidir qué rol quiere adoptar en la cultura meta sin imponerle en ningún momento patrones culturales o educativos. Así pues, el rol del profesor como agente intercultural en la enseñanza a adultos será el de un moderador responsable y prudente, capaz de equilibrar y trazar puentes culturales entre la [CII] y la [CI], como una muestra constante de tolerancia y respeto.

Byram *et al.* (2002) creen que el trabajo de los docentes en relación con el alumno comprende: ayudarle a comprender el funcionamiento de las interacciones interculturales; mostrarle que las identidades sociales integran cualquier tipo de relación; demostrarle que la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de sí mismo es el resultado de la comunicación y ayudar a los alumnos a ampliar sus conocimientos de forma autónoma sobre las personas con las que se comunica.

Edelhoff (1987: 76 y ss., en Sercu, 2001: 255-256) resume en tres apartados las cualidades que deben tener los docentes para la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras: *actitudes, conocimientos y destrezas*.

En relación con las *actitudes*, los profesores tienen que 1) «ser también alumnos internacionales e interculturales»; 2) tener en cuenta la percepción que tienen otras personas de ellos e interesarse por su cultura y las de los otros; 3) tener predisposición para negociar y mediar entre las culturas; 4) intercambiar significados, historias de vida y muestras de afecto tanto con los alumnos de su país como con los de otras procedencias; 5) indagar en las formas que tienen los idiomas para conseguir el diálogo y la paz internacional, tanto dentro de su país como fuera de él; y 6) tratar de ser «intérpretes sociales», mediar entre las culturas y no actuar como «embajadores».



Respecto a los *conocimientos*, los profesores deben: 1) conocer y estudiar de forma continuada el contexto y los acontecimientos que se han sucedido a lo largo de la historia en los países en los que se habla el idioma; 2) ampliar sus conocimientos sobre su país y conocer mejor el modo en que otras personas lo perciben; 3) hacer accesibles sus conocimientos y adaptarlos a los estilos de aprendizaje de sus alumnos; 4) conocer el estilo de interacción que usa la LE para la comunicación, las limitaciones que presenta la lengua o las carencias de los alumnos, así como la forma de prevenir los malentendidos.

En cuanto a las *destrezas*, los docentes deben: 1) manejar y desarrollar estrategias adecuadas para la negociación en el aula o en situaciones comunicativas que surjan dentro o fuera del país; 2) poseer y perfeccionar «destrezas textuales» que le permitan procesar información auténtica en cualquier tipo de texto; y 3) dominar y desarrollar destrezas para proporcionarle a los alumnos ideas o conceptos que no están en su experiencia o conocimiento del mundo y basar el aprendizaje «en las experiencias, en la negociación y en el experimento».

Consideramos que dichas cualidades deberían integrarse en los planes de formación inicial y continua del profesorado, ya que son aspectos complejos que no se adquieren tras un curso de formación, sino que se desarrollan por medio de prácticas reflexivas y principalmente con la experiencia. El presente estudio trata de interpretar el trabajo de los docentes desde la visión etnográfica adoptada por Malinowski (1923: 325) que creía que «la significación...no se deriva...de la contemplación de las cosas o del análisis de acontecimientos, sino de la familiaridad práctica y activa de situaciones relevantes». Al igual que el etnógrafo interpreta el significado en acción, la participación activa del docente como sujeto y agente intercultural en los procesos del aula podría permitirle desarrollar sus competencias como docente y como sujeto intercultural. Por un lado, el profesor, mientras facilita la comunicación intercultural en el aula, observa y evalúa el proceso, lo cual le hace tomar decisiones y reajustar sus planes de clase. Por otro lado, la socialización y el contacto con individuos plurilingües y pluriculturales le sitúan en la posición de sujeto intercultural, es decir, la de aprendiz con posibilidad de intercambio de un bagaje plural de conocimientos, actitudes y destrezas, con lo cual el enriquecimiento es mutuo, tanto para los alumnos, como para el docente.

Los objetivos de nuestro estudio se orientan en esta dirección, ya que indagamos en este tema desde la propia perspectiva de los docentes y pretendemos abrir el debate sobre qué tipo de prácticas son necesarias para desarrollar la competencia intercultural en la clase y qué decisiones se han de tomar para diseñar planes de formación que se ajusten a las necesidades reales del profesorado de español (L2).

Siguiendo a Sercu (2001) pensamos que si contáramos con profesores decididos a enfrentarse a los planteamientos interculturales, se beneficiaría toda la sociedad; ello necesita una planificación a largo plazo. Este autor sugiere que las instituciones nacionales de formación de profesores impulsen seminarios de formación de profesores en ejercicio que aborden la adquisición de la competencia intercultural en su país de origen y en el extranjero, permitiendo a los profesores de distintas lenguas el intercambio de experiencias docentes y de aprendizaje en este campo.

Recientemente, la dirección Académica del Instituto Cervantes ha llevado a cabo un estudio<sup>23</sup> centrado en las creencias que el profesorado, alumnado, personal de la sede y centros, y expertos externos tienen respecto a lo que es un buen profesor del Instituto Cervantes. Los resultados indican que el aspecto más valorado por los profesores (62%) son las *características centradas en la docencia*, mientras que la *sensibilidad cultural* ocupa el último lugar en orden de importancia (4,8%). Es notorio que los docentes concedan tan poco peso a la sensibilidad cultural, lo cual corrobora lo que comentamos al principio en el interés del estudio (apartado 1.3) sobre la falta de conciencia que tiene el profesorado de ELE respecto a su posición de mediadores interculturales y a la necesidad de implicarles en el desarrollo de la competencia intercultural.

El Instituto Cervantes, a partir de los resultados obtenidos y de la revisión de estudios sobre modelos de competencia —en

---

<sup>23</sup> Instituto Cervantes (2011) *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Recuperado julio 2013, desde

[http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos\\_proyectos/infome\\_buen\\_profesor\\_ele/infome-buen-profesor-cervantes.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/infome_buen_profesor_ele/infome-buen-profesor-cervantes.pdf)

particular, los trabajos de Perrenoud (2004)— y diferentes estándares de instituciones educativas de otros países, recoge en un documento,<sup>24</sup> entre las ocho competencias clave del profesorado, la de «facilitar la comunicación intercultural». Dicha competencia conllevaría el desarrollo de las siguientes competencias específicas: 1) implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural; 2) adaptarse a las culturas del entorno; 3) fomentar el diálogo intercultural; y 4) promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural. En el presente estudio, suscribimos el valor de dicha competencia clave para el ejercicio de la función docente, una competencia que el profesorado puede adquirir por medio de prácticas reflexivas y de futuros estudios etnográficos que exploren actuaciones de profesores orientadas al desarrollo de la competencia intercultural en los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Ante la complejidad de los temas que acabamos de mencionar, a través de los que hemos discutido desde una perspectiva multidisciplinar, la relación entre la lengua y la cultura hasta incorporarse en el terreno de la didáctica, nos ha parecido crucial ahondar en las ideaciones y pensamientos de los profesores de lengua puesto que estas ideaciones inciden en los esquemas de organización académica y en las actuaciones concretas en el aula.

## **2.8. El pensamiento de los profesores**

En este apartado presentamos las bases teóricas de la investigación sobre el pensamiento de los profesores. Primero se enmarca este tipo de estudio dentro del paradigma interpretativo de investigación, a continuación se presenta el marco específico del estudio sobre las creencias y el pensamiento de los profesores y finalmente se concreta el sistema adoptado en la investigación:

---

<sup>24</sup> Instituto Cervantes (2012) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado en julio de 2013, desde [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)

CRS (creencias, representaciones y saberes).

### **2.8.1. El paradigma interpretativo de investigación: el modelo mediacional**

La investigación de la enseñanza no es una tarea solitaria y aislada, sino que se realiza alrededor de grupos de investigación. El término más usado para caracterizar a estas comunidades investigadoras, sus concepciones y métodos es el de *paradigma*. Gage (1963: 95) en *Paradigms for Research on Teaching* se refiere a los paradigmas como «modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías, son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría». Así, los investigadores que comparten un mismo paradigma poseen un conjunto de percepciones y supuestos previos que orientan sus intereses, métodos y perspectivas de investigación. Pueden optar por métodos cuantitativos o cualitativos, por la perspectiva disciplinaria o la interdisciplinaria, por la descripción de la conducta o por la interpretación del pensamiento, etc.

Pero ¿desde qué paradigma podemos comprender los procesos de pensamiento y acción de los docentes?

Shulman (1986) analiza cuatro programas de investigación de la enseñanza que denomina respectivamente: de «proceso-producto», de «tiempo y aprendizaje», de «mediación enseñanza-aprendizaje» y de «ecología del aula». Los tres primeros modelos se inscriben en el *paradigma positivista*; se basan en la eficacia de los profesores y en las condiciones que fomentan el aprendizaje. En cambio, los denominados *programas mediacionales*, pretenden descubrir los mecanismos cognitivos que activan profesores y alumnos en las aulas.

El modelo de investigación *proceso-producto*, a pesar de sus limitaciones, ha sido muy importante en la investigación de la interacción en el aula. Sin embargo, sus estudios ofrecen resultados contradictorios e inconsistentes. Pérez (1983) explica la ruptura del paradigma *proceso-producto* a través de uno de sus

últimos modelos, el modelo de Medley (1980).<sup>25</sup> Este modelo se basa en dos supuestos que rompen la lógica de este paradigma: i) el aprendizaje no es consecuencia de la enseñanza; y ii) la eficacia de los docentes depende de factores contextuales, curriculares y del procesamiento de la información que realiza el alumno. Es cierto que este modelo incluye variables importantes como el contexto y los procesos cognitivos de los alumnos, pero no puede explicar otros aspectos como el procesamiento interno de profesores y estudiantes o el contexto.

Entendemos las numerosas críticas internas y externas que ha recibido este paradigma. Todas ellas nos han ayudado a reflexionar sobre la complejidad de la investigación centrada en los profesores y a situarnos en el paradigma más adecuado para alcanzar nuestros objetivos.

Pérez (1983: 110-113) resume en siete las críticas externas que ha recibido el paradigma *proceso-producto* desde diversos ámbitos de la investigación educativa:

1. La visión unidireccional de la influencia; se ha constatado que la conducta de los alumnos influye en la actuación del docente.
2. La reducción del análisis a conductas observables; no puede separarse lo que las personas hacen de sus intenciones.
3. La descontextualización del comportamiento docente; es difícil comprender los procesos que suceden en el aula sin considerar las variables contextuales.
4. La definición restrictiva de la variable «productos de la enseñanza»; los efectos de las actividades de aprendizaje no pueden limitarse a las calificaciones obtenidas en pruebas de inteligencia.

---

<sup>25</sup> Citado en Pérez (1983) [Medley, D. (1980) «Research in Teaching Competency and Teaching Tasks», *Theory into Practice*, 19, 4.]

5. La rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual; la construcción previa de categorías restringen el ámbito y objeto de investigación.
6. La marginación de las exigencias del currículo; se insiste tanto en la interacción comportamental que se olvida de la importancia que tienen los contenidos en los procesos.
7. La escasa o nula consideración del alumno como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el alumno no es un objeto pasivo al que hay que modelar la conducta, sino un sujeto activo que tiene que desarrollar capacidades, conocimientos y actitudes para desenvolverse en su medio.

En definitiva, los estudios dentro de este paradigma no pueden llegar a conclusiones empíricas válidas, ya que se basan en el principio de causalidad y no consideran variables mediacionales. Como respuesta y reacción a estos programas surgen los modelos *mediacionales* que usan procedimientos cualitativos y cuasi experimentales de análisis de datos.

Los modelos *mediacionales* actúan desde dos perspectivas: la mediación social y la mediación cognitiva. Los fundamentos teóricos de estas dos perspectivas están en la antropología social (Geertz, 1983; 2001) y en la psicología del procesamiento de la información (Simon, 1957). Para estos autores la labor de explicar la vida en el aula, las actividades docentes y las interacciones sociales que estas generan, es decir, «consiste en descubrir la simplificación y la construcción de la realidad empleadas por los participantes para transformar el mundo» (Schulman, 1986: 45).

El modelo *mediacional*, centrado en el profesor, postula la existencia de una mediación por parte de los factores humanos y contextuales como hipótesis central para comprender la realidad escolar. Se asume que la enseñanza es un proceso que engloba: «planificación y ejecución de actuaciones» y «adopción de decisiones». El objeto de estudio ya no es sólo la conducta observable; «el comportamiento es el resultado del pensamiento del profesor; de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información [...] y de sus actitudes y disposiciones personales» (Pérez, 1983: 115).

Nuestro estudio suscribe el modelo *mediacional* ya que uno de los

aspectos que más nos interesa es interpretar la vida mental de los profesores. Sobre todo, poner de relieve aquellas facetas que dan un carácter singular a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que convierten a cada contexto docente (intereses de alumnos, padres y profesores, características del entorno social y de la institución, fines y métodos) en un «espacio ecológico» peculiar e irrepetible.

### **2.8.2. La investigación sobre el pensamiento de los profesores**

Los inicios de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores están en la obra de Jackson (1968), *Life in classrooms*. Su verdadera contribución es de orden conceptual, con la distinción de las fases preactiva, activa y postactiva en la planificación de la enseñanza. Además, llamó la atención sobre la necesidad de observar el lado «oculto» de la enseñanza (el pensamiento y la planificación de los docentes) como forma de comprender los procesos del aula.

Clark y Peterson (1990) citan como precedente la obra de Jackson, pero sostienen que el interés sobre el pensamiento de los profesores surge en el congreso del *National Institute of Education* (en adelante, NIE) celebrado en 1975. Los miembros de la Sexta Comisión del congreso, presidida por Lee S. Schulman, fundamentan por primera vez la necesidad de un programa de investigación sobre los procesos mentales de los docentes. El informe de la comisión explicita la necesidad de poner en relación el pensamiento y la acción de los profesores, además de la idea, mencionada previamente por el psicólogo cognitivo H. Simon, acerca del modo simplificado en que la mente humana procesa la información en situaciones complejas como las de la enseñanza. Finalmente, esboza una imagen del docente como profesional que actúa más como lo hacen médicos, abogados o arquitectos que como lo hacen los técnicos, que actúan según teorías establecidas por otros. Estos autores, tras la reseña del corpus de trabajos realizados hasta la fecha de su publicación, concluyen con una idea importante. Señalan que, a pesar de que no existe ningún trabajo que haya estudiado todos los aspectos relacionados con los procesos de pensamiento, todos aportan nuevos detalles a la

descripción del profesor como un profesional reflexivo, presentada en la Sexta Comisión del NIE (1975). A partir de entonces la investigación del pensamiento empieza a evolucionar y a definir sus objetivos: descubrir las relaciones entre el pensamiento y la acción.

Shavelson y Stern (1981) señalan los presupuestos fundamentales en los que se basa este campo de estudio. En primer lugar, se considera que los docentes son personas reflexivas que realizan juicios y toman decisiones en un contexto complejo e incierto. Dicha complejidad les lleva a redefinir la situación en la que desenvuelven su práctica en un modelo simplificado de la realidad (Simon, 1957) a través de la atención selectiva. Así, el comportamiento racional del docente no es el de la situación real, sino el del modelo simplificado. Por otra parte, Clark y Yinger (1979) distinguen entre momentos de «enseñanza reflexiva», donde no se daría el procesamiento simplificado y momentos de «enseñanza reactiva» que suponen una simplificación, propia de los momentos rutinarios en el aula. Son los momentos de «enseñanza reflexiva» los que nos interesan para investigar el pensamiento de los profesores.

En segundo lugar, se asume que el comportamiento de un docente está guiado por sus pensamientos, juicios y decisiones, aunque se es consciente de la laguna existente en la psicología para explicar la relación entre pensamiento y acción.

Se afirma que el pensamiento que los profesores tienen durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente diferente del de la fase preactiva (Clark y Peterson, 1990). Esta diferencia nos lleva a asumir una tercera premisa. En ella se sostiene que los procesos de pensamiento de los docentes no se producen nunca en el vacío, sino como apuntan Clark y Yinger (1980) se encuadran en tres contextos: a) psicológico: teorías implícitas, valores, creencias; b) ecológico: recursos, circunstancias externas, situaciones administrativas; y c) social: propiedades colectivas e interactivas del grupo-clase.

La investigación de los procesos de pensamiento de los profesores se ha realizado desde dos enfoques: *el modelo de toma de decisiones* y *el modelo de procesamiento de la información*. En el primer modelo se concibe al docente como alguien que



constantemente valora situaciones, procesa información, toma decisiones, guía sus acciones a partir de ellas y observa los efectos de sus acciones en los alumnos. El segundo modelo lo concibe como alguien que debe enfrentarse a un entorno de tareas complejo y para ello lo simplifica atendiendo sólo algunos aspectos del entorno y eludiendo otros (Clark, 1978). Por ello, la investigación sobre el pensamiento de los profesores se realiza en tres ámbitos: a) de planificación (pensamiento preactivo); b) de pensamiento y toma de decisiones interactivas; y c) de teorías implícitas y creencias. Dado que pretendemos conocer e interpretar las creencias de unas docentes, nuestro estudio se inscribe en este último ámbito.

### **2.8.3. Creencias y pensamiento de los profesores de lenguas**

En diversos trabajos se recoge la importancia que tiene investigar las creencias de los profesores de lenguas, tanto desde la vertiente psicológica (Williams y Burden, 1997) como desde la cognitiva (Devon Woods, 1996). Una amplia revisión de la bibliografía sobre las creencias de los docentes llega a la conclusión que las creencias inciden más que los conocimientos que tiene el profesorado en su toma de decisiones (de planificación, de interacción y de evaluación) en la formación continuada de profesores (Richards y Lockhart, 1994) y en la formación inicial (Pajares, 1992).

El marco teórico sobre esta línea de investigación educativa ha dado lugar a una gran profusión de términos, definiciones y características que se confunden entre sí. Así, uno de los primeros problemas que surgen es el de la conceptualización de las creencias. Según Pajares (1992) dicha conceptualización conlleva entender que estas nunca aparecen aisladas, sino dentro de sistemas complejos, conectadas con componentes afectivos y cognitivos que se solapan entre sí. Este autor comenta las dificultades para definir este concepto al que denomina «messy construct» y enumera hasta veintiún términos que ha encontrado en la bibliografía anglosajona:

«[...] attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, internal mental process, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy [...]».(Pajares, 1992: 309)

Borg (2003) hace una revisión de los trabajos realizados desde 1976 al 2006 sobre el pensamiento de los profesores en relación con su experiencia como aprendices, su formación y su actuación en el aula. Advierte que en éstos existe una gran proliferación de términos que ocasiona ambigüedad y falta de consenso en sus definiciones. Asimismo M. Cambra (2003: 207) comenta que existe una verdadera «explosión terminológica» en este campo de estudio: ideas, teorías, juicios, creencias, representaciones, ideaciones, imágenes, y un largo etc. Por su parte, Ballesteros *et al.* (2001) reúnen los términos más frecuentes en la bibliografía española: teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes (2001: 197).

En relación con las creencias del profesorado destacamos los trabajos de Freeman (1992; 2002), Devon Woods (1996), Bailey y Nunan (1996), Llobera *et al.* (1996), Ballesteros (2000), Cambra *et al.* (2000), Palou (2002), Borg (2003), Cambra (2000; 2003) y Forns (2004).

El concepto de creencias se ha entendido de formas bien distintas. La noción de sistema de creencias la desarrolló Linde (1980, en D. Woods, 1996: 69) y la caracteriza como «un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado en un tema determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura». Los conceptos que resultan más polémicos son creencia y conocimiento. Abelson (1979, en Woods, 1996), desde la ciencia cognitiva, define las creencias como una representación que el individuo tiene de la realidad y que dirige el pensamiento y la conducta. Este autor señala seis diferencias entre el sistema de conocimientos y el sistema de creencias:

1. Los sistemas de creencias no están consensuados, no todo el mundo está de acuerdo con las creencias y existen creencias alternativas respecto al mismo tema;
2. Los sistemas de creencias a menudo incluyen una noción de

«existencia»; que algo existe;

3. Los sistemas de creencias son muy evaluativos: se considera que algo está mal o está bien;

4. Los sistemas de creencias contienen mucho material episódico (anecdótico);

5. Los sistemas de creencias presentan diferentes grados de firmeza;

6. Los sistemas de creencias tienen límites borrosos y se mezclan con las creencias en otras áreas.

Marrero (1991: 66) las denomina teorías implícitas, que define como «síntesis dinámicas de conocimientos y creencias cuya activación tiene cierta recurrencia en la medida que permiten interpretar el currículum y ponerlo en práctica». Nespor (1987) y Pajares (1992) coinciden con Clark y Peterson (1990) y Munby (1982) en la idea de que las creencias actúan como un filtro a través del cual los profesores interpretan todos los aspectos relacionados con la enseñanza (planificación, juicios, toma de decisiones, etc.). En el presente estudio, suscribimos esta definición y la importancia que conceden estos autores a la naturaleza condicionante de las creencias.

El modelo que mejor define nuestros planteamientos es el modelo etno-cognitivo de Devon Woods (1996). Dicho autor crea un concepto más complejo que el de sistema de creencias denominado *BAK*, constituido por creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimiento (*knowledge*). Las creencias conllevan la aceptación de hechos para los que no hay conocimiento convencional, que se pueden demostrar y sobre los que no hay consenso. Las presuposiciones se asocian con la aceptación temporal de las explicaciones de un hecho que asumimos como ciertas, aunque no estén demostradas. Los conocimientos se refieren a lo que sabemos, tanto si son hechos demostrados o aceptados de forma convencional. En dicho constructo los tres conceptos (*beliefs*, *assumptions* y *knowledge*) están articulados entre sí y pueden solaparse fácilmente.

El sistema *BAK* de un profesor no es estable en el tiempo, sino que se construye y evoluciona. En muchas ocasiones el profesorado focaliza su reflexión en experiencias pasadas desde el presente. Esto puede producir puntos de conflicto o *hotspots*

(Woods, 1996: 204), es decir, puntos en los que surge un conflicto entre el pensamiento del profesor y su actuación. Dichos *hotspots*, podemos conocerlos por medio de la investigación, es decir, con el análisis contrastivo entre las verbalizaciones de los profesores sobre su práctica docente y su propia actuación en el aula.

Finalmente, tomamos como referencia la definición de creencias de Carmen Ramos (2005), ya que contiene los conceptos fundamentales que han orientado nuestro estudio:

«Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que le rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello». (Ramos, 2005: 18)

Investigar todo lo que aporta el profesorado de ELE y le permite gestionar la complejidad de la enseñanza tiene un especial interés. Pero ¿en qué se basan los profesores para abordar la compleja tarea de la docencia?

En el ámbito de la enseñanza de ELE todavía existe un gran vacío entre la práctica docente y la investigación educativa, muy alejada de los problemas que se generan en la práctica diaria del aula. Para afrontar la complejidad del oficio, los profesores se apoyan más a menudo en marcos de referencia propios y eclécticos que en los modelos teóricos desarrollados por la investigación. A partir de ellos, toman las decisiones que consideran más oportunas. Los docentes no se basan simplemente en un conocimiento teórico y procedimental adquirido durante la etapa de formación sino que filtran el contenido de los programas de formación a través de su propio sistema de creencias, representaciones y saberes (Richards, 1998; Cambra, 2003).

Los sistemas de creencias según Richards y Lockhart (1998: 35) se asientan en los objetivos, los valores y las creencias que el profesorado tiene respecto al contenido y proceso de la enseñanza, la comprensión de sus sistemas de trabajo y sus roles. Dichas creencias guían las decisiones y las acciones de los profesores y así van configurando una «cultura de la enseñanza».

Las creencias se construyen de forma gradual en el tiempo y están integradas por componentes subjetivos y objetivos. El origen del sistema de creencias de los profesores lo hallamos en los factores siguientes (Kindsvatter *et al.*, 1998):

- La propia experiencia como alumnos de lenguas (se refleja en su actuación didáctica: tratamiento del error, promoción del aprendizaje cooperativo, etc.)
- El conocimiento de lo que funciona mejor por medio de las prácticas de aula.
- La práctica establecida en el centro donde se ejerce la docencia.
- Los factores de personalidad (patrones o estilos de enseñanza adaptados a la personalidad del profesor).
- Los principios basados en la educación o en la investigación (aportaciones de la psicología, la adquisición de segundas lenguas o la educación) que tratan de aplicar en la clase.
- Los principios derivados de un enfoque o método que consideran eficaz y tratan de introducirlos en la clase.

Dichos orígenes configuran las creencias de los docentes. Estos factores son susceptibles de cambio. Por ejemplo, la experiencia vital y profesional del profesorado de lenguas puede variar y renovarse en los distintos países o contextos en los que se ejerce la enseñanza. Asimismo, la formación teórica se recicla y el nuevo conocimiento nos hace interpretar la realidad desde otras perspectivas. En cualquier caso, las creencias están compuestas por elementos interrelacionados y cualquier cambio supone un reajuste de todo el sistema. Estos sistemas conceptuales según Ballesteros *et al.* (2001) tienen las siguientes características:

«[...] son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y [...] tienen un carácter subjetivo, popular, y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos, incluyendo elementos conscientes y preelaborados a la vez que elementos inconscientes e improvisados; [...] pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate; constituyen un marco de referencia tácito para

la acción, y una *caja de herramientas* necesaria, suficiente y esquemática para abordar la complejidad de las clases». (Ballesteros *et al.*, 2001: 196)

Con el fin de evitar confusiones por el cúmulo de términos citados previamente, los concretamos siguiendo los criterios de M. Cambra (2003). La autora los revisa y los clasifica en seis grupos basándose en una amplia consulta bibliográfica. Los grupos que presenta son los siguientes:

1. Términos en torno a la noción de teorías no científicas: «teorías personales», «sedimentadas», «espontáneas», «naturales», «ingenuas» o «implícitas»
2. Términos asociados con concepciones o ideas: «preconcepciones o concepciones», «procesos conceptuales», «concepciones populares», «ideas personales» o «ideaciones», «ideas» asociadas a «imágenes»
3. Términos en torno a la noción de creencia: «creencias» personales, principios y presuposiciones
4. Términos que incluyen las «percepciones» o las «representaciones», realidades mentales de gran importancia en la vida social
5. «La vida mental de los enseñantes». Designa el conjunto de esta corriente de investigación
6. Términos referidos a los saberes de los enseñantes: «conocimiento», «conocimiento práctico, personal, profesional», «saberes ordinarios y profesionales», «destreza o competencia de experto».

Además de estos, otro término que ha empezado a usarse es el de «ideaciones» (Ramos, 2005), por el carácter dinámico de la construcción de ideas y nociones en los procesos de formación y de práctica docente.

Una vez delimitado el campo conceptual de las creencias de los profesores de lenguas, concretamos nuestra propuesta, el sistema CRS.

#### 2.8.4. El sistema CRS: creencias, representaciones y saberes

En este apartado, enunciaremos los términos y correspondientes acepciones que usaremos en el estudio. Nos basamos en la propuesta usada por el grupo de investigación sobre Creencias de los profesores de lenguas del *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (DDLL) de la Universitat de Barcelona (UB) (Riera *et al.*, 1998; Ballesteros, 1999; Ballesteros *et al.*, 1998 y 2000; Llobera *et al.*, 1999, Palou *et al.*, 2000a, 2000b) y que se explicita en Cambra (2000; 2003). Dichos investigadores adaptan el modelo de Woods (1996) a sus estudios y lo denominan CRS, un sistema formado por tres elementos: *creencias*, *representaciones* y *saberes*. Con el término *creencias* se refieren a aquellas proposiciones cognitivas, no necesariamente estructuradas, efímeras y fluctuantes, y consideradas en su dimensión personal. Las *representaciones* o sistemas de significados compartidos por los grupos sociales, son también proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, pero consideradas en su dimensión social, es decir, compartidas por los equipos docentes y que pueden configurar una cultura de centro. Por último, los *saberes* son estructuras cognitivas referidas a cuestiones de enseñanza-aprendizaje, es decir, un corpus de conocimiento consensuado por la comunidad científica. Estos autores, coinciden con D. Woods en que dichos conceptos, están articulados e interaccionan entre sí. Este sistema de CRS del profesor estaría activado por varias fuentes: la experiencia como aprendiz, su formación inicial y continua y su experiencia docente (que configura el primer nivel). Este nivel le posibilita para ejercer su pensamiento crítico: interpretar, reflexionar y decidir sobre su actuación en el aula (segundo nivel) y pasar a organizar su acción docente, tanto fuera: preparación, diseño de unidades, programación, como dentro: gestión, actuación, interacción (tercer nivel).

La formación del profesorado se ha centrado sólo en el tercer nivel, es decir, en el conocimiento teórico y didáctico que guía la eficacia del docente, ignorando el estudio de las creencias (Ballesteros *et al.*, 2001). Consideramos que este modelo de formación teórico en el que se ignora al profesor como sujeto reflexivo (Schön, 1998) no ha ayudado a que el profesorado entienda e incorpore las innovaciones en el terreno de la didáctica

de lenguas. En definitiva, ha impedido que los equipos docentes aporten sus propias reflexiones, su conocimiento práctico y que sean conscientes de cuáles son sus creencias sobre la enseñanza de lenguas y culturas. De acuerdo con Ballesteros *et al.* (2001: 197) pensamos que:

«para iniciar una auténtica cultura de la innovación el conocimiento del sistema de CRS del profesor es imprescindible. Creemos que los CRS pueden evolucionar en el marco de la reflexión, la formación y la investigación, es decir, en el nivel del pensamiento crítico que debería ir ganando peso en la formación inicial y permanente del profesorado».(Ballesteros *et al.*, 2001: 197)

Así, investigar los sistemas de CRS del profesorado de ELE puede aportar información muy valiosa para los centros y contribuir a que el profesorado reflexione y se implique más en el desarrollo del currículum.

Siguiendo las revisiones realizadas por Shulman (1986), Brown *et al.* (1989), Clark y Peterson (1990), Leinhardt (1990), Elbaz (1991), Calderhead y Robson (1991), Grimmett y Mackinnon (1992), y finalmente Pajares (1992), los rasgos que caracterizan los CRS de los profesores:

- están contextualizados, o sea, condicionados y desarrollados por los contextos profesionales (tradicción institucional, experiencia en equipos docentes...).
- son personales, particulares y específicos, a pesar de que incluyan conocimientos compartidos por otros individuos o culturas.
- son eclécticos, es decir, síntesis de saberes diversos, poco organizados, contradictorios y contruidos con elementos anecdóticos.
- constituyen un marco que permite al individuo adaptarse al entorno y enfrentarse a la complejidad de la clase.
- son resistentes al cambio. El individuo se aferra a un conocimiento incompleto, incluso tras haber recibido una explicación científica.
- no todos sus componentes tienen la misma resistencia. Las



creencias más recientes pueden modificarse a partir de nuevas experiencias, de la formación o de cambios en los modelos ideológicos dominantes.

- forman redes o estructuras cognitivas y afectivas que se convierten en potentes filtros a la hora de interpretar fenómenos nuevos.
- se forman pronto y tienden a mantenerse, persisten incluso frente a algunas contradicciones, causadas por nuevas reflexiones en la propia experiencia.
- se mantienen implícitos e incluyen elementos conscientes e inconscientes.
- orientan la actuación de los docentes.

Es evidente que los *CRS* de los profesores no tienen un papel secundario, sino que inciden inevitablemente en su tarea docente. Esto hace que cualquier proceso de innovación se convierta en una negociación entre los significados previos de los profesores y las nuevas propuestas (Marrero, 1991), lo cual nos plantea, según Palou (2008), tres retos:

- El primero consiste en aceptar que las ideas tienen un papel mediador y que no se pueden identificar con la realidad, es decir, no tenemos ideas sino que estamos sujetos a ellas, ya que por medio de las ideas concebimos el mundo que nos rodea.
- El segundo reto lo fundamentan Carr y Kemmis (1998) y Contreras (1990). Estos autores sostienen que ante los principales debates sociales, en el sector educativo, únicamente se ofrecen respuestas oficiales, lo que genera entre el profesorado frustración y muy pocas expectativas. La alternativa está relacionada con los *CRS*: abrir espacios de debate sobre las prácticas de aula entre el profesorado en los que puedan poner en común y valorar su actuación y lo que piensan sobre ella.
- El tercer reto se relaciona con el principal postulado de la pragmática lingüística, que define a la palabra en sí misma como una forma de acción: las palabras son acción; decir es hacer. Dado que los *CRS* a menudo son tácitos hemos de

inferirlos y para ello tenemos que interpretar el modo en que los profesores explicitan lo que piensan y cómo interactúan con los otros.

La investigación educativa actual trata de arrojar luz para alcanzar dichos retos. La orientación de los estudios sobre el pensamiento del profesor pretende incorporar la etnografía en la escuela y acercarse a la figura del profesor como sujeto reflexivo (Schön, 1998), lo cual implica que éste supedite sus prácticas diarias a una reflexión crítica continuada. Schön (1998) parte de que el conocimiento de cada individuo es tácito y se presupone en nuestras actuaciones. Sostiene que no es necesario pensar previamente en el modo adecuado de actuar como docentes en las situaciones de clase. Así, el autor distingue entre la *reflexión en acción* y la *reflexión sobre la acción*. La *reflexión en acción* emerge cuando tomamos decisiones espontáneas sobre cómo debemos actuar, lo cual conlleva la aplicación de «teorías en acción». Dichas teorías, son, según este, las que sustentan el modo personal de trabajar que tiene cada profesional. La *reflexión sobre la acción* es la tarea que realizan los profesionales reflexivos, es decir, explicitar el conocimiento tácito por medio de la reflexión y la introspección.

En el presente estudio percibimos la importancia que tiene investigar los CRS de los profesores de ELE sobre la dimensión cultural de la LE, ya que son sistemas muy peculiares que se organizan de formas distintas entre el profesorado de cada centro. En ellos intervienen muchos de los factores que ya hemos citado, pero en cualquier caso son sistemas específicos y singulares que merece la pena que sean investigados.

Respecto al conocimiento teórico y procedimental que tienen los docentes sobre el componente cultural en la LE, éste podría mantenerse en un nivel estándar dentro del colectivo. Sin embargo, no es así, ya que este conocimiento es muy diverso y no está aislado. Los profesores filtran dicho conocimiento a través de sus propios CRS, con lo cual es interpretado desde posiciones únicas y particulares. Es evidente que los orígenes de los CRS habrá que buscarlos en muchas de las fuentes citadas, pero entre ellas además podrían figurar los tópicos e ideas preconcebidas sobre *el otro*, sobre lo que es representativo de cada cultura, así como los manuales de ELE. En este sentido, los libros de texto

contribuyen a forjar una imagen de lo que se cree representativo de la cultura hispana. Los temas que aparecen en ellos, junto con el poder de los iconos, ayudan además a reforzar las ideas preconcebidas de los alumnos. Lo cierto es que las creencias pueden crearles a los profesores ciertos conflictos y dilemas en su acción docente. Entre ellos, decidir y organizar la práctica desde una visión del componente cultural como contenido temático asociado a instituciones o productos culturales, o, por el contrario, hacerlo desde una consideración más pragmática, como una dimensión que subyace en los actos de habla. Incluso, en ocasiones, se debaten entre orientar sus prácticas de aula hacia el desarrollo de la competencia sociocultural de la LE, o, por el contrario, hacia el de la competencia intercultural y pluricultural. Esta diversidad de creencias e interpretaciones sobre la dimensión cultural de la lengua que percibimos entre los diversos profesionales de ELE de distintos centros nos lleva a plantearnos varias preguntas de investigación que nos permitan entender mejor estos fenómenos y avanzar en la investigación dentro de este ámbito.

En el caso de esta tesis, las profesoras colaboradoras (véase apartado 4.3) trabajan con públicos diferenciados y hay una serie de constantes provenientes tanto de la formación como de las reflexiones compartidas en sus centros, y debido a la naturaleza misma de su enseñanza. Sin embargo, el pensamiento sobre la interculturalidad está marcado en unas u otras según el tipo de público al que tienen que hacer frente.

Para poder sistematizar el pensamiento que parecen tener estas profesoras sobre su labor docente en relación con el desarrollo de la competencia intercultural, formulamos en el capítulo siguiente los objetivos y preguntas de investigación.

### **3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En consonancia del interés general de este estudio y del estado de la cuestión que vimos en los capítulos precedentes, aquí enunciamos los objetivos que pretendemos alcanzar, así como las preguntas de investigación, tratando de documentar su proceso de elaboración. En este trabajo estudiamos el pensamiento y la actuación de docentes de ELE desde su propia perspectiva; no partimos de hipótesis que posteriormente haya que confirmar por medio de los datos. Como indican Goetz y LeCompte (1988: 35), tratamos de examinar los fenómenos en su ámbito natural, dejando «en suspenso» nuestros conocimientos e ideas preconcebidas, con el fin de «enfocar los constructos de los participantes» y orientar el diseño del estudio, sin ejercer además ningún tipo de manipulación o control sobre dichos fenómenos.

Como explicamos en el capítulo 1, la creciente diversidad lingüística y cultural de la sociedad actual de Barcelona —contexto del estudio— ha hecho que los docentes de ELE tengan que prestar más atención a las necesidades de la población extranjera y tomar decisiones respecto a la formación en lenguas que necesitan los aprendices, apoyándose en las propuestas curriculares del MCER y del PCIC relacionadas con la dimensión cultural. En este contexto plural es cuando entendemos la necesidad de situarnos en el nuevo paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural, que percibe los idiomas como

oportunidad de desarrollo personal en una sociedad multilingüe. Este cambio de paradigma, exige que los profesores preparen a los alumnos para la inserción social y la acción intercultural. De este modo, los docentes se sitúan, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la posición de mediadores culturales, es decir, han de ayudar a los aprendices a comprender el funcionamiento de las interacciones interculturales. Como puede suponerse, ser capaz de trazar puentes culturales entre la [CII] y la [CI] y poner en práctica las propuestas del MCER y del PCIC es una tarea compleja y conlleva un proceso de innovación.

Tal como señalamos en el interés del estudio, el cambio que supone desarrollar en el alumno la faceta de *hablante intercultural* no implica sólo la incorporación del conocimiento teórico y didáctico nuevo. En educación, cualquier cambio que se origine, tendría que considerar la relación entre el pensamiento y la acción de los docentes, y por ello su estudio es primordial para comprender e interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE y, eventualmente articular planes de formación eficaces para que los profesores asuman y desarrollen en sus prácticas la competencia intercultural en los aprendices.

Los fines o propósitos de la investigación, para Goetz y LeCompte (1988) expresan de qué modo el estudio cubre una parcela en el conocimiento o lo amplía, inicia una nueva línea de investigación o facilita la integración de un área conceptual emergente. Se definen a partir de un marco teórico o conceptual que los orienta e informa; es habitual que el etnógrafo desarrolle o redefina sus propósitos a medida en que el estudio avanza. En el presente estudio, los objetivos generales y específicos que nos propusimos inicialmente son los siguientes:

1. Caracterizar la actuación de cuatro profesoras de español/L2 que desempeñan su labor docente en Barcelona al abordar cuestiones culturales en sesiones de clase, tanto si lo hacen de manera deliberada como incidental.
2. Aproximarnos al sistema de creencias de las docentes sobre el desarrollo de la competencia intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Objetivos y preguntas de investigación

1.1. Identificar en el discurso en interacción del profesor en el aula los diversos modos de tratar la dimensión cultural.

1.2. Conocer si hay secuencias del discurso en las que se crean confusiones, malentendidos, o choques culturales durante los procesos de comunicación y enseñanza intercultural.

1.3. Determinar qué imagen o representaciones de las culturas del mundo hispánico muestran las profesoras a los aprendientes.

2.1. Explorar las actitudes, opiniones y percepciones que tienen las docentes sobre su tarea de mediación cultural en el aula.

2.2. Indagar sobre el modo en que las profesoras conceptualizan la dimensión del alumno como hablante intercultural que se describe en el MCER y en el PCIC.

Dichos objetivos se han ido redefiniendo hasta lograr precisar de la forma más exacta nuestros propósitos. Así, el objetivo general del presente estudio es **intentar indagar sobre la articulación del pensamiento y la actuación de las docentes en aspectos referidos al desarrollo de la competencia intercultural**. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las actitudes, opiniones y percepciones que tienen las docentes sobre la dimensión cultural —en toda su extensión— en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE.
2. Aproximarnos al sistema de creencias de las profesoras sobre la promoción de la competencia intercultural en la clase.
3. Mostrar los diversos modos de actuación que tienen las docentes al abordar cuestiones culturales en estas aulas de ELE.
4. Explorar la presencia en estas aulas de los contenidos que aparecen sobre la dimensión cultural —en toda su extensión— en el MCER y en el PCIC.

Las preguntas de una investigación, como afirman Goetz y LeCompte (1988: 64) «definen las hipótesis o problemas

específicos a que se aplica». A diferencia del modo abstracto en que se enuncian los propósitos o fines del estudio, las preguntas, según estas autoras «deben expresarse del modo más empírico posible». Las preguntas que formula el investigador, para las mismas Goetz y LeCompte (1988: 65) están influidas por sus «experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos». En nuestro estudio la reflexión sobre la actividad docente, la formación y las inquietudes e intereses personales nos llevaron a formular las preguntas iniciales de investigación.

En este trabajo asumimos la idea de que el profesorado posee unas creencias, representaciones y saberes acerca de la dimensión cultural del aprendizaje de ELE que inciden en su práctica docente. De forma que, cuando se introduce el cambio de perspectiva que supone el enfoque intercultural (Zarate, 1986; Buttjes y Byram, 1991; Kramsch, 1993; Byram, 1997; Byram y Risager, 1999; Byram y Fleming, 2001) en la enseñanza de lenguas, los profesionales de este ámbito tienen que contrastar sus ideas y prácticas previas con las nuevas. Dicha comparación, según Woods (1996) se manifiesta en los profesores de distintas formas, en función de la distancia que exista entre la postura subjetiva y la propuesta objetiva de cambio. Considerando todo ello, formulamos inicialmente tres preguntas generales para dirigir la investigación y varias preguntas derivadas que se generaron a partir del primer estudio de los datos. Así, estas fueron las preguntas generales que sirvieron como punto de partida del presente estudio:

- ¿Qué sistema de creencias manifiestan en sus declaraciones los docentes de ELE en torno a la enseñanza de la cultura?
- ¿Qué características tiene la actuación de los profesores durante los procesos de comunicación y de enseñanza en relación con el aprendizaje de las culturas del mundo hispano en aulas multiculturales?
- ¿Cómo facilitan los profesores los elementos de formación e información multiculturales en las aulas?

Además de estas, las preguntas secundarias que nos hicimos fueron las siguientes:

### 3. Objetivos y preguntas de investigación

1. ¿Qué mecanismos o recursos usan los docentes para poner en contacto la cultura de la lengua meta con las de los alumnos?
2. ¿Potencia el discurso del profesor el desarrollo de las destrezas interculturales en los aprendientes? ¿En qué medida?
3. ¿Fomenta el discurso docente la conciencia cultural crítica en los procesos de aprendizaje de la lengua? ¿De qué forma?
4. ¿Cumple el discurso pedagógico la función de mediación intercultural en las aulas de E/L2? ¿De qué modo?

A medida en que avanzó la investigación algunas de estas preguntas fueron reformuladas, desechadas o ampliadas porque nos parecieron imprecisas o irrelevantes para nuestros propósitos. Siguiendo las sugerencias de Goetz y LeCompte (1998), la enunciación de nuestras preguntas se fue adecuando paulatinamente a los datos empíricos que las originan hasta llegar a su planteamiento definitivo. Así, para desarrollar los objetivos de nuestro estudio, hemos formulado una pregunta principal de investigación y las siguientes preguntas secundarias:

**¿Cómo se articula el pensamiento y cómo desarrollan la práctica docente profesores de ELE en relación con el fomento de la competencia intercultural?**

1. ¿Qué visiones tienen las profesoras de la relación entre lengua y cultura?
2. ¿Coinciden las docentes en su visión de la dimensión cultural? En el caso de que esas visiones difieran ¿qué aspectos comunes mantienen y qué diferencias proyectan?
3. ¿Manifiestan las profesoras la dimensión cultural que se da en sus clases como conocimiento o como competencia para la acción social?
4. ¿Cómo articulan las docentes sus reflexiones sobre el desarrollo de la competencia intercultural en las clases?
5. ¿Muestran las profesoras de forma explícita su adscripción a las propuestas que plantean el MCER y el PCIC dirigidas al desarrollo de la competencia intercultural?



6. ¿Entienden las docentes los componentes culturales como unidades cerradas, características de un sistema lingüístico o, en cambio, como una variedad de manifestaciones que permiten la interpretación y la ósmosis entre los sistemas culturales en los que se contextualizan las lenguas?
7. Dentro de esta pluralidad cultural del aula, ¿cómo valoran las profesoras la cultura de aprendizaje que aportan los alumnos?
8. ¿Parecen ser conscientes las docentes de la complejidad que supone ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia intercultural?
9. ¿Consideran las profesoras el concepto de aumentar la conciencia lingüística referida a las prácticas discursivas propias y de los estudiantes?
10. En las declaraciones de estas docentes ¿qué papel les parece que juega la cultura de los alumnos en sus prácticas de clase?
11. ¿Qué valor le otorgan las profesoras al plurilingüismo y a la pluriculturalidad en el aprendizaje de la LE?
12. ¿Con qué centralidad se da la cultura en las prácticas de aula?
13. ¿Qué componentes de formación intercultural promueven las profesoras en estas aulas de ELE?
14. ¿Qué nivel de congruencia existe entre las declaraciones de las docentes sobre su actuación, sobre los resultados de la observación de esta actuación y todo ello contrastado con las propuestas que emanan del MCER y del PCIC para la formación del alumno como hablante intercultural?

Estas son las preguntas a las que pretendemos dar respuesta en este estudio. Por medio de ellas abordaremos el análisis y la discusión de datos y las retomaremos en las conclusiones finales.

## 4. CONTEXTO DEL ESTUDIO

En este capítulo ofrecemos información detallada de los centros en los que se ha realizado el trabajo de campo, presentamos a las profesoras participantes en este estudio, así como el protocolo de colaboración que hemos usado con ellas.

### 4.1. Los centros de enseñanza de idiomas dirigidos a adultos

El contexto en el que se han recogido los datos de esta investigación comprende los siguientes centros de idiomas, ubicados en el distrito de *Ciutat Vella* de Barcelona: *International House (IH) Barcelona*, el *Centro de Estudios Hispánicos* de la *Universitat de Barcelona*, la *Escuela Oficial de Idiomas (EOI) Barcelona-Drassanes* y el *Centre de Formació d' Adults (CFA) Barri Gòtic*.

Son diversos los motivos que nos han llevado a optar por estos centros. Algunos de ellos nacen con el estudio exploratorio del proyecto de tesis y otros surgieron posteriormente durante la etapa

de acceso, recogida y análisis de los datos (véase apartado 6.1). Cuando elaboramos el proyecto de investigación advertimos que el contexto de enseñanza de español (L2) en Barcelona era complejo y heterogéneo, hecho que comprobamos en el proceso de recogida de datos. Dado que el objetivo principal del estudio es indagar sobre la articulación del pensamiento y la actuación de las docentes en aspectos referidos al desarrollo de la competencia intercultural, nos pareció esencial investigar en aulas plurales, es decir, en el medio natural en que los docentes participan en procesos de enseñanza-aprendizaje generados en situaciones interculturales.

Los centros a los que hemos accedido son escenarios únicos que poseen características propias: perfil del profesorado (formación, creencias, etc.) y del alumnado (motivaciones, actitudes, situaciones, necesidades, etc.), filosofía dominante, etc., lo cual nos permite realizar una etnografía más rica de los docentes a la hora de tratar cuestiones culturales en sus clases. Pero el principal motivo que nos llevó a seleccionar estos centros es que en todos ellos sus aulas son plurales, entendidas como escenarios diversos, no sólo por el plurilingüismo existente, sino por la diversidad de orígenes sociales y bagajes culturales de los participantes, tanto alumnos como profesores.

*International House (IH) Barcelona* es el centro en el que se han recogido los datos para el estudio exploratorio de la tesis. Está situado en el centro de la ciudad, y es un edificio de seis plantas que dispone de cuarenta aulas bien equipadas, una biblioteca-centro de autoaprendizaje, sala de conferencias, etc. Es un centro de enseñanza de idiomas establecido desde 1972, cuyos objetivos siempre han sido la mejora de la calidad de enseñanza, dando importancia a la investigación y a la formación continua del profesorado. En él se ofrecen cursos, entre otros idiomas, de ELE de todos los niveles impartidos por docentes especializados. Posee además una amplia tradición en didáctica de lenguas extranjeras, por tanto de la formación de profesores de inglés que ellos imparten, como de la formación de profesores de español que llevan organizando desde 1985.

Respecto al perfil del alumnado, muchos de ellos son estudiantes de español en sus países de origen o jóvenes profesionales que necesitan el idioma en su trabajo. Sin embargo, en los últimos

años se ha incrementado el número de alumnos que estudian español con objetivos más difusos y de desarrollo personal. Los alumnos de IH proceden de todo el mundo; podemos decir que un 70% vienen de Europa, un 15% de América del Norte y un 4% de Asia. Aunque hay estudiantes de todas las edades en los cursos, la edad media oscila entre 20 y 30 años. También se organizan cursos para adolescentes, para mayores de 50 años que no quieran estar en los intensivos y para universitarios que siguen programas especiales.

El centro posee una gran tradición innovadora en didáctica de lenguas con un enfoque comunicativo orientado a la acción. Es decir, la finalidad de sus clases es que el estudiante adquiera una competencia comunicativa que le permita ser capaz de interactuar y desenvolverse en las situaciones de la vida cotidiana y profesional en las que necesite hablar en español. De ahí que consideren la interacción real en el aula como un modo de propiciar la negociación del significado y de promover el aprendizaje. Para ello responsabilizan al alumno de su aprendizaje y se le concede un papel activo en la clase a través del trabajo cooperativo y mediante actividades que desarrollen su autonomía.

El *Centro de Estudios Hispánicos* es la institución de la *Universitat de Barcelona* dedicada a la formación en lengua y cultura españolas para estudiantes extranjeros. Sus aulas están ubicadas en varios de los diferentes campus. Algunas de ellas se encuentran en el edificio histórico de la *Universitat*, situado en el centro de la ciudad de Barcelona. Dispone además de un aula de informática, bibliotecas y de un centro de autoaprendizaje de lenguas. Es un centro con más de 60 años de tradición en la enseñanza del español y entre sus servicios ofrece cursos de lengua y cultura españolas, organiza e imparte los cursos de español lengua instrumental a los estudiantes de la *Universitat de Barcelona* pertenecientes a los programas europeos *ERASMUS* y convenios bilaterales, se encarga de la celebración de los exámenes para los *Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE)* convocados por el *Instituto Cervantes* y además diseña, organiza e imparte cursos para grupos con necesidades específicas.

Los estudiantes proceden de más de cien países de todos los continentes. El *Centro de Estudios Hispánicos* organiza e imparte cursos de español para estudiantes de intercambio participantes en el programa *ERASMUS*, además de convenios con universidades americanas, hispanoamericanas, rusas, chinas, japonesas y de otros países del resto del mundo.

El centro plantea sus clases desde un enfoque comunicativo basado en tareas de uso de la lengua y presta atención a los aspectos formales. La finalidad de las clases es que el estudiante adquiera una competencia comunicativa que le permita desenvolverse en las situaciones de la vida cotidiana y profesional. De ahí que consideren la interacción real en el aula como un modo de propiciar la negociación del significado y de promover el aprendizaje. Para ello responsabilizan al alumno de su aprendizaje y se le concede un papel activo en la clase a través del trabajo cooperativo y mediante actividades que desarrollen su autonomía.

La *Escuela Oficial de Idiomas (EOI) Barcelona-Drassanes* es un centro público de régimen especial dedicado a la enseñanza de lenguas a adultos que depende del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Está ubicada en el corazón del barrio del Raval, al final de las Ramblas. La *EOIBD* fue creada en 1964 y en ella se pueden estudiar 15 idiomas. En sus instalaciones cuenta con una biblioteca, un centro de autoaprendizaje, un aula de informática, una librería, un salón de actos y un bar. El Departamento de Español ofrece cursos de español para extranjeros ofrece cursos de lengua y cultura españolas, además de cursos especiales.

Los alumnos proceden de más de cien países de todos los continentes y gran parte de ellos son expatriados que han fijado su residencia en Barcelona.

El centro posee una gran tradición innovadora en didáctica de lenguas con un enfoque comunicativo orientado a la acción. Por este motivo, se parte de un modelo de lengua de uso, cosa que supone el desarrollo y la activación conjunta de competencias tanto de tipo general como lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De este concepto de lengua, y en consonancia con los niveles de referencia desarrollados por el Consejo de Europa, surgen los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación

aplicados en las EOI. El plan de estudios de las EOI desarrolla la finalidad de las enseñanzas de idiomas que se imparten en ellas, que es capacitar al alumnado en el uso efectivo del idioma como vehículo de comunicación general.

##### *El Centre de Formació d' Adults (CFA) Barri Gòtic*

Es uno de los 25 centros de formación de adultos que existen actualmente en la ciudad de Barcelona y depende del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Está ubicado en el centro de la ciudad, en un equipamiento de la calle Rull, en el barrio Gótico. Es un local de planta baja que dispone de varias aulas, una biblioteca y una sala de profesores. A partir del curso 2012-2013, por necesidades de espacio se traslada a su nueva sede del antiguo edificio de la escuela de Drassanes, en el pasaje Gutenberg.

A partir de 1985, debido al incremento considerable de la inmigración en Barcelona, principalmente en Ciutat Vella, el CFA Barri Gòtic intenta cubrir al máximo las nuevas necesidades y adaptarse a ellas. El centro pasa por distintos periodos pero muestra una voluntad de asumir dichas necesidades: formación del profesorado, horarios, materiales, reivindicaciones a la administración, insensible al tema. Finalmente consigue atender a unos 600 alumnos al año en cursos cuatrimestrales. En el CFA se imparten los niveles de español de la EOI (desde inicial hasta 5º), así como de inglés y catalán; el inglés es enfocado como lengua extranjera, asumiendo también las enseñanzas básicas desde alfabetización hasta graduado escolar y, en la actualidad, se imparten módulos de formación de grado superior.

El alumnado es principalmente asiático, en su mayoría chino, aunque es muy cambiante debido a las oleadas migratorias. En función del país de origen, del sexo y la edad, los alumnos están escolarizados de una manera u otra, han terminado o no los estudios, tienen estudios superiores etc. El analfabetismo afecta más a las mujeres que a los hombres, sobre todo entre los colectivos de paquistaníes, magrebíes y africanos. Los alumnos adquieren un aprendizaje de subsistencia, la mayoría de ellos una vez que alcanza un nivel básico para interactuar en función de sus necesidades, deja de estudiar. El catalán lo aprenden poco y después del castellano y el inglés; suele ser por motivos laborales

y a nivel puramente comunicativo. Sin embargo hay un 20 o 30% que superó con éxito los niveles establecidos en los cursos más altos como el 5º nivel.

La filosofía dominante del CFA es la de cubrir las necesidades de asistencia social del alumnado inmigrante. El objetivo principal de sus clases es que el estudiante desarrolle la habilidad comunicativa. De ahí que el aprendizaje de la lengua se oriente desde una perspectiva funcional que le sirva al alumno para el desarrollo personal, ampliar estudios e integrarse en la comunidad en la que vive. El centro siempre ha tratado de favorecer una enseñanza operativa y de calidad de manera pragmática y funcional.

## **4.2. Los sujetos participantes en la investigación**

### **4.2.1. El protocolo de colaboración con las profesoras**

Para iniciar este tipo de investigación etnográfica realizada en contextos educativos hay que contar con la colaboración de alumnos y docentes. En nuestro caso, era imprescindible contar con la colaboración de profesionales del sector de la enseñanza del español (L2). En concreto, solicitamos la colaboración de forma individual a cuatro profesoras y les explicamos nuestra intención investigadora, sin ser demasiado específicos, para no distorsionar los resultados del estudio. La colaboración en el estudio implicaría lo siguiente:

- 1) la observación y grabación en audio de algunas de sus clases de español/L2.
- 2) la realización de una entrevista grabada en audio.

Por nuestra parte nos comprometíamos a informales de los resultados del estudio. Antes de nada les aseguramos la confidencialidad de los datos y el anonimato a través del uso de pseudónimos y la no difusión de las grabaciones en audio. Todas mostraron su acuerdo sin ningún tipo de reticencias.

El hecho de que el investigador también sea profesor de ELE ha hecho que, a la hora de hacer la propuesta de colaboración a los docentes, se hayan generado desde el principio sentimientos de confianza y empatía mutuos.

La primera propuesta de colaboración se hizo en noviembre de 2007 en International House a *Nur*. De finales de septiembre a principios de octubre de 2009 se preparó el acceso a la *EOI-Drassanes*, el *Centro de Estudios Hispánicos* de la Universitat de Barcelona y el *Centre de Formació d'Adults-Gòtic* y se estableció el protocolo de colaboración con las otras tres participantes, *Amaia*, *Laura* y *Ester*. Todas las profesoras aceptaron la colaboración en el estudio sin ningún tipo de reticencias.

Respecto a la colaboración de los alumnos, se les solicitó en el momento de las observaciones en el aula. Los estudiantes aceptaron su participación en el estudio.

### **4.2.2. Las profesoras participantes**

Por el hecho de que la investigación etnográfica se fundamente en la subjetividad y sea en sí misma un proceso social de construcción de conocimiento, consideramos a las profesoras investigadas como sujetos que forman parte activa de dicho proceso y no como objetos (Arnaus y Contreras, 1995).

La selección de estas cuatro profesoras se hizo, considerando su perfil profesional. En concreto, su experiencia en aulas plurales, en la que hayan atendido a alumnos de un perfil diverso (lenguas, culturas...) y que representen una parte del colectivo de los adultos extranjeros que aprenden español en Barcelona (inmigrantes, estudiantes de *Erasmus*, etc.). Conviene precisar que todos los datos que ofrecemos de las participantes están en referencia a diciembre de 2013.

#### ***NUR***

*Nur* tiene 45 años de edad y lleva 15 años en la docencia. Es licenciada en Ciencias de la Información. Ha trabajado como



profesora de ELE durante 10 años en Londres, donde ha impartido clases en el ámbito universitario y en el sector privado (*colleges*, escuelas de negocios, *International House London...*). En la actualidad reside en Barcelona y es profesora de español/L2 en *International House*. Desde 2007, es formadora del Curso de formación para profesores de español como lengua extranjera y, desde hace tres años, es también tutora *on line* del Curso e-learning para profesores de ELE. Ha participado en la creación de materiales con la BBC y con la editorial Difusión.

### **AMAIA**

*Amaia* tiene 54 años de edad y 27 años de experiencia en la enseñanza de ELE. Es licenciada en Filología Hispánica. Desde 1985 trabaja en el Departamento de español de la *EOI Barcelona-Drassanes*. Ha colaborado en diversas ocasiones con el *Máster de formación de profesores de ELE* de la *Universitat de Barcelona* como tutora de la asignatura de *Prácticas*. Ha sido responsable de español en el *Centro de Autoaprendizaje* de la *EOI Barcelona-Drassanes* (2002-2007). Fue Asesora Técnica del MEC en El Cairo (1997-99). Actualmente reside en Barcelona y continúa como docente en la misma institución.

### **LAURA**

Tiene 36 años de edad y 14 años de experiencia docente. Es doctora en Filología Hispánica, y Máster en *Literatura comparada y estudios culturales*. Es profesora lectora en el Departamento de Hispánicas de la Facultad de Filología (UB), y enseña Literatura Moderna y Contemporánea. Desde 1999, es profesora de ELE en el *Instituto de Estudios Hispánicos* de la *Universitat de Barcelona*, y desde 2001 en el Centro de estudios de las Universidades de California/Illinois en Barcelona. Ha publicado los resultados de sus investigaciones en revistas especializadas y los ha presentado en universidades y en el Instituto Cervantes. Está especializada en cuestiones relativas a la metodología de la enseñanza de la literatura a extranjeros, y su valor en el aula de ELE. Ha impartido cursos y seminarios sobre este tema en diferentes universidades, centros del Instituto Cervantes y en programas de máster. Es coautora de dos manuales para la enseñanza de ELE.

**ESTER**

*Ester* tiene 61 años de edad y 30 años de experiencia docente. Es licenciada en Antropología y en Historia. Ha realizado estudios de posgrado en *Educación de personas adultas* y en *Estudios para el desarrollo*. Además ha cursado el *Máster en metodología y didáctica del español/L2*, completado con un estudio sobre la adquisición de la L2 en personas inmigradas analfabetas. Ha realizado diversos cursos de formación del profesorado en L2, etnolingüística, interculturalidad e inmigración en varias instituciones españolas. Ha participado en congresos y seminarios sobre enseñanza de lenguas e inmigración. Está especializada en lengua e inmigración, principalmente en la asiática, tema sobre el que ha publicado varios artículos y libros de teoría en distintas lenguas. Comienza su experiencia docente impartiendo Ciencias Sociales y, desde 1989 hasta el 2011, español/L2 para inmigrantes en el *Centre de Formació d'Adults Barri Gòtic*.

## **5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La finalidad de este capítulo es fundamentar la opción metodológica que hemos adoptado para desarrollar esta investigación. En primer lugar, tras un breve recorrido por los principales paradigmas de investigación, justificamos nuestra opción por el paradigma interpretativo de investigación en el que se inscribe este estudio. Seguidamente, en consonancia con el objeto de estudio y con nuestros objetivos, se caracteriza la metodología cualitativa y justificamos dicha opción y, finalmente, el enfoque etnográfico, donde se explican y justificamos los métodos que aplicamos en la recogida y el análisis de los datos.

Considerando que nos aproximamos a un objeto de estudio complejo, constituido por datos subjetivos de los participantes referidos a sus actuaciones en el aula, optamos por una metodología cualitativa, derivada del paradigma interpretativo de investigación. Para caracterizar las creencias que articulan el pensamiento del profesorado en relación con el tratamiento implícito y explícito de la cultura en clase de LE es necesario, como indica Bruner (1983) una aproximación que asuma el valor de los datos subjetivos, de las narrativas como fuente de

conocimiento y de las maneras de decir espontáneas como datos relevantes para el estudio.

En investigación educativa entendemos por *métodos* «la gama de aproximaciones usadas para reunir los datos que van a servir de base para la interpretación, la explicación y la predicción» (Cohen y Manion, 1990: 71). La elección del método está determinada por la naturaleza misma de la investigación y por su objetivo. El propósito del presente estudio, interpretar el pensamiento y la acción situada de unas profesoras en relación a la cultura en ELE, ha hecho que optemos por un paradigma de investigación cualitativo. El hecho de que sea cualitativo presupone una orientación empírica a la investigación, es decir, la interpretación se realiza a partir de datos sistemáticamente recogidos, transcritos del modo más fiel posible, y analizados, de forma sistemática.

## **5.1. Los paradigmas de investigación social**

La investigación se ha convertido en una actividad importante y necesaria en educación, dando lugar a una disciplina académica que aborda todo lo relacionado con la «naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo» (Latorre *et al*, 1996: 36). Según estos autores, durante las últimas décadas, tanto en Ciencias de la Educación como en Ciencias Sociales, han surgido múltiples lenguajes científicos, con diversas posiciones epistemológicas y nuevas perspectivas de estudio que se engloban bajo el término *paradigmas de investigación*.

La cuestión de la elección del paradigma es una decisión relevante puesto que ésta tiene que ver con diversos modos de entender la realidad social. Cohen y Manion (1990) definen los tres supuestos que inciden en las decisiones que se adoptan en una investigación: el ontológico, el epistemológico y el de relación del ser humano con su entorno. Desde la ontología, se contraponen la concepción de una realidad externa al individuo y de naturaleza objetiva a otra que la concibe como producto y construcción de la conciencia y del conocimiento individual. Desde la epistemología, se plantea la visión del conocimiento como objetivo y tangible o como personal, subjetivo y único. Desde la relación de la

naturaleza humana con su entorno, se puede plantear una visión del ser humano y de sus experiencias como producto del entorno y condicionado por las circunstancias externas (perspectiva determinista) o se puede plantear una visión creativa del ser humano como iniciador y constructor de su entorno (visión voluntarista).

Las corrientes filosóficas dominantes en la investigación educativa, según Colás y Buendía (1994) son tres: el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo), la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neomarxismo). La coexistencia de estos tres enfoques define la situación en investigación educativa. Latorre *et al.* (1996) aluden a la superación de la clásica dicotomía entre paradigma cuantitativo frente a cualitativo mediante la identificación de tres grandes paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico.

Cohen y Manion (1990) suscriben la clásica distinción entre investigación cuantitativa y cualitativa. Según estos autores, el investigador puede adscribirse a la primera perspectiva, que contempla el mundo social como una realidad externa y objetiva (positivista), en la que se pueden analizar las relaciones y regularidades entre factores previamente seleccionados. A esta aproximación *nomotética*, que persigue la búsqueda de leyes universales que expliquen la realidad, le corresponde una metodología cuantitativa y experimental, orientada a dichos fines. En cambio, si uno favorece una visión alternativa de la realidad social que prioriza la propia perspectiva de los individuos en la creación e interpretación del mundo social, habrá optado por una segunda perspectiva, la cualitativa. A esta aproximación *idiográfica* le correspondería una metodología cualitativa, sin descartar a la cuantitativa.

Guba y Lincoln (1994) establecen una comparación entre cuatro paradigmas de investigación: positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo. Estos dos últimos se relacionarían con el paradigma interpretativo, que incluye visiones subjetivas y emplea métodos cualitativos.

El presente estudio se alinea por tanto dentro del paradigma interpretativo puesto que es coherente con el objeto de

investigación. La posición que se adopta en dicho paradigma se aleja del positivismo, donde se concibe el mundo social y la conducta mediante variables o relaciones causales (postura nomotética). Al contrario, no buscamos establecer regularidades e indagamos en la experiencia subjetiva y en la acción de unas docentes para tratar de interpretarlas (postura idiográfica). De hecho, las creencias de los profesores no pueden investigarse con procedimientos experimentales, cuasi experimentales o medirse con procedimientos psicométricos. Trataremos de conocerlas, describirlas e interpretarlas y relacionarlas trazando una serie de mapas conceptuales que reflejen la arquitectura de creencias de las profesoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cultura. Dentro de esta opción metodológica, empleamos el enfoque etnográfico para la recogida y el análisis de los datos. Dicho enfoque trata de comprender e interpretar los datos desde una perspectiva holística, considerando el contexto en el que surgen y desde una perspectiva émica, es decir, desde la de los participantes en la investigación (Hymes, 1974; Chaudron, 1988; Watson-Gegeo, 1988). Consideramos que la perspectiva émica nos permite comprender la postura interna, la de las profesoras colaboradoras, y la holística, dirige su atención al conjunto que integran personas, escenarios o grupos, evitando interpretar elementos aislados.

El uso de una metodología de investigación cualitativa e interpretativa podría ayudarnos a responder a las preguntas del estudio y contribuir a la reflexión sobre las nuevas situaciones a las que se enfrenta el profesorado de español/L2 en contextos multiculturales. A continuación pasamos a describir dicha metodología, tal como la entendemos y aplicamos en el presente trabajo.

## **5.2. Metodología cualitativa**

La literatura sobre metodología cualitativa es amplia y contiene múltiples referencias. Entre los autores que revisan esta aproximación están Taylor y Bogdan (1984), Wittrock (1986), Burgess (1988), Bisquerra (1989), Lecompte, Millroy y Preissle (1992), Denzin y Lincoln (1994; 2005), Colás y Buendía (1994), Maykut y Morehouse (1994), Smith (1994), Davis (1995), Freeman

(1995), Hitchcock y Hughes (1995), Lazaraton (1995), Bailey y Nunan (1996), Mason (1996) y Dörney (2007), entre otros.

De las referencias anteriores, una reciente aproximación en la que se aborda la metodología cualitativa es la obra de Zultan Dörneyi (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Este autor, en el capítulo segundo, comenta que la dificultad para describir la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, está en la falta de un consenso general entre los investigadores cualitativos sobre sus rasgos y sus principios generales. Para argumentar esta cuestión, cita a varios autores: Primero, a dos influyentes investigadores cualitativos, Denzin y Lincoln (2005), los cuales indican que ello se debe a la falta de teorías o paradigmas propios que la distinguan. Posteriormente, alude a Silverman (1997), quien constata que no hay una doctrina aceptada subyacente a toda la investigación sociológica cualitativa. Y finalmente, a Holliday (2004), quien señala que esta falta de uniformidad se remonta a los orígenes de la aproximación cualitativa, cuando estudiosos de diversas creencias, se unían bajo la etiqueta cualitativa en su lucha en contra del paradigma cuantitativo. Dörneyi (2007) indica que afortunadamente, el panorama actual no es tan fragmentado como sugerían estos autores, de hecho la investigación cualitativa es una disciplina floreciente, y si bien es cierto que algunas cuestiones han sido objeto de numerosos debates, existe un conjunto básico de rasgos universales que caracterizarían a una buena investigación cualitativa.

Denzin y Lincoln (2005) nos recuerdan que los métodos cualitativos se introducen en la sociología a fines de la primera década del S. XX a través de los trabajos de la Escuela de Chicago para el estudio de la vida de grupos humanos, y durante el primer tercio del mismo siglo en la antropología con los estudios de Boas y Malinowski, tratando de definir el método de trabajo de campo. Por eso, las ideas básicas y principios cualitativos no son del todo nuevos, sin embargo el primer texto que trató de definir la metodología cualitativa *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, de Glaser y Strauss, no aparece hasta el año 1967. Denzin y Lincoln comentan que en esta influyente obra, sus autores describieron los procedimientos cualitativos como no sistemáticos ni rigurosos; además, sostenían que las primeras monografías basadas en datos cualitativos se trataban de largas descripciones que aportaron poco desarrollo teórico. Después de 1930, la investigación cuantitativa produjo

avances sustanciales y la cualitativa fue relegada al trabajo preliminar y exploratorio, cuyo papel era proporcionar un punto de partida a los estudios cuantitativos más serios. La primera mitad del S. XX estuvo dominada por la metodología cuantitativa y el inestimable mérito de la obra de Glaser y Strauss, que era ofrecer un reto viable a dicha metodología. Estos autores, y por primera vez los investigadores de inclinación cualitativa, tuvieron una elaborada metodología, fundamentada teóricamente, disponible para ellos. Dörnyei (2007) advierte que recientemente ha habido una explosión de textos sobre métodos cualitativos, reflejo del creciente interés por esta aproximación de todas las disciplinas de las ciencias sociales. Entre ellos, Seale *et al.* (2004), examinaron la producción de textos de metodología de editoriales principales como Sage y descubrieron que durante la última década hubo un incremento de textos sobre metodología cualitativa.

Para Duff (en prensa) en lingüística aplicada ha habido un aumento visible y aceptación de la metodología cualitativa desde mediados de 1990. Según Dörnyei (2007) esto se relaciona con el reconocimiento de que casi todos los aspectos de la adquisición del lenguaje y su uso están determinados y configurados por factores sociales, culturales o situacionales, y la investigación cualitativa es ideal para proporcionar intuiciones dentro de condiciones contextuales e influencias. En consecuencia, la lingüística aplicada ha estado ofreciendo, cada vez más, un nivel en igualdad de condiciones para ambas aproximaciones, cuantitativa y cualitativa. Tras lo expuesto, un asunto que le preocupa a este autor, relacionado con esto es que ha habido pocos estudios cualitativos en las principales revistas de lingüística aplicada, a excepción de *TESOL Quarterly*. Sin embargo, explica que, aunque la frecuencia de estudios cualitativos publicados es relativamente baja, el impacto de la investigación cualitativa en lingüística aplicada a lo largo de las tres décadas pasadas ha sido profundo. Estudios anteriores de la década de los 70 y 80 tuvieron un efecto revolucionario en la comprensión de la adquisición de lenguas y generaron muchos de los principios predominantes y modelos. Con respecto a la investigación contemporánea, señala que hay estudios cualitativos focalizados en temas que cubren todo el espectro de la investigación, incluso incluyen áreas cuantitativas clave como pruebas de lengua y diversas áreas de lingüística aplicada (por ejemplo, el estudio del género, raza, etnicidad e identidad) están siendo realizados desde la



investigación cualitativa. Para una revisión general sobre esta aproximación en lingüística aplicada nos remite a Richards (2003).

Latorre *et al.* (1996) destacan algunas características que definen la metodología cualitativa. Entre ellas, se orienta hacia la descripción e interpretación de los fenómenos sociales y educativos; estudia los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los participantes. El investigador trata de comprender a las personas desde dentro, a las que denominan «participantes o informantes», en lugar de «sujetos» porque son términos que sugieren «interacción con». El trato directo e interacción entre el investigador y los participantes es un rasgo distintivo en este tipo de estudios. El conocimiento es creado y no descubierto; se enfatiza en el carácter plural de la verdad. Desde esta aproximación se cuestionan los criterios de validez, fiabilidad y objetividad de la metodología empírico-analítica y se adoptan otros como la triangulación o la contrastación intersubjetiva.

Dörnyei (2007: 37) enuncia las características de la investigación cualitativa que aparecen mencionadas más a menudo en la literatura especializada:

- *Diseño de investigación emergente*: ningún aspecto de la investigación está prefigurado y el estudio se mantiene abierto y fluido, por ello puede responder de forma flexible a nuevos supuestos que puedan surgir durante el proceso de investigación.
- *Naturaleza de los datos cualitativos*: la investigación cualitativa usa una amplia gama de datos que incluye entrevistas grabadas, varios tipos de textos (notas de campo, entradas o notas de diarios, documentos) e imágenes (fotos o vídeos). Durante el procesamiento de los datos, la mayoría se transforman en textos (por ejemplo las entrevistas grabadas son transcritas) porque la mayor parte del análisis cualitativo se realiza con palabras.
- *Características del contexto de la investigación*: puesto que el objetivo cualitativo es describir fenómenos sociales tal como suceden en contextos reales, la investigación cualitativa se realiza en entornos naturales, sin ningún intento de manipulación de la situación en la que se realiza el estudio. Con el fin de captar en detalle el contexto, tales

investigaciones se realizan a través de un contacto intenso y prolongado o inmersión en el contexto de investigación.

- *Significado que tiene para el participante (insider meaning)*: la investigación cualitativa se interesa por opiniones subjetivas, experiencias y sentimientos de los individuos; por tanto, el objetivo principal de la investigación es explorar las opiniones de los participantes en las situaciones objeto de estudio.
- *Tamaño pequeño de la muestra*: los buenos trabajos de investigación cualitativa son muy laboriosos y por lo tanto usan muestras mucho más pequeñas que en la investigación cuantitativa.
- *Análisis interpretativo*: la investigación cualitativa es fundamentalmente interpretativa, lo cual significa que el resultado de la investigación es finalmente el producto del estudio de la interpretación subjetiva de los datos.

Taylor y Bogdan (1986: 20-23) se refieren a la metodología cualitativa como aquella que «produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas y escritas, y la conducta observable». Estos autores resumen en diez las características de dicha metodología que la hacen adecuada para la investigación interpretativa:

1. «La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa, el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos se basan en las acciones humanas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en

su investigación.

9. Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte».

En líneas generales, esta metodología se adecúa al objeto de investigación (el discurso docente) y a los objetivos del estudio. Nuestro propósito es comprender la enseñanza en su medio natural (centros de enseñanza, aulas...) teniendo en cuenta todos los elementos que participan en ella (profesores, alumnos, contexto, etc.). El hecho que el diseño sea flexible hace que realmente pueda llegar a ser un arte que, al igual que la enseñanza, es un proceso en construcción, donde la acción y la reflexión tienen una base empírica.

Colás y Buendía (1994) señalan algunos aspectos comunes de esta metodología: se asume una concepción múltiple de la realidad que sólo puede ser estudiada desde una perspectiva holística; el principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos con el fin de captar sus relaciones internas y la intencionalidad de las acciones. El investigador y el objeto de investigación interactúan y se influyen mutuamente; la finalidad de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan casos individuales, sin llegar a abstracciones universales; la simultaneidad e interrelaciones entre los fenómenos hace que sea imposible distinguir las causas de los efectos y, por último, los valores están implícitos en la investigación y esto se refleja en las decisiones de tipo metodológico (adopción de un paradigma, de una teoría...).

De los axiomas que hemos citado previamente, según Colás y Buendía, se desprenden las siguientes características específicas de esta metodología:

- La fuente principal de los datos son las situaciones naturales, entendidos dentro de sus coordenadas espacio-temporales y de su contexto.
- El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.

- Incorporación del conocimiento tácito. El investigador usa sus intuiciones o sentimientos, es decir, matices de la realidad que sólo pueden captarse por esta vía.
- Se aplican técnicas de recogida de datos abiertas, más flexibles y sensibles para captar patrones de comportamiento.
- La selección de la muestra es intencional. No busca representar una población con el fin de generalizar, sino de generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales.
- El análisis de los datos es inductivo.
- La teoría se genera a partir de los datos, no a la inversa.
- El diseño de la investigación se va elaborando a medida que avanza la investigación. La situación y los datos generan el problema, que se cuestiona y se reformula constantemente en base a los nuevos datos y constataciones.
- Se plantea criterios de validez específicos, con el uso de técnicas que garantizan la credibilidad de los resultados.

El proceso de investigación, en la metodología cualitativa, difiere de los modelos de investigación educativa clásicos. En ésta se distinguen principalmente cuatro fases: recogida de datos, análisis de los mismos, generación de teoría y redacción del informe de investigación. Dichas fases no son sucesivas, sino que se suceden de forma interactiva, es decir, en todo momento existirá una relación entre recogida de datos, muestreo y elaboración de teorías. Así, las hipótesis se modificarán a partir del análisis de los datos; se origina una nueva recogida de datos, y así sucesivamente. A continuación comentamos brevemente cada una de estas fases:

En la investigación cualitativa es crucial que la fase de recogida de datos se realice en contextos naturales en los que estos surgen y no en situaciones artificiales. En esta fase, más que recoger datos, tratamos de generarlos por medio de técnicas como las entrevistas y la observación de clases.

La segunda fase de la investigación es el análisis de los datos. En la investigación cualitativa no se analizan los datos al final, sino

que se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación. La codificación de los datos se considera un primer nivel de análisis. A partir de ella se crean las categorías que se van redefiniendo cada vez más, y a su vez generan la necesidad de recoger nuevos datos que respondan a las cuestiones que han quedado sin contestar.

Gil, García y Rodríguez (1995) mencionan las dificultades asociadas con el análisis de datos cualitativos. Caracterizan esta tarea en el ámbito etnográfico, donde el proceso de análisis podría seguir las etapas siguientes: lectura inicial de los datos, codificación, disposición de los datos, obtención de conclusiones y verificación de conclusiones. Este proceso no sigue una secuencia lineal, ya que unas etapas se encabalgan con las otras o incluso perduran a lo largo de todo el proceso de análisis. Además indican diferentes recursos informáticos diseñados para el análisis de datos cualitativos que pueden facilitar las tareas mecánicas, siempre teniendo presente que las tareas conceptuales son exclusivas del analista.

Hitchcock y Hughes (1995) consideran que el análisis de datos cualitativo es un asunto complejo, aunque puede ser agradable y gratificante a la vez. Estos autores enumeran las siguientes características del análisis de datos cualitativo: es esencialmente abierto, creativo, emergente e inductivo; supone aprender a escuchar lo que los datos están diciendo; implica codificar y categorizarlos, de los cuales emergen las categorías; es necesario comparar acontecimientos en el tiempo y en el espacio; trata de clasificar los datos y crear tipologías.

Colás y Buendía (1994) sintetizan los principales procedimientos metodológicos que supone el análisis de datos, comenzando con el proceso de teorización, que consiste en descubrir y manipular categorías abstractas a través de distintas operaciones: exploración, descripción, interpretación y teorización. Este proceso es cíclico, la recogida de datos y su exposición nos lleva a conclusiones que a su vez pueden conducirnos a otra recogida de datos desde un nuevo enfoque. Es un ciclo en el que se va generando teoría a partir de los datos recopilados.

La tercera fase de la investigación cualitativa es la generación de teoría. La investigación cualitativa no puede alcanzar sólo fines

meramente descriptivos, sino que su objetivo es generar teoría a partir de los datos que se estudian. Colás y Buendía (1994) explican esta fase diferenciando dos aspectos: *tipos de teorías y procesos que se siguen para la teorización*. En el primer caso aluden a la denominada «Grounded Theory» o *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967). Estos autores identifican dos tipos de teorías: la formal y la sustantiva. La teoría sustantiva se conforma con la interrelación de conceptos sobre aspectos específicos del fenómeno investigado, está restringida a situaciones concretas y vinculadas al desarrollo de categorías. Esta teoría, generada desde los datos, servirá para crear teorías formales o reformular otras. La teoría formal explica clases abstractas de conductas humanas a partir de la interrelación de proposiciones. Es necesario que se generen múltiples teorías sustantivas y formales para poder formular una teoría más general. En nuestro estudio, esto se refiere tanto a las teorías particulares de unas docentes de ELE a la hora de conceptualizar e interpretar la competencia intercultural como a sus respectivas acciones concretas al abordarla en el aula.

El proceso por el que se llega a la teorización pasa por las siguientes actividades: a) descubrimiento de las unidades de análisis, b) categorización o conceptualización, c) hipótesis y/o proposiciones, y d) establecer conjeturas fundamentadas (formulación de la teoría).

La última fase de la investigación cualitativa es la redacción del informe de investigación. Ésta incluye la descripción detallada del contexto de estudio y de la metodología: sistemas de recogida de datos, informantes, justificación de la metodología empleada, etc. La finalidad es generar una descripción densa (Geertz, 2001) que contenga información rica y detallada sobre todo el proceso de la investigación, que nos ayude a darle una mayor credibilidad al estudio.

En el ámbito de investigación de lenguas, Chaudron (1988) establece cuatro tradiciones de investigación que él denomina «enfoques»: el enfoque psicométrico, el del análisis de la interacción, el del análisis del discurso y el etnográfico. En el presente estudio optamos por el enfoque etnográfico; a continuación revisamos dicho enfoque y explicamos los motivos de su elección.

### 5.3. El enfoque etnográfico<sup>1</sup>

El término *etnografía*,<sup>2</sup> en su sentido literal significa «descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos» (Woods, 1987: 18). Ésta ha sido siempre la preocupación de la antropología, pero en los últimos años la etnografía ha llegado a tener un interés considerable para sociólogos, lingüistas, psicólogos sociales, docentes, que advierten la necesidad de estudiar el comportamiento humano en su contexto social.

Los primeros testimonios etnográficos, según Hymes (1982), habría que buscarlos en el mundo antiguo del Mediterráneo con Herodoto, y después continuar con los relatos del descubrimiento del Nuevo Mundo, una historia continua de informes etnográficos. Pero, como señala Erickson (1989), los manuales hacen coincidir el inicio de la tradición etnográfica con el surgimiento a finales del S. XVIII de la investigación interpretativa, focalizada en la vida de los pobres. La etnografía, como forma de investigación social surge a finales del S. XIX y principios del S. XX con el interés de algunos antropólogos por estudiar las culturas primitivas «desde dentro». Hasta la publicación de *Los argonautas del Pacífico Occidental* (Malinowski, 1922) la antropología no dispone de un informe etnográfico sistemático y riguroso. Erickson (1989) subraya que este informe de Malinowski sobre los habitantes de las islas Trobiand (Melanesia) revolucionó el modo de hacer trabajo de campo porque además de transmitir la información explícita de la cultura que observó, aportó información implícita inferida de los datos que había recopilado.

Los antropólogos han definido la etnografía de diversas maneras mientras trataban de crear un instrumento de investigación a la vez

---

<sup>1</sup> Según Erikson (1989) el conjunto de enfoques de la investigación sobre la enseñanza denominados *etnográfico, cualitativo, observacional, participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo*, presentan fuertes semejanzas entre ellos. Este autor opta por el término *interpretativo* para referirse a todo el conjunto.

<sup>2</sup> La etimología de la palabra *etnografía* procede de dos términos griegos: *éthnos* y *graphé* (Latorre et al., 1996). El primero lo usaban los griegos para referirse a los otros, a los «etnoi», es decir, a los que no eran griegos; mientras que el segundo significaba escritura. En la etimología del término subyace ya la intención de la etnografía, la escritura sobre la cultura del *otro*.

que captaban su esencia y la desarrollaban. Entre ellos, destacamos los comentarios de Wilcox (2006: 96) a la definición de etnografía de Wolcott<sup>3</sup> como una ciencia de la descripción cultural. Este autor prioriza el carácter *descriptivo* de la etnografía, en la que «el investigador trata de ser fiel a la hora de describir e interpretar el discurso social de un grupo de personas». Además, pone de manifiesto que, a pesar de que esta disciplina se había entendido como la descripción de la cultura de una comunidad, se puede aplicar igualmente a la descripción del discurso social de cualquier grupo de personas, en este caso profesores y alumnos.

Según Watson-Gegeo (1988: 575), el enfoque etnográfico se inscribe en el marco de investigación naturalista,<sup>4</sup> es decir, una orientación no intervencionista sobre los sujetos, ya que implica «observation in nonlaboratory settings», es decir, en escenarios naturales o reales, más que en grupos experimentales. Trata de no incidir en el discurso natural que se genera en el aula, ya que persigue describir e interpretar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que ejercer un control sobre los sujetos, tratando de probar hipótesis en su relación causa-efecto. En este enfoque la pregunta de investigación y la hipótesis surgen de los datos obtenidos.

Wolcott (2006: 128-130), en un seminario en la universidad de Alberta en 1981, tratando de definir la etnografía a sus colegas educadores, se refiere a la intención etnográfica con una lista de lo que no es:

- 1) La etnografía no es una técnica de campo.
- 2) La etnografía no es permanecer durante mucho tiempo en el campo.

---

<sup>3</sup> Wolcott, H. F. (1975) «Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools», *Human Organization*, 34 (2), pp. 111-127.

<sup>4</sup> Watson-Gegeo (1988) clarifica el uso de los términos naturalista, cualitativo y etnografía. Advierte que *investigación cualitativa* se refiere a la presencia o ausencia de algo que determina su naturaleza o diferencia sus características; investigación naturalista es un término descriptivo e implica que el investigador observe las conductas en el escenario natural en que la gente vive y trabaja; la etnografía por estas definiciones es cualitativa y como otras formas de investigación, también naturalista.



- 3) La etnografía no es simplemente una buena descripción.
- 4) La etnografía no se genera iniciando y manteniendo una relación con los sujetos.

Este autor explica cada uno de los puntos anteriores y matiza una cuestión central que había planteado: «el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural». Advierte que si ese interés no se refleja en el informe de un observador, entonces no es etnográfico.

Tras la segunda guerra mundial, algunos etnógrafos comenzaron a tratar aspectos de la educación, guiados por Spindler, de la *Universidad de Stanford*, y Kimball, del *Teachers College* de Columbia. En ambos, ejercía una gran influencia la obra de la etnóloga Margaret Mead (1928) *Coming of Age in Samoa*, la primera etnografía educacional (Erickson, 1989: 207). En 1954, George Spindler reúne a educadores y antropólogos en la Conferencia de Stanford, donde se gestan las bases de la antropología de la educación. Pulido (1995: 21-22) enuncia las cuatro ideas principales expuestas en dicha conferencia: la necesidad de contextualizar desde el punto de vista socio-cultural el proceso educativo, la búsqueda de un marco filosófico que fundamente la articulación entre la teoría antropológica y la teoría educativa, la relación de la educación con las fases culturalmente definidas del ciclo vital y la naturaleza intercultural del entendimiento y del aprendizaje. Este autor trata las relaciones entre la etnografía y la investigación educativa con el fin de esclarecer ciertas confusiones entre educadores e investigadores sobre qué es la etnografía y sus relaciones con la investigación educativa. Entre estas confusiones sobre la etnografía de la educación está la creencia de que son sólo estudios de evaluación cualitativa de la escuela. Torres (1988), en el prólogo de la edición en castellano de la obra de Goetz y LeCompte *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, se pronuncia así sobre este tema:

«[...] el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que sucede cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la manera más descriptiva posible, para después interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en este nicho ecológico que son las aulas».(Torres, 1988: 14)

Torres (1988) asume que la etnografía educativa no pretende alcanzar sólo un nivel descriptivo, sino que se dirige hacia la intervención pedagógica y la mejora de las prácticas de aula. Señala que los etnógrafos de la educación no siempre diagnostican o valoran la evolución en las situaciones que estudian, esto sólo lo hacen cuando tienen contratos de investigación como evaluadores.

Pulido comenta las profundas diferencias entre las dos tradiciones de etnografía de la educación en investigación educativa: la norteamericana, representada por Wolcott, y la británica, por Hammersley y Atkinson. Para estos últimos, la etnografía es simplemente un método, sin embargo Wolcott lo considera un reduccionismo, sobre todo si como tal es equiparado al experimento o a la encuesta; además, no recoge la influencia de disciplinas como la psicología o la antropología cultural.

A partir de los años 70, el método etnográfico se aplica con éxito a la investigación en la escuela. La etnografía concede una gran importancia al discurso en el aula, conocer las palabras de los participantes (profesores y alumnos) se convierte en el principal medio para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente la investigación educativa ha estado muy alejada de la enseñanza, ya que la mayoría de los estudios han sido realizados por investigadores externos, ajenos a las prácticas del aula y estos surgen desde los intereses teóricos de otras disciplinas como la psicología, la sociología o la filosofía. Stenhouse (1975) cree que la situación ideal sería unir en la misma persona ambas funciones, la de profesor e investigador, en cambio ambos roles están muy definidos en sus respectivos ámbitos. Según Peter Woods (1987) la etnografía es adecuada para salvar el abismo entre el investigador y el docente, entre la teoría y la práctica del aula, a través de la perspectiva de los sujetos investigados. Precisamente, como docente de ELE, indagar en las teorías sobre la dimensión cultural en segundas lenguas desde la práctica docente, es decir, observando lo que ocurre en ella, ha sido una de las motivaciones iniciales del estudio y ha orientado el proceso de investigación. Este interés, según Woods (1987: 20) «entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento» que ha impulsado al investigador a experimentar un proceso de aprendizaje y de reflexión sobre el modo que tiene el profesorado de conceptualizar

y de aproximarse a las culturas en el aula.

La etnografía educativa puede centrarse en aspectos lingüísticos de la interacción, pero también puede dirigirse hacia lo que Stenhouse (1975) denomina «investigación-acción». Su discípulo y colaborador, Elliot (1991) la define como un método de investigación cualitativa que se centra en el diagnóstico de un problema en la práctica docente cotidiana en un contexto específico con el fin de descubrir qué aspectos pueden mejorarse o cambiar para favorecer la actuación. Estas ideas las retoma Schön (1998) con su teoría sobre la práctica reflexiva, en la que aboga por un docente que reflexione de manera constante sobre su práctica con el fin de transformarla.

Consideramos que es la investigación etnográfica, centrada en el discurso del aula, la que podría ayudar a los profesores a salvar la distancia entre la teoría y la práctica. De hecho, cada vez somos más conscientes de la utilidad de este enfoque para la investigación educativa y la formación del profesorado desde la práctica reflexiva. Van Lier (1988) justifica su defensa de la etnografía en educación con cinco razones:

- El conocimiento de lo que sucede en las clases de lengua es muy limitado.
- Es pertinente y enriquecedor aumentar este conocimiento.
- Ello sólo se puede conseguir buscando y recogiendo datos en la clase de lengua.
- Todos los datos tienen que ser interpretados en el contexto de las clases.
- Este contexto no sólo es cognitivo o lingüístico, sino esencialmente social.

En el presente estudio suscribimos la definición de etnografía que nos ofrece Watson-Gegeo: «La etnografía es el estudio del comportamiento de las personas según ocurre de forma natural, en situaciones reales, enfocándolo desde la interpretación cultural del comportamiento» (Watson-Gegeo, 1988: 576). Nos parece fundamental tener presente que el objetivo de la descripción etnográfica es proporcionar una «descripción densa» en el sentido en que Geertz la definió en 1973 en el primer capítulo de su obra *La interpretación de las culturas*, basándose en Gilbert Ryle. En

este capítulo, Geertz señala:

«[...] la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta». (Geertz, 2001: 32)

Para M. Cambra las finalidades de la investigación etnográfica son similares a las de otras ciencias que tienen como objeto de estudio los grupos humanos: indagar en la naturaleza de los hechos sociales, comprender los fenómenos que se generan en contextos educativos e interpretar las acciones humanas que forman parte de una cultura (Cambra, 2003).

Esta autora sintetiza los principios básicos de la etnografía en diez puntos: 1) la etnografía se interesa por la realidad de las situaciones educativas: el aula no se analiza en términos de aquello que debería ser, sino desde la actuación del profesor y los aprendices; 2) tiene como finalidad profundizar en los hechos cotidianos, reconstruir el sentido de las interacciones desde la perspectiva de los participantes, interpretar los valores y las normas subyacentes y contribuir a conocer las culturas del aula en su dimensión expresiva, afectiva y social; 3) se centra la atención en la clase, tanto como grupo social, como comunidad cultural que permite que se estudie la forma particular que tienen de comunicarse sus participantes; 4) su objetivo es realizar una descripción minuciosa e interpretar las acciones e interacciones de los aprendices y los docentes a partir de los datos empíricos, con el fin, no de reducir la realidad a variables o predicciones de resultados, sino para comprender desde una perspectiva holística la complejidad de los procesos; 5) dentro del *continuum* micro-macro del contexto se trata de presentar descripciones minuciosas a nivel micro (el contexto que construyen los participantes en la clase) y de tener en cuenta las obligaciones macro-contextuales (los datos previos a la interacción) tal como las perciben los participantes y se reflejan en su actuación; 6) el conocimiento detallado del modo en que ocurren las cosas en el aula debe contribuir a la mejora, a la innovación y a ofrecer repuestas a las tensiones y a los dilemas de la profesión; 7) la etnografía se centra en las percepciones y representaciones de los participantes en el aula, así como en la cultura que comparten; 8) la investigación etnográfica se centra en los participantes en la situación de clase y

particularmente en el docente como agente del desarrollo curricular, protagonista del evento comunicativo e informante o colaborador en la investigación. La investigación contribuye a su desarrollo y formación profesional; 9) hacer una investigación etnográfica significa aceptar la singularidad de la realidad y jugar con esta comprensión pluridimensional de la realidad; 10) aceptar la complejidad de las situaciones educativas implica un análisis metódico, un modelo teórico complejo que tenga en cuenta los acontecimientos significativos, sean esporádicos o recurrentes.

Una vez analizado el decálogo que esta autora nos presenta sobre la etnografía pensamos que ésta sí nos permitiría indagar en nuestro objeto de estudio. Todos los puntos nos parecen relevantes, pero quizás habría que destacar los puntos 2, 6 y 8, ya que están relacionados y forman parte de los objetivos de la investigación. La etnografía es adecuada para el estudio de las creencias y las actuaciones de los profesores, ya que lo hace en el contexto natural en el que suceden los hechos y además permite generar una riqueza de datos que nos ayudan a interpretar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es una forma viable para la mejora de la formación del profesorado en contextos multiculturales y para el desarrollo de su tarea docente e investigadora.

Las fases del proceso etnográfico no están tan delimitadas y definidas como las de otras aproximaciones. Denzin (1978), guiado por las reglas del método científico, identifica siete áreas de decisión en las fases siguientes: 1) el foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda; 2) el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección; 3) los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados; 4) la experiencia del investigador y sus funciones en el estudio; 5) las estrategias de recogida de datos; 6) las técnicas empleadas en el análisis de datos; y 7) los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicaciones. Todas ellas están relacionadas entre sí y en pocas ocasiones se ejecutan en un orden lineal.

Para Goetz y LeCompte (1988: 28) la etnografía, además de ser un producto, «es un proceso, una forma de estudiar la vida humana». Las autoras señalan que el diseño de un estudio etnográfico requiere estrategias de investigación congruentes (fenomenológicas, empíricas y naturalistas, holistas y

multimodales) que nos lleven a la reconstrucción cultural. Para ellas son cuatro las fases que conforman el proceso etnográfico: En la primera se plantean las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares; en la segunda se aborda el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y de registro; en la tercera se hace la recogida de datos; y, por último, en la cuarta se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos.

Hitchcock y Hughes (1995) concretan las fases en el desarrollo del trabajo de campo en siete tareas: 1) identificar un tema de estudio; 2) localizar un escenario y gestionar su acceso; 3) elegir a los informantes; 4) desarrollar las relaciones de campo; 5) recoger datos en el campo; 6) recoger datos fuera del campo y 7) analizar datos.

Para Dörnyei (2007), un estudio etnográfico implica un complejo proceso de entradas y salidas del investigador en el campo, que puede describirse como una secuencia de cuatro fases (véase Morse y Richards, 2002; Richards, 2003):

- La primera fase implica que el investigador entre en un entorno extraño. En investigación de L2, el etnógrafo necesita negociar el acceso con jefes de estudios, gerentes de los centros, directores, diferentes funcionarios, y encontrar un modo, motivo o rol adecuado para encajar en él. Por tanto, ésta es la fase más delicada y es normal que el investigador esté un poco perdido y no entienda el contexto o a los participantes, ya que en esta fase gran parte de la recogida de datos consiste en decidir quién es quién y en general, tomar notas de campo.

- La segunda fase es mucho más fácil que la primera ya que el investigador se ha familiarizado con los participantes y con el contexto. En esta fase se usa la observación no participante y la búsqueda de informantes clave se realiza por medio de entrevistas. Además, el etnógrafo comienza a analizar los datos preliminares para desarrollar algunas ideas iniciales o conceptos.

- La tercera fase es la más productiva de la investigación. El investigador se siente aceptado y cómodo en el entorno, lo que le permite usar diversas técnicas de recogida de datos. Estos datos los usará para probar hipótesis iniciales o desarrollar conceptos teóricos. El análisis de dichos datos es progresivo y conlleva la

selección, clasificación y su revisión.

- La fase final constituye el abandono del campo. Esta es una fase emocional que evoca un sentimiento de pérdida. El etnógrafo necesita asegurarse de que abandona el escenario para poder alejarse de la inmediatez y poder establecer una práctica reflexiva.

En este proceso, el investigador o el etnógrafo tiene un papel crucial, puesto que es el principal instrumento de recogida de datos, cuya tarea es «penetrar en la vida de las cosas» (Wordsworth, en Woods, 1995: 124). Duranti (2000: 134) considera a los etnógrafos como «mediadores culturales» que operan entre dos tradiciones: la de su disciplina y orientación teórica particular, y la que representan las personas investigadas, que tienen su propio criterio sobre cómo tendrían que desarrollar el trabajo de campo. Este autor trata el dilema de la proximidad o la distancia con respecto al grupo investigado aludiendo a dos cualidades necesarias, pero en apariencia contradictorias: una habilidad para distanciarse de las reacciones inmediatas de los participantes en el estudio y la intención de lograr una empatía suficiente con los componentes del grupo, con el fin de obtener una perspectiva ética.

La etnografía, como cualquier otro tipo de investigación, requiere una gran responsabilidad y un compromiso ético porque se basa en la subjetividad y constituye un proceso social. En este sentido, Arnaus y Contreras (1995) explican lo que ello significa a la hora de poner en marcha una investigación etnográfica. Por una parte, se considera a las personas investigadas como sujetos y no como objetos, de ahí la necesidad de acuerdos comunicativos sobre el contenido y los procesos de investigación. Por otra parte, la investigación supone adentrarse en la subjetividad y en el mundo interior de las personas. Por último, significa que el que investiga se vale de su subjetividad y de su capacidad de empatía para interpretar los significados, pero también para crear el proceso social que hace posible que se acepte y se reconozca la función que tiene la etnografía.

Finalmente cabe comentar algunas dificultades que plantea la etnografía. Latorre *et al.* (1996) se refieren a las relacionadas con el acceso al escenario, el rol del investigador y los informantes o la subjetividad.

Respecto al acceso al escenario de investigación, Erickson (1989) comenta que es complejo y requiere tacto y diplomacia. En general es un periodo incómodo, tanto si el observador es aceptado o no. La entrada del etnógrafo va unida a una primera etapa de contacto, llamada de *vagabundeo* por LeCompte (Goetz y LeCompte, 1988), que consiste en reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes y documentarse sobre la situación. Esta etapa proporciona los datos de base para ir explorando la situación e ir superando las dificultades que puedan surgir. En nuestro estudio es cierto que no sido una etapa fácil pero las dificultades que se han ido presentando han sido decisivas para orientar el proceso de selección y exploración de los contextos en los que recoger datos significativos para el estudio (véase el apartado 6.1).

En relación con los participantes, hemos tratado de seleccionarlos con cuidado, de forma que fueran representativos del colectivo de profesores que imparte español/L2 en diversas instituciones en Barcelona y que trata de responder a las necesidades e intereses del alumnado extranjero (véase el apartado 4.2.2).

En cualquier caso, como cualquier otra aproximación tiene puntos fuertes y débiles. Dörnyei (2007: 132-133) comenta algunos a los que nos sumamos. En efecto, si por un lado este enfoque es realmente útil para entender los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, contrastar culturas (*crossing cultures*), explorar la vida de las instituciones y en algunos casos generar hipótesis iniciales sobre aspectos totalmente desconocidos, su principal inconveniente es que la necesidad de un compromiso prolongado con los participantes en sus escenarios naturales requiere una gran inversión de tiempo que pocos investigadores pueden permitirse. Esto tiene otra limitación, el dilema del «insider/outsider», la dificultad de lograr un equilibrio entre la perspectiva interna y externa.

### **5.3.1. Métodos para generar y recoger los datos**

El proceso de selección y construcción de los métodos de recogida de datos en la investigación etnográfica, según Goetz y LeCompte (1988) debe ser abierto y fluido. Para las autoras, las estrategias



de recogida de datos más utilizadas en etnografía son la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos. El investigador cualitativo usa estos métodos, como indica Mason (1996), no para «recoger» datos, sino para «generarlos» a partir de los participantes.

En nuestra investigación optamos por dos procedimientos cualitativos, la observación y la entrevista, porque coinciden con nuestra visión de los participantes como sujetos generadores del conocimiento, se adaptan a nuestros objetivos y se complementan perfectamente. Palou (2002: 109) cita, a propósito de la complementariedad de estos sistemas, a Díaz de Rada y Velasco (1997) y enumera los argumentos con los que estos autores la justifican. Estos parten de la necesidad de poner en relación las declaraciones de las personas con sus actuaciones. Señalan que la observación y la entrevista generan distintos tipos de información y discurso. Así, dicen:

«a) la observación y la observación participante proporcionan *descripciones*, es decir, discurso propio del investigador;

b) la entrevista, tejida sobre el *diálogo*, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio» (Las cursivas son suyas.) (Díaz de Rada y Velasco, 1997: 34)

Suscribimos las palabras de estos autores, ya que el estudio contempla también esta necesidad de doble discurso. Consideramos necesario la entrevista para contar con un discurso de las docentes personal, reflexivo y autobiográfico.

En los apartados siguientes se describen cómo se conciben los métodos para la generación y recogida de datos, así como la justificación de su uso en el estudio.

### 5.3.1.1. Observación en el aula

La observación ha sido el procedimiento de investigación que nos ha permitido recopilar y describir el modo en que las profesoras

investigadas tratan las cuestiones culturales en sus prácticas de aula. En este estudio optamos por la observación no participante (Woods, 1987; Morse y Richards, 2002). Se trata de una modalidad en la que el investigador se limita sólo a observar situaciones de interés; por ejemplo, una clase desde el fondo del aula o una reunión de personal. El investigador suele ser ajeno a dichos procesos y trata de adoptar las técnicas de la «mosca en la pared» para observar lo que sucede sin que su presencia pueda interferir en su desarrollo (Woods, 1987: 52).

En nuestro estudio, el investigador, por su condición de profesor de ELE en activo, no es ajeno a los procesos del aula; al contrario participa de ellos y puede involucrarse fácilmente, con lo cual concederle el rol de no participante, nos parece un modo de neutralizar su conocimiento y sus intereses, y para abrirnos a la comprensión de los demás.

Observar el mundo que nos rodea es una actividad humana básica en la que todos nosotros hemos estado involucrados desde la infancia para aprender y adquirir conocimiento. Según Fassnacht (1982), la observación la ejercen constantemente las personas y forma parte de la psicología humana, por lo que es un componente tácito del funcionamiento de los individuos en su relación con los sucesos de la vida cotidiana.

En palabras de Jean Masonnat, la observación es:

«una trayectoria de elaboración de un saber, al servicio de finalidades múltiples que se insertan en un proyecto global del hombre para describir y comprender su entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan».(Masonnat, 1989: 28)

Destacamos esta definición en la que la observación se define como una *trayectoria de elaboración de un saber*, un proceso de investigación con la finalidad de entender un entorno. En nuestro caso, es un proceso que ha llevado al investigador a conocer el modo de actuación que tienen unas determinadas profesoras de español (L2) de abordar cuestiones culturales en el aula, a reflexionar sobre el suyo propio y a adquirir un conocimiento práctico procedente de las sesiones de clase observadas.

En las últimas décadas, el uso de la observación ha avanzado, tanto en los aspectos metodológicos y técnicos, como en su aplicación al estudio de los fenómenos sociales. Observar de forma natural puede llegar a ser una herramienta de investigación social, una técnica científica de recogida de datos, y constituirse en un proceso con el fin de responder a unas preguntas concretas (Del Rincón *et al.*, 1995).

La observación tiene un carácter multifacético y ello hace que se plantee desde diferentes enfoques. La respuesta a la pregunta qué es la observación, dependerá de la finalidad que persiga la persona que la formula. Cada profesional (profesor, sociólogo, etc.) aplicará un tipo de observación pero el proceso será diferente en cada caso. El propósito de la observación está relacionado con:

1) las estrategias para la observación, niveles de sistematización y formalización. Éstas determinan las diferencias en el diseño y la ejecución de la investigación. Es decir, la finalidad de la observación incide en «lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tienen lugar las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se le da [...]».

2) la teoría, las creencias, los presupuestos y/o la experiencia previa del observador (Evertson y Green, 1989: 306).

Con el fin de organizar los diversos modos en que podemos observar las aulas, se presentan dos dicotomías: observación participante/no participante, y observación estructurada/no estructurada.

La observación participante es el método más importante de la etnografía, cuyo objetivo es adentrarse en la experiencia de los otros, mediante la vivencia de las personas implicadas en un grupo o institución, con el fin de captar cómo conceptualizan su propia realidad (Woods, 1987). Taylor y Bogdan (1986), examinan la fase del trabajo de campo de la observación participante: la entrada en el campo, la negociación del propio rol, el establecimiento del *rapport* o la aceptación sincera del observador por parte de los observados, los informantes clave, consejos para la convivencia en

el contexto de estudio, las tácticas de campo, la formulación de preguntas, las notas de campo, la descripción del escenario y las personas, los modos de registrar diálogos y acciones, la retirada del campo, la triangulación y la ética en el campo.

Frente a ésta, en la observación no participante, el investigador se limita sólo a observar situaciones, por ejemplo una clase desde el fondo del aula, para captar las cosas tal como suceden, sin que su presencia pueda interferir (Woods, 1987). En la observación en el aula, el investigador no suele participar en contexto y por lo tanto, él/ella puede ser descrito como un observador no participante. Si bien esta distinción puede ser útil en algunos casos, Morse y Richards (2002, en Dörnyei, 2007), nos advierten que simplifica las miles de maneras de ver y escuchar. La distinción entre observación participante y no participante en el escenario del aula se atenúa cuando el observador es un profesor en activo, intelectualmente involucrado en lo que se está desarrollando ante sus ojos.

La distinción estructurada y no estructurada es similar a la distinción cuantitativa/cualitativa en términos de observación. Observación muy estructurada consiste en entrar en el aula con un enfoque específico y con las categorías de observación concretas (cuantitativa), mientras que la observación no estructurada es menos clara de lo que está buscando, y el investigador tiene que observar primero lo que está ocurriendo antes de decidir sobre su importancia para los investigadores (cualitativa) (Cohen *et al.*, 2000).

La observación aplicada al contexto educativo puede tener muchos fines: modificar, aprender, evaluar y entender. La observación la puede realizar un sujeto externo (el investigador, el inspector, el profesor en prácticas) o un sujeto del propio centro educativo (un docente en el aula). En el caso del observador externo, éste se limita a recoger en un informe aquellos aspectos que se habían establecido previamente. Sin embargo, el investigador tratará de hacerse con el contexto de estudio (método etnográfico) o aplicará unos instrumentos de observación para describir una serie de pautas de comportamiento (Ballesteros, 2000).

La observación de clases es una práctica que se utiliza tanto en la formación inicial y permanente del profesorado, como en la investigación de contextos de aprendizaje. Allwright (1988) la define como «el procedimiento para captar lo que acontece en el aula de tal modo que esto pueda ser objeto de estudio posterior».

Según Wragg (1999), la investigación en el aula se inicia entre 1920 y 1930 en Estados Unidos con los estudios basados en la eficacia y en el discurso del profesor. Sin embargo, la investigación moderna en el aula se inició mucho más tarde, en 1950, como parte de cursos de formación de profesores, donde los formadores entendieron que necesitaban instrumentos adecuados capaces de evaluar la enseñanza eficaz. Esta área recibió un gran impulso en la década de los 60 con los estudios basados en la comparación de métodos, pero será en la década de los 70 cuando el desplazamiento de la formación del profesorado a la investigación más básica dio lugar a un refinamiento de los instrumentos utilizados (Allwright y Bailey, 1991): las plantillas de observación que contenían categorías muy amplias y preceptivas fueron sustituidas por listas elaboradas que servían para una finalidad descriptiva, y se publicaron una serie de planes de observación estandarizados. Una de las plantillas de observación más difundidas es la de Flanders (1970) *Interaction Analysis Categories* (FIAC) que ayuda a que el profesorado reflexione sobre si su estilo didáctico es directivo o no-directivo. En la enseñanza de lenguas destaca Flint (*Foreign Language Interaction Analysis*) de Moskowitz's (1971), una adaptación del esquema de Flanders, aplicado a los estudios de segundas lenguas. Fanselow (1977) crea otra taxonomía para observar los actos comunicativos del aula que se conoce como FOCUS (*Foci for observing Communications Used in Settings*). Otras aportaciones más recientes son COLT (*Communication Orientation of Language Teaching*) de Spada y Fröhlich (1985), usado para diferenciar las clases comunicativas de lengua de aquellas centradas en el docente o en la forma, y MOLT (*Motivation Orientation in Language Teaching*) (Guilloteaux y Dörnyei en prensa), han desarrollado el modelo de COLT pero se centra en aspectos motivacionales de la práctica del profesor y el comportamiento de los estudiantes motivados en clase de lengua.

En esta etapa inicial del análisis del discurso en el aula, encontramos el trabajo de Sinclair y Coulthard (1975), que se dedicaban a estudiar el discurso humano; generan una serie de categorías para estudiar el discurso y que hasta cierto punto pueden servir para organizar la observación sobre lo que ocurre en el aula.

En consecuencia, el análisis del discurso y el análisis de la conversación nos permite realizar minuciosas etnografías de las situaciones educativas en el nivel micro, en el aula, «ese terreno vedado, contenedor privilegiado de los procesos de enseñanza y aprendizaje», observando el discurso oral entre profesores y alumnos en sus tareas cotidianas (Castellà *et al.*, 2007: 15).

La etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972) aplicada al aula usa la observación por medio de notas, fotos, grabaciones en vídeo, en audio o del estudio de documentos escritos con el fin de recoger el discurso en su contexto de uso y tratar de describirlo e interpretarlo. En esta línea encontramos autores como Gumperz (1988), Nunan (1989), Allwright y Bailey (1991), Tusón (1995), Cazden (2001) y Van Lier (1988 y 2004). Este último, concentra su atención en un estudio detallado del lenguaje como medio en el que se produce el aprendizaje. Sus trabajos se inscriben en la *ecología del lenguaje* en los que considera tanto aspectos cognitivos como contextuales a la hora del análisis. Van Lier incluye en su modelo además de los conceptos de *andamiaje* de Bruner y el de la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky, un elemento cualitativo importante: la construcción del contexto físico, social y simbólico del aprendizaje a través de la interacción en clase (Ballesteros, 2000; Castellà *et al.*, 2007).

Una vez seleccionado un determinado ámbito de trabajo como contexto de investigación, el etnógrafo, según Wilcox (2006: 97), debe seguir ciertas normas fundamentales:

- 1) Tratar de dejar a un lado preconcepciones o estereotipos sobre aquello que sucede y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen.

- 2) Intentar no dar nada por supuesto y percibir lo que es común como algo extraordinario.
- 3) Asumir que para poder comprender por qué las cosas suceden de un modo determinado hay que observar las relaciones entre el ámbito y el contexto.
- 4) Usar los propios conocimientos de la teoría social que uno tenga para guiar e informar las observaciones.
- 5) Comenzar la investigación sin categorías de observación, cuestionarios, hipótesis concebidas previamente.

En el presente estudio hemos tomado en consideración dichas indicaciones a la hora de realizar la observación en las aulas. Hemos tratado de convertir lo familiar, el aula, en extraño para observar las acciones como suceden y además las categorías se han ido creando a partir del registro y el análisis del discurso de las profesoras en el aula.

### **5.3.1.2. Entrevistas etnográficas**

La entrevista ha sido la técnica de trabajo de campo a través de la que hemos generado las manifestaciones orales de los participantes referidas a la dimensión intercultural en LE. En este estudio optamos por las entrevistas etnográficas semiestructuradas (Spradley, 1979; Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989) ya que nos ha parecido el procedimiento más adecuado para indagar en el pensamiento del profesorado. La entrevista semiestructurada se sitúa en un punto intermedio entre la entrevista estructurada o dirigida y la entrevista no directiva, según el grado en que las preguntas están predeterminadas (Cohen y Manion, 1990). La entrevista puede realizarse de diversas maneras dependiendo de los objetivos de la investigación. En el presente estudio optamos por el tipo de entrevistas semiestructuradas porque ofrece un compromiso entre dos extremos: «*Although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an exploratory manner*» (Dörnyei, 2007: 136). Siguiendo la misma idea, Nunan (1992:3) señala que este tipo de entrevistas conceden al entrevistador una mayor flexibilidad y a la vez le

permiten acceder a la vida del otro: «gives one privileged access to the other people's live». Las entrevistas semiestructuradas no siguen un guión fijo de preguntas, sino que se puede alterar el orden, introducir otras preguntas o pedir matizaciones. Para realizar las entrevistas el entrevistador disponía de un guión con temas y preguntas posibles, pero se han incluido otras en aquellos momentos en los que se necesitaba pedir aclaraciones.

La entrevista, como sistema de investigación, posee una gran tradición en el campo de la investigación educativa, principalmente cualitativa y etnográfica (Spradley, 1979; Woods, 1987; Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989; Bruner, 1990; Cohen y Manion, 1990; Fontana y Frey, 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Mason, 1996; Kvale, 1996; Demazière y Dubar, 1997; Duranti, 2000).

Se concibe como una interacción guiada en la que el investigador se propone recoger el discurso de distintas personas, en este caso de unas profesoras de español (L2). Burgess (1988) la define como «*a conversation with a purpose*». En el presente estudio, nuestro propósito es obtenerlas verbalizaciones de las docentes sobre el componente cultural en la LE. Es decir, la entrevista es una interacción igualitaria en la que el entrevistador y el entrevistado construyen el conocimiento (Kvale, 1996) y no un mero instrumento para obtener información.

Por ello, entendemos que la clave del éxito de la entrevista está en la persona y en la disposición del etnógrafo para establecer la confianza e interactuar con el entrevistado. Según Woods (1987) el entrevistador debe generar confianza, manifestar curiosidad, en este caso, por conocer las opiniones que las profesoras tienen sobre la cultura y, ser natural o espontáneo. Kvale (1996) alude al papel del etnógrafo mediante las metáforas del «minero» y del «viajero». En la primera el conocimiento es como un metal enterrado en el interior del entrevistado que debe ser descubierto por el entrevistador. En la segunda, entrevistado y entrevistador emprenden juntos el camino y a través de la conversación crean el conocimiento de forma cooperativa.

El uso de este método se justifica porque permite «generar» (Mason, 1996) más que «recopilar» información sobre aspectos subjetivos de los participantes: creencias, actitudes, conocimientos, opiniones que pueden ser interpretados desde sus



formas de posicionarse en el discurso. Coincidimos con la idea anterior apuntada por Mason (1996), ya que el investigador cualitativo no recopila datos existentes previamente, sino que los genera a partir de los participantes. Así pues, el investigador, en este caso el entrevistador, se convierte en el propio instrumento de la investigación. El entrevistador adopta un papel activo y reflexivo en la entrevista, ya que usará su conocimiento del método para encauzarla, interpretar y analizar lo que escucha, y buscar el mejor modo de obtener la información que necesita, tratando de crear con sus palabras sentimientos de empatía y confianza con el entrevistado.

Antes de iniciar una entrevista, esta tiene que ser cuidadosamente planificada, realizada y analizada, tal como indican Cohen y Manion (1990). Kvale (1996) describe siete etapas a lo largo de un trabajo realizado a base de entrevistas:

1. *Tematización*: se formula el propósito de la investigación y se describe el tema que va a ser investigado.
2. *Diseño*: se planifica el estudio para llegar al conocimiento que se pretende teniendo en cuenta las implicaciones morales pertinentes.
3. *Realización de la entrevista*: para ello, se toma como base una guía orientativa, con especial atención en la obtención del conocimiento y en la relación interpersonal.
4. *Transcripción*: se transforma el discurso en un texto escrito, de forma que quede preparado para su análisis.
5. *Análisis*: se decide y se aplica el método de análisis que mejor se ajuste al propósito de la investigación y a las características del material obtenido.
6. *Verificación*: se comprueba la fiabilidad y la validez de los resultados.
7. *Redacción del informe final*: se dan a conocer los resultados del estudio y los métodos aplicados, según los criterios de investigación, considerando los aspectos éticos y la presentación de los resultados de forma comprensible.

Distintos autores ofrecen orientaciones prácticas para la investigación por medio de entrevistas referidas a las fases anteriores (Hammersley y Atkinson, 1983; Woods, 1987; Cohen y

Manion, 1990; Fontana y Frey, 1994; Maykut y Morehouse, 1994; Kvale, 1996; entre otros). Destacamos la obra de Kvale (1996) *Interviews*, en la que describe en profundidad la actividad de entrevistar como actividad científica. Este autor propone seis criterios de calidad para las entrevistas que hemos tomado en consideración a la hora de realizarlas:

- Que las respuestas de la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, específicas y relevantes.
- Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas del entrevistado, mejor.
- Que el entrevistador siga y clarifique el significado de los aspectos relevantes de las respuestas.
- La entrevista ideal es aquella que va siendo interpretada a lo largo de la propia entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado a lo largo de la entrevista.
- La entrevista habla y se explica por sí misma («*self-communicating*»), es decir, es un documento integral que se entiende por sí mismo y que apenas precisa de descripciones o aclaraciones adicionales.

No queremos dejar de mencionar otras cuestiones importantes, entre ellas los aspectos éticos y el tema de la neutralidad del entrevistador.

Como en toda investigación etnográfica, es indispensable contar con el consentimiento informado de los participantes y preservar su anonimato. En nuestro estudio hemos sido fieles a estos principios ya que nos parecen cruciales.

Respecto al tema de la neutralidad del entrevistador, existe un gran debate sobre este tema en la literatura cualitativa con opiniones muy diversas. Kvale (2006), defiende la neutralidad, en cambio Fontana y Frey (2005, en Dörnyei, 2007), abogan por una *entrevista empática*, ya que creen que el objetivo de la neutralidad científica en la entrevista es en gran parte mítico porque una entrevista no es un mero intercambio de preguntas y respuestas, sino un intercambio social coconstructivo.

#### **5.4. Conceptos y procedimientos instrumentales para el análisis de los datos procedentes de las entrevistas utilizados en este estudio**

Los discursos objeto de análisis tienen unas características propias del género de la entrevista que dan cuenta de experiencias de profesores que sirven para explicitar su posicionamiento ante hechos diversos y que dejan aparentar valoraciones sobre estos mismos hechos y su entorno. Analizar las declaraciones de los docentes no es una tarea fácil y tiene sus limitaciones. Bruner (1998, en Bolívar *et al.*, 2001: 201) caracteriza esta actividad con la metáfora del paisaje, con la que decía que el relato ha de ser capaz de dibujar dos paisajes, «el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones». Para explorar y conocer estos paisajes tratamos de conjugar dos interpretaciones de las declaraciones de los docentes, una que no se centre sólo en el discurso, ni tampoco una que omita sus intenciones. Realizar esta doble descripción hace que estemos ante el dilema planteado por LeCompte (1993, en Bolívar *et al.*, 2001: 202) de «conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*)». Hemos tratado de combinar estas dos perspectivas para poder hacer un primer análisis interpretativo de las entrevistas.

El contacto del investigador con profesores vinculados al *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* de la Universitat de Barcelona (M. Llobera, C. Ballesteros) y su participación en la asignatura *Investigación etnográfica*<sup>5</sup> le han permitido familiarizarse con los procesos de análisis que ellos utilizaban y aplicarlos al estudio. El procedimiento de análisis de las entrevistas, al que denominan «análisis relacional» se trata de un método de análisis del discurso que describe la construcción de la referencia por parte del entrevistado (sujeto enunciadador) y la posición que éste adopta respecto a la referencia. Se fundamenta en una lingüística de la enunciación que considera los aspectos psicosociales y asume el valor de la subjetividad y creatividad del individuo en la lengua, a partir de las bases teóricas de Benveniste

---

<sup>5</sup> Asignatura impartida por el Dr. Juli Palou dentro del programa del *Máster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la Universitat de Barcelona (2008-2009).

(1971, 1977) y desarrolladas por Ducrot (1982, 1980a, 1980b, 1986) y Kerbrat-Orecchioni (1980), entre otros. Este método ha sido utilizado por diversos investigadores para el estudio del pensamiento de profesores y aprendices. Ballesteros (2000), Palou (2002) y Martín Ruiz (2012) lo aplican en el estudio de las creencias y de las representaciones de los docentes y Déprez (1993,1994), Ramos (2005) y Díaz (2008), en la investigación del pensamiento y las representaciones de los aprendices de lenguas.

Este método proviene de los estudios sociológicos de la *Escuela de Chicago*. Déprez (1993, 1994) aplica este análisis en el estudio de la situación plurilingüe de inmigrantes y de las creencias de aprendices de lenguas. Dicha investigadora se sustenta en los estudios de sociología, en el análisis del discurso y en los trabajos de Demazière y Dubar (1997). C. Déprez parte de la idea de que el discurso y la palabra pueden informar al investigador cualitativo sobre las representaciones que una persona tiene sobre aquellos temas que trata en sus declaraciones. Por ello es importante conocer su discurso y el modo particular en que lo construyen.

Ballesteros (2000) define el análisis relacional del modo siguiente:

«Este análisis parte de la idea de que el entrevistado ha construido con y para el entrevistador una serie de relaciones de las que hay que señalar los elementos y analizarlas con los instrumentos enunciativos». (Ballesteros, 2000: 114)

Según la descripción de esta autora el análisis se divide en dos apartados:

- 1) La construcción de la referencia o la materialización de la entrevista
- 2) La posición del entrevistado respecto a la referencia

1) La construcción de la referencia o la materialización de la entrevista:

En un primer momento, el entrevistado responde a las preguntas del investigador. Éste, en un momento posterior, hace una selección del corpus de datos con el que cuenta a la hora del análisis.

2) La posición del entrevistado (sujeto enunciador) respecto a la referencia se construye sobre tres ejes:

- El semántico: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados que surgirán de los campos semánticos.
- La posición del sujeto: se puede detectar a partir del uso que el sujeto hace de los pronombres personales y de su posición espacio-temporal.
- La evaluación de la referencia: se pone de manifiesto a través de los juicios y las opiniones del sujeto enunciador.

Los tres ejes anteriores se manifiestan en el discurso por medio de unos procedimientos retóricos y modos de enunciación que dividen el proceso de análisis en tres estadios:

1) Análisis distributivo de los contextos: consiste en localizar en todo el discurso las palabras clave, contabilizar el número de ocurrencias, concretar los términos y temas en los que surgen y los campos semánticos y constelaciones de palabras que generan. Con *palabras clave* y *constelaciones* nos referimos a lo siguiente:

- Palabras clave: son los términos más recurrentes y sus referencias que aparecen en el discurso de los participantes relacionados directamente con el tema de nuestro estudio, es decir la percepción que tienen las docentes sobre el componente cultural en las prácticas de aula.
- Constelaciones de palabras: Palabras o unidades léxicas que acompañan a las palabras clave o a sus referencias.

2) Análisis discursivo: consiste en determinar la posición que adopta el sujeto enunciador en el discurso y en la evaluación que el sujeto hace de la referencia a través de los siguientes indicadores:

a) La presencia del sujeto en el discurso: se denomina modalización y es un fenómeno estudiado por Ducrot (1972, 1984) y Kerbrat-Orecchioni (1980), entre otros.

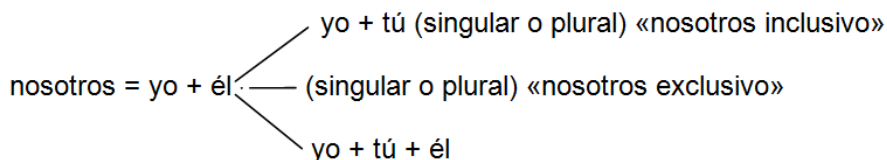
Para la posición del sujeto es determinante el uso que éste hace de los pronombres personales y de las formas impersonales,

porque son indicadores de implicación o no implicación, de inclusión, exclusión o diferenciación. En el presente estudio examinamos la implicación de cada una de las docentes en sus declaraciones y hasta qué punto responsabilizan al resto de la comunidad educativa; para su análisis nos basamos en las contribuciones que Kerbrat-Orecchioni (1980) y Calsamiglia y Tusón (1999) hacen al estudio de la subjetividad en el discurso.

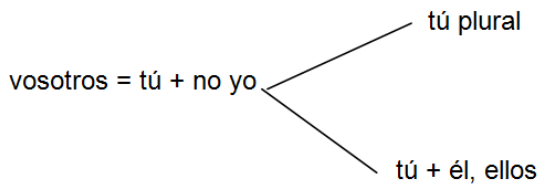
Calsamiglia y Tusón (1999) cuando tratan la posición del sujeto en el discurso comienzan con *la persona ausente*. Las autoras señalan entre los elementos lingüísticos que borran la presencia de los protagonistas de la enunciación en el discurso el uso de sintagmas nominales con referencia léxica, la tercera persona gramatical y las construcciones impersonales o pasivas sin expresión de agente. Éstos indican que lo enunciado es un mundo referido, ajeno al locutor, creando así un efecto de objetividad.

Para Kerbrat-Orecchioni (1980) los pronombres personales son los deícticos más evidentes y mejor conocidos. Así, para interpretar un contenido referencial preciso los pronombres personales exigen del interlocutor que considere la situación comunicativa:

- El hablante suele presentarse con el pronombre de primera persona «yo».
- En el caso del «tú» se pueden seleccionar diferentes interlocutores.
- «él, ellos» y «ella(s)» no denotan ni el enunciatario ni el enunciatario y exigen un antecedente lingüístico.
- «nosotros» no corresponde normalmente a un «yo» plural.



- El «nosotros inclusivo» tiene un valor deíctico puro, sin embargo cuando implica una tercera persona hay que disponer de información adicional, por medio del antecedente, para saber a quién hace referencia «él» o «ellos».



El «tú» plural funciona como deíctico puro. El «vosotros» que incluye la tercera persona necesita una información contextual específica.

- la polarización nosotros-ellos: Delata la manera en que se enfatizan las características de un grupo (*nosotros*) y se desenfatan las del otro (*ellos*) (Van Dijk, 2003, 2004, 2007).
- los parámetros espacio-temporales: aquí-allí, antes/ahora,
- los verbos modales que colocan al sujeto respecto a la acción en posturas de deber u obligación, voluntad, capacidad...
- estrategias sintácticas: oraciones adversativas o *disclaimers*: Manifestaciones implícitas. La opinión real de la persona aparece en la segunda parte de la proposición (Morant y Peñarroya, 1997; Van Dijk, 2003). Ejemplos: «No soy racista, pero no me gusta que los inmigrantes quiten el trabajo a los españoles» (Morant y Peñarroya, 1997: 130).

b) Para la evaluación de la referencia es determinante el uso que el sujeto hace de:

- las valoraciones expresadas a través de adjetivos, adverbios, juicios, verbos de sentimiento, de opinión, inferencias, implícitos, marcadores de contradicciones más relevantes....Tienen una especial relevancia los operadores de subjetividad que Kerbrat-Orecchioni (1980) denomina adjetivos axiológicos. En el eje de la oposición objetivo/subjetivo, los axiológicos serían los intrínsecamente subjetivos. Por ejemplo frente a «soltero/casado» o «macho/hembra», que suelen ser términos objetivos, «bueno», «lindo», «correcto»..., se consideran evaluativos axiológicos porque aplican al objeto, designado por un sustantivo, un juicio de valor positivo o negativo, lo cual hace que el sujeto enunciador manifieste

una posición a favor o en contra respecto al objeto denotado.

- las comparaciones, atribuciones, identificaciones...

- Síntesis:

Tras el análisis discursivo de todas las secuencias del discurso del docente se presenta un resumen de las creencias que muestra de forma más evidente en sus declaraciones.

3) Análisis textual: consiste en determinar características de la producción del discurso como texto y da cuenta de aspectos tales como:

- género del discurso (en este caso la entrevista),
- la interacción con el interlocutor (entrevistador en este caso) en el sentido de retomar las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, pedir aclaraciones, incluir al entrevistador en el propio discurso. También lo «difícil de decir», porque pueda resultar molesto para quien habla o para quien escucha, forma parte del análisis textual,
- el dominio sobre el propio discurso: la enunciación de las ideas de forma lineal y no digresiva o, por el contrario, la aparición de anacolutos, digresiones...el empleo de ejemplos, anécdotas, citas de palabras de otros...
- la explicitación del diálogo interior: el uso de la segunda persona ( «tú» con valor de «yo»), los marcadores de dudas,
- la transparencia u opacidad que muestra el texto a la hora de ser interpretado.

Ballesteros (2000) señala que las limitaciones de este tipo de análisis están más que en el método en las formas en que se aplica. En concreto advierte que el hecho de que el investigador determine las palabras clave ajenas al entrevistado puede conllevar cierto grado de dirigismo. En nuestro estudio hemos considerado esta cuestión a la hora de proceder al análisis; a continuación comentamos las decisiones que hemos tomado al respecto.

El procedimiento de análisis relacional adoptado en nuestro estudio sigue los siguientes pasos:



Antes de nada los datos procedentes de las entrevistas se han elicitado siguiendo las convenciones de transcripción (véase anexo V) del modo más fiel posible a las grabaciones en audio, con la que se ha creado la base de datos objeto de análisis.

1) El primer paso es, obviamente, la lectura atenta de todo el texto y la audición de la grabación para familiarizarnos con las intencionalidades comunicativas que a través de la prosodia articulan el discurso de las profesoras.

2) Realización de un análisis distributivo de los contextos (Ballesteros, 2000). Para realizar este primer estadio del análisis optamos por el uso del programa informático *Simple Concordance Program* (en adelante, SCP) diseñado por Alan Reed y que se encuentra disponible en <http://www.textworld.com/scpl>. Pensamos que SCP se adapta a los fines descriptivos de esta fase, ya que es un programa que permite crear listados de palabras y buscar en archivos de textos tanto palabras como frases y patrones de los textos seleccionados. Además, puede procesar textos escritos en diferentes idiomas, entre ellos ofrece la posibilidad de seleccionar los caracteres del alfabeto español. Cada vez que SCP encuentra una palabra, éste muestra el contexto en el que ella aparece y además ofrece referencias en cuanto al contexto en el que se encuentra la palabra y la frecuencia de aparición en el texto. El listado de palabras puede aparecer por orden alfabético o en función de la frecuencia de uso.

Tras realizar algunas pruebas para valorar el tratamiento que la herramienta informática SCP hace de los textos, en el anexo VII se ofrecen algunas consideraciones y se indican los pasos necesarios para el tratamiento de los textos y las instrucciones para el uso del SCP.

En cuanto a las palabras clave, decidimos no determinarlas previamente y considerar palabras clave sólo aquellas relacionadas directamente con el tema de estudio que aparecen en el discurso de las profesoras con un mayor número de ocurrencias. Para cada docente hemos seleccionado varias palabras que emergen en su discurso de forma reiterada, con el propósito de tomar como punto de partida para el análisis sus propias palabras.

Las palabras más recurrentes son: ALUMNO, CULTURA, CLASE, LENGUA, APRENDIZAJE, INTERACCIÓN y PROFESOR.

El siguiente paso es indicar el número de ocurrencias de cada una de las palabras clave y sus referencias, así como las contextos de palabras con las que aparecen (constelaciones). Las palabras clave y los términos de su constelación aparecen en distintos fragmentos del discurso que conforman las «unidades temáticas de referencia». Estos temas de referencia para cada una de las palabras clave aparecen a lo largo del discurso y se identifican indicando entre paréntesis los números de líneas en las que se hallan en la transcripción de la entrevista.

A continuación se extraen los fragmentos alusivos a cada uno de los temas, se citan textualmente y se procede al análisis discursivo que hemos comentado previamente, es decir, analizar la posición del sujeto enunciador en el discurso y la evaluación de la referencia a través de los distintos indicadores que hemos enumerado anteriormente.

Una vez que se ha realizado el análisis discursivo referido a los temas que aparecen en la entrevista se realiza una síntesis o resumen de las creencias que subyacen en el discurso del profesor.

Finalmente, se realiza el análisis textual, que consiste en caracterizar la entrevista como género discursivo mediante los indicadores a los que hemos aludido antes.

## **5.5. Conceptos y procedimientos instrumentales para el análisis de los datos procedentes de las observaciones**

Las secuencias discursivas objeto de estudio tienen unas características propias del discurso oral generado por docentes de ELE en interacción con sus alumnos que muestran sus actuaciones en el aula. En ellas subyacen distintas visiones y modos particulares de construir las cuestiones culturales en el aula. Analizar dichas secuencias es una tarea compleja porque

conlleva indagar en cómo se efectúa la construcción de la dimensión (inter)cultural en las aulas plurales, escenarios marcados por la diversidad de situaciones, orígenes sociales y bagajes lingüísticos y culturales de sus participantes.

### 5.5.1. Conceptos instrumentales

La aproximación del investigador a los métodos etnográficos aplicados al aula y al análisis del discurso, a raíz de su participación en las asignaturas *Análisis del discurso oral* e *Investigación etnográfica*<sup>6</sup> le concienciaron del interés que tiene explorar el discurso docente y de las posibilidades que ofrece el análisis del discurso. De ese modo, se familiarizó con los conceptos y procedimientos del análisis del discurso y los aplicó al presente estudio. Así, para analizar en detalle las secuencias discursiva objeto de estudio hemos adaptado a nuestros intereses los procedimientos de observación y análisis de clases desarrollados por el grupo de investigación *PLURAL*<sup>7</sup> de la Universitat de Barcelona (M. Cambra, J. Palou, M. Fons, I. Civera, etc.) y el modelo de Calsamiglia *et al.* [C.A.D.] (1997). La propuesta de estos últimos autores se trata de un método de análisis del discurso fundamentado en la teoría de la enunciación que considera tres dimensiones de análisis: la dimensión interlocutiva, la dimensión temática y la dimensión enunciativa.

En esta investigación, el análisis se centra en la dimensión temática, dado que uno de objetivos que justifican este trabajo es saber cómo construyen las profesoras investigadas los temas culturales en sus actuaciones en el aula. No obstante, para el

---

<sup>6</sup> Asignaturas impartidas respectivamente por Helena Calsamiglia, dentro del programa del *Máster de investigación en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas* de la Universitat Pompeu Fabra (2006-2007) y por Juli Palou, dentro del programa del *Máster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la Universitat de Barcelona (2008-2009).

<sup>7</sup> Grupo de investigación **PLURAL** (Plurilingüismes escolars i Apretatge de Llengües)

análisis de la dimensión temática se ha considerado el discurso del profesor en interacción con el de los estudiantes, con lo cual se han examinado ciertos elementos de la dimensión interlocutiva.

El discurso de la clase es un género que posee unos rasgos peculiares que dependen del «contrato didáctico»<sup>8</sup> (Py, 1989: 88). En este tipo de prácticas discursivas es prioritario el principio de cooperación (Grice, 1975) entre los participantes, ya que, como afirman González Argüello, 2001; Richards, 2006 y Calderón, 2011, citados en Batlle, 2013) la relación entre profesor y alumno, por contrato didáctico, es asimétrica. Es obvio que el docente es el que organiza, controla el discurso y el marco de participación en clase. Esta asimetría entre los participantes está condicionada por el rol social e institucional del profesor, que le concede una posición de estatus más alto, por el desnivel que existe entre su competencia lingüística y la de los alumnos, e incluso por el derecho que tiene el docente a evaluar la producción de los alumnos.

Para analizar el discurso oral del profesor en interacción partimos de los planteamientos de Llobera (1995) relacionados con el discurso didáctico, donde se establece la diferencia entre *discurso generado* en el aula y *discurso aportado* al aula. Dentro del *discurso generado* en el aula, una de las actividades más espontáneas y comunes es la conversación, entendida como «una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra» (Cots *et al.*, 1990: 59) dirigida principalmente por el profesor. Desde esta perspectiva, el análisis ha de dar cuenta de ciertos aspectos de la dimensión interlocutiva, entre ellos, mecanismos de toma de palabra, tipos de preguntas y especialmente los roles comunicativos de los participantes.

En la conversación entre docentes y discentes se usan dos mecanismos para el cambio de turno: la heteroselección y la autoselección. El primero de ellos consiste en que quien tiene el turno de palabra en ese momento selecciona al siguiente hablante.

---

<sup>8</sup> Contrato pactado por los participantes por el que saben que las tareas que realizan están diseñadas para el aprendizaje.

El segundo consiste en que uno de los participantes empieza a hablar por propia iniciativa, sin que nadie le haya seleccionado (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Otro de los recursos más empleados por el profesor para interactuar con los aprendices es la pregunta. Los estudios que se han realizado sobre el tipo de preguntas que se usan en el aula de L2 consideran que es un recurso complejo (Long y Sato, 1983; Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan 1979; Boissat, 1991) y está determinado por las diferentes situaciones de interacción con los alumnos. Boissat (1991) clasifica las preguntas en dos tipos: las *legítimas o referenciales* y las *didácticas*. Las *legítimas o referenciales* tienen el propósito de obtener información, y las *didácticas* son aquellas que usa el profesor con un propósito didáctico, como por ejemplo conseguir que los alumnos interactúen en la LE, advertirles de donde está el error para que intenten autocorregirse, dirigir su atención en las actividades, etc.

El profesor en la clase puede formular preguntas de estos dos tipos: referenciales y didácticas, pero son éstas últimas las que cobran una gran importancia en su actuación como profesor de una LE. El hecho de que se formulen en un contexto educativo, en el que hay un contrato didáctico, permiten al docente controlar, guiar el aprendizaje y la continuidad del discurso.

Si consideramos la pregunta desde la pragmática, se trata de un enunciado que exige una respuesta verbal que debemos interpretar en su contexto. Esto es lo que deben hacer los alumnos cuando reaccionan a las preguntas del profesor, interpretar adecuadamente sus intenciones. En general los alumnos aprenden a diferenciar las preguntas sinceras de las simuladas (Boissat, 1991), pero será el contexto (la situación de clase) lo que hace que los alumnos puedan interpretar las intenciones del docente (Cambra, 2001).

Dentro del tipo de preguntas didácticas, Boissat diferencia dos categorías. En el primer grupo distingue dos tipos: la *pregunta requerimiento* y la *pregunta alarma*. La pregunta requerimiento (Sinclair y Coulthard, 1975) aparece normalmente en la secuencia I-R-F. El profesor lo que busca no es una respuesta del alumno, sino hacer que produzca un enunciado en la L2 para poder hacerle

un comentario o una evaluación. La pregunta alarma (Boissat, 1991) suele aparecer en secuencias de gestión. El docente solicita una respuesta de los alumnos, pero su verdadera intención no es esa, sino la de movilizar su atención en las actividades de clase. Ej.: («¿lo miráis a ver?», «¿ya estáis?»). Dentro de este tipo aparecen dos: a) las que invitan a dar una respuesta y b) los marcadores discursivos, del tipo ¿vale?, ¿eh?, ¿no?

En un segundo grupo aparecen preguntas que, para Boissat, pueden situarse entre la realidad y el simulacro. Este tipo de preguntas pueden generarse a veces por malentendidos, por curiosidad, etc., pero hay ocasiones en que son simulaciones del profesor con intenciones didácticas.

Respecto a la estructura de las preguntas formuladas en clase, según Castellà *et al.* (2007), se adopta habitualmente un formato denominado *intercambio elicitativo* (Coulthard y Brazil, 1992), o sea, un intercambio en tres movimientos: movimiento 1 (elicitación): el profesor formula una pregunta; movimiento 2 (información): los estudiantes responden oralmente o de forma no verbal a la pregunta; movimiento 3 (aceptación) el docente evalúa la respuesta y formula otra pregunta, retoma el monólogo o varía de actividad.

Otro de los aspectos que examinamos son los roles comunicativos de los participantes, es decir, las operaciones lingüísticas que realizan en sus turnos de habla en relación con sus interlocutores y que se reconocen a partir de diferentes elementos (indicios verbales o no verbales). Las categorías que se detallan a continuación surgen del análisis empírico de los datos recogidos, de acuerdo con los propuestos por el CAD de la Universidad París XIII.

a) Aserción: proposición asumida por un locutor L1, cuya finalidad es aportar información a un locutor L2 pidiéndole indirectamente que se posicione respecto a esa información.

b) Pregunta: enunciado que no afirma una proposición, sino que solicita una del interlocutor L2. El tipo de información que se reclama está definida más o menos por la pregunta.

c) Validación: enunciado reactivo que indica la manera en que un locutor L2 recibe el enunciado de un locutor L1 precedente. Existen cuatro subcategorías:

- validación de recepción: L2 indica que ha recibido el enunciado de L1.
- validación de iteración: L2 repite en eco el enunciado precedente.
- validación de acuerdo: L2 manifiesta que asume la proposición de L1.
- validación de desacuerdo: L2 rechaza la proposición de L1 y eventualmente propone otra.

d) Demanda de validación: pregunta en la que se afirma una proposición de manera hipotética por L1, que espera que L2 ratifique la información contenida en la proposición.

e) Respuesta: enunciado producido por un L2 destinatario explícito o no de una pregunta anterior y que aporta a L2, al menos, una parte de la información que se ha solicitado.

f) Respuesta de validación: respuesta por la cual L2 acepta o rechaza la información dada, con reservas por L1. Las categorías demanda de validación/respuesta de validación constituyen un par adyacente que introduce el juego acuerdo-desacuerdo sobre una información dada y, por tanto una coconstrucción de la información. El par adyacente pregunta/respuesta, en cambio, supone un juego de demanda-aportación de información.

Por otra parte, en sesiones de clase como la que analizamos, los temas o las cuestiones culturales que tratan las docentes pueden ser variados y abordarse de distinta forma. Por ello es esencial analizar cómo se construyen los universos temáticos y qué aportaciones hacen los participantes a los temas que se tratan en la clase. De este modo se puede ver cómo se construye el tema en la interacción de forma individual y colectiva: ¿Quién genera el tema? (el profesor/los alumnos) ¿Cómo lo desarrollan? ¿Qué contribuciones hace el docente? ¿Qué contribuciones hacen los aprendices? ¿Son de iniciativa propia o inducidos por el profesor?

Según Calsamiglia *et al.* (1997) para analizar la construcción colectiva del tema se han de considerar tres niveles de menor a mayor. Siguiendo a estos autores y a Palou (2002), quien aplica dicho método para el estudio de la actuación docente en relación a la enseñanza de la lengua oral, partimos de unidades individuales y colectivas (intervención e intercambio) para describir en un tercer nivel, la estructuración temática, es decir, la organización general y los movimientos del universo temático construido en cada acto de habla.

Por lo que respecta a las intervenciones hay que señalar que, dentro de un mismo turno de palabra, puede haber más de una intervención, es decir, el hablante puede hacer una o diversas contribuciones a la construcción del tema. Las intervenciones pueden ser problematizadas o no problematizadas. Las intervenciones no problematizadas no hacen ninguna aportación significativa al tema; se refieren a la gestión, a la estructura de la comunicación o a la socialización entre los participantes. Sin embargo, las intervenciones problematizadas se definen por el papel que cumplen en la construcción temática y por la posición que adopta el hablante respecto al tema. Las intervenciones problematizadas, según los datos de Calsamiglia *et al.* (1997) y Palou (2002) pueden ser de cinco tipos diferentes:

**Directivas (DIR):** Introducen uno o diversos temas y proponen un objeto de discusión, lo cual no significa que los interlocutores lo debatirán.

**Reactivas (REAC):** Reaccionan respecto al tema sin aportar ninguna iniciativa. Funcionan como réplicas de una intervención previa y tanto estas como las anteriores pueden estar conectadas por relaciones del tipo pregunta-respuesta o aserción-validación.

**De relanzamiento (REL):** Retoman un tema o una de las partes del tema introduciendo a la vez una iniciativa en su tratamiento. Sirven para profundizar en el universo de referencia o para volver a centrar el tema planteado por el locutor o por otro interlocutor precedente.

**Continuativas (CONT):** Son reiteraciones de la intervención anterior de un locutor que no ha tenido en cuenta intervenciones posteriores de otros participantes.



Desligadas (DES): No tienen en cuenta intervenciones precedentes sino que desarrollan un tema independiente en paralelo.

Los conceptos empleados en el análisis de los datos de las sesiones de clase proceden de trabajos centrados en el análisis del discurso didáctico (Sinclair y Coulthard, 1975; Van Lier, 1988; González Argüello, 2001; Palou, 2002). A la hora de aproximarnos a estos datos acudimos a González Argüello (2001) y a Palou (2002), ya que basaron sus procesos de análisis en los autores anteriores y además parten de una visión holística de la actuación del docente que nos parece relevante para examinar nuestros datos. Así, siguiendo las indicaciones de estos autores hemos considerado necesario determinar unas unidades de recogida de datos, de análisis y de interpretación que vayan desde el nivel micro al macro.

Las unidades básicas que hemos considerado son: sesión de clase, secuencia, intercambio, movimiento y acto de habla. Se definen del modo siguiente:

- Sesión de clase (*lesson*) (Sinclair y Coulthard, 1975): es la unidad mayor de observación y análisis. Está constituida por unos contenidos, unos objetivos y unas actividades de enseñanza-aprendizaje. Tiene una duración media de 2 horas con una pausa de 10 minutos.
- Secuencia (González Argüello, 2001): es una unidad menor caracterizada por tener unidad temática en el interior del discurso. En el conjunto de sus enunciados se pueden apreciar cambios de tema o de intención comunicativa, ya sean expresados por un hablante o en interacción con su interlocutor. Se han utilizado las que propone González Argüello (2001): *Discurso social*; *Presentación de contenidos gramaticales*; *Presentación de elementos léxicos*; *Instrucciones*; *Práctica controlada*; *Práctica semicontrolada*, *Práctica libre* y *Corrección*. Para señalar el paso de una secuencia a otra se han considerado los indicios contextualizadores no verbales y verbales, especialmente las piezas fronterizas (Tusón, 1995) del tipo *muy bien*, *bueno*, *¿de acuerdo?*, *¿vale?*, etc.

- Intercambio (Roulet *et al.*, 1985; Cots *et al.*, 1990): es la unidad inmediatamente superior a la intervención y mínima unidad dialogal. Los intercambios son agrupaciones de intervenciones alrededor de un tema; sus límites están marcados por dos intervenciones directivas, que indican la ruptura temática. Está compuesto por dos o más turnos de palabra. La forma de intercambio mínimo más común en que se organizan los turnos de palabra es el *par adyacente* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Se trata de dos turnos consecutivos del tipo (pregunta-respuesta; aserción-validación, etc.). La estructura prototípica de las interacciones en la situación didáctica es (I-R-F) (Sinclair y Coulthard, 1975), cuyas siglas se traducen como: Iniciación (profesor)-Respuesta-(alumno)-*Feedback* o retroalimentación (profesor).
- Intervención o movimiento (*move*) (Sinclair y Coulthard, 1975): se refiere a cada una de las aportaciones de los participantes en una interacción donde un interlocutor lleva a cabo uno o varios actos de habla y otro interlocutor le responde con uno o varios actos de habla o con una respuesta cero.
- Acto de habla (Austin, 1962): se refiere a las funciones locutivas e interactivas de los distintos movimientos. Una intervención puede contener un único acto o varios. Austin fijó los tres niveles de significación en locutivo, ilocutivo y perlocutivo, es decir, lo que se dice, la intención con que se dice y el efecto que produce el enunciado en el interlocutor. Se han considerado los tres actos de habla mayores que según Sinclair y Coulthard (1975) aparecen en el discurso del aula: *elicitation*, *directive*, *informative* (elicitativo, directivo e informativo) y que encabezan los movimientos de inicio. El acto elicitativo es aquel que tiene la función de solicitar una respuesta (lingüística o no verbal). El directivo es el acto cuya función es solicitar una respuesta no lingüística; dentro del aula esto significa abrir los libros, mirar a la pizarra, escribir, escuchar. Por último, el informativo es un acto que sirve para transmitir ideas, hechos, opiniones, información y para el cual la respuesta apropiada es simplemente una confirmación de que uno está escuchando.

### 5.5.2. Procedimiento para el análisis de los datos procedentes de las observaciones utilizado en este estudio

El procedimiento de análisis discursivo adoptado en nuestro estudio comprende los siguientes pasos:

1. Contexto de la sesión
2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión
3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales
4. Síntesis de la sesión

#### 1) Contexto de la sesión

En este apartado se exponen los objetivos de la sesión, la estructura de la clase, la fecha en que se realizó, el centro de enseñanza, la duración y el perfil de los alumnos. Para ofrecer una visión global del grupo observado, se describe en una tabla a todos los participantes en la sesión de clase, donde se indica la codificación que se usa para presentarlos, el sexo y el origen. A modo de ejemplo, este es el formato definitivo de la tabla que usamos:

**Tabla 3.** Participantes clase Ester (modelo)

P4	profesora (ESTER)	E12	mujer (china)	E24	hombre (China)
E1	mujer (Brasil)	E13	hombre (chino)	E25	hombre (China)
E2	mujer (Marruecos)	E14	mujer (Italia)	E26	mujer (Ucrania)
E3	hombre (Pakistán)	E15	mujer (Rumanía)	E27	hombre (Pakistán)
E4	mujer (Brasil)	E16	hombre (árabe)	E28	hombre (Marruecos)
E5	mujer (Rusia)	E17	mujer (Mongolia)		
E6	mujer (China)	E18	hombre (China)		
E7	mujer (China)	E19	hombre (Moldavia)		
E8	mujer (India)	E20	mujer (China)		
E9	mujer (Ucrania)	E21	hombre (Marruecos)		
E10	hombre (Ucrania)	E22	mujer (Armenia)		
E11	mujer (China)	E23	hombre (China)		

## 2) Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión

Una vez localizadas las secuencias de clase que el investigador y las profesoras comentaron en la entrevista se realiza un rastreo por los datos escritos y orales con el fin de señalar la correspondencia entre ambos tipos de datos. Para ello se indica en los datos escritos, junto al tiempo, el número de líneas de las transcripciones (datos orales) que comprenden cada una de las secuencias.

La categorización implica la lectura intensa y audición de los datos para familiarizarnos primero con el contenido y las intencionalidades discursivas de las docentes en cada secuencia. En nuestros datos se identificaron tres tipos de discurso: discurso social (DS), discurso informativo (DI) y discurso mediador formativo (DMF).

Este nivel conlleva realizar un rastreo por los datos escritos y orales hasta encontrar la dimensión de análisis, es decir, cuestiones o temas culturales. En las secuencias de clase que las docentes abordan estos asuntos se han de identificar posibles componentes de formación intercultural que ellas promueven en sus actuaciones. Una vez localizados se les asignan las categorías y códigos correspondientes. Las categorías que surgieron con el estudio de los datos se encuentran en el apartado 6.2.

A continuación presentamos un modelo de categorización de los datos del corpus:

En este apartado se presenta la plantilla que usamos para registrar los datos durante la observación en el aula. Es un recurso que nos ofrece una visión global de la sesión de clase. La tabla 4 está subdividida en seis columnas. En la parte superior se indica de forma genérica el tipo de datos que se recogen y en la parte inferior se describen de forma más concreta. A continuación presentamos el formato definitivo que hemos utilizado:

**Tabla 4.** Plantilla de observación en el aula

<b>Tiempo y líneas</b>	<b>Secuencia</b>	<b>Actuación de los participantes</b>	<b>Tema</b>	<b>Participantes</b>	<b>Material</b>
Indica el inicio de cada secuencia y su correspondencia con las líneas de la transcripción de los datos orales	el tipo de actividad discursiva del profesor y los alumnos	lo que hacen el profesor y los alumnos en cada secuencia	El asunto que tratan	quién tiene una intervención destacada en cada secuencia	recursos didácticos que usan el profesor y los alumnos

### 3) Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales

Para realizar el análisis de las intervenciones, se han dividido en dos grandes categorías. Para la primera, las intervenciones no problematizadas, hemos indicado entre paréntesis la persona que las realiza. Para la segunda, las intervenciones problematizadas, hemos señalado la persona que las realiza y debajo de una de las cinco funciones posibles de estas: directivas (DIR), reactivas (REAC), de relanzamiento (REL), continuativas (CONT), desligadas (DES). A continuación presentamos el formato definitivo que hemos usado:

**Tabla 5.** Intervenciones de Laura (modelo)  
Secuencia 2. Presentación de elementos léxicos

<b>Líneas</b>	<b>Tema</b>	<b>DIR</b>	<b>REAC</b>	<b>REL</b>	<b>CONT</b>	<b>DES</b>
<b>47-87</b>	Presentación nuevos vocablos coloquiales	P2, E7	E7, P2	P2, E10, E2		
<b>87-91</b>	Acortamiento de palabras	P2	E12, E11			P2
<b>91-105</b>	Muletillas (P2)		E16			P2
<b>105-118</b>	Palabras intensificadas (P2)					P2
<b>118-165</b>	Exclamaciones	P2, E7	E10, E7, P2,	E16, P2,		P2

Una vez que se han identificado los temas, los intercambios y los tipos de intervenciones de los participantes en la clase, realizamos un análisis discursivo detallado de cada uno de los intercambios. Para proceder al análisis examinamos algunos aspectos de la dimensión interlocutiva, especialmente los roles comunicativos de los participantes, a la vez que analizamos cómo contribuyen docentes y discentes a la construcción de los temas culturales en el aula.

4) Síntesis de la sesión: En este último apartado se realiza una lectura interpretativa de la actuación de la docente, poniéndola en relación con el estado de la cuestión.

## 6. CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS

Este capítulo consta de dos partes. Explicamos, primero, de forma cronológica el proceso de recogida de datos y examinamos los logros y las dificultades que hemos encontrado en cada etapa (apartado 6.1). En segundo lugar, se describe el proceso de ordenación y transcripción de los datos (apartados 6.2-6.3) y por último, se presenta el corpus general de datos y el corpus definitivo (apartados 6.4-6.5).

### 6.1. Recogida de datos

El trabajo de campo se realizó a lo largo de dos años, de noviembre de 2007 a diciembre de 2009. La exploración y el estudio de los centros de enseñanza de español (L2) de Barcelona han significado no sólo una provechosa experiencia investigadora sino una etapa de formación reflexiva para el investigador.

Por un lado, la confluencia en la misma figura de docente e investigador, que Stenhouse (1975) menciona como situación ideal en la investigación educativa, le permitió, además de realizar su labor de etnógrafo, lo que Schön (1998) denomina la *reflexión sobre la acción*. Su papel como observador le llevó a reflexionar sobre la práctica docente y su participación en las entrevistas

significó un interesante ejercicio introspectivo. Por otro lado, escribir sobre el propio proceso de investigación, con sus logros y dificultades, le permitió orientar la investigación de forma constructiva y flexible con una metodología adaptada a la recogida y al análisis de los datos adecuada a los objetivos del estudio.

Como se indica en el apartado 5.3.1, los instrumentos que se usaron para la recogida de datos fueron la observación en el aula y la entrevista. Una vez que se accedió a los centros, primero se observaron cuatro sesiones de clase de español/L2 impartidas respectivamente por *Amaia, Laura y Ester*, y transcurridos unos meses, se mantuvo una entrevista con cada una de ellas. En el caso de *Nur* se observó una sesión de clase previamente a la entrevista y las otras tres observaciones se realizaron posteriormente.

Previamente a las observaciones se comunicó a las participantes que el objeto de estudio era el discurso del profesor, pero para evitar posibles cambios o alteraciones en su práctica docente no se les especificó que el tema investigado era el componente cultural en el discurso.

Los primeros días de observación en el aula, el investigador hizo un gran esfuerzo por evitar sentirse «como en casa» para no perder de vista la perspectiva analítica y crítica, tal como indican Goetz y LeCompte (1988: 132) y trató de comportarse, como visitante «con tacto, discreción y decoro y una total aceptación de las convenciones» (Woods, 1987: 72). Pero, para neutralizar su sentimiento de «extraño» recurrió a la propuesta de Woods de crear vínculos con los participantes, entablando conversaciones espontáneas e informales con los estudiantes y con las profesoras en momentos previos o posteriores a las clases que le ayudaron a empatizar y a ganarse la confianza tanto del grupo como de las docentes, y a reducir su ansiedad o sensación de aislamiento en el aula.

Los datos de las observaciones se obtuvieron por medio de varios instrumentos de recogida de datos: la grabadora, la plantilla de observación y las notas de campo. El investigador trató de realizar la tarea de etnógrafo del modo menos intrusivo posible, optando por la grabación en audio, ya que en su experiencia previa como observador había percibido que el uso de la cámara de vídeo



alteraba la naturalidad o la espontaneidad de los participantes. Así pues, el etnógrafo colocó una grabadora encima de la mesa en medio de papeles y libros y se sentó en la parte de atrás del aula, a una cierta distancia de los alumnos, provisto de la plantilla de observación (véase anexo VI, p. 239). Como se advierte, los datos fueron registrados de manera simultánea por la grabadora y por medio de anotaciones en la plantilla de observación, en la que se fueron incluyendo en cada una de sus casillas los datos requeridos, sobre todo, una descripción minuciosa de la actuación de los participantes; además de tomar notas de campo y hacer comentarios.

Después de estas observaciones y de un primer estudio de los datos que ellas proporcionaron, se definió el guión para las entrevistas. Las entrevistas que se realizaron eran semiestructuradas; se usó un guión con posibles preguntas referidas a los temas del estudio para facilitar la labor del entrevistador. Se desarrollaron en un espacio tranquilo (aula o despacho) dentro del centro en que se recogieron los datos y se grabaron en audio. Una vez realizadas, se transcribieron inmediatamente y se anotaron algunas cuestiones significativas que habían surgido. Se llevaron a cabo unos meses después de la observación en el aula, puesto que se había decidido incluir en la entrevista una parte relacionada con las observaciones. Para ello, se realizó un rastreo en los datos observacionales, se seleccionó una secuencia relevante para el estudio y se transcribió. A partir de dicha transcripción, se plantearon algunas cuestiones que se incluyeron en el guión de la entrevista para comentarlas con las profesoras.

Dörnyei (2007) indica que un estudio etnográfico implica un complejo proceso de entradas y salidas del investigador en el campo. En nuestro estudio este proceso estuvo marcado por dos fases. En la primera fase, el etnógrafo realizó una aproximación en el tema accediendo a las aulas en *International House Barcelona*, el escenario donde recogió los datos que le permitieron realizar el estudio exploratorio del proyecto de tesis. La segunda fase conllevó un itinerario más complejo para abordar el acceso al campo, captar participantes, y realizar la segunda recogida y aproximación a los datos. En ambas fases se pueden percibir las distintas secuencias por las que pasa el investigador, desde que negocia su acceso a los centros hasta que se familiariza con el

contexto, en un proceso en el que la primera fase incidió favorablemente en la segunda.

En la primera fase, las funciones de observador no participante y de entrevistador le sirvieron al investigador para desarrollar su papel de etnógrafo. En esta fase inicial se revisaron desde la perspectiva del investigador hasta los instrumentos de recogida de datos. Fue absolutamente útil para aguzar la mirada sobre el objeto de investigación y refinar lo que se entiende por cultura tratada en la clase, además de favorecer la segunda recogida de datos. En esta fase se dieron varias circunstancias que facilitaron la accesibilidad al centro. *International House* era un escenario familiar para el investigador porque ya conocía a algunos miembros del departamento de español, a raíz de sus cursos de formación para profesores de español. Esto facilitó su tarea etnográfica e hizo que se generaran confianza y empatía entre el investigador y *Nur*, la primera informante. En este centro se observó la sesión completa de una clase de ELE de nivel intermedio (B1) el 27 noviembre de 2007 a partir de las 9:33, durante 1 hora y 48 minutos. La observación transcurrió en un ambiente distendido y cooperativo entre los alumnos y la profesora. Inmediatamente después se transcribió la grabación casi íntegramente en la que se incluye la entonación interrogativa y exclamativa, los cambios de turno de palabra, las risas, los alargamientos de sílabas, el énfasis, etc. Se usaron estas convenciones, ya que en un principio se proyectó analizar las tres dimensiones del discurso (enunciativa, interlocutiva y temática) que proponen Calsamiglia *et al.* (1997), pero finalmente el análisis se focalizó en la dimensión temática y en ciertos aspectos de la interlocutiva, con lo cual los siguientes datos se transcribieron siguiendo otras convenciones que se adaptaban mejor a nuestro objetivo de análisis. En el anexo V se encuentran las convenciones de transcripción que aplicamos inicialmente y las que usamos posteriormente. La transcripción íntegra de la sesión de clase observada consta de 19 páginas con un total de 7.931 palabras y se encuentra en el anexo III.

Después de unos meses, el investigador mantuvo dos entrevistas con la profesora. La primera, se realizó el 8 de febrero de 2008 a las 17: 26 y tiene una duración de 38 minutos. La segunda, tuvo lugar el 7 de mayo de 2008 a las 14:07 y tiene una duración de 22 minutos. Se transcribieron las dos siguiendo las mismas convenciones que se usaron para la transcripción de los datos

observacionales. La transcripción de la primera entrevista consta de 11 páginas que suman 6.973 palabras y la de la segunda contiene 12 páginas que suman 4.600 palabras. El entrevistador trató de desarrollar su papel tomando en consideración las pautas y consejos descritos por Cohen y Manion (1990) respecto a la preparación y el procedimiento. Para la primera entrevista el entrevistador disponía de una guía con temas y preguntas abiertas (véase anexo VI, p. 240-241). Esta guía se volvió a definir en una segunda versión que se usó en las siguientes entrevistas con el resto de participantes, en la que algunas cuestiones, enunciadas en términos propios de la investigación, se reformularon en un estilo más interactivo de modo que generaran respuestas más espontáneas, siguiendo las indicaciones de Kvale (1996). En cambio, para la segunda no hubo un guión de preguntas, sino que fueron surgiendo a raíz de los comentarios sobre las actividades del manual *Aula*.

Las preguntas que se le plantearon a la profesora en la primera entrevista se formularon a raíz de 5 temas que se definieron en el proyecto de tesis: dimensión cultural en el aula de español/L2; cultura(s) de aprendizaje; discurso y pragmática intercultural (+experiencia docente); cultura(s) del alumno e interculturalidad. Además de estos, se incluyeron cuestiones referidas a su actuación en el aula, basándonos en los datos procedentes de las observaciones de sus clases. En cambio, las preguntas de la segunda entrevista tenían el propósito de conocer con qué criterios había seleccionado las actividades que había usado en la sesión de clase observada. Estas fueron surgiendo con el apoyo de una unidad del manual *Aula*.

La transcripción de las grabaciones se realizó del modo más fiel posible al texto oral siguiendo las convenciones de transcripción que se encuentran en el anexo V. La transcripción de la primera entrevista consta de 11 páginas con un total de 6.973 palabras y la de la segunda entrevista contiene el mismo número de páginas con un total de 4600 palabras, que finalmente hemos decidido no incluir en este estudio.

Los datos de las entrevistas también se recogieron en *International House* por medio de una grabadora. Para conseguir crear un clima de confianza y proximidad entre el investigador y la entrevistada,

se buscó un aula agradable y tranquila para realizar las entrevistas.

Esta primera recogida de datos del estudio exploratorio permitió obtener datos, procedentes de las declaraciones y de las prácticas de aula de la profesora que una vez transcritos y analizados permitió plantearse varias cuestiones.

Adoptamos metodologías existentes a los intereses del estudio. El método etnográfico nos llevó a usar la entrevista como un método de generar datos (Mason, 1996; Kvale, 1996; Burgess, 1988) más que como un mero instrumento de recogida de datos. A partir de este proceso se reformularon de diferentes maneras algunas de las preguntas del guión con el fin de que fueran más directas y generadoras de ideas. Además, la observación en el aula se realizó teniendo presentes los comentarios de Woods (1987) referidos al modo de tomar notas de campo y recurriendo a la idea de establecer vínculos con los participantes como un modo de neutralizar los problemas psicológicos o éticos que supone observar las cosas tal como suceden, sin interferir. Asimismo se consideraron las normas que según Wilcox (2006: 97) debe seguir el etnógrafo, es decir, no partir de ideas preconcebidas y explorar los fenómenos tal como suceden, no dar nada por supuesto, observar las relaciones entre el ámbito y el contexto e iniciar el estudio sin categorías previas ni hipótesis de partida.

Los datos que se recogieron generaron una serie de preguntas con respecto al tema del estudio y a las decisiones que se tomaron para su recogida. Éstas se concretaron en varios aspectos que se consideraron en la siguiente fase de la investigación. Entre ellas, seleccionar los centros que conformarían el contexto de estudio, los participantes, y determinar otros aspectos como el número de observaciones y nivel del grupo o el número de entrevistas.

Con respecto a los datos procedentes de las entrevistas, nos permitieron conocer sus ideaciones acerca de la dimensión cultural. En cambio, los datos observacionales no nos ofrecieron información suficiente para realizar una primera caracterización de la actuación de la docente a la hora de tratar la cultura en la clase. Todo ello nos indujo a establecer las acciones necesarias para permanecer más tiempo en las aulas y recoger nuevos datos que

nos permitieran caracterizar la actuación de docentes de ELE al abordar aspectos culturales.

La segunda fase fue más larga y compleja, en la que se abordó el acceso al escenario, la elección de los participantes, se recogieron los datos y se realizó el muestreo y los análisis necesarios.

La entrada o acceso al escenario de investigación estuvo caracterizada por una etapa denominada de *vagabundeo* por LeCompte (Goetz y LeCompte, 1988) con el fin de reconocer el terreno, contactar con los participantes, recoger datos y explorar la situación. Para facilitar esta etapa, el director de tesis proporcionó una carta al investigador que éste entregó a los coordinadores de los centros para demostrar la oficialidad del estudio y facilitarle así el acceso a las aulas. Se comenzó por los centros de enseñanza de español para inmigrantes, ya que era el contexto más complejo y desconocido para el investigador (profesorado, niveles, perfil del alumnado, etc.). Entre ellos se visitaron los siguientes: Centre de formació d'adults Manuel Sacristán-CCOO, Escola d'adults Maria Rubies-UGT, Associació Veïns Revitalització del Casc Antic-Escola d'adults Casc Antic, EICA-Espai Casc Antic, Fundació Bayt Al-Thaqafa, CFA Gòtic. En dichos centros se contactó con algunos de sus profesores y coordinadores de los cursos y se les hizo la propuesta de colaboración en el estudio. Se comprobó que en la mayoría de ellos los cursos que imparten corresponden al nivel inicial (A1 y A2) y el profesorado no estaba especializado en este tipo de enseñanza. Casi todos aceptaron participar en el proyecto pero en aquel momento quedaban muy pocas clases y no volvían a reanudarse hasta septiembre, con lo cual se aplazó la observación hasta esa fecha.

Dado que no se pudieron realizar observaciones en dichos centros se contactó con una profesora de inglés, con amplia experiencia en ELE que colaboraba como profesora voluntaria en el *Servei Solidari* del Raval. Se le propuso hacerle una entrevista con el fin de obtener otro tipo de datos, en este caso procedentes de un profesor de español a inmigrantes. Se mantuvo una entrevista con la profesora el 29 de abril de 2009 a las 18:15 h. Se centró en los mismos temas que hemos mencionado en el caso de *Nur* teniendo una duración de 48 minutos. Posteriormente se procedió a la escucha de la grabación, se transcribieron los fragmentos más significativos y se hizo un resumen del contenido. Resultó muy

interesante reflexionar sobre el tema desde la experiencia con alumnado inmigrante. Se comentaron los datos de la entrevista con el director de tesis y éste sugirió la idea de observar una de las clases de la profesora para contrastar estos datos con sus declaraciones. Así pues se observó una sesión completa de clase de un grupo de nivel inicial, a partir de las 17:00 h. durante 57 minutos. Los alumnos eran inmigrantes procedentes de Pakistán, Bangladesh, Filipinas, India, etc. En este caso los niveles de lengua eran tan bajos que había manifestaciones culturales no lingüísticas de tipo cinésico y proxémico (comportamientos, formas de sentarse, uso del espacio, etc.) que no tenían traducción en la interacción lingüística. Así pues, estos datos no se consideraron útiles en este estudio y se decidió esperar hasta tener la posibilidad de poder observar a otro profesor.

En septiembre de 2009 se decidió visitar de nuevo el *Centre de formació d'adults Manuel Sacristán-CCOO*, puesto que contábamos con la posible colaboración de un profesor con amplia experiencia con inmigrantes. Se observó una clase el 23 de septiembre impartida de 18 a 19 h. a un grupo de inmigrantes de nivel A2. Una vez examinados los datos orales de la grabación y los que se recogieron en la plantilla de observación no se detectaron secuencias en el discurso del profesor referidas a cuestiones culturales. A ello contribuyó nuevamente el nivel inicial de lengua de los alumnos y la focalización de la práctica docente en aspectos formales.

A lo largo del mes de julio de 2009 se hicieron varias visitas a la Escuela Oficial de Idiomas (*EOI*) de *Drassanes* y se presentó la propuesta de colaboración a la directora del Departamento de español (L2) y al coordinador de los cursos de verano. Ambos aceptaron la idea de participar en la investigación. Contacté con el profesorado; dos de ellos se interesaron por el proyecto y se inició el protocolo de colaboración con un profesor. En concreto, se observaron cuatro sesiones de clase en dos grupos diferentes la última semana de julio de 2009, del 20 al 23. Se observaron dos grupos de niveles diferentes (A2 y B1). En ambos casos se trataba de cursos intensivos con clases de 2 horas cinco días a la semana. Los datos que se obtuvieron en las clases del nivel A2 pueden considerarse válidos ya que en ellos se encontraron secuencias del discurso docente donde se abordaron cuestiones culturales.

Pero hubo toda una serie de incidentes que hicieron que no se usaran estos datos en la investigación, entre ellos, principalmente la ausencia del profesor y el hecho de que algunas de estas clases fueran presentaciones orales de los alumnos.

Contacté de nuevo con *Nur*, la profesora que colaboró en el estudio exploratorio, para continuar con las observaciones que nos permitieran obtener suficientes datos para poder incluirla como informante. En aquel momento no se pudo realizar la observación porque la profesora se dedicaba a tareas formativas pero comentó que se podría continuar observándola en agosto, mes en que reanudaba sus clases de ELE con un grupo intensivo de nivel A2. Así pues, en agosto se accedió de nuevo a *International House* y se observaron tres sesiones de clase, los días 4, 5 y 7 de agosto de 2009 de 9:35 a 12 h, de 9:35-11:10 h y de 9:35-11:10 h respectivamente. Las observaciones transcurrieron en un ambiente muy jovial y distendido, sin incidencias de ningún tipo.

De finales de septiembre a principios de octubre de 2009 se preparó el acceso a la *EOI-Drassanes*, el *Centro de Estudios Hispánicos* de la Universitat de Barcelona y el *Centre de Formació d'Adults-Gòtic* y se estableció el protocolo de colaboración con las otras tres participantes, *Amaia*, *Laura* y *Ester*. La idea era asegurarse de que estos centros serían los contextos investigados, así como las profesoras colaboradoras.

La recogida de datos en estos centros se llevó a cabo de octubre a noviembre de 2009. En la *EOI-Drassanes* se observaron las clases de *Amaia* los días 1, 2, 5 y 8 de octubre de 12:10 a 14:00 h. impartidas a un grupo de nivel intermedio (B1). Las observaciones se desarrollaron en un ambiente espontáneo y agradable ayudado por la gran motivación y la buena sintonía del grupo con la profesora. Hubo algunas circunstancias que no facilitaron la grabación originadas por el gran número de alumnos y la proximidad entre ellos. Debido ello, a veces la profesora se desplazaba por la clase para hablar con ellos, así que en varias ocasiones se tuvo que aproximar la grabadora a la profesora para captar su discurso sin interferencias o solapamientos.

En el *Centro de Estudios Hispánicos* de Universitat de Barcelona (UB) se contactó con la coordinadora general, enseguida mostró

interés por el estudio y nos sugirió la colaboración de una de las profesoras. Se observaron las clases de *Laura* los días 30 de septiembre (8:40-11:30 h.), 7 de octubre (8:40-11:00 h.), 26 de octubre (10:15-11:30 h.) y 2 de noviembre de 2009 (10:00-11:30 h.). Las observaciones se desarrollaron en un ambiente natural, cooperativo y distendido. Sólo hubo una pequeña incidencia en la calidad de la grabación de algunas observaciones causada por la mala acústica de ciertas aulas. Las grabaciones que se hicieron en aulas de grandes dimensiones fueron de menor calidad que las que se realizaron en aulas de dimensiones más pequeñas.

En el *Centre de Formació d'Adults-Gòtic* contacté con la profesora colaboradora a través de *Amaia*. Se observaron las clases de *Ester* los días 9 de octubre (19:35- 21:30 h.), 11 de noviembre (19:40- 21:30 h.), 16 de noviembre (19:35-21:30 h.) y 18 de noviembre (19:35-21:30 h.)

El investigador trató de ganarse la confianza del grupo del mismo modo que en los centros anteriores. Desde el principio se generó confianza y empatía entre la profesora y el investigador, ya que ambos tenían intereses y amigos comunes, entre ellos el tema del estudio o *Amaia*, la profesora que les puso en contacto.

Las entrevistas se realizaron una vez finalizadas las observaciones en el aula, entre octubre y diciembre de 2009. Concretamente la de *Laura*, el 23 de noviembre a las 12:19 con una duración de 33 minutos, la de *Amaia*, el 25 de noviembre a las 16:55 h y tiene una duración de 32 minutos, y la de *Ester*, el 10 de diciembre a las 14:12 h, con una duración de 43 minutos. El entrevistador trató de desarrollar su papel retomando las pautas y consejos descritos por Cohen y Manion (1990) respecto a la preparación y el procedimiento. Para su realización el entrevistador disponía de una guía con temas y preguntas abiertas basada en los principios de Kvale (1996) que hemos mencionado previamente.

Las preguntas que se le plantearon a los participantes se formularon a raíz de 5 temas: dimensión cultural en el aula de español/L2; cultura(s) de aprendizaje; discurso y pragmática intercultural (+experiencia docente); cultura(s) del alumno e interculturalidad. Además de estos se incluyeron cuestiones referidas a su actuación discursiva en el aula basándonos en los



datos procedentes de las observaciones de sus clases. Es decir, se plantearon algunas preguntas a partir de la selección de una secuencia que nos pareció significativa para el estudio.

La transcripción íntegra de las entrevistas se encuentra en el anexo I; las decisiones que se adoptaron y las convenciones que se usaron para la codificación de dichos datos orales se recogen en el apartado 6.3.

## **6.2. Ordenación y transcripción de los datos procedentes de las observaciones en el aula**

Una vez que se obtuvieron los datos observacionales se hizo necesario encontrar un procedimiento para plasmarlos y organizarlos, así como unos criterios para justificar su selección. La muestra que se analiza en este estudio se formó bajo los principios de la metodología de investigación etnográfica en el aula y sobre instrumentos y técnicas de recogida de datos propios de la observación en el aula (véase apartado 5.3.1.1). Dicha muestra está constituida por anotaciones escritas incluidas en la plantilla de observación de cada una de las sesiones de clase, así como grabaciones y transcripciones de las secuencias de clase objeto de estudio.

En el ámbito de la investigación etnográfica, la recogida y el análisis de datos no son fases aisladas y sucesivas en el tiempo. Al contrario, están interconectadas y pueden alternarse o simultanearse; el análisis y la interpretación de los datos no se reducen a un periodo posterior a la recogida de datos, ya que son tareas inseparables que perduran a lo largo de todo el proceso de investigación (Gil, García y Rodríguez, 1995).

En la fase inicial de la investigación o estudio exploratorio, primero se registraron los datos manuscritos incluidos en la plantilla de observación, las notas de campo y los comentarios, editándolos en un documento de *Word*. Posteriormente se transformaron los datos orales de la grabación en un texto escrito por medio de la transcripción íntegra de la sesión de clase de Nur (véase anexo III). En cambio, en la segunda recogida de datos, aunque la

información se procesó del mismo modo, la tarea de transcripción se pospuso, ya que se consideró necesario realizar primero una selección de los datos. Para ello se realizó un rastreo en las plantillas de observación hasta localizar la secuencia de clase que se había comentado con las profesoras en la entrevista y se procedió a su transcripción.

El proceso de transcripción de los datos orales se considera un primer nivel del análisis de los datos; la inmersión del investigador en los datos le permitió obtener una percepción general de los fenómenos investigados. La elección de un código de transcripción ha de adecuarse al tipo de datos y a los objetivos del análisis (Calsamiglia y Tusón, 1999). En nuestro estudio, por el tipo de análisis que se aplica y al que nos referimos en el apartado 5.5, nos interesa la forma y el contenido, priorizando el plano del contenido. Por esta razón, nos hemos basado en la propuesta de Tusón (1997: 100-101) y la hemos adaptado a las necesidades del estudio. En primer lugar numeramos las líneas a la izquierda y optamos por el uso de grafías normales, suprimiendo los signos de puntuación. La transcripción de las grabaciones se realizó del modo más fiel posible al texto oral e incluye la entonación interrogativa y exclamativa, los solapamientos, los cambios de turno de palabra, las risas, el énfasis, la pausa, etc. En el anexo V se encuentran las convenciones de transcripción de los datos generados que hemos usado.

En cuanto a los datos escritos, lo primero que se hizo fue editarlos con el procesador de textos Word. En un primer documento de Word se editó la plantilla de observación en una tabla y se pasaron las anotaciones que se habían tomado de forma precipitada en el aula a la tabla, con el fin de agrupar la información en un documento legible. Esta tarea conllevó una atenta lectura e interpretación del texto manuscrito. En un segundo documento de Word se describió el contexto de la sesión por medio de notas de campo referidas a la fecha, al centro de enseñanza, la duración, los objetivos de la sesión y la estructura de la clase. Además, se incluyeron notas de campo sobre los participantes: número de alumnos, sexo y país de origen, así como algunas notas que se habían tomado después de la observación sobre el ambiente de la clase, los participantes, etc.

La tarea de pasar los datos de observación a la tabla se realizó de forma muy rigurosa. En la tabla se incluyeron los siguientes datos: *tiempo (hora), secuencia, actuación de los participantes, tema, participantes, distribución en el espacio y material.*

A la hora de describir/observar las sesiones de clase revisamos los estudios de Van Lier (1988) sobre los diferentes tipos de interacción que se establecen en el aula y en especial el trabajo de González Argüello (2001), que a partir de los criterios de Van Lier describió las *secuencias de la clase de ELE* del siguiente modo:

- *Discurso social o socialización*: Bajo esta denominación nos referimos a las secuencias discursivas del docente en interacción con el grupo clase o con alguno de los alumnos que se centran en temas no académicos. En nuestros datos el discurso social suele generarse al inicio o al final de la sesión de clase y gira alrededor de temas referidos al contexto compartido entre profesor y alumno (vida en Barcelona, actividades culturales, noticias de actualidad, actividades de ocio y viajes). Por ello consideramos que las secuencias de discurso social constituyen modelos de lengua muy ricos para los aprendices ya que representan formas de socialización en la LE no sólo propias del ámbito académico sino también de la conversación espontánea.

- *Presentación de contenidos gramaticales*: Con esta expresión se identifican las fases de las distintas sesiones cuyo objetivo es presentar algún aspecto gramatical. Esta fase varía en función de los diferentes modos en que los docentes de presentar la gramática, ya sea partiendo de conocimientos previos o no (Van Lier, 1988) o ya se haga de forma deductiva o inductiva.

- *Presentación de elementos léxicos*: En esta fase se presentan contenidos relacionados con el vocabulario.

- *Instrucciones*: Se trata de una fase en la que el profesor facilita a los aprendices las instrucciones necesarias para realizar las actividades que se proponen en las sesiones de clase.

- *Práctica controlada*: Con esta denominación nos referimos a la fase cuyo objetivo es la realización de actividades en las que el control que ejerce el docente durante su desarrollo es total, en las que participa activamente haciendo preguntas o correcciones.

- *Práctica semicontrolada*: Con esta denominación nos referimos a la fase cuyo objetivo es la realización de actividades en las que el control que ejerce el docente durante su desarrollo es parcial, en las que participa sólo puntualmente haciendo preguntas o correcciones.

- *Práctica libre*: actuación lingüística del alumno. Esta se diferencia de la *Práctica controlada* en que no se limita a la ejecución de actividades de repetición de estructuras, sino que serían las actividades realmente comunicativas en las que los alumnos activan lo practicado previamente.

- *Corrección*: Esta fase se identifica con aquellas producciones que pretenden revisar, evaluar y dar respuestas correctas a las actividades realizadas por los alumnos.

Para completar las casillas de *tiempo*, *secuencia*, *tema* y *material* se recurrió a las anotaciones escritas en la plantilla; para la de *participantes* se consultaron algunas notas y para la de *distribución en el espacio* se disponía de algunos dibujos o figuras, realizados durante la observación, que finalmente no se incluyeron por no resultar significativos para el estudio. Mientras se realizaba la tarea de edición y selección de los datos registrados, se decidió reformar la plantilla eliminando la casilla de *distribución en el espacio* ya que no era relevante disponer de esta información en cada una de las secuencias de la clase. Finalmente, se optó por incluir un apéndice con la *distribución en el espacio* de los participantes en el aula en los casos en que fuera necesario para el análisis.

Una vez pasada todas las notas de campo a las tablas se decidió mejorar la descripción de la casilla *actuación de los participantes*. Éramos conscientes de lo difícil que había sido registrar por escrito la compleja escena del aula y queríamos mejorar el modo de describir la actuación de los participantes, así que se procedió a la escucha de todas las secuencias para definir mejor los actos de habla, las intenciones de los participantes, etc. Esta actividad fue muy importante para adentrarse en los datos y mejorar así la descripción de los fenómenos que se observaron. Las notas de campo que se tomaron en las plantillas de observación se encuentran en el anexo IV.

Una vez finalizada esta primera fase de registro y codificación del corpus general de datos escritos, se realizó una primera aproximación a ellos. En primer lugar se hizo un rastreo por los datos hasta localizar las secuencias de la sesión que el investigador y las profesoras comentaron en la entrevista. Una vez identificadas, se transcribieron, con lo cual quedó fijado el corpus objeto de estudio (datos orales y escritos). La transcripción de las secuencias de clase objeto de estudio se encuentra en el anexo II.

Para facilitar el estudio de los datos, se indicó en cada una de las secuencias objeto de estudio (de los datos escritos) su correspondencia con los datos orales señalando las líneas de la transcripción.

Concluida esta primera fase de codificación, se pasó a una segunda fase de categorización. Con el propósito de conceptualizar la información, clasificamos los datos en torno a temas culturales y componentes de formación intercultural que emergieron del discurso de las participantes. Dicha actividad conllevó el proceso siguiente: 1) lectura intensa y audición de los datos; 2) identificación de distintos tipos de discurso (social, informativo y mediador formativo); 3) creación de un listado con temas culturales; 4) reducción de la información a categorías; 5) creación de códigos para las categorías. Así, el corpus quedó reducido a las siguientes categorías:

**Tabla 6.** Categorías de análisis de los datos observacionales

<b>DISCURSO SOCIAL</b>	<b>DISCURSO INFORMATIVO</b>	<b>DISCURSO MEDIADOR FORMATIVO</b>
<b>DS</b>	<b>DI-R [CII]:</b> <sup>1</sup> Referentes culturales del mundo hispánico.	<b>DMF-CO:</b> Conciencia de la cultura de origen del alumno.
	<b>DI-R [CI]:</b> Referentes culturales de las lenguas de origen de los alumnos u otras lenguas (pluriculturalidad).	<b>DMF-CMULT:</b> conciencia multicultural (diversidad dentro de la LE).
	<b>DI-SS [CII]:</b> Saberes y comportamientos socioculturales de la LE.	<b>DMF-REL:</b> Relativización de las culturas presentes en la clase
	<b>DI-SS [CI]:</b> Saberes y comportamientos socioculturales de las lenguas de origen de los alumnos u otras.	<b>DMF-CINTER:</b> Conciencia intercultural (de los elementos culturales y comunicativos propios como de otros).
		<b>DMF-CPLUR:</b> Conciencia pluricultural (del bagaje de experiencias y aportaciones individuales de cada alumno).
		<b>DMF-SSOC:</b> Construcción cooperativa de saberes y comportamientos socioculturales de la LE.
		<b>DMF-SPLUR:</b> Construcción cooperativa de saberes y comportamientos pluriculturales.
		<b>DMF-HINTER:</b> Construcción cooperativa de habilidades y actitudes interculturales.
		<b>DMF-HPLUR:</b> Construcción cooperativa de habilidades y actitudes pluriculturales.

---

<sup>1</sup>[CII] se refiere a la cultura de la lengua objeto de estudio y [CI] a la cultura de la lengua nativa del aprendiz.

## 1) DISCURSO SOCIAL O SOCIALIZACIÓN (DS)

Son secuencias del discurso interactivo del docente con los alumnos que suelen tener una intención socializadora. Suelen generarse al inicio o al final de la sesión de clase y constituyen modelos de lengua muy ricos para los aprendices porque en ellos subyacen diversos aspectos culturales. Giran alrededor del mundo compartido entre profesor y alumno (vida cotidiana, actividades culturales, noticias de actualidad, actividades de ocio, viajes, etc.). Son un modelo de actuación real representativo de intercambios entre profesor-alumno y en ocasiones se acerca a la conversación espontánea entre adultos en España.

## 2) DISCURSO INFORMATIVO (DI)

Se refiere al discurso monologal de tipo informativo que aporta conocimientos, tanto de la cultura meta, como de las de los aprendices. Suele ser un tipo de discurso objetivo y expositivo. En este discurso informativo, orientado a la construcción del conocimiento (*savoirs*) se puede hallar desde una visión etnocéntrica, focalizada en España, pasando por una visión multicultural que incluye la diversidad del mundo hispánico, hasta incluso llegar a una visión plurilingüe y pluricultural, en la que se incorporan las lenguas y culturas de todos los participantes en la clase.

- **DI-R [CII]:** Referentes culturales del mundo hispánico [CII] (multiculturalidad o diversidad/particularidad; España/Latinoamérica).
- **DI-R [CI]:** Referentes culturales de las lenguas de origen de los alumnos u otras lenguas (pluriculturalidad).
- **DI-SS [CII]:** Saberes y comportamientos socioculturales de la LE.
- **DI-SS [CI]:** Saberes y comportamientos socioculturales de las lenguas de origen de los alumnos u otras (indicar de qué lenguas o culturas se trata)

### **3) DISCURSO MEDIADOR FORMATIVO**

A) Secuencias discursivas que por medio de estrategias como la observación, la comparación o de ponerse en el lugar del *otro* fomentan la sensibilización y la capacidad crítica en el aprendizaje para evaluar la cultura propia como las otras.

Estas secuencias discursivas construyen la conciencia cultural crítica en diversos planos:

- **DMF-CO:** Conciencia de la cultura de origen del alumno.
- **DMF-CMULT:** Conciencia multicultural (diversidad dentro de la L2/LE).
- **DMF-REL:** Relativización de las culturas presentes en la clase.
- **DMF-CINTER:** Conciencia intercultural (de los elementos culturales y comunicativos tanto propios como de los otros).
- **DMF-CPLUR:** Conciencia pluricultural (del bagaje de experiencias y aportaciones individuales de cada alumno).

B) Se trata de un tipo de discurso dialogal en que el docente media en los procesos de construcción del conocimiento, las actitudes (*savoir-être*) y las habilidades interculturales (*savoir comprendre/apprendre/faire*) de los aprendices. Son secuencias discursivas que por medio de la socialización y el diálogo facilitan la comprensión, la aceptación de las diferencias y fomentan el respeto hacia la diversidad.

En ocasiones tratan de equilibrar, reconducir debates o posibles choques culturales; en otras ayudan a que el aprendiente construya el conocimiento que va unido a la nueva categorización del mundo propia de la L2 y de su contexto de uso (transferencia de nociones, etc.).

- **DMF-SSOC:** Construcción cooperativa de saberes y comportamientos socioculturales de la LE.
- **DMF-SPLUR:** Construcción cooperativa de saberes y comportamientos pluriculturales.



- **DMF-HINTER:** Construcción cooperativa de habilidades y actitudes interculturales.
- **DMF-HPLUR:** Construcción cooperativa de habilidades y actitudes pluriculturales.

### **6.3. Ordenación y transcripción de los datos procedentes de las entrevistas**

Como hemos comentado en el apartado anterior, la transcripción de los datos de las entrevistas supuso igualmente un primer nivel de análisis, ya que permitió al investigador conocer a fondo el corpus de datos, además de impregnarse del pensamiento y la voz de las profesoras sobre los fenómenos investigados.

Los datos procedentes de las grabaciones de las entrevistas se trataron del siguiente modo. Lo primero que se hizo para transformar el texto oral en un texto escrito que pudiera ser analizado fue transcribirlo minuciosamente. La transcripción de las grabaciones se realizó del modo más fiel posible al texto oral e incluye la entonación interrogativa y exclamativa, los solapamientos, los cambios de turno de palabra, las risas, el énfasis, la pausa, el ritmo, el alargamiento de un sonido, el tono etc. En nuestro estudio por el tipo de análisis que se aplica y al que nos referimos en el apartado 5.4 nos interesa la forma y el contenido, priorizando en el plano de la forma la estructura superficial de la enunciación frente a los aspectos paraverbales. Por esta razón nos basamos también en la propuesta de Tusón (1997: 100-101) pero adaptándola a nuestros intereses. En primer lugar numeramos las líneas a la izquierda y optamos por el uso de grafías normales, suprimiendo los signos de puntuación. En el anexo V se encuentran las convenciones de transcripción de las entrevistas.

La tarea de la transcripción de las entrevistas fue muy laboriosa; conllevó la audición fragmentada del texto en repetidas ocasiones hasta llegar a la versión final, pero permitió al investigador hacer conexiones muy productivas en las fases posteriores de ordenación, interpretación y extracción de resultados. En el estudio exploratorio, inmediatamente después de grabar la primera

entrevista a *Nur* se transcribieron los datos orales minuciosamente. Después de un tiempo se transcribió la grabación de la segunda entrevista a *Nur*. Respecto a los datos procedentes de las entrevistas a *Amaia*, *Laura* y *Ester* se procedió del mismo modo, es decir, se transcribieron inmediatamente después. La transcripción íntegra de las entrevistas se encuentra en el anexo I.

## 6.4. Corpus general de datos

El corpus general, generado a lo largo de dos años de trabajo de campo, está integrado por materiales orales y escritos. Los presentamos sintetizados en el siguiente cuadro cuantificados y ordenados según la tipología:

**Tabla 7.** Descripción del corpus general de datos

<b>Datos recogidos</b>	<b>Descripción</b>
observaciones de 16 sesiones de clase de español/L2	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Notas escritas en 135 plantillas de observación (135 páginas/27.290 palabras)</li><li>▪ Grabaciones en audio de las 16 sesiones de clase (30 horas 33 minutos)</li></ul>
4 entrevistas	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Entrevistas (conversaciones semiestructuradas) con las profesoras participantes en sus centros de trabajo (2 horas 36 minutos/51 páginas de transcripción/27.399 palabras)</li></ul>

## 6.5. Corpus objeto de estudio

De todos los datos recogidos, descritos en el apartado anterior, se van a analizar para este estudio concreto los que se detallan a continuación. Se trata de datos que se han tomado en consideración para el presente estudio; esto no impide que en futuros estudios se examinen otros datos. En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de los mismos:

**Tabla 8.** Descripción del corpus objeto de estudio

<b>Materiales de análisis</b>	<b>Descripción</b>
4 secuencias de clase de español/L2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Notas escritas en 25 plantillas de observación (25 páginas/5.821 palabras)</li> <li>▪ Descripción escrita íntegra de las secuencias (31 páginas/15.823 palabras)</li> <li>▪ Grabaciones en audio de las 4 secuencias (3 horas 55 minutos)</li> </ul>
4 entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas (conversaciones semiestructuradas) con las participantes en sus centros de trabajo) (2 horas 36 minutos/51 páginas de transcripción/27.399 palabras)</li> </ul>

## **7. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Este capítulo se centra en el análisis de los datos que hemos obtenido por medio de las entrevistas y la observación en el aula a las profesoras investigadas. Como indicamos en el capítulo 5 de metodología, hemos aplicado el sistema de análisis relacional a los datos generados en las entrevistas (apartado 5.4) y una adaptación de los procedimientos de observación y análisis de clases desarrollados por el grupo de investigación *PLURAL* de la Universitat de Barcelona y el modelo de Calsamiglia *et al.* [C.A.D.] (1997) a los datos procedentes de las sesiones de clase (apartado 5.5.).

En el apartado 7.1 presentamos el análisis detallado de de las declaraciones de las cuatro profesoras participantes en el estudio (Nur, Amaia, Laura y Ester) y en el apartado 7.2 el análisis de los datos procedentes las sesiones de clase de dichas docentes.

### **7.1. Análisis de las declaraciones de las profesoras**

#### **7.1.1. Análisis relacional de la entrevista de Nur**

La transcripción íntegra de la entrevista se encuentra en el anexo I. Las entrevistas transcritas están numeradas por líneas en dicho anexo. Asimismo, las citas textuales de las profesoras aparecen

codificadas mediante las siguientes coordenadas: anexo (I), la página, y la(s) línea(s) en las que aparecen. Por ej. (I, p.3: 23-25). A continuación realizamos el análisis de los datos.

Las palabras más recurrentes del discurso de Nur relacionadas directamente con el tema de esta tesis son:

ALUMNO (3) y sus referencias *ellos* (21), *estudiante* (1), *estudiantes* (4), *adultos* (1), *alemanes* (1), *asiática* (2), *asiático* (2), *asiáticos* (2), *alumna* (1), *alumnos* (4), *búlgaro* (1), *búlgaros* (1), *compañeros* (1), *ella* (7), *extranjeros* (2), *inglesa* (1), *ingleses* (4), *italiano* (1) e *italianos* (2). Suman 64 ocurrencias.

CLASE (24) y sus referencias *clases* (5), *curso* (1), *escuela* (1), *escuelas* (1), *aulas* (1), *universidad* (3), *grupos* (5) y *grupo* (8), que suman un total de 49 ocurrencias.

CULTURA (10) y sus referencias *cultural* (5), *culturales* (2), *culturalmente* (3), *culturas* (7), *socioculturales* (1), *aspecto cultural* (3), *tema cultural* (2), *temas culturales* (1) y *problema cultural* (1). Suman 35 ocurrencias.

LENGUA (2) y sus referencias *lenguaje* (1), *idioma* (2), *inglés* (3), *italiano* (1) y *español* (9), que aparecen en 18 ocasiones.

APRENDIZAJE (2) y sus referencias *aprendan* (1), *aprenden* (1), *aprender* (4), *aprendes* (1), *aprendido* (2) y *aprendiendo* (1), que aparecen en 12 ocasiones.

PROFESOR (2) y sus referencias *profesora* (5) y *profesores* (4). Suman 11 ocurrencias.

INTERACTUAR (2) y sus referencias *interactúan* (3), *interactúen* (1), *comunicarnos* (1), *comunicativa* (2) y *comunicativo* (1). Suman un total de 10 ocurrencias

Otros términos menos frecuentes referidos al tema que nos ocupa son *adaptado* (1), *adaptan* (1), *adaptando* (1), *adaptándote* (1), *adaptar* (1), *adaptarlo* (1), *adapto* (4), con 10 ocurrencias; *código* (3) y *códigos* (1) con 4 ocurrencias; *comentarios* (2) y *comentario* (2) con 4 ocurrencias; *concepto* (3) con 3 ocurrencias; *conoce* (1), *conocen* (1), *conocer* (1), *conoces* (3), *conociéndolo* (1), *conocía*

(1), *conocimiento* (1), *conozco* (1) con 10 ocurrencias; *enriquece* (1) y *enriquecer* (2) con 3 ocurrencias; *estereotipo* (2) y *estereotipos* (6) con 8 ocurrencias; *explico* (1), *explicando* (2), *explicas* (2) con 5 ocurrencias; *flexible* (5) y *flexibles* (1) con 6 ocurrencias; *tema* (4) y *temas* (5) con 9 ocurrencias; *texto* (4) y *textos* (1) con 5 ocurrencias; finalmente *tópico* (3) y *tópicos* (1) con 4 ocurrencias;

## ALUMNO

Es la palabra más frecuente en el discurso de Nur con 64 ocurrencias. Algunas de las constelaciones de palabras o unidades léxicas que aparecen asociadas al término ALUMNO o sus referencias son: *tocar, musulmán, tipo, imágenes, asiáticos, grupo, preguntar, concepto, idea, estudiar, enseñar, colega, dirigirse, adaptar, incómoda, tópico, enriquecer, adaptar, tímido, conocer y gustar.*

La palabra ALUMNO, aparece asociada a otras palabras clave como CLASE, APRENDIZAJE, CULTURA, INTERACCIÓN, PROFESOR y LENGUA. Los temas de referencia de las palabras citadas que se pueden rastrear son: las manifestaciones de la cultura en el aula (líneas 9-12; 16-26; 180-187; 211-221; 295-300), los malentendidos (líneas 283-290) la incidencia de la cultura en el aula (líneas 83-98; 189-193; 331-363) y las culturas de aprendizaje (líneas 31-35; 155-176; 236-250; 303-320).

El tema de las manifestaciones de la cultura en el aula queda reflejado en el discurso de Nur en los siguientes fragmentos:

«e: | | bueno yo lo que hago normalmente | como tenemos | bueno seguimos un libro | y entonces e:: en este libro ya tratan bastantes aspectos creo culturales o socioculturales | {(f) y:: bueno pues con los textos los ejemplos que DAN | y en la guía del profesor muchas veces también ponen | ideas para comentar COSAS pues por ejemplo con esto aclarar algún punto cultural para que se pueda entender mejor el texto y básicamente} | m:: | | eso es lo que:: | lo que uso en clase»

(I, p. 1: 9-12)

La profesora comienza el enunciado con el yo explícito, el uso de la primera persona en un verbo de acción («yo hago») y una frecuencia («normalmente») para responsabilizarse de su actuación habitual en clase. Este sujeto lo sustituye inmediatamente por un sujeto de primera persona de plural («tenemos», «seguimos») para justificarse apelando al equipo docente de su centro y en el que se incluye. De este modo, se distancia y habla en nombre de las directrices que se han fijado en su centro educativo. Su voz personal se diluye dentro de los sujetos en primera persona del plural implícitos en «tenemos, bueno, seguimos un libro», donde no se muestra el modo personal que ella tiene de usar el material didáctico, sino que justifica que ella tiene que usar el manual adoptado en el centro.

En este momento aparece el «libro» de texto como sujeto agente que dicta el tipo de cultura que se trata en la clase, aunque mediante un verbo en tercera persona del plural «tratan», que indica impersonalidad. Son entonces los «textos» y «los ejemplos» del libro de texto los que cobran personalidad porque en ellos se encuentran temas «culturales o socioculturales». Además, el libro del profesor le sirve como «guía» para comentar ciertas «cosas» o «puntos culturales» que faciliten la comprensión de la lectura. Finalmente, vuelve a aparecer el sujeto enunciador en la oración «es lo que uso en clase» para indicar que su actuación viene dada por los materiales. De ello se desprende que la profesora percibe la cultura en el *discurso aportado al aula*, concebida como un contenido (*savoir*) que ella proporciona al aprendiz para interpretar los textos, con lo cual intuimos que concede un gran peso al manual y a la cultura de lo escrito en la LE, eludiendo su relación con la cultura de los aprendices.

El entrevistador trata de generar nuevas ideas y formula de nuevo la pregunta tratando de obtener más información sobre el modo en que la docente percibe las culturas de los participantes en la clase.

En un primer momento, Nur explica cómo se manifiesta la cultura de sus alumnos en el aula, es decir, la manera en que ella la percibe:

«pues mira así por primera impresión en la forma de vestir | dice mucho | a veces también el físico | ¿m? | los rasgos físicos también no siempre {(ac) pero bueno la forma de vestir mucho} | y: luego claro cuando hablan español pues según el acento también enseguida lo ves | pero así

de entrada pues un poco eso la forma de vestir rasgos físicos»

(I, p. 8: 295-300)

Lo primero que llega a los ojos de Nur («primera impresión», «de entrada») es, sobre todo «la forma de vestir», que repite en tres ocasiones, y en segundo lugar es el «físico». En tercer lugar, percibe la cultura de sus estudiantes en los estilos de interacción, pero en concreto en el acento al usar la lengua meta, que difiere del modelo nativo español y que delata la nacionalidad de sus alumnos. Vemos entonces cómo la parte visible de la cultura es la que identifica la cultura de las personas.

En el siguiente fragmento, se observa que esto es así tanto para ella misma, la profesora, como para los alumnos.

«hombre supongo que es como todo la primera imagen igual que cuando yo los veo a ellos y puedo decir | bueno pues me parece así o asá y claro luego una vez que los conoces | pues ya vas ajustando | esa primera imagen | supongo que a ellos les pasa lo mismo pues que es algo totalmente humano ¿no? e:: en cuanto por ejemplo cosas del tipo forma de vestir y todo eso || pues hombre a mí | me da bastante igual eso quiero decir mientras vayas limpio | no suelo:: | ponerme vestida para dar una clase | e:: mantengo mi imagen | o sea visto como soy | y normalmente en clase intento actuar como soy evidentemente un poco aumentado porque | tienes que hacer un poco de teatro en la clase | ya | se sabe ¿no? | pero intento mantener mi | mi forma de ser | | e:: y :: sobre todo relajarlos para que luego ellos pues también | | intenten mostrarse como son ¿no?»

(I, p. 6: 211-221)

En este fragmento vemos como Nur rectifica sobre el uso de «la primera imagen» como indicadora de la nacionalidad o personalidad de alguien. Por medio de verbos modales como «puedo» explica esta posición poco taxativa sobre la categorización de las personas según su imagen. Por ello, usa verbos que indican cambio como «vas ajustando». En la primera parte se refiere a la imagen que ella tiene de sus alumnos y con el fin de expresar complicidad entre ambos agentes también indica que así puede ocurrirles a sus estudiantes sobre ella. De esta forma, con el adjetivo «humano» justifica esta manera posible de



categorizar, según la primera imagen. A continuación, expresa su posicionamiento sobre «la forma de vestir» de las personas. En este caso, no niega lo dicho en el párrafo anterior sino que añade su opinión de indiferencia («me da bastante igual») sobre la ropa que llevan sus alumnos, para lo que utiliza un pronombre de segunda persona del singular y así poder incluir a todo el mundo («mientras vayas limpio») y sobre la suya («no suelo ponerme vestida»). A partir de aquí, la profesora empieza a explicar cómo es su papel en la clase, primero a través del vestido y después a través de la personalidad, aunque ambos están relacionados mediante un símil («visto como soy»). Así, la docente en la clase dice «actuar como soy», «hacer un poco de teatro», «mantener mi forma de ser» y «relajarlos». En todas sus actuaciones utiliza la primera persona del singular para incluirse como sujeto agente, excepto para «hacer un poco de teatro» que introduce mediante un verbo de obligación en segunda persona del singular («tienes que») con la intención de incluir al interlocutor, también profesor, porque finaliza su frase con «ya se sabe ¿no?», como que éste fuera un conocimiento compartido por todos los docentes de español. Finalmente, en la última de sus actuaciones como profesora dice «relajarlos» que no tiene un sentido completo de «calmar a alguien» sino, como dice ella, de que sus alumnos «intenten mostrarse como son».

En la misma línea, la docente comenta la cultura de sus alumnos en el aula según el comportamiento admitido en la clase:

«...también m:: cosas más de tipo | cultural ¿no? | normas sociales | lo que se considera apropiado o no en su país | por ejemplo aquí no está bien visto que en las clases se coma | o se traiga un café | o te pongas en chanclas | y:: y aquí hay muchos extranjeros que | para ellos eso | no es un problema | {(f) o sea no:: eso es un tema cultural} | y los americanos también entonces es un problema cultural por ejemplo ¿no?»

(l, p. 5: 180-187)

En este momento, Nur asocia «normas sociales» con «cultura» y se definen mediante lo adecuado o inadecuado, según la cultura («apropiado», «bien visto»), etc. Para ello, pone el ejemplo de lo que es no apropiado en España («aquí») en contraposición a «su país»: «se coma», «se traiga un café», «te pongas en chanclas». Nur expone estos comportamientos mediante la forma impersonal

pero luego delimita quiénes son los agentes, es decir, «muchos extranjeros». Mediante el uso del cuantificador «muchos» la profesora deja fuera a la mayoría y añade a otro grupo, «los americanos», a través del adverbio «también», como que estos últimos no formaran parte de los «muchos extranjeros» citados anteriormente.

En las líneas que siguen, la manifestación de la cultura se trata desde un punto de vista lingüístico:

«bueno en ellos e:: | | en ellos creo que se manifiesta en |  
 en la forma:: | | que tienen | de reaccionar a veces claro |  
 porque no:: | si no conocen e:: ciertas normas | sociales  
 por llamarlas de algún modo ¿no? pues en | en español tú  
 no dices NO o SÍ siempre das una excusa | bueno pues por  
 ejemplo en estas cosas se ve muy claro | m:: culturalmente  
 de dónde viene un italiano a lo mejor no haría eso pero  
 porque culturalmente tampoco pero tal vez sí un un inglés | |  
 {(f) y ya de otras culturas japonesas y tal | posiblemente más  
 | yo no he tenido muchos estudiantes e:: asiáticos en ese  
 sentido pero por ejemplo en eso se ve e:: a veces también  
 en cómo interactúan con sus compañeros sí que es verdad  
 que los asiáticos son más tímidos más distantes a lo mejor  
 no miran a los ojos e::}»

(l, p. 1: 16-26)

La cultura, además de manifestarse mediante el vestido, el físico y el acento, también aparece en el estilo de interacción que los aprendices utilizan en la clase para comunicarse en la lengua meta. De esta forma, lengua y cultura son indisociables ya que la cultura se manifiesta en los actos de habla («maneras de reaccionar») y en las «normas sociales». Para ello hace la distinción entre lo que se diría en una situación en español y lo que un «italiano» o un «inglés» dirían en su lengua materna. Finalmente, incluye al grupo de los «japoneses», que aunque dice no conocer mucho, indica la «posibilidad» de encontrar aspectos culturales en su actuación en la clase, en concreto en «cómo interactúan con sus compañeros», e incluye una valoración, que argumenta como «verdad», de la personalidad de los miembros de esa cultura y que influye en la manera de actuar en la clase: «tímidos», «más distantes» y que minimiza mediante la probabilidad («a lo mejor») de que «no miran a los ojos».

Relacionado con lo anterior, Nur comenta el siguiente tema, los malentendidos:

«pues | es que no:: || no |no || no me acuerdo así algo gracioso |no|| no a veces lo que pasa no de alguien estar preguntándome una cosa y yo a lo mejor entender otra y contestarle otra y claro no comunicarnos porque | yo no sabía qué me estaba preguntando {(f) yo entendía una cosa ella me preguntaba otra} entonces | pero bueno | no me acuerdo así alguno que digas ¡vaya metida de pata! o ¡vaya! | {(f) que te pueda contar como anécdota ¿no? que a veces | quedan como una anécdota ¿verdad? / }»

(I, p. 7: 283-290)

La idea de malentendido se expresa mediante su falta de existencia («no me acuerdo»). Este fragmento es relevante, no obstante, por la manera en que se define este concepto. Así, cuando el entrevistador le pregunta a la profesora, ésta vuelve a referirse al concepto como «algo gracioso». De ahí surge la conceptualización de Nur: un malentendido aparece cuando «alguien» le pregunta algo y ella no entiende y en su lugar le contesta otra cosa, lo que finalmente produce una falta de «comunicación» o «metida de pata». El malentendido, más allá de los efectos serios que pueden provocar, son meras «anécdotas» que no permanecen en la memoria de la docente.

En cuanto al tercer tema, la incidencia de las culturas de los aprendices en el aula, Nur expresa las siguientes ideas:

«o con la gente asiática por ejemplo pues {(ac) hay que tener cuidado a veces cuando haces las parejas no por nada pero porque es gente que suele ser más tímida} no suele hablar entonces claro tampoco:: | cuando haces parejas | {(ac) esa persona tiene que hablar entonces tienes que valorar un poco con quién lo pones::} | entonces sí que:: | sí que:: | afecta | yo creo»

(I, p. 5: 189-193)

En este caso Nur amplía su concepción sobre la cultura asiática y la incidencia en el desarrollo de las clases, específicamente en las actividades que ella propone realizar en «parejas». Para ello, sugiere una actuación de distanciamiento o «cuidado», que refleja

un matiz de obligatoriedad («hay que») pero cuya fuerza minimiza mediante una justificación que la libra de toda responsabilidad («no por nada») pero que luego completa con el adjetivo «tímida». La profesora así caracteriza a todos los alumnos asiáticos atribuyendo el adjetivo evaluativo axiológico «tímida» al objeto, designado con el sustantivo «gente». De esta forma, está determinando un juicio de valor negativo hacia este tipo de nacionalidades, que además «no suele hablar» y, por tanto, repercute o «afecta» en la manera en que la docente lleva a cabo la dinámica de clase y las decisiones que toma (las parejas que forma, por ejemplo).

Seguidamente, tras la pregunta del entrevistador sobre los beneficios que tiene para el profesor el conocimiento de las culturas del aula, Nur responde:

«bueno me:: creo que es interesante e:: | conocer la cultura e:: | porque bueno me puede ayudar a veces en decir ah bueno pues tal vez reacciona así | | a mis preguntas o sea {(f) no es que sea borde} | es que reacciona así | porque es de esta cultura y entonces en esta cultura se reacciona así ante esa es la norma social | o el código social o culturalmente esto funciona así | entonces ella está no se ha adaptado o sea conoce el español posiblemente el código lingüístico | pero no | la la parte social o cultural ¿no? | y usa | lo que conoce que es lo de su país que claro puede resultar un poco:: decir ¡uy! ¡qué estúpida! ¿no? | pero claro si tú sabes de dónde viene | | eso te ayuda a decir no no es estúpida es que tiene ese código ¿no?»

(I, p. 9: 350-363)

«Conocer las culturas del aula» se describe positivamente («interesante») y supone cierto beneficio («me puede ayudar»). Sin embargo, con el uso de la palabra introductoria «bueno» (que indica duda), del verbo modal «poder» seguido de un adverbio de frecuencia «a veces» o de probabilidad «tal vez», Nur establece que no son beneficios inmediatos o evidentes. A continuación pone un ejemplo de conflictos que pueden surgir por las diferentes maneras de «reaccionar». El código lingüístico (donde también entrarían los —prosodia, léxico, estructuras, etc.) está vinculado a una «cultura», que delimita sus «normas sociales». Es así como lengua y cultura son inseparables. No obstante, los conflictos verbales de los que habla Nur sólo ocurren porque el aprendiz «no se ha adaptado», y no al revés. En este momento es interesante

observar el significado que la palabra «adaptarse» tiene para esta profesora. «Adaptarse» significa conocimiento del «código lingüístico» y de «la parte social o cultural». Es también interesante la concienciación de esta docente sobre los juicios de valor emitidos tras el encuentro de estilos de interacción diferentes. Para ella entonces «saber de dónde viene alguien» ayuda a evitar emitir juicios como decir que alguien «es estúpido».

Nur es una profesora que anteriormente vivió y trabajó con grupos de ingleses. En su reflexión sobre la aportación del conocimiento de las culturas del aula, Nur explica su experiencia:

«{(f) por ejemplo con los ingleses como he vivido en Inglaterra | pues sí que sé que:: | bueno cuando explicas las partes del día | pues yo sí sé el concepto que ellos tienen | por ejemplo para el tiempo por las tardes entonces yo lo sé | y lo explico | pero porque lo sé | por cultura | porque he vivido allí e :: y luego lo que pasa lo que pasa es que con los estudiantes vas aprendiendo | entonces a lo mejor cuando explicas alguien | algo alguien no lo entiende porque te dice} ¡ah! es que no tenemos este concepto o esto no es así {(f) entonces claro tú ya lo aprendes} | {(f) y cuando va viniendo gente de esas culturas | pues tú ya tienes eso ahí para incorporarlo y clarificar ¿no?»

(I, p. 3: 83-92)

A través de la oración subordinada de causalidad «como he vivido en Inglaterra» expresa su conocimiento (*savoir*) sobre algunos aspectos de la lengua inglesa, que difieren de la española, como la concepción de las «partes del día». Este conocimiento, que repite mediante el verbo «saber» («sí que sé», «yo sí sé», «yo lo sé») le permite «explicar» los conceptos. De nuevo, «lengua» y «cultura» aparecen unidas en cuanto que la cultura determina los usos del lenguaje. Según la profesora, la diferencia o el choque en la conceptualización del mundo provoca «aprendizaje», lo que facilita la explicación en la clase («incorporarlo» y «clarificar») con estudiantes que provienen de lugares con la misma conceptualización del mundo.

En el siguiente fragmento, Nur relaciona «el conocimiento de las culturas del aula» con los «estereotipos»:

## 7. Análisis de los datos

«{(ac) (f) tú tienes estereotipos de otras culturas} y entonces a veces | conoces algo por estereotipo | que puede cumplirse o no luego en la clase realmente ¿no? | entonces creo que nos movemos por estereotipos un poco si no has vivido | en ese país o:: | tienes contacto pues con | estás casada con alguien de de otro país o amigos o:: | si no | yo creo que te mueves por estereotipos»

(I, p. 3: 93-98)

Nur comienza su discurso utilizando la segunda persona del singular («tú tienes», «conoces») que después transforma en primera persona del plural («nos movemos») pero termina de nuevo con la segunda persona («no has vivido», «tienes contacto», «estás casada», «te mueves»). De esta manera, se intenta incluir a todo el mundo como sujeto que posee estereotipos y que actúa bajo la influencia de estos. En su premisa, los estereotipos existen para todas las personas y sólo desaparecen o se minimizan si: 1) has vivido en otro país, 2) estás casada con alguien de otro país y 3) tienes amigos de ese país.

En última instancia, el entrevistador se interesa por conocer la incidencia de los alumnos musulmanes en la clase.

«es que no porque bueno yo eso no lo sé porque no lo he experimentado el tipo de alumno musulmán que yo he podido tener porque por ejemplo en Inglaterra hay muchos | es un tipo de musulmán de clase media alta | igual que el que viene a estudiar aquí no es un musulmán emigrante | con unos problema:: s | a lo mejor sin una:: cultura de base m:: | entonces e:: cuando ya vienen de un nivel | económico también es gente mucho más flexible gente que ha vivido en otros mundos y entonces en principio no tienen demasiados problemas para integrarse | incluso mujeres | | ¿m? no he tenido ninguna alumna con velo | ahora vete a una escuela de adultos | [...] el tipo de alumno que yo he tenido | gente que va a la universidad por ejemplo ha habido muchos musulmanes | pero | no he tenido ningún problema»

(I, p. 8-9: 331-347)

Mediante expresiones de duda («es que no», «bueno», «eso no lo sé») Nur evita opinar sobre los estudiantes musulmanes ya que niega haber tenido alguno en clase en España. Aquí establece dos

tipos de alumnos musulmanes: los de «clase media alta» y los «emigrantes». Los primeros tienen un cierto «nivel económico», van a la «universidad» y conocen «otros mundos» y por ello es más fácil su «integración» y no provocan «problemas». Los segundos tienen «problemas» y no tienen «cultura», entendida como «persona cultivada con estudios». Para estos últimos, además, hace referencia a otra parte visible de la cultura, «alumna con velo», y que incluye dentro de un tipo de centros que ella no conoce, «el centro de adultos».

El entrevistador se interesa por cómo la cultura de aprendizaje previa de sus alumnos influye en la manera de aprender español. Por ello, Nur enuncia lo siguiente:

«sí básicamente | supongo tal vez a veces en la forma del aprendizaje ¿no? | aunque a veces son estereotipos pero bueno cómo los alemanes realmente | | {(f) quieren mucha gramática} es decir hay un estereotipo que a veces sí que es verdad que se cumple también en cómo aprenden»

(I, p. 1: 31-35)

En este fragmento se establece una relación entre los alemanes y su manera de aprender («quieren aprender mucha gramática»), que en un primer momento expresa como «estereotipo», minimizado por el adverbio de frecuencia «a veces» pero que luego se afirma a través del sustantivo «verdad» y el verbo «cumplirse». Del mismo modo, en las siguientes líneas Nur hace referencia a los objetivos y a la dinámica de clase, determinados por los estilos de aprendizaje previos:

«{(f) sí además se ve ¿no? gente que viene con una forma de aprendizaje muy tradicional de:: gramática de hacer ejercicios de repetición o de transformación e:: donde no han hablado o no interactúan sí se nota en clase | hay muchos que son más flexibles y enseguida se adaptan a la nueva forma | y hay otros que no | que no consigues e:: no consigues que interactúen o tal vez no acaban de entender} {(ac) (f) por ejemplo eso con los americanos me pasa mucho} e:: | que la presentación de:: lenguaje e:: la idea es que ellos a través de:: modelos ejemplos ee vayan deduciendo las reglas y tal | y entonces cada vez que haces e cosas de este tipo | pues no quieren hacerlo | {(f) quieren

## 7. Análisis de los datos

que se lo des hecho | entonces yo creo que tal vez es por la manera en la que ellos estudian}}»

(I, p. 4: 155-165)

En primer lugar, se presentan alumnos cuyas culturas suponen un tipo de aprendizaje «tradicional», es decir, mediante «la gramática», «ejercicios de repetición o de transformación» y falta de «interacción». Así, considera que su manera de enseñar es distinta a la de sus alumnos («la nueva forma»). A partir de ahí se establece una clara diferencia entre dos grupos: «los flexibles» y los que no se adaptan. En este último grupo se destaca el grupo «los americanos», ya que difieren en la manera en que se supone hay que enseñar y que refleja mediante un circunloquio «la idea es que ellos...» en el que la figura de Nur aparezca reflejada. Del mismo modo, Nur utiliza la segunda persona del singular («haces cosas», «que se lo des hecho») para contraponerlo a lo que hacen los aprendices («quieren», «estudian»).

En el siguiente fragmento, Nur sigue explicando el choque de las culturas de aprendizaje de sus alumnos y el de ella:

«entonces e:: cuando es un grupo monolingüe | como es todo el grupo contra ti | pues cuesta mucho cambiar esto cuando es un grupo multilingüe es diferente porque | se tienen que adaptar | {{(f) entonces hay gente muy flexible y al final | muchas veces todo el mundo se acaba adaptando y hay gente que no | entonces es importante saberlo porque tal vez no aprendan bien o mejor | {{(f) por eso | por | por la forma que tienen ellos de aprender o cómo consideran ellos que se ha de enseñar} un idioma o:: que viene de:: | | claro de todo su bagaje | anterior»

(I, p. 5: 167-176)

Aquí se distinguen dos tipos de grupos, el «monolingüe» y el «multilingüe». Para Nur, un grupo que provenga de la misma cultura de aprendizaje supone un obstáculo («todo el grupo contra ti», «cuesta mucho cambiar»), por «su bagaje anterior». Sin embargo, la pluralidad de culturas facilita el cambio porque los considera «flexibles» y «adaptables». Como ejemplo, Nur menciona dos culturas y la incidencia de la manera de aprender español:



«...bueno pues por ejemplo un caso bastante claro es de culturas asiáticas | | es gente:: reser...- no necesariamente tímidos simplemente reservados | que tienen otro:: o sea el turno de palabra lo conceden de otra manera a veces no hablan hasta que no te diriges a ellos o les | | entonces esto puede dificultar porque a veces pueden ser muy buenos | a nivel de competencia lingüística pero fallan en las otras competencias | y claro el problema es porque no interactúan lo suficiente pero es un tema cultural | y por ejemplo ahí sí que he tenido algún caso con | gente asiática pero claro yo | puedo decirles bueno pues intentar pero yo ya también sé que es una cosa cultural entonces yo tampoco voy a forzar algo que:: | sí bueno los italianos o los france...- {(ac) los italianos a veces es que hay que decir vale vale ya está que hable otro ¿no?} es que se ve e:: entonces {(f) si encima tienes una clase donde haya mucha cultura mediterránea y un asiático} pues pobre asiático porque es que como no digas venga ¿qué piensas? / no | no puede intervenir»

(l, p. 8: 303-320)

Nur vuelve a establecer un vínculo entre estilos de interacción y culturas cuando habla de las culturas asiáticas, que califica como «reservados» por su manera de interactuar o ceder el «turno de palabra». En este momento, la profesora desarrolla su concepción del aprendizaje de una lengua, más allá de la «competencia lingüística» e incluye otras como la pragmática o discursiva. La falta de estas competencias vuelve a considerarse un «tema cultural» y lo afirma taxativamente mediante el verbo saber («yo sé»). Este conocimiento le indica la manera de actuar («no forzar»). Contrariamente a lo que ocurre con los asiáticos, Nur menciona la actuación de los italianos o franceses, que describe como habladores y que incluye dentro de la «cultura mediterránea» pero que merecen un juicio negativo si se contraponen a la poca interacción de los asiáticos («pobre», «no puede intervenir»). Es aquí donde se muestra el papel de la docente, que se encarga de animar a los estudiantes para que hablen, como vemos en el siguiente fragmento:

«sí en principio soy bastante flexible e:: bueno creo que también hago bastantes bromas en fin para relajar un poco el ambiente | e:: a ver no me presento como colega de ellos porque no lo soy | y aunque tal vez por bueno pues la forma

de vestir y porque soy comunicativa puedan pensar ¡ah mira qué colegui! pero creo que luego en la clase dejo bien claro que no soy colegui soy la profesora | {{(f) porque yo soy la profesora} {(ac) y yo manejo la clase y la dirijo y la organizo y creo que eso al final queda claro} puedo ser simpática y enrollada pero soy la profesora y:: aunque por la imagen pueda parecer que no | creo que después de haber empezado la clase a los diez minutos queda bien claro | ¿no? y para mí es importante que en la clase quede claro quién es el profesor porque e es que quiero esa figura para mí desde mi punto de vista yo quiero esa figura de profesor no quiero | un colega es para:: | colega es diferente me voy a otro sitio | claro y puedo ser | muy enrollada pero bueno no dejo de ser el profesor ¿no? y:: y marcar unas pautas»

(I, p. 6: 236-250)

Su papel como profesora está determinado por su manera de ser («soy flexible», «simpática», «enrollada») pero su papel en el aula está claro: «no soy colegui», «manejo la clase», «la dirijo», «la organizo», «marcar pautas». Mediante las expresiones «dejar claro» y «quedar claro», Nur expresa la importancia de establecer una distancia entre docente y discente, que argumenta debido a su cultura de aprendizaje. Expone que su ideación de un profesor es la de un «instructor», claramente diferenciado de la figura de «colega», que serviría y aparecería en otras situaciones fuera del aula («otro sitio»).

### CULTURA

Otra de las palabras más frecuentes en el discurso de Nur y que refleja la temática de esta tesis es CULTURA, que aparece en 35 ocasiones. Algunas de las constelaciones de palabras o unidades léxicas que aparecen asociadas al término CULTURA o sus referencias son: *tocar, musulmán, tipo, imágenes, asiáticos, grupo, preguntar, concepto, idea, estudiar, enseñar, colega, dirigirse, adaptar, incómoda, tópico, enriquecer, adaptar, tímido, conocer y gustar.*

La palabra CULTURA, aparece asociada a otras palabras clave como CLASE, APRENDIZAJE, ALUMNO, INTERACCIÓN, PROFESOR y LENGUA. Los temas de referencia de las palabras

citadas que se pueden rastrear son: el tratamiento del componente cultural en la clase (41-56; 60-75); la pragmática intercultural (líneas 141-148; 261-280) y la interculturalidad en el aula (líneas 488-517).

El primer tema, el tratamiento del componente cultural en la clase, queda reflejado así en el discurso de Nur:

«pues la verdad es que | no sigo ningún plan ¿eh? concreto para lo de la cultura | m:: | la verdad es que:: | | puf {(ac) la dejo un poco de lado en ese sentido quiero decir ya} como:: {(f) en este caso lo que estamos usando lo incorpora BASTANTE pues m:: aprovecho eso para añadir cosas y realmente en estos grupos que son intensivos y vienen aquí y están una temporada} | ellos te preguntan mucho | te preguntan mucho | {(f) y entonces VIENEN es que me ha pasado esto ¿esto es normal? / que me hayan dicho esto o yo he contestado} | {(f) claro entonces en ese sentido es más fácil e:: | y bueno yo la verdad es que sí en cualquier situación que:: se presenta en clase que puedo comentar algún aspecto cultural lo digo | pero no es premeditado | creo que surge}»

(l, p. 2: 41-56)

En el fragmento anterior observamos el tipo de metodología empleado por esta profesora respecto a la cultura: «ningún plan», «no es premeditado» y «surge». Reconoce que la lengua y la cultura son componentes del lenguaje separados ya que ella lo «deja un poco de lado». Repite la idea de que los materiales son los encargados de reflejar la cultura aunque ella «añade cosas», refiriéndose a las respuestas que facilita a sus alumnos cuando les ocurren «situaciones» que se podrían denominar «culturales». Es así como la profesora se incluye como facilitadora de conocimiento (*savoir*) sobre lo que ocurre en España, pero justifica su falta de atención a los aspectos culturales en la clase por el hecho de que los alumnos le plantean muchas cuestiones en clase («te preguntan mucho») por la situación de inmersión en la que se encuentran.

En el siguiente fragmento, la profesora pone de manifiesto las situaciones culturales asociadas al lenguaje.

«...entonces en ese sentido creo que sí que es muy interesante | | a veces para no crearse falsas | | imágenes de los alumnos también ¿no? Incluso | poder ayudarles

## 7. Análisis de los datos

cuando lo comentan decir | no a ellos pero en general bueno  
{(f) recordar esto de todos modos yo ya lo hago muchas  
veces ¿no? según qué cosas doy bueno recordar que en  
español no se dice sí o no y ya está | pues hay que decir el  
porqué o justificarte porque es cómo nosotros entonces es  
meterles eso ¿no?} | claro | otra cosa es que luego ellos lo  
hagan porque si tus vienen para dos me...- dos semanas  
tres es muy posible imposible que tú puedas hacer eso |  
porque para eso has de vivir y una vez que vives | ahí sí que  
posiblemente acabes adaptándote con el tiempo pero no  
para hacer un curso | uno sigue usando sus códigos»

(I, p.9: 363-375)

En este caso, la cultura aparece en forma de comportamientos o pragmática. Ella se considera facilitadora («ayudarles») e inculcadora («meterles eso») de la manera apropiada de decir las cosas en español («decir el porqué», «justificarse»). Sin embargo, tiene en cuenta la dificultad de este tipo de aprendizaje con alumnos que solo pasan unas «semanas» en España y considera que para conseguir aprender ciertas estructuras es necesario «vivir ahí». En caso contrario, los alumnos «seguirán usando sus códigos».

Sobre la dificultad de incorporar el componente cultural de la lengua dependiendo del tipo de estudiantes y el lugar donde se enseña, Nur comenta su experiencia en Londres:

«...cuando estaba en Londres dando clases | pues bueno era lo mismo también usaba los Aulas o los Gentes los inten...- que también lo incorporan bastante | allí a veces me:: resultaba un poco difícil porque dependiendo de dónde dabas clases | por ejemplo si era en la universidad dependiendo del grupo de estudiantes} | | m:: es que no les interesaba nada [risas] | entonces{(f) realmente a veces llevabas cosas más culturales o pensabas ¡ay! esto les hará gracia y tal pero bueno} | es que les daba exactamente igual ¿no? | | ahí a veces es un poco extraño la gente que viene a estudiar español y que luego realmente hay muchos que | es que les da igual | temas culturales es como que vienen a aprender el idioma como objetivo único ¿no? la lengua | como objetivo | {(f) es curioso} pero:: sí que ocurre | aquí es diferente ¿eh? lo que | {(p) los estudiantes que vienen aquí es diferente | tienen otras características}»

(I, p 2: 60-75)

A través de la comparación «lo mismo» establece una analogía entre lo que ocurre en sus clases en España y lo que pasaba en Londres, donde sus alumnos no se encontraban en inmersión. Vuelve a mencionar el libro de texto como responsable de la incorporación de temas culturales y menciona la incidencia del tipo de «estudiantes» en la clase para poder ampliarlos. Su actuación, por tanto, depende de la valoración de los estudiantes de los aspectos culturales («no les interesaba», «les daba exactamente igual») y de la suya propia («esto les hará gracia»). Asimismo, se justifica mediante los objetivos de los alumnos («aprender el idioma»), es decir, «la lengua». A pesar de la primera analogía entre los estudiantes en «Londres» y los alumnos «aquí», finalmente establece una «diferencia», basada en que las personas que estudian en el país donde se enseña la lengua que estudian porque «tienen otras características», sin especificar cuáles.

El segundo tema, la pragmática intercultural, queda reflejado en las palabras de Nur en los siguientes fragmentos:

«NO | en general yo soy bastante espontánea | a ver lo que no hago | bueno intento ser | políticamente correcta en algunos aspectos eso supongo que lo ha aprendido de vivir en Inglaterra y me parece interesante temas de religión | política no tanto porque bueno | creo que en eso somos muy españoles pues {{(ac) cada uno opina lo que quiera} política no me corto tanto {{(ac) hombre no suelo dar ya mucha opinión primero sondeo ¿no?}} pero bueno tema de religión | aborto | | pues bueno | depende de los alumnos que tenga hay una serie de temas o comentarios que yo no hago | no me parecen adecuados | porque creo que hay que respetar otras culturas | entonces sí que lo tengo en cuenta sí sí sí»

(I, p. 7: 261-270)

La comunicación de Nur con sus alumnos se basa en la «espontaneidad» que ella presenta pero que reduce con el objetivo de ser «políticamente correcta» y «respetar otras culturas». Con ello se refiere al aprendizaje previo a partir de su experiencia en Inglaterra y sobre su manera de abordar temas como la «religión», la «política», «el aborto». Sin embargo, parece contradecirse

cuando dice que intenta no hablar mucho de política por su ideación sobre que cada uno «opine lo que quiera», que asocia al carácter español. Por un lado «no se corta tanto» y por otro «no suele dar ya mucha opinión». El adverbio «ya» entonces parece indicar este proceso de aprendizaje que en un principio puede indicar contradicción (a veces habla de política pero otras veces no lo hace).

Sobre su actuación como profesora de español, Nur comenta:

«pues mira ahora mismo así no sé no:: es simplemente el hecho de que porque a veces hay profesores que es que bueno como somos profesores pues como somos españoles pues somos así y ya está y yo no estoy de acuerdo con eso | {(ac) no tiene que ver nada con ser español} | o sea hay que mostrar igual que tú quieres que te muestren respeto para según | {(ac) pues tú también lo tienes que mostrar por tus alumnos} entonces a veces hay que medir qué dices»

(I, p. 7: 274-280)

En este momento Nur critica el pensamiento de otros docentes («hay profesores») que justifican su discurso en el aula por el mero hecho de pertenecer al grupo de profesores de español. Ella niega esta pertenencia mediante «no estoy de acuerdo» y elimina la comparación mediante «no tiene nada que ver». Así, ella considera que el docente es un sujeto individual responsable del «respeto» mutuo que se crea con los «alumnos» en la clase.

En esta idea del respeto, Nur también trata la distancia física entre profesor y alumno.

«{(f) claro:: que hay que mantener un espacio interpersonal | | y no acercarse tal vez demasiado por lo menos los primeros días ¿no? yo de todos modos | el espacio interpersonal | a mí tampoco me gusta acercarme demasiado o sea que en ese sentido | me molesta cuando la gente se acerca entonces el tocar | pues bueno hay toda una serie de cosas que | aunque a lo mejor tú lo hagas de forma natural con un amigo yo en clase sí soy más consciente de eso e intento no tocar a un alumno por ejemplo por lo menos los primeros días luego a lo mejor ¿me entiendes? / entonces claro controlas algunas cosas

que:: según la metodología} | a:: son cuestionables ¿no? en clase»

(I, p. 4: 141-148)

«El espacio interpersonal» se mide por la distancia que se establece entre docente y aprendiz. En su actuación, Nur argumenta lo que es necesario hacer: no acercarse. Aunque en un principio establece este espacio como una obligación («hay que»), finalmente se refiere a él como una actuación propia («a mí tampoco me gusta», «me molesta»). Para ella, el «no tocar» a sus alumnos forma parte de una «metodología» que aplica en la clase pero que interpreta de manera diferente en un contexto distinto, con «amigos», por ejemplo. Hace hincapié, además, en la importancia de actuar de esta forma «los primeros días», de forma que Nur parece tantear primero la reacción de sus estudiantes y «luego a lo mejor» cambiarlo.

En el siguiente fragmento, Nur comenta la comunicación con sus alumnos:

«{(f) pues hombre yo te diría a veces sí a veces no en el sentido de que por ejemplo nosotros nos interrumpimos mucho | e:: yo sí que a veces me doy cuen...- o} {(ac) (f) intervenimos mucho a veces porque queremos dar nuestra opinión así que creo que esto es muy} | nuestro | {(f) entonces claro | e esto en clase sí que es verdad que yo lo controlo | {(ac) porque yo no puedo hacer esto en clase con los alumnos} | | {(f) entonces e:: a veces se me escapa de aquello de que corto o intervengo | y luego me doy cuenta y:: } y retrocedo entonces | bueno | {(f) hay una metodología detrás donde te dicen qué se puede hacer o no entonces en función de eso | yo también corrijo | | o adapto un poco mi forma de ser a la clase porque | no voy a estar hablando yo toda la clase es al contrario | entonces claro es un...- una mezcla ¿no?}»

(I, p. 4: 125-137)

Mediante la dicotomía «nosotros/ellos»<sup>1</sup>, Nur comenta la diferencia en el estilo de interacción de ella y de sus estudiantes. Por un lado,

---

<sup>1</sup> Polarización «nosotros-ellos» (Van Dijk, 2003, 2004, 2007).

«nosotros», entendido como «la cultura española», en la que ella queda incluida, «nos interrumpimos mucho», «intervenimos mucho». Es un estilo inherente a la cultura («es muy nuestro»). Su concienciación sobre el hecho de estar interactuando con personas de otras culturas y, por tanto, estilos de interacción diferentes, se refleja cuando dice «lo controlo», «no puedo hacer esto en clase con los alumnos» y «me doy cuenta». Describe su actuación («corto», «intervengo», «retrocedo», «corrijo», «adapto») como una «mezcla» de lo que «se puede hacer» y su «forma de ser».

El tercer tema, la interculturalidad, aparece expresado en las siguientes líneas:

«bueno pues a ver como:: profesora | e:: el poder usar porque bueno una cosa importante claro es que uno pues le gusta hablar de sí mismo y de su país y de:: entonces claro | al tener diferentes e:: culturas me da mucho juego para la clase | | {{f}} porque me parece muy interesante ¿no? que cada uno hable de lo suyo y al mismo tiempo descubra de | de otras culturas diferentes y se pueda poner en común y sorprenderse {{ac}} y esto y mira y entonces todo eso | en la clase da mucho juego realmente como tema para hablar | pero hablar de cosas que te puedan interesar no de:: | cualquier cosa que hablemos {{ac}} que digas pues bueno venga vamos a hablar para practicar ¿no?} pues no es una práctica | o sea es una manera de de hablar significativa y motivadora | {{f}} entonces desde ese punto de vista e:: me parece muy bueno | y hombre a mí personalmente me gusta} {{ac}} a mí siempre me ha gustao los extranjeros ¿no?} [risas] entonces es que bueno me gusta trabajar con ellos | en general vamos me:: | me enriquece me parece muy flexible te abre el mundo»

(I, p. 12-13: 501-517)

El entrevistador se interesa por conocer el efecto de la interculturalidad en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, Nur responde sobre los beneficios que le aportan a ella misma. Así, introduce su discurso con «como profesora» y valora la interculturalidad en la clase: «me parece muy bueno», «me gusta». La interculturalidad en la clase «da mucho juego» para que surjan «temas para hablar». Es aquí donde considera las ventajas para sus estudiantes: «descubrir culturas diferentes», «poner en común



y sorprenderse». No obstante, existe una criba para Nur en los «temas para hablar» que se utilizan en la clase para el aprendizaje. Para ella, sólo los «temas interesantes» son válidos desde un punto de vista «significativo» y «motivador». Finalmente, vuelve a hacer una valoración positiva sobre la interculturalidad en la clase («me gusta», «siempre me ha gustado»), que resume con la idea de «tener extranjeros en la clase» a la que añade finalmente un resultado de «enriquecimiento» y «flexibilidad», en definitiva, «te abre el mundo».

Finalmente, observamos en detalle el significado de «enriquecimiento» para Nur.

«e:: bueno | | pues a ver | e:: es positivo e:: | bueno | por la riqueza evidentemente de opiniones | de costumbres diferentes | entonces eso para la clase puede enriquecer mucho | luego ellos también m:: supongo claro eso ya es un aspecto que | pero como personas e:: pues también se pueden enriquecer unos con otros ¿no? formas diferentes de hacer de trabajar | el tener que ser flexible | el tener que se respetuoso | tener que interactuar con todos | poder romper estereotipos sí de decir ¡ah! pues sí yo pensé que:: los búlgaros erais | y a lo mejor pues conoces un búlgaro que es todo lo contrario a lo de | entonces en ese sentido me parece muy muy interesante ¿no?»

(I, p. 12: 488-495)

La «riqueza» de contar con culturas diferentes en la clase viene dada por la variedad de «opiniones y de costumbres» que aporta cada estudiante. La palabra enriquecer aparece en varias ocasiones. En una de ellas está seguida del adverbio «mucho», por lo que la idea de «interculturalidad» aparece asociada a una enorme positividad y dentro del contexto de «la clase». Subraya además el beneficio para sus alumnos, que por primera vez califica como «personas», por el contacto cuando «trabajan» juntos en la clase. Para que la interculturalidad se produzca, entonces se crea una obligatoriedad en el comportamiento («tener que ser flexible», «tener que ser respetuoso», «tener que interactuar») y de posibilidad («poder romper estereotipos»). Son estas las mayores ventajas enumeradas por Nur, como indica su valoración final «interesante» precedida por un adverbio «muy» que se repite y que denota un grado superlativo de significación.

Tras el análisis de esta entrevista, y teniendo en cuenta la actuación observada parece que podemos caracterizar las creencias de Nur:

- La cultura se manifiesta de forma visible en la forma de vestir, en el físico y en el acento de los aprendices en la LE. Además, la diferencia en la manera de actuar en diferentes situaciones sociales son también indicadores de la nacionalidad de las personas.
- La cultura aparece asociada a la lengua mediante los actos de habla y los estilos de interacción que los alumnos utilizan en su L2 pero que transfieren de su L1. Igualmente, la profesora es consciente del estilo conversacional de su lengua materna y de los conflictos que la divergencia de estilos puede provocar en la interacción en el aula.
- La ideación de Nur sobre lengua y cultura aparece en forma de conocimiento de la lengua cuando se refiere a culturas que conoce, como la inglesa, y que sirve para desarrollar mejor sus clases y evitar juicios de valor. Por tanto, solamente si se ha vivido en una cultura concreta, es posible comprender y explicar conceptualizaciones diferentes del mundo.
- La cultura de aprendizaje determina la dinámica de clase por el tipo de prácticas que la docente sigue, es decir, que una persona se muestre más o menos reservada facilitará o dificultará el trabajo cooperativo. Igualmente, el tipo de grupo, monolingüe o multilingüe, promueve una mayor flexibilidad de los alumnos para llevar a cabo ciertas actividades según la metodología que Nur defiende (trabajo en parejas, ejercicios comunicativos).
- La incidencia de la diversidad cultural del aula puede provocar malentendidos, pero que son invisibles para los ojos de la profesora y solamente suponen comentarios de tipo anecdótico.
- El papel del docente es el de crear una buena relación con los aprendices, donde todos se sientan cómodos. Para Nur es necesario actuar de una forma determinada para que esto ocurra (hacer teatro), pero siempre dejando clara la

figura del profesor como persona que dirige y controla la dinámica de clase.

- El tratamiento de la cultura en la clase está determinado por el *discurso aportado al aula*, es decir, por los textos que aparecen en el manual del alumno y en la guía del profesor. Más allá de eso, Nur no presta más atención a la cultura. En este caso, la cultura queda separada de la lengua por lo que podemos determinar que cultura aquí se identifica con aspectos folclóricos, literarios, históricos, etc. Esta manera de abordar el aspecto cultural proviene de su experiencia previa con grupos que no muestran interés por la cultura española y por su ideación de cultura como «algo gracioso» o sorprendente para al alumno.
- La cultura, entonces, aparece de forma espontánea en la clase, solamente cuando los alumnos comentan a la docente en forma de preguntas las situaciones sorprendentes para ellos durante su estancia lingüística en Barcelona. Con sus respuestas, la figura de la profesora aparece en este caso como «mentor cultural» sobre el porqué de las cosas.
- Los códigos proxémicos y cinésicos utilizados, la distancia interpersonal y la conducta táctil, son una manera visible, por un lado, de infundir distanciamiento entre la figura del profesor y del estudiante, pero también de respeto. Se trata de un espacio interpersonal necesario para el buen desarrollo de las clases. Igualmente, la adaptación de su estilo de interacción muestra cierta concienciación intercultural, aunque los ejemplos en los que se basa indican la estereotipación de las nacionalidades de sus alumnos.
- Finalmente, Nur cree que la pluralidad de culturas en el aula provoca temas de los que hablar y, en definitiva, enriquecimiento para todos. Sin embargo, no todos los temas que surgen son válidos para ella, sólo los «interesantes», aunque no especifica cuáles. Asimismo, la interculturalidad es positiva para sus alumnos siempre y cuando sigan unas normas, como ser flexibles o trabajar en equipo.

### CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE NUR

El discurso de Nur, concebido como texto revela ciertos rasgos que lo identifican con el género de la entrevista. Este tipo de texto se caracteriza por la introducción de preguntas por parte del entrevistador y las respuestas por parte de la docente, quien en ocasiones retoma palabras que el entrevistador había introducido previamente en su pregunta, como vemos en varias ocasiones (líneas 13-16; 39-41; 254-255, 378-381). Una muestra de ello es el siguiente fragmento:

E – = = [...] ¿cómo organizas tú los contenidos culturales?/  
**¿sigues un plan concreto?** / ¿lo introduces con los usos lingüísticos? ¿cómo lo haces? /  
 P – = = pues la verdad es que **no sigo ningún plan ¿eh? concreto** para lo de la cultura

(I, p.2: 39-41)

La demanda de aclaraciones y precisiones por parte de la docente sobre la intención de las preguntas del entrevistador es otra característica que identificamos a lo largo de la entrevista (líneas 149-153; 206-210). Una muestra de ello es el siguiente fragmento:

E – = = eso es ¿tú crees que la cultura de:: de aula de tus alumnos es decir la forma en que ellos han aprendido | les puede influir en su forma de actuar? /  
**P – ¿en la forma de interactuar en clase o en la forma de aprender? /**  
 E – = = pues en las dos cosas  
 P – = = {(f) bueno en la forma de:: | bueno yo creo que sí definitivamente}

(I, p.4: 149-153)

En general es la profesora quien domina el discurso mediante la expresión de opiniones sobre un tema, para lo que el entrevistador solamente interviene mediante continuadores del tipo «mm» o «ya ya» o validaciones de acuerdo («ya te entiendo» o «exactamente»).

Durante su discurso, Nur generalmente utiliza la primera persona del plural, para incluir a otros profesores («tenemos», «seguimos») o la primera persona del singular, para explicar sus experiencias. Pero también observamos casos en los que se utiliza el «tú» con valor de «yo» para incluir al entrevistador en las respuestas. Como

por ejemplo (líneas 83-89) («explicas», «vas aprendiendo», «tú ya lo aprendes»), (líneas 91-93) («tú ya tienes», «tienes estereotipos», «conoces algo», (línea 218) «tienes que hacer».

La enunciación de las ideas es lineal, aunque aparece de forma explícita en algunos momentos el diálogo interior a través del «tú» con valor de «yo», de expresiones de duda («bueno», «digamos») y de aclaraciones sucesivas («o sea», «es decir»). Se trata de un texto de interpretación transparente, sin ejemplos de ideas difíciles de decir frente al entrevistador.

### **7.1.2. Análisis relacional de la entrevista de Amaia**

La transcripción íntegra de la entrevista se encuentra en el Anexo I. Las entrevistas transcritas están numeradas por líneas en dicho anexo. Asimismo, las citas textuales de las profesoras aparecen codificadas mediante las siguientes coordenadas: anexo (I), la página, y la(s) línea(s) en las que aparecen. Por ej. (I, p.3: 23-25). A continuación realizamos el análisis de los datos.

Las palabras más recurrentes en el discurso de Amaia relacionadas directamente con el tema del presente estudio son:

ALUMNOS (3) y sus referencias *ellos* (21), *compañeros* (6), *grupo* (3), *estudiante* (5), *estudiantes* (1), *francesa* (2), *franceses* (1), *personas* (4), *gente* (2), *chico* (1), *chica* (2), *ella* (1), *ellas* (1), *él* (2), *japonesa* (1), que suman un total de 56 ocurrencias.

CULTURA (13) y sus referencias *cultura nueva* (1), *rasgos culturales* (1), *diferencias culturales* (1), *referentes culturales* (1), *guiños culturales* (1), *elementos culturales* (1), *pautas culturales* (3), *bagaje cultural* (2), *experiencias culturales* (1), *comportamientos culturales* (1), *aspectos culturales* (1), *marcas culturales* (1), *contextos culturales* (1), *variable cultural* (1), *componente cultural* (1), *vertiente cultural* (1), *contexto cultural* (1), *malentendido cultural* (1), *patrón cultural* (1), *culturas* (7), *contexto multicultural* (1), *cultura española* (1) suman un total de 44 ocurrencias.

CLASES (8) y sus referencias *clase* (6), *aula* (10), *sesiones* (1), suman un total de 25 ocurrencias.

APRENDIZAJE (3) y sus referencias *se aprende* (1), *aprendido* (1), *aprendan* (2), *estrategias de aprendizaje* (1), *autonomía de aprendizaje* (1), *aprender* (9), *aprendemos* (1), *aprenden* (1), *están aprendiendo* (1), suman un total de 21 ocurrencias.

LENGUA (7) y sus referencias *lenguas* (2), *español* (8), *idiomas* (1), suman 18 ocurrencias.

PROFESOR (6) y sus referencias *profesora* (1), *profesores* (1), *profesor* (1), suman 9 ocurrencias.

COMUNICACIÓN (5) y sus referencias *comunicarse* (3), *comunicamos* (1), *comunicar* (1), *comunicarme* (1), suman 11 ocurrencias.

Otras palabras menos frecuentes relacionadas con el tema de esta investigación son *malentendido* (1), *malentendidos* (2) con 4 ocurrencias; *turno de palabra* (3) y *hablar* (2) con 5 ocurrencias; *gesto* (1) y *gestos* (2), con 3 ocurrencias; *percepción* (1), *perciben* (1), *percibías* (1) con 3 ocurrencias; *ayuda* (3) y *ayudar* (2) con 5 ocurrencias; *atención* (2) *estar atenta* (1) y *estar atento* (2) con 5 ocurrencias y *respetados* (1) y *respetuoso* (1) con 2 ocurrencias.

En el discurso de Amaia encontramos las palabras anteriores tan asociadas que las analizaremos conjuntamente, en forma de bloques. Además, delimitaremos las secuencias temáticas a las que cada bloque hace referencia.

La palabra CULTURA aparece ligada a otras palabras claves como CLASE, COMUNICACIÓN, LENGUA, APRENDIZAJE y ALUMNO. Con ellas, Amaia trata diversos temas: la pragmática intercultural (líneas 68-90; 275-285; 372-387), las manifestaciones de la cultura en el aula (líneas 10-34; -37-47; 290-306; 338-349), las culturas de aprendizaje (líneas 102-145; 235-256) y la interculturalidad (líneas 212-227; 352-363; 400-440).

El tema de la pragmática intercultural se manifiesta a través de la descripción de la manera de trabajar el uso de la lengua y, sobre todo, la conciencia lingüística, en el aula. En el siguiente fragmento

aparecen algunas de las referencias asociadas a las palabras claves anteriores como «contexto multicultural», «personas adultas» y «aula» y sus constelaciones: «contrastar», «diferente», «unilingües», «usos sociales», «relativas» y «actividades».

«...cuando trabajamos el uso | en de la lengua siempre lo contrastamos con el de sus culturas | y:: para para hacer notar que que el uso es diferente en cada cultura y ayuda mucho que sea un contexto multicultural que no tengamos clases unilingües porque así se dan cuenta de que hay usos sociales y:: m:: pautas culturales que son dependen de de la cultura que son relativas | y entonces aprenden también a:: aprendemos todos a prestarles atención | y a ver que son relevantes {(p) en la comunicación} | sí bueno al estar en inmersión ya se han dado cuenta de:: de que [riendo] no funciona igual |aquí que:: | que las pautas de aquí no son las mismas que las que ellos traen consigo de su país por ejemplo y:: aparte son personas adultas que ya | ya se han movido muchas veces en más de un contexto cultural o social {(ac) con hábitos diferentes y pautas diferentes} y saben reconocerlas pero:: | bueno | también a:: se dan cuenta cada vez más y eso es una de las actividades del del aula | hacerse sensibles a este tipo de:: de pautas y a las variaciones según según la cultura para poder afinar más en la comunicación»

(I, p. 28-29: 68-90)

En las líneas anteriores a esta intervención el entrevistador se interesa por conocer si la profesora ha encontrado en sus alumnos diferentes maneras de nombrar o interpretar la realidad. Amaia se apoya en su actuación en la clase («trabajamos» y «contrastamos») para explicar la manera en que diferentes realidades lingüísticas y culturales se manifiestan. A través de la inclusión del sujeto en la primera persona del plural («trabajamos» y «contrastamos»), la docente se hace también responsable de lo que ocurre en el aula. Sin embargo, no podemos identificar a los sujetos de estas acciones ya que podría tratarse de un «nosotros» referido a los profesores o bien a ella misma y a los estudiantes. Es posible decantarse por la primera opción ya que Amaia vuelve a excluirse cuando expresa la finalidad de su actuación en el aula, como si fueran las propias actividades las que provocan la conciencia de los alumnos, de ahí el verbo «hacer notar», introducido por una preposición que indica finalidad. Vuelve a inscribirse en ese proceso de aprendizaje de concienciación sobre la variedad cultural, aunque observamos cómo primero la

profesora solamente hace responsables a los alumnos («aprenden») pero se retracta para incluirse en esa actividad («aprendemos»). En este caso, queda claro que los agentes de la acción no son sólo los aprendices sino también el docente o los docentes. Pero, de nuevo, a través de las actividades en el aula, son los estudiantes los que comparan sus culturas «que ellos traen consigo de su país» con la española («aquí»). Igualmente, la responsabilidad de esa concienciación sobre la diversidad en los «hábitos» y «pautas», expresada mediante los verbos «darse cuenta» y «saben reconocerlas», recae solamente en el alumno y, de nuevo, son las actividades las que provocan la sensibilidad («hacerse sensibles») del estudiante.

Cabe señalar que Amaia percibe esta sensibilización como un aprendizaje en proceso. Es decir, la experiencia previa en otros contextos culturales («ya se han dado cuenta») continúa en el aula donde «se dan cuenta cada vez más». Los propios alumnos participan de esta actividad de concienciación, tanto por su situación de aprendizaje «en inmersión» y diversidad «multicultural» en el aula como por su edad «adulta», por la que se presupone que han viajado a otros lugares y han tenido la oportunidad de experimentar otras «pautas».

Asimismo, se establece una relación entre «usos sociales» y «pautas culturales», que dependen directamente de la «cultura». Esta relación provoca que se considere «la cultura» como una realidad cambiante y diversa, es decir, alejada de posicionamientos etnocéntricos o universalistas. De nuevo la profesora se retracta en la utilización del pronombre personal sujeto «ellos» para reemplazarlo por «nosotros», cuando dice «entonces aprenden también a aprendemos todos a prestarles atención». De esta forma, la dicotomía «nosotros/ellos», que suele reflejar discursos racistas o ideológicos, se difumina en favor de la igualdad entre los sujetos que desarrollan su conciencia lingüística y cultural. Finalmente se establece un vínculo entre «cultura» y «comunicación» en dos ocasiones. En primer lugar, la cultura provoca un efecto en la comunicación pero, no se declara una dependencia completa entre ellas, como se entendería desde posturas culturalistas, sino que la cultura contiene aspectos «relevantes» que producen diferentes comportamientos según la lengua. En segundo lugar, esta relación se manifiesta a través de la idea de que el conocimiento de «las variaciones según la cultura» impulsa una comunicación más efectiva.



A continuación, Amaia manifiesta uno de los elementos claves ligado a la cultura: la lengua. En el siguiente fragmento aparecen algunas de las referencias asociadas a las palabras claves anteriores como «desligar», «marcas», «información» y «se trabajan» en el que se refiere al tratamiento del componente cultural en el aula.

«bueno yo creo que no se puede desligar la la | cultura de la lengua | y:: | y entonces en | en los contenidos | que están programados | m:: el componente cultural está ligado a todos al componente lingüístico es imposible de separar | y:: y se trabaja:: conjuntamente siempre a veces puede ser que en alguna actividad se preste más atención a a un tipo de información sobre aspectos culturales | pero:: todo lo que se trabaja tiene:: | tiene una vertiente | cultural | y unas marcas culturales que también se trabajan junto con | la estructura lingüística y la fonética y {(p) todo el resto de elementos que se | que se trabajan}»

(I, p. 27-28: 37-47)

Mediante el siguiente ejemplo que la misma profesora expone, se ilustra esta asociación lengua-cultura:

«igual que la ensaladilla rusa {(f) o con palabras} m:: esas que tienen | un sentido:: | diferente en diferentes idiomas como por ejemplo ambicioso | que es una palabra que en español tiene un sentido también negativo como de:: de trepa ¿no? y:: y a veces parece como si:: | e:: los españoles fuéramos mal pensados de la gente ambici...- que pensáramos mal de la gente ambiciosa ¿no? que no valoráramos el hecho de ser ambicioso alguien a:: | por el hecho de darle este este valor a la palabra cuando simplemente es un uso | y ya está o sea se usa en este sentido y en otras lenguas no se usa | y en otras culturas no se usa {(p) con con connotaciones negativas}»

(I, p. 33: 275-285)

En esta situación, Amaia demuestra que el uso de la lengua varía en diferentes idiomas y la confusión que esto puede acarrear. Por ejemplo, las connotaciones negativas que la palabra «ambicioso» tiene en español, en contraposición a otras lenguas («se usa», «no se usa») podrían provocar una percepción negativa sobre los españoles.

A continuación, a propósito de la variedad cultural, Amaia explica la incidencia de estas diferentes formas de actuar o «saber hacer» en el aprendizaje de la L2. Algunas de las unidades léxicas que surgen alrededor de las palabras claves anteriores son: «referentes culturales» y «realidades extralingüísticas».

«y bueno y ellos a veces también a ellos les faltan referentes culturales occidentales que a veces les dificultan mucho | el aprendizaje porque los textos se refieren mucho a realidades extra:: lingüísticas que ellos no conocen y a y también tienen guiños culturales que son comunes por ejemplo a:: a todo Occidente ¿no? que cualquier occidental reconocería y a un asiático no | no le dicen nada»

(I, p. 36: 383-387)

Del discurso de Amaia se desprende la oposición «su cultura/nuestra cultura» (Occidente/cultura asiática). En este caso, es relevante el hecho de que la cultura occidental, que incluye muchas culturas diversas, se contraponga a una, la asiática, también aludida como única. En ambos casos, por tanto, no se especifica quién entra en juego. Sin embargo, a partir de las referencias que se hacen en su discurso, deducimos que la cultura española representa a Occidente («los textos» en el aula, «realidades extralingüísticas», «guiños culturales») y la cultura de los alumnos («a ellos les faltan referentes culturales occidentales», «ellos no conocen») es la cultura asiática. La alusión que se hace sobre los textos y las realidades que se presentan tiene sentido si se considera que algunos de los textos que se trabajan en el aula (o los materiales diseñados para el aprendizaje del español) toman como audiencia a un público occidental, con realidades diferentes a las que se tienen hoy en día en el aula multicultural. En definitiva, «cualquier occidental» es considerado miembro del endogrupo y por ello comparte, o al menos «reconoce», una serie de comportamientos de la cultura española (España forma parte de un todo, Occidente). Por el contrario, el asiático no lo comprende y, por tanto, pertenece al exogrupo. El sujeto aquí se distancia mediante el uso de la tercera persona y no se incluye en ninguno de los dos grupos. Así, podríamos deducir que en realidad estos dos grupos, aunque diferentes, forman uno solo, el de los alumnos (ya sean de Oriente u Occidente). El sujeto omitido, el suyo, pertenecería al universo de los profesores.

En el siguiente fragmento, aparece otro elemento que muestra diferencias entre subculturas, la diferencia generacional, que aparece ensombrecido por un elemento más fuerte, el de la diferencia entre Oriente y Occidente:

«sí claro {{p} o sea por supuesto} pero eso también pasa aquí entre generaciones ¿eh? | mm {{f} bueno está la variable cultural y la generacional y luego entre Oriente y Occidente} {{p} hay un bagaje cultural diferente el bagaje occidental es más o menos común | porque no | no conocemos ¿no? no nos han enseñado | no tene...- somos unos incultos respecto a todo ese mundo que ellos conocen muy bien»

(I, p. 35-36: 372-380)

Para Amaia existen tres factores que dificultan el aprendizaje: la variable cultural, la generacional y Oriente vs. Occidente. No sabemos a qué se refiere con la primera, pero deducimos, a partir de toda su entrevista, que se refiere a la nacionalidad. Aunque menciona el factor «generación», la profesora destaca los problemas que puede acarrear pertenecer a lo que para ella divide al mundo: Oriente y Occidente. De esta forma, incluye diferentes nacionalidades dentro de un mismo bagaje cultural y no se destacan las diferencias entre cada componente de estos dos grandes mundos. Sin embargo, enfatiza las características positivas de ellos, los de Oriente, dentro de los que suponemos a sus alumnos. Ellos conocen los referentes culturales occidentales pero sin embargo, nosotros, los occidentales no sabemos nada («incultos»). Por un lado, somos nosotros los que «no conocemos», aunque luego se traspasa la culpa a otros que «no nos han enseñado».

El tema de las manifestaciones de la cultura en el aula queda reflejado en las palabras de Amaia en las siguientes líneas, donde aparecen algunas referencias y constelaciones como «manifestarse», «gesto», «actitudes» y «pautas».

«bueno claro se manifiesta en:: en todos los momentos y en cada gesto e:: en las clases m:: |se manifiesta la cultura en la que estamos inmersos el barrio en el que estamos la institución en la que se dan las clases am:: |la ciudad e:: el país todo lo que:: lo que impregna nuestros gestos y nuestras actitudes es cultura ¿no? y:: | m | no se puede:: | | no se puede desligar de:: | de nada de lo que hacemos [...] los comportamientos están marcados

por unas pautas que:: que son culturales y entonces | el comportamiento de un profesor aquí en este contexto está marcado por la institución en la que trabaja | e:: por la lengua que:: que enseña | e:: está marcado también | por el momento histórico por la generación a la que pertenece por un montón de cosas [...] también cada cada estudiante que llega al aula pues | trae un bagaje cultural que también se manifiesta | | y que:: | {(p) que se va enriqueciendo con aportaciones de::} | {(le) (p) de la cultura nueva y todos tenemos estas aportaciones | diferentes de:: | de:: contextos culturales diferentes y de experiencias culturales diferentes}»

(l, p. 27: 10-15; 19-24; 31-34)

Para esta profesora, la cultura forma parte del contexto que nos rodea desde el nivel micro al macro («aula», «institución», «barrio», «ciudad», «país») pero también de nuestros comportamientos («gestos», «actitudes») entre los que se establece una relación de unidad o condición *sine qua non*. Además, incluye a todos los participantes en el aula, mediante el uso de la primera persona del plural en sujetos («encontramos», «hacemos») y posesivos («nuestros», «nuestras»). A continuación, ante el interés del entrevistador por conocer cómo se manifiesta la cultura del profesor en el aula, Amaia parece incluir a todos los docentes de español dentro de un mismo grupo, que se caracterizan por tener una misma cultura o subcultura, la del profesor, aunque vemos cómo ella, a través del uso de la tercera persona del singular, parece distanciarse de esta afirmación o, al contrario, se incluye dentro de un nombre genérico «un profesor», es decir, «cualquier profesor». Finalmente, acaba incluyendo al grupo de los alumnos como portadores de varias experiencias y bagajes culturales, al igual que el docente. Por tanto, el aula es un lugar de encuentro donde se incluyen tanto la cultura del aprendiz como la cultura meta y de esta forma «todos» somos portadores de cultura, que es variable porque se ha creado en contextos y a través de experiencias diversas.

En la misma línea, Amaia comenta la variedad de estilos de interacción que existen en la clase, a raíz de las culturas y lenguas de sus alumnos:

«...bueno hay hay muchas tenemos muchas cosas

en común | y:: y también se perciben diferencias de las que ellos son cada vez más conscientes y:: | y cuanto más capaces seamos de analizarlas pues más capaces seremos de encontrarlas a través de esas diferencias y enriquecernos | a veces a:: el hecho de explicitar comportamientos culturales que se dan en en el aula como por ejemplo {(f) culturas de esas que que esperan} a que el otro termine para empezar a hablar ¿no? | y entonces hay que explicar que en español eso:: no no se hace ¿eh? y que no funciona así y entonces entrenarse para para hablar de de otra manera ¿no? | porque este silencio respetuoso para para un español puede ser {(p) muy embarazoso y:: | en cambio en otras en otras culturas no} | entonces el hecho de explicitar eso y de comentarlo y ver cómo es en una cultura y en la otra {(p) y:: lo que tienen en común unas y otras} pues ayuda mucho a:: | a comunicarse mejor»

(I, p. 34: 290-306)

La diversidad entre culturas, que en los párrafos anteriores aparecía expresada en forma de «diferencias», aquí se muestra por primera vez como similitudes o pautas que se comparten y son «comunes» a todos. Seguidamente, la concepción de la variedad como «diferencia» vuelve a aparecer, pero en este caso sirve de justificación para el «encuentro» y «enriquecimiento», en el que se incluyen todos a través del pronombre «nos» y el uso de la primera persona del plural. Para que esto sea posible, los aprendices y el docente (incluido en la persona que realiza la acción, con «nosotros») deben realizar unas actividades previas. Por un lado, «analizamos» y «explicitamos» los comportamientos dentro del aula. Así, según la cantidad de análisis, la comprensión y el beneficio de la interacción será mayor. A continuación la profesora expone un ejemplo de conflicto en la interacción entre «otras culturas» y el «español». Se presenta sin embargo una situación de aprendizaje unidireccional, de «esas culturas» —que de alguna forma aparecen alejadas por el uso del demostrativo— hacia la cultura española. El conflicto, además, parece presentarse sólo para el español, al que un «silencio respetuoso» le puede parecer «muy embarazoso», y no para la otra cultura a la que quizá la interrupción o el manejo de las pausas en la conversación de «un español», cualquiera, también podrían resultarle incómodos. Pero a pesar de la ausencia de la idea de un aprendizaje mutuo, éste se presenta como «un

entrenamiento» y no como una imposición, por tanto dirigido hacia el encuentro y, como consecuencia, a una comunicación eficaz.

El conocimiento de las culturas de sus alumnos tiene especial relevancia, como se expresa en el siguiente fragmento:

«bueno cuanto más sepas de:: de la cultura de ellos y de:: de muchas culturas | más sensible vas a ser a:: | a:: | e:: | rasgos culturales relevantes que:: que haya que:: subrayar ¿eh? tanto en el discurso como | en los comportamientos en el léxico e:: | nunca vas a conocer todas las culturas del aula a a fondo | y conviene poner entre paréntesis lo que te imaginas que sabes tú de:: sus culturas | y no hacerte | {{(ac) bueno a veces ahí he caído también he metido la pata por hacerme la sabia y creer que sabía mucho de [riendo] no sé qué pero no} | no o sea simplemente es darse cuenta de que hay mucho por aprender pero que:: cada cada | cuanta más información tengas más sensible | eres a las diferencias y a las | a las novedades que pueda haber o:: | aspectos muy finos de:: en las diferencias culturales que antes no a lo mejor no percibías»

(I, p. 35: 338-349)

Mediante el uso de la segunda persona del singular a lo largo de todo el fragmento, Amaia incluye a todos los profesores (en contraposición a «ellos», los estudiantes, y dentro del contexto del «aula»). En este caso, la responsabilidad de la concienciación recae en los docentes. De aquí destacamos la «sensibilidad» cultural necesaria para alcanzar ese «aprendizaje». Amaia es consciente de la imposibilidad de conocer todos los «rasgos culturales» de cada alumno, pero reconoce que el aprendizaje y la disposición por «conocer» cada cultura es imprescindible para la comprensión intersubjetiva. El aula para ella es así un contexto donde se realiza el aprendizaje, de aspectos «que antes a lo mejor no percibías». Sobre esto, es interesante apuntar cómo ella aporta su experiencia mediante la inclusión del yo («he caído», «he metido») sobre los prejuicios, generalizaciones y concepciones previas sobre una cultura determinada y que puede provocar conflictos o malentendidos («he metido la pata»). Finalmente, expresa esta concienciación como una

obligación («hay mucho por aprender») y vuelve a la inclusión de todos mediante el «tú».

A continuación, Amaia explica algunas situaciones de incompreensión que pueden surgir a causa del desconocimiento o falta de concienciación y que provienen de la diferencia en las culturas de aprendizaje de sus estudiantes. En el siguiente ejemplo, Amaia explica un «malentendido» que, en este caso, puede llegar a sufrir un aprendiz que no conoce el funcionamiento de las clases en España:

«a:: los malentendidos son normales porque también se dan entre nativos | y:: se resuelven si se quieren resolver | = se resuelven = | a veces es es m:: complicado resolverlos porque hay que saber algo del otro que no sabías y hay que averiguarlo y llegar a a averiguarlo | pero:: | pero al final | por ejemplo si un estudiante a veces e:: te puede decir puede haber llegado a entender que llega sistemáticamente impuntual porque llegaba al aula a las diez y diez y a lo mejor el chico no había ido el primer día de clase y no se había enterao de que las clases empezaban a y diez | y entonces a:: bueno ya se lo aceptaba pero claro para él seguía siendo una cosa un poco especial [...] pues eso que las clases no empiezan a las diez en punto sino a las diez y diez porque hay un cambio de clase | que lleva esos diez minutos | {(f) eso puede ser un malentendido y el estudiante puede interpretar que eso es una falta de respeto} | como es la falta de puntualidad ¿no? cuando no lo es es algo establecido | el cuarto de hora este académico que hay entre:: {(p) clase y clase}»

(I, p.32: 235-246; p. 33: 248-256)

La pregunta del entrevistador hace referencia a los malentendidos surgidos entre Amaia y sus alumnos. Quizás para evitar la amenaza a la imagen (*face*), la profesora comienza explicando que un malentendido no se produce porque haya dos hablantes de lenguas diferentes. Al incluir a los de su grupo, los nativos, en los agentes de posibles malentendidos, Amaia afianza su rol de persona (un malentendido le puede ocurrir a cualquiera) y no de nativa (como posible responsable de un malentendido). Así, utiliza una formulación impersonal («hay que saber algo del otro») para aludir objetivamente a los responsables de conocer otras culturas y así evitar los conflictos comunicativos. Igualmente, a través de la pasiva refleja «los malentendidos se resuelven» no culpabiliza ni elogia a quienes los provocan o los resuelven. Pero cuando alude

a quién debe conocer otras pautas culturales, cambia esa impersonalidad («hay») por una segunda persona «no sabías» con tratamiento familiar que parece incluir a todos los hablantes. Sin embargo, en sus posteriores palabras culpabiliza al aprendiz de ser el que no ha sabido interpretar bien una cuestión de cronémica, el uso que hacen del tiempo en los horarios de las clases en España («te puede decir», «puede haber llegado a entender», «no había ido el primer día a clase», «no se había enterao», «para él seguía siendo»). No obstante, a través del uso del sustantivo «el chico» para referirse a «alumno», se quiere establecer un sentimiento de familiaridad y cordialidad para con el que ha sufrido el malentendido, por lo que Amaia intenta minimizar esta culpabilización. Sin embargo, en sus últimas palabras, deja clara la diferencia entre «lo percibido por el alumno» y «la normalidad». Así, el problema reside en que el estudiante «ha interpretado» una actuación desde su realidad (la impuntualidad es una falta de respeto) pero que para los otros constituye la normalidad («es algo establecido»).

Dentro del mismo tema sobre las divergencias y similitudes entre culturas, Amaia hace referencia a la variedad en estilos de aprendizaje. Describe el comportamiento de sus estudiantes en el aula, pero en este caso refiriéndose al estilo comunicativo, es decir, el uso del lenguaje en el aula. En el siguiente fragmento aparecen algunas de las referencias asociadas a las palabras claves anteriores como «tutear» y «estrategias».

«...de la misma manera que por ejemplo:: |yo como profesora pues m:: tendré | me me van a tutear por ejemplo ¿no? el estilo este del que hablamos antes | que nos tuteen que nos sentemos con ellos que haya una cierta familiaridad y:: y por su parte a lo mejor no están acostumbrados a:: a tratar de tú al profesor ni a que el que el profesor se siente a su lado o a:: utilizar estrategias que no sea la memorización y eso puede influir | o a lo mejor m:: | vienen con un con un bagaje de de estrategias a:: | que o o a lo mejor ESPERAN que por ejemplo un grupo sea muy muy pequeño ¿no? tener al profesor | todo el rato a su lado»

(I, p. 29: 102-113)

En este caso, Amaia explica su rol en la clase como profesora y la relación implícita entre alumno y docente. En un primer momento, el sujeto enunciador se implica directamente mediante la primera persona verbal «tendré», con la intención de expresar sus



obligaciones, sin embargo, no termina su frase. Por el contrario, se centra en lo que «ellos» hacen («tutear») y que los docentes reciben («nos tuteen»). A través de la idea «en España se tutea al profesor» demuestra dos actitudes. La primera, que la relación (o «estilo») profesor-alumno es de igualdad. La segunda, su percepción sobre sus estudiantes, que pueden no estar «familiarizados» o «acostumbrados» con ese trato. Añade así esta cercanía entre sujetos cuando explica que el docente se sienta al lado de los alumnos, algo que suponemos ella hace por la repetición de esta idea en su discurso. Además, utiliza la primera persona del plural para incluir al resto de los profesores, es decir, que todos los docentes de español están de acuerdo en el trato de «tú» en las clases. Igualmente, termina apuntando a otros aspectos que, junto con el hecho de «tutear» o no hacerlo, provienen de las culturas de aprendizaje de sus alumnos como el «bagaje de estrategias» («memorización») o el número de estudiantes en la clase.

De esta forma, la docente a continuación expone cómo estas culturas y las estrategias que los alumnos han utilizado para aprender otros idiomas inciden en su clase de español, y cómo pueden reutilizarse para el aprendizaje de la lengua. En el siguiente fragmento aparecen algunas de las referencias asociadas a las palabras claves anteriores como «darse cuenta», «preguntar», «estrategias», «esforzar» o «autonomía».

«el trabajo más importante es el que puedan hacer ellos |  
{(p) en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje} y  
conociéndolos pues se puede | se puede avanzar bueno | se  
puede se les puede ayudar mucho | a este respecto me  
contaba una vez una estudiante que una estudiante japonesa  
| que en su cultura había aprendido que en clase no había  
que preguntar entonces si tú tenías una duda te la guardabas  
reflexionabas y por ti mismo encontrabas la solución pero no  
preguntabas y luego se dio cuenta de que en nuestra cultura  
se podía preguntar pero que a veces se le olvidaba que que  
era posible preguntar y se quedaba con la duda porque  
porque como tenía ese hábito tan arraigado de no preguntar  
| pues no resolvía | su duda ¿m? | de todos modos esta es  
una buena estrategia porque la chica {(f) se tenía que  
esforzar para::} para buscar luego la solución y espabilarse |  
y desarrollaba [riendo] sí {(f) desarrollaba la autonomía de  
aprendizaje | pero a veces no vale la pena sufrir tanto y}  
| eso lo había descubierto pues | m:: en en clases en las que

{(p) sí se podía preguntar»

(I, p. 30: 127-145)

Amaia considera que el desarrollo del aprendizaje recae en el alumno, por las estrategias que utiliza. Sin embargo, en la misma línea declara que el conocimiento que puede tener el profesor de la manera de aprender de sus estudiantes es esencial para fomentar el aprendizaje («se les puede ayudar mucho»). En este caso, la docente utiliza una pasiva refleja sin identificar a ningún agente que sea el que ayude a esos estudiantes. No obstante, a continuación comenta una experiencia propia con una alumna japonesa y su manera de actuar en la clase como «hábito arraigado» en su cultura, es decir, «no preguntar una duda» y «reflexionar». En primer lugar, la responsabilidad de este aprendizaje recae en esa estudiante, aunque dentro de un contexto cultural más amplio («en su cultura había aprendido»). Seguidamente, la misma profesora se incluye y utiliza la segunda persona del singular («tú tenías una duda», «te la guardabas», «reflexionabas», «encontrabas la solución»), de manera que se está utilizando un tratamiento familiar para incluirse de forma personal y afectiva sobre algo (la cultura de aprendizaje) que se impone y que influye nuestras acciones y que, por tanto, no deja libertad al sujeto. Solamente cuando Amaia vuelve en su discurso a la anécdota y dicotomía España/Japón, Amaia utiliza otra vez una dicotomía «nosotros/ellos» como agentes diferentes, como refleja el texto «nuestra cultura/se dio cuenta». Aunque, a través del uso del verbo pronominal con idea de involuntariedad «se le olvidaba», minimiza otra vez la culpa de la alumna y lo traslada a la idea de «hábito arraigado», más que como acción voluntaria.

A través de un conector que contraargumenta lo dicho anteriormente («de todos modos»), Amaia reconoce la utilidad de esta estrategia. Parece así que está de acuerdo con esta manera de actuar de su alumna, porque desarrolla su «autonomía» y porque de esta forma un estudiante se «espabila» y «busca la solución». Aún así, observamos la emergencia de su verdadera opinión, su ideología, a partir del nexos adversativo «pero». Con este *disclaimer*,<sup>2</sup> por tanto, Amaia señala que la estrategia de no

---

<sup>2</sup> (Morant y Peñarroya, 1997; Van Dijk, 2003).

preguntar, nuestra manera (española), es más ventajosa ya que «no vale la pena sufrir tanto».

El siguiente tema, las valoraciones sobre la interculturalidad en el aprendizaje, está relacionado con el anterior en tanto que se comentan aspectos cooperativos y sociales de los alumnos durante la comunicación. En los fragmentos siguientes, Amaia reflexiona sobre la consecuencia directa de este tipo de trabajo en el aula. Para ello, observamos referencias de las palabras claves como «valorar», «mundo» y «personas».

«...ellos cuando se les pregunta lo que más valoran de:: de las clases de español casi siempre lo que más valoran es todo lo que aprenden | del mundo de de otras culturas y de otras personas | personas |entonces es un enriquecimiento personal que:: | que:: ayuda mucho a la motivación | {(p) mucho y la motivación es el gran motor del aprendizaje}»

(I, p. 37: 423-429)

Se establece una relación directa entre aprendizaje y motivación en las clases de español, y en concreto en las suyas («se les pregunta»). Aunque Amaia se excluye de nuevo, quizás para generalizar y extrapolar el valor del aprendizaje a cualquier clase de español. La profesora así muestra su posicionamiento sobre el significado del aprendizaje en un aula de lengua. A través de la enfatización en «enriquecimiento personal», indica el resultado de una clase de lengua, más allá de las estructuras lingüísticas. Del mismo modo, menciona la «motivación», que en este caso tiene un carácter más integrativo que instrumental, ya que se valora el aprendizaje sobre el mundo y los otros por encima de otras cosas (como, la gramática, por ejemplo).

Ante la pregunta sobre la cooperación en su clase, Amaia explica la relación entre los alumnos en una clase que el propio entrevistador había observado:

«les suele encantar trabajar con sus compañeros enseguida se dan cuenta de que es genial lo de los compañeros que aprenden muchísimo con ellos | en ese grupo algunos se conocían de una clase anterior y otros de otra o sea venían ya: y eran antiguos alumnos la mayoría | y los nuevos los

## 7. Análisis de los datos

in...- | a los nuevos los integraron rápidamente | sí y además eran muy majos {(ac) todos los nuevos eran gente} muy abierta»

(I, p. 35: 352-363)

Este fragmento vuelve a estar cargado de valoraciones positivas sobre el trabajo cooperativo («les encanta», «aprenden muchísimo»), que en esta ocasión se aplican a su clase, y que repercute en las relaciones personales positivas que se establecen entre «antiguos» y «nuevos» estudiantes. Se destaca, además, el hecho de que haya conocimiento previo entre unos y otros y de esta manera se facilita el trabajo en el aula. En un principio, el hecho de cooperar se basa en la actitud de los alumnos. No obstante, cabe señalar la opinión de Amaia sobre ellos («se integran», «son majos», «son abiertos») que, de algún modo, justifica esta valoración positiva del trabajo en el aula.

Asimismo, Amaia destaca la importancia del componente afectivo de las clases, como vemos a continuación:

«yo creo que lo que interviene sobre todo es o sea hemos hablado antes de los sentimientos ¿no? yo creo que ya lo he dicho | e:: si los estudiantes sienten que hay un ambiente de aceptación | de de cooperación | relajado m:: | a:: | divertido | am:: | y:: | rela...- relajado pero pero pero a la vez concentrado ¿no? | y:: | y que:: | m:: se sienten a gusto contigo y:: con las actividades que propones son actividades claras que pueden entender que saben por qué estamos haciéndolas am:: | yo creo que :: | si saben lo que están haciendo y le ven un sentido y el y el y eso se hace en un contexto agradable y de aceptación»

(IV, p. 32: 212-227)

La profesora incluye el componente afectivo en el aula como facilitador para la comunicación entre docentes y discentes. Comienza su discurso con un verbo de opinión («creo que»), que repite en otra ocasión. En primer lugar, y con ciertos titubeos que se observan en la transcripción (alargamientos, vocalizaciones, etc.), la docente refleja la importancia de que sean los aprendices los que descubran este componente («los estudiantes sienten», «se sienten a gusto», «pueden entender») a través de lo que ella, como profesora (de ahí el uso del «tú» de cortesía), hace en clase. No obstante, al incluirse en «estamos haciéndolas», crea igualdad

entre estudiantes y docente en la realización de las actividades de la clase. Así, observamos que la ideación de Amaia sobre este tipo de actividades crea un ambiente cargado de elementos afectivos positivos «aceptación», «cooperación», «relajado», «divertido».

Como vemos, para esta profesora es importante que los alumnos sean conscientes del porqué de las cosas y, por tanto, se excluyen las actividades centradas en la forma o descontextualizadas. Así, lo vemos en el siguiente fragmento, donde Amaia explica una de las actividades observadas por el entrevistador:

«el objetivo de toda la actividad era:: era que ellos m:: | de alguna manera:: trabajaran la conciencia lingüística es decir | que:: | que se dieran cuenta de:: los aspectos implicados en la comunicación | y:: | y a través de de la comparación de sus lenguas con el español y entre entre ellas ¿no? a:: advertieran aspectos relevantes que ellos tenían que aprender | empezando por la pronunciación la entonación el uso ¿m? | es decir toda que se QUE AFLORARAN todos esos elementos | que iban | sobre los que iban a tener que reflexionar y que iban a tener que aprender m:: para poder comunicarse bien en español | era es el objetivo fundamental era:: m:: trabajar la conciencia lingüística la conciencia de la forma en la lengua del uso | ¿m? | de los niveles de cómo usas la lengua en en un contexto o en otro | con un en un determinado cuando está marcado un rol o el otro | {(p) ese es el objetivo | de la actividad}»

(I, p. 36-37: 400-419)

A partir de este comentario, hemos podido comprobar que las actividades de la clase se desarrollan con dos objetivos fundamentales e interrelacionados: despertar conciencia («darse cuenta», «reflexionar», «advertieran») y lograr una comunicación intercultural fluida por medio de la «comparación» entre lenguas dentro de un contexto de uso determinado.

En las líneas anteriores vemos cómo Amaia señala el aprendizaje intercultural que, principalmente, adquieren sus alumnos. En el fragmento siguiente observamos cómo ella también es consciente de la importancia del componente cognitivo y afectivo para su propio aprendizaje intercultural.

«pues lo mismo que también estoy muy motivada [riendo] y entonces eso también me va muy bien {(f) porque me anima a::

a:: a hacerlo mejor y:: me da muchas ganas de de entrar en el aula todos los días y y ver QUÉ ME CUENTAN y aprender cosas de ellos y:: aprender sobre la lengua porque con la cantidad de cosas que te preguntan desde perspectivas tan diferentes y tan alejadas | a:: {(f) te permite mirar la lengua siempre como algo nuevo} | y:: y analizarla mucho más profundamente»

(I, p. 37: 432-440)

En primer lugar, como vimos en fragmentos anteriores, Amaia señala la importancia de la motivación, pero en este caso refiriéndose a la suya («estoy muy motivada»). Por un lado, es ésta, la motivación, la responsable de todos los aspectos positivos que le aportan para su labor docente («me va muy bien», «me anima», «me da muchas ganas»). Por otro lado, son los alumnos los que aportan esta positividad («ver QUÉ ME CUENTAN»). Así, el resultado de sus clases es el mismo que para sus alumnos: el aprendizaje, que incluye observar «la lengua» desde una mirada diferente («perspectivas», «algo nuevo», «analizarla profundamente»).

Pasamos ahora a analizar las palabras clave PROFESOR, CULTURA y CLASE en conjunto. El tema que de ellas se deriva es la cultura de aprendizaje de la profesora (líneas 94-99; 151-207).

El posicionamiento de Amaia respecto a su estilo de interacción en la clase de español se manifiesta en su discurso en las siguientes líneas:

«bueno | supongo que sigue:: el patrón cultural de los profesores de español españoles que nos hemos formado en los últimos años cada uno con su:: | carácter y con su :: idiosincrasia personal | pero que sí que todos tenemos un aire de familia | y además que está marcado por la cultura de:: por nuestra cultura por la cultura española \ ¿no?»

(I, p. 29: 94-99)

En este fragmento Amaia vacila y expresa las características individuales («carácter», «idiosincrasia») de cada docente pero vuelve a considerar que, a pesar de ellas, todos comparten una cultura más amplia que la de «ser profesor»: la de «ser español». De esta forma, la multiplicidad de identidades de cada persona (la

profesión, el género, las ideologías) queda oculta bajo una de mayor peso («está marcado»), la de la nacionalidad, que en primer lugar define como una característica de todos («los profesores de español»), pero enseguida demuestra incluirse dentro de este grupo («nos hemos formado», «todos tenemos», «nuestra cultura»).

Con el objetivo de exponer las ideas de Amaia sobre las culturas de aprendizaje de los alumnos, nos interesa ahora reflejar cómo ella misma percibe su propia cultura de aprendizaje, es decir, cuál es la ideación de Amaia sobre la enseñanza de una lengua. Para ello, es interesante notar algunas referencias y constelaciones que surgen alrededor de las palabras claves como son «difícil», «trabajo», «compañeros», «modelo» y «tareas».

«...puede ser que las personas que no estén acostumbradas al trabajo cooperativo lo tengan | un poco difícil en estas clases | e:: | algunos m:: no lo están y descubren que es una maravilla | trabajar con los compañeros y que aprenden muchísimo | y:: otros pasan por un período crítico en el que no entienden la ventaja de trabajar con los compañeros piensan que los compañeros hablan mal y que no quieren escucharlos | entonces tienen un modelo ideal de:: piensan que se aprende escuchando a un modelo perfecto | y hay que desarrollar la percepción de que resolviendo tareas junto con los compañeros están | aprendiendo mucho y luego ellos se van dando cuenta de que es así»

(I, p. 30: 151-164)

Para Amaia existen dos tipos de aprendices, los que están «acostumbrados» al trabajo cooperativo y los que no. Así, a lo largo de todo el discurso, la profesora utiliza la tercera persona del plural, en la que «ellos», «los alumnos», son los que realizan todas las acciones. Es interesante observar la exclusión del sujeto enunciador en este fragmento y, por tanto, la exclusión de todos los docentes. Así, podemos extraer dos conclusiones sobre lo que esta profesora opina: a) piensa que el aprendizaje se produce centrando las actividades de la clase en el alumno o b) no considera necesaria la actuación del docente para el desarrollo del aprendizaje. Si tenemos en cuenta que en el fragmento se mencionan «tareas», «trabajar con el compañero», «trabajo cooperativo», se infiere que la opinión de Amaia se basa en el método comunicativo, es decir, la primera opción.

Volviendo a los dos grupos de estudiantes que Amaia distingue al principio, del primero se destaca el aprendizaje, directamente proporcional al trabajo en equipo y a las destrezas sociales que así se desarrollan. Su punto de vista positivo sobre las «ventajas» de este tipo de metodología se enfatiza a través de la inclusión del punto de vista de los alumnos que lo aceptan, para quienes es una «maravilla». Por otro lado, un nuevo grupo que nada tiene que ver con la profesora. El rechazo de este segundo grupo por el trabajo cooperativo se manifiesta de manera negativa cuando la docente expresa lo que piensan y lo que no quieren. Al contrario que el primer grupo, donde aparecen verbos, sustantivos y adjetivos positivos («maravilla», «trabajar», «aprenden muchísimo»), el segundo grupo se define por sus características negativas a través de («hablan mal», «no quieren escucharlos»), normalmente introducidos por un verbo de opinión (ellos «piensan»), es decir, se trata de lo que Amaia define como las concepciones de aprendizaje de cada alumno, como el de seguir «un modelo». Se mezclan, por tanto, las culturas de aprendizaje de los alumnos y la de la profesora. Finalmente, vuelve a recalcar su postura a partir de la expresión de obligación «hay que» seguida de dicha obligación «resolver tareas juntos» y su justificación «están aprendiendo mucho». Asimismo, la manera de indicar que ella está en lo cierto es que los propios estudiantes «se van dando cuenta de que es así», y por tanto, llegarán a formar parte del primer grupo.

Es así como Amaia destaca la importancia de las destrezas sociales en el aula, en concreto, el componente afectivo y el cognitivo, como observamos en el siguiente fragmento:

«...intento estar receptiva a lo que me intentan decir y a lo que muestran para:: para saber si se crea algún tipo de barrera o de malentendido entre ellos y yo normalmente los afectos funcionan los sentimientos son universales | y se reconocen | con cierta facilidad a través de las pautas culturales y las traspasan y:: | y entonces m:: | me parece que :: además ellos tienen muy claro que quieren aprender y que yo quiero que aprendan y entonces que estamos colaborando = {(f) y creo que} = conseguimos comunicar eso | y:: intento sobre todo que en las primeras sesiones a se sientan | muy ESCUCHADOS muy | muy respetados | y que:: | tener en cuenta todo lo que me están diciendo | y



todas sus zozobras y sus dudas intentarlas cuidar y aclarar las dudas que pudieran tener y:: y bueno nos encontramos {(p) yo creo que al final nos encontramos y vamos adelante»

(I, p. 31: 167-183)

En este caso, observamos la inclusión del yo («intento estar receptiva»), para de esta manera incluirse dentro del grupo de profesores que llevan a cabo una dinámica intercultural. Se apoya, sobre todo, en la idea de «la universalidad de los sentimientos» y en la motivación para aprender y colaborar, que se manifiesta tanto en la necesidad y voluntad de los aprendices («ellos quieren») como en el deseo del profesor («yo quiero»). Y es por medio de la «comunicación» entre unos y otros que podemos «traspasar» estos elementos, de ahí el uso del «nosotros» en «estamos colaborando». Finalmente, Amaia vuelve a recalcar la importancia de su rol en la clase, con la inclusión del sujeto, y que subraya en su discurso a través de enfatizaciones en palabras que muestran la repercusión de su actividad en el aula («muy ESCUCHADOS», «muy respetados», «cuidar»). Y, finalmente, como en líneas anteriores, vuelve a usar la primera persona del plural para referirse a ella y a sus alumnos y el verbo «encontramos» que no solo repite sino que enfatiza con otra expresión positiva, que indica progreso («vamos adelante»).

En la misma línea, Amaia expresa su idea de «comunicación eficaz»:

«e:: yo creo que es fácil comunicarme porque:: | que si escuchas si realmente estás | atento | atenta en el aula a lo que te quieren decir ¿m? es fácil la comunicación porque ellos hacen todo lo posible para comunicarse y sus estrategias {(ac) ya que están en inmersión además | e:: suelen ser bastante buenas | si tú estás receptivo m:: | y además | tienes una cierta experiencia del tipo de consultas que te pueden hacer o el tipo de problemas que pueden tener | pues m:: | se resuelven | esas dudas y se:: nos comunicamos bien | siempre hay cosas nuevas y:: | y para eso tienes que estar muy atento | para ver que es lo que hay de novedad en lo que te están diciendo | pero:: si estás receptivo y realmente e:: | escuchas de verdad | la comunicación se produce yo creo y :: | y entonces es cuando puedes ayudar | {(pp) cuando entiendes qué te están preguntando qué te

están intentando decir}»

(l, p. 31-32: 187-207)

Para alcanzar una comunicación eficaz, Amaia señala la importancia del papel del docente que debe «escuchar de verdad», «estar atento» y «receptivo». Solo así y gracias a la «experiencia» y a la disponibilidad tanto del estudiante como del profesor por hacerse entender y comprender es posible resolver dudas o problemas, aunque no se especifican cuáles. No queda claro si el tipo de dudas que se presentan en clase son de tipo lingüístico, sociocultural, pragmático o de otro tipo. Se hace hincapié, sin embargo, en las ventajas que presenta un alumno que se encuentra en inmersión, es decir, viviendo en el país cuya lengua está aprendiendo, ya que presentan unas «estrategias buenas», que suponemos, en contraposición con los que no están en inmersión. Así, se hace la diferencia entre el aprendizaje de una lengua como lengua extranjera o como segunda lengua.

Si analizamos las palabras clave ALUMNO, CULTURA, CLASE, APRENDIZAJE obtenemos los siguiente temas: la cultura de los alumnos (318-335).

Amaia expresa su opinión sobre la incidencia de las culturas de sus alumnos en el aprendizaje de la L2:

«se trata |y también en otros niveles |pero en primero especialmente |se trata de:: de ir creando poco a poco un espacio común y de ir definiendo |los roles |que vamos a tener |entonces si desde el principio | e:: se crea un espacio en el que todos tenemos el mismo derecho al |turno de palabra el mismo derecho a escribir en la pizarra |el mismo derecho a escribir a usar el ordenador y:: ese es un espacio nuestro que utilizamos m:: para aprender juntos pero:: |que podemos es es de todos ¿no? no | no es exclusiva...- no hay un trocito del aula que es del profesor |{(ac) y hay una frontera que no se puede cruzar porque ese es el espacio del profesor} | «no hay un trocito del aula que es del profesor | {(ac) y hay una frontera que no se puede cruzar porque ese es el espacio del profesor por ejemplo pues lo mismo pasa | con } | con el turno de palabra |eso se trabaja| con actividades concretas y actitudes concretas desde el principio |y:: ellos van viendo que :: |que que

pueden tener | ese turno de palabra y que además m:: ellos son los protagonistas ¿no? y::»

(I, p. 34-35: 318-335)

La profesora propone la creación de un espacio interlocutivo en el aula, donde todos tienen el mismo derecho a usar la lengua y los recursos para el aprendizaje. Para ello, usa expresiones impersonales («se trata de», «se crea») pero que se aplica a todos los participantes del aula, nosotros («vamos», «tenemos», «utilizamos», «podemos») y «nuestro», que enfatiza por medio de la repetición del pronombre indefinido «todos». Además, señala esta relación de igualdad entre docente y aprendices (idea que se repite a lo largo de su discurso en otras ocasiones) mediante la negación de vocablos que denotan separación, como «exclusividad» o «frontera», entre los «espacios» de cada uno.

Finalmente, se repite la idea de la importancia de trabajar el estilo de interacción mediante «actividades» y «actitudes» en relación a los «turnos de palabra», de nuevo con expresiones impersonales. Esto le permite afirmar que las clases están centradas en el alumno, los «protagonistas», y así se manifiesta el enfoque comunicativo del aprendizaje. A través del adverbio negativo en forma de pregunta, se puede afirmar que esta idea se considera una evidencia, para la que no busca confirmación sino que quiere enfatizarla.

Tras el análisis de esta entrevista, y teniendo en cuenta la actuación observada parece que podemos caracterizar las creencias de Amaia:

- La pluralidad de culturas en la clase es una fuente de enriquecimiento para la profesora en cuanto que le permite, tanto a ella como a sus alumnos, reflexionar sobre las diferentes maneras de hacer. Sin embargo, siempre destaca que el aprendizaje y el beneficio para los estudiantes.
- La metodología para atender el componente cultural ha de centrarse en el alumno, el trabajo cooperativo y se ha de usar el componente afectivo como facilitador de la comunicación entre profesor-alumno. A través de la

concienciación lingüística y cultural y el diálogo intercultural, los aprendices construyen de forma cooperativa el conocimiento que les proporcionan las lenguas y culturas que coexisten en la clase.

- Alumnos y profesores son portadores de culturas que interactúan en el aula, es decir, ambos aportan bagajes de experiencias culturales y contextos diversos. Así, reconoce la necesidad de fomentar la conciencia cultural en el aula.
- La cultura no puede separarse de la lengua. Las actividades en las que se comparan lenguas y culturas sirven para la concienciación lingüística y cultural.
- La lengua «se revaloriza» para convertirse en un elemento que incluye otras perspectivas. Por tanto, las lenguas no poseen esquemas ni categorizaciones coincidentes en cuanto que van ligadas a la cultura.
- Los alumnos cuentan con la ventaja de haber experimentado otras formas de vida. Ellos saben más que el profesor y pueden utilizar este conocimiento para aprender español.
- Conocer la cultura de los alumnos le sirve al docente para desarrollar su sensibilidad cultural para percibir las diferencias culturales que subyacen en el discurso y entenderlos comportamientos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- En el aula de español a veces se presentan dificultades por el origen del alumnado, sobre todo, cuando en la clase hay culturas orientales. La diferencia entre Oriente y Occidente supone una limitación para la comprensión de ciertas pautas culturales en el país meta.
- Las culturas de aprendizaje de los alumnos funcionan como base de aprendizaje para el español, aunque a veces éstas puedan suponer un primer conflicto en los estilos de interacción entre estudiantes y profesor.
- El docente se sitúa en una posición de igualdad respecto de sus alumnos con el objetivo de mejorar la comunicación

en el aula. El espacio del profesor es el mismo que el espacio del aprendiz.

- Las actitudes positivas y de cooperación de los estudiantes se valoran positivamente en las situaciones de contacto intercultural porque fomentan la comunicación y el aprendizaje.

### *CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE AMAIA*

El género del discurso que nos concierne aquí es la entrevista, concebida como texto. Este tipo de texto se caracteriza por la introducción de preguntas por parte del entrevistador y las respuestas por parte de la docente, quien en ocasiones retoma palabras que el entrevistador había introducido previamente en su pregunta, como vemos en el ejemplo siguiente:

E – = e:: | ¿tú crees que la cultura se **manifiesta** de algún modo en las clases de español?  
P – = = bueno claro se **manifiesta** en:: en todos los momentos

(I, p. 27: 9-10)

Asimismo, observamos que Amaia realiza peticiones de aclaración («no sé exactamente a qué te refieres aquí» (I, p. 28: 59-60) y generalmente es la docente quien domina el discurso mediante la expresión de opiniones sobre un tema, para lo que el entrevistador solamente interviene mediante continuadores del tipo «mm» o «ajá». Generalmente las ideas se suceden de forma lineal, aunque en algunas ocasiones Amaia introduce anécdotas con el objetivo de aclarar sus opiniones sobre un tema completo, como cuando explica el caso de la alumna japonesa que tenía miedo de hacer preguntas en clase (I, p. 30: 131-145).

Durante su discurso, Amaia generalmente utiliza la primera persona del plural, para incluir a otros profesores o a profesor y alumnos, o la primera persona del singular, para explicar sus experiencias. Pero también observamos casos en los que se utiliza el «tú» con valor de «yo» («si tú estás receptivo m:: y además tienes una cierta experiencia del tipo de consultas que te pueden

hacer o el tipo de problemas que pueden tener», (I, p. 31: 196-198) e intenta incluir a su interlocutor con marcadores de duda tipo «¿no?».

Finalmente, ante una de las preguntas del investigador, Amaia presenta duda porque le resulta «difícil de decir», no porque le resulte molesto sino por la dificultad que puede entrañar ponerse en el lugar del *otro*.

E – = = es normal sí sí muy bien e: /¿cómo crees que los alumnos te perciben a ti como profesora a través de su filtro cultural?

P – pues no lo sé exactamente me intento intento saber m:: intento estar receptiva a lo que me intentan decir y a lo que muestran para:: para saber si se crea algún tipo de barrera o de malentendido entre ellos y yo normalmente los afectos funcionan los sentimientos son universales

(I, p. 31: 165-170)

En el ejemplo anterior, la dificultad de decir algo queda reflejada en el discurso mediante expresiones de duda «pues no lo sé exactamente» y verbos que indican un esfuerzo (positivo) como «intentar».

### 7.1.3. Análisis relacional de la entrevista de Laura

La transcripción íntegra de la entrevista se encuentra en el anexo I. Las entrevistas transcritas están numeradas por líneas en dicho anexo. Asimismo, las citas textuales de las profesoras aparecen codificadas mediante las siguientes coordenadas: anexo (I), la página, y la(s) línea(s) en las que aparecen. Por ej. (I, p.3: 23-25). A continuación realizamos el análisis de los datos.

En primer lugar, señalamos las palabras clave y las referencias más recurrentes del discurso de Laura relacionadas con el tema del presente estudio.

CULTURA (11) y sus referencias *culturas* (12), *cultural* (1), *interculturalidad* (1), *multiculturales* (1), *nosotros* (3), *España* (4),

*española* (1), *españoles* (2), *Bulgaria* (4), *orientales* (4), *China* (1), *países asiáticos* (1), en 46 ocasiones.

PROFESOR (9) y sus referencias *profesores* (3), *profesora* (3), *persona* (2). Suman un total de 17 ocurrencias

CLASE (16) y sus referencias *aula* (5), *clases* (8), *curso* (1), suman un total de 30 ocurrencias.

ALUMNOS (4) y sus referencias *alumno* (2), *alumna* (2), *alumnas* (1), *ellas* (1), *ellos* (31), *estudiante* (1), *estudiantes* (3), *americana* (2), *americanas* (1), *americanos* (1), *búlgara* (1), *búlgaras* (1), *chica* (8), *chicas* (2), *chico* (1), *chicos* (1), *chino* (1), *italianos* (1), *japoneses* (1), *rusa* (4), *rusos* (3), *persona* (5), *personas* (3), *noruega* (1), *grupos* (1), *grupo* (81), suman un total de 84 ocurrencias

APRENDER (7) y sus referencias *aprenden* (2), *aprendes* (2), *aprendido* (3), en 14 ocasiones.

LENGUA (8) y sus referencias *lenguas* (2), *inglés* (1), *español* (8), *ruso* (1), *nativo* (1). Suman un total de 21 ocurrencias.

Debido a la relación apenas indisociable de estas palabras en el discurso de Laura, analizaremos algunas conjuntamente, a modo de bloques.

En primer lugar, encontramos la palabra CULTURA asociada a otras palabras clave como ALUMNO, CLASE y LENGUA. Con ellas, Laura habla de los siguientes temas: el tratamiento del componente cultural en la clase (líneas 9-27; 64-84; 115-125; 411-427), la incidencia de la cultura del alumno en el aula (líneas 279-329; 466-486), los malentendidos (líneas 232-256) y las culturas de aprendizaje (líneas 160-186; 502-511).

El posicionamiento de esta profesora sobre el tratamiento del componente cultural en la clase es el siguiente:

«sobre todo a: a través de los temas ¿no? o sea yo creo que la cultura en el aula {{ac} no se puede tratar digamos cada día así como algo sistemático y decir bueno pues la cultura tiene que estar presente} en las clases pues no a veces está

presente y a veces no a veces hay temas que realmente NO DAN para: | para que aparezca la cultura pues porque a lo mejor son aspectos: m:: que son más o menos igual en todos los países y entonces pues m:: se pone atención más en en el léxico o se pone atención más en lo que: | pasa en España porque pasaría igual en otros países ¿no? ahí sí que es verdad que hay temas que dan para que aparezca más la cultura y entonces para: | sobre todo porque claro son son alumnos m:: jóvenes entonces que: digamos que los contextos o los ámbitos que ellos pueden vivir más pues son contextos de jóvenes ¿no? pues eso pues el amor e:: no sé los estudios o:: no sé o salir de marcha los fines de semana entonces en eso sí que | digamos que aparece la cultura sobre todo cuando se tratan temas de los que ellos tienen información ¿vale? o no sé cómo es la familia en cada uno de los países | pues ahí sí que pueden ellos aportar cosas pero si le hablas por ejemplo no sé | del sistema e:: sanitario | pues igual ellos no conocen tanto ¿no?»

(I, p. 14: 9-27)

Conviene comentar que en las líneas anteriores a esta intervención el entrevistador muestra interés por conocer su percepción sobre cómo se muestra la cultura en sus clases.

Laura responde a la demanda del entrevistador con algunos elementos de duda, como el adverbio negativo «no» en forma de pregunta, elementos discursivos explicativos de apoyo («o sea») y verbos de opinión («creo que»). A partir de ellos, Laura expresa su opinión. Primero, la enuncia por medio de una forma impersonal con idea de imposibilidad («no se puede»), para indicar que la atención a la cultura en el aula y la sistematicidad juntas no son posibles. Sin embargo, y como sugiere la perífrasis de obligación «tiene que», cree que la cultura debe estar presente en las clases, pero como indica al principio, sólo en algunas ocasiones («a través de los temas», del libro de texto) y el currículum. El peso vuelve a recaer en los temas, cuando enfatiza que «NO DAN» para que la cultura surja. De esta manera, la profesora se excluye de la responsabilidad del tratamiento de la cultura en el aula. A continuación explica cuáles son esos temas que no sirven para abordar el componente cultural en la clase partiendo de la premisa de que podrían ser comunes en otros contextos («pasaría igual en todos los países»), lo cual le lleva a centrarse en el léxico. A partir de ahí, refleja su actuación, de nuevo sin incluirse («se pone



atención»), como que ni ella ni ningún profesor fueran capaces de incidir en el tratamiento de los temas y el vínculo cultural con ellos. Estas percepciones forman su ideación de la «cultura como diferencia», algo que sólo ha tratarse cuando los temas de la LE recogen aspectos culturales que no coinciden con otros países.

Más adelante, podemos inferir que la cultura para Laura tiene un carácter generacional, es decir, hay ciertos temas comunes a la subcultura «alumnos jóvenes». De esta forma, delimita su definición de cultura, con temas específicos para un grupo de gente con intereses comunes. Así, destaca que los temas de los que sí se pueden obtener elementos culturales son sólo aquellos de los que «ellos tienen información». De esta forma, elimina la labor del docente para hacer visibles el resto de los temas, es decir, de los que los aprendices no tengan información. Finalmente, Laura pone otros ejemplos de su visión de cultura y lo relaciona con temas como «la familia» o «el sistema sanitario». Para el primer aspecto, Laura considera que los aprendices tienen la posibilidad de comunicar algo relevante en su clase («pueden aportar algo») mientras que el segundo parece un aspecto irrelevante («no conocen tanto»). Parece entonces que la profesora considera que los temas que son relevantes para sus alumnos son culturales, mientras que los que no les interesan no lo son.

En el siguiente fragmento encontramos la explicación de las palabras anteriores:

«hay un plan de bueno pues aquí les preguntaré o:: haré que en grupos comenten o se hagan preguntas para ver qué pasa en su país sobre todo a partir de:: de eso de:: {(f) de hacerles reflexionar} de algún estímulo de alguna pregunta si no todos los estudiantes entonces dentro del grupo hay algunos estudiantes que están haciendo como el diploma en estudios hispánicos entonces esos estudiantes tienen gramática y práctica por la mañana y luego eligen | entre:: varias asignaturas que se ofrecen eligen pues cuatro o cinco las que necesitan para obtener ese diploma entonces sí que tienen las culturas que son | pues literatura conversación m entonces digamos que en prácticas cuando introduzco la cultura en el aula es más relacionada con los ámbitos más cotidianos»

(I, p. 15-16: 64-84)

En un primer momento, el sujeto enunciador se incluye como agente en lo que ocurre en el aula: facilita y «estimula» la interacción entre los alumnos («les preguntaré», «les haré») para que «reflexionen» sobre la cultura. No obstante, a pesar de ello, justifica que el currículo de la asignatura carezca de algunos aspectos que ella considera cultura («la literatura») con la idea de que sus estudiantes, aunque sólo «algunos», tienen otras asignaturas de cultura, entendida como «literatura». Es interesante notar cómo este pequeño grupo («algunos») parece determinar las decisiones sobre el currículo. Además, este fragmento es revelador porque determina la opinión de Laura sobre la cultura: 1) la cultura es «literatura» y 2) la cultura son temas de «ámbitos cotidianos».

De esos ámbitos cotidianos a los que Laura dedica sus clases, se aporta el siguiente ejemplo:

«bueno pues eso lo vamos a utilizar imaginaos que estamos en una fiesta y entonces entra alguien y es así o es asá y entonces | se comporta de esta manera y a lo mejor pues en su país ese comportamiento no existe porque está relacionado con la educación con la cultura pues no sé los chicos o las chicas no hacen eso en ese | en esa | en ese contexto | entonces lo único cómo les influye pues en el sentido que le tienes que dedicar más tiempo | a pensar en contextos en que esa palabra se pueda utilizar»

(I, p. 16-17: 115-125)

Laura establece una analogía entre «comportamiento», «cultura» y «educación» y observa que es la situación (el contexto) la que determina unos comportamientos y usos lingüísticos concretos. Sin embargo, esto supone una dificultad u obstáculo para el desarrollo de la clase («tienes que dedicar más tiempo») pero mediante el uso de la perífrasis verbal de obligación «tener que» y la segunda persona del singular, se crea un sentimiento de inclusión y empatía con sus alumnos, a los que trata como «chicos» y «chicas», sustantivos que denotan acercamiento entre la figura de la profesora y los aprendices.

En el siguiente fragmento, la profesora ejemplifica una situación de la clase en la que ella utiliza el «contexto» para explicar vocabulario con connotaciones culturales:

«entonces sí que ahí a:: pues eso tienes que hablar de:: {(f) sí porque no sé si} si lo dije en esa clase pero les dije {(f) ¿sabéis la película Grease? / el John Travolta} pues John Travolta es el típico guaperas el típico pues eso con el peine entonces sí que tienes que:: eso que situarlos en una situación y una situación que ellos conocen es una discoteca que es además como decía el contexto donde más guaperas puedes encontrar y entonces eso pues el guaperas es el típico que entra a la discoteca y se cree como el típico bueno como {(f) el gallito ¿no? el gallo que va a conseguir a todas las gallinas del corral} pues el guaperas es eso y es una manera de vestir también y una manera de:: | de comportarse sí no creo que guaperas sea únicamente español seguro que hay en otros países pero {(f) creo que aunque no tengan ese referente} si les sitúas en el contexto lo que quiere esa persona conseguir {(p) creo que pueden acceder a lo que es un guaperas}»

(l, p. 23-24: 411-427)

La docente se implica mediante el uso de la segunda persona del singular en dos ocasiones y con un verbo que indica obligación («tienes que»). Asimismo, al tratarse de una experiencia personal en su «clase», también recurre a la primera persona del singular («lo dije») para incluir el sujeto enunciador «yo-profesora». En este momento, el sujeto se acerca a «ellos» ya que les «sitúa» dentro de un contexto que los estudiantes, según ella, conocen. Reflexiona, así, al final, sobre el uso de la palabra que intenta explicar en la clase («guaperas») en diferentes «países». Con el verbo de pensamiento negado («no creo que») duda sobre la exclusividad de esta figura, «el guaperas», en un contexto solamente español y se plantea entonces el conocimiento que sus alumnos puedan tener del concepto en sus «países». Sin embargo, finalmente aparece un *disclaimer* mediante una oración concesiva con dos nexos que tienen la misma función («pero» y «aunque»). A través de los *disclaimers*, se expresan las opiniones reales de las personas y en este caso vemos cómo Laura observa que a pesar del desconocimiento de esta realidad por sus estudiantes, el uso del «contexto» es útil para acceder a significados desconocidos en la cultura de origen.

En relación a la incidencia de la cultura del alumno en el aula, Laura expresa su posicionamiento hablando de las nacionalidades de su clase:

## 7. Análisis de los datos

«{(f) y entonces hubo un momento que::} que una chica americana pues se enfrentó un poco {(ac) digo bueno pues nada si cada uno } {(p) tiene su forma de pensar pero cosas así no::} {(f) lo más físico que::} lógicamente si tienes alumnas americanas pues van a ir todas en chándal [riendo] y normalmente en pantalón corto y tirantes en invierno y chanclas {(ac) que llevaba alguna chica que le digo pero ¿no tienes frío? / y sólo de verla me entra frío y::} los orientales pues m:: | bueno más vestidos así los japoneses más vestidos así denegro más | más tímidos más mirando abajo con sus calculadoras estas | sus traductoras electrónicas que no pueden vivir sin ellas»

(I, p. 20-21: 279-292)

La profesora asocia nacionalidades con maneras de vestir. Así, encontramos las asociaciones «chica americana» y «alumnas americanas» con «chándal», «pantalón corto», «tirantes» y «chanclas». También se asocia a los «orientales» y «japoneses» con «más vestidos», «de negro» y se añaden características de personalidad («tímido») e instrumentos utilizados en el aula para el aprendizaje («traductoras electrónicas»). Estas asociaciones suponen una valoración por parte de la docente. En primer lugar, en cuanto a «las americanas» y su forma de vestir, Laura se ríe cuando considera que «todas» llevan chándal. Añade además la idea de «invierno» al uso, sobrentendemos inadecuado, de «pantalón corto», «tirantes» y «chanclas». De esta forma, establece su percepción sobre la normalidad de las cosas (lo contrario a lo que llevan puesto sus alumnas) y, por ende, el rechazo de lo que no es normal. Igualmente, con el ejemplo de los orientales, que limita a un país («japoneses»), contrapone la forma de vestir de las americanas e incluso su forma de ser mediante el uso de comparativos («más»). Su valoración, además, sobre el uso de las «traductoras electrónicas» por los japoneses merece una crítica mediante la expresión «no pueden vivir sin ellas».

En el siguiente fragmento, muestra la incidencia de esas culturas, asociadas a nacionalidades, en el aula:

«a la hora de:: de preguntar pues bueno depende de la cultura lógicamente no van a tener ningún problema en sentirse cómodos y preguntar y decirle oye y tú y:: | hombre yo creo que:: | | que un obstáculo no que lo que pasa que hay que:: bueno a los alumnos viniendo de la cultura que vengan

|{(p) pero tienen que estar abiertos a las otras culturas ¿no?}  
| pero así como :: ¿obstáculo? / pero no creo que sea un  
obstáculo para aprender la lengua puede ser | un obstáculo  
como te he contado antes lo de la rusa para:: | bueno para  
que surja un debate ¿no?»

(I, p. 21: 296-307)

En primer lugar, Laura considera que una cultura concreta puede «obstaculizar» el aprendizaje de la «lengua» en clase. Esto lo manifiesta a través del sintagma preposicional «depende de» y mediante un adverbio («lógicamente») que indica la normalidad de las cosas (unas cosas son lógicas y otras no lo son). Seguidamente, se utiliza un circunloquio para expresar lo mismo: la cultura de los alumnos puede suponer un obstáculo, dependiendo de qué cultura se trate. En segundo lugar, mediante la concesiva seguida del nexos «pero» expresa lo que ella considera ser la obligación de sus alumnos («tienen que»). En este momento, mediante el adjetivo «abiertos» manifiesta esta necesidad y reflexiona sobre el significado de «obstáculo». Es así como observamos que Laura se posiciona ante la idea de «cultura como obstaculización para aprender la lengua» a través de un verbo de duda «no creo que» y la ejemplificación de lo que ella considera un obstáculo, es decir, «surja un debate», refiriéndose así a un ejemplo sobre un comentario anterior con una alumna rusa.

La profesora manifiesta de nuevo su percepción de «cada cultura» en la clase, pero a través de un ejemplo concreto de una actividad que ella suele realizar:<sup>3</sup>

«entonces ahí es muy interesante porque cada cultura o sea  
ves que realmente es algo cultural que:: no sé los asiáticos o  
los italianos por ejemplo siempre dicen que la casada es la  
culpable ¿no? | exacto y después a la hora después bueno lo

---

<sup>3</sup> «Historia de la casada infiel», actividad disponible en [www.todoeele.net/actividades\\_mat/Monica\\_CasadaInfiel.doc](http://www.todoeele.net/actividades_mat/Monica_CasadaInfiel.doc)

## 7. Análisis de los datos

ponemos todo en común y entonces sí que surgen ahí como:: conflictos {(ac) (f) pero ¿cómo puedes decir que ella? / pues si el marido no la hubiera | y así y o:: bueno los alemanes que son muy así y no no el único responsable es el borracho y ya está | entonces en ese sentido puede haber eso puede ser como una fuente así de pequeños conflictos entre comillas»

(I, p. 21: 321-329)

La docente establece una analogía entre «asiáticos» e «italianos» porque proporcionan una misma respuesta a la actividad de la clase. Para ella, solamente surgen «conflictos» cuando las respuestas de sus estudiantes varían y pone el ejemplo de los «alemanes» a quienes califica de «ser muy así». Esta expresión, en español, indica diferencia, o en otras palabras, que alguien no está dentro de los parámetros de los grupos dominantes en la sociedad. Finalmente, esta diversidad de respuestas como «pequeños conflictos entre comillas», que dice ser «culturales».

En el siguiente fragmento, se comentan esos «debates» que Laura mencionaba en un fragmento anterior y que surgen en el aula debido a las culturas de los alumnos.

«claro y eso les sirve también para preguntar quiero decir si uno presenta algo de cinco minutos también tenemos que tener en cuenta que la función y la finalidad sobre todo es aprender lengua pues entonces ellos también en el interés ese que muestran también utilizan la lengua y preguntan bueno pero entonces es que no hoy por ejemplo una chica hablaba de las bodas en China y la otra decía no he acabado de entender cómo que:: que dan dinero que ¿quién? | pero junto al interés me refiero pues | va también {(p) ese uso lingüístico}»

(I, p. 25: 466-474)

La profesora se muestra positiva ante la variedad de culturas existentes en la clase («les sirve» para algo), por «el interés» que muestran los estudiantes cuando uno de ellos plantea un tema que le resulta sorprendente al resto. Sin embargo, refleja su posición ante la finalidad de la lengua mediante el uso de la primera persona del plural y una perífrasis de obligación («tenemos que»). Así, incluye a todos los profesores de español para expresar su ideación: la finalidad de las clases de español es aprender la lengua. El interés que «ellos (alumnos) muestran» por otras

culturas queda en segundo plano. Son ellos, los aprendices, los que «preguntan» y ella, la profesora, queda excluida de este interés que genera la variedad de culturas. No obstante, en el enunciado final Laura parece observar cierta unión entre el «interés», que entendemos como «conciencia intercultural», y el «uso lingüístico» que relaciona mediante el adjetivo «junto» y el verbo «ir».

A continuación, la docente continúa con el tema de la incidencia de la diversidad de culturas en el aula y en el desarrollo de los temas que surgen.

«sí bueno m:: eso la posibilidad de:: de acceder a otros países de ver que hay otros países que no has visitado de que hoy no sé una chica hablaba de Bulgaria y entonces pues realmente Bulgaria es un país que {(p) en principio por lo menos los españoles no:: para nosotros no es un destino turístico así muy:: usual y realmente era un país muy interesante ¿no?} | y la americana que:: {(ac) cada fin de semana se va por ahí ¡uy! pues ya } el próximo voy | a Bulgaria ¿no? | bueno me ofrece información e:: | digamos | quizá a lo mejor para futuras clases»

(I, p. 25: 477-486)

En este caso, el sujeto se incluye («has visitado», «los españoles», «nosotros») para extender a todas las personas el interés que provoca conocer otras culturas. El hecho de que sus alumnos hablen de sus países es útil («me ofrece información») para la planificación de sus clases.

En el siguiente fragmento, sin embargo, Laura presenta los obstáculos que pueden surgir por la diversidad de culturas en el aula:

«así malentendido m:: | a nivel lingüístico por ejemplo no recuerdo porque siempre:: no sé cuando:: ha surgido alguna palabra si ellos no lo han tenido pues e:: | bueno pues hemos explicado el contexto y tal sí que recuerdo una vez que e:: tengo una alumna rusa | que esa sí bueno los rusos en realidad claro tienen una imagen de borde en las clases increíble pero | {(f) creo que forma parte de:: que creo que en ruso hablan igual ¿no?} pero son muy:: {(f) cortantes} y:: | y un poco que si no te acostumbras si no:: con los años ves que los rusos son así pues piensas puf no quiero tener

## 7. Análisis de los datos

rusos en mi clase yo el primer año tuve una rusa | fue horrible {(f) no porque era algo que no a lo que no estaba acostumbrada} no estaba acostumbrada a esos cortes o que te hablaran con ese tono que es el tono que tienen ¿no? | y:: pero bueno que:: que es un poco cortante a la hora de explicar cosas de su país es una chica agradable que cuenta cosas que participa mucho pero que es un poco cortante y un día estábamos hablando de:: bueno era una clase sobre los adjetivos y bueno para:: para hablar bueno para hablar de tópicos totalmente porque no me interesaban | los tópicos me interesaba que:: | que asignaran unos determinados adjetivos {(ac) y entonces puse venga va lo que pensamos de::} cómo son los hombres y cómo son las mujeres entonces le les puse una serie de adjetivos»

(I, 19-20: 232-256)

Laura se refiere aquí a los «malentendidos lingüísticos» como inexistentes («no recuerdo») y considera que en la clase se han puesto los medios necesarios para evitarlos. Pero a continuación comenta una situación en la que sí se produjo un conflicto. Para ello, establece dos agentes: por un lado, los «alumnos», que son los que «no han entendido» y «nosotros» (como sujeto de cortesía), que somos los que «hemos explicado» el conflicto. Vuelve a surgir el «contexto» como elemento imprescindible para determinar el significado de una palabra. A continuación, la profesora pasa a explicar su posicionamiento ante la incidencia de una cultura o nacionalidad en el aula, en concreto, la rusa. En este momento, aunque no se explicita pero sigue dentro del mismo tema, la docente parece expresar un prejuicio («los rusos tienen una imagen de borde», «son cortantes») y como consecuencia («no quiero tener rusos en mi clase») que igualmente lleva a malentendidos o valoraciones negativas («fue horrible»). Finalmente, muestra cómo conocer a sus alumnos («si no te acostumbras») ayuda a cambiar estos prejuicios y valorar a sus estudiantes de manera más positiva («es una chica agradable», «participa mucho»). Se trata, entonces, de un prejuicio que no se elimina por completo, sino que se minimiza («pero es un poco cortante»).

La ideación de la profesora sobre las culturas de aprendizaje se muestra en el siguiente fragmento:

«a ver sí que es verdad que cuando notas que:: que estos alumnos han estudiado español en sus países | sí que



notas que cada uno tiene unas necesidades o tiene unas expectativas en la clase y a veces es difícil cambiar esas expectativas o:: | o:: | o bueno | adaptarlas digamos a tu modo de enseñar o al modo que tú crees {(p) que se tiene que enseñar} | por ejemplo:: los alemanes cuando vienen les cuesta mucho las clases de práctica porque están acostumbrados a | rellenar huecos de gramática y ya está y les tienes que hacer ver un poco que:: | que a ver que son muy buenos en gramática pero después hay que utilizarla y:: | y hablar claro está muy claro o yo qué sé pues los los orientales pues también les cuesta mucho HABLAR entonces | claro que puede influir en el sentido de que ya no puedes e:: | hacer que todas las actividades por ejemplo sean:: m:: | compartidas por el grupo clase porque vas porque te das cuenta que van a hablar pues los tres que hablan más que no tienen vergüenza que quieren practicar entonces los orientales van a hablar poco entonces se trata de hacer pequeños grupos en esas en ese grupo clase etcétera = exacto = {(f) porque ya los años te dan y ya sabes pues cómo} sabes que los americanos m:: están en un nivel medio y les preguntas cuántos años has aprendido español y te dicen nueve años nueve años ya tendrías que hablar español como un nativo y no {(p) porque el tipo de enseñanza es diferente}»

(l, p. 17-18: 160-186)

La manera de aprender el español en contextos previos de aprendizaje presenta una influencia inequívoca («sí que es verdad»). Estos contextos intervienen en el tipo de «necesidades» y «expectativas» de los alumnos, las cuales pueden contraponerse («a veces es difícil») con el «modo de enseñar» de la docente. Laura utiliza aquí una segunda persona del singular para expresar su actividad docente («tu modo», «tú crees») y de esta manera, incluye al sujeto que la entrevista, como persona y como profesor. Curiosamente, cuando pronuncia el verbo enseñar, utiliza una expresión impersonal precedida por una perífrasis de obligación («se tiene que enseñar»). Por tanto, el sujeto enunciador, el profesor, deja de ser el agente que realiza la acción propia de éste, «enseñar», y aparece como una actividad que se efectúa siguiendo unas normas. Son éstas, además, una serie de normas que uno mismo decide cumplir («tú crees»).

La segunda parte de este fragmento está cargada de ejemplos sobre diferentes nacionalidades y la manera en que sus contextos

previos de aprendizaje de la lengua influyen en el aula. Primeramente, menciona el caso de «los alemanes», de los que destaca características tanto negativas («les cuesta mucho las clases de práctica») como positivas («son muy buenos en gramática»). Para ellos, Laura enuncia su obligación de mediadora («les tienes que hacer ver») que demuestre a estos alumnos el tipo de lengua necesaria en la clase («hay que utilizarla y hablar») y que neutralice esos antiguos hábitos de aprendizaje («están acostumbrados»). Seguidamente, comenta un ejemplo similar, con los alumnos «orientales». De ellos sólo se comenta una característica, casi como propia de la cultura («les cuesta hablar») y no como influencia de los contextos de aprendizaje, al contrario que los alemanes, que han aprendido a hacer ejercicios de «rellenar huecos». Este aspecto, el que a los orientales les cueste hablar, se manifiesta ahora otro obstáculo en la clase: la formación de pequeños grupos. Se distinguen así dos grupos: los que practican la lengua (porque no tienen vergüenza) y los orientales (porque les cuesta hablar). Deducimos aquí, por tanto, que el lenguaje oral es el elemento principal de las clases de Laura, por encima de otros que también menciona, como puede ser el nivel de lengua y otras destrezas asociadas al lenguaje. Por último, con el caso de los «americanos», aún considerándolos en un nivel «medio», cree que «el tipo de enseñanza» recibida en el país de origen es deficiente en cuanto a que el número de años empleado en el estudio del español no es directamente proporcional a la destreza oral («hablar como un nativo»).

En el siguiente fragmento, la profesora incluye la incidencia del conocimiento previo de otras lenguas para el aprendizaje del español.

«claro por ejemplo también tu conocimiento de otras lenguas te puede servir ¿no? porque si estás hablando bueno que {{f} recordad que el tener un buen tiempo no lo tenemos en español como que es una:: traducción del inglés totalmente} que es pasárselo bien y que claro pasárselo bien para ellos es en realidad una:: estructura difícil para ellos de utilizar con dos pronombres y tal | entonces está bien relacionar con otras lenguas {{p} con lo que sabes con lo que:: escuchas de ellos ¿no?»

(I, p. 26: 502-511)

Mediante el uso de la segunda persona del singular, Laura indica que el «conocimiento de otras lenguas» es útil para cualquier persona. Concretamente, se refiere al aprendizaje del inglés, aunque no de otras lenguas. El inglés, por tanto, se presenta como lengua facilitadora para la enseñanza del español, pues se supone común al profesor y a los alumnos. Sin embargo, se omiten otras lenguas y así las destrezas que se adquieren con ellas (por ejemplo, el aprendizaje de lenguas orales africanas, el aprendizaje del árabe coránico, que generalmente se realiza de memoria, etc.).

En segundo lugar, las palabras clave anteriores (CULTURA, ALUMNO, CLASE, LENGUA) se asocian a APRENDER y con ellas la profesora trata la interculturalidad (líneas 438-464), que queda reflejado así en el discurso de Laura:

«tenían que introducir todas las palabras coloquiales que pudieran y fue muy interesante porque claro era vale vosotros habéis aprendido las palabras a ver si habéis aprendido también los usos y cuando se utilizan y entonces al final | resultó bonito | este ejercicio siempre resulta bonito porque lo hacen muy bien hacen unos textos muy coloquiales y muy buenos | bueno o sea el hecho de que ellos estén con personas de otras culturas en un mismo aula por ejemplo | e:: bueno yo creo que no sólo aprenden lengua sino que aprenden otras culturas y sobre todo bueno creo que en una clase de español aunque sea clase de español pues la finalidad no es sólo aprender lengua sino también aprender pues un respeto a otras culturas entonces yo creo que eso se:: | se consigue y sobre todo que:: no sé lo que ves también en clases donde hay interculturalidad es que realmente cada:: cada estudiante de cualquier país pues realmente está interesado por lo que pasa en otro país | entonces últimamente ahora en clase como ya está acabando el curso lo que hacemos es que cada uno tiene una presentación de cinco minutos sobre algo que:: | que ellos quieran ¿no? y que:: que puede ser no sé alguna fiesta en su país o puede ser su país o | o puede ser su ciudad o algún deporte y no sé el otro día pues una chica noruega hablaba de la fiesta nacional de su país y hablaba bueno de cómo se vestían de por qué era la fiesta nacional lo que había pasado en tal fecha y entonces los demás preguntaban y estaban interesados y realmente acabas la clase y te llevas muchas cosas {(p) y ellos también se llevan}»

(l, p. 24-25: 438-464)

Es aquí donde Laura establece una relación más clara entre «lengua», «cultura», «aprendizaje» y «clase». Primero, «lengua» y «cultura» quedan unidas a través del «aprendizaje». Para ello, explica una actividad de su «clase» en la que se relacionan «palabras» y «usos». El resultado es positivo («bonito») y esto es gracias a sus alumnos, a los que primero se dirige en forma de «vosotros», como si estuviera explicando la actividad de la clase, y de esta forma acercar más a su interlocutor a la situación, y después en forma de «ellos» («utilizan», «hacen»). El elemento facilitador en este caso es el contexto multicultural de la clase. En segundo lugar, Laura utiliza conectores que añaden algo a lo que se ha dicho anteriormente («no solo...sino también»). «Lengua» y «cultura» quedan de nuevo envueltos por un mismo contexto: «la clase de español». No obstante, Laura expresa una contradicción a esta unión mediante la conjunción adversativa «aunque» en «aunque sea la clase de español», dando a entender que «una clase de español» es una clase de lengua. Sin embargo, vuelve a retractarse y repite la relación unívoca entre lengua y cultura, en este caso, aludiendo a la importancia del «aprendizaje» que supone el contacto con otras culturas, es decir, el contacto intercultural. Este posicionamiento, sin embargo, queda expresado de manera impersonal («se consigue») y da pie a conjeturar que este aprendizaje no se ve facilitado por ella misma, sino como la profesora indica más adelante, es el propio «estudiante» el que «está interesado» en conocer otras culturas. Para sustentar o justificar esta afirmación, Laura expone su actuación en la clase («hacemos...una presentación»). No obstante, con el uso de la primera persona del plural, la profesora de alguna forma se distancia de su papel facilitador y así parece incluir a todos los profesores de español (dentro un mismo curso). De igual modo, la docente no da ninguna directriz para conducir estas exposiciones hacia la interculturalidad y el tema es abierto («sobre su país») o muy general («un deporte», «una fiesta», «una ciudad»). Aun así, Laura reconoce este aprendizaje por su parte («te llevas muchas cosas») y por la de sus alumnos («ellos también se llevan»).

En tercer lugar, encontramos la palabra CULTURA asociada a otras palabras clave como ALUMNO, PROFESOR, y CLASE. Con ellas, Laura habla de los siguientes temas: la incidencia de la cultura del profesor y del alumno en el aula (líneas 34-41; 189-192) y la cultura de aprendizaje del profesor (líneas 131-152).

En estos momentos, el entrevistador se interesa no sólo por cómo la cultura de los alumnos incide en el desarrollo de la clase sino también cómo se manifiesta la del profesor. Laura expresa así su opinión:

«los profesores en España m:: supongo que nos movemos a lo mejor MÁS o gesticulamos más y eso sí que lo pueden notar ¿no? o a veces no sé a mí me preguntan bueno pero tú eres muy joven ¿no? para ser profesora o:: cosas así y:: bueno respecto a ellos así digamos como | {(f) sin necesidad de hablar digamos} | cómo se cómo se se:: patenta digamos no sé quizá la manera de sentarse o la manera de:: de dirigirse al profesor o cuando te llaman pues te dicen a lo mejor profesora»

(I, p. 14-15: 34-41)

En este caso el lenguaje no verbal juega un papel importante en la manifestación de la cultura, tanto del profesor («nos movemos más») como la del aprendiz («la manera de sentarse»). El uso del adverbio «más» indica comparación entre «los profesores en España» y el resto de docentes que no se menciona, pero que inferimos se refiere a los de sus alumnos en sus respectivos países. Es interesante notar aquí la unificación de las culturas de sus alumnos, donde todos, vengan de donde vengan, tienen un mismo tipo de profesor: se mueve menos que los españoles. Finalmente, hace referencia de nuevo al tratamiento que recibe por parte de sus estudiantes («te dicen a lo mejor profesora»), lo cual parece indicar diferencia sobre lo que ella considera un trato adecuado (aunque no se explica).

En relación a lo anterior, Laura expresa su opinión acerca de las culturas de aprendizaje de sus alumnos, en concreto, sobre la percepción del profesor:

«m:: | bueno como te he dicho antes quizás claro ellos están acostumbrados a otro tipo de profesor y a lo mejor me ven así que hago dema...- mucha broma o que:: bueno o que:: | no sé les pregunto a lo mejor mucho sobre su vida {(f) y siempre les tengo que decir oye que yo soy MUY COTILLA como buena española y::}»

(I, p. 18: 189-192)

En este caso se establece una oposición entre lo que «ellos» consideran normal («están acostumbrados») en un docente y lo que ella hace (para lo que incluye el pronombre personal de primera persona «yo»), en este caso dice preguntar «mucho sobre su vida», actitud que califica de «cotilla» pero que en vez de atribuirse este calificativo a su manera de ser, lo amplía al resto de los españoles («como buena española») que no solamente le sirve para minimizar su actuación (en España, la palabra «cotilla» tiene una connotación negativa) sino que lo positiviza mediante el adjetivo «buena» unido a su nacionalidad «española».

En el siguiente fragmento, se observa la opinión de Laura sobre la cultura de aprendizaje de la profesora, en concreto, su concepción del papel del docente.

«o sea yo pienso que respecto a:: a otros profesores que bueno que hablamos y tal y vemos cómo actuamos en clase creo que soy una persona muy cercana a ellos ¿no? y que realmente o sea mi función es sobre todo también pasármelo bien si yo me lo paso bien sé que ellos se lo pasan bien y:: | y:: realmente pienso que soy incluso a veces quizá demasiado cercana ¿no? pero sí que:: realmente cuando yo les pregunto por sus países o yo les pregunto por su vida es que realmente me interesa porque son personas a las que:: valoro como personas interesantes que me pueden aportar cosas entonces sí que:: sobre todo bueno y otra de las cosas es que pienso que yo sobre todo doy prácticas no doy gramática entonces que la persona que menos tiene que hablar en el aula soy yo ¿no? entonces sí que:: quizá necesito más mecanismos para que:: hablen ellos ¿no? y:: | puede tener algo que ver porque lógicamente m:: | bueno nos nos | si hablamos de los españoles son pues es porque pensamos que hay unos tópicos que no:: que compartimos pero luego está claro que | no me voy a quitar mérito [risas] luego está | claro que cada uno como como sea ¿no? yo sé que hay profesores que:: no sé | empiezan a hablar y casi no dejan hablar a los alumnos ¿no? o porque empiezan {(f) creen que explicando ellos cosas van a aprender más}»

(I, p. 17: 131-152)

En esta ocasión Laura comenta su actuación en el aula en comparación con otros profesores. Se autocalifica positivamente con adjetivos como «cercana» y lo razona por lo que ella considera ser su objetivo en la clase: «pasárselo bien». Asimismo, incluye el

efecto de su actuación, es decir, que sus alumnos también «se lo pasen bien». Es así como establece el objetivo general de sus clases: «pasarlos bien». Seguidamente, mediante el adverbio de cantidad «demasiado», que indica exceso, parece darle un aspecto negativo a esa cercanía que tiene con sus estudiantes y que excusa mediante una actuación positiva («me interesa» su vida, «son personas interesantes», «me pueden aportar»), es decir, el fin justifica los medios. Igualmente, por su condición de profesora de prácticas, refleja su ideación sobre la metodología que emplea en la clase, centrada en el alumno («la persona que menos tiene que hablar en el aula soy yo») en contraposición a un profesor de gramática, para los que emite un juicio negativo, como vemos con el uso de la tercera persona del plural «creen» y, por tanto, en contraposición a lo que ella considera adecuado.

En cuarto lugar, encontramos la palabra LENGUA asociada a otras palabras clave como ALUMNO, PROFESOR, CULTURA y CLASE. Con ellas, Laura habla de los siguientes temas: el papel del profesor en el aula (líneas 226-229; 514-524) y los malentendidos (líneas 348-367).

Sobre el papel del profesor en el aula, Laura expresa sus opiniones de la siguiente forma:

«que incluso a lo mejor ellos pueden ver que el profesor de gramática | y el de práctica es diferente porque bueno | la persona de gramática igual no necesita tanto e:: | no sé | preguntarles cosas de:: | de su vida o de lo que han hecho de:: lo que hacen en sus países o lo que es diferente en su país | y en España porque no lo necesita para las clases de gramática»

(I, p. 19: 226-229)

La docente establece de nuevo una clara diferenciación entre «el profesor de gramática» y «el profesor de práctica»; distinción que hacen los alumnos («ellos pueden ver»), no ella misma. Al declarar lo que el «profesor de gramática» no necesita hacer en la clase («no preguntarles»), se omite lo que «el profesor de práctica» (grupo al que ella pertenece) necesita hacer, en este caso lo contrario: «preguntarles» sobre aspectos extralingüísticos como la «vida», «sus países» o «España». Más adelante, indica concretamente la función de un docente de lengua:

«o sea aparte del papel digamos como:: profesora o:: como:: digamos el medio para que ellos lleguen a:: a la lengua o para acercarlos a la lengua |creo que también en ese sentido lo que:: relacionado con lo que comentaba antes el hecho de que haya muchas culturas y tan diferentes y que {(f) realmente aparte de que | cada cultura} va ligada a un estereotipo cada país tiene un estereotipo diferente de otras culturas entonces sobre todo pues eso como como puente del:: bueno de acercar esas culturas sobre todo desde el | el respeto sobre todo de que hay culturas diferentes y que no son m:: mejores ni peores {(p) sino que realmente son diferentes entonces} bueno quizá que :: eso que respeten las otras culturas que se acerquen aunque no sea aunque no sea el respeto la finalidad sino el interés ¿no? por otras culturas»

(I, p. 26: 514-524)

En este caso, el sujeto enunciador se incluye ya que trata la figura del profesor con el femenino, con lo que suponemos puede referirse a ella misma. Además, incluye un verbo de opinión («creo que») a partir del cual expresa sus opiniones sobre la relación entre «alumnos», «lengua» y «cultura». Se utilizan verbos que enlazan estos tres elementos como «llegar» y «acercarlos». La palabra «cultura», sin embargo, queda un poco más alejada de los otros dos elementos y se une («ligada a») a adjetivos como «diferentes» o sustantivos como «estereotipos». Pero en su intento de unión, Laura utiliza otro sustantivo, «puente», con el que se intenta «acercar» de nuevo a sus alumnos. Es ahora cuando las «culturas diferentes» también recogen sustantivos positivos («el respeto») y se relativizan («ni mejores ni peores»). Sin embargo, el uso del nexos adversativo «pero» vuelve a manifestar un *disclaimer* a través del cual se resta importancia a ese «respeto» por las culturas y se convierte en «interés», como objetivo final del contacto intercultural.

La profesora ahora explica sus percepciones sobre las situaciones de malentendido y su papel en el aula:

«por ejemplo o un elemental siempre hay:: diferentes niveles dentro del aula pues intentas mezclarlos si por ejemplo no sé si hay tres que saben menos o que tienen un nivel



parecido pues los pones juntos pero también los pones con gente que sepa más en general son muy {(p) participativos} no como te decía antes o sea yo creo que:: dificultades o conflictos nunca:: ha creado sino simplemente que:: | que a lo mejor pues e:: eso hablas de:: de un tipo de persona un tipo de comportamiento | pues lo tienes que explicar más o les puedes preguntar y dices ¡ay! ¿cómo se::? / {(f) a veces sí que puede pasar que te digan ¿cómo se llama:: ? / no sé cuando tienes una casa y:: y la decoras así o asá y:: y entonces no tenemos esa palabra en español {(f) no pues no tenemos una palabra para decir eso tenemos a lo mejor una estructura una frase pero realmente} no tenemos un adjetivo o no tenemos un sustantivo {(p) y ellos sí lo tienen ¿no? en ese sentido sí} | entonces a lo mejor por parte del profesor a lo mejor es difícil»

(I, p. 22, 348-367)

En este fragmento, la docente asocia en todo momento el nivel de comprensión con el nivel de lengua del aprendiz. Mediante una relación condicional, Laura planifica las clases, es decir, el nivel de un alumno determina el grupo de personas con el que va a trabajar en clase. En este caso, ella, mediante la segunda persona del singular, explica la gestión de la clase («los pones juntos»), en la que los de niveles más altos trabajan con los de niveles más bajos. Añade una característica positiva («participativos») de la que nada se había preguntado en la intervención del entrevistador («¿has detectado falta de comprensión en los alumnos cuando ves que les falta conocimiento del mundo?»). Seguidamente, la profesora se refiere a «la falta de comprensión» enunciada por el entrevistador como «dificultades o conflictos». Es interesante notar aquí la reformulación y la elección de las palabras de ambos sujetos. Lo que para uno supone una «falta», para el otro constituye una «dificultad» o «conflicto». No son palabras sinónimas sino que entre ellas existe una relación de consecuencia: debido a la «falta» se produce una «dificultad» que puede terminar en «conflicto». La profesora niega rotundamente la existencia de estos en la clase, mediante el adverbio de frecuencia «nunca», pero añade una concesiva («sino que») en la que se explica que algunos «tipos de comportamiento» necesitan ser explicados (por ella, «tienes que», «hablas»). La docente pasa ahora a unir la lengua o léxico a las realidades existentes en cada país. Para ello, se establece una dicotomía entre «nosotros» y «ellos», que se expresa repetidamente mediante el verbo «tener» en sus diferentes personas y tanto en su forma afirmativa o negativa («tenemos»,

«tienen», «no tenemos»). Esto le sirve a la profesora para establecer una diferencia entre su lengua («nosotros») y la de sus alumnos («ellos»). Finalmente, la existencia de ciertas palabras en unas lenguas u otras aparece un obstáculo para el «profesor», no para los aprendices, como anteriormente.

Por último, encontramos la palabra APRENDER asociada a otras palabras clave como ALUMNO, PROFESOR, CULTURA, CLASE y LENGUA. Con ellas, Laura habla de: la interculturalidad (líneas 198-205) y la pragmática intercultural (líneas 215-225; 338-342).

El tema de la interculturalidad queda expresado en las palabras de Laura en el siguiente fragmento:

«... yo siempre digo cuando explico mi:: mi trabajo siempre digo que cuando yo estoy en clase e:: es como digamos el momento en el que más me siento que soy yo que yo soy así dentro de clase y fuera de clase soy |{(p) más o menos igual} que por ejemplo cuando doy clases en la universidad tienes que adoptar otro papel pues más serio más distante | y me gusta también que no sé ellos están en un país diferente que si tienen algún problema saben que pueden contar conmigo y que:: | no sé»

(I, p. 18: 198-205)

La interculturalidad en esta profesora se expresa mediante su actuación tanto «dentro» como «fuera» de la clase y mediante la contraposición entre ser profesora en este centro y «la universidad». En primer lugar, refleja que sus características personales no cambian por su condición de docente («yo soy así») pero sí se modifican en un contexto universitario, donde muestra un papel «más serio». De esta forma, su ideación sobre los cursos es que en un contexto con alumnos extranjeros en ese centro concreto puede ser ella misma, mientras que la universidad implica un contexto más formal y, por tanto, «más serio» y «distante». En segundo lugar, en el primer centro, donde la situación de sus estudiantes de «estar en un país diferente» determina su papel de facilitadora o mediadora intercultural.

Tras la pregunta del investigador sobre la interacción de la profesora con sus alumnos, Laura expresa su ideación sobre la pragmática intercultural en el aula:

«o sea yo creo que que en general es fácil pero que lógicamente después dentro de esa facilidad pues e:: también chocas un poco con algunas culturas que es más difícil y que:: porque son muy diferentes no son mejores ni peores sino que tienen otra manera de:: de concebir las relaciones profesor alumno a lo mejor | y que no son negativas y no son | bueno simplemente son diferentes entonces la relación en los países asiáticos entre el profesor y el alumno pues esto | de bueno de como de mucho de respeto al profesor mucha distancia e:: tratar de usted | que bueno | que está bien que no me parece mal {(p) pero que no es mi manera de interactuar entonces e::} {(f) puede ser más difícil llegar a ellos} pero bueno ellos también se acostumbran fácil yo creo que saben que están en otro país que el tipo de profesor es diferente»

(I, p. 19: 215-225)

Mediante un verbo de opinión «creo que», la profesora subraya y enfatiza positivamente su relación con sus alumnos («es fácil»), que enseguida desecha mediante una adversativa («pero») o nuevo *disclaimer*. En esa coordinada se observan verbos y adjetivos que indican dificultad («chocas» y «más difícil»), unidos mediante el adverbio «también», lo que quiere decir que su relación es tanto «fácil como difícil». Sin embargo, la relación de dificultad es la que tiene más peso en su discurso porque el resto del fragmento está dedicado a comentar el porqué (al contrario que la relación «fácil», que no se explica). Esta justificación, introducida por una subordinada de causalidad «porque» se caracteriza por la diferencia («son muy diferentes»), que queda enfatizada mediante el adverbio de cantidad «muy». En ese momento se produce una minimización de sus palabras cuando dice «ni mejores ni peores» y la concienciación sobre las diferentes maneras de «concebir las relaciones profesor alumno». Sin embargo, no expresa seguridad en sus palabras ya que finaliza esta afirmación con una expresión de duda «a lo mejor». Entonces, califica esas «maneras de pensar» como «no negativas», lo cual tiene una fuerza de positivismo menor que si hubiera dicho «son positivas» y que se demuestra con la asociación de la falta de negatividad con que «son diferentes». Ejemplifica esta diferencia con los «países asiáticos» y su manera de relacionarse con el profesor: «respeto», «mucha distancia», «tratar de usted» y expresa su percepción mediante una oración relativa que enfatiza pero minimiza mediante «bueno» («no me parece mal»). No obstante, de nuevo mediante

un *disclaimer* (oración concesiva) lo contrapone a su manera de actuar, estableciendo así una distinción entre lo que es normal para ella («mi manera») y lo que no («mucha distancia»). Para corroborar esta distancia entre profesor y estudiante, establece la consecuencia directa «es más difícil llegar a ellos», y que tiene un sentido unidireccional (ella debe llegar a ellos pero no se dice nada de que ellos tengan que llegar a ella). Finalmente, acorta distancias entre los sujetos implicados mediante otra adversativa («pero bueno») aunque siguen siendo los aprendices los que «se acostumbran» y «saben que están en otro país» y «que el tipo de profesor es diferente», y de nuevo, se omite la bidireccionalidad. Sin embargo, en el siguiente fragmento se expresa lo contrario, el aprendizaje mutuo:

«bueno hay países por ejemplo que no has visitado nunca y entonces aprendes aprendes muchas cosas | no a mí me parece:: me parece muy interesante porque creo que:: eso que en clase no sólo el profesor aporta cosas sino que ellos {(p) aportan muchas cosas} entonces eso es lo interesante que cuando les haces hablar o les preguntas cosas es porque les haces también | como ser importantes ¿no?»

(I, p. 22: 338-342)

En este fragmento son dos palabras las que impregnan su discurso «aprender» y «aportar». Tanto el profesor como los alumnos, los sujetos pacientes («aportan») como pacientes («aprenden»), sin embargo, la responsabilidad última para que esto ocurra es la del docente, quien «les hace hablar» y «les pregunta cosas». El profesor es, por tanto, el facilitador para que el aprendizaje intercultural tenga lugar en el aula.

Tras el análisis de esta entrevista, y teniendo en cuenta la actuación observada parece que podemos caracterizar las creencias de Laura:

- La cultura es sinónimo de cultura con C mayúscula, es decir, todo lo asociado con la literatura, la historia, etc. Sin embargo, en su clase se presenta en forma de temas concretos que se asocian a grupos de personas determinados y que además son relevantes para los estudiantes, es decir, más que culturas se trata de subculturas, como la cultura de los jóvenes.

- La cultura ha de tratarse desde la diferencia, es decir, sólo a través de temas de la cultura meta que no coincidan con los de la cultura de los alumnos.
- El vocabulario que surge en los temas de la clase pueden explicarse si se tiene en cuenta el contexto. Las palabras aparecen en situaciones sociales concretas dentro de una cultura determinada y así queda establecida una relación entre lengua, cultura y sociedad.
- La cultura es también para Laura la parte visible de un iceberg: los comportamientos, la forma de vestir, etc., pero también se manifiesta en las culturas de aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, tutear o no al profesor) y en el lenguaje no verbal, en concreto, la proxémica.
- La diversidad de culturas en el aula es para la profesora un factor polarizado. Por un lado, la diversidad de respuestas ante un mismo hecho social se presenta como diferencias culturales, lo que supone un obstáculo para la gestión de la clase. Además, de este modo los malentendidos son más frecuentes y la culpa de ellos recae en los estudiantes, quienes no entienden. Por ello, la figura del docente se presenta como indispensable para facilitar la comprensión de elementos conflictivos.
- Por otro lado, contrariamente, la diversidad de culturas supone diversidad de temas y esto despierta la conciencia intercultural de los aprendices. Sin embargo, el discurso de Laura refleja un posicionamiento «informativo» sobre la cultura, en otras palabras, el conocimiento sobre otras formas de pensar es positivo, pero a nivel superficial. Al contrario, un nivel «formativo» estaría orientado hacia la construcción de la identidad intercultural a través de la revisión de los valores de la cultura de origen y la nueva cultura.
- El conocimiento de las culturas del aula facilita la comprensión de los comportamientos lingüísticos de los aprendices y ayuda a minimizar los prejuicios o valoraciones negativas.

- Los contextos de aprendizaje previos de los alumnos sólo son útiles cuando están en consonancia con los del profesor, como el hecho de haber aprendido inglés anteriormente, idioma que la profesora conoce.
- El objetivo de las clases es aprender la lengua siguiendo un modelo de hablante nativo y mediante una metodología centrada en el alumno que persigue lo lúdico o el entretenimiento, tanto para la docente como para los estudiantes. Dicha metodología se centra en el alumno desde el punto de vista comunicativo, pero elude el proceso de aproximación intercultural entre los aprendices.
- El tipo de centro donde se desarrolla una clase (centro social, universidad, etc.) determina el comportamiento de la profesora para con sus alumnos (más o menos seria, más o menos mediadora intercultural, etc.).

### *CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE LAURA*

Desde el punto de vista textual, el discurso de Laura, pertenece al género de la entrevista. Laura incluye a su interlocutor mediante el uso del «tú» con valor de «yo» («no te llaman {(f) no no usted o te tratan de usted») (I, p. 15: 43), cuyo objetivo es explicitar el diálogo interior. Sin embargo, no son frecuentes las inclusiones de las palabras de entrevistador, como vemos en el siguiente par adyacente de pregunta-respuesta:

E – = = claro /¿cómo tratas cómo sueles tratar el componente cultural en la clase?/¿sigues algún plan o es?  
P – = = si es un tema como te decía antes si es un tema que:: yo sé que ellos pueden aportar cosas que:: o que yo les pueda aportar cosas porque además pienso que:: yo estoy en la clase también para aprender

(I, p. 15: 53-57)

Como vemos en el fragmento anterior y observamos en el resto de la entrevista, la estrategia de Laura para responder es tomar la idea general del entrevistador y reformular la respuesta con sus

propias palabras. Igualmente, Laura domina el propio discurso, con la enunciación de ideas de forma lineal, mientras que el entrevistador, aparte de alguna aportación al discurso, generalmente emite continuadores del tipo «mm» o «claro».

En la entrevista encontramos alguna ocasión en la que a Laura le resulta «difícil de decir», porque le resultan molestas o cree que le pueden resultar molestas a su interlocutor, sobre todo cuando habla de la comunicación con algunas culturas.

E – = = muy bien pues vamos a hablar un poco sobre lo que es el discurso que usamos en el aula / ¿cómo interacciones con tus alumnos? / ¿es fácil comunicarte con ellos?

P – e:: o sea yo creo que que en general es fácil pero que lógicamente después dentro de esa facilidad pues e:: también chocas un poco con algunas culturas que es más difícil y que:: porque son muy diferentes no son mejores ni peores sino que tienen otra manera de:: de concebir las relaciones profesor alumno a lo mejor

E – = = exacto esto influye

P – = = y que no son negativas y no son bueno simplemente son diferentes entonces la relación en los países asiáticos entre el profesor y el alumno pues esto de bueno de como de mucho de respeto al profesor mucha distancia e:: tratar de usted que bueno que está bien que no me parece mal {(p) pero que no es mi manera de interaccionar entonces e::} {(f) puede ser más difícil llegar a ellos} pero bueno ellos también se acostumbran fácil yo creo que saben que están en otro país que el tipo de profesor es diferente

(I, p. 19: 213-225)

En el discurso anterior observamos verbos y expresiones idiomáticas de duda («yo creo», «o sea») o vocalizaciones («e::») y también maneras de minimizar una posible amenaza a la imagen (*face*) del interlocutor o de las nacionalidades de las que habla, por medio de cuantificadores, adjetivos indefinidos, adjetivos con connotaciones positivas, etc., por ejemplo: («un poco», «algunas», «en general», «diferentes»). También, el uso de *disclaimers* en su discurso indica duda o encubrimiento de sus verdaderas opiniones, como cuando dice «tratar de usted que bueno que está bien que no me parece mal {(p) pero que no es mi manera de interaccionar entonces e::}», donde se observa que a partir del nexos adversativo «pero» la docente indica su verdadera opinión.

### 7.1.4. Análisis relacional de la entrevista de Ester

La transcripción íntegra de la entrevista se encuentra en el anexo I. Las entrevistas transcritas están numeradas por líneas en dicho anexo. Asimismo, las citas textuales de las profesoras aparecen codificadas mediante las siguientes coordenadas: anexo (I), la página, y la(s) línea(s) en las que aparecen. Por ej. (I, p.3: 23-25). A continuación realizamos el análisis de los datos.

Las palabras más recurrentes del discurso de Ester relacionadas directamente con el tema de esta tesis son:

ALUMNO (3) y sus referencias *grupos* (1), *otros* (1), *ellos* (18), *alumnos* (3), *uno* (1), *dos* (1), *una* (1), *los otros* (2), *todos* (1), *nadie* (5), *los demás* (1), *magrebíes* (2), *chinos* (12), *persona china* (1), *persona* (1), *gente* (17), *personas rusas* (1), *chica marroquí* (2), *chica magrebí* (1), *marroquí* (1), *chica brasileña* (1), *ella* (3), *persona judía* (1), *persona del Este* (1), *chica judía* (1), *Alí* (2), *él* (1), *pakistaníes* (1), *pakistaní* (1) y *persona nativa* (1), que suman un total de 89 ocurrencias.

CULTURA (18) y sus referencias *interacción cultural* (1), *variante cultural* (1), *exposición cultural* (1), *expresión cultural* (1), *actividades interculturales* (1), *culturas* (8), *contexto cultural* (1), *cultura de aula* (1), *culturalmente* (1), *intercultural* (1), *interculturalidad* (3), *choques culturales* (1), *ámbito cultural* (1), *cultura uno* (2), *la mía* (1), *otra* (1), *cultura autóctona* (1), *sociocultural* (1), *contacto intercultural* (1), *aspecto intercultural* (1), *monoculturales* (2), *interacción intercultural* (2), *multicultural* (2), *multiculturales* (1) y *multiculturalidad* (1). Suman un total de 56 ocurrencias.

CLASE (26) y sus referencias *clases* (7), *cursos* (5) y *curso* (2) suman 40 ocurrencias.

LENGUA (16) y sus referencias *lenguas* (4), *lengua meta* (3), *lengua uno* (1), *L1* (1), *idioma* (2), *idiomas* (1) *recursos lingüísticos* (1), *uso lingüístico* (1) y *monolingües* (2) aparece en 32 ocasiones.

APRENDIZAJE (2) y sus referencias *dificultades de aprendizaje* (1), *dinámica de aprendizaje* (2), *conciencia del aprendizaje* (1), *aprender* (4), *aprendan* (3), *han aprendido* (3), *aprenden* (2), *he*



*aprendido* (2), *haber aprendido* (2), *aprende* (1) y *hayan aprendido* (1) aparece en 24 ocurrencias.

INTERACCIÓN (8) y sus referencias *interaccionan* (2), *interaccionar* (2), *interaccionando* (1), *interactúa* (2), *interactuar* (2), *interactúo* (1), *me comunico* (1), *comunicarme* (1) e *interactuación* (1) aparece en 21 ocasiones.

PROFESOR (6) y sus referencias *profesores* (1), *profesionales* (1) y *profesorado* (1), *voluntarios* (2) y *voluntario* (1) la encontramos en 12 ocurrencias.

Otros términos menos frecuentes referidos al tema que nos ocupa son *enseñar* (3), *enseñanza* (1), *enseñas* (1) con 5 ocurrencias; *programo* (2), *programación* (1), *programe* (1) con 4 ocurrencias; *acercamientos* (1), *acercarme* (1) *acercarse* (1), *acercarte* (1) con 4 ocurrencias; *metodología* (3) y *metodológicas* (1) con 4 ocurrencias; *comunicarme* (1), *comunicativo* (1) *comunico* (1) con 3 ocurrencias; *experiencia* (3); *funcional* (3); *enfoque* (2); *emigración* (2); *malentendidos* (2); *materiales* (2) y *prejuicios* (2).

En el discurso de Ester las palabras anteriores aparecen tan asociadas que hemos optado por analizarlas conjuntamente, en forma de bloques. Además, delimitaremos las secuencias temáticas a las que cada bloque hace referencia.

## ALUMNO

Es la palabra más frecuente en el discurso de Ester con 89 ocurrencias. Algunas de las constelaciones de palabras o unidades léxicas que aparecen asociadas al término ALUMNO o sus referencias son: *me comunico*, *expectativas*, *no están acostumbrados*, *descubrir*, *rol*, *escuela*, *les cuesta*, *cultura de aula*, *se adaptan*, *dinámica de clase*, *chinos*, *poca interacción*, *agotadores*, *profesor*, *actividades escritas*, *lengua uno*, *niveles iniciales*, *gente crítica*, *han cambiado*, *abierta*, *pronunciarse*, *derechos humanos*, *callados*, *se sueltan*, *escolarizado*, *importante*, *Fes*, *judíos*, *jodíos*, *cristianos*, *musulmanes*, *mala gente*, *clase*, *tema*, *supertolerante*, *nichos económicos*, *interactúa muy poco*, *sociedad autóctona*, *gregarios*, *español y país*.

La palabra ALUMNO, aparece asociada a otras palabras clave como INTERACCIÓN, APRENDIZAJE, CULTURA, CLASE Y PROFESOR. Los temas de referencia de las palabras citadas que se pueden rastrear son: la cultura de aprendizaje<sup>4</sup> (líneas 261-295; 142-177), los malentendidos (líneas 300-344) y las actitudes de los alumnos (líneas 352-381).

Las declaraciones de Ester sobre la cultura de aprendizaje aparecen en los siguientes fragmentos:

«...lo que ocurre al principio en las primeras clases de los niveles iniciales es que | no están acostumbrados a la dinámica de clase entonces primero tienen que entrar en la dinámica de clase |(f) tienen que entender que eso que haces lo haces para algo} y que sirve para algo | claro tienes que cubrir las expectativas y también tienen que acostumbrarse a un tipo de clase que posiblemente no tenga nada que ver con las clases que han:: con el aprendizaje que han tenido en el país de donde vienen | descubrir que la dinámica de aprendizaje es otra y que no siempre se corresponde a sus expectativas |(f) y que tampoco quiere decir que lo que yo hago en clase sea precisamente lo que se tiene que hacer en cada momento al cien por cien o sea quiero decir que | eso es muy:: es importante que el profesor sea consciente de | qué puede hacer y hasta dónde puede llegar eso es muy importante y eso a veces no es fácil»

(l, p. 44: 261- 278)

Conviene comentar que en las líneas anteriores a esta intervención el entrevistador muestra interés por conocer qué aspectos considera la profesora a la hora de interaccionar con sus estudiantes. Como veremos en otras ocasiones a lo largo de su discurso, Ester relaciona la cultura de aprendizaje con la actuación de los alumnos. En este fragmento la asocia con la necesidad de que los aprendices entiendan la dinámica de aprendizaje y de que el docente sea consciente del tipo de prácticas que pueden funcionar en su clase.

---

<sup>4</sup> A lo largo del texto el entrevistador y la entrevistada aluden indistintamente al mismo concepto, tanto con la denominación de *cultura de aula*, como con la de *cultura de aprendizaje*.

El sujeto enunciador borra su presencia mediante la tercera persona verbal («no están acostumbrados», «sirve», «han tenido», «vienen») y el uso de verbos modales («tienen que entrar», «tienen que entender», «tienen que acostumbrarse»), que colocan a los alumnos respecto a la acción en postura de necesidad frente a la «dinámica de aprendizaje». Describe el contexto de los estudiantes a nivel micro, mediante su nivel de competencia («en los niveles iniciales») y mediante la referencia temporal («las primeras clases»). A través de la inclusión del sujeto en la segunda persona verbal con tratamiento de confianza («haces») y en la perífrasis modal («tienes que cubrir las expectativas») generaliza la experiencia enunciada, incluye al entrevistador de forma personal y se coloca respecto a la acción en postura de necesidad. Seguidamente, alude al proceso de adaptación de los alumnos a la nueva cultura de aula. La enunciación pasa a la tercera persona verbal mediante la perífrasis modal («tienen que acostumbrarse») de forma que la profesora se distancia y coloca al sujeto, los estudiantes, respecto a la acción en postura de necesidad. No hace valoraciones, sino que trata de describir la situación de interculturalidad relativizando las percepciones y actitudes de los aprendices y las de ella. En las siguientes líneas subyace su ideación sobre el aprendizaje intercultural. A través del enunciado «descubrir que la dinámica de aprendizaje es otra» ofrece una valoración positiva de la nueva situación de aprendizaje a la que accede el alumno. El uso del verbo «descubrir» y el pronombre «otra» referidos a «dinámica de aprendizaje» denotan su interés por positivizar la percepción de la otredad, sin establecer comparaciones. Además destaca que el contacto con el *otro* lleva al aprendiz a relativizar su percepción y su visión del mundo («y que no siempre se corresponde a sus expectativas»). A través de la inscripción del sujeto en el yo explícito y en la primera persona verbal «lo que yo hago» la docente se hace responsable de su actuación. Establece un contraste entre la práctica y la teoría, relacionando el ámbito de la clase («lo que yo hago») con el ámbito teórico, designado con un verbo modal en forma impersonal («lo que se tiene que hacer») que excluye al sujeto, respecto a la acción de la postura de obligación para indicar que su actuación no está sujeta siempre («en cada momento al cien por cien») a lo prescriptivo. El sujeto, mediante la tercera persona, generaliza una necesidad importante del colectivo («que el profesor sea consciente de qué puede hacer y hasta dónde puede llegar»). De ello se desprende que Ester cree que el profesorado

todavía necesita concienciarse del tipo de prácticas que puede realizar en clase en función de los grupos.

En el fragmento siguiente explica el proceso cognitivo que lleva a los alumnos a adoptar un nuevo rol:

«y tienen que entender cuál es su rol | claro o sea muy menudo ellos piensan que tienen que escuchar | y:: no piensan que tienen que repetir que tienen que hablar que tienen que preguntar bueno digamos que hay depende del colectivo humano ¿no? | pero tardan yo diría que un par de meses tardan en entrar en la dinámica de clase | cuando son niveles iniciales...»

(I, p. 44-45: 279-290)

El sujeto enunciador se diluye mediante al uso recurrente de la tercera persona verbal para darle relieve al contenido referencial exclusivamente. Éste trata de las necesidades de los aprendices a nivel cognitivo, que expresa mediante la perífrasis modal «tienen que entender» referida al objeto, designado con el sustantivo «rol». En los siguientes enunciados, la profesora evalúa el rol que espera que adopten los alumnos mediante perífrasis modales en tercera persona («piensan que tienen que escuchar y no piensan que tienen que repetir, que tienen que hablar, que tienen que preguntar») que colocan a los alumnos, respecto a la acción, en postura de obligación o necesidad. La docente introduce dichas obligaciones mediante la contraposición del verbo de pensamiento «piensan que»/«no piensan que» para indicar que las creencias del alumno sobre su rol no coinciden con las suyas. A continuación, el sujeto, a través de expresiones idiomáticas de duda («bueno», «digamos») y la expresión modalizante «yo diría» no se muestra demasiado asertivo ante la experiencia enunciada, designada con «colectivo humano», «dinámica de clase» y «niveles iniciales», de forma que se sitúa en el terreno de las hipótesis.

En las siguientes líneas la profesora relaciona la capacidad para interaccionar de los estudiantes con su experiencia como aprendices de lenguas:

«muchos de los alumnos ya han hecho otros cursos aquí | {(f) con lo cual o han hecho otros cursos en la escuela o han hecho otros cursos en en algún lugar del Estado} ¿no? entonces bueno más o menos e:: {(ac) pueden interaccionar

fácilmente} pero los que llegan a:: que no han ido nunca a la escuela | les cuesta»

(I, p. 45: 291-295)

El sujeto se excluye de la situación mediante el uso recurrente de la tercera persona verbal («han hecho» «pueden interaccionar», «los que llegan» «no han ido», «les cuesta») para destacar exclusivamente el mundo de los alumnos. Ester realiza una doble subcategorización de estos por su nivel de escolarización, mediante las coordenadas espaciales (aquí/allí) y temporales (ya/nunca). En el primer grupo incluye a los estudiantes con experiencia de aprendizaje en nuestro contexto educativo («muchos...ya han hecho otros cursos aquí... o... otros cursos en la escuela o...en algún lugar del Estado») frente a un segundo grupo de alumnos inmigrantes no escolarizados («los que llegan que no han ido nunca a la escuela»). De ello se desprende que Ester entiende las dificultades que tienen los estudiantes inmigrantes no escolarizados para interaccionar en una segunda lengua y muestra empatía hacia este colectivo.

Para analizar las siguientes palabras conviene comentar la pregunta previa. La pregunta del entrevistador versaba sobre la posible incidencia de la cultura de aprendizaje en las estrategias para aprender de los alumnos. Respecto a este tema Ester sostiene lo siguiente:

«bueno a ver la cultura de aula a:: | Sí sí yo creo que sí hay grupos que se adaptan muy bien a una dinámica de clase y hay otros que no se adaptan para nada | por ejemplo los chinos tengo cursos sólo de chinos donde entre ellos hay muy poca interacción y son agotadores porque la interacción es siempre profesor alumno alumno profesor lo que sí puedes darles son una serie de actividades para que hagan escritas y entonces eso sí que se lo preguntan pero recurren sobre todo a la lengua uno es DIFÍCIL que dos chinos en los niveles iniciales entre ellos no hablen chino | eso es muy difícil sin embargo eso no ocurre con otras culturas o sea es mucho más fácil que dos personas rusas lleven una actividad en clase que utilicen sobre todo la lengua meta»

(I, p. 41: 142-153)

A través de la inscripción del sujeto en el «yo» explícito junto al

verbo de opinión «creo que» y la primera persona verbal («tengo»), la profesora se responsabiliza de lo que sucede en el aula. Enseguida pasa a una formulación impersonal «hay grupos que sí y otros que no» para aludir objetivamente al mundo referido y categorizarlo, estableciendo una separación rotunda entre dos tipos de aprendices, sin aludir a posiciones intermedias. La docente basa el contraste entre los dos «grupos» en sus propias creencias sobre el aprendizaje de idiomas, es decir, que las estrategias o destrezas de aprendizaje de los alumnos coincidan con sus creencias, inscritas en el modelo de aprendizaje comunicativo. Este contraste lo expresa mediante la contraposición de los verbos «se adaptan/no se adaptan» seguidos de las partículas de valoración positiva «muy bien» y negativa «para nada». En dichos enunciados subyace la idea de que son ellos los que deberían cambiar sus hábitos, eludiendo la actuación de los profesores.

Ester caracteriza la capacidad de aprender de los estudiantes chinos con rasgos contrarios al modelo comunicativo. Cuando alude a su actuación en el aula, el sujeto cambia la primera persona verbal por una segunda persona con tratamiento de confianza («lo que sí puedes darles») para generalizar en el colectivo la experiencia enunciada e incluir al entrevistador de forma personal y afectiva, a pesar de que no coincide con su creencia sobre el desarrollo de la destreza oral. De estas palabras se desprende que adapta las actividades a los aprendices para que interactúen («entonces eso sí que se lo preguntan»). Seguidamente evalúa la referencia, aludiendo a la falta de estrategias que tienen los alumnos para comunicarse en español («recurren a la lengua uno») y caracteriza a los grupos de estudiantes chinos aplicando la partícula de valoración negativa «muy poca» al sustantivo «interacción», un aspecto primordial en sus clases. Finalmente, la docente condensa todo lo que supone para ella dicha experiencia aplicando el adjetivo evaluativo axiológico «agotadores» al objeto, designado con el sustantivo «chinos». Este uso determina un juicio de valor negativo respecto al objeto, que justifica por el hecho de que los alumnos chinos conciben la interacción sólo con el profesor, el modelo de hablante nativo, y no entre ellos. Establece un contraste entre el «saber aprender» de los estudiantes chinos y el de los rusos, aludiendo a su capacidad para usar la L2, que marca con los adjetivos contrarios «difícil/fácil» respectivamente y la oposición entre

«lengua uno/lengua meta». Ello indica que es consciente del peso que la cultura de aprendizaje de sus alumnos tiene en su capacidad de aprender.

Previamente a las líneas que siguen, el entrevistador trata de sintetizar lo que la profesora ha comentado para generar nuevas ideas. A continuación Ester comenta:

«bueno y también son culturas que: hay un miedo o sea yo tengo gente muy: puntera o sea tengo gente china muy crítica muy:»

(I, p. 41: 158-159)

En la enunciación el sujeto se diluye a través de la tercera persona verbal «son» y de la formulación impersonal «hay», para generalizar la percepción enunciada con el sustantivo «un miedo» sobre la cultura asiática y contrastarla con la de sus estudiantes, a la que se refiere a continuación. Enseguida, el sujeto se implica directamente mediante el «yo» explícito y la primera persona «tengo» mostrando su valoración y empatía hacia sus alumnos chinos. Dicha valoración la expresa aplicando a las referencias «gente» y «gente china» los adjetivos evaluativos axiológicos «puntera» y «crítica» precedidos de la partícula valorativa «muy», con los que se muestra orgullosa de ellos por sus actitudes críticas.

Ester establece su argumentación sobre los cambios de actitud que ha observado en los estudiantes chinos mediante la oposición temporal pasado/presente.

«bueno muy han cambiado mucho los chinos o sea yo hace veinte veinticinco años o así yo trabajo con chinos y han cambiado muchísimo o sea la gente ahora es MUCHÍSIMO más abierta es MUCHÍSIMO más joven y tienen bastante menos pudor de decir lo que piensan |entonces han cambiado = mucho = han cambiado muchísimo pero así y todo les cuesta pronunciarse | políticamente o culturalmente hay temas que les cuesta mucho...»

(I, p. 41-42: 161-167)

El sujeto se implica en su opinión de forma directa mediante la repetición del «yo», mediante la primera persona verbal «trabajo»

y su inclusión en el pasado («hace veinticinco años o así yo trabajo con chinos») con los que logra, a través de la experiencia enunciada, fundamentar y validar su criterio sobre lo dicho. El sujeto borra su presencia en la enunciación mediante la tercera persona verbal para enfatizar el mundo de los alumnos. Ester evalúa positivamente la nueva personalidad de los aprendices con el uso repetido y enfatizado del verbo «han cambiado» y de adverbios valorativos («mucho», «muchísimo») o mediante un mayor énfasis en el adverbio «MUCHÍSIMO». Caracteriza a los alumnos con una estructura comparativa en la que sólo enuncia la primera parte de la comparación, la del presente, y elude la segunda, la del pasado, que aparece al principio en el marcador temporal «hace veinticinco años». En este enunciado valora positivamente a los estudiantes en el presente enfatizando el adverbio «ahora» y atribuyéndole a la referencia, aludida con «gente», adjetivos positivos («abierta», «joven») precedidos de elementos de valoración («muchísimo más»). Incluso, resalta lo positivo aminorando lo negativo del pasado, asignándole al sustantivo «pudor» el adverbio «bastante menos» o eludiendo los términos contrarios a los anteriores para destacar la situación actual. En su modo de valorar el cambio, muestra que ahora se aproximan más a su ideación acerca de la personalidad y a las actitudes que ha de tener el aprendiz de lenguas.

En el fragmento siguiente destaca como cambio importante en los alumnos, el que ahora expresen sus opiniones:

«... hay temas que les cuesta mucho el otro día salió la pena de muerte porque tenían que comentar unos articulitos del periódico muy cortitos y entonces uno era sobre la pena de muerte en China y entonces claro había uno que es mucho más progresista bueno dos que decían sí lo de China es un escándalo los derechos humanos no funcionan una vez que les expliqué qué eran derechos humanos no funcionan y China tiene una dictadura {(ac) eso porque lo buscaron en el diccionario} y los otros se quedaron muy muy callados y decían bueno es que en China somos muchos y no son no son tantos los condenados a muerte si pensamos los millones que hay en China ¿no? la cuestión de las niñas de que las niñas durante mucho tiempo pues bueno no valen nada y se ponen ahí | entonces e:: bueno depende mucho pero eso también ha cambiado mucho y siempre hay cuatro o



cinco chinos por clase que:: se sueltan»

(I, p. 42: 167-177)

En todo el fragmento el sujeto enunciador sólo se muestra una vez, mediante la primera persona verbal («les expliqué») con la que se responsabiliza de su actuación en el aula, designada con los términos «derechos humanos» y «no funcionan». En el resto del fragmento, el sujeto desaparece de la enunciación mediante un relato repleto de formas descriptivas («había», «era») y verbos en tercera persona («decían», «buscaron», «se quedaron»), para centrar toda la atención en el mundo de los estudiantes. La profesora valora de forma positiva el cambio de actitud de sus alumnos a la hora de manifestarse acerca de su país a través de la oposición numérica: la mayoría/la minoría. Valora positivamente la actitud de la minoría («había uno... bueno dos») por su ideología («mucho más progresista») y por su posición crítica («lo de China es un escándalo»), frente a la falta de posicionamiento de la mayoría («los otros»). A estos últimos los valora negativamente por adoptar un rol pasivo y por su falta de implicación, a través del verbo de cambio «se quedaron» y el participio «callados». Vuelve a valorar positivamente la actitud crítica de la minoría en el enunciado «y siempre hay cuatro o cinco chinos por clase que se sueltan» con el que quiere hacer extensiva la idea de cambio. Evalúa la actuación de los alumnos con el verbo «se sueltan» que contiene una fuerte carga subjetiva. La acción «se sueltan» indica que es el resultado de un proceso de libre decisión, donde el sujeto «cuatro o cinco chinos» son los que se expresan, sin ningún tipo de coacción, sobre su realidad sociopolítica, a la que se han referido con términos o unidades léxicas como «derechos humanos», «no funcionan» o «dictadura».

Ante la demanda del entrevistador sobre los malentendidos o conflictos en el aula, Ester expresa su opinión en las siguientes líneas:

«bueno digamos que los malentendidos que puede haber son inmediatos | o sea son de una palabra que no entienden lo que quiere decir que interpretan de otra manera y que se sienten aludidos»

(I, p. 45: 300-303)

El sujeto, mediante las expresiones aproximativas de duda «bueno» y «digamos», se muestra poco asertivo ante la experiencia enunciada, que inscriben sus palabras en el terreno de las hipótesis o las intuiciones. La docente se excluye mediante la tercera persona verbal para enfatizar el universo de referencia y hacer responsables a los alumnos del modo en que descodifican a veces los mensajes. Explica las causas de la descodificación e interpretación del mensaje, aludiendo a las carencias lingüísticas de los estudiantes («que no entienden lo que quiere decir, que interpretan de otra manera») y a la reacción negativa que genera en ellos («y que se sienten aludidos»). De ello se desprende que Ester es consciente de que los malentendidos pueden incidir negativamente en el «saber ser» de los aprendices, aludiendo a esta dimensión afectiva con un verbo de sentimiento «se sienten» acompañado del participio «aludidos» con el que indica que provocan en ellos una amenaza para su imagen social (*face*).

A continuación Ester explica lo que generó un error de una alumna marroquí junto a la expresión de un juicio de valor negativo sobre los judíos:

«por ejemplo ayer tenían que hablar de cómo eran sus ciudades o sea tenían que describir una ciudad que habían ido y si les había gustado o no y por qué | entonces tenían que usar los pasados para explicar eso o sea fui en tal año a: a Shanghái me gustó mucho vi los museos fui a ver en casa de mi primo me acosté en casa de mi tía Chin todo eso ¿no? entonces e:: la chica magrebí la marroquí de Fes | e:: dijo que:: bueno explicó cómo era Fes y explicó que en Fes había tres comunidades aparte de la musulmana que estaban los jodíos | los jodíos que quería decir judíos | judíos e:: que estaban los:: | cristianos y que estaban los musulmanes y que e:: era imposible que los musulmanes se entendieran con los judíos porque los judíos e:: los jodíos eran mala gente...»

(I, p. 45: 303-318)

El sujeto se distancia de la situación para concederle más importancia al mundo de los alumnos. A través de verbos modales («tenían que hablar», «tenían que describir», «tenían que usar los pasados») coloca a los estudiantes, respecto a la acción, en postura de obligación. Otras marcas que borran la presencia del sujeto en la enunciación son el uso del sintagma nominal «la chica», y de los gentilicios «magrebí, la marroquí de Fes», con los

que destaca la identidad de la alumna y su conocimiento del tema. Seguidamente, por medio del estilo indirecto «y explicó que...», los verbos en tercera persona («eran», «explicó», «estaban») y la formulación impersonal («había») presenta de forma objetiva el contenido de la historia, referida con los términos «musulmana», «los judíos» y «los cristianos». En dichos enunciados enfatiza el error léxico por medio de la repetición de sintagmas nominales con referencia léxica «los jodíos los jodíos» seguidos de la intención comunicativa de la alumna «que quería decir judíos judíos». No encontramos ningún tipo de valoración ni comentario jocoso, sino que trata de distanciarse y objetivar al máximo hechos que considera muy serios. En el siguiente enunciado presenta la primera parte del argumento de la alumna («y que era imposible que los musulmanes se entendieran con los judíos...»). Es probable que crea que esta percepción esté sustentada en un prejuicio de los musulmanes hacia los judíos, ya que la acción «se entendieran» la expresa de forma unidireccional y la describe con el término «imposible» que indica una posición determinista. A continuación concluye el argumento presentando la causa «porque era mala gente», en la que expresa un juicio de valor negativo que formula aplicando el adjetivo evaluativo axiológico «mala» al sustantivo «gente», sin aludir a otras razones, como si se tratase de un estereotipo negativo. La subjetividad aparece expresada en el adjetivo «mala», que indica una toma de posición en contra, por parte de la estudiante, en relación al objeto denotado «gente» (los judíos).

En el siguiente fragmento Ester resume su papel mediador en las percepciones intersubjetivas de los alumnos:

«entonces yo:: dije {(le) (p) bueno son judíos} | {(ac) no dije lo que era jodío porque no venía a cuento | son judíos pero la chica brasileña sí sabía lo que era jodío | y entonces dijo a ver pero jodío | es que es una persona MALA debe ser jodido eso que es una persona mala y ella dijo sí sí es que son malos entonces hay una persona judía en clase | hay una persona del Este que es judía y dijo bueno pues e:: yo soy judía y {(p) entonces no creo que seamos malos}»

(I, p. 45: 318-326)

El sujeto enunciadador, mediante el «yo» explícito y la primera persona verbal («dije») se hace responsable de su actuación estableciendo un contraste entre lo declarado y lo no declarado.

En el enunciado «bueno son judíos» confirma lo declarado; subyace una actitud conciliadora que expresa con un ritmo lento y con un tono de voz bajo. A través de estos elementos prosódicos, la enunciación adquiere una doble función atenuadora que le sirve para realizar la reparación de la palabra «jodíos» y para atenuar el juicio negativo expresado por la alumna, con la ayuda de un tono sosegado y respetuoso. Seguidamente explica con un ritmo acelerado lo no declarado y pasa a la tercera persona («la chica brasileña», «ella», «dijo») para responsabilizarla directamente de lo enunciado. De todo ello se desprende que la profesora es consciente de que el malentendido no se produce por falta de competencia lingüística del aprendiz, sino que proviene de sus actitudes y su personalidad («saber ser») que le hacen malinterpretar el discurso, ya que construye el sentido desde una percepción subjetiva y preconcebida.

A continuación, el sujeto pasa a la forma impersonal («hay una persona judía», «una persona del Este») con la que enfatiza de nuevo el universo de referencia y enseguida pasa al estilo directo para mostrar el contenido de lo enunciado («yo soy judía»), con el que quiere afirmar la identidad de la alumna. En un tono dialogante introduce las palabras de la estudiante con un verbo de opinión en forma negativa «no creo que seamos malos». De este enunciado se desprende que Ester quiere mostrarla como ser social e individual dentro de un grupo clase y como miembro que forma parte de una comunidad religiosa «seamos», para destacar la importancia que para ella tiene la convivencia desde el respeto y la tolerancia.

En los fragmentos siguientes Ester describe su actuación a la hora de aclarar los malentendidos:

«entonces a partir de ahí de como salió = este tema =  
 | bueno no se generó discusión yo aclaré un poco que  
 cuando se fueron los árabes pues aquí teníamos los judíos  
los moriscos los mozárabes unos eran unos que los otros  
 eran otros y entonces e:: moriscos fue una palabra que no le  
gustó | y:: yo le dije pero a ver morisco se habla en la historia  
 y no tiene nada que ver con moro ni muchísimo menos e::  
 entonces bueno ella ya entendió que morisco era una cosa  
 que moro era otra | y entonces y no pasó nada | o sea yo

diría que hay malentendidos pero que son espontáneos»

(I, p. 45-46: 326-337)

El sujeto enunciador se excluye y presenta objetivamente el mundo referido mediante la tercera persona verbal «salió» y el sintagma nominal con referencia léxica «este tema»; a través de la pasiva refleja sin expresión de agente «no se generó discusión» no responsabiliza ni elogia a quienes la generaron ni a quienes la resolvieron. No obstante, la docente, mediante el «yo» explícito y la primera persona verbal «aclaré» junto a la expresión valorativa «un poco» se implica aminorando el modo en que su actuación contribuyó a resolver el malentendido, situando *el saber (Al-Ándalus)* en el tiempo («cuando se fueron los árabes») y en el espacio («aquí»). El sujeto reaparece mediante una inclusión en la primera persona verbal «teníamos» que involucra además al entrevistador para destacar que los dos comparten un contexto que en el pasado fue un ejemplo de convivencia y diversidad cultural («teníamos los judíos, los moriscos, los mozárabes»). Seguidamente, el sujeto se excluye y alude al universo de referencia mediante las formas pronominales «unos» y «los otros» en concordancia con la tercera persona, con las que consigue un efecto generalizador. Además, no alude a la diversidad desde la diferencia, sino que sitúa a los grupos al mismo nivel, sin establecer comparaciones («unos eran unos que los otros eran otros»). De ello se desprende que Ester trata de fomentar la competencia intercultural a través del *saber*, aludiendo a un período de la historia de España que es un ejemplo de convivencia de culturas y religiones.

En los fragmentos siguientes la profesora relata dos situaciones de clase en las que aborda aspectos de las culturas de los alumnos.

En la primera situación Ester trata de aclararle a una estudiante árabe el sentido de los términos «morisco» y «moro»:

«entonces e:: moriscos fue una palabra que no le gustó | y:: yo le dije pero a ver morisco se habla en la historia y no tiene nada que ver con moro ni muchísimo menos e:: entonces bueno ella ya entendió que morisco era una cosa que moro era otra | y entonces y no pasó nada»

(I, p.45-46: 330-336)

Ester inicia el relato en tercera persona («fue», «no le gustó») poniendo de relieve el mundo referido, asociado con un malentendido léxico. Enseguida aparece el sujeto en el yo explícito y en la primera persona verbal («le dije») de forma que la profesora se hace responsable de su actuación en el aula. Seguidamente, el sujeto se distancia pasando a la tercera persona («fue», «no le gustó», «no tiene», «entendió», «no pasó») y a la forma impersonal («se habla») para aludir de forma objetiva al contenido referencial. La docente se interesa por deshacer el malentendido mediante una valoración positiva del término «morisco» situándolo en un contexto histórico «se habla en la historia» y alejándolo de la acepción racista o peyorativa del término «moro» («no tiene nada que ver con moro ni muchísimo menos»). Mediante la tercera persona gramatical «ella» pone de relieve el mundo referido y destaca la idea de que mediante el «saber» o conocimiento, «ella» ha logrado deshacer el malentendido («ya entendió») sin ningún tipo de desencuentro («y entonces no pasó nada»).

En la segunda situación Ester relata lo que le ocurrió con una alumna judía al referirse a los comerciantes judíos en Fes:

«{(f) y tampoco pasó nada con la chica judía una vez que | se le explicó} que claro en en Fes que era los la gente rica que era la gente que tenía dinero que eran los grandes comerciantes y que {(p) a menudo explotaban a aquel que no tenía dinero | entonces ella dijo ¡ah! sí sí eso eso ES VERDAD y eso yo soy de una familia judía pobre pero los judíos que tienen dinero son ASÍ {(p) bueno quedó resuelto} | pero yo diría que que los los choques culturales son espontáneos y que:: normalmente se solucionan con el entendimiento»

(I, p. 46: 337-344)

El sujeto se diluye en la enunciación mediante el uso de la tercera persona verbal («pasó», «era», «tenía», «dijo»), de sintagmas nominales con referencia léxica («la chica judía», «la gente», «los grandes comerciantes») y de formas impersonales («se le explicó», «no pasó») para poner de relieve el universo de referencia y presentarlo de forma objetiva. La referencia la construye mediante un relato en tercera persona («y tampoco pasó nada») para indicar que es un mundo referido, relacionado con personas de otras culturas («con la chica judía»). En los

enunciados siguientes alude al «saber» de forma objetiva y específica, mediante sintagmas nominales («la gente rica», «los grandes comerciantes») y la tercera persona verbal «explotaban a los que no tenían dinero», sin hacer ningún tipo de valoración. Finalmente, muestra que su intención es desarrollar el «saber ser» subrayando con énfasis la actitud crítica de la alumna al admitir una característica negativa de los judíos «sí sí eso ES VERDAD» y lo valora como algo positivo porque le ayudó a evitar el desencuentro («y bueno quedó resuelto») y a descubrir que el diálogo resuelve los posibles «choques culturales». El sujeto, mediante la expresión modalizante «yo diría» no se muestra asertivo e implicado en lo que dice.

Otro de los temas que aparece en el discurso de Ester son las actitudes de los alumnos. En las líneas anteriores a este fragmento el entrevistador se interesa por conocer la percepción que tiene la profesora de sus estudiantes:

«sí sí mira yo diría que la gente en general es supertolerante | es supertolerante | muy tolerante muy civilizada y muy respetuosa | en general y dentro de su ÁMBITO cultural | dentro de su que a menudo pues claro viven en sus nichos económicos | son gente que interactúa muy poco con con la sociedad autóctona o sea con la gente de aquí que no tienen amigos españoles la mayoría | sí sí no es así o sea los pakistaníes interaccionan muy poco los chinos muy poco la gente del Este se mueve mucho entre ellos | y los m:: magrebíes son bueno son un poco diferentes porque son más próximos o somos los mismos pero:: | yo diría que:: | que interaccionan {(p) muy poco | muy poco} | {(f) (ac) o sea están muy retizados son grupos muy gregarios} | muy muy gregarios y además a menudo te encuentras con gente que nunca ha hablado con un español más de cinco minutos {(ac) más de lo comercial o el camarero del bar que te pone el café} | y que no saben nada absolutamente nada del país e:: de ubicación o sea | del país de acogida que no me gusta esa palabra | no saben nada | lo tienen difícil porque están muy:: son muy gregarios y están muy retizados»

(I, p. 46-47: 352-381)

El sujeto, mediante la expresión modalizante «yo diría» toma una posición poco asertiva ante lo que representa su enunciado. Es notorio que caracterice a los aprendices desde el «saber ser», aplicando adjetivos axiológicos evaluativos precedidos de

partículas valorativas «supertolerante», «muy tolerante», «muy civilizada» y «muy respetuosa» a la referencia «gente». Así, convierte el enunciado en un juicio de valor positivo hacia sus alumnos «en general». Seguidamente, el sujeto se distancia por medio de la tercera persona verbal para describir de forma objetiva el contenido referencial mediante dos rasgos: por su difícil situación («viven en nichos económicos») y por vivir aparte de la sociedad y la cultura española («interactúa muy poco», «no tienen amigos españoles»), sin aportar explicaciones. El sujeto se inscribe en la segunda persona verbal con tratamiento de confianza («te encuentras») para generalizar la experiencia enunciada e incluir al entrevistador de forma personal y afectiva. Finalmente, valora la referencia, aludida con «grupos», mediante el adjetivo axiológico precedido de una partícula valorativa («muy gregarios»). De estas palabras se desprende que la profesora es muy consciente de la situación en la que viven sus alumnos inmigrantes y sabe que tiene que dotarles de saberes o destrezas interculturales que les ayuden a comunicarse y a relacionarse con los autóctonos.

## CULTURA

Es la palabra que aparece en segundo lugar por orden de frecuencia en el discurso de Ester con 56 ocurrencias. Las palabras o unidades léxicas que aparecen en el contexto de la palabra *CULTURA* y sus términos asociados son *materiales, nivel, lengua meta, clase, se pronuncien, tema, gesticulan, se sientan, lengua, manera de hacer, expresión, individuo, puente, lengua, entender, relacionarse, aprenden, positivo, barreras, vocabulario, lenguas, traducir, comparar, «mujer coneja», cerdo, connotaciones, contexto, pragmático, magrebíes, chinos, abandonada, no saben nada, sistema de escolarización, dificultades de aprendizaje, teoría, salir espontáneo, aprende más y mejor, aburridas, curiosidad, se tiene que vivir, programación, actividades, reconducir, dinámica de clase, temas de choque, conciencia de las diferencias, que se valoran, positiva, derrotismo, familia, roles, países, vocabulario, contenidos, sociedades, información, mundo, opiniones, persona china, India, prejuicios, estereotipada, comentario y les ayude.*

La palabra *CULTURA* aparece ligada a otras palabras clave como *LENGUA, CLASE, APRENDIZAJE, INTERACCIÓN* y *PROFESOR*. Los temas de referencia de las palabras citadas son: las



manifestaciones de la cultura en el aula (líneas 11-35; 38-50), la cultura de los alumnos en el aprendizaje (líneas 384-417), la pragmática intercultural (líneas 84-101; 105-130), la interculturalidad en la clase (líneas 188-206; 546-570), las valoraciones del plurilingüismo y de la pluriculturalidad en el aprendizaje de LE (líneas 510-542; 473-479), el tratamiento del componente cultural en la clase (líneas 53-79), el perfil de los profesores para la enseñanza intercultural de lenguas (líneas 208-230).

Las declaraciones sobre las manifestaciones de la cultura en el aula aparecen en los fragmentos siguientes:

«bueno yo creo que lo que hay lo que yo hago es dar m:: unos materiales adaptados a su nivel al nivel que tienen de lengua a al nivel que tienen en lengua meta y:: después de manera que provoque un poco la posibilidad de que haya una interacción m:: cultural en clase | o sea es decir EXPONER ALGO que de alguna forma PROVOQUE que ellos | se expliquen sobre ese tema | {(p) eso es lo que hago} [...] {(f) teniendo en cuenta que el material QUE SE EXPONE pueda ser utilizado para que ellos} expresen su cultura | [...] que se pronuncien libremente que se pronuncien con que se pronuncien con sencillez y sin tensiones si quieren pronunciarse sobre esos temas} y que expliquen lo que crean que tienen que explicar»

(I, p. 38: 11-23)

Para analizar estas palabras conviene comentar que en las líneas anteriores a esta intervención el entrevistador se interesa por conocer la opinión de la profesora sobre cómo se muestra la cultura en sus clases.

Ester responde a la demanda del entrevistador implicándose directamente mediante el yo explícito y el verbo de opinión «creo que». Al inicio, trata de caracterizar objetivamente la realidad del aula mediante la forma impersonal «lo que hay» pero el sujeto se retracta, inscribiéndose en el yo explícito y en la primera persona verbal («lo que yo hago») para hacerse responsable de su actuación en el aula. El sujeto enunciador se diluye pasando a la tercera persona («tienen», «que provoque», «haya») destacando el mundo de los alumnos, designado con los términos «nivel», «lengua meta» e «interacción cultural». En el siguiente enunciado, el sujeto concluye con la primera persona verbal «eso es lo que

hago», de forma que la profesora se responsabiliza de lo que sucede en su clase. Nos describe su actuación aludiendo al objeto, al *discurso aportado al aula* («dar unos materiales adaptados», «exponer algo») como vehículo o estímulo («que de alguna forma provoque») que permita a los aprendices generar discurso acerca de sus culturas («teniendo en cuenta que el material QUE SE EXPONE pueda ser utilizado para que ellos expresen su cultura»). Establece una relación de causa-efecto mediante las acciones («dar», «exponer»), referidas al *discurso aportado*, sobre las acciones («que provoque», «expresen»), referidas a los alumnos, para mostrarnos su interés por el mundo del *otro*.

De ello se desprende que Ester es consciente de que el *input* no es una simple muestra de lengua, sino que además tiene que permitir que los aprendices aporten su cultura a la clase. A continuación, mediante el uso de la tercera persona verbal («que se pronuncien», «que expliquen») borra a los protagonistas de la enunciación para resaltar su consideración hacia el mundo de los alumnos. Valora positivamente la referencia («ellos») mediante adverbios y estructuras valorativas («libremente», «con sencillez» y «sin tensiones»). En estas palabras subyace el respeto y la consideración que Ester tiene hacia la libertad individual y la cultura de los aprendices, que reaparece en el enunciado «que expliquen lo que crean que tienen que explicar». En dicho enunciado, con el repetido uso de la tercera persona y con el verbo de pensamiento «crean que» referido al verbo modal «tienen que explicar», coloca al sujeto, respecto a la acción, en postura de voluntad. De estas palabras se desprende que la profesora quiere mostrar que no se impone y traslada a «ellos» toda la responsabilidad sobre las acciones («expresen», «que se pronuncien», «que expliquen»).

En el siguiente fragmento Ester comenta cómo cree que ella muestra la cultura como docente:

«bueno yo soy bastante espontánea en general ¿no? entonces soy bastante espontánea y:: no soy una persona o sea no:: procuro ser suave no provocar nunca algo que pueda llegar a crear conflicto eso no lo hago | pero creo que si tú te expresas con naturalidad como eres y expones las cosas como las piensas | porque quieres que ellos expongan también | den sus opiniones y se expresen como piensan que se tienen que expresar y sobre aquello que creen que tienen que expresar pues | sale solo | no hay ningún problema no

hay una premeditación {(ac) premeditado de hoy vamos a hablar sobre no sé qué} no si no estamos trabajando este tema y sobre este tema se pueden trabajar distintos aspectos culturales entonces se introducen si salen salen y si no salen tampoco se va a forzar generalmente salen»

(I, p. 39: 38-50)

La posición del sujeto es la de estar presente, mediante el repetido uso del yo explícito y de la primera persona verbal («soy», «no soy», «procuro», «no lo hago») de forma que la profesora se responsabiliza de sus actitudes y de su metodología en la clase. Ester comienza asumiendo a través del «yo» sus actitudes como docente y las evalúa positivamente mediante el repetido uso de adjetivos enfatizados («espontánea», «suave») y elementos de valoración («bastante»). Seguidamente, el sujeto se implica directamente mediante la primera persona verbal a la hora de caracterizar su actuación, poniéndola en relación con dos situaciones: encuentro/desencuentro intercultural. Caracteriza positivamente su actuación por el tacto («procuro ser suave») frente a lo que evita, con elementos de valoración y enunciados negativos («no provocar nunca algo que pueda crear conflicto», «eso no lo hago») de forma que la profesora asume su responsabilidad y muestra su consciencia sobre lo que según ella facilita o dificulta el encuentro. El sujeto se implica directamente en su opinión sobre la actuación del profesor en el aula, mediante el yo explícito y el verbo de opinión «creo que» y enseguida pasa a la segunda persona con tratamiento de confianza («tú te expresas», «eres», «expones», «quieres que») para generalizar el comportamiento adoptado por el docente e incluir al entrevistador de forma personal. La profesora se distancia pasando a la tercera persona verbal («expongan», «den», «se expresen») para mostrar que su metodología está centrada en los alumnos («ellos»). En los siguientes enunciados subyace su ideación acerca de «los aspectos culturales» como un componente que emerge de forma natural en la clase («sale solo») y no está siempre previsto («no hay una premeditación»), sino que está ligado al trabajo cooperativo de la profesora y los estudiantes («si no estamos trabajando») sobre un «tema»

A lo largo del discurso de Ester, las palabras lengua, cultura y aprender aparecen muy asociadas. En esta ocasión, identifica a los alumnos con otra de las expresiones de la cultura en la clase.

En el siguiente fragmento muestra en los aprendices la indisoluble relación entre lengua, cultura y comunicación:

«bueno a ver yo creo que desde que se sientan en la clase desde la manera de sentarse | hasta la manera de moverse e:: la manera de hablar e:: los las aportaciones que hacen {(le) están siempre haciendo una exposición cultural} | siempre siempre o sea gesticulan en función de una lengua de una cultura de una manera de hacer se sientan en función de esa manera de hacer y yo creo que la expresión cultural de un individuo | es está siempre presente | o sea m:: no es nada:: a:: artificial quiero decir que es muy espontánea {(p) sí sí} y sus reacciones delante de las cosas son muy espontáneas generalmente»

(l, p. 38: 26-35)

Ester se implica desde el principio en su opinión mediante el yo explícito y el verbo de opinión «creo que» para lograr validarla por medio de la experiencia enunciada. No obstante, enseguida se excluye de la situación para referirse objetivamente al mundo de los alumnos, designado con los términos «exposición cultural», «expresión cultural», «individuo» y «reacciones». El sujeto borra su presencia mediante la tercera persona verbal («se sientan», «gesticulan», «hacen») y el uso de sintagmas nominales («una lengua», «una cultura», «las aportaciones») para resaltar el modo en que la cultura subyace y se muestra en las competencias de los aprendices. Destaca esta idea, estableciendo una relación de dependencia entre los elementos no verbales («manera de moverse») y verbales («manera de hablar») que usan para la comunicación y uno de los saberes o destrezas interculturales (*e/ saber hacer*) («manera de hacer»). Finalmente, el sujeto se involucra de nuevo mediante el yo explícito, el verbo de opinión «creo que» y la forma «quiero decir» mostrando su posición personal respecto a la referencia. Ester nos ofrece una visión externa de la cultura en los humanos, valorándola como algo omnipresente («está siempre presente») y mediante un contraste de adjetivos y partículas valorativas (nada artificial/muy espontánea) aplicados al sustantivo «reacciones», que le sirven para afirmar la dimensión comportamental de la cultura.

En el fragmento siguiente Ester opina sobre la cultura de los alumnos en el proceso de aprendizaje:

«{(f) mira yo creo que la cultura siempre es un puente} | siempre es un puente o sea desde {(f) cómo punto de partida la cultura es un puente | porque es la cultura UNO {(ac) la que tengan la lengua la cultura} | {(f) lo que les hace ENTENDER COMPRENDER y relacionarse es a partir de ella que aprenden} | entonces e:: siempre es positivo porque cualquiera cualquier cultura que tengan LA TIENEN por lo tanto es incuestionable eso es positivo»

(I, p. 47: 384-393)

Antes de analizar estas palabras, conviene comentar la pregunta del entrevistador. La demanda versaba sobre la cultura de los estudiantes en el aprendizaje; formula la pregunta invitando a la entrevistada a tomar dos posiciones: la cultura como puente o la cultura como barrera para aprender la lengua.

El sujeto, mediante el yo explícito y el verbo de opinión «creo que» se involucra directamente en la defensa de la primera posición. Ester concibe la lengua y la cultura aportada por los alumnos como medio para la interacción social y el aprendizaje. Valora positivamente esta idea optando por el término metafórico «puente» frente a «barrera» y aplicándole el adverbio temporal «siempre» con el que resalta el valor de la metáfora en todos los casos y la aleja del término «barrera». El sujeto se distancia de la situación pasando a la tercera persona verbal («la que tengan», «lo que les hace», «es», «que aprenden», «la tienen») y el uso de sintagmas nominales con referencia léxica («la cultura uno», «la lengua», «la cultura») para poner de relieve el universo de referencia. Seguidamente, explica las connotaciones que tiene la metáfora «puente» aplicada al sustantivo «cultura» mediante una serie de recursos. Así, mediante elementos prosódicos, como el énfasis en «UNO» junto a la fuerte pronunciación del enunciado y, la generalización («la que tengan») afirma el valor de la cultura de origen, sin aludir a ninguna en particular. Caracteriza el objeto como una entidad indisociable, mediante el uso de dos sintagmas nominales sin nexos («la lengua la cultura»). Valora su efecto positivo en los aprendices porque les permite la comprensión y la socialización («hace comprender, entender y relacionarse») y el aprendizaje («es a partir de ella que aprenden»). Vuelve a valorar de forma positiva la referencia («cualquier cultura que tengan LA TIENEN») enfatizando la idea de que la cultura es algo inmanente al individuo, con lo que sitúa a todas las culturas al mismo nivel,

valorando la diversidad, mediante los adjetivos «incuestionable» y «positivo».

En el fragmento siguiente Ester explica las carencias que tienen sus alumnos para comunicarse y entablar relaciones, tanto en su habilidad de interactuar (*savoir-faire*), como en sus competencias sociolingüística y pragmática:

«después | yo diría que la cultura uno la cultura a :: personal de cada uno | e:: facilita | una interacción pero a nivel | e:: público o sea a nivel yo qué sé | comunicativo {(f) muy a menudo no saben cómo acercarse a una mujer} {(ac) muy a menudo muy a menudo} o sea muy a menudo te plantean pero si yo estoy en un bar y quiero acercarme a una chica {(ac) QUÉ LE DIGO QUÉ HAGO le tengo la tengo que invitar a la cerveza ya mismo} | vale {(f) cómo tengo que hacer en mi país si te gusta una chica le se lo dices y YA ESTÁ pero aquí no si se lo dices sale corriendo} entonces yo qué sé cuándo le puedes proponer a una mujer que te gusta si se quiere acostar contigo {(ac) eso se puede hacer al poco rato o se puede hacer tres días más tarde se puede hacer cuando has salido varias veces se hace directamente} | les faltan digamos unas tácticas de socialización que:: TOCAR {(ac) cuándo se toca / cuándo no se toca / se puede tocar a cualquiera / } | = siempre es un puente = | sí pero las barreras son generalizadas por su parte | y por la cultura autóctona»

(I, p. 47-48: 393-417)

El sujeto, por medio de la expresión modalizante «yo diría» manifiesta una posición poco asertiva ante lo que representa su enunciado, el cual inscribe en el terreno de la hipótesis. El sujeto se diluye pasando a la tercera persona verbal («no saben», «les faltan») para destacar las carencias de los alumnos en sus competencias generales (destrezas sociales) y en su habilidad de interactuar (*savoir-faire*) («cómo acercarse a una mujer»). A través del uso recurrente del adverbio de frecuencia «a menudo» precedido de la partícula valorativa «muy» intensifica su percepción del problema. El sujeto pasa a la segunda persona con tratamiento de confianza («te plantean») para generalizar la experiencia enunciada e incluir al interlocutor de forma personal y afectiva. Caracteriza la necesidad comunicativa de los aprendices de forma objetiva acudiendo al estilo directo («si yo estoy en un bar y quiero acercarme a una chica {(ac) QUÉ LE DIGO QUÉ HAGO»). El sujeto borra su presencia de la enunciación mediante la tercera

persona verbal («se lo dices», «sale corriendo») y la forma impersonal («si se quiere acostar», «se puede hacer», «se hace», «se toca», «se puede tocar») para destacar que son pautas culturales del mundo referido relacionadas con la pragmática y las diferencias de uso entre la L1 y la L2 a nivel verbal y no verbal. Finalmente, el sujeto mediante la expresión aproximativa de duda «digamos» se muestra poco asertivo a la hora de caracterizar la referencia, aludida con «tácticas de socialización», para mostrarla de nuevo como intuición personal, sin base empírica.

Otro de los temas que podemos rastrear en el discurso de Ester es la pragmática intercultural. En el fragmento siguiente cuestiona el hecho de que los estudiantes puedan establecer equivalencias entre el código pragmático de la L1 y el de la L2 y resalta la importancia de que entiendan las diferencias en el uso pragmático y su adecuación al contexto:

«Sí | sí sí sí estoy segura que sí sí sí tienen tienen un vocabulario en sus lenguas e:: para:: catalogar esas realidades sí | sí sí que las tienen otra cosa es que puedan transcribir | traducir y transcribir por ejemplo si realmente cuando la chica marroquí dijo lo que dijo es una mujer que es una coneja que pare todo el tiempo si realmente ellos son capaces de recoger la expresión coneja y si algo en su cultura esa y si eso en su cultura comparar una mujer con una coneja es algo divertido como aquí y bastante peyorativo o simplemente es {(le) horroroso y terrible} | porque hay culturas donde no se puede comparar a nadie con un cerdo eso es totalmente ofensivo en algunas culturas no lo llames cerdo porque te corta el cuello sin embargo para nosotros decir es un cerdo es un impresentable es un guarro pero también es un impresentable | es un maleducado es un hijo de puta un cerdo ¿no? | entonces eso en su cultura eso tiene otras connotaciones lo importante es que aquí entiendan que en su contexto cultural desde el punto de vista pragmático eso cuándo lo pueden decir a quién y por qué»

(I, p. 40: 84-101)

Conviene comentar que en las líneas anteriores a esta intervención el entrevistador muestra interés por saber si la profesora ha observado en sus alumnos distintas maneras de nombrar o categorizar la realidad.

El sujeto sólo se implica al principio mediante la forma «estoy segura» para responder a la demanda del entrevistador, y al final,

mediante una inclusión en la primera persona del plural («para nosotros») con la que involucra al entrevistador en su punto de vista.

En el resto de la enunciación la hablante borra su presencia mediante la tercera persona verbal y el uso de sintagmas nominales para destacar el mundo referido. Ester, mediante la tercera persona verbal («tienen») y el sintagma nominal («un vocabulario»), afirma objetivamente la idea que los alumnos tienen palabras específicas para categorizar su mundo. Enseguida relativiza dicha idea estableciendo una diferencia entre el código pragmático de la LE («es una mujer que es una coneja») y la pragmática de la interlengua del aprendiz («otra cosa es que puedan transcribir | traducir y transcribir»). Así, se establece una relación de dependencia entre el uso políticamente correcto de una lengua («comparar una mujer con una coneja, «no se puede comparar a nadie con un cerdo») y el contexto cultural (su cultura/aquí). Esta relación hace que se considere la cultura como relativa, alejada de posiciones universalistas o etnocéntricas, de modo que la dicotomía «nosotros/ellos», que suele mostrarse en discursos ideológicos, se diluye en favor de la igualdad y el relativismo cultural. Por todo ello, la profesora valora positivamente la adquisición del componente pragmático en la LE enfatizando los elementos que la enmarcan en su ámbito espacial o contextual («lo importante es que aquí entiendan que en su contexto cultural»). Estos anuncian la importancia que concede a la adquisición del componente pragmático por parte de los aprendices. Dicho componente lo identifica con la adecuación en el uso, mediante la perífrasis modal de obligación («lo pueden decir») y la alusión a los componentes extralingüísticos de la comunicación como el contexto, el interlocutor y la intención comunicativa («cuándo», «a quién y por qué»).

A continuación Ester se refiere a las restricciones de uso que existen en chino frente al árabe y al modo en que aborda esta cuestión en sus clases:

«no es que fíjate por ejemplo los chinos a:: tienen una tendencia a no nombrar nunca a las partes de los genitales o sea HABLAN DE ELLAS pero no las nombran | no las nombran ni por su nombre científico procuran no nombrarlas entonces e:: evitan nombrarlas sin embargo hay otras culturas que no por ejemplo los magrebíes no tienen ningún problema o sea no tienen ningún problema en hablar de lo



que sea ¿no? sin embargo ellos cuando cuando enseñas el cuerpo siempre hay alguna persona de otra cultura que te pregunta y lo de aquí cómo se llama y entonces dices cómo se llama porque alguien te lo pregunta si no no vas a dar una clase de anatomía | y tal ¿no? pero si alguien pregunta cómo se llama sí yo tranquilamente le digo se llama pene se llaman testículos y se llama vagina y se llama tal entonces hay culturas que no tiene nada que ver con la religión porque por ejemplo los musulmanes rápidamente te dirán ¡ah! eso testículos eso pelotas ¿no? eso cojones testículos cojones es eso ¿no? | y tú dices sí es eso pero cojones es muy feo | y no lo decimos y testículos es como lo tenemos que decir y hay otra gente que no lo mencionará JAMÁS | el uso o sea hay un uso lingüístico | que lo hacen de otra manera | o sea que lo procuran eludirlo no mencionarlo | ni tan siquiera el término científico tampoco vas a dar ahí todo el palabrerío este pero si la gente lo pregunta yo se lo explico tranquilamente | y nunca crea problemas o sea que no hay ningún problema nadie se asusta nadie se va nadie se pone rojo no pasa absolutamente nada»

(I, p. 40-41: 105-130)

En la enunciación, el sujeto, mediante el uso recurrente de la segunda persona con tratamiento de confianza («fíjate», «dices», «te lo pregunta», «no vas a dar», «te dirán», «tú dices») generaliza la experiencia enunciada e incluye al entrevistador de forma personal y afectiva.

Ester se distancia de la situación para hacer responsables a los alumnos de sus actitudes ante el uso de sus lenguas. La docente explica de forma objetiva el tabú que tienen los estudiantes chinos para aludir a «los genitales» y establece una relación de dependencia entre las restricciones en el uso de la lengua y las culturas. Muestra las diferencias de uso que existen entre las lenguas aludiendo a la presencia/ausencia de dicho tabú en la comunidad asiática respecto a otros entornos culturales (los chinos/otras culturas. En este caso es notorio que la cultura oriental («los chinos») se contraste con «otras culturas», que incluye muchas culturas diversas, se contraponga a una, la árabe, aludida como única mediante las referencias «magrebíes» o «musulmanes» para destacar que el tabú no tiene relación con la religión, sino con las pautas culturales. Se refiere a las diferencias de uso entre las lenguas de estas dos comunidades mediante formas impersonales («hay/no hay», «no pasa»), acciones contrarias en tercera persona («tienen»/no tienen, «hablan»/...) y

la acumulación de formas verbales sinónimas («no las nombran», «procuran no nombrarlas», «evitan nombrarlas») que aluden objetivamente a la existencia del tabú lingüístico en chino frente a la ausencia de dicho fenómeno en árabe. Del discurso de Ester se infiere que su visión de la cultura es relativa y se basa en la diversidad, alejándose de posicionamientos universalistas o etnocéntricos.

La implicación de Ester en lo que dice aparece por primera vez en la inclusión del sujeto en la primera persona del plural («no lo decimos», «como lo tenemos que decir») para incorporar al interlocutor en la referencia y aproximar sus posiciones como hablantes de español. Asimismo, a través del yo explícito y de la primera persona verbal («se lo digo», «se lo explico») la profesora se responsabiliza de su práctica docente. Ester valora su actuación y su efecto en los alumnos positivamente mediante una serie de recursos. Caracteriza su actuación aplicando el adverbio modal «tranquilamente» a las acciones «le digo» y «se lo explico» con el que destaca su naturalidad para nombrar en español todos los términos que designan a los genitales y explicar su uso. Expresa el efecto positivo que su actuación tiene en los estudiantes mediante partículas negativas, adverbios y pronombres que remarcan la negación absoluta de conflicto («nunca crea problemas», «no hay ningún problema», «no pasa absolutamente nada»). Además, caracteriza la referencia, aludida con el pronombre indefinido «nadie», atribuyéndole tres acciones que no se generan («se asusta», «se va», «se pone rojo») que le sirven para descartar la idea de un posible desencuentro. Del discurso de Ester se infiere que es consciente de las diferencias que existen en el uso de las lenguas de sus alumnos y las considera en sus prácticas de aula.

La interculturalidad en la clase es otro de los temas que encontramos en varios fragmentos del discurso de Ester. A continuación expone su posición respecto al interés que existe por este campo en España:

«yo creo que hay una cosa totalmente abandonada en este país abandonada vergonzocísima que es la intercultural | la interculturalidad en la clase está muy abandonada | no saben nada | en general después la etnolingüística | y después cómo han aprendido esas lenguas que hablan y | cómo cuál es su sistema de escolarización | y por ejemplo si los niños en la en las en las escuelas están acostumbrados a

expresarse libremente ¿pueden pedir la palabra y pueden decir lo que piensan O NO? / | eso es algo = muy importante = | a la hora de aprender otra lengua y generalmente e:: lo de dificultades de aprendizaje en función de la L1 y en función del | del lugar del mundo de donde viene eso no te lo:: eso no se toca eso es una cosa totalmente abandonada que NO SE TOCA:: y como yo soy profesor yo me pongo ahí delante y yo puedo enseñar a quien sea lo que sea no es verdad»

(I, p. 42: 188-206)

Ester, al inicio, se implica una y otra vez en la crítica hacia la falta de investigación en el ámbito de la interculturalidad en la clase, mediante el yo explícito y el verbo de opinión «creo que» y, al final, en dos ocasiones en el yo explícito y en tres en la primera persona verbal («soy», «me pongo», «puedo») con lo que subraya su compromiso como docente con este tema.

El sujeto se excluye mediante el uso de la tercera persona verbal («es», «está», «no saben», «han aprendido», «hablan», «están acostumbrados», «pueden decir»), mediante formas impersonales («hay», «no se toca») y sintagmas nominales («la interculturalidad», «la clase», «la etnolingüística») para presentar objetivamente la separación que existe entre la investigación y las prácticas de aula en la enseñanza. No obstante, Ester valora la referencia aludiendo a la gran distancia que existe entre dichos ámbitos en la enseñanza. Critica la falta de estudios en el campo de la interculturalidad, la etnolingüística y la cultura de aprendizaje mediante la repetición y la enfatización del adjetivo «abandonada» precedido de adverbios o partículas valorativas («muy», «totalmente»), el adjetivo superlativo «vergonzocísima» y mediante el énfasis y la repetición de la forma impersonal «no se toca». Contrasta todo lo anterior presentando la práctica de la enseñanza como una actividad aislada de la investigación. A través de la ironía, critica y valora negativamente la percepción que tiene el profesor de su propia capacidad para enseñar («y como yo soy profesor yo me pongo ahí delante»). Resalta el vano engreimiento del docente mediante la enfatización del sustantivo «profesor» y del adverbio «delante» que remarca en el enunciado («yo puedo enseñar a quien sea lo que sea»). En las líneas anteriores subyace su crítica hacia la falta de reflexión que existe en el colectivo acerca de la complejidad del aula, que justifica por la antigua creencia que concibe al profesor como transmisor del saber («yo puedo enseñar a quien sea lo que sea»), en la que no se

consideran factores como la experiencia, el contexto o las culturas de los aprendices.

Ante la pregunta sobre la incidencia del contacto intercultural en el aprendizaje, Ester expresa su opinión y compara las clases multiculturales con las monoculturales:

«bueno yo creo que el aspecto intercultural o sea a ver a: yo estoy en contra la interculturalidad como teoría | {{(f) o sea la interacción|intercultural|la interacción de las distintas culturas} la interacción es algo que tiene que salir {{(p) espontáneo} | y si no sale espontáneo mejor no meneallo o sea es decir lo dejas ahí y ya está entonces | yo creo que es muy positivo en una clase porque la muestra es que las clases que son multiculturales e:: la gente aprende más y mejor que cuando son monoculturales | y monolingües las clases monolingües y monoculturales son una desgracia para el alumno y para el profesor | son mucho más aburridas son mucho menos dinámicas no despierta la curiosidad {{(ac) no hay curiosidad qué me va a decir a mí este chino que yo también soy chino} | qué me va a decir a mí este pakistani / | sin embargo cuando son de diferentes culturas hay un despertar de la curiosidad hay y además ¡ojo! éste este interactúa así y va a decir cualquier barbaridad éste me va a decir {{(ac) como esta chica marroquí ésta va a decir cualquier barbaridad como va a decir cualquier barbaridad (p) pues ya estamos escuchando a ver la barbaridad que va a decir} | o no va a decir nada | entonces yo creo que es un aspecto muy positivo pero no como teoría | {{(p) intelectual} o sea no como decir {{(f) voy a preparar una clase que sea multicultural} | {{(f) y que se trabaje tal cosa eso no sirve para nada a mi entender es un absurdo»

(I, p. 51: 546-572)

La implicación de Ester a la hora de concebir la interculturalidad es constante en todo el fragmento. El sujeto se inscribe en dos ocasiones en el yo explícito, una vez en el verbo de opinión «creo que» y otra en la forma «estoy en contra» con lo que se involucra totalmente en su punto de vista. Caracteriza la interacción intercultural estableciendo una oposición entre dos planos: el teórico (lo prescrito)/el práctico (la realidad del aula). Alude a la referencia («interacción», «interacción») criticando la visión puramente teórica del tema («estoy en contra la interculturalidad como teoría») y concibiéndola desde la práctica del aula. A través del pronombre indefinido «algo», la forma modal («tiene que salir»)

y el adjetivo «espontáneo» caracteriza el objeto como un fenómeno en potencia, que se genera de forma natural y que no conviene forzar («y si no sale espontáneo mejor no meneallo»). Seguidamente, el sujeto pasa a la segunda persona con tratamiento de confianza («lo dejas») para generalizar la experiencia enunciada e incluir al entrevistador en el colectivo, pero enseguida se implica directamente en lo dicho, mediante el yo explícito y el verbo de opinión. La profesora expresa su opinión sobre la interacción intercultural en el aprendizaje mediante el adjetivo «positivo» precedido de la partícula valorativa «muy» y la argumenta estableciendo una comparación entre clases multiculturales/ monoculturales. Ester se distancia y presenta de forma objetiva las diferencias entre estos dos tipos de clases recurriendo a la formulación impersonal (hay/no hay), a la tercera persona verbal («aprende», «son», «no despierta») y al uso de sintagmas nominales con referencia léxica («las clases», «la gente», «el alumno», «el profesor», «la curiosidad», «la barbaridad»). No obstante, la profesora se implica de nuevo suscribiendo el aprendizaje en clases multiculturales mediante una serie de elementos valorativos que muestran su presencia. Así, señala las diferencias entre las clases multiculturales/ monoculturales mediante la comparativa de superioridad («las clases que son multiculturales e:: la gente aprende más y mejor que cuando son monoculturales | y monolingües») en la que por medio de la enfatización en los adverbios «más» y «mejor» alude a diferencias de grado y de calidad en el aprendizaje. La docente caracteriza todo lo que para ella conlleva la experiencia enunciada atribuyendo el adjetivo evaluativo axiológico «desgracia» al objeto, aludido con «las clases monoculturales y monolingües». Este uso determina un juicio de valor negativo y su falta de empatía hacia estos grupos, presentándolos como contexto desfavorable para todos («para el alumno y para el profesor»). Seguidamente, establece las diferencias entre el contexto monocultural y el multicultural mediante una serie de recursos valorativos. Entre ellos, encontramos dos estructuras comparativas en las que sólo se enuncia la primera parte de la comparación («son mucho más aburridas son mucho menos dinámicas») para remarcar desde lo negativo las diferencias entre el contexto monocultural y el multicultural, enfatizadas además a través de la oposición de elementos valorativos («mucho más/mucho menos») y de adjetivos («aburridas/dinámicas»). Otra gran diferencia entre los dos tipos de clases lo presenta de forma objetiva mediante la oposición:

desinterés/interés del alumno. Caracteriza objetivamente dicha oposición mediante la formulación impersonal («no despierta la curiosidad»)/ («hay un despertar de la curiosidad»). No obstante, a través de la inclusión del sujeto en la primera persona del plural («estamos escuchando») la profesora se hace responsable de lo que sucede en la clase; además incorpora al entrevistador en la referencia para acercar sus posiciones y buscar complicidad en el colectivo. Finalmente, el sujeto vuelve a inscribirse en el yo explícito, en el verbo de opinión «creo que» y en la forma «a mi entender» para volver a remarcar que su visión de la interculturalidad se sustenta en la práctica del aula y no se limita a lo prescrito.

El tema siguiente, las valoraciones del plurilingüismo y de la pluriculturalidad en el aprendizaje de LE está presente en los fragmentos que analizamos a continuación.

Ante la pregunta sobre los contenidos que los alumnos pueden haber aprendido mediante la realización de una tarea de clase que fue observada por el propio entrevistador, Ester declara:

«¿qué han aprendido? / yo espero que hayan aprendido algo vale [riendo] pero la no sé lo que han aprendido pero lo que deberían haber aprendido era si: era que hay muchos tipos de familia que hay muchos roles dentro de la familia | que hay: países donde e:: hay un control de natalidad y una restricción para un género para otro | que hay países donde la familia es lo más importante y hay que potenciar la familia | entonces yo creo que deberían haber aprendido | a mi entender por un lado el vocabulario para expresar | a: esos contenidos para hacer esas hipótesis para cuestionar y valorar lo que se estaba diciendo por un lado el vocabulario | y por otro lado e:: desde el punto de vista sociocultural | los cambios de las distintas o sea cómo ha cambiado cómo han ido cambiando las sociedades | hasta llegar y la diferencia entre unas y otras | y valorarlo como una información general del DEL MUNDO porque claro {(ac) había tanta gente que es una información general del mundo porque si son dieciocho si había dieciocho o diecinueve cada uno es de un lugar} | {(p) con lo cual claro | había opiniones muy distintas}»

(I, p. 50: 510-529)

El sujeto enunciador está presente a través del yo explícito y de la primera persona verbal («espero», «no sé»), de modo que la

profesora se hace responsable de la explotación de su tarea. Caracteriza la referencia introduciendo en dos ocasiones los contenidos y los objetivos de la tarea programada mediante el verbo modal («lo que deberían haber aprendido»), de forma que coloca a los aprendices, respecto a la acción en postura de obligación. La docente se distancia y alude de forma objetiva al tema que aborda en clase, «la familia», mediante el uso recurrente de enunciados impersonales con «hay». No obstante, caracteriza positivamente la referencia atribuyéndole al objeto («la familia») términos y elementos valorativos asociados con la idea de pluralismo social y cultural («muchos tipos», «muchos roles», «países») y destacándola como un valor fundamental en algunos países («es lo más importante», «hay que potenciar»). De nuevo, el sujeto se implica directamente, mediante el yo explícito, el verbo de opinión «creo que» y la forma «para mí», de modo que la profesora se hace responsable de la actividad que se desarrolla en su clase. Ester tiene presente desarrollar con su práctica *la consciencia intercultural* al explicitar los objetivos que pretende alcanzar con la tarea. A través de la enfatización en los términos que aluden a los contenidos léxicos y funcionales («el vocabulario», «hipótesis», «valorar») y a los contenidos culturales («sociocultural») que comprenden los cambios globales de la sociedad («ha cambiado», «las sociedades», «la diferencia entre unas y otras») destaca la dimensión cognitiva, es decir, el conocimiento y la percepción sobre la realidad del *otro*. Además, por medio de la fuerte enfatización en término MUNDO remarca el hecho de que los estudiantes sean conscientes de la riqueza que puede aportarles la pluriculturalidad a nivel cognitivo («valorarlo como una información general del DEL MUNDO», «había opiniones muy distintas»).

Seguidamente, Ester responde a la demanda del entrevistador sobre la posible contribución de la tarea anterior en el desarrollo de las actitudes interculturales de los alumnos:

«yo creo que sí yo creo que sí porque dudo mucho que una persona china sepa lo que pasa en India | por ejemplo | y si lo sabe MEJOR podrá aportar más información pero muy a menudo son grupos muy gregarios y tienen muy poca información sobre lo que pasa en el mundo | y a veces tienen una información con muchos prejuicios | muy estereotipada y entonces lo mismo ese ese ese ESE COMENTARIO que hace una persona nativa de esa cultura en clase de ese de ese concepto de esos contenidos que se trabajan | posiblemente le ayude a pensar pues mira estos judíos no

deben de ser tan malos |{(f) posiblemente les ayude a limar prejuicios} |o espero que les ayude»

(l, p. 50-51: 531-542)

El sujeto enunciador está presente en dos ocasiones con el yo explícito, con el verbo de opinión «creo que» y con la primera persona verbal («dudo mucho», «espero que»), de modo que la profesora se implica en su opinión sobre el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de los aprendices. Ester destaca la contribución de la tarea en la dimensión cognitiva del alumno, a quien caracteriza por su desconocimiento de la realidad del *otro*. Introduce la referencia, designada con «una persona china», mediante el verbo de pensamiento «dudo» seguido de la partícula valorativa «mucho» para remarcar que dicho desconocimiento existe, incluso entre estudiantes del mismo continente («sepa lo que pasa en India»). El sujeto se distancia a través de la tercera persona («son», «tienen», «hace», «les ayude») y de sintagmas nominales («una persona», «una información», «estos judíos») para aludir al mundo de los alumnos. Seguidamente, caracteriza la referencia, aludida con «grupos», a nivel cognitivo mediante la oposición conocimiento previo/conocimiento real. Describe el conocimiento previo de los aprendices («una información») con adjetivos y elementos de valoración negativos («con muchos prejuicios | muy estereotipada») y alude a su falta de *habilidades y destrezas interculturales*, entre ellas, *destrezas sociales* («muy gregarios») o carencias en *el saber* («muy poca información sobre lo que pasa en el mundo»). No obstante, lo presenta como un conocimiento cambiante que puede transformarse por medio de información cultural privilegiada que puede obtenerse en el aula. Mediante la enfatización de «ESE COMENTARIO» y del adjetivo «nativa» aplicado al sintagma nominal «una persona», la docente subraya la posibilidad de que los alumnos desarrollen sus *habilidades y destrezas interculturales*, mediante el intercambio de información directa sobre sus culturas y que ésta les sirva para desarrollar la *sensibilidad cultural*, es decir, la capacidad de mediación y de superar los estereotipos («posiblemente les ayude a limar prejuicios») a la hora de aproximarse al *otro*.

Como vemos, para esta profesora es importante que los estudiantes tengan *consciencia intercultural* y que valoren sus



lenguas y culturas de origen. Así, lo percibimos en el fragmento siguiente, donde Ester declara:

«...yo creo que es muy importante que ellos tengan {(le) conciencia del aprendizaje} | y conciencia de las diferencias desde el punto de vista positivo o sea es decir que SÍ que yo | {(f) que sí que yo hablo otra lengua que yo hablo otra cultura que yo hablo otra lengua y tengo otra cultura pero que esta es la mía y que es TAN POSITIVA} como cualquier otra {(p) o sea no desde el derrotismo»

(I, p. 49: 473-479)

La posición del sujeto enunciador es la de estar presente y muy implicada en lo que afirma a través del repetido uso del yo explícito y del verbo de opinión «creo que». Lo que Ester entiende por conciencia intercultural de los alumnos lo expresa desdoblándose en dos: el yo profesor y el yo alumno. Desde la primera posición del yo, Ester se involucra como docente en lo que dice y desde la segunda posición del yo, la profesora se impone a los demás poniéndose en el lugar del alumno desde el uso más comprometido. Ester evalúa la referencia («ellos») caracterizando el objeto («conciencia») mediante adjetivos y partículas de valoración positiva («muy importante, «positivo») para resaltar su importancia «en el aprendizaje» y en la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el del *otro* («de las diferencias desde el punto de vista positivo»). Seguidamente, a través de un tipo de enunciación de diálogo interior con repeticiones y aclaraciones sucesivas («o sea», «es decir», «que sí») el sujeto, se desdobra una y otra vez en la voz de los alumnos mediante el yo explícito o mediante la primera persona verbal («hablo», «tengo») para resaltar la importancia que le concede a la fase de autoconcienciación en el aprendiz. Caracteriza dicha fase estableciendo una relación de igualdad entre el yo y el *otro*. Mediante la enfatización en «otra lengua», «otra cultura» destaca que la percepción intersubjetiva de los estudiantes de sus lenguas y culturas debe empezar porque el alumno reconozca el valor que tiene su propia lengua y cultura respecto a las otras («esta es la mía y que es TAN POSITIVA como cualquier otra») y no a partir de diferencias o de sentimientos de inferioridad («no desde el derrotismo»).

De ello se desprende que Ester orienta su práctica desde un enfoque plural con el que pretende desarrollar, por medio de la conciencia intercultural y de las destrezas interculturales, la competencia plurilingüe e intercultural de los alumnos.

El siguiente tema, el tratamiento del componente cultural en la clase aparece en los fragmentos siguientes:

«bueno es dependiendo del tema y de la programación de la clase o sea es decir si tú:: o sea si lo que quieres es que ellos den respuestas cerradas pues entonces das una plantilla y opinan sobre una serie de respuestas cerradas pero si lo que quieres es que hagan una exposición abierta más libre e: sobre aquello:: que piensan de algo de alguien o de una situación {(p) pues entonces tienes que dejar | las posibilidades abiertas} aunque salgan por los Cerros de Úbeda | [...] ayer una salió totalmente por los Cerros de Úbeda [...] sirvió para que los otros puntualizaran y dijeran no mira es que eso:: pues en mi país no es así o en el otro lado no es así entonces tampoco pasa nada si salen por Antequera o sea quiero decir que {(f) si salen por Antequera se trata de reconducir el tema} | de manera que todos participen que nadie ofenda a nadie pero de reconducir el tema y no pasa nada además ese salir por Antequera puede provocar que los demás e: hablen mucho y expresen muchas cosas».

(l, p.39: 53-66)

En las líneas anteriores a esta intervención el entrevistador muestra interés por conocer la metodología que usa la profesora para abordar el componente cultural en la clase.

El sujeto se distancia de la situación aludiendo exclusivamente al universo de referencia mediante la tercera persona verbal y los sintagmas nominales («el tema», «la programación», «la clase»). No obstante, a través de un tipo de enunciación de diálogo interior, con repeticiones y aclaraciones sucesivas («o sea», «es decir») el sujeto aparece en la segunda persona («tú», «lo que quieres») con la que generaliza el propósito didáctico enunciado e incluye al entrevistador de forma personal. La docente, mediante la tercera persona verbal («den», opinan», «hagan», «piensan») muestra objetivamente que sus intenciones didácticas se orientan hacia la producción de los aprendices y, a partir de ella, introduce un tipo de práctica. Ester evalúa la referencia estableciendo una relación de dependencia entre el *discurso generado por los alumnos* y las

*prácticas de clase* mediante la oposición: «respuestas cerradas»/«exposición abierta», que usa para caracterizar dos tipos de discurso que dependen directamente de dos tipos de actividades: práctica controlada/práctica libre («das una plantilla»/«tienes que dejar las posibilidades abiertas»). El sujeto, mediante su inclusión en la segunda persona del verbo modal «tienes que dejar» referido a «las posibilidades abiertas», se coloca, respecto a la acción, en postura de necesidad, que generaliza en el colectivo, a pesar de la actuación imprevisible del alumno («aunque salgan por los Cerros de Úbeda»). En este caso, señala la utilidad que esto último tiene para que el aprendiz construya su *conocimiento del mundo* a través de información real y directa («sirvió para que otros puntualizaran») del *otro* sobre su mundo de origen («en mi país no es así o en el otro lado no es así»). Finalmente, a través de aclaraciones sucesivas («o sea» «quiero decir»), el sujeto reaparece en la primera persona, pero se retracta y pasa a la tercera persona («salen») y a la formulación impersonal («se trata») con las que se exime de la responsabilidad de «reconducir el tema». Explica objetivamente dicha tarea, caracterizada por dos logros: la interacción («que todos participen») y el respeto entre los alumnos («que nadie ofenda a nadie»).

En el fragmento siguiente la profesora explica cómo aborda el componente cultural en sus clases:

«no nunca es algo aparte no es que yo  programe actividades interculturales aparte no no no yo las programo DENTRO de la dinámica de clase o sea dentro de lo que se está trabajando si estás trabajando los condicionales pues un tipo de diálogo que pueda expresar dentro de esa de esos contenidos gramaticales o ese vocabulario que se está trabajando {(ac) no lo hago como algo aparte no} |lo hago DENTRO de la lengua | porque no sirve {(p) plantearlo aparte} o sea yo no llego a clase y digo venga vamos a hacer un debate sobre el aborto en España o sobre el matrimonio homosexual no {(f) otra cosa es que eso salga | y cuando sale} pues se utiliza pero si no sale yo no | los temas que pueden llegar a ser e:: de choque yo no los saco si ellos los sacan pues yo los reconduzco»

(I, p. 39: 69-79)

En las líneas anteriores a esta intervención el entrevistador, con la intención de generar nuevas ideas, le comenta a la profesora que ha observado en sus clases la integración de lengua-cultura.

El sujeto enunciador está muy presente a través del yo explícito en cinco ocasiones y de la primera persona verbal («programo», «hago», «no llego», «saco», «reconduzco») con las que la profesora se hace responsable de su plan de clase y de su metodología. Ester concibe siempre el componente cultural ligado a la lengua en su clase y se interesa por descartar la idea de la cultura como un contenido aislado mediante la oposición: aparte/dentro. A través de la enfatización en el enunciado («nunca es algo aparte») niega por completo que las «actividades interculturales» sean un apéndice en su plan de clase. Al contrario, las integra en la actividad del aula («las programo DENTRO de la dinámica de clase»); enfatiza la idea de que trata los contenidos culturales asociados a lengua («DENTRO de la lengua»). El sujeto pasa a la segunda persona verbal con tratamiento de confianza («si estás trabajando») para generalizar la metodología enunciada e incluir al entrevistador de forma personal. Ester muestra que su ideación sobre el tratamiento de la cultura en las prácticas de clase está sustentada en una perspectiva funcional de la lengua. Así, conecta el componente cultural con los contenidos lingüísticos («los condicionales»), el *input* («un tipo de diálogo»), o los contenidos léxicos («ese vocabulario»). De ello se infiere que Ester sólo concibe un tratamiento integrado de lengua y cultura en la clase.

El último de los temas, el perfil de los profesores para la enseñanza intercultural de lenguas aparece en el fragmento siguiente:

«{(f) uno puede ser muy buen profesor y encontrarse delante de un grupo concreto} {(ac) yo quisiera ver a esos superprofesores de español que van de tanto prurito con veinticinco chinos nivel cero en una clase a ver qué hacen | o sea } |(f) por MUCHA por mucha por mucha didáctica y metodología que tengan COMO QUE NO o sea como que es mucho más importante saber CÓMO es esa lengua que hablan de qué aspectos adolece o no adolece cómo la usan para qué se usa en qué contexto} usan esto usan lo otro mucho más importante que el tener muchas tablas a :: didácticas y metodológicas |{(f) que si las tienes te van muy bien} |el uso de esos idiomas y QUÉ NO SE TIENE QUE DECIR EN ESE IDIOMA |Y QUÉ NO SE PUEDE EXPLICAR

EN ESE IDIOMA |Y QUÉ ACTITUDES NO SE pueden  
|tener {(p) con depende qué colectivos de gente} {(ac) o sea  
eso es muy importante} |y entonces = ahí falla = ahí falla  
porque |e:: bueno pues [sonriendo] tal vez los antropólogos  
deberían jugar un papel más importante en esto {(p) de la  
didáctica de la lengua ¿no?}»

(I, p. 43: 208-230)

El sujeto enunciador, mediante su inclusión en la forma pronominal «uno» en concordancia con la tercera persona «puede ser» generaliza y se incorpora así a un colectivo indefinido a través del cual justifica su posición. En ella sostiene que el docente no está capacitado para enfrentarse a todos los contextos de enseñanza. El sujeto, mediante el yo explícito y la primera persona verbal «quisiera ver» muestra la dificultad que conlleva la enseñanza en ciertos contextos («con veinticinco chinos nivel cero en una clase»), incluso para una parte del colectivo, a los que minusvalora irónicamente por su actitud engreída («superprofesores de español que van de tanto prurito»). Ester argumenta cuáles son las competencias que ha de tener el profesor para enseñar en contextos interculturales estableciendo una comparación entre la formación en didáctica y el conocimiento del uso de las lenguas de los aprendices. Establece dicha comparación aminorando la importancia que tiene una formación especializada en didáctica, mediante la repetición y la fuerte enfatización en el adverbio «MUCHA» o la expresión valorativa «por mucha», aplicados a «metodología y didáctica» y mediante la negación enfática «COMO QUE NO». Frente a ello, destaca la importancia de que el docente conozca el uso de las lenguas de sus alumnos. A través de la comparativa «es mucho más importante» sostiene que los profesores tienen que disponer de conocimientos relacionados con la lengua de los aprendices («saber CÓMO es esa lengua que hablan») a nivel pragmático y sociolingüístico («cómo la usan para qué se usa en qué contexto usan esto usan lo otro»). Finalmente, el sujeto se distancia a través de formas impersonales con idea de prohibición («QUÉ NO SE TIENE QUE DECIR», «QUÉ NO SE PUEDE EXPLICAR», «NO se pueden tener») referidas a «idiomas» y «actitudes» con las que Ester objetiviza y destaca, por medio del fuerte énfasis, que dentro de este tipo de conocimiento necesario para el docente, es muy importante conocer las restricciones

pragmáticas y actitudinales que existen en las lenguas de los alumnos.

Tras el análisis de esta entrevista, y teniendo en cuenta la actuación observada parece que podemos caracterizar las creencias de Ester:

- Es importante que el profesor sea consciente de qué tipo de prácticas puede realizar con determinados estudiantes, aunque son ellos los que tienen que cambiar sus hábitos y adaptarse a la dinámica de aprendizaje con fines comunicativos.
- El proceso de descubrimiento de una nueva dinámica de aprendizaje lleva a los alumnos a relativizar su visión del mundo y su percepción del *otro*.
- La cultura de aprendizaje de los estudiantes y su experiencia como aprendices de lenguas en España inciden en su capacidad interactiva y en su competencia estratégica. Los estudiantes chinos y los no escolarizados tienen más dificultades que el resto para interactuar y para aprender, de modo que el profesorado tiene que hacer un mayor esfuerzo.
- Los alumnos chinos han cambiado mucho y ahora se aproximan más a la personalidad y a la actitud que ha de tener el aprendiz de lenguas porque son capaces de expresar libremente sus opiniones.
- Los malentendidos que surgen son léxicos, originados por carencias lingüísticas y percepciones intersubjetivas o prejuicios de los alumnos. Estos inciden negativamente en la dimensión afectiva («saber ser») de los aprendices, ya que provocan en ellos una amenaza para su imagen social (*face*).
- La cultura se materializa en los *discursos aportados* por el profesor al aula y estos deben permitir a los alumnos generar discurso acerca de sus culturas. Es un componente que surge de forma natural, que no está siempre previsto, sino que se gesta en el trabajo cooperativo entre docente y discente.
- La cultura es un componente omnipresente en el aula a través de la actuación de profesores y alumnos. El docente la expresa en su

metodología, sus actitudes y su forma de comunicarse; el aprendiz, en los elementos verbales y no verbales que usa para comunicarse.

- La cultura de origen de los estudiantes no puede separarse de la lengua. Ésta tiene un gran valor porque les permite acceder a la comprensión, a la socialización y al aprendizaje en la lengua meta.

- Las lenguas categorizan de forma relativa la realidad y por ello existen diferencias pragmáticas entre ellas que se manifiestan en el uso. Dichas diferencias hacen que los aprendices tengan dificultades para transferir el código pragmático de su L1 a la LE y por ello el profesor debe abordarlas en sus prácticas de aula.

- El profesorado no ha reflexionado todavía acerca de la interculturalidad y existe una gran separación entre investigación y práctica en la enseñanza. La interacción intercultural es un fenómeno que se genera de forma espontánea y no conviene forzar.

- Aprender español en grupos multiculturales es más favorable y aporta más beneficios, tanto para el alumno como para el profesor que en grupos monoculturales.

- La realización de tareas en un contexto plurilingüe y pluricultural incide directamente en la dimensión cognitiva del aprendiz, en el desarrollo de su consciencia intercultural. El intercambio de información cultural entre los alumnos supone una gran aportación para el desarrollo de su *sensibilidad cultural*, es decir, la capacidad de mediación y de superar los estereotipos.

- La metodología para abordar el componente cultural tiene que estar orientada hacia las prácticas de producción libre de los estudiantes, a pesar de los riesgos que ello conlleva, además ha de basarse en la cooperación y en el respeto. El componente cultural tiene que estar siempre integrado con la lengua en el plan de clase.

- El perfil de profesor para la enseñanza intercultural de lenguas no debería sustentarse sólo en la formación didáctica. Los docentes han de poseer conocimientos de las lenguas de los alumnos a

nivel pragmático y sociolingüístico, es decir, de los aspectos relacionados con el uso.

### CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE ESTER

El discurso de Ester, concebido como texto muestra rasgos que lo identifican con el género de la entrevista. Este tipo de texto se caracteriza por la introducción de preguntas por parte del entrevistador y las respuestas por parte de la docente, quien en ocasiones retoma palabras que el entrevistador había introducido previamente en su pregunta, como vemos en varias ocasiones (líneas 140-142; 379-381; 506-510). Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

E – = lo entiendo sí yo pensaba que era en algunos casos ¿no? claro | ya depende de del tiempo que ellos lleven de cómo les ha ido pero **lo tienen difícil** ¿no?

P – = = **lo tienen difícil** porque están muy:: son muy gregarios y están muy retizados

(I, p. 47: 379-381)

Otro rasgo característico es la demanda de aclaraciones y precisiones por parte de la docente sobre la intención de las preguntas del entrevistador. Una muestra de ello son los fragmentos siguientes:

E – = = [...] ¿crees que esto te ayuda? / cuando:: tú ya sabes que los chinos m:: tienen un modo de interactuar o:: los marroquíes o los rusos ¿esto te ayuda? /

P – **a ver quiere decir {(le) si a mí el saber} cómo ellos se han escolarizado**

E – = = sí

P – = = **y cómo funciona la enseñanza en su país / esto a mí me sirve**

E – = = sí

P – = = para | sí muchísimo muchísimo es muy importante

(I, p.42: 182-188)

P – = = **pero en general ¿qué me quieres preguntar? /**

E – = = sus comportamientos sus actitudes cuando hacen por ejemplo valoraciones de algún tema eso ¿lo percibes o no? /



P – = = sí sí mira yo diría que la gente en general es supertolerante

(I, p. 46: 349-352)

En general es la profesora quien domina el discurso mediante la expresión de opiniones sobre un tema, para lo que el entrevistador solamente interviene mediante continuadores del tipo «mm» o «ajá» o validaciones de acuerdo («vale» o «claro»).

Asimismo, observamos la frecuente inclusión del entrevistador en las respuestas. Ester incluye a su interlocutor mediante el uso del «tú» con valor de «yo» («haces», «tienes que dejar»). Normalmente recurre a la primera persona del plural («teníamos», «estamos escuchando», «no lo decimos», «para nosotros») para incluir en unos casos a alumnos y profesora, y en otros, a su interlocutor, con el fin de aproximar sus posiciones como hablantes y como docentes de español. También es notoria la presencia de la risa, muestra de la complicidad compartida a lo largo de la interacción.

Finalmente, ante una de las preguntas del investigador, Ester expresa duda porque le resulta «difícil de decir», ya que tiene que recordar una difícil decisión personal en su trayectoria como docente.

E – = = muy bien y ¿qué posibilidades te ofrece enseñar español aquí en este Centro de formación de adultos? / ¿qué te aporta? /

P – = = bueno mira a ver como comprenderás yo podría haberme ido de aquí hace muchos años de esta escuela | no lo he hecho {(ac) ahora sí lo haría} pero no lo hecho durante muchos años porque me aportaba muchísima información | he aprendido muchas cosas yo soy | como formación yo soy antropóloga entonces a mí me ha aportado muchísimas cosas he aprendido mucho e:: lo he utilizado mucho ahora no lo utilizo nada y entonces hay una voluntad de seguir trabajando con emigración

E – = = mm

P – = = a:: y eso ha sido para mí muy positivo ha sido una decisión mía | es cierto que la Generalitat en los últimos cinco años nos ha puteado cuanto ha podido nos ha machacado cuanto ha podido y lo sigue haciendo

(I, p. 53: 582-593)

La enunciación de las ideas es lineal, aunque aparece de forma explícita en algunos momentos el diálogo interior a través del «tú» con valor de «yo», de expresiones de duda («bueno», «digamos») y de aclaraciones sucesivas («o sea», «es decir», «que sí»). Se trata de un texto de interpretación transparente en el que el sujeto se muestra con gran dominio sobre el texto.

### **7.2. Análisis de las sesiones de clase**

La transcripción íntegra de las secuencias de clase objeto de estudio se encuentra en el anexo II. Las secuencias transcritas están numeradas por líneas en dicho anexo. Asimismo, las citas textuales de las profesoras aparecen codificadas mediante las siguientes coordenadas: anexo (II), la página, y la(s) línea(s) en las que aparecen. Por ej. (II, p.7: 10-19). A continuación realizamos el análisis de los datos.

#### **7.2.1. Primera sesión de clase analizada (Nur)**

##### **7.2.1.1. Contexto de la sesión**

Los objetivos principales de la sesión de Nur se orientan hacia el desarrollo lingüístico; se centra básicamente en la función de contar anécdotas y reaccionar ante ellas. La docente incorpora actividades de atención a la forma con el fin de mecanizar los tiempos del pasado que había presentado en la clase anterior. La práctica se focaliza en el contenido gramatical (uso contrastivo entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto) asociado a la función de contar anécdotas y en la presentación de frases coloquiales para expresar sentimientos (vergüenza, decepción...).

Esta sesión se realizó el día 27 de noviembre de 2007 en *International House Barcelona* con una duración de 2 horas. El grupo está constituido por 3 tres estudiantes de edades comprendidas entre 25 y 40 años, en concreto, un alumno americano y dos alumnas inglesas, matriculados en un curso

regular de nivel intermedio (B1). Se observa un ambiente distendido y cooperativo en el aprendizaje de la lengua.

En el siguiente cuadro asignamos a cada estudiante una letra (E) y un número, por ej. E1, E2 además indicamos el sexo y la nacionalidad. A Nur, la profesora nos referimos con P1. Así, los participantes en el aula son:

**Tabla 9.** Participantes clase Nur

P1	NUR
E1	hombre (Estados Unidos)
E2	mujer (Reino Unido)
E3	mujer (Reino Unido)

Los datos objeto de estudio corresponden a dos momentos de la clase: el inicio (9 h 33 min-9 h 41 min) y un momento posterior (10 h 22 min-10 h 28 min). En el inicio hallamos una primera secuencia de *Discurso social*; Nur se relaciona con los estudiantes y se interesa por sus celebraciones y su vida en Barcelona. Seguidamente, encontramos una segunda secuencia de *Instrucciones* en la que la docente realiza actividades de gestión; facilita el material didáctico a un alumno que no asistió a la última clase y le da pautas para realizar los ejercicios. Por último, identificamos una tercera secuencia de *Discurso social* en la que la profesora se interesa por la actividad de los alumnos en Barcelona durante el fin semana. En el momento posterior (10 h 22 min-10 h 28 min) observamos una primera secuencia de *Instrucciones*, en la que la profesora gestiona el ruido y la temperatura del aula. A continuación hallamos una segunda secuencia de *Presentación de elementos léxicos* en la que explica el uso de frases coloquiales para expresar sentimientos (vergüenza, decepción...).

En el apartado siguiente, centramos nuestro análisis en las secuencias de la sesión que el investigador y la profesora comentan en la entrevista.

### **7.2.1.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión**

En las siguientes tablas, aparecen las secuencias en que hemos dividido los datos del corpus. Estas secuencias se refieren a fenómenos/cuestiones culturales, según nuestro objeto de estudio, y les hemos asignado las categorías de análisis correspondientes.



Tabla 10.2. Categorización de datos del corpus y esquema general de la sesión (Nur)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
9:39  (líneas 73-88)	(DS)Discurso social	P1 les pregunta a los alumnos por el fin de semana [con la intención de socializar y comprobar cómo usan las formas del pasado]. Primero dirige la pregunta a E2.  E2 le responde de forma muy escueta.  P1 le demanda mayor información pero E2 responde con un monosílabo para cerrar la interacción. En segundo lugar, P1 dirige la pregunta a E1 y éste le responde.  P1 indica qué ejercicio van a corregir.	El fin de semana	P1  E2 (inglesa) E1 (americano) E2 (inglesa)	
9:41	Instrucciones	E2 comienza la corrección y todos la realizan de forma cooperativa.	Ejercicio de gramática	P1 E2 (inglesa)	
9:44	Corrección	En ese momento llega la alumna E3. Por último, P1 resuelve las dudas han surgido.  P1 comenta que corregirá después el ejercicio número 3 y focaliza la atención en otro ejercicio.			
9:45	Instrucciones	P1 se justifica cuando tiene que sentarse junto a E1, explicándole que tiene que leer la fotocopia. A E1 le parece bien y se ríe.  P1 les pregunta qué tal les ha ido el ejercicio y E2 le responde que la idea ha quedado clara.	Proxémica (uso del espacio interpersonal estudiante-profesora)	P1 P1 E1 (americano), E2 (inglesa)	Ejercicio 3

**Tabla 10.3. Categorización de datos del corpus y esquema general de la sesión (Nur)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
10:16	Instrucciones	P1 indica la página de un ejercicio que van a realizar y da las pautas necesarias.	Ejercicio de gramática	P1	
10:17	Práctica controlada (GR)	Los alumnos realizan la actividad en silencio y mientras tanto P1 escribe en la pizarra.		E1 (americano),	
10:19		P1 sugiere a los alumnos que han acabado que comparen su ejercicio con el de sus compañeros.		E2 (inglesa),	
		Corrección		P1 pregunta si han acabado e inicia la corrección. Los alumnos corrigen el ejercicio entre los tres.	
10:20				P1	
10:22		P1 les pregunta si quieren hacer la pausa. En principio les da igual, pero E2 les comenta que tiene que salir antes, así que deciden continuar y hacerla al final.	Gestión de la temperatura y el ruido del aula	P1	
(líneas 601-606)	Instrucciones	P1 pide al observador que abra la ventana, ya que hace mucho calor. Ella comenta con humor que el calor lo produce el tema de la clase (indefinido/ imperfecto).			
10:23	Presentación de elementos léxicos	P1 presenta distintas expresiones para que traten de inferir su significado. Los alumnos piensan en la significación de dichas expresiones.	Frasas coloquiales para expresar sentimientos (vergüenza, decepción...)	P1	
(líneas 606-668)					





### 7.2.1.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales

A continuación, nos centramos en el análisis de las aportaciones de los participantes a los temas que se tratan en la sesión de clase. Para ello, se han dividido las intervenciones en dos grandes categorías. Para la primera, las intervenciones no problematizadas, hemos indicado entre paréntesis la persona que las realiza. Para la segunda, las intervenciones problematizadas, hemos señalado la persona que las realiza y debajo de una de las cinco funciones posibles de estas: directivas (DIR), reactivas (REAC), de relanzamiento (REL), continuativas (CONT) y desligadas (DES).

**Tabla 11.** Intervenciones de Nur  
Secuencia 1. Discurso social

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
1-44	Vida cotidiana de los alumnos en Barcelona (P1)		E1, E2			

En esta secuencia de *Discurso social*, a pesar de la asimetría que se aprecia entre los participantes, propia del discurso didáctico, encontramos algunos rasgos de la conversación espontánea. Los movimientos elicítivos que realiza la docente sugieren temas que son propios de la conversación entre amigos de cierta confianza. Entre ellos, las celebraciones (día de acción de gracias), los invitados (amigos), el alojamiento; incluso cuestiones personales (la compra de un piso) o la valoración de la ciudad donde viven (el ruido en dos barrios de Barcelona: el Borne y Gracia). Además, la profesora no siempre distribuye los turnos o evalúa las producciones de los alumnos, sino que les hace comentarios. Incluso en diferentes ocasiones usa el humor y la ironía como recursos para animar la conversación y aproximarse a su interlocutor. A continuación, comentaremos algunos de estos rasgos, a partir del análisis del discurso.

Nur, inicia el intercambio 1 (líneas 1-44) con un acto elicítivo en el que formula una pregunta directa a un alumno americano (E1) sobre una celebración importante en su país («bueno ¿qué tal tu

día de acción de gracias? /»). El estudiante (E1) responde con una asección en que contrasta dos momentos: el día de acción de gracias (gran número de invitados)/ahora (tranquilidad). La primera reacción de la profesora es la risa; E1 expresa de nuevo la idea de tranquilidad y se ríe. A partir de ahí se desarrolla un diálogo distendido entre E1 y la docente (líneas 6-29) formado por pares adyacentes del tipo pregunta-respuesta y asección-validación o comentario.

La profesora lanza una pregunta a E1 sobre los asistentes («¿cuántos amigos vinieron?/»); E1 aporta información con producciones limitadas y la docente le proporciona la ayuda necesaria. Seguidamente, ella le formula otra demanda sobre el alojamiento («y ¿dormían todos en el barco?/»). En dicha pregunta se infiere que Nur dispone de información previa sobre el interlocutor (sabe que tiene un barco). E1 aporta información por medio de asecciones y la profesora le responde con una asección o un comentario. En el turno 20, con la pregunta («¿ya estáis en el piso nuevo?/») la docente se interesa por otro aspecto personal que E1 ha dejado entrever en el turno anterior (posee un nuevo apartamento). E1 le ofrece una respuesta de confirmación. Las siguientes intervenciones ofrecen información nueva sobre el piso por medio del esquema pregunta-respuesta. En el turno 24, con la pregunta («¿no hay mucho ruido en el Borne por la noche?/»), la profesora se interesa por su nueva experiencia en el barrio. E1 responde con asecciones y ella le suministra *feedback*, realiza un comentario o se solapan las risas entre ambos. En el turno 30, E2 toma la iniciativa con una asección en la que alude indirectamente al problema del ruido («tengo dos balcón | balcones») para empatizar con E1. La docente le formula una pregunta directa («y ¿hay mucho ruido por la noche? /») y E2 le responde afirmativamente («sí | en Gracia sí»). Este enunciado nos ayuda a inferir el sentido de la información ofrecida en su intervención anterior sobre el tipo de casa en la que vive, ya que informa acerca del barrio donde se ubica. Es decir, los participantes interpretan el mensaje porque poseen un conocimiento compartido sobre Barcelona. Ellos saben que hay un tipo de casas bajas con dos balcones, que son típicas del barrio de Gracia y que este barrio es ruidoso por su animada vida nocturna.

Finalmente, E1 toma la iniciativa para quitarle importancia al problema del ruido. Desde el turno 33 al 44 encontramos pares adyacentes entre E1 y la profesora, en los que domina el carácter

cooperativo. Observamos que E1, en el turno 35, tiene ciertos problemas para producir su enunciado (alargamientos vocálicos, cortes abruptos de la palabra...), que cierra con una demanda de validación («¿molesta?»). Acto seguido, la docente le responde con una validación de recepción («m»). En los turnos 38 a 44, aparece el esquema aserción (estudiante)-comentario (profesora) o aserción-validación, que junto con las validaciones de acuerdo y las risas de E1, muestran que el entendimiento y la complicidad entre alumno-profesora es mucho mayor que al principio.

Podemos ver en este intercambio que las intervenciones de Nur son no problematizadas, es decir, ella invita a los aprendices a dar una respuesta, pero su verdadero propósito no es ese, sino aproximarse y establecer complicidad con ellos. Este tipo de intervenciones no hacen ninguna aportación significativa al tema, ya que con ellas se pretende mejorar las relaciones interpersonales, pero además pueden contribuir a formar al alumno como *agente social* y *hablante intercultural*, ya que son modelos de lengua representativos del discurso social que encontramos en conversaciones espontáneas en la LE.

Este tipo de interacciones de socialización se generan en muchas ocasiones a partir de la experiencia de los estudiantes y de su situación de inmersión en Barcelona. Como puede constatarse, en dichas conversaciones subyacen de forma implícita una serie de temas y componentes de formación intercultural (*savoirs, savoir-être, savoir-faire...*) que servirán para formar a los aprendices como hablantes interculturales.

Seguidamente, se inicia la segunda secuencia, que corresponde a una fase de *Instrucciones* en la que la docente ofrece pautas a un alumno para la realización de unas actividades.

**Tabla 12.** Intervenciones de Nur  
Secuencia 2. Instrucciones

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
45-72	Gestión de actividades (P4)		E1			

El paso a esta segunda secuencia se produce a través de indicios contextualizadores no verbales [la docente le proporciona a E1 el

material de la clase anterior] y verbales («bueno»), típica pieza fronteriza.<sup>5</sup> Podemos ver que la profesora inicia el intercambio 2 con E1, pero en esta ocasión realiza un acto informativo en el que le indica de qué material se trata («bueno um:: te voy a dar esto que hicimos el | jueves:: que no vinisteis | el jueves»). Los siguientes turnos (47- 51) son pares adyacentes entre E1 y la docente que siguen el esquema aserción-comentario o la tríada aserción (alumno)-[risas] + comentario (profesora)-[risas del alumno]. Dichos patrones conversacionales le permiten a la profesora implicar al aprendiz en la tarea y quitarle importancia al trabajo que debe realizar. Seguidamente, en los turnos 52, 54, 58, 61-62 y 64, la docente realiza actos informativos con los que le indica a E1 los ejercicios que realizaron. El estudiante (E1) reacciona ante dichos actos con respuestas afirmativas o validaciones de acuerdo. En el siguiente turno (66), la profesora realiza un acto directivo («entonces | e:: (XXX) | NO {(f) escribas las respuestas | ¿vale? escucha | lo haces en tu casa} | y me lo traes el jueves») en que le ofrece pautas al alumno para realizar la actividad e indica el día de entrega. E1 ofrece una respuesta de acuerdo («sí») y se cierra el intercambio con la expresión de acuerdo entre E1 y la docente sobre la tarea que le ha señalado. Finalmente, ella interviene con un comentario [riendo] con el cual pretende animar al estudiante a realizar la tarea.

Podemos observar en esta secuencia que la complicidad que ha establecido la docente en el intercambio anterior con E1, mediante la socialización, la usa para hacer que la tarea que le solicita al alumno, no le resulte impositiva y éste se implique más fácilmente en ella. Como puede apreciarse, las intervenciones de Nur son no problematizadas, ya que no hacen aportaciones significativas al tema. Es decir, la profesora invita al aprendiz a dar una respuesta, pero su verdadero propósito no es ese, sino aproximarse y hacer que se implique en la tarea que debe realizar en casa.

A continuación encontramos la tercera secuencia. Se trata de una secuencia de *Discurso social* a partir de un tema habitual de conversación en las sesiones de clase (el fin de semana).

---

<sup>5</sup> Tusón (1995)

**Tabla 13.** Intervenciones de Nur  
Secuencia 3. Discurso social

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
73-88	El fin de semana (P1)		E1, E2			

El paso a la tercera secuencia se produce a través de indicios contextualizadores no verbales [risas] y verbales («bueno»), típica pieza fronteriza. Seguidamente, la docente realiza un acto elicitaivo mediante continuadores y preguntas sobre la vida personal de los alumnos («y ¿qué tal fue el fin de semana? ¿bien? /»). E2 toma la iniciativa y responde afirmativamente con un monosílabo («sí») en tono descendente. La profesora, realiza otro movimiento elicitaivo con continuadores y preguntas «¿sí? ¿qué hiciste? /»), con el fin de que E2 continúe usando la LE. La estudiante (E2), con ciertas dificultades (alargamientos vocálicos, pausas), responde con una aserción que ofrece información muy escueta («a :: | fui a:: a | casa de mi amiga | para | cenar»). La profesora interviene con una aserción («en Barcelona») buscando confirmación; E1 responde afirmativamente con un monosílabo («sí») en tono descendente. La docente acepta («vale») y realiza otro movimiento elicitaivo con continuadores y preguntas («y ¿algo más? ¿no? /»). E1 le responde con una negativa («no») en tono descendente. La profesora acepta («nada más») y cierra el intercambio con risas. En este intercambio 3, la docente percibe falta de competencia lingüística y pragmática en las producciones de E1, que se reflejan en un tipo de discurso poco cooperativo. Parece que la estudiante E1 trata de rehuir que la profesora le siga lanzando nuevas preguntas. De hecho, la docente cuando percibe esa actitud en E2, pasa el turno al estudiante E1 («y tú (XXX) con tus amigos»). E1 produce un enunciado con ciertas carencias (alargamiento de vocales, pausas...) y a partir de ahí observamos el esquema aserción-validación o aserción-*feedback* con los que la profesora proporciona la ayuda necesaria para que E1 llegue a construir su enunciado con la forma correcta del pasado.

En este intercambio las intervenciones de Nur son no problematizadas, es decir, ella invita a los alumnos a dar una respuesta, pero su verdadero propósito no es ese, sino aproximarse a ellos y evaluar sus producciones de forma indirecta. Este tipo de intervenciones no hacen ninguna aportación

significativa al tema, ya que con ellas se pretende mejorar las relaciones interpersonales, pero en este caso se infiere que la docente les sitúa en un momento pasado (el fin de semana anterior) para comprobar cómo manejan las formas del pretérito indefinido. Como puede constatarse, dichas conversaciones tratan de fomentar el desarrollo de la habilidad de interactuar, del *savoir-faire*, uno de los componentes necesarios para formar a los alumnos como agentes sociales y hablantes interculturales.

En el segundo momento de clase (10 h 22 min-10 h 28 min) identificamos una breve secuencia de *Instrucciones* en la que la docente trata de mejorar las condiciones del aula.

**Tabla 14.** Intervenciones de Nur  
Secuencia 1. Instrucciones

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
601-606	Gestión de la temperatura y el ruido del aula (P1)		E1			

El paso a esta secuencia de gestión se produce a través de indicios contextualizadores verbales («bueno»), típica pieza fronteriza. La docente inicia el intercambio con una aserción en la que: 1) se refiere a la temperatura y el ruido del aula; 2) solicita al observador que abra la ventana y 3) decide abrir la puerta. E1 reacciona con una afirmación («sí sí»). Seguidamente, la profesora valora el efecto que puede tener en los alumnos el calor y lo achaca al contenido gramatical que estudian («indefinido imperfecto»). Como vemos, las intervenciones de Nur son no problematizadas, es decir, no hacen aportaciones significativas al tema, ya que su propósito es asegurarse de que las condiciones del aula (temperatura, ruido) sean adecuadas. Seguidamente, se inicia una secuencia de *Presentación de elementos léxicos* en la que introduce frases coloquiales para expresar sentimientos.

**Tabla 15.** Intervenciones de Nur  
Secuencia 2. Presentación de elementos léxicos

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
606-668	Frases coloquiales para expresar sentimientos (vergüenza, decepción)	P1	E3, E1, E3, P1, E1, P1, E1, P1, E1, E3, E2, E3, E3, P1, E1, E3, P1, E3, E1, P1, E3, P1, E3, P1, E1, P1, E1, P1, E1, P1, E1, P1, E1, P1, E1, P1	P1    P1   P1		

El paso a esta segunda secuencia se produce a través de indicios contextualizadores verbales («bueno»), típica pieza fronteriza, y paralingüísticos (el tono elevado de voz). La docente inicia el intercambio con un acto informativo en el que: 1) presenta las frases coloquiales y 2) les ofrece una pista sobre su significado. Seguidamente, realiza un acto elicitativo, con una contribución directiva; hace una pausa y realiza un acto directivo en el que invita a los estudiantes a participar. El fragmento siguiente recoge lo que acabamos de comentar:

«bueno {(f) tenéis estas cuatro frases qué vergüenza qué corte qué cara y qué chasco} | tres son sinónimos | una no | no significa lo mismo | que las otras ¿cuál pensáis | | que no significa lo mismo? / <14> bueno | decirme alguna»

(II, p. 56: 606-609)

La profesora, mediante la pregunta directiva comprueba el conocimiento de sus alumnos del significado de las frases coloquiales.

Los aprendices generalmente ofrecen sus hipótesis con contribuciones reactivas y el discurso se organiza con el esquema pregunta-respuesta, aserción-validación o *feedback*. E3 es la primera estudiante que toma la iniciativa con una aserción, pero no ofrece información suficiente. Seguidamente, encontramos un par adyacente pregunta-respuesta. E1 pregunta sobre el significado de «vergüenza». La profesora le responde con una contribución de relanzamiento en la que demanda posibles contextos de uso de la expresión «¡qué vergüenza!». Una alumna inglesa (E3) es la que toma la iniciativa con una aserción en la que se refiere al sentimiento de vergüenza que le provoca ver a ingleses en estado de ebriedad por las calles de Barcelona. La primera reacción de la profesora es la risa y el titubeo pero enseguida responde con una validación en la que repite la expresión y enfatiza la idea expresada por E3 con una reformulación. Vuelve a validar el enunciado de E3 y enseguida se refiere a otro contexto de uso (a alguien se le rompe el vestido en una fiesta). El fragmento siguiente recoge lo que hemos comentado:

P – = a ver qué vergüenza que posiblemente es a lo mejor la que más:: |os suenelas otras son bastante coloquiales qué vergüenza ¿en qué situación | la usaríamos? ¿cuándo | diríamos ay qué vergüenza? /  
 E3 – cuando nos | vemos ingleses borrachos por la calle  
 P – = = [risas] e:: bueno | sí ¡qué vergüenza! ¡qué vergüenza de in...- ingleses! vale bien podría ser una situación otra por ejemplo cuando estás en:: no sé en una fiesta y te pasa algo e:: no sé se te rompe:: el vesti...- [señalándose el escote] esto por ejemplo ¡puc! en la fiesta y ¡ah! ¡qué vergüenza!  
 E1 – ¡ah! sí sí sí  
 P – = = te pones rojo y ¡ay Dios mío! te vas corriendo | por ejemplo ¿sí? ¿vale?

(II, p. 56: 612-621)

Como vemos en el fragmento anterior, la demanda de la docente genera una aportación curiosa de una alumna inglesa (E3). Ella identifica el sentimiento de vergüenza con un sentimiento propio al observar a miembros de su país ebrios por las calles de Barcelona.



Es notoria la actitud crítica de la estudiante hacia una conducta negativa de los ingleses en la ciudad en la que ella vive. La profesora valida el ejemplo que E3 propone como situación de uso correcto pero no se comenta, ya que enseguida pasa a hablar de otro contexto de uso, relacionado directamente con el texto que van a leer los alumnos.

Seguidamente, la docente, en el turno 621 comprueba si los aprendices conocen el significado de tres frases coloquiales con una pregunta directa («las otras tres | qué corte qué cara y qué chasco m:: | ¿las conocéis? ¿os suenan? /»). Los alumnos E1, E3 y E2 responden con contribuciones reactivas limitadas; domina el esquema *aserción-feedback*. En el turno 629 la profesora reacciona con una validación de desacuerdo a las producciones de los estudiantes y enseguida realiza un acto informativo en el que ofrece el significado de la expresión «qué cara». Para ello primero muestra el gesto que acompaña a la expresión (se golpea la mejilla con la mano derecha), formula un enunciado usando la expresión y, por medio de continuadores («¿sí?», «¿no?») les demanda expresiones similares en inglés. Los alumnos ofrecen la información con contribuciones reactivas (*aserción-validación*).

En el turno 638 la profesora realiza un acto informativo en el que matiza el uso coloquial de las expresiones y, a partir de ahí, los estudiantes ofrecen hipótesis sobre su significado por medio de pares adyacentes que siguen el esquema *demanda de validación-validación*, *aserción-feedback* o *pregunta-respuesta*. En dichas intervenciones la docente aporta la información que necesitan los aprendices para entender el significado de las frases coloquiales («qué corte» y «qué chasco»).

Observamos que en esta secuencia la profesora ofrece información sobre el uso y los contextos en los que se puede usar formas coloquiales de la lengua y además se refiere a componentes del sistema no verbal (elementos cinésicos). En concreto, los gestos o movimientos que acompañan el uso de la expresión («¡qué cara!») en la interacción. En esta secuencia constatamos que la docente promueve uno de los componentes de la competencia intercultural, el *savoir-faire*, ya que incorpora algunos componentes de la comunicación no verbal y las relaciones entre los dos sistemas de comunicación. Además,

presenta elementos léxicos que pertenecen al registro coloquial de la lengua y que permiten al alumno introducirse en el argot juvenil.

#### **7.2.1.4. Síntesis de la sesión**

En el discurso de Nur observamos que las secuencias de gestión no resultan relevantes, ya que no hacen contribuciones significativas al tema. En cambio, las secuencias de *Discurso social*, en las que Nur se relaciona y establece complicidad con los estudiantes, a pesar de ser no problematizadas, sí promueven el desarrollo de la habilidad de interactuar (*savoir-faire*). Dichas secuencias constituyen modelos de lengua ricos que por medio de la socialización desarrollan la dimensión del alumno como *agente social* y *hablante intercultural*. La secuencia de *Presentación de elementos léxicos* resulta relevante, ya que aborda el uso de formas coloquiales de la lengua, e interrelaciona algunos componentes no verbales (cinésicos) con los verbales, lo cual permite capacitar al alumno como *hablante intercultural*.

En la actuación de Nur constatamos hay un tratamiento incidental y un tratamiento planeado de la cultura en la sesión de clase. No hemos encontrado en su actuación secuencias discursivas en las que trate explícitamente aspectos culturales de forma continuada, tanto del entorno inmediato de los alumnos, como del mundo hispánico. No obstante, sí se ha detectado que el componente cultural emerge de forma espontánea en el discurso social que genera la docente a través de los temas y de los estilos conversacionales.

Advertimos que la profesora es consciente de que ha de formar al alumno como *hablante intercultural*, a pesar de que su práctica se centre principalmente en la lengua. En la secuencia 2 (*Presentación de elementos léxicos*) incluye algunos componentes no verbales de la comunicación (cinésicos) y los relaciona con los verbales. Además, dicho interés también subyace en su tratamiento del nivel léxico, ya que presenta formas del registro coloquial, aunque para explicar el uso de las frases coloquiales del español recurra a su equivalente en la lengua nativa de sus alumnos (el inglés).

En la actuación docente de Nur subyace una visión de lengua extranjera (LE), es decir, ella tiene una tendencia a considerar a los estudiantes como visitantes ocasionales, que aprenden español con fines comunicativos, pero no por necesidades de desarrollo personal y social, con lo cual focaliza la atención en la lengua y no incorpora los distintos componentes de formación intercultural.

## **7.2.2. Segunda sesión de clase analizada (Amaia)**

### **7.2.2.1. Contexto de la sesión**

Los objetivos de la sesión se centran en la lengua y en la dimensión del alumno como *hablante intercultural*, a través de distintas actividades orientadas a valorar el plurilingüismo y la diversidad en el mundo. Las prácticas aproximan al aprendiz al tema del plurilingüismo a través de un texto con «curiosidades sobre las lenguas» (véase anexo VIII, p. 244), que había propuesto la docente en la sesión anterior como tarea. Pero básicamente en la sesión se fomenta el reconocimiento y el valor de las lenguas en el mundo, tanto de las de España, como las de los estudiantes, así como la *conciencia lingüística* y la *conciencia intercultural* en los aprendices.

Esta sesión se realizó el día 1 de octubre de 2009 en la *Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes* con una duración de 2 horas. El grupo observado está constituido por 30 alumnos de entre 21 y 30 años y una alumna de 50, matriculados en un curso intensivo de nivel medio (B1). Son estudiantes que están muy motivados porque muchos de ellos viven en Barcelona y aprenden la lengua con fines prácticos, formativos y laborales. La lengua es el vehículo que les facilitará la socialización, la búsqueda de trabajo o el acceso a los estudios. En el siguiente cuadro asignamos a cada estudiante una letra E y un número, por ej. E1, E2..., además indicamos el sexo y país de origen. A Amaia, la profesora, nos referimos con P3. Así, los participantes en el aula son:

Tabla 16. Participantes clase Amaia

P3	profesora (AMAIA)	E12	mujer (Rusia)	E24	mujer (Rusia)
E1	mujer (Italia)	E13	mujer (Alemania)	E25	mujer (China)
E2	mujer (China)	E14	mujer (China)	E26	mujer (Rusia)
E3	mujer (Brasil)	E15	mujer (Rusia)	E27	mujer (China)
E4	hombre (China)	E16	mujer (Alemania)	E28	mujer (China)
E5	mujer (Italia)	E17	mujer (Alemania)	E29	mujer (China)
E6	mujer (Taiwán)	E18	mujer (Francia)		
E7	mujer (China)	E19	hombre (China)		
E8	mujer (China)	E20	mujer (Brasil)		
E9	hombre (Bulgaria)	E21	hombre (Rumanía)		
E10	mujer (Corea)	E22	mujer (Italia)		
E11	mujer (Corea)	E23	hombre (Italia)		

En los datos objeto de estudio encontramos 3 secuencias. En la primera, la docente, gestiona una *fase de Corrección* (líneas 1-79). Para ello, indica la distribución de los estudiantes, en parejas, y pide a dos alumnas que cuelguen un mapamundi que ella misma les proporciona. Mientas tanto, los aprendices comparan sus respuestas a las preguntas que aparecían en el texto proporcionado en la sesión anterior y anuncia que más tarde verán la situación geográfica de las lenguas mencionadas en el texto. En la segunda secuencia (líneas 80-552) encontramos una *Práctica semicontrolada*, en la que participa toda la clase. Los alumnos van proporcionando las respuestas y la docente añade información (introduce nuevas ideas, escribe en la pizarra), aclara dudas (por ej.: la diferencia entre alfabeto y lengua), introduce nuevas preguntas (por ej.: la formulación de hipótesis sobre el origen del chino o la señalización de los países en el mapamundi) y da nuevas instrucciones (clasificación de las lenguas en diferentes familias lingüísticas y la introducción de las lenguas de los estudiantes dentro de un grupo lingüístico). Finalmente, en la tercera secuencia (líneas 552-565), la profesora vuelve a dar instrucciones para la realización de una *Práctica libre* para la que la docente pide a los alumnos que formen grupos de tres personas de lenguas diferentes, que cada uno enuncie algo en su lengua y que explique el funcionamiento de esa lengua (pronunciación, dificultad en la escritura, gramática).

En el apartado siguiente, focalizamos nuestro análisis en las secuencias de la sesión que el investigador y profesora comentan en la entrevista.

### **7.2.2.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión**

En las siguientes tablas, aparecen las secuencias en que hemos dividido los datos del corpus. Estas secuencias se refieren a fenómenos culturales, según nuestro objeto de estudio, y les hemos asignado las categorías de análisis correspondientes

Tabla 17.1. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:10 (líneas 1-3)	(DS) Discurso social	P3 saluda a los alumnos e invita al observador a que se presente. Este saluda a los alumnos, se presenta y les explica el motivo de su presencia.	Socialización	P3	<p>Texto:</p> <p><i>Veinte curiosidades acerca de los idiomas</i></p>
(líneas 4-7)		P3 les pregunta si han hecho los deberes. Solicita los cuadernos, los recoge y muestra interés por sus escritos. Les da las gracias y les recuerda a aquellos que no han entregado la tarea que la traigan al día siguiente.	Petición de deberes	(E1- E27)	
12:11	Instrucciones	P3 se refiere al texto que tenían como tarea y les pregunta qué aprendieron. Algunos alumnos responden; otros callan.	Gestión de la corrección	P3	
(líneas 7-78)		P3 señala el texto en cuestión. P3 pide a los alumnos que comparen las respuestas sobre el texto con su compañero.		P3	
12:12	Instrucciones	P3 anuncia que verán la situación geográfica de las lenguas.		P3	
12:13		Comprueba que todos tienen pareja para realizar la actividad. Percibe que una alumna no le gusta su sitio y le sugiere que cambie de lugar. P3 prepara el material que va a usar. Coloca un mapamundi en la pizarra y para fijarlo pide ayuda a una alumna. Las dos golpean con fuerza la pared.		P3	

**Tabla 17.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:14  (líneas 7-79)	Corrección	Esta acción provoca una respuesta en los alumnos de la clase de al lado, ya que contestan dando un golpe en la pared. P3 sale del aula para pedirles disculpas y entra satisfecha.	Gestión de la corrección	P3	
12:15		Los alumnos hablan con el compañero sobre el texto y escriben.		P3, E9 (búlgaro)	
12:21	Práctica semicontrolada (E. O.)	P3 ayuda a incorporarse a la actividad a E9 ya que no tiene el material. Le sugiere que le pida ayuda a sus compañeros.	El color rojo en China: buena suerte	P3, E29 (china)	
		P3 expresa su sorpresa al ver que E29 usa papel de color rojo para escribir. Enseguida le hace saber que conoce el significado que tiene el rojo en China.			
		P3 pasa cerca de todos los alumnos, les orienta y además les pregunta si tienen dudas.			
		Algunos alumnos le plantean ciertas dudas.	Resolución de la tarea	P3, E9 (búlgaro)	
(líneas 80- 102)		P3 expresa el interés que tienen sus preguntas y comunica a toda la clase que se van a contestar entre todos.		P3, E8 (china)	

Tabla 17.3. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:22  (líneas 80-102)	Práctica semicontrolada (E. O.)	P3 inicia la puesta en común de las dudas de los alumnos.  E8 plantea una pregunta a sus compañeros. P3 matiza la intención y la reformula. E7 y E8 ofrecen una posible respuesta.	Resolución de la tarea	P3  E8 (china), E7 (china)	
(líneas 103-118)		Enseguida P3 les hace preguntas en forma de hipótesis sobre el origen del chino para avanzar en el tema.  E8 añade más información sobre el tema. E29 interviene para añadir otros comentarios.	Origen del chino	P3  E8 (china), E29 (china)	
(líneas 119-145)		P3 aclara la diferencia entre lenguas naturales/ artificiales  P3 pide aclaraciones a E29 mediante una pregunta. Ésta aporta información complementaria sobre el origen de las lenguas.	Lenguas naturales/artificiales	P3, E29 (china)	
(líneas 146-162)	Práctica semicontrolada (E. O.)	P3 hace aclaraciones sobre el tema y pasa el turno de palabra a E26. E26 hace un comentario.  E27 pregunta qué son las lenguas germánicas. Enseguida P3 pide que alguien lo explique.  E17, E9, E24 y E12 van aportando información.	Lenguas germánicas	P3, E26 (rusa)  E27 (china)  P3, E9 (búlgaro), E17 (alemana), E24, E12	



**Tabla 17.4. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12.28  (líneas 162-194)	Práctica semicontrolada (E. O.)	P3 confirma la información correcta y la errónea la cuestiona con preguntas didácticas.	Recapitulación y localización	P3	
		En ese momento P3 decide escribir en la pizarra las familias de lenguas anotando diferentes grupos. P3 completa las familias de lenguas preguntándoles a los alumnos y anotando en la pizarra la información que éstos le dan.		P3	
		E9 pregunta sobre el texto. P3 les responde y enseguida comprueba si el resto ha comprendido.		E9 (búlgaro)	
(líneas 195-231)		E3 advierte que en el texto no se tratan las lenguas de signos.	Lenguas de signos	E3 (brasileña)	
	P3 acepta el comentario y advierte que la información del texto es incompleta. A continuación E3 y P3 dialogan sobre las ventajas de una lengua de signos internacional. P3 pregunta al resto de alumnos si han entendido la idea y la sintetiza.			P3	
		P3 pide a los alumnos que incluyan sus lenguas en un grupo.		E9 (búlgaro)	
(líneas 244-270)		Los alumnos aportan esta información y añaden otras lenguas de España (catalán) en las románicas.	Lenguas de España		

Tabla 17.5. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:34  (líneas 244-270)	Práctica semicontrolada (E. O.)  <b>DI-SS [CII]</b>	P3 pregunta por otra lengua en España.  E9 incluye el gallego y el valenciano. P3 las incluye, pero señala que el valenciano es de la familia del catalán; es una cuestión política.  E26 señala la posible relación entre el vasco y las lenguas del Cáucaso. P3 indica que la idea aparece en el texto y señala dónde se habla eusquera. P3 pide a E26 que localice en el mapa el Cáucaso.	Lenguas de España	P3 E9 (búlgaro) E26 (rusa) E3 (brasileña)	
(líneas 271-293)	<b>DMF-SPLUR</b>	E2 pregunta por las lenguas celtas.  P3 lanza la pregunta a toda la clase.  Los alumnos formulan varias hipótesis. P3 pide confirmación de estas hipótesis.  P3 construye la respuesta planteándoles varias preguntas (lugar donde se hablan, etc.).  E9 aporta nuevas hipótesis y P3 las confirma.	Lenguas celtas	E26 (rusa) E2 (china) P3 P3	
(líneas 294-338)		P3 cierra la interacción y anticipa que más tarde verán un esquema de las lenguas. P3 solicita que los alumnos sitúen sus lenguas en los grupos que hay escritos en la pizarra.	Otras lenguas	E9 (búlgaro)  P3	

**Tabla 17.6. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:40  (líneas 339-374)	Práctica semicontrolada (E. O.)	E2 cita el chino.  P3 con ironía le pregunta si lo incluye con el vasco, valenciano.  Los alumnos responden y enseguida P3 valora la originalidad del chino como lengua.	Lenguas asiáticas	E2 (china)  P3	
(líneas 313-338)	<b>DMF-SPLUR</b>  <b>DMF-HINTER</b>	E6 añade el japonés, el coreano y el taiwanés.  E3 se refiere al árabe y P3 abre otra familia.  E3 pregunta si el hebreo es de la misma familia. P3 se lo confirma y lo anota en la pizarra.  E28 pregunta si la lengua de la India es el árabe. P3 lanza esta pregunta a toda la clase. Primero busca la situación geográfica de la India en el mapa y les hace la pregunta.  E9 ofrece una respuesta y P3 la confirma. Posteriormente construye la respuesta de manera conjunta con los alumnos.  P3 pregunta dónde se habla árabe y pide a E18 que lo explique. E18 se levanta y lo hace usando el mapa. Algunos alumnos le ayudan y aportan nueva información.	Lenguas semíticas	E6 (taiwanesa)  E3 (brasileña)  P3  E28 (china)  P3  E9 (búlgaro)  P3  P3, E18 (francesa)	

Tabla 17.7. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:44  (líneas 313-338)	Práctica semicontrolada (E. O.)  <b>DMF-SPLUR</b>	E18 incluye a Irán entre los países que hablan árabe. P3 plantea esta idea en forma de pregunta.  E9 señala que es el farsi o el iraní. P3 comenta que en la escritura se parecen pero que son de dos familias diferentes.	Lenguas semíticas	E18 (francesa), P3	
(líneas 339-374)	<b>DMF-HINTER</b>	E3 pregunta si el japonés va con el chino.  P3 alude a lenguas orientales pero pasa la pregunta a los alumnos chinos. Trata de agrupar en la pizarra las lenguas orientales (japonés, coreano) y les hace una pregunta.  E28 interviene y explica algo del vasco, el japonés, coreano, etc.  P3 señala su desconocimiento sobre ese tema.  P3 hace un inciso y llama la atención sobre la diferencia entre alfabetos y lenguas. E10 afirma que el coreano, chino y japonés presentan grandes diferencias  E10 comenta las similitudes de vocabulario entre las lenguas. Hace algunas aclaraciones sobre el japonés y el coreano.  P3 interviene e insiste de nuevo entre la diferencia entre lenguas y alfabetos.	Lenguas asiáticas	E9 (búlgaro)  E3 (brasileña)  P3  E28 (china)  P3  E10 (coreana)  P3	

**Tabla 17.8. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:50  (líneas 375-397)	Práctica semicontrolada (E. O.)  <b>DMF-SPLUR</b>  <b>DMF-INTER</b>	Los alumnos asiáticos aluden a las diferencias entre el chino, japonés y coreano.  P3 cierra este tema y anuncia que en otro momento se ampliará la información en Internet.  P3 retoma el tema de lengua/alfabetos. Primero pregunta cuántos alfabetos hay en clase. Enseguida pregunta por el caso del coreano.  E10 inicia un comentario sobre ello. P3 le pide que escriba algo en coreano en la pizarra.  E10 acepta y explica el origen de su alfabeto y establece analogías entre sus caracteres y el alfabeto del español.  P3 retoma las palabras de E10 y destaca que es fácil de aprender. Además valora positivamente el modo de aprender el alfabeto.  P3 pregunta a los alumnos por otro alfabeto e invita a E9 a que hable de su alfabeto.  E9 se levanta y P3 le sugiere que cuente la historia del alfabeto.	El coreano           El búlgaro	P3    E10 (coreana)       P3   E9 (búlgaro)	
(líneas 398-440)					

Tabla 17.9. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
12:54  (líneas 398-440)	Práctica semicontrolada (E. O.)	E9 cuenta la historia del alfabeto. P3 a veces le pregunta y le pide aclaraciones sobre la información histórica o sociocultural que expone. Enseguida le pide que escriba su alfabeto. E9 lo escribe en la pizarra. P3 le pregunta acerca de su analogía con el ruso.	El búlgaro	E9 (búlgaro)	
	<b>DMF-SPLUR</b>	P3 invita a E26 a que escriba su alfabeto. Ésta se levanta y lo escribe en la pizarra. El resto de alumnos se sorprenden. E9 complementa la información.		P3 E26 (rusa)	
	<b>DMF-INTER</b>	P3 pregunta si hay más alfabetos.  Nadie contesta.		E9 (búlgaro)  P3	
(líneas 467-516)		P3 señala que tienen caracteres por ejemplo chinos. Pide un voluntario que quiera escribir en chino. P3 pregunta si es un alfabeto.  E8 toma la palabra y comienza a explicarlo desde su asiento. P3 le pide que salga a la pizarra.	El chino	P3, E8 (china)  P3, E8 (china)	
(líneas 517-551)		P3 y los alumnos E17, E12 le hacen varias preguntas sobre el chino.  E8 las responde y además muestra cómo es la pronunciación y los tonos de su lengua.  La profesora no interviene hasta que no detecta una falta de comprensión entre los alumnos.	Resolución de la tarea	E17 (alemana), E12 (rusa), E8 (china)	

Tabla 17.10. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Amaia)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
13:00	<b>DMF-CO</b>	P3 hace un balance de lo que se ha tratado al hablar de las lenguas de los alumnos. Añade además la importancia de la escritura.		P3	
(líneas 552-565)	Instrucciones	P3 pide a los alumnos que se agrupen con otros compañeros de distintas lenguas. Solicita que cada uno hable un poco en su lengua y después describa cómo es a los otros.	Conocer otras lenguas presentes en el aula	Todos	
13:01	<b>DMF-CPLUR</b>	Los alumnos comienzan a hablar en sus lenguas y a continuación comentan con sus compañeros en español cómo funcionan.		P3	
	<b>DMF-CINTER</b>			Todos	
	Práctica libre (E. O.)	P3 anuncia que es el momento de la pausa. Los alumnos están muy animados hablando en grupo. Algunos de ellos salen del aula, otros se quedan y continúan hablando.	Lenguas en el mundo		
13:10		P3 proyecta en la pantalla la web de la wikipedia y sugiere a los alumnos que pueden ampliar información sobre el tema.	Lenguas indígenas en América Latina	P3	
[13:10 - 13:20]	Pausa			P3	Web de Wikipedia
13:20	Instrucciones	P3 selecciona un vídeo de internet e informa de que van a escuchar a un poeta.		P3	

### 7.2.2.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales

A continuación, nos centramos en el análisis de las aportaciones de los participantes a los temas que se tratan en la sesión de clase. Para ello, se han dividido las intervenciones en dos grandes categorías. Para la primera, las intervenciones no problematizadas, hemos indicado entre paréntesis la persona que las realiza. Para la segunda, las intervenciones problematizadas, hemos señalado la persona que las realiza y debajo de una de las cinco funciones posibles de estas: directivas (DIR), reactivas (REAC), de relanzamiento (REL), continuativas (CONT) y desligadas (DES).

**Tabla 18.** Intervenciones de Amaia  
Secuencia 1. Corrección

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
1-3	Socialización (P3)					
4-7	Petición de deberes (P3)					
7-14	Gestión de la corrección (P3)	P3	E12,E7	P3		
15-31	Gestión de la corrección (P3)	P3				
32-48	Gestión de la corrección (P3)	P3, E9	E9, P3			
49-64	Gestión de la corrección	P3	E29,E11, E6, E14	P3		
65-79	Gestión de la corrección	P3	P3, E8, E9			

En esta primera secuencia, Amaia inicia la sesión con un *discurso de socialización* (líneas 1-3); saluda a sus estudiantes e introduce al investigador en el grupo. Seguidamente (líneas 4-7) les pregunta por los deberes (los recoge, muestra interés por ellos y se los recuerda a aquellos que no los han llevado ese día a clase). A continuación (líneas 7-14) se produce el primer acto de *gestión de la corrección*. Aquí se produce el intercambio 1 por medio de un acto directivo con preguntas alarma<sup>6</sup> («¿os acordáis del texto sobre lenguas? lo ¿lo leísteis?»). Un estudiante (E12) responde

<sup>6</sup> Boissat (1991)



afirmativamente a lo que la profesora añade una repetición de confirmación («¿sí?») y una nueva pregunta para interesarse por el aprendizaje obtenido a partir del texto. El mismo estudiante (E12), responde afirmativamente y otro, E7, confirma saber de qué texto hablan («ah»), tras la ayuda de la docente, mostrando a la clase la fotocopia correcta.

A continuación (líneas 15-31), la profesora pide a sus alumnos que comparen las respuestas sobre el texto con su compañero, pero no se produce un intercambio ya que la totalidad de esta parte recae en el discurso de Amaia, incluso con preguntas retóricas, que le sirven para organizar a sus estudiantes en parejas («tu compañero no lo ha leído tú puedes leerlo rápidamente porque como eres italiano lo vas a entender muy rápido ¿lo puedes? ¿lo puedes comparar tú también con? / [contando a los alumnos] a ver pareja pareja con (XXX) (XXX) no tiene pareja ¿m? no quieres la primera fila ¿verdad?») y preparar el material que usará (colocar un mapa en la pizarra). Son por tanto, intervenciones no problematizadas, ya que el propósito de la profesora no es aportar nada significativo al tema, sino gestionar la dinámica de la clase.

Al finalizar esta secuencia (líneas 32-48), entra en la clase E9 y la docente le ayuda ya que no tiene el material. Aquí se produce el intercambio 2 que se inicia mediante un acto de disculpa por parte de E9 por no tener el material («no tengo nada lo siento mucho») y la reacción de la profesora («¿te lo has dejado?») con la intención de conocer la causa. A partir de aquí, se produce una consecución de justificaciones y disculpas entre E9 y Amaia sobre este hecho, con pares adyacentes que siguen el patrón de pregunta-aserción-validación o comentario (profesora) hasta que la docente le indica que se siente con otros compañeros para compartir el texto («no tienes nada aquí vale tus compañeras que son muy majas te van a ayudar no te preocupes puedes mirar con ellas ¿no? es que yo no tengo más fotocopias») y E9 reacciona explicando que, a pesar de no haber traído el material, había preparado el texto (intercambio 3), por lo que E9 añade otro comentario a esta secuencia. Se produce el intercambio 4 de esta secuencia en el que la profesora le pregunta dos veces («te acuerdas un poquito») sobre el texto (acto directivo y continuativo) y E9 responde afirmativamente. Estos últimos, sin embargo, son intervenciones no problematizadas ya que ayudan a gestionar el tema (en este caso, el olvido del estudiante).

Continúa la gestión de la corrección (líneas 49-64) y en estos momentos la docente se acerca a los grupos para comprobar y orientar a los estudiantes sobre la actividad. El primer intercambio de esta parte (intercambio 5) se produce entre la profesora y E29, cuando la docente, sorprendida, señala el color rojo del papel que está utilizando su estudiante (¡«rojo!»). A esta exclamación, la alumna responde afirmativamente por lo que la profesora, con la intención de conocer el porqué, repite («papel rojo!»). La estudiante reacciona con una risa por lo que es finalmente la docente la que enuncia la razón de este color («de la buena suerte ¿no?»). De esta forma, Amaia demuestra el conocimiento de algunos elementos culturales de las nacionalidades presentes en su clase, en este caso la china. E29 reacciona así emitiendo un juicio de valoración («me gusta»). En este momento, relanza el tema (saber si los alumnos han hecho los deberes del texto) y se producen varios intercambios de pregunta-respuesta entre la profesora y los estudiantes (E11, E6, E14), en los que algunos explican 1) no haberlo hecho, 2) haber hecho un poco, 3) no haberlo llevado a clase.

Finalmente (líneas 65-79), se introducen nuevos intercambios, que se inician mediante la pregunta del alumno E8 sobre la actividad («sólo tiene once letras (???) menos ah son ah sólo tiene muy poco letras por ejemplo aquí hay una frase»). La docente resuelve dudas («no no letras tiene las letras claro»), es decir, ella suministra *feedback* a los estudiantes. Se suceden así varios turnos entre E8 y la docente de pregunta-respuesta/*feedback*. A continuación, la profesora introduce un movimiento de elicitación o pregunta requerimiento para interesarse por otras dudas («¿tenéis preguntas? / ¿más o menos?») y E9 reacciona haciendo una pregunta sobre el euskera y E8 sobre el año de la época moderna.

Para la segunda secuencia o fase de *Práctica semicontrolada*, aportamos la tabla siguiente donde se indican los intercambios, temas y tipos de intervenciones.

**Tabla 19.** Intervenciones de Amaia  
Secuencia 2. Práctica semicontrolada

<b>Líneas</b>	<b>Tema</b>	<b>DIR</b>	<b>REAC</b>	<b>REL</b>	<b>CONT</b>	<b>DES</b>
<b>80-92</b>	Resolución de la tarea	P3	E8, E9	P3		
<b>93-97</b>	Resolución de la tarea	P3	E7			
<b>98-102</b>	Resolución de la tarea	P3	E7, E8	P3		
<b>103-118</b>	Origen del chino	P3	E8	P3		
<b>119-145</b>	Lenguas naturales/artificiales	P3	E29	P3		
<b>146-162</b>	Lenguas germánicas	P3	E26, E29 E27, E17, E9 E24, E12			
<b>163-194</b>	Recapitulación y localización	P3	E17, E3, E26			
<b>195-231</b>	Lengua de signos	P3 P3, E3	P3, E3 E26, E11, E9	P3		
<b>244-270</b>	Lenguas de España	P3	E26, E15			
<b>271-293</b>	Lenguas celtas	P3	E2	P3		
<b>294-338</b>	Otras lenguas	P3	E2, E18			
<b>313-338</b>	Lenguas semíticas	P3, E3, E28	E28, E3, E9, E18	P3		
<b>339-374</b>	Lenguas asiáticas	P3	E28, E10			
<b>375-397</b>	El coreano	P3	E10			
<b>398-440</b>	El búlgaro	P3	E9, E16, E26			
<b>467-516</b>	El chino	P3, E17	E8, E17, E28			
<b>517-551</b>	Resolución de la tarea	E8, E17, E12	E8, E17			

El paso a esta segunda secuencia se produce a través de indicios contextualizadores verbales («vale»), típica pieza fronteriza. En esta segunda secuencia, la profesora realiza la puesta en común de la actividad por medio de intercambios elicítivos en tres movimientos (elicitación-infomación-aceptación).

En el intercambio 1, la docente realiza 2 actos: 1) llama la atención del grupo y luego de un estudiante (directivo); 2) da instrucciones (directivo).

P3- primero vamos a contestar esta pregunta luego la tuya | muy interesante las dudas que tenéis| puedes preguntar vamos todos juntos a resolver las dudas a ver si alguien lo sabe ¿m? en la pregunta dile el número de la pregunta y

(II, p. 67: 80-82)

El estudiante E8 autoselecciona su turno para responder a la demanda (aportación de información), y E9 realiza una pregunta de confirmación y la profesora aporta información. Algunos estudiantes vuelven a responder mediante 1) contribuciones reactivas de confirmación (E1 y E9) y 2) de petición de confirmación (E8). Al no obtener una respuesta clara, se produce la docente realiza un movimiento de elicitación lanzando a otro estudiante una pregunta de requerimiento («a ver tu compañera ¿m?»).

Acto seguido, se producen el intercambio 2 de pregunta (pide confirmación)- respuesta (confirmación) entre la docente y E7:

E7 – ¿yo?  
P3 – = = sí

(V, p. 67: 94-95)

El siguiente intercambio es una continuación a la pregunta general de la profesora dos intervenciones antes, por tanto, continuación del intercambio 1 y sigue la estructura I-R-F (iniciación-respuesta-*feedback*), que responde al esquema demanda-aportación de información-*feedback*. La docente pregunta directamente a E7, que responde con una respuesta limitada y ella le proporciona *feedback* mediante una reformulación y aportación de información. A este intercambio se le añade una validación de confirmación por parte de E8.

E – en el siglo diecinueve  
P – = = diecinueve veinte veinte es el siglo pasado /¿m?  
entonces ¿sí? son lenguas inventadas no son lenguas naturales son lenguas hechas hechas con un libro  
E8 – = = ¡ah!

(II, p. 67-68: 96-100)

En el intercambio 3, la profesora vuelve a lanzar una pregunta de elicitación al grupo («¿sabes? no han salido solas ¿sabéis cuáles son? ¿cuáles son estas lenguas? /»), a lo que una estudiante china emite un acto reactivo contestando a la pregunta («las que salen de libro ¿no? no salen por la calle la gente habla»). La docente aprovecha entonces para lanzar una pregunta concreta a esta estudiante sobre su propia lengua y se hacen hipótesis sobre el origen del chino.

P3 – = e ¿tú sabes quién inventó el chino por ejemplo? /  
E8 – ¿el chino mandarín? /  
P3 – = sí ¿quién inventó el chino? / una persona se encerró en una casa y empezó a decir vamos a inventar el chino  
E8 – Ah no sé [risas]  
P3 – = o la gente empezó a hablar ¿cómo fue eso? / ¿qué os parece? / la gente empezó a hablar hablar y ya está o un gramático se encerró en una casa y empezó a escribir una gramática luego la repartió a la gente y les dijo APRENDED  
E8 – [riendo] no así no fue  
P3 – = ¿cómo fue? ¿cómo fue? /  
E8 – no sé como una obra la publicidad los libros  
P3 – sí después la gente ha escrito gramáticas del chino ¿no? ¿sí o no? /  
E8 – (???) antes en Pekin hay un sitio recuerdo una vez con la letra estas son las originales y luego encima de este (???) y cambia cambia

(II, p. 68:103-116)

Como vemos, en este intercambio la profesora lanza una intervención directiva para preguntar directamente a E8, quien responde mediante una petición de confirmación. Seguidamente se suceden pares adyacentes de pregunta-respuesta o aserción-validación, en las que la primera respuesta o validación de E8 es la risa. Por su parte la docente combina preguntas directivas a todo el grupo («¿qué os parece?») o a la estudiante E8 («¿cómo fue?»).

En el intercambio 4 (líneas 117-125), la profesora a causa de una falta de entendimiento vuelve a lanzar una pregunta pero en este momento es otro estudiante E29 quien interviene. Se dan así pares adyacentes unidos por los patrones pregunta-respuesta e información-confirmación («ajá»).

El intercambio 5 sigue el esquema (I-R-F). La docente realiza un acto informativo para explicar la diferencia entre lenguas naturales y lenguas artificiales. Seguidamente, realiza una contribución de

relanzamiento con una pregunta directiva a uno de los estudiantes. Veamos el siguiente fragmento:

P3 – = = vamos a escribir una lengua para entendernos todos se encierra en su casa y dice esta lengua es así ahora tú aprendes esta lengua todo el mundo la aprende y así nos vamos a entender hay dos tipos de lenguas ¿m? lenguas naturales que salen de que la gente habla ¿no? y lenguas que una persona se inventa y luego se pueden aprender también o ¿no lo sabías eso? /

(II, p. 68: 126-130)

Los estudiantes construyen la información junto con la profesora a partir de pares adyacentes de aserción-validación, mediante los que los alumnos hacen hipótesis y la docente las confirma o rechaza, como vemos en el siguiente fragmento:

E26 – no un poco complicado para mí  
P3 – = = ya pero existen lenguas que una persona ha inventado antes de que nadie las hablara  
E14 – = = encima de las  
E26 – = = escribe escribe  
E29 – pero la gente normal es que antes nadie empieza como escribe y habla y la gente usa como la cosa o el dibujo para significa y para conversación y encima de este y más tiempo y en (???)  
P3 – es que sí sí Sí el chino escribieron encima de un de unas conchas de tortuga ¿no?  
E29 – = = = sí tortuga =  
P3 – = = = de tortuga = sí pero es la escritura esto pero antes de escribir la gente hablaba ¿o no? / antes de escribir la gente hablaba y no sabemos cuándo empezó a hablar  
E29 – = = no

(II, p. 68: 131-142)

E26 enuncia la complejidad del asunto, por lo que P3 aporta nueva información. Observamos el dinamismo de la clase ya que intervienen otros agentes (E26, E29) para emitir sus hipótesis. P3 responde con una validación afirmativa, E29 aporta información y la docente emite una validación de iteración («de tortuga») añadiendo más información y emitiendo preguntas de confirmación («¿o no?»). Por tanto, se construye de forma cooperativa la información que les proporciona la profesora.

El intercambio 6 contribuye a ampliar la información sobre las lenguas. Para ello, la docente relanza una pregunta a un estudiante concreto (E27), sobre una duda acerca de las lenguas

germánicas, que no responde directamente sino que lanza la pregunta a todo el grupo («¿quién le puede explicar lo qué son las lenguas germánicas?») para que sean los propios alumnos los que construyan la respuesta. De nuevo la docente y otros estudiantes (E27, E17, E9, E24, E12) cooperan para construir el significado. En este intercambio quedan reflejada de nuevo la estructura I-R-F, como vemos a continuación.

P3 – = = muy bien de Alemania y no sólo ¿eh?  
E9 – = = inglés  
P3 – = = (XXX)  
E9 – = = inglés creo también  
P3 – = = mm  
E24 – = = italiano ¿también? /  
P3 – = = italiano ¿también? /  
E9 – = = no  
P3 – = = ¿germánica? /  
E27 – no  
E12 – = = francés  
P3 – = = francés ¿también germánica? /  
E17 – = = no  
(II, p.69: 150-162)

En el fragmento anterior, observamos el tipo de *feedback* que emite la profesora, que en vez de seguir el patrón general (confirmación/rechazo) sigue una estructura de valoración iterativa y relanzamiento de pregunta («italiano ¿también?»).

En el intercambio 7 (líneas 163-194), la docente recapitula la información construida y clasifica las lenguas mencionadas en familias. Esto se vuelve a realizar por medio de la cooperación de profesora-alumnos, gracias a las preguntas directivas de la docente a todo el grupo («¿dónde va?», «¿seguro?» «¿esta o esta?»). Se suceden pares adyacentes de pregunta-respuesta entre la docente y varios alumnos (E17, E3, E26). Para todos estos pares, la profesora valida las respuestas mediante la repetición o el relanzamiento de preguntas, como en el caso anterior.

El siguiente intercambio (intercambio 8) comienza con la aportación de E3 («en el texto no explica lenguas senari»). Esta intervención queda interrumpida por la falta de comprensión de la profesora, que repite la pregunta («lenguas ¿qué?») y E3 repite su respuesta, intentando una pronunciación diferente («¿segnas?»). La docente comprende y pronuncia correctamente («¡ah! de signos sí sí»). Esta confusión, sirve al estudiante para aprender la

pronunciación correcta y emite un sonido similar al de la profesora. Seguidamente, tras estos pares adyacentes, continúa el intercambio sobre el comentario de E3.

P3 – = = sí no no habla de lenguas de sonidos sí sí es  
 verdad tienes razón  
 E3 – = = [risas]  
 P3 – = = en el texto faltan muchas cosas y faltan muchas  
 lenguas muchas  
 E3 – = = ¡ah! ya faltan ya ya ya  
 P3 – = = son curiosidades  
 E3 – = = ¡ah! ya ya  
 P3 – = = son curiosidades de esta persona  
 E3 – = = la lengua es distinto  
 P3 – = = claro que sí  
 E3 – = = yo pienso que todas las lenguas es como una  
 política yo creo que la gente que sería más fácil para todos  
 P3 – = = sí sí es verdad es verdad tienes toda la razón es  
 verdad es una buena idea yo creo que con el tiempo se va a  
 hacer  
 E3 – = = ¡eh! con el tiempo  
 P3 – = = que estamos a punto pero todavía falta un poquito  
 pero tienes razón

(II, p.70: 200-214)

En el fragmento anterior, la docente emite su valoración sobre el comentario de E3 y aporta información en sus respuestas. Como vemos E3, solamente emite valoraciones a través de risas, adverbios de confirmación («ya») o nuevas aportaciones («la lengua es distinto»). La profesora también da respuestas de validación («claro que sí») («sí sí es verdad») («tienes razón»). Este fragmento, por tanto, indica que no es la docente quien aporta toda la información a la clase sino que los estudiantes también participan en la construcción de conceptos.

El intercambio anterior le sirve a la profesora para relanzar una pregunta a todo el grupo sobre el significado de lenguas de signos («¿habéis entendido lo que ha dicho la compañera?»). El intercambio 9 (líneas 216-231), por tanto, está compuesto por pares adyacentes de preguntas-respuestas, en los que la docente y E3 colaboran para explicar el significado a otros estudiantes, como vemos en el siguiente fragmento:

P3 – = = ¿sabéis lo que son? / lenguas de signos



E16 – (???)  
P3 – = = mm con  
E26 – = = símbolos  
E9 – = = ah con señales  
P3 – = = signos gestos ¿m? con gestos ¿m?  
E3 – = = y también con el codo así con el brazo  
E11 – = = vale

(II, p. 70: 224-231)

El intercambio 10 continúa a partir de una pregunta de relanzamiento por parte de la profesora («muy bien ¡más lenguas! vuestras lenguas ¿dónde van?»). Ella se interesa por promover la interacción intercultural a través de la clasificación de las lenguas presentes en la clase en los árboles de familias lingüísticas. En primer lugar, E9 se percata de un fallo en la tarea que estaban realizando («tenemos que llenar el espacio con alemán y inglés»). La valoración de esa respuesta es un rechazo por parte de la docente y vuelve a relanzar la pregunta para centrarse en lo que a ella le interesa: observar la clasificación de otras lenguas más allá de las hegemónicas («bueno no hace falta llenarlo ¿eh? hay otras lenguas otras lenguas ¿qué lenguas serán? /»). A partir de entonces se vuelve a repetir la estructura de I-R-F, donde los estudiantes van mencionando otras lenguas («sueco», «noruego», «danés»). La profesora simplemente valida las respuestas pero decide seguir preguntando a otro sector de la clase y repetir el interés que tiene por sus lenguas («vuestras otras lenguas / que hay más lenguas por aquí \»), pero los estudiantes hacen caso omiso a sus lenguas y se centran en las de España («catalán» «gallego» «valenciano»). La docente vuelve a validar la información, a veces añadiendo más y lanza una pregunta de requerimiento («¿qué más?»). Es así como los estudiantes demuestran un saber sobre el país en el que están viviendo. Asimismo, más tarde E26 realiza una aportación sobre su conocimiento del origen del euskera y que la profesora aprovecha para realizar una pregunta de elicitación sobre la localización en el mapa.

P3 – = = sí el vasco se habla aquí el euskera y el Cáucaso  
¿puedes decirnos ver dónde está? / el Cáucaso  
E26 – = = ¿Cáucaso? /  
P – = = ¿dónde? / en el mapa  
E15 – = = Mar Negro  
E26 – = = Mar Negro

## 7. Análisis de los datos

P – = = ¿dónde está el Mar Negro? / es que muchos no lo sabemos me parece E26 – = = [se levanta y señala en el mapa] el Mar Negro aquí  
P – = = ¿y el Cáucaso? /  
E26 – = = Georgia aquí  
P – = = mm  
E26 – = = Cáucaso entre el Mar Negro y Mar Caspio  
P – = = mm gracias Natalia

(II, p. 71: 258-270)

En el fragmento anterior se suceden pares adyacentes de pregunta-respuesta entre la docente y E26, hasta el final en el que la profesora realiza un acto de agradecimiento a la colaboración de E26.

El intercambio 11 (líneas 271-293), se produce por la aportación de E2, en la que menciona las lenguas celtas. La docente entonces realiza una pregunta de relanzamiento a toda la clase («celtas lenguas celtas ¿qué significa?/ ¿quién le puede explicar?/ ¿eh?»). De nuevo se sucede la estructura I-R-F, entre la profesora y nuevos estudiantes (E2, E9, E26). El *feedback* se vuelve a dar a través de preguntas de confirmación («¿seguro?») o de relanzamiento («¿qué lenguas?»).

En el intercambio 12 (líneas 294-336), la docente insiste en conocer la clasificación de las lenguas de los estudiantes. En este caso, los aprendices responden adecuadamente mencionando sus lenguas (chino, japonés, árabe, taiwanés). Se suceden pares adyacentes de pregunta (profesora) y respuesta (estudiantes), como vemos en el siguiente fragmento.

E2 – = = el chino  
P3 – = = el chino ¿dónde lo pongo? ¿con el vasco? /  
E2 – = = no  
P3 – = = ¿con el valenciano? /  
E2 – = = no [se oyen risas]  
P3 – = = ¿con el turco? /

(II, p.71: 296-300)

Como en otras ocasiones, la profesora aprovecha las respuestas de sus alumnos para relanzar una pregunta y ampliar información.

P3 – = = no ¿dónde se habla árabe? / (XXX) ¿puedes enseñar un poquito dónde se habla árabe? /  
E18 – [señalando el mapa] ¿por aquí? /  
E9 – y más abajo también Saudí Arabia

P3 – = = ¿y más abajo también? /  
E9 – = = más abajo Saudi Arabia  
P3 – y más arriba también en la costa

(II, p. 72: 319-325)

El intercambio 13 (líneas 337-374) sirve para clasificar algunas lenguas asiáticas. La docente comienza con una asección sobre el alfabeto chino y japonés («la escritura se parece mucho no es exactamente igual pero el alfabeto se parece mucho pero las lenguas son de dos familias diferentes ¿m?») y E3 reacciona emitiendo una pregunta sobre la clasificación de estas dos lenguas. La profesora aprovecha la ocasión para dirigirse al grupo de chinos de la clase con una pregunta directa para que hagan hipótesis sobre la clasificación del chino, el japonés y el coreano. E28 reacciona con una asección que aporta información sobre el euskera, el japonés y el coreano. La docente también reacciona explicando su desconocimiento («m yo esto no lo sabía») y E10 emite otra reacción que aporta información a la pregunta directa de la profesora, sobre el chino y el coreano pero finalmente expresa su falta de entendimiento sobre las familias («= pero es = completamente diferente no entiendo nada»). Por ello, la docente aporta nueva información («porque por ejemplo en Vietnam escriben con letras como las nuestras ») que E10 valida y P3 continúa con una explicación sobre la diferencia entre la lengua escrita y la «lengua que hablamos», sobre todo «qué vocabulario tienen». E10 aporta de nuevo información y P3 reacciona relanzando la pregunta («¿es todo diferente? el coreano el chino y el japonés /»). A partir de aquí se suceden pares adyacentes de pregunta-respuesta entre la profesora (preguntas) y E10 y E28, que emiten respuestas reactivas sobre el chino y el coreano. Este intercambio queda interrumpido por la profesora, que pide permiso para borrar la pizarra, y continúa centrándose ahora en el coreano. E10 reacciona aportando información («sí tenemos las vocales cinco o seis qué lenguas»).

En el intercambio 14 (líneas 375-397), existen pares adyacentes de pregunta-respuesta y de asección-validación entre la profesora y E10, que muestran una función reactiva, lo cual permite una coconstrucción de los enunciados y de la información por medio del *feedback* que suministra la docente a los estudiantes. Veamos el siguiente ejemplo

P – = = ¿puedes escribir algo? /  
E10 – = = ¿en coreano? /

P – = = sí en coreano claro  
E10 – = = [escribe en la pizarra con caracteres coreanos] eh también eso como a i u o pero mira eso parece muy difícil pero es lo escrito por un ley por eso un día un ley llegaba en su oficina y mirando una ventana  
P – = = un rey  
E10 – = = un rey sí una ventana en coreana en coreano ventana y él inventó como ji ing es como ñ ese es como c, ere como aquí, se es como aquí [continúa escribiendo y pronunciando el alfabeto coreano] porque antiguamente hemos hablando chino pero es muy complicado para escribir para leer es muy difícil se inventó como veintiocho letras muy fácil por ejemplo mi nombre apellido es Kim para escribir Kim es (???) es muy artificial y muy fácil para aprender  
P – = = es muy sencillo  
E10 – = = sí  
P – = = muy sencillo y muy fácil de aprender

(II, p. 21: 380-394)

A continuación, en el intercambio 15, la docente vuelve a dirigirse al grupo, mediante un movimiento elicetivo y dirige la demanda hacia otros alfabetos («porque a ver ¿tenemos más alfabetos por aquí? / más alfabetos (XXX) ¡venga! ») y luego se centra en un estudiante de Bulgaria, E9 («a ver puedes contar la historia que es muy bonita también [risas de los alumnos] la historia del alfabeto ¿o no la sabes? / la historia»). Otros estudiantes aportan información al requerimiento de la profesora, a lo que ella emite una respuesta reactiva de valoración que un estudiante corrige, como vemos en el siguiente ejemplo:

E9 – = = [se aproxima a la pizarra] es que no pero  
E3 – = = es de tu país ¿eh?  
P – = = es de tu país la historia  
E12 – = = no es de muchos países  
P – = = ah es verdad es de muchos países [risas de los alumnos]

(II, p. 73-74: 400-404)

En el ejemplo anterior, vemos cómo son los aprendices los que aportan la información y la docente valida las respuestas o reconoce su error. A partir de aquí, E9 comienza a explicar el origen del alfabeto cirílico y la profesora le suministra *feedback*. Durante la explicación la docente interrumpe al estudiante E9 para que dirija su explicación a sus compañeros, aludiendo a que ella («ya sabe la historia»). Otro estudiante (E26) también interrumpe

para validar una de las aportaciones de E9, como vemos en el siguiente ejemplo:

E9 – se trata del alfabeto cirílico de Bulgaria Rusia Polonia  
jah! no Polonia no  
E26 – = = Polonia no

(II, p. 74: 411-412)

Como vemos, de nuevo, son los propios estudiantes los que emiten *feedback* o valoraciones de las respuestas de sus compañeros y por tanto, no es sólo la profesora la que tiene la autoridad para realizar este acto. E9 continúa su explicación, que la docente utiliza para redirigir varias preguntas al grupo sobre la localización de algunos lugares («¿dónde está Tesalónica?», «¿dónde está Bulgaria?»). Se suceden a partir de ahí pares adyacentes de pregunta-respuesta entre la profesora y varios estudiantes (E9, E16). En el último par, E9 emite una aportación con información sobre Bulgaria («ahora muy pequeña antes era más grande bastante más grande»). De nuevo, la docente se centra en este estudiante y le hace preguntas sobre sus propias respuestas.

El intercambio 16 aparece gracias a la indicación de E9 (línea 440) de su decisión de no querer explicar nada más. La profesora entonces se dirige a E26 y le pregunta sobre su alfabeto, el ruso. E9, estudiante búlgaro, contribuye a la información aportada por E26. Los aprendices negocian el significado hasta que la docente interrumpe para realizar actos aclarativos de lo que está ocurriendo entre E26 y E9 («con b», línea 455) o para hacer peticiones directas («¿puedes escribir tu nombre?»)

El intercambio 17 (líneas 441-464), vuelve a producirse por un relanzamiento de la pregunta de la docente en la que insiste que los estudiantes presenten sus alfabetos a la clase. En este momento, interviene E8, una estudiante china. Se suceden pares adyacentes de pregunta-respuesta o aserción-validación. Generalmente, la validación de la profesora se emite mediante una pregunta con la que relanza el tema e introduce una iniciativa. A mitad de este juego de aserción-validación entre la docente y E8, interrumpe E17, emitiendo una pregunta, que E8 responde, por lo tanto, el juego de pregunta-respuesta, esquema prototípico entre profesor-alumno pasa ahora a alumno-alumno. A partir de aquí,

aparece un nuevo agente, E28, que el propio E17 selecciona. Veamos el siguiente ejemplo:

P3 – pero ¿cómo se llama este alfabeto? /  
 E17– no sé [dirigiéndose a una compañera china]/¿cómo se llama esto?  
 P3 – = = ¿tiene un nombre este alfabeto? /  
 E28 – = = hànyu pinyin  
 P3 – = = pinyin  
 E28 – = = pinyin sí  
 E17 – = = pero ¿cómo escribe esto en chino? /  
 E8 – = = nosotros por ejemplo este este hay mucho pa hay este y también hay mucho con la misma pronuncia pronunciación hay mucho ¿cómo se dice = ca?  
 P3 – = = caracteres =

(II, p. 76: 507-516)

En el ejemplo anterior, se entrelazan los pares adyacentes de pregunta-respuesta entre la profesora y los aprendices. En primer lugar, la profesora lanza una pregunta, a la que E17 reacciona con duda y por eso redirige la pregunta a otra estudiante china (E28), quien da una respuesta válida. E17 insiste en su duda y vuelve a preguntar a los estudiantes chinos, por lo que E8 vuelve a entrar en juego y la docente emite su *feedback* sobre vocabulario. Por tanto, la estructura I-R-F se produce aquí por agentes diferentes (E17-E8-P3) y no sigue el patrón clásico de (profesor-estudiante-profesor).

A partir de aquí, el intercambio 18 (líneas 517-551) es una sucesión de aportaciones de información entre E17 y E8, que validan sus respuestas y realizan preguntas. La profesora no interviene hasta que no detecta una falta de comprensión entre los alumnos («dice que la letra y significa muchas cosas») (línea 534) pero de nuevo los estudiantes toman el turno de palabra emitiendo peticiones (E12: «puedes escribirlo todo») y preguntas directivas (E17: «¿qué sabes?»), que E8 responde. Es interesante observar que los participantes en esta interacción son estudiantes de lenguas diferentes al chino (E8): E12 es rusa y E17 alemana. El intercambio finaliza cuando la docente agradece la colaboración de E8 («muchas gracias»).

Como vemos, a lo largo de toda la secuencia, la docente fomenta los *saberes socioculturales de la LE* (DI-SS [CII]) y los *saberes pluriculturales* (DMF-SPLUR) referidos a las situaciones de multilingüismo y plurilingüismo en España y en el mundo. Además,

con su modo de abordar el tema de la diversidad lingüística promueve *actitudes interculturales* (DMF-HINTER) como la aceptación y la sensibilidad hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo, aspectos culturales que forman parte del entorno inmediato de los alumnos.

**Tabla 20.** Intervenciones de Amaia  
Secuencia 3. Práctica libre

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
552-565	Conocer otras lenguas presentes en el aula	P3	E3			

El paso a esta última secuencia se produce a través de indicios contextualizadores no verbales (el énfasis) y verbales («vale»), típica pieza fronteriza.

En la secuencia 3 solamente hay un intercambio que se inicia con una nueva tarea propuesta por la profesora. Vuelve a un discurso monologal para recapitular sobre lo dicho anteriormente y a continuación realiza una petición mediante una fórmula de cortesía («me gustaría») en la que pide a los estudiantes que se pongan en grupos para realizar la actividad, como vemos en el siguiente fragmento:

P3 – = = muchas gracias vale ahora me gustaría que hablarais un poquito del resto de cosas que preguntabais ayer hemos hablado de vuestras lenguas pero de algunas no pero muy importante hemos hablado de la escritura pero es muy importante lo que hablamos ¿m? os ponéis en grupos con gente de diferentes lenguas y habláis un poquito vuestra lengua para ver cómo suena y explicáis un poquito cómo es la última pregunta era que pensarais un poquito si vuestra lengua es difícil de pronunciar ¿eh? si es difícil de escribir y ya está si tiene muchos verbos irregulares ¿eh? qué ¿cómo es vuestra lengua? / y que habléis un poquito en grupos para que vuestra lengua para que vuestros compañeros escuchen cómo suena cómo es ¿vale? grupos de tres de tres lenguas bien diferentes

(II, p. 76-77: 552-560)

En este momento, E3 introduce una valoración sobre la tarea («cada uno en su lengua es muy fácil»), que a su vez la docente rechaza («bueno pero puedes explicar cómo es no es fácil lo del cómo cómo es»), matizándole con el énfasis en cómo, que tiene

que analizar un poco el uso de su lengua. Finalmente, insta a sus alumnos por medio de una exclamación (¡venga!») a que formen grupos. Por medio de dicha actividad promueve la *conciencia pluricultural* (DMF-CPLUR) entre los aprendices a través de sus propias lenguas y a la vez fomenta la *conciencia lingüística* y la *conciencia intercultural* (DMF-CINTER).

#### 7.2.2.4. Síntesis de la sesión

En el discurso de Amaia observamos que la primera secuencia no resulta significativa por tratarse de una fase de Corrección limitada a la gestión. Por el contrario, la segunda secuencia de *Práctica semicontrolada* resulta de gran interés. En ella se construye de forma cooperativa el conocimiento sobre las familias lingüísticas y el de las lenguas de origen de los alumnos. Finalmente, la tercera secuencia, es muy significativa puesto que la docente propone a los aprendices una *Práctica libre*, usando además del español, sus propias lenguas, con el fin de fomentar en ellos la *conciencia lingüística, intercultural y pluricultural*.

Como vemos en toda la sesión, Amaia promueve el valor del plurilingüismo en la clase, pero sobre todo en la realización de la última tarea, donde también es obvio el intento por fomentar habilidades y actitudes interculturales entre los estudiantes.

Durante esta sesión se observa que no es sólo la profesora la que aporta información sino más bien, son los aprendices los que dan explicaciones, sobre todo cuando se trata de sus propias lenguas. La docente solamente proporciona *feedback* para corregir las aportaciones de sus estudiantes cuando existe un problema de pronunciación o léxico, o cuando los estudiantes demuestran no conocer las lenguas de las que se está hablando. Por tanto, es un tipo de discurso formativo, que tanto los alumnos como la profesora construyen de forma cooperativa durante la clase.

En varias ocasiones observamos la ausencia de la docente en el discurso, y por tanto, son los propios aprendices los que negocian el significado. La mayoría de las veces es Amaia la que dirige las preguntas a todo el grupo o a estudiantes concretos, pero al final de la sesión observamos cómo son los propios alumnos los que se interesan por lo que está ocurriendo, sobre todo cuando es un compañero el que está explicando.



Amaia en su sesión de enseñanza-aprendizaje trata de sensibilizar a los aprendices hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto mutuo hacia las distintas formas de expresión y actuación que ellos tienen en sus propias lenguas. No sólo valora la diversidad lingüística de España, sino en el mundo, pero sobre todo, el plurilingüismo y la pluriculturalidad existente en la clase. Así, hemos constatado en su actuación que integra aspectos culturales que forma parte del entorno inmediato de los alumnos como son las actitudes de aceptación y la sensibilidad al plurilingüismo y la pluriculturalidad que existe en la sociedad actual de Barcelona.

La visión de Amaia sobre la lengua que enseña es de «segunda lengua» (L2), ya que pone el español al mismo nivel que el resto de las lenguas del mundo, sobre todo las de los aprendices. La sesión de clase analizada es un ejemplo claro del tratamiento de las lenguas y el interés por que los estudiantes aprendan a valorar y conocer el mundo. Asimismo, hay que tener en cuenta que los aprendices que asisten a la escuela donde Amaia es profesora, tienen un perfil que probablemente se quedarán a vivir en Barcelona, un escenario que se caracteriza por la pluralidad de lenguas que coexisten en sus calles (inmigración, turismo, etc.).

## **7.2.3. Tercera sesión de clase analizada (Laura)**

### **7.2.3.1. Contexto de la sesión**

El objetivo principal de la sesión es familiarizar a los alumnos con los rasgos de la jerga juvenil y facilitarles elementos léxicos para entender y usar el registro coloquial de la lengua. En esta sesión, Laura orienta sus prácticas hacia el desarrollo lingüístico y continúa con vocabulario coloquial, que en la clase anterior había comenzado a explicar.

Esta sesión se realizó el día 2 de noviembre de 2009 en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universitat de Barcelona con una duración aproximada de 2 horas. El grupo observado consta de veintiún alumnos, entre 21 y 23 años, matriculados en un curso regular de nivel intermedio (B1) que el Centro de Estudios Hispánicos de la UB imparte durante el primer cuatrimestre (septiembre-diciembre) del curso académico. Algunos de los

aprendices llegan con la intención de estar en Barcelona sólo el cuatrimestre, mientras que otros permanecen todo el año.

En el siguiente cuadro asignamos a cada estudiante una letra (E) y un número, por ej. E1, E2..., además indicamos el sexo y el país de origen. A *Laura*, la profesora, le asignamos P2. Así, los participantes en el aula son:

**Tabla 21.** Participantes clase Laura

P2	profesora(LAURA)	E7	mujer (Estados Unidos)	E14	mujer (Estados Unidos)
E1	hombre (Brasil)	E8	hombre (China)	E15	hombre (Japón)
E2	mujer (China)	E9	mujer (Estados Unidos)	E16	mujer (Turquía)
E3	mujer (Turquía)	E10	hombre (China)	E17	mujer (China)
E4	mujer (Francia)	E11	mujer (Noruega)	E18	mujer (Bulgaria)
E5	hombre (Estados Unidos)	E12	mujer (Bielorrusia)	E19	hombre (China)
E6	hombre (Tailandia)	E13	hombre (Japón)	E20	mujer (Estados Unidos)
				E21	mujer(China)

En los datos objeto de estudio encontramos una primera secuencia de *Socialización y gestión*. Laura realiza preguntas recordatorio sobre la clase anterior, reparte una actividad fotocopiada sobre rasgos de las jergas (véase anexo VIII, p. 245) y explica el contenido. Entre todos ven ejemplos de la clase anterior para las primeras categorías del cuadro. A continuación, identificamos una segunda secuencia o fase de *Presentación de elementos léxicos*, mediante la explicación morfológica y semántica de algunas palabras, aunque en algunas ocasiones los aprendices formulan sus hipótesis sobre el significado de las palabras. Se presentan otras palabras o expresiones coloquiales y vocabulario relacionado con la fiesta, la clase y el trabajo. Finalmente, observamos una tercera secuencia o fase de *Corrección*. Laura indica a los estudiantes que formen grupos de tres y realicen una tarea escrita mediante una situación imaginaria en la que tengan que usar palabras/expresiones aprendidas en esta y en la sesión anterior. Los estudiantes preparan la actividad en grupo, mientras la docente les orienta y hace comentarios. Se hace la puesta en común, y la profesora les suministra *feedback*.

### **7.2.3.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión**

En las siguientes tablas, aparecen las secuencias en que hemos dividido los datos del corpus. Estas secuencias se refieren a fenómenos culturales, según nuestro objeto de estudio, y les hemos asignado las categorías de análisis correspondientes.

Tabla 22.1. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
10:10 (líneas 1-14)	<b>(DS)</b> Discurso social	P2 saluda a los alumnos, se interesa por una alumna turca que no asistió a la clase anterior. E16 se sorprende y se justifica. Pregunta al grupo por el fin de semana. E7 responde a la pregunta y se cierra la interacción	Socialización (Vida cotidiana de los alumnos)	P2, E16 (turca), E7 (americana)	
10:11 (líneas 15-26)		P2 les pregunta por el contenido de la clase anterior.	Recordatorio última clase	P2	
10:12 (líneas 27-43)		E10 se refiere a una actividad. P2 lo cuestiona. E12 se refiere a los temas que se trataron; P2 lo confirma y les recuerda la secuencia de clase.	Explicación del ejercicio		
10:12 (líneas 44-47)	Instrucciones	P2 reparte una fotocopia entre los alumnos y les indica los objetivos de la actividad (vocabulario y uso funcional de las expresiones coloquiales)	Recordatorio ejemplos última clase	P2, E10 (chino)	(Actividad de creación propia)
10:13 (líneas 47-87)	Presentación de elementos léxicos	P2 presenta un cuadro con características de las jergas. P2 explica rasgos morfológicos, presenta algunas palabras coloquiales como ejemplo y pide a los alumnos que hagan hipótesis sobre su significado. P2 les hace una pregunta como ejemplo; E10 la contesta y P2 la confirma.	Presentación de nuevos vocablos	P2	
	<b>DI-R [CII]</b>	P2 pregunta por el significado de otra palabra. E7 ofrece una hipótesis. P2 no la confirma y aporta más información semántica. Pregunta de nuevo pero los alumnos no responden. Finalmente P2 ofrece una explicación de la palabra (guaperas) aludiendo a la actitud y al contexto en que podrían encontrar a una persona así. Añade las restricciones de uso de la palabra.		E10 (chino)	Características principales de las jergas
	<b>DI-SS [CII]</b>			P2	
				E7 (americana)	
				P2	

**Tabla 22.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
10:15 (líneas 47-87)	Presentación de elementos léxicos	P2 pregunta por el significado de otra palabra («flipada»). Aporta información morfológica y alude al uso mediante la recreación de una situación (fumar porros). P2 pregunta por el significado de porros.	Presentación de nuevos vocablos	P2  E7 (americana), E10 (chino)	
(líneas 87-91)	<b>DI-R [CII]</b>	Los alumnos no contestan y P2 lo explica. E7 y E10 reaccionan con sorpresa. P2 aporta más información semántica sobre la palabra. E7 pregunta por la categoría gramatical de la palabra y P2 le informa de ello.	Acortamiento de palabras	P2	
(líneas 91-105)	<b>DI-SS [CII]</b>	P2 se refiere a otro rasgo morfológico (acortamiento de las palabras). Pregunta por dos casos, los alumnos responden y P2 confirma las respuestas.	Muletillas	E16 (turca)  P2	
(líneas 118-165)	<b>DI-R [CII]</b>	Se refiere al origen y al uso de muletillas lingüísticas. E16 comenta que ha percibido el uso de ellas que hace la profesora. P2 explica el significado de «o sea».	Palabras intensificadas	P2  E16 (turca)	
	<b>DI-SS [CII]</b>	P2 se refiere ahora a las palabras intensificadas ofreciendo información semántica y ejemplos en los que incorpora el contexto.  P2 comenta el uso de las exclamaciones en expresiones coloquiales (¡qué guay!...).	Exclamaciones	P2  E7 (americana)	
		Pregunta por alguna de ellas. E16 hace un comentario y P2 aporta más información semántica. P2 pregunta por dos expresiones (¡qué mal/buen rollo!). Los alumnos deducen su significado. Aporta información semántica basada en el contexto y pone ejemplos. E7 pregunta por el uso de « ¡qué buen rollo!». P2 le informa de ello.			

Tabla 22.3. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
10:20  (líneas 118-165)	Presentación de elementos léxicos	P2 comenta otra expresión («¡qué fuerte!») y les pregunta por la situación en que se usaría. E12 y E7 formulan hipótesis sobre su significado. P2 les pregunta por el contexto de uso.	Exclamaciones	P2	
(líneas 166-195)	<b>DMF-SSOC</b>	E12 ofrece una situación y P2 la confirma. E15 aporta otra situación (un embarazo no deseado) y P2 concreta más la situación social y el perfil de la mujer.		E12 (bielorrusa), E7 (americana)	
	<b>DI-R [CII]</b>	P2 continúa con el vocabulario: enrollarse, liarse. Aporta información semántica referida a las relaciones personales. Pone algunos ejemplos.	Otras palabras coloquiales	E15	
	<b>DI-SS [CII]</b>	P2 se centra en «abrirse». Hace un comentario sobre su morfología. Pregunta por su significado. Los alumnos no responden y P2 lo explica con un sinónimo (irse).		P2	
(líneas 196-201)		P2 explica el uso coloquial de «tío, tía» y «alucine». Pregunta por el significado de «cutre»; los alumnos no responden y P2 lo explica aludiendo a situaciones y escenarios. Además, se refiere al uso de anglicismos en la lengua coloquial ( <i>fashion, cool</i> ) y la actitud del hablante que lo usa.	Extranjerismos	P2	(Actividad de creación propia) Aquí tienes algunas frases muy populares entre los jóvenes de hoy. Intenta determinar su significación...
(líneas 202-287)		P2 lee frases con expresiones coloquiales y les pregunta por el significado. Comienza con las expresiones «guay» y «hacer campana». Los alumnos aportan el significado correcto. P2 lee otro ejemplo y pregunta por la expresión «currando». Algunos alumnos ofrecen hipótesis, entre ellos E16, E12, E9. P2 informa sobre el significado de algunas expresiones coloquiales. E12 plantea si «currar» es la lengua oficial. P2 indica que es un registro coloquial que depende del contexto y de los interlocutores.	Otras palabras relación fiesta, clase y trabajo	P2, E16 (turca), E12 (bielorrusa), E9 (americana), E10 (chino), P2, E12 (bielorrusa), P2	

**Tabla 22.4. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
10:27  (líneas 202-287)	Presentación de elementos léxicos	E13 pregunta por el sentido de «tengo ganas de ir de marcha». P2 lanza la pregunta al grupo. E10 lo asocia con el alcohol y E7 con la fiesta. P2 aporta información semántica.  P2 pregunta por el significado de «me mola». E10 ofrece el significado correcto y P2 lo confirma.  P2 pregunta por la expresión «ser un jetas». Los alumnos no contestan. P2 explica el significado mediante sinónimos y recrea situaciones sociales. Añade además el gesto que acompaña a este uso.	Otras palabras relación fiesta, clase y trabajo	E13 (japonés), P2  E10 (chino), E7 (americana), E10 (chino)	(Actividad de creación propia)
10:30	Instrucciones  <b>DI-SS[CII]</b>	P2 pregunta por el significado de «un marrón». Los alumnos no responden y P2 ofrece el significado mediante un sinónimo.  P2 pregunta por el significado de «colla». E7 aporta el sentido. P2 continúa con «tope cutre» y explica el significado. Finalmente lee un ejemplo con «peña». E7 percibe una intención negativa y P2 hace aclaraciones y explica el significado.  P2 solicita que formen grupos de tres y les da pautas para que realicen una tarea de expresión escrita mediante una situación imaginaria. Lee las indicaciones de la actividad y les orienta.  Insiste en la importancia del buen uso/mal uso de las expresiones coloquiales que hace que se vea si el hablante es nativo/extranjero.		P2  P2  P2,E7 (americana)  P2  P2	En parejas imaginad que ayer fue sábado y fuisteis de marcha. Pasaron muchas cosas; había chicos, chicas, bebida...El lunes os encontráis a Carla que no pudo ir con vosotros. Contadle cómo fue la fiesta utilizando el máximo de expresiones coloquiales.

Tabla 22.5. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Laura)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
10:36	Práctica semicontrolada (E.E./E.O)	Los alumnos realizan la actividad en grupo. Mientras tanto, P2 se aproxima a ellos y les orienta.		P2	
10:40	Instrucciones	P2 les recuerda las expresiones coloquiales que deben usar en sus textos.		P2	
	Práctica semicontrolada (E.E./E.O.)	Los alumnos continúan con la actividad en grupo. P2 les ofrece ayuda con el vocabulario.		E16 (turca)	
		E16 pregunta si el registro coloquial que están estudiando está extendido en toda España o es propio de Barcelona. P2 le ofrece una explicación (ej «colla» en Barcelona). E16 cuenta una anécdota sobre ello y conversa con P2.		P2	
11:00	Corrección	P2 realiza la puesta en común de los diálogos de cada grupo.	Lectura de textos en voz alta	E10 (chino)	
(líneas 287-398)	<b>DMF-CMULT</b>	P2 concede el turno a un grupo y selecciona a E10. Éste lee su texto y P2 le da <i>feedback</i> .		P2	
		P2 selecciona de otro grupo a E12. Ésta lee su texto y P2 le proporciona <i>feedback</i> .		E12 (bielorrusa)	
		P2 selecciona de otro grupo a E11. Ésta lee su texto y P2 le suministra <i>feedback</i> .		P2	
		P2 selecciona a E7. Ésta lee su texto y P2 le da <i>feedback</i> .		E11 (noruega)	
				P2	
				E7(americana)	
				P2	



### 7.2.3.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales

A continuación, nos centramos en el análisis de las aportaciones de los participantes sobre el tema que se trata en la sesión de clase. Para ello, se han dividido las intervenciones en dos grandes categorías. Para la primera, las intervenciones no problematizadas, hemos indicado entre paréntesis las persona que las realiza. Para la segunda, las intervenciones problematizadas, hemos señalado la persona que las realiza y debajo de una de las cinco funciones posibles de estas: directivas (DIR), reactivas (REAC), de relanzamiento (REL), continuativas (CONT), desligadas (DES).

**Tabla 23.** Intervenciones de Laura  
Secuencia 1. Socialización y gestión

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
1-14	Socialización (P2)					
15-26	Recordatorio última clase	P2	E21,P2	P2	E10	
27-43	Explicación del ejercicio (P2)				P2	
44-47	Recordatorio ejemplos última clase		E10	P2		

En la primera secuencia, encontramos intercambios (líneas 1-14) en los que la profesora intenta acercarse a los alumnos, mediante preguntas sobre su vida personal (el fin de semana, los cursos, etc.). Son preguntas que requieren la respuesta de los estudiantes, sin embargo, no hacen ninguna aportación significativa al tema, por eso son intervenciones no problematizadas.

A continuación, la profesora lanza preguntas alarma a toda la clase, con el objetivo de recordar lo último que vieron en la sesión anterior, a lo que los estudiantes intervienen mediante afirmaciones o preguntas que requieren la confirmación de la profesora, como vemos en el siguiente fragmento:

P2 – = = bueno ¿os acordáis con qué acabamos el último día? /¿qué estábamos haciendo el último día? /  
E10 – ¿una historia?  
P2 – = = ¿una historia? /

E10 – ¡no! es una  
P2 – ¿qué habíamos hecho el último día? /  
E21 – cine y  
E10 – = = ¿cine? /  
P2 – = = habíamos hecho cine ¿y? /  
E21 – ¿expresiones de jóvenes? /  
P2 – = = expresiones de jóvenes

(II, p. 58: 15-25)

Se produce así el primer intercambio mediante un acto directivo («bueno ¿os acordáis con qué acabamos el último día? /¿qué estábamos haciendo el último día? /»). El estudiante E10 ofrece una respuesta en forma de pregunta, para indicar su duda («¿una historia?»), y la docente realiza una validación de iteración («¿una historia?»), indicando así, que no es una respuesta correcta. Ante el intento de E10 de rectificar su respuesta, la profesora le interrumpe para lanzar de nuevo una pregunta alarma («¿qué habíamos hecho el último día?»). E10 y E21 finalmente llegan a la respuesta correcta, a través de varias respuestas en las que la profesora va mostrando acuerdo-desacuerdo o añadiendo información.

En este caso, la profesora reacciona de dos formas: vuelve a relanzar la pregunta («habíamos hecho cine, ¿y?») o sigue el esquema demanda de validación-validación, que no aporta ninguna nueva iniciativa sino que confirma la duda del estudiante E12.

A partir de aquí, comienza un discurso monologal, en el que la profesora explica sus objetivos para la sesión. La intención inicial de la profesora es que los alumnos aprendan el uso de una serie de léxico coloquial y que, a continuación, sean capaces de producirlo a través de la escritura de un texto, aunque este objetivo no se expresa hasta el final de la clase.

P2 = = os acordáis que habíamos acabado con un poco de lengua coloquial ¿sí? que os había dicho a ver qué expresiones conocéis / etcétera ¿sí? bueno yo tenía mi hoja pero dijimos bueno pues para el lunes continuamos

(II, p. 58: 15-29)

P2 – entonces hacemos grupos de | tres ¿vale? se trata de que utilizéis con las palabras que vimos el el último día el miércoles y las palabras que habéis visto ahora se trata de

que intentéis utilizarlas en un pequeño texto cuatro líneas  
cinco líneas

(II, p. 63: 287-289)

Una vez comprobado que los estudiantes recuerdan el tema de la sesión anterior, la profesora toma el turno de palabra y reformula las aportaciones de los estudiantes para expresar el tema que les ocupaba: las expresiones coloquiales. En este momento, ella lanza preguntas retóricas y continuadores:

P – ¿sí? bueno yo tenía mi hoja pero dijimos bueno pues para el lunes continuamos ¿sí? y habíais dicho tú estabas en clase | y habíamos visto expresiones que bueno que conocíais que habíais escuchado etcétera ¿vale? el que más conocía era (XXX) ¿os acordáis? / |

(II, p. 58: 28-31)

Como vemos, son preguntas que no requieren la intervención de los alumnos sino que tienen la finalidad de recalcar la relación entre las sesiones de clase y de llamar la atención de los estudiantes.

En esta primera secuencia, P2 primero explica el léxico a través de un cuadro que indica la formación de palabras (prefijos, sufijos, etc.) y del que se ayuda para proponer que los alumnos hagan hipótesis:

P2 – entonces primero vemos las las palabras | vale entonces tenemos aquí un cuadro primero | con diferentes mecanismos para crear palabras coloquiales ¿vale? por ejemplo podemos poner prefijos que son las e bueno las partes de las unas partes de la palabra que se ponen delante ¿vale? entonces tenemos divertido tenemos quay pero podemos para hacerlo digamos más coloquial entre comillas podemos decir superdivertido superguay ¿sí? que esto es un poco lo que vimos el otro día | después sufijos que es la parte del final de la palabra ¿sí? entonces bocata ¿qué será? /

(II, p. 58: 38-44)

En su discurso, se suceden demandas de validación («¿vale?», «sí»), que se introducen de forma retórica y no producen ningún intercambio. El intercambio se produce al final de fragmento, en el que la profesora lanza una pregunta alarma («entonces bocata, ¿qué será?»).

A partir de ahí, la profesora introduce nuevas palabras relacionadas con el tema principal de la sesión, el lenguaje coloquial.

**Tabla 24.** Intervenciones de Laura  
Secuencia 2. Presentación de elementos léxicos

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
47-87	Presentación nuevos vocablos coloquiales	P2, E7	E7, P2	P2, E10, E2		
87-91	Acortamiento de palabras	P2	E12, E11			P2
91-105	Muletillas (P2)		E16			P2
105-118	Palabras intensificadas (P2)					P2
118-165	Exclamaciones	P2, E7	E10, E7, P2, E11, E12	E16, P2, E7	P2	
166-195	Otras palabras coloquiales	P2	P2	E15		
196-201	Extranjerismos		E16			P2
202-287	Otras palabras relación fiesta, clase y trabajo	P2, E15	E12, E16, E10, E7	P2, E10, E11, E12, E7	P2	

El paso a esta segunda secuencia se produce a través de indicios contextualizadores verbales («¿vale?»), típica pieza fronteriza. Para cada palabra, la profesora explica el significado y mediante una pregunta alarma en la que invita a los estudiantes a participar. A partir de aquí se producen varios intercambios de pregunta-respuesta. En cambio, a veces la valoración que realiza la profesora no es demasiado explícita y se crean momentos de confusión, como en el siguiente fragmento:

P2 – un guaperas ¿qué será? / ¿qué puede ser? guaperas viene de ¿cuál es la palabra? /

E7 – que son guapos

P2 – = = no ese sería el origen ¿vale? tenemos guapo y de guapo creamos un ponemos un sufijo que es una parte de detrás que es guaperas | ¿habéis escuchado guaperas? / | guaperas tiene un sentido negativo ¿qué puede ser? / | si viene de guapo pero tiene un sentido negativo

(II, p. 59: 48-52)

Observamos, por tanto, que la profesora pide que los estudiantes hagan sus hipótesis sobre el origen de la palabra «guaperas», y en su valoración, señala la incorrección de la respuesta de E7. La profesora, al tomar el turno de palabra, continúa con la explicación y alude al significado completo de esta palabra por lo que hace referencia a la psicología («se cree guapo»), la apariencia física («con la gomina»), el modo de vestir («chaqueta de cuero»), sexo y comportamiento («va a conseguir a todas las chicas») y connotación negativa («tiene un punto de guapo y chulo»). De esta forma se produce un discurso formativo sobre *saberes y comportamientos socioculturales* del español, a través de un arquetipo.

En el siguiente fragmento, con la intención de explicar la palabra «flipado», Laura lanza la pregunta alarma («¿lo habéis escuchado?») y explica el significado original del verbo del que deriva el adjetivo, para después aplicarlo a un contexto actual y al que los estudiantes pueden tener acceso:

P2 – ¿flipado? / | flipado ¿lo habéis escuchado? / [escribiendo en la pizarra] | flipada viene del verbo flipar ¿vale? entonces flipar es un poco os tenéis que imaginar se utiliza eh bueno digamos que el uso originario es diferente ahora se utiliza para otros otras situaciones ¿vale? flipar es e imaginaos si hemos no sé si hemos fumado por ejemplo muchos porros porros ¿sabéis lo que es? / [escribe en la pizarra]

(II, p. 59: 60-65)

Los alumnos, en este momento, intervienen de tres maneras diferentes: 1) preguntas sobre la categoría gramatical de una palabra; 2) mediante respuestas a preguntas directas que lanza la profesora a la clase (respuesta de validación); y 3) valoraciones sobre el significado de una palabra, como vemos en los siguientes ejemplos:

### 1) Preguntas

P2 – pues eso es flipar | ¿vale? también alucinar  
E7 – = = ¿es un verbo? /  
P2 – = = sí flipar alucinar ¿sí? alucinar es eso tener alucinaciones tener como otras visiones que no se corresponden con la realidad

(II, p. 59: 76-79)

En el fragmento anterior, se produce un par adyacente de pregunta-respuesta, iniciada por un estudiante que interviene en el discurso de Laura para preguntar una duda gramatical, dentro de una explicación léxica. P2 responde afirmativamente y continúa con discurso monologal, sin hacer mayor referencia a la distinción de las categorías gramaticales de las palabras, algo que sí había hecho en su primera explicación sobre la formación de palabras mediante afijos.

## 2) Respuestas de validación:

P2 – si hemos fumado por ejemplo muchos porros porros  
¿sabéis lo que es? / [escribe en la pizarra]  
E2 – = = ¿porro? / | sí ¿no?  
P2 – = = no porro es e el cigarrillo de marihuana  
E7 – = = joh!  
P2 – = = ¿sí? o maría \  
E10 – ¿maría? /  
P2 – = = ¿sí? maría

(II, p. 59: 64-71)

En este segmento, la profesora realiza una pregunta sobre el significado de una palabra, para la que el alumno E2 emite una respuesta de validación o una validación de iteración y añade una respuesta positiva («¿sí?»), aunque con duda («¿no?»). La profesora entonces realiza una valoración negativa de la respuesta de E2 y explica exactamente el significado de la palabra «porro». Por tanto, nos encontramos ante la tríada I-R-F (Iniciación-Respuesta-Feedback) que responde al esquema demanda-aportación de información-*feedback*.

En el turno siguiente, se produce una valoración por parte de E7, mediante una interjección de sorpresa («oh»), a lo que P2 confirma afirmativamente y recalca el significado. Otro estudiante, E10, vuelve a repetir la última palabra enunciada por la profesora, a lo que esta responde repitiendo la palabra, pero no queda claro si los estudiantes lo han entendido.

A continuación, P2 introduce preguntas directivas para comprobar el conocimiento de sus estudiantes del significado. Los estudiantes, generalmente, reaccionan al tema mediante una respuesta afirmativa (E2, E7), una interjección, o una pregunta dubitativa que relanzan el tema en busca de confirmación (E10). Así, generalmente, la profesora aporta una respuesta que no sugiere más intervenciones o continúa con alguna de las partes

para más tarde lanzar alguna iniciativa. Aunque la mayoría son preguntas que la profesora realiza directamente a la clase o formula a modo de pregunta retórica, en esta parte también encontramos a uno de los estudiantes (E7), que interviene durante la explicación de la profesora para realizar una pregunta directiva:

P2 – pues eso es flipar | ¿vale? también alucinar  
E7 – = = ¿es un verbo? /  
P2 – = = sí flipar alucinar ¿sí? alucinar es eso tener alucinaciones tener como otras visiones que no se corresponden con la realidad ¿vale?

(II, p. 59: 72-79)

En este caso, la profesora aprovecha para continuar su explicación de la palabra «alucinar». Más adelante, se introduce un subtema, el acortamiento de palabras, mediante preguntas directivas sobre el significado de algunos vocablos como «peli» y «uni», a lo que los estudiantes responden sin motivar ninguna intervención.

En el siguiente fragmento, observamos una situación similar, aunque el turno pregunta-respuesta se solventa más rápidamente:

P2 – también en la lengua coloquial pues entonces las acortamos entonces una peli ¿qué será? /  
E12 – = = película  
P2 – = = una película y ¿la uni? /  
E11 – = = la universidad  
P2 – = = la universidad ¿vale?

(II, p. 59: 86-91)

La profesora acepta positivamente las respuestas de los alumnos mediante la repetición de la respuesta aportada por estos. Seguidamente, la profesora continúa con el siguiente tema del cuerpo central: las muletillas lingüísticas.

Durante este tema no se produce ninguna pregunta directiva de la profesora, sino que son los estudiantes los que reaccionan mediante interjecciones o valoraciones sobre lo dicho, como vemos en el siguiente ejemplo.

P – = = entonces muletillas lingüísticas es cuando por ejemplo estamos hablando y a lo mejor necesitamos un poco de tiempo para pensar o algo así entonces usamos o sea vale

## 7. Análisis de los datos

E16 – = = siempre dice [riendo] o sea o sea sí yo pensaba qué es yo intenté preguntar muchas veces y no me dice nada no como no tiene significa  
P – = = tienen significado ¿vale? o sea en realidad es [escribiendo en la pizarra] o sea es igual que | es decir ¿vale?

(II, p. 59-60: 94-99)

Durante la explicación de P2 sobre otro tipo de palabras, las muletillas, uno de los estudiantes interviene para hacer una valoración a partir de los ejemplos que la profesora pone. Esta valoración se basa en la experiencia personal del alumno, que indica entender el porqué de su confusión con las muletillas. Sin embargo, la profesora, responde negativamente a esta valoración mediante la contradicción de lo expresado por el alumno y, por ello, aporta un sinónimo («o sea es igual que es decir») y continúa poniendo ejemplos de situaciones reales.

Del mismo modo que con el tema anterior, la profesora introduce las palabras intensificadas como «alucinante», «genial», «total», «barbaridad», que la profesora califica como adjetivos que usamos cuando «queremos decir que algo es muy bueno», de manera desligada de lo dicho anteriormente. Seguidamente y como parte de los ejemplos para explicar estos adjetivos, aporta algunas exclamaciones para realizar valoraciones positivas o negativas de una situación, como «qué guay», «qué caña», «qué mal rollo», «qué fuerte». Recalca sus palabras pero no introduce ninguna pregunta directiva hasta el siguiente tema, esta vez relacionado, las exclamaciones. En este tema, se producen varios tipos de intervenciones. La mayoría, como vemos en el resto de los casos, son preguntas directivas por parte de la profesora. Sin embargo, también aparecen las reacciones de esta (pregunta-respuesta), como respuesta a las preguntas o intervenciones de relanzamiento de sus estudiantes, como vemos en el siguiente ejemplo.

En el siguiente ejemplo uno de los alumnos realiza una intervención para indicar su falta de entendimiento.

P2 – qué guay qué guay bueno la vimos el último día qué caña ¿habéis escuchado qué caña? / | tú sí ¿(XXX)?  
E16 – = = sí pero no sé qué significa  
P2 – = = qué caña es igual que qué guay algo que te produce muy buena sensación ¿sí?

(II, p. 60: 118-121)



La profesora toma en cuenta la intervención del estudiante y explica el significado que le produce conflicto, mediante el uso de una exclamación que ha explicado anteriormente y que resulta sinónima. Además, a su explicación le sigue un ejemplo de una situación en la que esas exclamaciones pueden ser utilizadas. Para este tipo de intervenciones de los estudiantes, donde muestran falta de entendimiento, la profesora siempre responde o bien de forma positiva (repite la palabra) o negativa (explica el significado y aporta ejemplos).

Es también destacable aquí la intervención continuativa de P2 en el siguiente fragmento:

P2 – y entonces me lo estoy pasando super bien y en ese momento entra mi ex novio ¿vale?

E7 – = = mm

P2 – = = por la puerta con una mujer fantástica bueno descomunal perfecta rubia fantástica [risas de los alumnos] ¿sí? entonces yo digo ¡puf! ¡mierda!

(II, p. 60: 135-139)

En el ejemplo anterior, se dan dos casos de intervención continuativa. La primera tiene que ver respecto a la reacción de la profesora ante la intervención expresada por E7. El siguiente, tiene que ver con la reacción de risa de los estudiantes cuando la profesora habla de «una rubia fantástica». Ambos casos reactivos por parte de los estudiantes se trata de continuadores, que no aportan ningún tipo de intervención sino que le dan un significado de «atención» e «invitación a continuar» por parte del interlocutor que lo emite.

Así, la profesora introduce un nuevo tema, los extranjerismos, en paralelo a lo anterior, para el que lanza alguna pregunta sobre el significado de las palabras, como en casos anteriores. El siguiente tema, sin embargo, es más extenso e incluye varias preguntas retóricas por parte de P2, preguntas directivas sobre el significado de las palabras, respuestas que requieren la intervención de los alumnos, es decir, relanzan el tema, y reiteraciones de lo que los estudiantes dicen pero sin tener en cuenta las intervenciones posteriores de estos. En el fragmento siguiente vemos el último caso:

P2 – tenemos también la palabra coloquial para decir trabajo  
E10 – = = ¿currado? /

P2 – = = currado no sería  
E10 – = = ¿currazo? / no  
P2 – = = curro  
E10 – = = curro  
P2 – = = ¿sí? yo puedo decir qué ¿te vienes a tomar una  
copa después de clase? / ¡buf! no lo siento tengo un montón  
de curro | ¿sí? tengo mucho curro puede ser también de la  
universidad ¿eh? no necesariamente tiene que ser trabajar  
de

(II, p. 62: 224-233)

En el ejemplo anterior se observa como la profesora, al observar el desconocimiento de la palabra por la que pregunta, emite la respuesta correcta. E10 reacciona mediante una validación de iteración y P2 continúa con su discurso.

Por otro lado, el alumno también toma el turno para mostrar cuando sí ha entendido y lo hace mediante: 1) turnos de apoyo, con continuadores que muestran que la conversación está siendo comprendida y atendida («mm», «ok»); 2) validación de iteración, sin interrogativos, de la última palabra de la profesora («curro»); y 3) interjecciones («¡ah!»).

Antes de realizar la actividad de escritura del texto, P2 explica otras palabras coloquiales, que parecen surgir de los ejemplos que había puesto anteriormente, como «currar», «ir de marcha», «molar», «caradura», «colla», «peña», «*fashion*», etc., para los que los alumnos reaccionan como en los casos anteriores: responden a las preguntas directas de la profesora, realizan preguntas sobre el significado de las palabras o asienten en modo de conformidad con lo que se está explicando.

Se puede apreciar que el papel interlocutivo de los estudiantes consiste en responder a las preguntas de información que realiza la profesora o, al contrario, a realizar preguntas de información a la profesora.

Finalmente, en la última secuencia o fase de *Corrección* se trata de la lectura en voz alta de los textos que los estudiantes prepararon con las palabras coloquiales aprendidas en esa y la anterior sesión. La intervención de la profesora es no problematizada ya que solamente dirige la clase. Sin embargo, durante la preparación de los textos, surgen preguntas de los estudiantes y por ello, al contrario que en las secuencias

anteriores, la mayoría de las intervenciones directivas son producidas por los estudiantes y, en consecuencia, las reactivas, por la profesora.

**Tabla 25.** Intervenciones de Laura  
Secuencia 3. Corrección

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
287-398	Lectura de textos en voz alta(P2)	E10, E16, P2, E16	E10, P2, E5, E16	E16		

El paso a esta tercera secuencia se produce a través de indicios contextualizadores no verbales (fuerte énfasis) y verbales («VALE»), típica pieza fronteriza. En primer lugar (líneas 287-306), la profesora da las instrucciones para la realización de la actividad en la que aparecen continuadores como («¿vale? »), como vemos en el siguiente fragmento:

P2- se trata de que intentéis utilizarlas en un pequeño texto cuatro líneas cinco líneas ¿vale? con la situación que tenéis explicada aquí abajo ¿vale? dice [leyendo las pautas para el ejercicio] imaginad ¿vale? aquí pone en parejas en tres imaginad que ayer fue sábado y fuisteis de marcha ¿vale? fuisteis de fiesta pasaron muchas cosas había chicos chicas bebida de todo ¿vale?

(II, p.63: 287-293)

Es interesante notar la razón por la cual la profesora cree en la importancia de la práctica:

P2- porque en realidad lo importante de la lengua coloquial no es saber las palabras sino utilizarlas bien ¿no? porque a veces si las utilizamos mal es lo que demuestra que somos extranjeros \ ¿no? ¿vale?

(II, p. 63-64: 298-300)

En este caso, por tanto, observamos la ausencia, o más bien, la oposición a un discurso analítico pluricultural, en el que el bagaje y experiencias del alumnado se tiene en cuenta para la construcción de la conciencia intercultural.

En el siguiente fragmento observamos intercambios de pares adyacentes pregunta-respuesta, iniciados generalmente por los estudiantes. Por eso, en este caso, las respuestas de P2 suelen ser de validación:

E10 – existe cool en explicar a un chico muy guapo /  
P2 – cool sobre todo es que por ejemplo no guapo sino que viste muy bien muy moderno  
E10 – = = [risas]  
P 2– = = preocupado por la moda

(II, p. 64: 311-314)

En otras ocasiones, la docente aprovecha la pregunta de un estudiante para relanzar esa misma pregunta a toda la clase. En este momento se produce una construcción cooperativa del significado de una palabra entre alumnos y profesora, aunque finalmente es la docente quien valida la información y podemos hablar de una estructura I-R-F, como vemos a continuación:

E16 – ¿ligar? ¿qué es ligar?  
P – ¿qué es ligar? / ¿LIGAR? ¿qué es ligar? /  
E5 – = = to flirt  
P – = = flirtear flirtear ¿vale? es todo el proceso que realizamos que hacemos para conseguir que un chico o una chica se fije en nosotros ¿no? y después pues todo lo que hacemos de hablar con él o con ella pedir el teléfono [los alumnos conversan en grupo]¿sí? ¿lo tenéis ya? / [los alumnos continúan con su tarea mientras ella se aproxima a los grupos y les ofrece ayuda]

(II, p. 58: 22-28)

La dinámica de la clase continúa así, con interrupciones de la profesora mediante preguntas alarma («¿lo tenéis ya?»), para comprobar si los estudiantes han acabado la tarea. Finalmente, se corrige. Los estudiantes realizan la lectura de su texto y P2 les da *feedback* positivo y lanza otra pregunta de alarma para que un grupo concreto lea su aportación:

E12 – = = hola Carla qué pena que no viniste ayer con nosotros a la fiesta muy guay había mucha peña pero estaba bien conocí a un chico e pasé con él una noche alusinante pero como estoy de vacaciones sólo tuve buen rollo y si estuve en mi país creo que tendría una relación más larga pero Gianna estaba ligando con un chico con un chico pero luego se enteró que él tiene la cara dura quiere invitó a cena pero luego pensó que paga ella y Carla

contesta ¡no me digas! ¡qué fuerte! sí sí mm ha tenido mal  
rollo mal rolo  
P2 – = = ¡qué mal rolo! mm perfecto ¿sí? que le invitó a  
cenar pero al final pagó  
E12 – = = paga ella  
P2 – = = mm vale ¿el vuestro? /

(II, p. 65: 375-383)

### 7.2.3.4. Síntesis de la sesión

Laura comienza sus clases con un discurso social, que le sirve no solamente como modelo de lengua, sino también como primer acercamiento o actividad de rompehielos en la sesión. Sin embargo, a partir de una primera pregunta, que, en este caso la estudiante, responde de manera tajante, la profesora no aprovecha para continuar trabajando sobre la lengua. Simplemente cierra la interacción. Seguidamente, la intención de la profesora es reactivar los conocimientos adquiridos en la sesión anterior, mediante referencias a palabras y actividades concretas. En la nueva sesión, la intención de la profesora es aprender el significado literal y sociocultural de algunas palabras coloquiales que aparecen en un cuadro. En su explicación, aparecen dos tipos de discurso:

- 1) Un discurso informativo a través del que se presentan elementos léxicos y su significado particular en España. Dado que se trata de palabras coloquiales, el significado y uso, queda restringido a la variedad peninsular, aunque esto no se comenta en la sesión analizada.
- 2) Un discurso informativo a través del cual se presentan *saberes y comportamientos socioculturales*, como vimos en el ejemplo de «flipado». Con este discurso, Laura amplía el significado de las palabras y explica el origen, generalmente sociocultural de las palabras.
- 3) Un discurso formativo en el que se comparten *saberes y comportamientos socioculturales*, como en el ejemplo de «guaperas». Para ello, la profesora hace preguntas sobre la raíz y sobre el uso negativo de esta palabra.

4) Un discurso formativo de construcción cooperativa de *saberes y comportamientos pluriculturales*, como es el caso de la explicación de «porro».

Todos estos discursos están generados por la docente, quien ocupa el mayor porcentaje de turnos de palabra. Vemos que los dos primeros tipos de discurso tienen un propósito informativo, se interesa por presentar elementos léxicos y conceptos que cree que no tienen equivalente en las lenguas de los alumnos. Esto quiere decir que la profesora no promueve actitudes interculturales (*savoir-être*) y ni siquiera demuestra el conocimiento de los grupos sociales presentes en su clase (*savoirs*), ya que no se hace referencia al uso de estas palabras en los respectivos países. Igualmente, el alumno tampoco lo hace.

Hemos constatado que no existe un diálogo claro entre profesora y alumno, sino que generalmente es Laura la que ofrece un discurso informativo acerca de los contenidos presentados, por lo que podemos afirmar que la adquisición de *savoir-être* y *savoir* no se presenta en el aula por parte de ninguno de los participantes. Consecuentemente, y debido a la falta de estos dos primeros, la habilidad de interpretación y de relación (*savoir-comprendre*) no se promueve, es decir, no existe una correlación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo de la competencia intercultural y pluricultural del alumno. En realidad, presenta elementos culturales y explica las situaciones sociales en las que se pueden utilizar las palabras coloquiales que presenta en la sesión, pero siempre haciendo referencia a la cultura de la lengua meta [CII]. No se muestran indicios de interés (preguntas dirigidas) a los estudiantes sobre situaciones análogas en sus culturas o sobre sus sentimientos hacia ellas. No obstante, la última actividad de escritura, en la que se pide a los estudiantes aplicar las palabras aprendidas en una situación concreta, es una forma de despertar la conciencia cultural, aunque solamente en una dirección, la de comprender los productos y perspectivas de otras naciones. Para que se hubiera fomentado una conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*), habría sido necesaria una evaluación tanto de las perspectivas y productos de otros países como del propio país.

Los aspectos culturales del contexto inmediato de los alumnos que incorpora la profesora son expresiones coloquiales que se utilizan en Cataluña (ver por ejemplo, el uso de «la colla» para indicar

«pandilla», o «hacer campana» para indicar «hacer novillos») y en el resto del Estado («currar», «flipar», etc.). Son palabras dirigidas a un grupo de estudiantes jóvenes Erasmus, cuyas necesidades se proyectan en este tipo de cursos, es decir, se presupone que ellos se comunicarán en la L2 con otros estudiantes análogos y el uso de la lengua más extendido será el coloquial.

Como podemos inferir, en la actuación docente de Laura subyace una visión de lengua extranjera (LE). Parte de las necesidades que ella cree que tendrá el grupo, estudiantes Erasmus que vienen unos meses y que necesitarán manejar el registro coloquial para relacionarse con otros jóvenes en la lengua extranjera durante su estancia lingüística en Barcelona.

## **7.2.4. Cuarta sesión de clase analizada (Ester)**

### **7.2.4.1. Contexto de la sesión**

Los objetivos principales de la sesión de Ester giran alrededor del desarrollo lingüístico e intercultural. Las prácticas que se observan pretenden mecanizar el uso de las formas verbales (imperativo y condicional) asociadas con la función de dar consejos, que Ester había presentado en la clase anterior, pero a la vez promueven la formación intercultural. La docente aborda temas que capaciten a sus alumnos inmigrantes como hablantes interculturales y le permitan su desarrollo personal en la sociedad de acogida.

Esta sesión se realizó el día 18 de noviembre de 2009 en el *Centre de Formació d'Adults-Gòtic* con una duración de 2 horas. El grupo está constituido por veintiocho alumnos entre 25 y 45 años, matriculados en un curso regular de nivel intermedio (B1). Se trata de un grupo de personas inmigradas a Barcelona de distintos lugares del mundo. Están muy interesados por aprender el idioma, movidos por sus necesidades de desarrollo personal, de integración social y de inserción laboral. En el siguiente cuadro asignamos a cada estudiante una letra (E) y un número, por ej. E1, E2 además indicamos el sexo y la nacionalidad. A Ester, la profesora nos referimos con P4. Así, los participantes en el aula son:

Tabla 26. Participantes clase Ester

P4	profesora (ESTER)	E12	mujer (china)	E24	hombre (China)
E1	mujer (Brasil)	E13	hombre (chino)	E25	hombre (China)
E2	mujer (Marruecos)	E14	mujer (Italia)	E26	mujer (Ucrania)
E3	hombre (Pakistán)	E15	mujer (Rumanía)	E27	hombre (Pakistán)
E4	mujer (Brasil)	E16	hombre (árabe)	E28	hombre (Marruecos)
E5	mujer (Rusia)	E17	mujer (Mongolia)		
E6	mujer (China)	E18	hombre (China)		
E7	mujer (China)	E19	hombre (Moldavia)		
E8	mujer (India)	E20	mujer (China)		
E9	mujer (Ucrania)	E21	hombre (Marruecos)		
E10	hombre (Ucrania)	E22	mujer (Armenia)		
E11	mujer (China)	E23	hombre (China)		

En los datos objeto de estudio encontramos una primera secuencia de gestión en la que Ester comprueba el progreso de una actividad y sugiere a los alumnos que la realicen. Los estudiantes preparan la actividad en grupo con el apoyo de un *input* gráfico (viñeta de Quino) (véase anexo VIII, p. 246) mientras la docente les orienta y les hace comentarios. Seguidamente, observamos una segunda secuencia o fase de *Práctica semicontrolada*. En ella, la profesora realiza la puesta en común de la actividad mediante una lluvia de ideas, en la que solicita a los alumnos que hagan hipótesis sobre los problemas que tiene la familia representada en la viñeta. Tras esta primera aproximación al tema, la profesora demanda a los estudiantes qué consejos les darían a dicha familia. Los aprendices formulan sus consejos y a partir de ellos se generan diversos temas (la fertilidad, la familia numerosa, los hijos...), que construyen de forma colectiva. A continuación, observamos una tercera secuencia breve de *Presentación de elementos léxicos*, en la que la docente facilita vocabulario. Finalmente, encontramos una cuarta secuencia o fase de *Práctica semicontrolada* en la que la profesora conversa con los estudiantes sobre los temas mencionados e intercambian información sobre lo que sucede en sus países y en España. Se genera una gran interacción en un diálogo en que todos aportan información, valoran y opinan sobre la familia, los hijos, el control de natalidad, el infanticidio y el aborto, tanto en sus propios países de origen como en España.



En el apartado siguiente, centramos nuestro análisis en las secuencias de la sesión que el investigador y la profesora comentan en la entrevista.

#### **7.2.4.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión**

En las siguientes tablas, aparecen las secuencias en que hemos dividido los datos del corpus. Estas secuencias se refieren a fenómenos culturales, según nuestro objeto de estudio, y les hemos asignado las categorías de análisis correspondientes.

**Tabla 27.1. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
20:05	Instrucciones	P4 localiza la actividad y les da pautas para que escriban en grupos de tres un diálogo con apoyo gráfico.		P4	3. Organiza un diálogo entre Pocopelo y el dependiente
20:10	Corrección	P4 realiza la puesta en común de los diálogos. Selecciona a los alumnos de tres en tres.		Grupos de 3	
20:20	Instrucciones	P4 solicita que realicen dos ejercicios de expresión escrita con apoyo gráfico y les da pautas para cada uno.		P4	
20:21	Práctica semicontrolada (E. E.)	Los alumnos realizan la actividad en parejas y grupos de tres. Mientras tanto P4 se acerca a los grupos y les ayuda con el vocabulario.		P4	4. Mira el dibujo de Pepe y Pepita..., 5. La familia Pocopán (viñeta de Quino)
20:30	Corrección	P4 conversa con E2 sobre la viñeta de Quino y surge la idea de «una mujer que parece una coneja» y los niños.  P4 realiza la puesta en común con los alumnos del diálogo 4. Selecciona a los alumnos de tres en tres y ellos leen el diálogo. (aparece el humor al tratar las relaciones de pareja)	Puesta en común	E2 (marroquí)	
(líneas1-4)	Instrucciones	P4 comprueba que han anotado ideas para la actividad 5; les recuerda las pautas y les da 3 minutos para finalizarla.	Gestión de la actividad	P4	4. Mira el dibujo de Pepe y Pepita
	Práctica semicontrolada (E. O.)	Los alumnos finalizan la actividad. Mientras tanto, P4 se acerca a ellos, les orienta y les proporciona ayuda.		P4  (todo el grupo)	5. La familia Pocopán (viñeta de Quino)

Tabla 27.2. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
20:31 (líneas 4-6)	Práctica semicontrolada (E. O.)  <b>DMF-CINTER</b>  <b>DMF-HINTER</b>	P4 les invita a poner en común la actividad. En primer lugar, realiza una lluvia de ideas formulando una pregunta general al grupo sobre la familia representada en la viñeta.	Gestión de la actividad	P4	La familia Pocopán (viñeta de Quino)
(líneas 6-52)		E2 sugiere el tipo de texto que ha elaborado; P4 lo valora y lanza la pregunta general al grupo para tratar de caracterizar la familia de la viñeta.	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española	E2 (marroquí), P4	
		E28 ofrece otra hipótesis y P4 la recoge. E10 aporta otra hipótesis y P4 la recoge. E2 hace una valoración negativa sobre la familia, P4 la recoge y los otros se ríen. E2 trata de explicar su impresión al respecto y P4 la recoge.		E28 (marroquí), E10 (ucraniano), P4	
		E28 aporta su punto de vista y P4 lo recoge. E4 añade otra idea y P4 la valora positivamente. E27 y E10 hacen comentarios y P4 los recoge.		E2 (marroquí), E4 (brasileña)	
(líneas 53-61)		P4 les pide que hagan nuevas aportaciones. E28 realiza un comentario y P4 lo recoge.	La identidad de la mujer de la viñeta	E27 (pakistani), E10 (ucraniano)	
		E4 ofrece una hipótesis sobre la identidad de la mujer de la imagen que provoca risas y más interacción. Los alumnos hacen hipótesis y P4 aclara la identidad de la mujer. P4 trata de concretar el tema por medio de la imagen. E2 hace un comentario irónico y P4 lo recoge.	Lectura interpretativa de la viñeta	E28 (marroquí), E4 (brasileña)	
(líneas 62-74)				P4, E2 (marroquí)	
(líneas 74-84)		P4 les pregunta qué consejos les darían a esta familia. E14 ofrece un consejo, P4 lo recoge y pide más aportaciones al grupo.	Consejos de los alumnos a la familia	E14 (italiana), P4	

**Tabla 27.3. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester)**

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
20:37  (líneas 74-84)	Práctica semicontrolada (E. O.)	E28 formula otro consejo y P4 lo valida. E8 ofrece otro consejo, P4 lo acepta e invita a hacer nuevas aportaciones.	Consejos de los alumnos a la familia	E28 (marroquí), P4, E8 (india)	
(líneas 84-103)	<b>DI-SS [CII]</b>	E2 comenta que ha creado un diálogo. P4 le sugiere que lo lea. E2 se refiere a la mujer con el calificativo de «coneja». Los compañeros se ríen. P4 informa del significado que tiene la expresión «una mujer que parece una coneja» en España.	Valoraciones sobre la fertilidad de la mujer en España y el índice de natalidad	E2 (marroquí)  P4	
(líneas 103-112)	<b>DI-SS [CII]</b>	E15 reacciona ante la percepción negativa de la mujer y sugiere que el gobierno debe valorar a las familias numerosas para que aumente la natalidad.  P4 les pide su opinión sobre el tema e informa sobre la familia numerosa en España.	La familia numerosa (ayudas del gobierno)	E15 (rumana)  P4  E4 (brasileña), E15 (rumana)	
(líneas 112-139)	<b>DMF-HINTER</b>	E4 expresa su opinión sobre el tema de los hijos. E15 valora positivamente a la madre. P4 les pide su opinión sobre el tema de tener hijos y las posibilidades que pueden ofrecerles los padres. E5 expresa su percepción sobre el tema. E2 entra en el debate y expresa su punto de vista. E5 hace aclaraciones sobre su opinión y E2 trata de imponer su posición. E14 trata de relativizar el asunto. E4 expone relativiza las posibles circunstancias que podrían rodear a la familia representada en la viñeta; se remite a situaciones que ella conoce personalmente.	Tener hijos	P4  E5 (rusa)  E4 (brasileña), E2 (marroquí), E14 (italiana)  E4 (brasileña)	

Tabla 27.4. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
20:42  (líneas 140-141)  (líneas 141-159)	Presentación de elementos léxicos  <b>DMF-CO</b>  <b>DMF-REL</b>	P4 presenta algunas palabras que necesitan y a continuación abre el debate sobre el tema de tener hijos en sus países en relación con el nivel económico.  E27 hace aclaraciones sobre la familia numerosa en Pakistán remitiéndose a la suya. P4 sintetiza el comentario del alumno pakistaní y se interesa por su familia y éste le informa.  E2 hace un comentario humorístico sobre la madre y se ríe.	Tener hijos  Tener hijos en los países de los alumnos: el caso de Pakistán		
(líneas 160-167)  (líneas 168-193)  (líneas 193-199)	<b>DMF-CINTER</b>  <b>DMF-CPLUR</b>  <b>DMF-SPLUR</b>  <b>DMF-HINTER</b>  Práctica semicontrolada (E. O.)	P4 se interesa por el tema del control de natalidad en los países de los alumnos. Para ello dirige la atención a varios países y finalmente centra su interés en China. E6 explica lo que sucede en China. P4 se interesa por saber información relativa a la preferencia por el género masculino. E6 informa sobre este asunto.  P4 explica la causa de la desproporción entre hombres y mujeres. E2 interviene con un comentario humorístico y P4 lo descarta. P4 se interesa por el número de hermanos en las familias de dos estudiantes chinas (E6 y E7). Las alumnas informan sobre ello. P4 pregunta la opinión al grupo sobre el hecho de tener un solo hijo. E2 y E27 hacen un comentario.  P4 pregunta por la situación en Brasil. E4 comenta sus impresiones respecto a este tema en Brasil. P4 sintetiza el comentario de E4 y focaliza el tema en India.	El control de natalidad en los países de los alumnos:  Control de natalidad en China  Control de natalidad en Brasil		

Tabla 27.5. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
20:48  (líneas 199-223)	Práctica semicontrolada (E. O.)  <b>DMF-SPLUR</b>  <b>DMF-HINTER</b>	P4 pregunta por el caso de India.  E8 y E27 aporta información sobre la situación en India y Pakistán  P4 se interesa por la orientación que ofrecen los médicos en estos países respecto al control de natalidad.  E8 informa sobre este asunto y señala la preferencia por los hijos varones y el rechazo social a las familias que tienen sólo hijas. Los compañeros se sorprenden y muestran su desacuerdo E4 y E9.	Control de natalidad en La India y en Pakistán:  Orientación médica a los padres  Preferencia por los hijos varones en la India	P4  E8 (india), E27 (pakistani)  P4  E8 (india)	
(líneas 224-229)		E8 comenta que existe la posibilidad de matar a la mujer. E27 puntualiza respecto a este tema en Pakistán y P4 le sugiere que explique lo que sucede en su país. E27 comenta lo que ocurre.	Preferencias por el género de los hijos en Pakistán	E8 (india), E27 (pakistani), P4	
(líneas 230-257)		P4 pregunta por el caso de Marruecos.  E28 aporta información sobre el tema y explica el uso que hacen las familias de los anticonceptivos. E2 habla de su familia.	Control de natalidad en Marruecos	P4  E28 (marroquí), E2 (marroquí)	
(líneas 258-270)		P4 se interesa por el caso de Rusia. E5 explica la inexistencia del control de natalidad. Aporta información relacionada con la propaganda antiaborto y con las ayudas del gobierno a las familias.	Control de natalidad en Rusia	P4  E5 (rusa)	

Tabla 27.6. Categorización de los datos del corpus y esquema general de la sesión (Ester)

Tiempo y líneas	Secuencia	Actuación de los participantes	Tema	Participantes	Material
20:55  (líneas 270-273)	Práctica semicontrolada (E. O.)  <b>DMF-SPLUR</b>	P4 pregunta por el caso de Mongolia. E17 informa sobre este asunto.  E4 comenta los casos en Brasil de infanticidio.	Control de natalidad en Mongolia  El infanticidio en Brasil, en Marruecos y en España	P4  E17 (mongola)  E4 (brasileña)	
(líneas 274-287)	<b>DMF-HINTER</b>	P4 hace un comentario sobre este tema en España. E28 añade otro comentario sobre el tema relacionado con Marruecos.		P4	
(líneas 288-324)	<b>DI-SS [CII]</b>	P4 habla de la posibilidad del aborto en España y ofrece información sobre el tema. E17 hace un comentario sobre las dificultades para abortar en España.  E2 añade las dificultades que existen en Marruecos para abortar.	El aborto en España y en Marruecos	E28 (marroquí)  P4  E17 (italiana)	
	<b>DI-SS [CII]</b>	P4 alude al caso de las mujeres marroquíes que vienen a abortar a España. E2 explica cómo funciona la ley en Marruecos y P4 acepta su comentario.		E2 (marroquí)	
	<b>DI-SS [CII]</b>	P4 explica cómo estaba la situación en España en este tema (con humor), hace una valoración sobre este tema y cierra el debate.		P4	
21:00	Instrucciones	P4 anuncia que van a acabar con el imperativo y que van a escuchar una canción. Les reparte la letra de una canción y les informa de que van a escuchar una sevillana. Solicita que completen los verbos.		P4	Letra de la sevillana <i>Los adioses</i>

### 7.2.4.3. Análisis de la sesión: la construcción discursiva de los temas culturales

A continuación, nos centramos en el análisis de las aportaciones de los participantes a los temas que se tratan en la sesión de clase. Para ello, se han dividido las intervenciones en dos grandes categorías. Para la primera, las intervenciones no problematizadas, hemos indicado entre paréntesis la persona que las realiza. Para la segunda, las intervenciones problematizadas, hemos señalado la persona que las realiza y debajo de una de las cinco funciones posibles de estas: directivas (DIR), reactivas (REAC), de relanzamiento (REL), continuativas (CONT) y desligadas (DES).

**Tabla 28.** Intervenciones de Ester  
Secuencia 1. Instrucciones

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
1-4	Gestión de la actividad (P4)		E4			
4-6	Gestión de la actividad (P4)					

En esta primera secuencia, Ester inicia el intercambio 1 (líneas 1-4) con un acto directivo («bueno a ver lista de problemas que tiene la familia Pocopán») para captar la atención de los alumnos y comprobar la marcha de la actividad. Una estudiante (E7) ofrece una respuesta de confirmación («estamos haciéndolo») y la profesora reacciona con una validación de iteración («estáis haciéndolo»). La docente, a través del conector fronterizo («vale») conecta este primer acto directivo con los dos siguientes, en los que: 1) invita a los estudiantes a que realicen la actividad mediante una pregunta alarma («¿lo hacéis la familia Pocopán?») y 2) les recuerda el objetivo de la actividad y les limita el tiempo («la lista de problemas | los consejos que les dais | tres minutos no más»).

Los aprendices se involucran en la actividad en grupo y anotan sus comentarios sobre la viñeta. A continuación, la profesora inicia el intercambio 2 (líneas 4-6) con otro acto directivo en el que invita al grupo a realizar la puesta en común de la actividad con preguntas alarma («¿lo miráis a ver?», «¿ya estáis?»). Como vemos, las



intervenciones de los turnos (1 y 4) forman dos intercambios no problematizados, es decir, la docente invita a los alumnos a dar una respuesta, pero su verdadero propósito no es ese, sino implicarles en la actividad y gestionarla. Este tipo de intervenciones no hacen ninguna aportación significativa al tema, ya que con ellas se dirige la dinámica de clase.

Seguidamente, se inicia la segunda secuencia, en la que se desarrolla la fase de *Práctica semicontrolada* puesta en común de la actividad que han preparado los alumnos por escrito. En la tabla 29 se indican los intercambios (número de líneas), los temas y los tipos de intervenciones de esta secuencia:

**Tabla 29.** Intervenciones de Ester  
Secuencia 2. Práctica semicontrolada

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
6-13	Percepción de los alumnos de los(P4)	P4	E10, E2,			
13-15	problemas de una familia española		P4,			
16-17	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		P4, E28,			
18-29	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		P4, E10,			
30-31	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española	E2	P4, E2,			
32-37	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		P4, E28,			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		P4, P4,			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E4, P4,			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E27, P4			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E27,P4,			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E27, P4			
37-40	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E28,E27			
41-46	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		P4,			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E10, P4,			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E10, P4,			
46-52	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E10, P4			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E28, P4,			
	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E28, P4,			

	Percepción de los alumnos de los problemas de una familia española		E28, P4, P4, P4, E28,E28 P4,			E2 E2
<b>53-61</b>	La identidad de la mujer de la viñeta	E4	P4, E4, P4, E28, P4, E28	P4		E2
<b>62- 74</b>	Lectura interpretativa de la viñeta (funcionario-petición de ayuda de una familia numerosa)		E28, P4, P4, E2, E28, E2, P4			

En esta segunda secuencia, Ester realiza la puesta en común de la actividad con los alumnos por medio de intercambios elicítivos en tres movimientos (elicitación- información-aceptación).

En el intercambio 1, la docente realiza tres actos: 1) llama la atención del grupo (directivo); 2) formula una pregunta referencial sobre la viñeta (elicitación) y 3) da instrucciones (directivo):

P4 [...] bueno a ver e miramos a ver ¿qué problemas tiene esta familia? / vamos diciendo problemas que tiene

(II, p. 78: 6-7)

La profesora invita al grupo a participar con una contribución directiva, siempre una pregunta. Los estudiantes autoseleccionan su turno para responder a la demanda (aportación de información); la profesora evalúa las respuestas (aceptación) y formula otra pregunta. Destacan los pares adyacentes que siguen el patrón I-R-F aserción (estudiante)-validación o comentario (profesora) con los cuales los participantes construyen de forma cooperativa la información que les proporciona el *input* gráfico (la imagen de la viñeta) (véase anexo VIII, p. 246) y que sirve para introducir el tema de los problemas de una familia española.

E2 toma la iniciativa con una demanda de validación. La docente responde con una validación de acuerdo y formula de nuevo la

pregunta inicial. Los aprendices responden a la demanda de la profesora con contribuciones reactivas; E10 con una demanda de validación («¿pobres?/») y E2 con una validación de acuerdo («pobres»). La profesora interviene con una validación de acuerdo («son pobres vale») y enseguida realiza un movimiento de elicitación lanzando al auditorio una pregunta requerimiento («¿qué más?/»).

Seguidamente, se generan los intercambios 2 y 3, formados por dos pares adyacentes estudiante-profesora en los que domina la función reactiva e introducen el juego aserción-validación. Un caso representativo es el siguiente:

E28 – tienen muchos hijos  
P – = = tienen muchos hijos  
E10 – falta dinero falta trabajo  
P – = = les falta les falta les falta dinero les falta trabajo

(II, p. 78: 14-17)

En este fragmento se aducen otros problemas como el número de hijos y la falta de recursos económicos y empleo. Como veremos a lo largo de la secuencia, el contrato didáctico se hace patente en el discurso de la clase. La docente suministra *feedback* a los estudiantes mediante reparaciones (línea 17) o poniendo énfasis en el error («les falta»). Seguidamente, en el mismo turno se inicia el intercambio 4, en el que E2 introduce una valoración negativa de la pareja:

E2 – = = y su único problema que son tontos  
P – = = y su único problema es que son tontos [risas de los alumnos]  
E28 – = = no sabes  
P – = = tontos vale tontos  
E2 – = = ¡hombre! que un hombre que tiene la cabeza [riendo] no vale hacer tantos niños así  
P – = = no vale hacer tantos niños así  
E28 – = = pero a veces las cosas pasan  
P – = = ¿eh?  
E28 – sí que a veces las cosas pasan  
P – = = a veces las cosas = pasan =  
E28 – = = = salen = del control  
P – = = = salen del control las cosas

(II, p. 78: 18-29)

En este fragmento subyace una actitud mediadora en la actuación de la profesora. Ella valida la producción de E2 y acepta su juicio de valor negativo («tontos»), a pesar de la hilaridad que éste provoca en los alumnos. Otro caso similar lo vemos en su actuación tras la reacción de desacuerdo emitida por E28 («no sabes») respecto a la intervención previa de E2. La profesora decide no intervenir y mantenerse al margen, aceptando finalmente la aportación de E2 («tontos vale tontos») para dejar el espacio interlocutivo abierto a todas las opiniones y que los aprendices desarrollen sus habilidades interculturales (de interpretación y de relación) con la lectura interpretativa del texto. De hecho, E2 interviene con una contribución directiva («¡hombre! que un hombre que tiene la cabeza [riendo] no vale hacer tantos niños así») con la que justifica su valoración anterior y sugiere el tema de la responsabilidad de tener hijos.

La docente reacciona con una validación de iteración, en la que repite la última parte de la intervención de E2 («no vale hacer tantos niños así»). Enseguida E28 responde con una validación de desacuerdo («pero a veces las cosas pasan») tratando de incorporar la idea del azar en la planificación familiar, pero no se genera debate. Al contrario, P4 reacciona con una pregunta («¿eh?») por falta de comprensión. E28 le responde sin aportar ninguna iniciativa, sólo confirma lo que ha dicho mediante una validación de iteración. Un ejemplo representativo de lo que acabamos de comentar es el siguiente:

E28 – = = pero a veces las cosas pasan

P – = = ¿eh?

E28 – sí que a veces las cosas pasan

P – = = a veces las cosas = pasan =

E28 – = = = salen = del control

P – = = salen del control las cosas

(II, p. 78: 24-29)

Tras una breve pausa encontramos el intercambio 5 (líneas 30-31), en el que participan E4 y P4. En él hallamos el esquema I-R-F: aserción (estudiante)-validación-comentario (profesora). E4 alude de forma irónica a la televisión («no tienen televisión en casa») con la implicatura que ello tiene, es decir, como la causa de que hayan tenido tantos hijos. La docente responde con una validación de acuerdo y una valoración positiva de dicho comentario («eso es buena idea»).

En los intercambios anteriores, como hemos podido comprobar, subyacen los principios del contrato didáctico. El *feedback* que suministra la profesora a los aprendices sirve de andamiaje o ayuda que hace que estos reformulen sus enunciados y todos puedan aportar sus interpretaciones del texto a pesar de sus dificultades para usar la L2.

Los siguientes intercambios se caracterizan por este carácter dialógico y cooperativo. Son muy breves y en cada uno de ellos se sugiere un problema en relación con la familia. Durante toda la secuencia la docente valida los enunciados de los alumnos y realiza en otras dos ocasiones movimientos de elicitación con la pregunta requerimiento («¿qué más?») (líneas 31 y 46), con la que demanda a los alumnos aportación de información nueva.

Seguidamente, E27 inicia el intercambio 6 (líneas 32-37). En él domina la función reactiva y está formado por tres pares adyacentes que siguen el esquema (demanda de validación-validación) que introducen el juego de acuerdo-desacuerdo con los enunciados emitidos por E27. El fragmento siguiente recoge lo que acabamos de comentar:

E27 – = = no tienen posibilidad (???)  
P – = = no tienen | posibilidad  
E27 – = = de dar ¿education? /  
P – = = para educar a los hijos  
E27 – = = sí  
P – = = vale

(II, p. 78: 32-37)

A continuación, es la docente quien inicia el intercambio 7 (líneas 37-40) mediante la partícula fronteriza «vale», con la que cierra dicho acto informativo y lo conecta con el siguiente. Este intercambio sigue la tríada I-R-F (Iniciación-Respuesta-*Feedback*) que responde al esquema demanda-aportación de información-*feedback*. La profesora inicia su actuación con la demanda de información sobre la viñeta, siempre con la pregunta requerimiento («¿qué más?»). Los estudiantes E28 y E27 aportan información con respuestas limitadas y P4 les proporciona *feedback* mediante una reformulación. Prueba de ello es el fragmento siguiente:

P – = = vale ¿qué más? /  
E28 – que buscan a  
E27 – = = buscando trabajo  
P – = = buscan trabajo

(II, p. 78: 37-40)

Seguidamente, encontramos el intercambio 8 (líneas 41-46), en el que prevalece la función reactiva. Se compone de pares adyacentes unidos por la relación aserción–validación o pregunta-respuesta. Un ejemplo de ello es el fragmento siguiente:

E10 – = = no se protecto ¿cómo se dice? /  
 P – = = ¿dime? /  
 E10 – no la familia no se protege  
 P – = = la familia no se protegen  
 E10 – = = y por eso tienen  
 P – = = y por eso tienen muchos hijos no utilizan protección  
 [...]

(II, p. 78: 41-46)

En el mismo turno, se inicia el intercambio 9 (líneas 46-52). La docente realiza un movimiento de elicitación mediante la pregunta requerimiento «¿qué más?» con la que solicita una respuesta lingüística al auditorio.

P4 – = = [...] ¿qué más? /  
 E28 – = = buscar trabajo en que ganen | e | en lo que ganas más  
 P – = = no buscan trabajo no pueden buscar trabajo en lo que  
 E28 – = = ¡no! ¡no! tiene que buscar ¡busca!  
 P – = = tiene que buscar más trabajo o un trabajo donde gane más  
 E28 – = = exacto  
 P – = = un trabajo donde gane más

(II, p. 78-79: 46-52)

Como podemos ver, E28 responde con una contribución reactiva que completa la idea que había sugerido en el intercambio 7, la necesidad de búsqueda de empleo («buscar trabajo en que ganen | e | en lo que ganas más»).

En el fragmento anterior, el discurso adopta el patrón aserción-validación, pero con una particularidad. La docente, ante la respuesta limitada que le ofrece E28, trata de reformularla, pero modifica su intención. E28 reacciona con una validación de desacuerdo («¡no! ¡no! tiene que buscar ¡busca!») que trata de desambiguar el enunciado de P4. Seguidamente, P4 logra

expresar la intención de E28 y éste le responde con una validación de acuerdo. Finalmente, P4 cierra el intercambio con una validación de iteración, en la que repite la última parte de su enunciado anterior («un trabajo donde gane más»).

En el siguiente fragmento encontramos el intercambio 10 (líneas 53-61). En él se hacen hipótesis acerca de la identidad de la mujer representada en la viñeta:

E4 – = = yo creo que no tiene su su mujer también ¿no?  
aquí [risas de los alumnos]  
P – ¿eh?  
E2 – = = tiene dos y no una  
E4 – = = seguro mira tía o madre no lo sé pero no es su  
mujer  
P – = = ¡no! es su madre a ver con tantos niños ¡pobre  
mujer!  
E28 – = = a ver si es su suegra también  
P – = = es su mujer = tiene muchos niños  
E28 – = = = es su mujer =  
E2 – = = = tiene dos mujeres porque tiene dos (???)

(II, p. 79: 53-61)

Como podemos observar, E4 inicia el intercambio con una intervención directiva que introduce un nuevo asunto, la identidad de la mujer. La primera reacción de los alumnos es la risa y la profesora muestra su falta de comprensión («¿eh?»). Las siguientes intervenciones son reactivas; pares adyacentes unidos por el patrón aserción-validación. En dichos intercambios los aprendices formulan sus hipótesis y la docente les responde con una validación de acuerdo o desacuerdo.

La primera persona que toma la iniciativa es una estudiante marroquí (E2) que hace una hipótesis que no se puede inferir del texto, la poligamia («tiene dos y no una») pero que forma parte de su cultura de origen. Esta intervención, junto con la siguiente («tiene dos mujeres porque tiene dos (???)») las hemos considerado desligadas, ya que no tienen relación con lo que se plantea en ese momento. Seguidamente, E4 realiza una contribución reactiva y P4 le responde con una validación de desacuerdo; aporta su punto de vista sobre la identidad de la mujer. E28 interviene con otra contribución reactiva, un comentario humorístico. Finalmente, el intercambio se cierra con el juego de

aserción-validación en el que P4 y E28 se ponen de acuerdo sobre la identidad de la mujer.

Seguidamente, encontramos el intercambio 11 (líneas 62-73) que sigue el esquema (I-R-F), un patrón recurrente en el tipo de discurso que analizamos. La docente realiza primero un acto informativo en el que: 1) alude al funcionario y 2) critica su actitud y su actuación frente al hombre que viene a pedir la ayuda familiar. Seguidamente, realiza una contribución de relanzamiento con una pregunta, tratando de profundizar en el universo de referencia. Prueba de ello es el siguiente fragmento:

P – = entonces ahora este señor que está aquí y que no entiende nada que pregunta estado civil | a ver alguien que viene con cinco hijos a pedir ayuda este señor piensa ¡ay! estado civil ¿qué estado civil tendrá? /

(II, p. 79: 62-64)

La información la construyen los aprendices y la profesora mediante pares adyacentes conectados por el juego de aserción-validación, en el que los alumnos hacen hipótesis y la docente las confirma. Las intervenciones siguientes varían ligeramente, como puede observarse en el fragmento siguiente:

E2 – = = su mujer si su mujer hace regim va muy bien con la [risas]  
 P – = = si su mujer hace régimen va a ir muy bien ¿con qué?  
 E2 – = = con  
 E28 – = = los hijos  
 E2 – = = con la crisis que tienen  
 P – = = con la crisis que tiene  
 E2 – porque cree que come mucho [risas]  
 P – = = porque crees que come mucho por eso tienen [...]

(II, p. 79: 62-74)

E2 toma la iniciativa con una contribución desligada («su mujer si su mujer hace regim va muy bien con la»), ya que se aleja de la cuestión que se plantea en ese momento. Los estudiantes no intervienen, pero se ríen al escuchar el comentario humorístico de E2. La profesora responde con una validación de iteración y una pregunta («¿con qué?»), ya que no comprende su intención. E2 responde con un enunciado carente de sentido formado por una preposición («con») y E28 contribuye con un sintagma nominal («los hijos»). Finalmente, hallamos contribuciones reactivas de E2



y P4 que introducen el juego aserción-validación en los que subyace la ironía y el humor.

Durante esta secuencia de corrección o puesta en común, la docente promueve dos componentes de formación intercultural de forma paralela que se corresponden con las categorías DMF-HINTER y DMF-CINTER. La categoría DMF-HINTER la identificamos en la actuación cooperativa de la docente en todos los temas e intercambios que se generan por medio de la lectura e interpretación de la viñeta, ya que está orientada al desarrollo de *habilidades interculturales*. En concreto, la habilidad de interpretación y de relación (*savoir-comprendre*) para interpretar el documento gráfico relacionado con la cultura meta y de explicarlo y relacionarlo con documentos o situaciones equivalentes en la cultura propia. La segunda categoría, DMF-CINTER subyace en la actuación de la profesora, puesto que además pretende construir la *conciencia intercultural* en los aprendices.

A continuación, en las tablas siguientes detallamos los intercambios, los temas y los tipos de intervenciones que encontramos en la secuencia 2:

**Tabla 30.** Intervenciones de Ester  
Secuencia 2. Práctica semicontrolada

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
74-77	Consejos de los alumnos a la familia	P4	E14,P4, E28			
77-81	Consejos de los alumnos a la familia		P4 E28,			
81-84	Consejos de los alumnos a la familia		P4, E8, P4			

Esta secuencia está formada por intercambios elicítivos que responden a la tríada (I-R-F) Iniciación (docente) → Respuesta (estudiante) → Evaluación (docente). Nueva iniciación (docente) → Nueva respuesta (estudiante) → Nueva evaluación (docente) → Etc.

La profesora inicia el intercambio 1 con una intervención directiva en la que demanda al grupo nueva información sobre la viñeta

(elicitación) e introduce un nuevo subtema: los consejos de los alumnos a la familia.

La primera respuesta la ofrece E14 con una contribución reactiva que aporta información. La docente le suministra *feedback* y realiza otra demanda por medio de la pregunta requerimiento «¿qué más?». Prueba de ello es el fragmento siguiente:

P – = = [...] ¿qué consejos qué consejos le daríais? /  
 E14 – = = la madre podría pedir un pequeño dinero al gobierno y buscar un trabajo más  
 P – = = podría pedir el dinero de ayuda al gobierno y buscar un trabajo más ¿qué más? /  
 E28 – = = parar ya ¿de crecer? / de tener  
 P – = = parar ya de tener niños  
 E28 – = = de tener niños  
 P – = = de tener niños ¿qué más? /  
 E8 – = = poner más literas | en la habitación de los niños  
 P – = = poner literas en la habitación de los niños para que puedan dormir todos en una habitación

(II, p. 79: 74-84)

Podemos ver en este intercambio que la profesora no cierra las intervenciones siguientes de los estudiantes (E28, E8), sino que valida las respuestas y mantiene abierta la interacción mediante los movimientos de elicitación. Hemos identificado en estas intervenciones la categoría DMF-CINTER, ya que trata de desarrollar la *conciencia intercultural*, haciendo que los aprendices evalúen las situaciones y se pongan en el lugar del *otro*.

Seguidamente, surgen otros intercambios en los que se generan nuevos temas. En la tabla siguiente detallamos los intercambios, los temas y los tipos de intervenciones que encontramos en la última parte de la secuencia 2 y los de la secuencia 3:

**Tabla 31.** Intervenciones de Ester  
 Secuencia 2. Práctica semicontrolada +Secuencia 3. Presentación de elementos léxicos

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
84-97	Valoraciones sobre la fertilidad de la mujer en España y el índice de natalidad	E2	P4, E2, P4, P4, P4, E2, P4, P4, E15,	E15, E15,E15, P4, E4, E15		

<b>103-112</b>	La familia numerosa en España (ayudas del gobierno)	P4, P4, E4, P4	P4	
<b>112-139</b>	Tener hijos (P4)	P4, E2, P4,E2, E5, E5, E2	E5, E5, E2	
		P4,E14, E28,P4,	E4, E5	E2
<b>140-141</b>	(Secuencia 3). Presentación de elementos léxicos	P4,E15, P4,E15, P4		

En el intercambio 2 se generan dos subtemas, las valoraciones sobre la fertilidad de la mujer en España y el índice de natalidad. Un ejemplo representativo de ello es siguiente fragmento:

P – = = [...] ¿qué más? /  
 E2 – = = yo he hecho un diálogo  
 P – = = ¿sí? vale ¿qué has puesto? /  
 E2 – bueno el señor bueno el señor está hablando con el otro le ha dicho ¡ay señor! que mi único problema que es  
 P – = = que ¿mi único? /  
 E2 – = = mi único problema que es | es que tengo una mujer | coneja y he dicho ¿coneja? / [risas] [risas de los alumnos] ¿coneja? ¿coneja conejo? / a ver como yo hecho todo sola y el señor ha dicho ¡vale! ¡vale! señores ¡basta ya! pero la próxima vez antes de hacer otro más pensáis que nosotros también estamos en crisis  
 P – vale antes de tener otro hijo pensáis que nosotros también estamos en crisis

(II, p. 79: 84-93)

Si observamos el fragmento anterior, la profesora realiza un movimiento de elicitación con la misma pregunta requerimiento que en los intercambios previos, con el fin de que los alumnos se autoseleccionen y hagan aportaciones nuevas.

E2 toma la iniciativa con una contribución reactiva («yo he hecho un diálogo»). La docente responde con una validación de acuerdo («¿sí? vale») y con una pregunta directa («¿qué has puesto?») con la que le invita a que lo lea. E2 interviene con otra reactiva en la que realiza dos actos: 1) indica quiénes son los participantes en el diálogo y 2) lee un texto en estilo directo. La docente reacciona

con una demanda de validación («que ¿mi único? /») y E2 responde reformulando el enunciado.

En la siguiente intervención de E2 domina la función directiva y con ella introduce un nuevo subtema, la fertilidad de la mujer, por medio de un comentario humorístico que consigue provocar la risa en los alumnos. En la actuación anterior de la profesora hemos identificado la categoría DMF-HINTER, ya que continúa promoviendo la *habilidad de interpretación y de relación (savoir-comprendre)* en el aprendiz.

La docente pasa al discurso monologal para hacer algunas aclaraciones. En su intervención realiza dos actos: 1) una validación de iteración del enunciado de E2 (*feedback*) y 2) un acto informativo en el que identificamos la categoría DI-SS [CII], puesto que facilita a los aprendices «savoirs» sobre la cultura meta (*saberes y comportamientos socioculturales*) que conforman el uso de la L2. En concreto, el uso de la expresión coloquial («una mujer que parece una coneja») en nuestro contexto:

P – vale antes de tener otro hijo pensáis que nosotros también estamos en crisis [escribe en la pizarra] coneja a ver coneja | coneja conejo ¿sabéis lo que es un conejo una coneja? / ¿no? conejo coneja cuando en España una mujer tiene muchos niños se le dice que parece una coneja

(II, p. 79: 94-97)

Inmediatamente, E15 toma la palabra e inicia el intercambio 3 con una contribución de relanzamiento. La alumna reacciona al discurso de la docente con una iniciativa que le sirve para introducir dos subtemas: la natalidad y las ayudas del gobierno a las familias numerosas. Un caso representativo de lo que acabamos de comentar es el siguiente:

E15 – sí pero pero perdona ¿por qué no tiene que felicitar? /  
| porque la natalidad está  
E2 – = = felicitarla [risas]  
E15 – = = sí tiene que el gobierno felicitarla y ofrir una medalla  
P – = = y darle una medalla  
E15 – = = y darle una medalla de honor porque mira otros no tienen sólo perros  
P – = = la verdad

(II, p. 79-80: 98-103)

Es muy significativo que la alumna E15 se implique en este asunto relacionándolo con el bajo índice de natalidad. E2 reacciona ante el comentario de E15 con ironía y risas. E15 y P4 continúan haciendo aportaciones al tema en un diálogo que introduce el juego de aserción-validación, con el que consiguen llegar a un acuerdo.

En ese momento la profesora toma el turno e inicia el intercambio 3 formulando una pregunta al grupo con la que relanza el tema («y los demás ¿qué pensáis? / que el gobierno tiene que ayudar a las familias numerosas /»).

E15 es la única estudiante que ofrece una respuesta, con lo cual el tema no se debate. La docente realiza un acto informativo en el que identificamos la categoría la categoría DI-SS [CII]; facilita de nuevo *saberes y comportamientos socioculturales* de la LE. En concreto explica el concepto de familia numerosa en España. Prueba de ello es el ejemplo siguiente:

P – = = familia numerosa en España creo que son más de tres | antes eran más de cinco ha ido bajando ahora son más de tres

(II, p. 80: 106-107)

Tras una breve pausa se inicia el intercambio 4. Se trata de un par adyacente que sigue la estructura (aserción-validación). La alumna (E4) toma la iniciativa y relanza el tema aportando otra idea («pero también tener hijos para no criarlos bien») y la docente interviene con una validación de acuerdo («claro tener hijos para no criarlos bien»). E4 y E15 realizan contribuciones reactivas, pero muy limitadas. En el caso de E15 es notorio el enunciado («madre heroína»), con el que trata de valorar a la madre. La profesora le responde con una validación de acuerdo («es una madre heroína vale»).

Seguidamente, encontramos en el mismo turno el intercambio 5. La docente retoma el asunto de tener hijos e introduce una iniciativa. Ella realiza un movimiento de elicitación con una pregunta cerrada o de focalización que relanza el tema («pero vosotros ¿qué pensáis? / que es mejor tener muchos hijos / o tener menos y poder ayudarles mejor»).

Los alumnos responden con contribuciones de relanzamiento (E5) o reactivas (E2). Un caso representativo es el siguiente:

E5 – = = si una familia tiene mucho dinero | si tienen posibilidades que una que alguna persona o algunas personas ayuden  
P – = = les ayuden  
E5 – = = les ayuden a su mujer por casa por cuidar los niños o lo que sea | entonces ¿por qué no? /  
E2 – eso es ¿porque tienen mucho dinero? /  
P – claro  
E2 – = = ¿sabes por qué tienen mucho dinero?  
E5 – = = ¿por qué?  
E2 – = = porque piensan bien y una familia que piensa bien [riendo] ¿va a tener todos esos niños? /  
E5 – = = no no nadie ha dicho que pensar bien significa tener mucho dinero y pensar bien  
E2 – = = ¡no! porque me parece que esta familia es tonta de tantos niños que tiene ¿vale?

(II, p. 80: 114-126)

En el fragmento anterior observamos primero la tríada (I-R-F) en las líneas 112-116. En las siguientes intervenciones, E5 relanza el tema y a continuación, encontramos contribuciones reactivas entre E2 y P4 (líneas 119-120) que siguen el esquema pregunta-respuesta. Inmediatamente, E2 y E5 debaten el tema con intervenciones reactivas que siguen el mismo esquema. E2 lanza una pregunta retórica a E5 y ésta le responde con otra pregunta. E2 formula una respuesta y le lanza otra pregunta. Finalmente, E5 le responde, mostrándole su desacuerdo y E2 reacciona con una negativa, con la que trata de imponer su posición contraria.

En los intercambios anteriores, asociamos la actuación de la docente con las categorías DMF-CINTER y DMF-HINTER ya que su finalidad es promover la *conciencia intercultural* y las *actitudes interculturales (savoir-être)* solicitando que los aprendices hagan una evaluación crítica del tema de tener hijos y en consecuencia relativicen sus creencias y valores propios sobre dicho tema.

Seguidamente, se inicia el intercambio 6. La profesora reacciona tratando de mediar entre E2 y E5 con un acto directivo («a ver en vuestros países»). Se trata de una intervención que requiere una respuesta por parte de los alumnos, pero no hace ninguna aportación significativa al tema, ya que no genera ninguna respuesta, por ello es no problematizada. Los alumnos toman la

iniciativa tratando de retomar el asunto con contribuciones reactivas. Un caso representativo de lo que acabamos de comentar es el siguiente:

P – = = a ver en vuestros países  
 E14 – = = pero hay gente que no depende  
 E28 – pero la pregunta era | has dicho que  
 E4 – = = ella puede ser tantas cosas puede ser que los dos  
 están así antes de casar | quién te dice que están allí con  
 problemas | y que viven juntos y que tienen un montón de  
 hijos pero no son casados  
 P – = = no están casados  
 E2 – = = así mejor porque vamos a tener más [risas]

(II, p. 80: 127-134)

Como podemos constatar, E14 y E28, tratan de retomar el tema, pero sus enunciados son limitados. E4 retoma el contenido de la viñeta, introduce una hipótesis y relanza el tema. La docente le suministra *feedback* mediante una reparación («no están casados»). En ese instante, E2 toma la iniciativa con una intervención que hemos considerado desligada, ya que se aleja del asunto que se aborda en ese momento. En ese mismo turno encontramos el intercambio 7. E5 sugiere un aspecto nuevo del tema y relanza el tema de tener hijos. La docente responde con una validación de iteración y se cierra el intercambio con intervenciones reactivas entre estudiante-profesora (aserción-validación) referidas a elementos léxicos.

Seguidamente, se desarrolla la secuencia 3 (líneas 140-141), una breve fase en la que la docente realiza la *Presentación de elementos léxicos* referidos al tema de los hijos (gemelos, trillizos). En el mismo turno se inicia la secuencia 4, una fase de *Práctica semicontrolada*. En la tabla 32 detallamos los temas, los intercambios y los tipos de intervenciones que corresponden a la secuencia 4:

**Tabla 32.** Intervenciones de Ester  
 Secuencia 4. Práctica semicontrolada

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
141-159	Tener hijos en los países de los alumnos: el caso de Pakistán		E4, E5, E27, P4, E2, P4, E27, P4, E27, P4, E27, P4	P4		

## 7. Análisis de los datos

<b>160-167</b>	El control de natalidad en los países de los alumnos:	P4	E27, P4, E27,E15	P4	E2
<b>168-193</b>	Control de natalidad en China		P4, E6, P4, E6, P4, P4, E6, P4, E7 E2, E27, P4, E2, E27, P4	P4 P4	E2
<b>193-199</b>	Control de natalidad en Brasil		E4, P4		
<b>199-223</b>	Control de natalidad en La India y en Pakistán: Orientación médica a los padres Preferencia por los hijos varones en La India		P4, E8, P4, E27, P4, E27, E27 P4, E8, P4, E8, E4, E9, P4, E8, P4, E8, E4, E8,	P4, E8	
<b>224-229</b>	Preferencias por el género de los hijos en Pakistán		E27, P4, E27, P4, E27, P4, E27		
<b>230-257</b>	Control de natalidad en Marruecos		P4, E28, P4, E28, E2, E28, P4, E28, P4, E28, P4, P4, E2, P4, E27, P4, E2, P4, E2, P4, E2, P4, E2		
<b>258-270</b>	Control de natalidad en Rusia		P4, E5, E27, E5, P4, E5,		



P4, E5,  
P4, E5,  
P4, E5

**270-273** Control de natalidad en  
Mongolia

P4, E17,  
P4

---

Esta secuencia se corresponde con una fase de *Práctica semicontrolada* en la que domina la destreza de expresión e interacción oral. En ella se tratan dos temas, el control de natalidad y tener hijos en los países de los alumnos.

Como veremos, esta secuencia está formada por intercambios elicitativos que responden a la tríada (I-R-F) Iniciación (docente)→Respuesta (estudiante)→Evaluación (docente). Nueva iniciación (docente)→Nueva respuesta (estudiante)→Nueva evaluación (docente)→ Etc.

En el intercambio 1, la docente, mediante la pieza fronteriza «bueno», conecta ese breve acto informativo con el siguiente, de tipo elicitativo. Ella realiza una intervención de relanzamiento en dos actos: 1) centra la atención en los alumnos («pero a ver en vuestros países») (directivo) y 2) lanza al grupo una pregunta cerrada o de focalización («¿quién tiene más hijos? la gente más rica que tiene más cultura o la gente más pobre /») (elicitativo), con la que retoma el tema de tener hijos e introduce una iniciativa.

E4 y E5 toman el turno con contribuciones reactivas; ofrecen la misma respuesta al unísono. E27, un estudiante pakistaní realiza una contribución reactiva («por ejemplo somos doce hermanos») en la que sugiere una idea que acabará de explicar en sus intervenciones siguientes. La docente le responde con una aserción, tratando de empatizar con él. E27 se ríe y E2 reacciona mostrando sorpresa. Como vemos, el discurso avanza con pares adyacentes (aserción-validación) en los que E27 hace aclaraciones sobre la familia en Pakistán con la ayuda de la profesora. Un ejemplo de lo que acabamos de comentar es el siguiente:

E4 y E5 – = = [al unísono] la gente más pobre  
E27 – = = por ejemplo somos doce hermanos  
P – = = sí mi abuelo también  
E27 – = = [risas]

E2 – = = ¡madre mía!  
E27 – = = pero no estoy pobre  
P – = = no somos pobres

(II, p. 80: 143-149)

E27 toma la iniciativa de nuevo para explicar la idea sugerida en sus intervenciones previas respecto a la relación entre familia numerosa-pobreza en Pakistán. La profesora le suministra *feedback* con una simplificación de sus enunciados anteriores. E27 le responde con una validación de acuerdo; en los siguientes pares adyacentes domina la función reactiva (pregunta-respuesta o aserción-validación). La última intervención (E2), la hemos considerado desligada porque se aleja de lo que se plantea en ese momento. El siguiente fragmento representa lo que acabamos de comentar:

E27 – = = no somos pobres pero eso es una  
P – = = o sea en tu familia sois doce hermanos pero no es una familia pobre | es una familia que puede mantener a sus doce hijos sin problemas  
E27 – = = sí  
P – = = como dicen y ¿sois doce hijos de la misma madre? / o sea = mamá=  
E27 – = = misma misma =  
P – = = mamá sólo una  
E27 – = = sí  
P – = = una madre vale  
E2 – = = pues tenéis dos comidas [risas]

(II, p. 81: 150-159)

En los siguientes intercambios, la docente introduce el tema del control de natalidad, primero, de forma general, y en segundo lugar, lo focaliza en los países de los alumnos.

La profesora inicia el intercambio 2 con una intervención directiva en la que: 1) sugiere el tema del control de natalidad y 2) realiza una demanda al grupo con una pregunta requerimiento en la que solicita información sobre dicho control en sus países, poniendo énfasis en dos de ellos («en Brasil en China»). Los alumnos de dichos países no intervienen, pero E27 toma el turno con una aserción («también en Pakistán») para confirmar que existe en su país. La docente le responde con una demanda de validación y enseguida le solicita información sobre Pakistán con una pregunta, pero no se trata este asunto, ya que ella ocupa su turno con otra

demanda general sobre el tema. Seguidamente, la docente realiza una contribución de relanzamiento formulando una pregunta sobre China que sugiere una iniciativa (elicitativo) y ofrece información léxica clave (informativo). Los estudiantes E27 y E15 responden con contribuciones reactivas que no son significativas. El fragmento siguiente muestra lo que acabamos de comentar:

P – = = bueno entonces y | el control de natalidad en vuestros países ¿existe o no el control de natalidad? / | el control de natalidad ¿qué pasa? / en Brasil en China

E27 – = = también en Pakistán

P – = = ¿en Pakistán? ¿qué pasa? / | ¿hay control de natalidad? / y ahora en Brasil o en Pakistán o en China / ¿qué problema tiene China con esto? ¿qué problema tiene? / | control de natalidad es que se dice un hijo dos hijos tres hijos

E27 – = = ¡no! ¡no! ¡no! porque

E15 – = = es un ley que

(II, p. 81: 160-167)

En los intercambios siguientes observaremos que el tema del control de natalidad se focaliza en los propios países de los aprendices. Son intercambios de tipo elicitativo y siguen la tríada (I-R-F), con la particularidad de en cada uno de ellos la demanda se centra en un país concreto y la información la aportan los alumnos que proceden de ese país.

La docente inicia el intercambio 3 formulando una demanda al grupo en la que solicita información sobre el caso de China. Como veremos, enuncia el contexto y formula una pregunta requerimiento («en China ¿qué pasa con el control de natalidad? /»). Los estudiantes chinos (E6 y E7) ofrecen una respuesta y la profesora les suministra *feedback*.

P – = = en China ¿qué pasa con el control de natalidad? /

E6 – = = que un matrimonio sólo puede tener un hijo

P – = = un hijo y la gente ¿qué prefiere tener un hijo chico o un hijo chica? /

E6 – = = chico

P – = = chico bueno y tú sabes que en China hay más de veinte millones de hombres que no encuentran mujer | estadísticamente hay que me parece que son exactamente veintidós millones de hombres entre veinticinco de más de veinticinco años de más de veinticinco años de más de veintidós millones más de hombres que de mujeres | en China de gente joven | veinte o veinticinco años | porque

durante muchos años la gente prefería tener tenía sólo un hijo que fuera chico

(II, p. 81: 168-177)

En el fragmento anterior observamos que los turnos son pares adyacentes (estudiante-profesora) que siguen el patrón (pregunta-respuesta o aserción-validación). La docente dirige al grupo una pregunta cerrada o de focalización («y la gente ¿qué prefiere tener un hijo chico o un hijo chica?). La primera respuesta es la de una estudiante china (E6) que aporta una parte de la información que le ha solicitado P4 («que un matrimonio sólo puede tener un hijo»). Seguidamente, la docente valida su enunciado y formula una pregunta con la que relanza el tema e introduce una iniciativa (preferencia por un género). Enseguida responde otra estudiante china (E8). La docente valida su enunciado y por medio de la partícula fronteriza «bueno» cierra la interacción y pasa a un discurso monologal. En él realiza un acto informativo, en el que hemos localizado la categoría DI-SS [CI] (*saberes y comportamientos socioculturales*) sobre China. En concreto, explica las consecuencias que ha tenido para la población la preferencia por los hijos varones en China.

Los aprendices no tratan este asunto, sólo interviene E2 con una contribución que hemos considerado desligada, ya que es un comentario humorístico que se aleja de lo que se trata en ese momento. La docente toma el turno con una contribución reactiva en la que expresa su desacuerdo y a continuación, relanza el tema y formula una pregunta a las alumnas chinas (E6 y E7). Las estudiantes E6 y E7 responden a la pregunta, facilitándole la información que les solicita. La profesora interviene con una validación de iteración y relanza el tema con una pregunta. Los alumnos no debaten este asunto, sólo interviene E2 con una aserción. P4 responde con una validación de iteración y relanza el tema. Pero, dado que sólo interviene E27 con un monosílabo («sí»), la docente cierra el tema. El fragmento siguiente representa lo que acabamos de comentar:

E2 – = = pero yo creo que tiene un fallo de contar las personas como parecen mucho han contado dos personas en uno [risas]

P – = = en uno ¡no! ¡no! es un problema gordo en China ¿o no? / que hay muchos chicos y pocas chicas y que la gente tiene un solo hijo | ¿o no? / vosotros ¿qué sois uno dos tres? /

E6 – = = dos  
P – = = ¿y vosotros? /  
E7 – = = también  
P – = = también dos vale pero la mayoría de la gente tienen uno | entonces esto de tener sólo uno ¿es un problema o no? /  
E2 – = = es una problema  
E27 – = = es una problema  
P – = = es un problema pero ¿qué pasa si China sigue teniendo? /  
E2 – = = no así no  
P – = = así no o sea que es mucho familia ¿no?  
E27 – = = sí  
P – = = entonces algo tienen que hacer [...]

(II, p. 81: 178-193)

En el turno 193 la docente inicia el intercambio 4. Como en el caso anterior, realiza el mismo movimiento elicitativo, dirige la demanda hacia otro país («y en Brasil») y formula la pregunta requerimiento («¿qué está pasando? /») a fin de centrar la demanda en ese contexto. Una estudiante brasileña (E4) responde con una contribución reactiva. La docente le suministra *feedback*, la alumna reformula su enunciado y la profesora le ofrece de nuevo *feedback*.

Encontramos el intercambio 5 en el mismo turno (199). La actuación de Ester es la misma que en el intercambio anterior, dirige la demanda hacia otro país («y en India») y formula la pregunta requerimiento («¿qué pasa?») para centrar de nuevo el asunto en ese contexto. Una alumna india (E8) responde con una contribución de relanzamiento que aporta una parte de la información que se le solicita y la docente valida su enunciado. Un alumno pakistaní (E27) toma la iniciativa con una aserción («ni en Pakistán»); la docente responde con una validación de iteración y E27 confirma el mensaje.

Seguidamente, la docente realiza una contribución de relanzamiento con la que introduce un nuevo subtema, la orientación médica a los padres. E8 responde con una contribución de relanzamiento en la que introduce una iniciativa, la preferencia por los hijos varones. El resto de aportaciones de E27 y E8 son intervenciones reactivas que siguen el esquema aserción-validación, excepto en el turno 213 que E8 realiza una contribución de relanzamiento, en la que sugiere un nuevo subtema, la preferencia por los hijos varones. En ese momento E4 y E9

reaccionan al unísono con una contribución reactiva que expresa sorpresa y desaprobación. La docente reacciona del mismo modo y suministra *feedback* con una reformulación del enunciado de E8. El fragmento siguiente representa lo que acabamos de comentar:

P – = = no hay control pero los médicos ¿qué aconsejan a la gente? / que tengan todos los hijos que Dios da o que | tengan menos o que piensen / ¿o no hay? / ¿eh?  
 E8 – = = le dicen que tengan que ser uno o dos hijos o hijas pero las gente le gustan los hijos no hijas  
 E27 – = = depende  
 P – = = ¡ah! le gustan los hijos no las hijas  
 E8 – = = hay si que una mujer que tiene cuatro o cinco solamente hijas el dinero  
 P – = = ¡ah! tiene que pagar una dote  
 E8 – = = sí pero también ellos piensan mal para mujer  
 E4 y E9 – = = [al unísono] = ¡AH! =  
 P – = = = ¡ah! = si una mujer sólo tiene niñas la sociedad piensa mal

(II, p. 82: 205-215)

En los siguientes pares adyacentes domina la función reactiva. Estos siguen los esquemas (aserción-validación o demanda de validación-respuesta de validación) que introduce el juego de acuerdo-desacuerdo con la información aportada por E8. Es notoria la intervención reactiva de desacuerdo del alumno pakistaní E27 en el turno 221 en la que puntualiza acerca del trato de la mujer en Pakistán frente a lo que sucede en la India. Un ejemplo representativo es el siguiente:

E8 – = = si no pueden tener hijos  
 P – = = si no pueden tener hijos ¿sí?  
 E8 – = = y también pueden matar a  
 E4 – = = ¿a la mujer? /  
 E8 – = = a la mujer  
 E27 – = = no es verdad en Pakistán es diferente en Pakistán  
 P – = = es diferente en Pakistán eso es una ley de India  
 E27 – = = exacto

(II, p. 82: 216-223)

El intercambio 6 lo inicia la docente en el turno 224. Ella se interesa por obtener información del alumno pakistaní E27 sobre el tema de las preferencias por el género de los hijos en Pakistán. El discurso sigue el esquema I-R-F. La docente lanza la misma pregunta requerimiento que en los casos anteriores y E27 aporta la

información con contribuciones reactivas que siguen el esquema aserción-validación.

La docente, en el turno 230 inicia el intercambio 7 mostrando interés por otros contextos, concretamente por Marruecos. La profesora lanza la pregunta requerimiento habitual y los alumnos marroquíes E28 y E2 toman la iniciativa, aportando la información que solicita la docente. En el discurso domina la función reactiva y sigue el patrón (pregunta-respuesta o aserción-validación), lo cual permite una coconstrucción de los enunciados y de la información por medio del *feedback* que le suministra la docente a los aprendices. Un ejemplo representativo podría ser el siguiente:

P – = = y en otros países en Marruecos ¿hay control de natalidad ahora? /  
E28 – = = en Marruecos no hay control de natalidad  
P – = = ¿nada nada? ¿ni en las ciudades? /  
E28 y E2 – = = [al unísono] no  
E28 – = = no hay ningún control sólo lo que hay las familias mismas algunas hacen sus por ejemplo usan a  
P – = = ¿anticonceptivos? /  
E28 – = = sí para para dejar una una época entre un  
P – = = un niño y otro  
E28 – = = ¡exacto! en general

(II, p. 82: 230-239)

Seguidamente, Ester inicia el intercambio 8 en el turno 258. En esta ocasión formula la demanda recurriendo a una pregunta directa que dirige a los alumnos rusos («¿y vosotros en Rusia?») con la que centra el tema en ese país. Los aprendices intervienen con contribuciones reactivas. Una estudiante rusa (E5) toma la iniciativa con una aserción con carencias de léxico. E27 le proporciona ayuda léxica y el discurso avanza. Las intervenciones siguientes son pares adyacentes entre E5 y P4 que siguen el esquema (demanda de validación-validación o aserción- *feedback*) que contribuyen a que E5 pueda seguir construyendo sus enunciados y aportando más información.

En el turno 270 encontramos el inicio del intercambio 9. La docente en esta ocasión realiza la demanda sobre Mongolia dirigiendo una pregunta directa a los alumnos de este país (« y vosotros [...] en Mongolia ¿qué pasa? en Mongolia la gente tiene muchos hijos?¿pocos?»). Una estudiante mongola (E17) toma el turno con una contribución reactiva que aporta la información que le solicita

P4 («hace muchos años muchos ahora muy pocos»). La profesora responde con una validación de iteración («ahora muy pocos»).

Como hemos podido constatar, la actuación de Ester persigue el desarrollo de la competencia intercultural y pluricultural en el aprendiz. En sus intervenciones la profesora media en los procesos de construcción de la conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*), las actitudes interculturales (*savoir-être*) y los saberes pluriculturales en los alumnos.

La conciencia cultural crítica, la hemos identificado en varios planos y se corresponde con las categorías DMF-CO, DMF-REL, DMF-CINTER y DMF-CPLUR. La docente promueve la formación de la *conciencia intercultural* (DMF-CINTER) y *pluricultural* (DMF-CPLUR) en el aprendiz en dos fases: *concienciación del alumno sobre su cultura de origen* (DMF-CO) y b) *relativización de sus valores y creencias* (DMF-REL). Paralelamente, fomenta el desarrollo de *actitudes interculturales* y *saberes pluriculturales*, que se corresponden con las categorías DMF-HINTER y DMF-SPLUR. La docente, por medio de un discurso dialogal cooperativo pretende desarrollar las actitudes interculturales (*savoir-être*) de los aprendices. Como hemos visto, trata de que todos los estudiantes aporten información sobre sus países, con el fin de que pierdan su desconfianza en el *otro* y eliminen sus estereotipos. Además de ello, se observa un enfoque plural en la actuación de la docente, puesto que ella facilita la construcción cooperativa de *saberes y comportamientos pluriculturales* (DMF-SPLUR). Constatamos que los asuntos que se tratan en la clase están relacionados con la diversidad cultural de los participantes en el aula, de forma que, tanto la docente como los discentes, tienen acceso a un bagaje plural de conocimientos.

A continuación presentamos en la tabla 33 los dos últimos temas, los intercambios y los tipos de intervenciones que encontramos en la última parte de esta cuarta secuencia.

**Tabla 33.** Intervenciones de Ester  
Secuencia 4. Práctica semicontrolada

Líneas	Tema	DIR	REAC	REL	CONT	DES
274-287	El infanticidio en Brasil, en Marruecos y en España		P4, E4, E2, E4, P4, E28,	E4,		



		P4, E28,	
			P4
<b>288-324</b>		E28, P4,	P4
	El aborto en España y	E28, E27,	
	en Marruecos	E8, P4,	E14,
		E28, E2,	E2,
		P4, P4,	P4,
		E2, P4,	E2
		E28, P4,	
		E28, P4	

En el turno 274 se inicia el intercambio 10. Una estudiante brasileña (E4) lo que hace es relanzar el tema, introduciendo un nuevo subtema, el infanticidio en Brasil. La docente le suministra *feedback*, simplificando lo expuesto por E4 con el término «infanticidio». Las siguientes intervenciones son aserciones de E4 y E2; las de E4 aportan más información y la de E2 indica que también se practica en Marruecos. La docente realiza dos actos informativos: 1) explica el significado del término infanticidio y 2) señala la inexistencia de dicha práctica en España, excepto en casos extremos. Seguidamente, E28 reacciona con una aserción que aporta información sobre Marruecos. La docente le suministra *feedback* y E28 responde con una validación de iteración. El fragmento siguiente recoge lo que acabamos de comentar:

E4 – = = en Brasil los que hay aquí se quieren pero como atraso o algo así una madre en Brasil pasa mucho eso las madres tienen los hijos y o tiran a la basura  
P – = = ah sí infanticidio infanticidio  
E4 – = = sí es una absurdo pero pasa  
E2 – = = nosotros también tenemos así  
E4 – = = porque todo descontrolado y ahí niños niños no tienen información  
P – = = = infanticidio infanticidio es matar a los niños infanticidio matar a los niños | bueno aquí aquí normalmente no pasa puede pasar pero normalmente no pasa pero puede pasar en el caso de una mujer que no tiene trabajo que es muy joven normalmente no pasa pasa alguna vez normalmente no pasa  
E28 – = = en Marruecos lo mismo no pasa normalmente pero puede pasar en caso de de una mujer que se ha hecho una relación con un hombre  
P – = = sí fuera del matrimonio  
E28 – = = sí fuera del matrimonio o algo puede pasar pero en general no

(II, p. 83: 274-287)

Como hemos comentado más arriba, en este intercambio Ester sigue promoviendo la construcción cooperativa del conocimiento. Identificamos la construcción cooperativa de *saberes y comportamientos pluriculturales* (DMF-SLUR) relacionados con España, Brasil y Marruecos. Paralelamente se fomenta la *conciencia cultural crítica (savoir s'engager)* y el desarrollo de *actitudes interculturales (savoir-être)*.

La docente, en el turno siguiente (288) inicia el intercambio 11 con una contribución de relanzamiento, con la que retoma el tema del intercambio anterior y sugiere un subtema, el aborto. En su intervención realiza dos actos: 1) indica la posibilidad de abortar en España (informativo) y 2) formula una demanda (elicitativo).

E28 responde a la demanda con contribuciones reactivas que siguen el esquema pregunta-respuesta o aserción validación (líneas 288-291). Seguidamente, la docente relanza el tema en el turno 292, introduciendo una iniciativa, las dificultades para abortar en España. Los estudiantes E27 y E8 responden con contribuciones reactivas; E2 con una validación de acuerdo y E8 con una pregunta, mostrando interés por el tema. La profesora responde a la demanda de E8 por medio de un discurso monologal de tipo informativo, en el que identificamos la categoría DI-SS [CII] (*saberes y comportamientos socioculturales de la LE*), concretamente, indica las condiciones en que se puede abortar en España.

En la siguiente intervención, E28 reacciona a lo expuesto por la docente con una aserción, con la que aporta información sobre el aborto en su país, Marruecos. E2, otra estudiante marroquí, complementa la información con otra aserción. En ese momento E14 toma el turno con una intervención de relanzamiento, con la que retoma el tema de las dificultades para abortar en España e introduce una iniciativa, una alusión a una conferencia. La docente responde con una validación de acuerdo.

En el siguiente turno, una estudiante marroquí (E2) relanza el tema del aborto en Marruecos e introduce una iniciativa, el peligro para la mujer después de dos meses y medio de embarazo. La docente le responde con una validación de acuerdo y a partir del turno 306 pasa a un discurso monologal informativo en que: 1) confirma que lo que sucede en Marruecos ocurre también en España y 2)

informa sobre la práctica del aborto de la mujer marroquí en Europa.

E2 toma la iniciativa con una contribución que relanza el tema, introduciendo la posibilidad de que el hombre denuncie a la mujer en Marruecos. La profesora le suministra *feedback* con una validación de acuerdo y señala que ello también ocurre en España. En las siguientes intervenciones (líneas 312-315) E2 y P4 tratan esta misma idea por medio del esquema aserción-validación, pero en el turno 315 pasa a un discurso monologal de tipo informativo en el que en el que hemos identificado la categoría DI-SS [CII] (*saberes y comportamientos socioculturales de la LE*). En concreto, realiza dos actos: 1) informa sobre las denuncias por la práctica del aborto en España en otras épocas y 2) opina sobre la ineficacia del control de natalidad.

E28 responde con una validación de acuerdo y en las siguientes intervenciones (líneas 321-323) observamos que la interacción entre E28 y la docente sigue el esquema (aserción-validación de acuerdo-validación de iteración) con el que coinciden acerca de que tener hijos en España conlleva tener un buen nivel económico.

Como hemos podido observar en este último intercambio, encontramos breves intervenciones de tipo informativo en las que la docente incorpora *savoirs* sobre la LE, pero sigue promoviendo el diálogo intercultural. Así, hemos identificado la categoría DMF-SPLUR; la profesora sigue promoviendo la construcción cooperativa de *saberes y comportamientos pluriculturales* (sobre España y Marruecos). Asimismo, sigue impulsando el desarrollo de la *conciencia cultural crítica* y de las *actitudes interculturales*.

#### **7.2.4.4. Síntesis de la sesión**

En el discurso de Ester observamos que la primera secuencia de *Instrucciones* se limita a la gestión y no se abordan cuestiones culturales. Por el contrario, la segunda secuencia de *Práctica semicontrolada* resulta relevante, puesto que en ella identificamos un tipo de discurso mediador formativo, es decir, un discurso dialogal con el que la docente promueve las habilidades de interpretación y de relación (*savoir-comprendre*) y la conciencia intercultural en los estudiantes. La tercera secuencia no es significativa, ya que es una fase de *Presentación de elementos*

*léxicos* en la que no se introducen aspectos socioculturales. Sin embargo, la cuarta secuencia de *Práctica semicontrolada* posee una gran relevancia, puesto que están presentes las culturas de todos los participantes en el aula.

Hemos constatado que Ester desde el principio interrelaciona el desarrollo lingüístico y el desarrollo de la competencia intercultural y pluricultural de sus alumnos. En sus intervenciones identificamos en ciertas ocasiones discurso informativo referido a la [CI] o a la [CII], pero domina el discurso mediador formativo, con el que la docente media en los procesos de construcción de la *conciencia cultural crítica (savoir s'engager)*, las actitudes interculturales (*savoir-être*) y los *saberes pluriculturales* en los aprendices. En general, Ester fomenta la construcción cooperativa del conocimiento y la *conciencia cultural crítica* de forma simultánea, ya que todos los participantes en el aula intercambian información sobre sus propios países y además se implican en la evaluación crítica de sus propias prácticas culturales y en las de los otros países.

Asimismo, incorpora aspectos culturales del entorno inmediato de los alumnos. A través del diálogo sobre el tema de tener hijos, alude de forma indirecta a las dificultades que conlleva tener hijos en España, con lo que trata de concienciarles de la responsabilidad que supone decidir ser padres en una sociedad como la nuestra, donde el coste de la vida es elevado y las políticas de apoyo a la maternidad son precarias (bajas de maternidad, escasas prestaciones para el cuidado de hijos). Otro de los temas que trata es el aborto; no se genera debate, ya que se limita a informar de cuál es la situación ahora en España respecto a épocas pasadas.

Por todo ello, podemos afirmar que la actuación de Ester promueve la interculturalidad en la clase; fomenta el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura y promueve el valor que tiene la diversidad en el aprendizaje de LE. En su actuación docente subyace una visión segunda lengua (L2), es decir, ella tiene presente las necesidades de sus alumnos, un colectivo de inmigrantes que vive en Barcelona de forma permanente, que necesitarán dichas competencias para su desarrollo personal, social y profesional en el país.

## 8. RESULTADOS

En este capítulo presentamos los resultados más relevantes del análisis, basándonos en las declaraciones y actuaciones de las participantes. Está organizado en dos partes. En la primera (apartado 8.1), se esquematizan los resultados obtenidos; y en la segunda (apartado 8.2), se reflexiona sobre los mismos, lo cual nos permitirá entrar en el capítulo siguiente, en el que se va a discutir todo el proceso de investigación y el sentido que tiene en relación con nuestras propuestas iniciales.

Los resultados del análisis de los discursos de las docentes revelan que existen visiones y actuaciones diversas en relación con la competencia intercultural en el aula de ELE, a pesar de una primera verbalización aparentemente coincidente. Suelen coincidir en una visión de lengua y cultura como una entidad indisociable, aún cuando el sentido que dan al concepto de lengua y cultura difiere durante el desarrollo de sus prácticas. En sus declaraciones he constatado que el componente cultural, por ejemplo, se interpreta desde posiciones bien distintas que van desde una postura etnocéntrica a ver la cultura como objeto y entorno cerrado, pasando por el relativismo, hasta llegar a una visión etnográfica e interaccionista de las culturas y asumir el valor del plurilingüismo y de la pluriculturalidad en el aprendizaje de LE. En

sus prácticas se manifiestan dichas concepciones diferentes de la cultura mediante la atención que se presta a ella, tanto en sus formas de decir como en sus actitudes y grados de implicación.

## **8.1. Presentación de resultados**

En este apartado se ofrecen cuatro síntesis en las que se relaciona lo que las profesoras dicen sobre la dimensión (inter)cultural en la didáctica de L2, lo que dicen que hacen en sus prácticas docentes, lo que hacen en sus aulas y las propuestas curriculares que ellas construyen o toman en consideración. La información se presenta en forma de tablas, en las que se muestra de forma sintética las creencias y actuaciones de las participantes, de las que se extraen los temas que han articulado los resultados del análisis de las entrevistas y de las sesiones de clase. Posteriormente, se exponen las congruencias e incongruencias que se han detectado en los discursos de cada una de las profesoras.

### **8.1.1. Síntesis de resultados de Nur**

Los resultados del análisis revelan que Nur ha interiorizado parcialmente las propuestas curriculares para desarrollar la faceta de hablante intercultural (Byram y Zarate, 1994; Kramsch, 2001) en el alumno. Su creencia sobre la cultura en forma de conocimiento sociocultural (*savoirs*) sobre la LE desvela que tiene una visión «compartimentada» de la competencia del individuo en materia de lenguas y culturas. En su práctica se manifiesta dicha concepción, ya que se centra en la lengua como objeto de aprendizaje y no establece relaciones con otras lenguas o culturas. En su pensamiento existe una contradicción entre la teoría y la práctica. En sus declaraciones están presentes ciertos componentes de la competencia intercultural (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002) que puede desarrollar el aprendiz (*savoirs, savoir-être, savoir-faire*) presentados de forma impersonal, pero en ningún momento explica su forma personal de promover dichos componentes en su clase.

En el discurso de esta profesora son el manual, los textos y la guía del profesor, los agentes que dictan el tipo de cultura que se trata en el aula. Por tanto, es la lengua meta, el *discurso aportado al aula* (Llobera, 1995), la parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje y ella es la que articula las decisiones del docente y sus procedimientos de aula. Sin embargo, Nur en ningún momento alude al paso intermedio entre la práctica con los textos y el hecho de que el aprendiz sea capaz de actuar como *hablante intercultural*. Esta profesora no se implica de forma personal en su discurso, recurre a la primera persona del plural para refugiarse en el equipo docente de su centro («como tenemos, bueno seguimos un libro») o al uso de la tercera persona o formas impersonales («en este libro ya tratan bastantes aspectos culturales», «aclarar algún punto cultural para que se pueda entender mejor el texto»), con las que elude su responsabilidad. A pesar de que asume que la diversidad cultural es una fuente de enriquecimiento tanto para el alumno como para el docente, su planteamiento se basa en lo que ella considera que es correcto y que supone que el entrevistador quiere escuchar. Valora el efecto positivo de la interculturalidad en su práctica docente, con el interés que suscita hablar de temas diferentes y, en su desarrollo personal (actitudes y personalidad). Enumera las ventajas de la interculturalidad en el aprendizaje de LE, pero no nos deja entrever cuál es la relación entre teoría y su práctica docente. Su visión hace que en sus clases persistan de forma más o menos encubierta, prácticas focalizadas en la lengua, ya que sigue estando muy influida por los paradigmas anteriores de lenguas extranjeras, que entienden la lengua como objeto de conocimiento y no ofrecen una formación en *competencia plurilingüe* (Coste *et al.*, 1997).

A continuación presentamos los resultados esquematizados en la tabla 34.

Tabla 34. Síntesis de resultados de Nur

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
<p>A. Las manifestaciones de la cultura en el aula</p>	<p>La cultura se muestra en el manual, es el «savoir» que se proporciona al alumno para entender mejor un texto.</p> <p>Es un componente visible en el aula. Se percibe en la forma de vestir, el físico, el estilo de interacción y el acento de los estudiantes en LE.</p> <p>La cultura es indisoluble de la lengua, ya que se manifiesta en los actos de habla y estilos de interacción que usan los alumnos en la lengua meta.</p> <p>Se muestra en las «normas sociales» que definen lo que se considera apropiado en clase en cada país.</p> <p>La cultura aparece de forma espontánea en el aula cuando los alumnos comentan situaciones sorprendentes para ellos en Barcelona.</p>	<p>Recurre al manual y a la guía del profesor porque contiene textos e ideas que tratan aspectos culturales o socioculturales.</p> <p>En grupos en que los alumnos poseen estilos de interacción muy diferentes en su L1 (mediterráneos/asiáticos) les cede el turno de habla a los estudiantes asiáticos para que puedan participar.</p> <p>Responde a las preguntas que le plantean los alumnos acerca de las diferentes situaciones que experimentan y observan en Barcelona.</p>	<p>Su plan de clase parte esencialmente del manual y ello determina su atención a la dimensión cultural.</p> <p>Acepta el hecho de que los alumnos británicos usen el estilo de interacción de su L1 en sus producciones en L2.</p> <p>No surgen cuestiones culturales. La práctica está centrada en la lengua.</p>	<p>El MCER y el PCIC conciben el componente cultural como parte indisoluble de la lengua y de la comunicación. Por ello, comprende <i>Referentes culturales</i>, <i>Saberes</i> y <i>comportamientos socioculturales</i> y <i>Habilidades y actitudes interculturales</i>.</p> <p>La cultura subyace en los actos de habla y los estilos de interacción de los hablantes y por ello se ha de integrar el componente pragmático en el estudio de la LE.</p> <p>El Consejo de Europa y el Instituto Cervantes proponen un currículo centrado en el alumno como agente social y hablante intercultural.</p>



A lo largo de la entrevista Nur afirma de manera explícita que la cultura es indisociable de la lengua y se pone de manifiesto en los actos de habla y estilos de interacción de los aprendices al usar la LE. Esto significa que entiende la cultura desde la pragmática y en ello coincide con las aportaciones de Miquel y Sans, 1992; Miquel, 2004; Escandell, 1993, 1996b, 2004; Hernández, 1999, entre otros. Es decir, la cultura es el núcleo de la información pragmática que comparten los miembros de una comunidad y que orienta la actuación de los hablantes. De ello se desprende que a Nur le parece adecuado analizar la lengua a través de los actos de habla y abordar las diferencias entre el código pragmático de la LE y el de la L1 de los alumnos. No obstante, dicha idea no se refleja en su actuación en el aula. En su práctica no integra el aprendizaje lingüístico con el cultural, sino que se centra principalmente en el sistema de la lengua y no comenta las carencias pragmáticas de sus alumnos tal y como explicamos en el análisis de la sesión (apartado 7.2.1.3), con lo cual no les capacita para la acción intercultural. En la secuencia 3, la docente se interesa por el fin de semana de una alumna británica. Ella le responde de forma poco cooperativa, tratando de cerrar la interacción con enunciados y actos de habla inadecuados en una secuencia de socialización en LE. La profesora resuelve la situación cediendo el turno a otro estudiante pero, posteriormente, en ningún momento comenta las carencias que ha detectado en sus alumnos. De hecho, en la entrevista justifica su actuación anteponiendo cuestiones de personalidad (inseguridad, timidez) de la alumna; no es consciente de que ha de ayudar a los estudiantes a observar su aprendizaje de la LE en y durante el proceso.

Una de las creencias que he detectado es que la cultura aparece en el manual, son *savoirs*<sup>1</sup> que se proporcionan al aprendiz para interpretar un texto, lo cual indica que todavía concibe la «cultura como objeto» (Díaz de Rada y Velasco de Maíllo, 1997), es decir, un corpus de conocimiento que hay que poseer sobre la LE, esencialmente sociocultural. Su actuación corrobora esta idea, ya

---

<sup>1</sup> En los trabajos del Consejo de Europa se denominan indistintamente conocimientos (*savoirs*) o conocimiento declarativo («saber»), tanto en el MCER como en el documento de Byram *et al.* (2002).

que organiza su plan de clase en función del manual adoptado en su centro, en el que ella cree que ya se tratan aspectos socioculturales. Como puede observarse, su creencia y su actuación son incongruentes con el modo en que los documentos curriculares describen la dimensión cultural, que comprende además de *savoirs*, habilidades y actitudes interculturales.

Nur afirma que la cultura en el aula es un componente observable en el *otro* (los aprendices) y surge de forma espontánea a partir del *discurso generado* (Llobera, 1995) por los alumnos. Percibe la cultura en el físico, el estilo de interacción y el acento de los estudiantes en LE, así como en las normas sociales que regulan lo adecuado/inadecuado en clase en cada país. Asimismo, declara que surge de forma imprevista en la clase cuando los alumnos le demandan información acerca de sus experiencias interculturales. Nur manifiesta que la posición privilegiada de etnógrafo que tiene el estudiante de idiomas de poder reinterpretar los fenómenos culturales sobre el terreno le resulta muy productiva para la clase. Sus planteamientos coinciden con algunos profesores e investigadores (Zarate, 1993; Byram y Morgan, 1994; Byram y Cain, 2001; Barro *et al.*, 2001, Cooper, 2001; Delaney, 2004) que se han aproximado a la etnografía en busca de nuevas ideas y métodos para que los estudiantes desarrollen su comprensión de otras lenguas o culturas en contexto.

Nur declara que en sus prácticas hace de «mentor cultural», respondiendo a la cuestiones que le plantean sus alumnos. Sin embargo, he constatado en la sesión de clase analizada que dicha expectativa no se cumple, puesto que los estudiantes no le preguntan por las «situaciones culturales» que han vivido en Barcelona, al menos en la sesión de clase analizada (véase apartado 7.2.1.3).

Tabla 34 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
B. El tratamiento del componente cultural en la clase	<p>No sigue un plan concreto y la deja un poco de lado. La cultura surge por dos vías: el manual y mediante las preguntas de los alumnos acerca de las situaciones que les sorprenden en Barcelona.</p> <p>Hay que ayudarles a los estudiantes a entender el componente pragmático de la lengua, aunque es difícil que lo adquieran si no viven en el país, ya que tienden a usar los códigos pragmáticos de su L1.</p> <p>El contexto de enseñanza y los intereses del alumno hacen que al docente le resulte más o menos difícil incorporar el componente cultural. Hay estudiantes que se interesan por temas culturales frente a otros que sólo quieren aprender la lengua (universitarios en Londres/estudiantes de IH Barcelona).</p>	<p>Comenta los puntos culturales en cualquier situación que surge en la clase.</p> <p>Responde a las cuestiones que le plantean sus alumnos acerca de sus experiencias interculturales.</p>	<p>No integra los aspectos culturales. Sin embargo, integra el componente cultural de forma espontánea en el discurso social mediante los temas y estilos conversacionales, fomentando el desarrollo del «savoir-faire». En una ocasión aborda el uso de formas coloquiales e interrelaciona componentes no verbales (cinésicos) con los componentes verbales,</p> <p>No aborda temas culturales del entorno inmediato de los estudiantes, ya que ellos no las comentan.</p>	<p>El PCIC plantea el tratamiento del componente cultural a través de tres inventarios: <i>Referentes culturales</i>, <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> y <i>Habilidades y actitudes interculturales</i>. Estos inventarios recogen tanto los aspectos lingüísticos como no lingüísticos que permiten al aprendiz acceder a una nueva realidad sobre una base en la que se integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que configuran la competencia intercultural.</p> <p>El enfoque actual adoptado en la enseñanza de ELE, que concibe la lengua como instrumento de comunicación, y orientado a la acción intercultural, comprende en sus bases el desarrollo de la competencia intercultural.</p>

En relación al *tratamiento del componente cultural en la clase* (Byram, 1991, Kramsch, 1993; Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 2001, Instituto Cervantes, 2006), declara que está determinado por el *discurso aportado al aula* (textos del manual y guía del profesor) y por el discurso de los alumnos acerca de sus experiencias interculturales sobre el terreno. Recordemos que una creencia de Nur que incide en su actuación en el aula es que es difícil que los estudiantes adquieran el componente pragmático de la LE si no viven en el país, ya que tienden a usar el código pragmático de su L1. En sus declaraciones afirma que en clase comenta los aspectos culturales; sin embargo, en la sesión de clase analizada no los integra. He constatado que el componente cultural surge de forma espontánea en el discurso social generado por la docente, a través de los temas y estilos conversacionales (véase *secuencia 1* en el apartado 7.2.1.3). Estas secuencias discursivas fomentan el desarrollo de la competencia discursiva (*savoir-faire*). Asimismo, aparece en una secuencia de *Presentación de elementos léxicos*, en la que aborda el uso de formas coloquiales e interrelaciona componentes no verbales (cinésicos) con los verbales (véase *secuencia 2* de la 2ª parte de la sesión en el apartado 7.2.1.3). Son las únicas secuencias discursivas en las que promueve el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de forma explícita, de acuerdo con las propuestas del MCER y el PCIC.

Nur manifiesta que los intereses del alumno por temas culturales y el contexto de enseñanza hacen que al docente le resulte más o menos difícil incorporar el componente cultural. En cambio, esta premisa no se cumple en su práctica, ya que ella no aprovecha la situación de inmersión en la que se encuentran los estudiantes para reflexionar sobre sus experiencias interculturales, sino que espera que ellos las comenten y eso no sucede.

Tabla 34 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
C. Las culturas de aprendizaje	<p>El profesor puede percibir los hábitos de aprendizaje previos de sus alumnos.</p> <p>El modo de enseñar LE es distinto al que los estudiantes están habituados. En clase hay dos grupos: los flexibles/los que no se adaptan.</p> <p>Los grupos multilingües son más flexibles que los monolingües a la hora de introducir nuevas prácticas, ya que ellos no están tan determinados por una sola cultura de aprendizaje.</p> <p>Es importante que el profesor en clase sea flexible y simpático pero se ha de establecer una distancia entre docente y discente.</p>	<p>Con los estudiantes americanos no puede trabajar la gramática por medio de actividades deductivas porque son reacios a estas prácticas.</p> <p>Comenta que es un obstáculo para el docente si el grupo procede de una única cultura de aprendizaje a la hora de cambiar sus hábitos, frente a la ventaja que tiene trabajar en aulas plurales.</p>	<p>Incorpora prácticas comunicativas basadas en el uso de la lengua y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Trata de que todos los alumnos entiendan el modo de realizar las actividades y su efecto positivo en el aprendizaje.</p> <p>Integra los diferentes estilos de aprendizaje y reflexiona con los estudiantes sobre la finalidad de las actividades.</p> <p>Adopta un rol como docente respetuoso y sociable con los alumnos, pero mantiene la distancia.</p>	<p>Una enseñanza centrada en el alumno debe contemplar la diversidad en las formas de aprender y en las habilidades de los alumnos. Por ello se debe promover en el aprendiz el «saber aprender». Incluye destrezas o estrategias que usa el hablante para resolver situaciones en su vida diaria o en contextos de aprendizaje de lenguas.</p>

Respecto a *las culturas de aprendizaje* (Jin, 1992; Jin y Cortazzi, 1995; Cortazzi y Jin, 1996; Jin y Cortazzi, 2001), manifiesta que es un aspecto que puede observarse en los hábitos de aprendizaje de sus alumnos. Advierte que su manera de enseñar es distinta de la que están habituados sus estudiantes, a los que divide en dos grupos: los flexibles/los que no se adaptan. Recordemos que una creencia de Nur es que la cultura de aprendizaje determina la dinámica de clase por el tipo de prácticas que el profesor puede introducir, es decir, que un alumno se muestre más o menos reservado facilitará o no el trabajo cooperativo. Existe un claro paralelismo entre lo que Nur declara y lo que hace. En la sesión de clase analizada incorpora prácticas comunicativas basadas en el uso de la lengua, que de forma gradual hacen que el estudiante entienda cómo funciona la nueva dinámica de clase y desarrolle estrategias de aprendizaje.

Nur afirma que los grupos multilingües son más flexibles que los monolingües a la hora de realizar ciertas prácticas, según la metodología que ella promueve (trabajo en parejas, ejercicios comunicativos, etc.). En sus declaraciones manifiesta que cuando el grupo procede de una única cultura de aprendizaje resulta un obstáculo para el docente a la hora de cambiar sus hábitos; sin embargo, la pluralidad de culturas le facilita dicha tarea. En la sesión de clase analizada, no he detectado ningún problema causado por diferencias en estilos de aprendizaje. Al contrario, Nur trata de integrar los diferentes estilos de aprendizaje y adopta el rol característico de un profesor de idiomas experto que enseña a adultos. En la entrevista afirma que el docente debe ser sociable y respetuoso con los alumnos, pero siempre dejando clara la figura del profesor, estableciendo una distancia interpersonal. Esta idea concuerda con su actuación en el aula, ya que Nur es muy amable con los estudiantes pero mantiene la distancia con ellos.

Tabla 34 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
D. La pragmática intercultural	<p>En clase hay que mantener un espacio interpersonal entre profesor-alumno y no tocar al alumno. El uso de estos códigos proxémicos y cinésicos son un modo visible de crear distancia y respeto entre profesor-alumno.</p> <p>Se ha de controlar el estilo de interacción del docente con los estudiantes y adaptarlo a la clase.</p>	<p>Mantiene un espacio interpersonal con los estudiantes y trata de no tocarles.</p> <p>Trata de adaptar su estilo de interacción al que sus alumnos británicos y americanos tienen en su L1 (inglés).</p>	<p>Es muy amable con los alumnos pero crea distancia y respeto por medio de los códigos proxémicos y cinésicos a los que están habituados los alumnos ingleses o americanos.</p> <p>Respeto los turnos de habla de los aprendices y no les interrumpe.</p>	<p>Se ha de considerar la problemática de la comunicación intercultural, sobre todo el contraste y la interacción entre diferentes códigos pragmáticos y entre diferentes sistemas de comunicación verbal y no verbal.</p>
D.1. Los malentendidos	<p>La diversidad cultural en el aula puede producir malentendidos. Se generan por falta de comunicación entre la profesora y el alumno y son puramente anecdóticos.</p>	<p>Cuando malinterpreta una pregunta del estudiante, le ofrece otra respuesta por falta de comunicación.</p>	<p>No se han observado malentendidos.</p>	<p>El estudio de la LE debe incluir aspectos pragmáticos que ayuden al aprendiz a entender la fuerza ilocutiva de un enunciado, evitando así los malentendidos.</p>

Respecto a *la pragmática intercultural* (Hernández, 1999; Wierbizcka, 1991; Bravo y Briz, 2004) declara que los códigos proxémicos y cinésicos que usa el docente en clase son una forma visible de crear distanciamiento y respeto hacia los alumnos. Ello significa que cree necesario tener en cuenta ciertos elementos de la comunicación intercultural como el *espacio interpersonal* y la *conducta táctil*, analizados por Hall (1973), para una buena dinámica de clase. Nur añade que el docente ha de adaptar su estilo de interacción a la clase, lo cual muestra su concienciación intercultural. En sus declaraciones sobre su práctica manifiesta que mantiene el espacio interpersonal y trata de no tocar a los estudiantes, además de adaptar su estilo de interacción al de sus alumnos. Existe un claro paralelismo entre sus declaraciones y su actuación en el aula, ya que la docente usa los códigos cinésicos y proxémicos a los que están habituados sus alumnos ingleses y americanos para que se sientan cómodos, y además respeta sus turnos de habla y no les interrumpe.

Otro tema relacionado con el anterior es el de *los malentendidos* (Oliveras, 2000, 2005; Alonso, 2008; Merino, 2010). En la entrevista afirma que pueden generarse a causa de la diversidad cultural en el aula pero precisa que los malentendidos entre profesor-alumno surgen por falta de comunicación y no tienen relevancia. Comenta que cuando suceden en clase, ella le ofrece una respuesta al alumno que no se corresponde con su pregunta. En la observación de su práctica no he detectado ningún malentendido o interrupción de la comunicación con sus alumnos.



Tabla 34 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
E. La incidencia de las culturas de los aprendices en el aula	<p>Las culturas de los alumnos determinan la dinámica de clase.</p> <p>Conocer las culturas de los estudiantes ayuda al profesor a entender sus estilos de interacción al usar la LE, evitando así emitir juicios de valor negativos equivocados sobre ellos.</p> <p>Sólo si se ha vivido en un entorno cultural concreto es posible comprender y explicar conceptualizaciones diferentes del mundo.</p> <p>Las diferencias en la conceptualización del mundo generan aprendizaje, tanto para el alumno como para el docente y facilitan a éste la explicación.</p> <p>El conocimiento que tiene el profesor de las culturas de los estudiantes se basa en estereotipos, que sólo se minimizan por medio de su experiencia personal en otros países.</p>	<p>Valora con quién agrupar a los estudiantes asiáticos en las prácticas orales para que interaccionen, ya que son más tímidos.</p> <p>Incide en el uso que hacen los alumnos de los aspectos pragmáticos en la lengua meta, como la tendencia a responder con monosílabos o a no usar la justificación.</p> <p>Explica diferencias que conoce en la estructuración del tiempo (partes del día) en español respecto al inglés</p> <p>Aprende las diferencias de categorización entre las lenguas cuando los estudiantes no comprenden, entonces observa los conceptos que no tienen.</p>	<p>No se ha observado su actuación con aprendices asiáticos.</p> <p>Cuando participa en intercambios poco cooperativos, debido a carencias pragmáticas en las producciones del alumno, resuelve la situación cediendo el turno de habla a otro estudiante y no reflexiona con ellos sobre el uso del código pragmático en la LE.</p> <p>No aborda diferencias entre el inglés y el español referidas a la cronémica.</p> <p>No aborda diferencias de este tipo.</p>	<p>Se propone un enfoque de la enseñanza orientado a la acción, basado en la resolución de tareas cooperativas.</p> <p>El MCER y el PCIC describen la competencia pragmática como parte integrante de la competencia comunicativa.</p> <p>El MCER y el PCIC proponen estudiar la cronémica: concepción y estructuración del tiempo, como otro elemento dentro del sistema de comunicación no verbal.</p> <p>Se debe reflexionar sobre las diferencias que existen en el modo en que las lenguas categorizan la realidad.</p> <p>El profesor ha de interesarse por las culturas de sus alumnos.</p>

En relación a *la incidencia de la cultura de los aprendices en el aula* (Jin y Cortazzi, 2001; Wenden, 2002), en la entrevista manifiesta que ésta determina la dinámica de la clase, y por ello, conocerla es muy útil para el docente. Recordemos que una creencia de Nur sobre cultura aparece en forma de conocimiento de la lengua cuando se refiere a culturas que conoce como la inglesa y que le sirve al profesor para entender el estilo de interacción de sus alumnos y evitar juicios de valor negativos sobre ellos. Por ello, declara que sólo es posible comprender y explicar conceptualizaciones diferentes del mundo en el caso de haber vivido en un entorno cultural concreto. En la entrevista, afirma que en su práctica incide en los aspectos pragmáticos del uso de la LE y explica diferencias que conoce referidas a la cronémica del español respecto al inglés. Sin embargo, dichas ideas no se corresponden con su actuación en el aula. Nur observa carencias pragmáticas en las producciones de una alumna inglesa mientras conversa con ella y resuelve la situación cediendo el turno de habla a otro estudiante, sin prestar ningún tipo de atención al buen uso del código pragmático en la LE. Parece que no es consciente de la importancia que tiene reflexionar sobre los errores pragmáticos que detecta en sus alumnos, ya que en la entrevista justifica su actuación debido a cuestiones de personalidad del aprendiz (inseguridad al usar la LE, timidez, etc.). Además, no aborda diferencias entre el inglés y el español referidas a la cronémica. Este tipo de actuación docente que desatiende el componente pragmático y los sistemas de comunicación no verbal no capacita al aprendiz para enfrentarse a situaciones de *comunicación intercultural*, tal y como la define Rodrigo (1999).

Nur declara en la entrevista que las diferencias en la conceptualización del mundo que detecta en las lenguas de sus alumnos conllevan aprendizaje tanto para los alumnos como para ella. Esto significa que es consciente de que la diversidad de lenguas y culturas en el aula ayuda, tanto al desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz, como al de la suya propia. De hecho, en sus declaraciones afirma que aprende las diferencias de categorización entre las lenguas cuando los estudiantes no comprenden determinados conceptos. En cambio, en la sesión de clase analizada he detectado que no aborda diferencias de categorización entre las lenguas. Dichas manifestaciones y prácticas no facilitan la formación del aprendiz como *agente social*

y *hablante intercultural* que plantea el MCER y el PCIC, ya que se alejan de los planteamientos de la enseñanza de la LE desde una perspectiva intercultural.

Tabla 34 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
<p>F. La interculturalidad en el aula</p>	<p>La interculturalidad en la clase «da mucho juego» para que surjan «temas para hablar». Ello supone «que cada uno hable de lo suyo», «descubra otras culturas» y «se pueda poner en común y sorprenderse».</p> <p>Tiene un efecto positivo, ya que supone enriquecimiento para los alumnos («riqueza de opiniones y costumbres diferentes», «formas diferentes de trabajar», «tener que ser flexible y respetuoso», «tener que interactuar con todos», «poder romper estereotipos»), como para el docente («me enriquece», «te abre el mundo»).</p>	<p>En una situación en la que una alumna inglesa propone como ejemplo para el uso de la expresión «¡qué vergüenza!», una frase que resume un estereotipo negativo sobre su cultura, no la comenta porque tiene en su mente la actividad siguiente.</p>	<p>No propone actividades en que los alumnos hablen de sus lenguas o culturas.</p> <p>Incluye componentes no verbales de la comunicación y los relaciona con los verbales, estableciendo relaciones entre el español y el inglés.</p> <p>No enfoca su práctica partiendo de la diversidad de lenguas y culturas de los aprendices.</p> <p>No aprovecha la iniciativa que toma la estudiante británica cuando alude a un tópico sobre los ingleses en Barcelona. Se limita a validar el ejemplo pero no promueve el desarrollo del «saber ser» y de la «conciencia cultural crítica», por medio de la reflexión con sus estudiantes.</p>	<p>El enfoque actual adoptado en la enseñanza de ELE, orientado a la acción intercultural, comprende en sus bases el desarrollo de la competencia intercultural. Los componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar un hablante/mediador intercultural son los siguientes: las actitudes interculturales («savoir-être»), el conocimiento («savoirs»), las habilidades de interpretación y de relación («savoir-comprendre»), habilidades de descubrimiento y de interacción («savoir-apprendre/savoir-faire») y la conciencia cultural crítica («savoir s'engager»).</p> <p>Entre los objetivos de la enseñanza intercultural está el de poder romper estereotipos negativos sobre otras culturas y desarrollar la «conciencia cultural crítica» en el aprendiz.</p>

Finalmente, en relación con *la interculturalidad en el aula* (Oliveras, 2000; Areizaga, 2001; Consejo de Europa, 2002; Denis y Matas, 2002; Vilà, 2003; Instituto Cervantes, 2006), manifiesta que genera temas de los que hablar, es decir, el aprendiz puede hablar de sí mismo, descubrir la cultura del *otro* y establecer relaciones con ella. Precisa que supone enriquecimiento, tanto para los alumnos como para el docente por distintas razones, entre ellas, la posibilidad de romper estereotipos. En sus declaraciones sobre su práctica justifica el hecho de no haber reflexionado acerca de los estereotipos tras la intervención de una alumna inglesa en la que alude a un estereotipo negativo sobre su cultura. Declara que no era consciente de ello porque su atención estaba puesta en la actividad siguiente, pero elogia la actitud de la estudiante, por ser capaz de criticar un comportamiento de los miembros de su comunidad. He constatado que existe una gran distancia entre lo que declara y lo que hace en su práctica, ya que no propone actividades en las que sus alumnos dialoguen sobre sus culturas. Además, en su intercambio con la alumna británica sólo le ofrece una respuesta de validación, pero no reflexiona con los estudiantes acerca del tópico sobre los británicos, ni promueve en ellos el «saber ser» y la «conciencia cultural crítica». Como vemos, su enfoque no pone en práctica actividades que impliquen distintas lenguas o culturas, sino que se centra en la LE. Sólo en una ocasión aborda componentes no verbales de la comunicación y los relaciona con los verbales, estableciendo relaciones entre el español y el inglés.

### **8.1.2. Síntesis de resultados de Amaia.**

Los resultados del análisis desvelan que Amaia considera la pluralidad lingüística y cultural del aula una fuente de enriquecimiento tanto para el aprendiz como para el docente porque les permite sensibilizarse y concienciarse de la diversidad cultural, al descubrir la existencia de situaciones de multilingüismo/plurilingüismo tanto en su entorno inmediato como en otros lugares del mundo. De ello se desprende que Amaia asume el cambio que supone enseñar la lengua desde el paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural, que según

González Piñeiro *et al.* (2010), percibe los idiomas como oportunidad de desarrollo personal en una sociedad multilingüe y que apuesta por una ciudadanía con una identidad plural (basada en la diversidad lingüística y cultural). Es consciente de la posición privilegiada de etnógrafos que tienen tanto ella como el aprendiz en el aula, de enriquecerse observando y descubriendo la pluralidad cultural y además es capaz de verbalizarlo desde su propia experiencia.

Tabla 35. Síntesis de resultados de Amaia

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
A. Las manifestaciones de la cultura en el aula	<p>La cultura forma parte del contexto de inmersión y se manifiesta en las clases (barrio, institución, ciudad, país). Es todo lo que impregna gestos y actitudes y no se puede desligar de lo que hacemos.</p> <p>Se muestra en los comportamientos y en el bagaje cultural que aporta el profesor y los alumnos, de contextos culturales y experiencias diferentes.</p> <p>La cultura no se puede desligar de la lengua. Se manifiesta en las similitudes y diferencias que se perciben entre los estilos de interacción de los alumnos, a raíz de su L1.</p>	<p>Explica cómo funciona el estilo de interacción de la LE (tomar el turno de palabra, el valor del silencio, etc.) y entrenar a los alumnos para poder comunicarse mejor.</p>	<p>Incorpora aspectos culturales del entorno inmediato del alumno. En concreto el «saber ser», las actitudes hacia la alteridad: el respeto y la sensibilidad a la pluriculturalidad existente en la sociedad de Barcelona.</p> <p>Hace que todos los participantes en el aula realicen aportaciones importantes a través de sus lenguas o culturas.</p> <p>No realiza una actividad específica para observar diferencias y similitudes entre los estilos de interacción.</p>	<p>El MCER y el PCIC conciben el componente cultural como parte indisociable de la lengua y de la comunicación. Por ello, comprende <i>Referentes culturales</i>, <i>Saberes</i> y <i>comportamientos socioculturales</i> y <i>Habilidades y actitudes interculturales</i>.</p> <p>La perspectiva intercultural en la enseñanza de la LE ha de establecer relaciones entre las culturas de los alumnos y la cultura nueva.</p>

Amaia en su discurso insiste en la idea que la cultura es indisociable de la lengua, forma parte del contexto —desde el nivel micro del aula al macro de la sociedad— y está vinculada a los comportamientos y a las acciones. Esto significa que entiende el lenguaje desde una perspectiva sociopragmática y etnográfica, es decir, tiene presente que para enseñar la LE como vehículo de comunicación ha de preparar al alumno para interpretar los tres componentes funcionales que Halliday establece en el nivel semántico: el componente ideacional, el interpersonal y el textual. He constatado en la sesión de clase analizada que al abordar el tema, incorpora aspectos culturales del entorno inmediato de los alumnos. Entre ellos, el «saber» (situaciones de multilingüismo/plurilingüismo en España) y el «saber ser», es decir, las actitudes hacia el mundo de la alteridad, como son la aceptación, el respeto, la valoración y la sensibilidad al plurilingüismo y a la pluriculturalidad existente en la sociedad actual de Barcelona, sobre todo en la escuela.

Una de las creencias que he detectado es que tanto alumnos como profesores son portadores de culturas que interactúan en el aula y ambos aportan bagajes de experiencias culturales diversas. Declara que la cultura en el aula es un componente externo (comportamientos) y se manifiesta en el «bagaje cultural» que aporta el profesor y los aprendices. Dicha afirmación nos ayuda a pensar que Amaia reconoce todas las culturas de los participantes y no las percibe como realidades cerradas y estables, sino que son variables. Su actuación a la hora de tratar el tema de la diversidad lingüística en el mundo corrobora esta idea, ya que realiza una actividad para desarrollar la *conciencia lingüística* (Cots *et al.*, 1998; Cots y Nussbaum, 2002), de forma que los estudiantes entiendan las variaciones en el uso de las lenguas en cuanto que van ligadas a la cultura. Construye de forma cooperativa el conocimiento y propone actividades en que tanto ella como los aprendices comparten información, reflexionan y valoran la diversidad cultural a través de sus propias lenguas.

En sus declaraciones afirma que la cultura se manifiesta en la variedad de estilos de interacción de los alumnos, a raíz de su L1. Esto significa que entiende la cultura desde la pragmática y contempla la necesidad de abordar las diferencias entre el código pragmático de la LE y el de la L1 de los estudiantes. Su visión se



aleja de la cultura como objeto para interpretarla como un proceso, un conjunto de fenómenos que varían en función de las personas y los contextos. Sus planteamientos coinciden con diversas aportaciones de estudiosos como Miquel y Sans, 1992; Miquel, 2004; Escandell, 1993, 1996b, 2004; Hernández, 1999, entre otros.

En la entrevista, declara que en clase explicita el funcionamiento del estilo de interacción de la LE y realiza prácticas con los alumnos. En la sesión de clase analizada no incluye ninguna actividad concreta para ver las diferencias entre los estilos de interacción de la LE y la L1. Como puede verse, su pensamiento está en consonancia con la descripción que hacen los documentos curriculares del componente cultural, es decir, como parte indisociable de la lengua y del contexto, así como con la idea introducida por Malinowski (1923) de que la lengua y la acción actúan juntas, y a partir del *contexto de situación*, crean una nueva realidad. Sin embargo, estas ideas no se concretizan en su actuación en el aula.

Tabla 35 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
B. El tratamiento del componente cultural	Es imposible desligar el componente cultural del lingüístico y por eso los contenidos programados hay que trabajarlos conjuntamente.	En ocasiones presta más atención a los aspectos culturales, pero siempre trabaja la vertiente cultural con la estructura lingüística, la fonética y el resto de elementos.	En las actividades integra el componente lingüístico con la dimensión (inter)cultural.  Aborda el tema de la diversidad lingüística en el mundo de forma cooperativa con los estudiantes. Trata las lenguas de los alumnos y realiza actividades en las que se comparan lenguas y culturas. Promueve los saberes y comportamientos socioculturales [CII], los saberes pluriculturales, las actitudes interculturales y la conciencia pluricultural e intercultural.	Los componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar un hablante/mediador intercultural son los siguientes: las actitudes interculturales («savoir-être»), el conocimiento («savoirs»), las habilidades de interpretación y de relación («savoir-comprendre»), habilidades de descubrimiento y de interacción («savoir-apprendre/savoir-faire») y la conciencia cultural crítica («savoir s'engager»).
C. La pragmática intercultural	Las variaciones en el uso de la lengua en diferentes idiomas pueden crear confusiones y percepciones equivocadas. Por ejemplo, las connotaciones negativas que la palabra «ambicioso» tiene en español en contraposición a otras lenguas pueden generar una percepción negativa sobre los españoles.	Cuando trabaja el uso de la LE lo contrasta con el uso de la L1 de los alumnos para concienciarles de que hay usos sociales que dependen de la cultura. De este modo, ella y los alumnos aprenden a ver que son relevantes en la comunicación.	Realiza una <i>Práctica libre</i> en la que los alumnos comparan en grupo sus propias lenguas entre sí y con el español para concienciarse de los aspectos relevantes que participan en la comunicación.	Se ha de considerar la problemática de la comunicación intercultural, sobre todo el contraste y la interacción entre diferentes códigos pragmáticos y entre diferentes sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Tabla 35 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
	<p>La sensibilización cultural es un aprendizaje en proceso. El estudiante participa de esta actividad de concienciación, tanto por su situación de aprendizaje en inmersión y en aulas plurales, como por su experiencia previa en otros contextos culturales.</p>	<p>Las actividades que propone sirven para trabajar la conciencia lingüística y sensibilizar al alumno sobre las variaciones en las pautas culturales para afinar más en la comunicación.</p>	<p>Incluye una <i>Práctica libre</i> para desarrollar la conciencia lingüística en el alumno. Propone que los estudiantes comparen sus lenguas con el español y entre ellas, de modo que perciban aspectos relevantes de la comunicación. De ese modo promueve la conciencia pluricultural e intercultural.</p>	<p>Conciencia lingüística.</p> <p>Sensibilización cultural.</p> <p>Desarrollo de la conciencia pluricultural e intercultural.</p>
D. Las culturas de aprendizaje	<p>La cultura de aprendizaje de los alumnos incide en su forma de actuar. Puede que no estén habituados al estilo de interacción del docente, pocas estrategias de aprendizaje o expectativas diferentes sobre el tipo de enseñanza o el rol del profesor.</p> <p>Es esencial que el docente conozca la forma de aprender de los alumnos. Hay que crear un clima agradable y motivador y darle al estudiante el máximo de oportunidades de aprender, cada uno con su estilo.</p>	<p>Realiza una actividad con el fin de definir los roles que van a tener en clase los participantes. Crea un espacio interlocutivo en el que todos tienen el mismo derecho al turno de habla o a usar los recursos de aprendizaje.</p>	<p>Incorpora tareas comunicativas basadas en el uso de la lengua y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de la autonomía del alumno.</p> <p>Su discurso es cooperativo y promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de la negociación del significado, preguntas de relanzamiento, preguntas didácticas, etc.</p>	<p>Una enseñanza centrada en el alumno debe contemplar la diversidad en las formas de aprender y en las habilidades de los estudiantes. Por ello se debe promover en el aprendiz el «saber aprender». Incluye destrezas o estrategias que usa el hablante para resolver situaciones en su vida diaria o en contextos de aprendizaje de lenguas.</p>

En relación al *tratamiento del componente cultural* (Byram, 1991, Kramsch, 1993; Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 2001, Instituto Cervantes, 2006), existe un claro paralelismo entre lo que Amaia dice y lo que hace. Declara que integra el componente cultural con el lingüístico en los contenidos programados de cada nivel. Recordemos que una creencia de Amaia sobre cultura es que no puede separarse de la lengua. Por ello afirma que en sus prácticas interrelaciona los aspectos lingüísticos con la vertiente cultural. En el aula, Amaia trabaja conjuntamente el componente lingüístico y la dimensión cultural. De hecho, el tema que aborda, el valor del plurilingüismo y la pluriculturalidad en el mundo corrobora esta idea. Además, promueve distintos componentes de formación intercultural (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002), entre ellos, los *saberes y comportamientos socioculturales* [CII], los *saberes pluriculturales*, las *habilidades y actitudes interculturales* y la *conciencia pluricultural e intercultural*.

Respecto a la *pragmática intercultural* (Hernández, 1999; Wierbizcka, 1991; Bravo y Briz, 2004), en la entrevista manifiesta que las variaciones en el uso de la lengua en diferentes idiomas pueden generar confusiones o percepciones equivocadas sobre los españoles. Esto implica que en la enseñanza se han de considerar aspectos importantes de la comunicación intercultural como la interacción y las interferencias que se producen entre el código pragmático de la LE y el de la L1 de los alumnos. Una creencia que he detectado en el discurso de Amaia es la necesidad de fomentar la *conciencia cultural* en el aula. Por ello declara que en su clase contrasta el uso de la LE con el de la L1 de sus estudiantes para concienciarles de que el uso está regulado por pautas socioculturales. Es consciente de que con dicha actividad aprenden ella y los alumnos la importancia de los aspectos sociolingüísticos en la comunicación. Sus ideas se corresponden con su actuación. He comprobado en la sesión de clase analizada que realiza una *Práctica libre* en la que los alumnos comparan sus lenguas entre sí y con la LE con el fin de concienciarles de los aspectos implicados en la comunicación.

En sus declaraciones afirma que la sensibilización cultural es un aprendizaje en proceso para el alumno. Reflexiona sobre la posición de etnógrafo (Zarate, 1993) del estudiante adulto, que participa de esta actividad de concienciación a través de su

experiencia previa en otros contextos culturales, de su situación de inmersión en un contexto diverso como Barcelona y continúa en aulas plurales. De hecho, en la entrevista manifiesta que la finalidad de una de sus actividades es desarrollar la *conciencia lingüística* (Cots *et al.*, 1998; Cots y Nussbaum, 2002) y sensibilizar al alumno sobre las variaciones en las pautas culturales que existen en la comunicación. Esto significa que entiende la necesidad de promover la conciencia intercultural en el aprendiz. Existe una clara correspondencia entre lo que dice Amaia y lo que hace. He constatado en la sesión de clase analizada que incluye una *Práctica libre* para fomentar la conciencia lingüística. En dicha actividad, a través de la comparación de las lenguas de los alumnos con el español y entre ellas, hace que perciban aspectos relevantes de la comunicación: conciencia de la forma, el uso, de los niveles, etc. Así, logra promover la *conciencia pluricultural e intercultural* en el aprendiz.

En el discurso de Amaia puede observarse que sus creencias y actuaciones son congruentes con lo que propone el MCER y el PCIC para orientar la enseñanza desde una perspectiva intercultural. En concreto, con la necesidad de contemplar la problemática de la *comunicación intercultural* (Rodrigo, 1999; Byram *et al.*, 2002; Guilherme, 2002) en el aula, sobre todo el contraste entre diferentes códigos pragmáticos, y de desarrollar la *conciencia intercultural y pluricultural* en el alumno.

Tabla 35 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
D.1. Los malentendidos	<p>Las diferencias entre las culturas de aprendizaje de los estudiantes y la cultura de aprendizaje de las clases de ELE en España pueden generar en ellos malentendidos. Por ejemplo un alumno puede pensar que es impuntual por desconocer la cronémica que se aplica en las clases de ELE en España (el cuarto de hora académico entre clase y clase).</p>	<p>En clase está muy receptiva a lo que le quieren comunicar los alumnos para ver si se crean barreras o malentendidos en la comunicación.</p>	<p>Escucha atentamente a los alumnos y trata de interpretar las intenciones de sus enunciados.</p>	<p>Diferencias entre los sistemas de comunicación no verbal existentes entre las lenguas (cuestiones de cronémica...).</p>
D.2. La cultura de aprendizaje de la profesora	<p>El estilo de interacción del docente sigue el patrón cultural de los profesores de ELE españoles. Todos tienen cosas en común y está marcado por la cultura española.</p>	<p>Usa su propio estilo de interacción como hablante de español y en ningún momento cambia sus patrones. Su discurso es cooperativo, fluido y contiene rasgos de la conversación espontánea.</p>	<p>Su estilo de interacción es propio de un profesor español experto que enseña a adultos. Es cooperativo y trata de que todos intervengan.</p>	

Tabla 35 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
	<p>Las clases son difíciles para los estudiantes que no están habituados al trabajo cooperativo o que aprenden con un modelo ideal. Para que aprendan hay que centrar las actividades en el alumno y que perciban que se aprende resolviendo tareas de forma cooperativa con sus compañeros, sin necesidad de que el docente intervenga.</p> <p>Para que se produzca el encuentro profesor-alumno es necesario apoyarse en la «universalidad de los sentimientos» y en la motivación para aprender y colaborar.</p> <p>Sólo a través de la experiencia y la disponibilidad de docentes (en el aula) y de alumnos (en inmersión) por hacerse entender y comprender es posible resolver dudas o problemas.</p>	<p>Está receptiva y escucha a los alumnos para entender qué le quieren decir y poder ayudarles.</p>	<p>Propone actividades basadas en el trabajo cooperativo en las que ella concede a los alumnos gradualmente una mayor autonomía. Primero realiza una <i>Práctica semicontrolada</i> en la que los alumnos proporcionan las respuestas y ella aclara dudas, introduce nuevas cuestiones y da nuevas instrucciones. En segundo lugar, una <i>Práctica libre</i> en la que los alumnos trabajan en grupo y explican a sus compañeros cuestiones referidas a sus lenguas, sin que ella intervenga.</p> <p>Socializa y colabora con los alumnos para que todos puedan realizar las actividades. Hace valoraciones positivas sobre ellos y muestra interés por sus tareas. Utiliza el humor y la ironía para establecer complicidad con los estudiantes</p> <p>Usa el estilo de interacción propio de un hablante de español. Su discurso es cooperativo, fluido y conversacional.</p>	<p>Enseñanza de la lengua basada en el trabajo cooperativo.</p> <p>Desarrollo de las competencias generales (saber aprender).</p> <p>Importancia de las destrezas sociales en el aula, el componente afectivo y el cognitivo.</p> <p>Enseñanza centrada en el alumno.</p>

En sus declaraciones trata dos cuestiones relacionadas con este mismo tema: los malentendidos y la cultura de aprendizaje de la profesora. Respecto a los malentendidos (Oliveras, 2000, 2005; Alonso, 2008; Merino, 2010) afirma que pueden crearse por diferencias o interferencias entre las culturas de aprendizaje de los alumnos y la cultura de aprendizaje de las clases de ELE en España. Precisa que pueden afectar a nociones como la puntualidad, provocadas por interferencias entre la cronémica de la L1 del alumno y la cronémica de la LE. Esto conlleva que en las prácticas se aborden las diferencias entre los sistemas de comunicación no verbal entre la LE y la L1 de los alumnos. Amaia manifiesta que en las clases está muy receptiva a las intenciones comunicativas de los estudiantes para ver si se crean malentendidos en la comunicación. Su actuación en el aula corrobora esta idea, ya que escucha con atención a los alumnos y se asegura de haber entendido bien el sentido de sus enunciados.

En relación a *la cultura de aprendizaje de la profesora* declara que su estilo de interacción se corresponde con el patrón cultural de los profesores de ELE y que sigue las pautas de la cultura española. En la sesión de clase observada se corrobora esta idea, ya que mantiene el estilo de interacción propio de un hablante español. Su discurso es cooperativo y aunque sigue el patrón de los movimientos discursivos etiquetados como I-R-F (Sinclair y Coulthard, 1975) es muy fluido y contiene rasgos de la conversación espontánea.

En la entrevista añade que los estudiantes pueden tener dificultades para aprender porque no tienen el hábito de trabajar en grupo o por creer que han de estudiar la norma del hablante nativo. Señala dos aspectos esenciales para el aprendizaje: centrar las actividades en el alumno y concienciarle de que las tareas cooperativas promueven el aprendizaje. En la sesión de clase analizada se corrobora esta idea. He constatado que propone actividades centradas en el alumno. Realiza una *Práctica semicontrolada* en la que interviene todo el grupo, los estudiantes proporcionan las respuestas, mientras ella aclara dudas, introduce nuevas cuestiones o da instrucciones. Por último propone una *Práctica libre* en la que los alumnos explican a sus compañeros aspectos referidos a sus lenguas, en la que ella no interviene.



Amaia insiste en que para que se produzca el encuentro entre profesor-alumno es esencial partir de la universalidad de los sentimientos y de la motivación para aprender y colaborar. Esto implica que la enseñanza en situaciones interculturales ha de contemplar la importancia que tiene el *componente afectivo*. En la entrevista manifiesta que en las primeras clases su rol es acoger a los alumnos, atender sus dudas y transmitirles respeto. Su actuación corrobora esta idea ya que he detectado en el discurso de Amaia actitudes positivas hacia los alumnos: valoraciones, muestras de afecto o comprensión.

Tabla 35 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
E. La cultura de los alumnos	Cuanto más conoce el docente las culturas de los alumnos es más sensible a los rasgos y diferencias culturales en el discurso que antes no percibía.	En ocasiones comete errores por creer que sabía mucho de la cultura de los alumnos. Hay que ser humilde y darse cuenta de que queda mucho por aprender.	Realiza una práctica en la que son los alumnos los que aportan la información sobre sus lenguas o culturas. Ella les plantea las dudas que tiene y muestra gran interés por aprender de ellos.	El profesor debe interesarse y disponer de información sobre las culturas de sus alumnos.
F. La interculturalidad	Lo que más valoran los alumnos de las clases es lo que aprenden del mundo, de otras culturas y personas. El contacto intercultural supone un enriquecimiento personal que motiva mucho a los alumnos y facilita su aprendizaje.		En la <i>Práctica semicontrolada</i> en una ocasión facilita <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> sobre las lenguas de España. En el resto de la secuencia, distribuye con los alumnos las lenguas en las diferentes familias lingüísticas y ellos aportan información sobre sus lenguas. De este modo sensibiliza al alumno del valor de la diversidad lingüística y cultural, tanto en el mundo como en el aula.	El saber (diversidad cultural).  El contacto intercultural: motivación e interés por el mundo de la alteridad como facilitador del aprendizaje.

Tabla 35 (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
	<p>Los estudiantes perciben que el trabajo cooperativo es muy positivo porque aprenden mucho de sus compañeros y facilita sus relaciones sociales.</p> <p>En la comunicación profesor-alumno lo que interviene son los sentimientos. Es importante que los alumnos descubran que las actividades crean un ambiente positivo de igualdad, de aceptación y cooperación.</p> <p>La diversidad cultural del aula motiva al docente porque le anima a entrar en clase para aprender de los alumnos y además le permite mirar la lengua como algo nuevo y analizarla más profundamente.</p>	<p>En las primeras clases hace que los estudiantes se sientan escuchados, respetados y acogidos, soluciona sus dudas y finalmente logran avanzar.</p>	<p>En sus actividades fomenta actitudes positivas asociadas al «saber ser» (respeto, igualdad, cooperación, etc.), reconocimiento y aceptación de todas las lenguas y culturas de los aprendices.</p> <p>Transmite sentimientos de afecto y actitudes positivas hacia sus alumnos y se sitúa en una posición de igualdad y aceptación.</p> <p>Se muestra muy interesada por las lenguas y culturas de los alumnos y las usa para reflexionar y desarrollar en el aprendiz la conciencia intercultural, así como su propia competencia intercultural.</p>	<p>Aprendizaje cooperativo, socio constructivismo.</p> <p>La importancia de la dimensión afectiva en la formación del alumno como hablante intercultural (savoir-être).</p>

Respecto a *las culturas de los alumnos* (Jin y Cortazzi, 2001; Wenden, 2002), afirma que el nivel de conocimiento que el docente tiene de ellas determina su mayor o menor sensibilidad cultural a las diferencias culturales que subyacen en el discurso. Precisa en la entrevista que algunos de los errores que ha cometido en el aula se deben a una excesiva confianza en su conocimiento cultural. Se trata de ser humilde y estar dispuesto a aprender. En la sesión de clase observada se percibe esta actitud, ya que cuando los alumnos explican aspectos relacionados con sus lenguas o culturas, ella les plantea dudas y muestra un gran interés por aprender de ellos.

En relación con *la interculturalidad* (Oliveras, 2000; Areizaga, 2001; Consejo de Europa, 2002; Denis y Matas, 2002; Vilà, 2003; Instituto Cervantes, 2006), existe un claro paralelismo entre lo que Amaia dice y lo que hace. Declara que el aspecto más importante para el alumno es el conocimiento de mundo que adquiere en la clase, que identifica con la diversidad cultural y social. Insiste en la idea de que el contacto intercultural supone un enriquecimiento personal que motiva al estudiante y le facilita el aprendizaje. He constatado en la sesión de clase analizada que a través de las actividades incorpora distintos *componentes de formación intercultural* (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002). En la *Práctica semicontrolada* facilita *saberes y comportamientos socioculturales*, relacionados con la situación de multilingüismo en España. En la misma secuencia, distribuye con los estudiantes las lenguas en sus diferentes familias y además ellos aportan información sobre sus propias lenguas. De este modo sensibiliza al alumno de la riqueza cultural que supone la diversidad lingüística en el mundo y en el aprendizaje de lenguas y a la vez desarrolla la *conciencia intercultural* y las *actitudes interculturales*.

En la entrevista añade que otro aspecto positivo del contacto intercultural para los alumnos es el trabajo cooperativo porque adquieren conocimientos a través de sus compañeros y les facilita las relaciones sociales. Amaia en la entrevista declara que en sus clases se percibe el cooperativismo y destaca el valor de las destrezas sociales en el aprendizaje. He constatado que en su práctica se confirma esta idea. En sus actividades fomenta actitudes positivas asociadas al «saber ser» (respeto, igualdad,

cooperación) entre los alumnos o el reconocimiento y aceptación de todas las lenguas y culturas, incluidas las de los aprendices.

En su discurso insiste en la idea de que el aspecto central en la comunicación profesor-alumno es el componente afectivo. Destaca la importancia de que los estudiantes perciban que las actividades generan un ambiente positivo de igualdad, aceptación y cooperación. En la sesión de clase analizada se corrobora esta idea. En ella he detectado muestras de afecto e interés hacia los aprendices y sus mundos de origen. Las actividades que propone fomentan un ambiente de igualdad y aceptación.

Finalmente, declara que la diversidad cultural del aula se convierte en una motivación para su labor docente. Son los alumnos los que le impulsan a mejorar su práctica y a acceder al aula para aprender de ellos. Además de esto, le ofrece la posibilidad de observar la lengua desde una mirada diferente y analizarla con más detalle.

### **8.1.3. Síntesis de resultados de Laura**

Los resultados del análisis manifiestan que Laura ha asumido parcialmente las propuestas para desarrollar la faceta de *hablante intercultural* (Byram y Zarate, 1994; Kramsch, 2001) en el alumno. Su visión de cultura como conocimiento (*savoirs*) asociado con literatura, historia, etc. y con temas comunes a la subcultura («estudiantes jóvenes») le llevan a una interpretación etnocéntrica que concibe la «cultura como objeto» y como «entorno cerrado» (Díaz de Rada y Velasco de Maíllo, 1997). Estas percepciones gestan su ideación de la «cultura como diferencia», como algo externo que el individuo aprehende y que le permite el acceso a una comunidad o a un grupo, lo cual, según los autores anteriores, le impide interpretar al individuo como «agente constructivo» y le lleva a separar agente y cultura (acción y contenido). En su práctica se manifiestan dichas concepciones, ya que se limita a ofrecer información sobre el registro coloquial de la LE con el ideal de que los alumnos actúen como un hablante nativo. Tiende a disociar lengua de cultura; trata la cultura meta y las de los alumnos sólo desde la diferencia y no establece puentes entre ellas. En su discurso existe una dicotomía entre competencia y conocimiento (*savoirs*). En su actuación se manifiesta dicha dicotomía, ya que la sesión práctica se articula a partir de la columna lengua, sobre todo del léxico y de información sociocultural, pero no la promueve como habilidad. El objetivo de su práctica es estrictamente comunicativo. Presenta aspectos lingüísticos relacionados con el registro coloquial, construye el significado del léxico a partir del contexto sociocultural en que se emiten e interpretan los enunciados y posteriormente propone una práctica de imitación en la que los alumnos han de usar el lenguaje coloquial. Este enfoque no ofrece más que una visión propedéutica del acto social de la comunicación, es decir, preparar para cuando la comunicación se produzca; una posición muy distinta a la de ayudar al alumno a observar su aprendizaje en y durante el uso de la LE en aulas plurales. A pesar de que asume que la diversidad cultural es una fuente de enriquecimiento para los alumnos y para ella, en realidad la entiende como un interés que se limita al intercambio de información, eludiendo la aproximación intercultural, la reflexión y el aprendizaje experiencial. En su pensamiento planea el discurso sobre la interculturalidad, un

discurso políticamente correcto que no ha logrado entender y explicar desde la acción didáctica. Su pensamiento y su actuación manifiestan que no ha logrado comprender la importancia de la dimensión intercultural. Su método se basa en la comunicación, pero lleva la interculturalidad a la práctica desde un enfoque informativo con el que facilita *savoirs* sobre la cultura meta que no le ayudan al aprendiz a modificar sus actitudes y percepciones hacia la cultura nueva, ni desarrolla habilidades para su comprensión.

Tabla 36. Síntesis de resultados de Laura

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
<p>A. El tratamiento del componente cultural en la clase</p>	<p>La cultura no se puede tratar como algo sistemático. Debe estar presente a veces en la clase en ciertos temas. Los aspectos similares entre países no sirven y entonces se presta más atención al léxico.</p> <p>Los temas relevantes son los de los jóvenes (el amor, los estudios, salir de marcha los fines de semana) porque están en el contexto de los alumnos.</p> <p>Los estudiantes pueden hacer aportaciones cuando se tratan temas que conocen (de sus países) pero eso no ocurre si se tratan temas de la cultura meta.</p> <p>La cultura es literatura y temas de ámbitos cotidianos.</p>	<p>Cuando es un tema en que los alumnos pueden aportar, prepara un plan previo en que les propone a partir de un estímulo o pregunta que comenten y reflexionen en grupo sobre lo que pasa en su país.</p> <p>Cuando introduce la cultura, trata temas relacionados con ámbitos cotidianos porque hay estudiantes que ya cursan la asignatura de Cultura (literatura).</p> <p>Propone una actividad a través de la lectura de un texto («La historia de la casada infiel») con la que los alumnos muestran sus percepciones culturales (valores, actitudes) sobre el contenido de la historia.</p>	<p>No propone prácticas en las que los alumnos reflexionen sobre sus países. Se centra en los aspectos lingüísticos relacionados con el registro coloquial de la LE, sobre todo en elementos léxicos.</p> <p>Se centra en temas de la vida cotidiana de los jóvenes como ir a una fiesta o salir de marcha los fines de semana.</p> <p>Presta atención a temas asociados a la LE: la jerga juvenil en España. Los alumnos hacen algunas aportaciones al tema (léxico) por su situación de inmersión. No trata temas relacionados con los países de los estudiantes.</p> <p>Se centra principalmente en temas de la vida cotidiana asociados con el mundo de los jóvenes, aunque a veces incorpora textos literarios como estímulos para las prácticas de expresión e interacción oral.</p>	<p>Integración del binomio lengua cultura.</p> <p>La cultura no se contempla como contenido temático sino que es un componente de la competencia comunicativa que comprende aspectos sociolingüísticos, socioculturales e interculturales.</p> <p>Los distintos ámbitos de la vida cotidiana se incluyen en los <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i>.</p> <p>Cultura con C mayúscula (literatura) cultura con minúsculas.</p>



Tabla 36. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
A.1. La incidencia de la cultura del profesor y del alumno en el aula	<p>Para explicar el significado de determinadas palabras hay que dedicar más tiempo. Es necesario pensar en contextos (comportamientos e intenciones de personas) porque tal vez en los países de los estudiantes la gente no hace eso en ese contexto.</p> <p>Los profesores españoles se mueven y gesticulan más. La cultura se muestra en la forma en que el alumno se sienta, se dirige al profesor o en su estilo de interacción.</p>	<p>Primero realiza una lluvia de ideas para activar el conocimiento previo del vocabulario coloquial. En segundo lugar presenta un cuadro con vocabulario y pide a los alumnos que hagan hipótesis sobre su significado. Cuando no interpretan el significado de la palabra habla de comportamientos y actitudes («guaperas»). Usa el contexto para explicar el vocabulario. Les sitúa en un contexto conocido y les explica los comportamientos e intenciones de las personas que suelen estar allí.</p> <p>Lo importante es decirles que hay que saber usar las palabras coloquiales porque si las metemos donde no toca queda peor que si no la hubiéramos utilizado.</p> <p>Comprueba si los alumnos orientales tienen dudas y les pregunta directamente porque sabe que son más tímidos y tienen cierto reparo a la hora de preguntar en clase. Sugiere a sus alumnos que la tuteen.</p>	<p>Realiza actividades para estudiar las jergas. En la secuencia de <i>Presentación de elementos léxicos</i> presenta palabras coloquiales y su significado particular en España. Presenta con un discurso informativo <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i>. A través de un discurso formativo se comparten <i>Saberes y comportamientos pluriculturales</i>. Cuando los alumnos no comprenden el significado de la palabra ofrece información sociocultural y contextual.</p> <p>Propone una tarea escrita en la que los alumnos crean diálogos en grupo a partir de una situación imaginaria en la que tengan que usar expresiones coloquiales. Los alumnos ponen en común la actividad mediante una lectura de sus textos en voz alta y ella les ofrece <i>feedback</i>. Suele lanzar más preguntas directas a los alumnos asiáticos como por ejemplo el uso recurrente de ellas con alumnos chinos (E10). Usa el tuteo para tratar a los alumnos y es muy cercana con los ellos.</p>	<p>El léxico con connotaciones socioculturales.</p> <p>Cultura y sistemas de comunicación verbal y no verbal.</p>

Laura asocia la cultura en el aula con una realidad externa (comportamientos y saberes socioculturales) o con la literatura, la historia, etc. Identifica la cultura con la parte visible del *iceberg* (Weaver, 1986), es decir, los comportamientos asociados a los códigos de comunicación verbal y no verbal tanto del docente como de los aprendices. Ello significa que considera la cultura desde la recepción (*Cultura* en singular y con mayúscula) y culturas en plural con minúscula. En la entrevista declara que en su práctica comprueba la comprensión de los alumnos orientales por medio de preguntas directas, porque sabe que tienen reparo a la hora de preguntar en clase. Existe un paralelismo entre lo que dice y lo que hace. He constatado en su actuación que formula más preguntas directas a los alumnos chinos (E10), recurre al lenguaje no verbal y usa el tuteo como fórmula de tratamiento con los estudiantes.

Recordemos que una creencia sobre cultura que subyace en su discurso la identifica con literatura, historia, arte, etc. y con ámbitos cotidianos. Es consciente de que la *Cultura en mayúscula* (Miquel y Sans, 1992) ya forma parte del programa de sus alumnos, así que le parece más relevante tratar los ámbitos cotidianos. En la entrevista afirma que recurre a la lectura de textos como *input* para crear un debate y observar las diversas valoraciones y percepciones de los alumnos. En la sesión de clase analizada se corrobora esta idea parcialmente. He constatado que no incluye textos, sino que se centra en temas de la vida cotidiana asociados al mundo de los jóvenes.

En relación al *tratamiento del componente cultural en la clase* (Byram, 1991, Kramsch, 1993; Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 2001, Instituto Cervantes, 2006), declara que no debe ser sistemático, salvo cuando se tratan temas o aspectos que no son comunes a otros países. Una creencia que he detectado en su discurso es que la cultura ha de tratarse desde la diferencia. De hecho, en la entrevista afirma que la incluye en su plan de clase cuando sabe que es un tema al que los estudiantes pueden hacer contribuciones. Precisa que propone actividades en grupo para que reflexionen sobre la realidad de sus países a partir de un estímulo o pregunta. En cambio, esta idea no se corresponde con su actuación en el aula, ya que no propone actividades para que el

alumno reflexione sobre su cultura, sino que se centra en aspectos relacionados con el registro coloquial de la lengua.

En la entrevista manifiesta que los temas adecuados para tratar la cultura son los del mundo de los jóvenes porque forman parte del mundo de sus alumnos. Ello indica que para Laura la cultura tiene un carácter generacional y hay temas comunes a la subcultura «alumnos jóvenes», lo cual la aproxima a la cultura como objeto y como entorno cerrado. En sus declaraciones afirma que en su práctica prioriza los temas asociados con ámbitos cotidianos, con lo cual indica que tiene presentes las necesidades de sus alumnos en el contexto de inmersión. En la sesión de clase analizada se corrobora esta idea, ya que se centra en temas de la vida cotidiana de los jóvenes.

Laura afirma que el significado de ciertas palabras con connotaciones culturales sólo puede explicarse recurriendo al contexto porque es útil para que el alumno acceda a significados desconocidos en su cultura de origen. Esto significa que la enseñanza ha de contemplar las diferencias en el modo en que las lenguas categorizan o aprehenden la realidad. Una creencia que subyace en su discurso es que las palabras aparecen en situaciones sociales concretas dentro de una cultura determinada, y así se establece la relación entre lengua, cultura y sociedad. En la entrevista explica con detalle lo que hace en una secuencia de *Presentación de elementos léxicos*. Insiste en la idea de que cuando el estudiante no comprende el significado del léxico, recurre a un contexto conocido y explica los comportamientos e intenciones de las personas que forman parte de él. Existe una clara correspondencia entre lo que dice y lo que hace. He constatado que en la secuencia de *Presentación de elementos léxicos* realiza primero una lluvia de ideas sobre el significado de las palabras. En los casos en que el alumno no logra interpretar el significado, les ofrece información sociocultural (referente) y contextual (situación, comportamientos, físico y actitudes de personas).

Laura insiste en la importancia que tiene concienciar al alumno de que ha de saber usar las expresiones coloquiales en las situaciones adecuadas. De ello se desprende su interés por que el alumno reproduzca la norma del hablante nativo, que es la que le

permitirá tener acceso y ser aceptado dentro de un grupo social. Dicha idea se corrobora en su clase. He constatado que propone una tarea escrita en la que los alumnos crean diálogos usando el registro coloquial a partir de una situación imaginaria. Se trata de una práctica de imitación. Los alumnos ponen en común la actividad mediante una lectura de sus textos en voz alta, mientras la profesora les suministra *feedback* sobre el uso adecuado de las expresiones coloquiales.

Tabla 36. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
<p>B. Las culturas de aprendizaje</p> <p>B.1. La cultura de aprendizaje del profesor</p>	<p>Es difícil cambiar o adaptar las expectativas de los alumnos que han aprendido español en sus países al modo en que el docente cree que hay que enseñar.</p> <p>Los alumnos (alemanes, asiáticos) tienen dificultades para realizar ciertas prácticas (expresión e interacción oral) porque están acostumbrados a otras actividades y esto hace que no todas sean compartidas por el grupo clase.</p> <p>El conocimiento de otras lenguas como el inglés puede servirle al docente para enseñar español (evitar que los alumnos traduzcan literalmente de su L1), ya que es común al profesor y a los alumnos.</p> <p>Como profesora es muy cercana a los alumnos, su función es pasárselo bien y que ellos se lo pasen bien. En <i>Prácticas</i> el profesor es el que menos tiene que hablar, por ello necesita más mecanismos para que hablen sus alumnos.</p>	<p>Hace ver a los alumnos alemanes que son buenos en gramática, pero les comenta que hay que usarla y hablar.</p> <p>Hace pequeños grupos para que todos hablen, sobre todo los asiáticos.</p> <p>Está bien relacionar con otras lenguas o lo que sabes de los alumnos.</p> <p>Se interesa por la vida de sus alumnos o por sus países porque le parecen personas muy interesantes.</p>	<p>No realiza actividades específicas para definir la dinámica de clase pero sí que tiene en cuenta las diferentes expectativas y los roles a los que están habituados los alumnos.</p> <p>Tiene muy presente los hábitos de aprendizaje de los alumnos. Trata de habituarles a distintos tipos de actividades y agrupamientos, siempre de distintas nacionalidades.</p> <p>Realiza actividades de interacción oral en las que participa todo el grupo clase y las combina con actividades en pareja o en grupo.</p> <p>No recurre al inglés para traducir, para reflexionar sobre el uso o establecer relaciones.</p> <p>En la secuencia de <i>Discurso social</i> se interesa por la vida cotidiana de una alumna turca (E16) y al resto del grupo les pregunta por el fin de semana. En su práctica predomina la destreza oral. Su actuación fomenta la competencia comunicativa pero no desarrolla las habilidades y actitudes interculturales en el aprendiz.</p>	<p>Una enseñanza centrada en el alumno debe contemplar la diversidad en las formas de aprender y en las habilidades de los estudiantes. Por ello se debe promover en el aprendiz el «saber aprender». Incluye destrezas o estrategias que usa el hablante para resolver situaciones en su vida diaria o en contextos de aprendizaje de lenguas.</p>

Respecto a *las culturas de aprendizaje* (Jin, 1992; Jin y Cortazzi, 1995; Cortazzi y Jin, 1996; Jin y Cortazzi, 2001), declara que las experiencias de aprendizaje de los alumnos marcan sus necesidades o expectativas, las cuales pueden contraponerse al modo de enseñar del profesor. Precisa que los estudiantes alemanes o asiáticos tienen dificultades para realizar prácticas de expresión e interacción oral porque no están habituados a ellas. En la entrevista afirma que en clase hace valoraciones positivas a los alemanes en relación con su capacidad para aprender gramática, pero les comenta que hay que trasladarla al uso de la lengua. Asimismo, advierte que forma pequeños grupos para que hablen todos, sobre todo los asiáticos. En su práctica se confirma su interés por habitar a los alumnos a las tareas de expresión e interacción oral. He constatado en la clase observada que sus prácticas se basan en el uso de la lengua. Realiza actividades de interacción en las que participa todo el grupo y las combina con actividades en pareja o en pequeños grupos.

Laura declara que el conocimiento de otras lenguas como el inglés puede servirle al docente para enseñar la LE, puesto que es común al profesor y a los alumnos. Recordemos que una creencia de Laura es que los contextos de enseñanza previos de los alumnos sólo son útiles cuando están en consonancia con los del docente, como el hecho de haber aprendido inglés. En la sesión de clase observada no se corrobora esta idea. He constatado que no recurre al uso del inglés para evitar traducciones literales del inglés al español ni para reflexionar o concienciar al aprendiz sobre el uso de su L1.

En sus declaraciones trata otra cuestión relacionada con este mismo tema: *la cultura de aprendizaje del profesor*. Afirma en la entrevista que como docente es muy cercana a los alumnos porque el propósito de su actuación es que ambos lo pasen bien. Precisa que se interesa por la vida y los países de sus estudiantes porque son una fuente de enriquecimiento para ella. Añade que en *Prácticas* el profesor necesita tener más estrategias para que los alumnos interaccionen. En la sesión de clase analizada se corroboran parcialmente estas ideas. He detectado una secuencia de *Discurso social* en la que Laura muestra interés por la vida cotidiana de una alumna turca (E16), así como hacia el resto del grupo, a quien pregunta por el fin de semana. Sin embargo, la

docente no se interesa por las culturas de origen de los alumnos. En su práctica predomina la destreza oral sobre el resto. Sus actividades fomentan la competencia comunicativa pero no promueven el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales.

Tabla 36. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
<p>C. La pragmática intercultural</p> <p>C.1. Los malentendidos</p>	<p>La comunicación con los alumnos es fácil pero a veces chocas con algunas culturas porque son muy diferentes en el modo de concebir las relaciones profesor-alumno. Por ejemplo, el modo en que los asiáticos tratan al profesor (respeto, tratar de usted, distancia) no coincide con su manera de interactuar, pero los alumnos se habitúan porque saben que están en otro país y el profesor es diferente.</p> <p>En clase aprenden cosas tanto el profesor como los alumnos porque ambos aportan cosas.</p> <p>Trata de solucionar los malentendidos lingüísticos. Sin embargo, han surgido conflictos con alumnos rusos por su forma cortante de interactuar, a raíz del estilo de interacción de su L1. Estos pueden crear en el docente prejuicios o valoraciones negativas sobre los rusos.</p>	<p>Es muy próxima con los alumnos.</p> <p>Tiene presente el estilo de interacción de los alumnos asiáticos para que participen más en clase.</p> <p>Cuando los alumnos le llaman de usted, que la pueden tutear para que se habitúen a otra forma de tratar al profesor.</p> <p>Cuando les hace hablar a los estudiantes o les pregunta, es porque les hace ser importantes.</p> <p>Cuando surgen malentendidos por palabras que no existen en la L1 de los alumnos explica el contexto.</p>	<p>Establece una relación cordial con los alumnos y usa el tuteo como forma de tratamiento.</p> <p>Tiene presente el hecho de que los alumnos asiáticos no se autoseleccionan a la hora de tomar el turno de habla, y por ello suele recurrir al uso de preguntas directas para que intervengan.</p> <p>No se interesa por las aportaciones culturales que pueden hacer los alumnos.</p> <p>Proporciona información sociocultural cuando explica los usos del lenguaje propios de la jerga juvenil con el fin de evitar malentendidos de los alumnos sobre el terreno.</p>	<p>Se ha de considerar la problemática de la comunicación intercultural, sobre todo el contraste y la interacción entre diferentes códigos pragmáticos y entre diferentes sistemas de comunicación verbal y no verbal.</p>



Respecto a la *pragmática intercultural* (Hernández, 1999; Wierbizcka, 1991; Bravo y Briz, 2004), manifiesta que la comunicación con sus alumnos es fluida, pero en ocasiones se producen desencuentros por diferencias en el modo de concebir la relación profesor-alumno. Precisa que el modo en que los asiáticos tratan al docente no coincide con el suyo, pero que los alumnos acaban habituándose al que ella usa en clase porque saben que el profesor es diferente. En sus declaraciones afirma que en su actuación considera el estilo de interacción al que están habituados los alumnos asiáticos a la hora de hacerles intervenir. Además afirma que cuando el docente les pregunta a los alumnos es porque les hace ser importantes. De ello se desprende que asume que el profesor facilita el aprendizaje intercultural y desarrolla el «saber ser» (autoestima, reconocimiento) del estudiante cuando muestra interés hacia él. Existe una correspondencia parcial entre lo que dice Laura y lo que hace. En su clase establece una relación cordial con los alumnos y usa el tuteo como fórmula de tratamiento. He constatado que es consciente de que los alumnos asiáticos no autoseleccionan sus turnos de palabra en clase, con lo cual ella suele lanzarles preguntas directas para que intervengan. No obstante, la docente no se interesa explícitamente por la cultura del alumno, con lo cual no fomenta el «saber ser» en el aprendiz.

Otra cuestión relacionada con el tema anterior son *los malentendidos* (Oliveras, 2000, 2005; Alonso, 2008; Merino, 2010). Declara que trata de solucionar los malentendidos lingüísticos pero han surgido conflictos con alumnos rusos por su modo cortante de interaccionar con el profesor, a raíz del estilo de interacción de su L1. Una creencia que he detectado en su discurso es que el conocimiento de las culturas del aula facilita la comprensión de los comportamientos lingüísticos y ayuda a minimizar los prejuicios o las valoraciones negativas. En sus declaraciones manifiesta que en clase cuando detecta que determinadas palabras o nociones no existen en la lengua de sus alumnos explica el contexto. Relata además su mala experiencia con una alumna rusa que trataba de imponer su posición con un tono demasiado contundente y destaca su actitud mediadora en clase. He constatado en la sesión de clase analizada que su objetivo es proporcionar información semántica amplia sobre el léxico que permita al alumno usar

adecuadamente el registro coloquial de la lengua y evitar así los malentendidos.

Tabla 36. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
D. La incidencia de la cultura del alumno en el aula	<p>La cultura del alumno no es un obstáculo para aprender la lengua, sino que hace que surja un debate.</p> <p>La diversidad de respuestas ante una misma situación por parte de los alumnos provoca pequeños conflictos.</p> <p>La diversidad de culturas de los alumnos genera distintos temas que a través del interés que muestra cada uno de los estudiantes por los temas que plantean sus compañeros, les permite usar la lengua.</p> <p>La diversidad ofrece al docente la posibilidad de acceder a distintos temas de otros países o información para la planificación de futuras clases.</p>	<p>Propone la actividad de «La casada infiel», y a través de ella los estudiantes hacen valoraciones desde sus culturas de origen. Realiza una puesta en común y entonces surge el debate.</p>	<p>El discurso de la docente sobre la cultura es de tipo informativo.</p> <p>No realiza actividades en que los alumnos se interesen por las culturas de origen de sus compañeros. La práctica se centra en la lengua.</p>	<p>El profesor debe interesarse y disponer de información sobre las culturas de sus alumnos.</p>

En relación con *la incidencia de la cultura del alumno* en el aula (Jin y Cortazzi, 2001; Wenden, 2002) declara que no supone un obstáculo para aprender la lengua, sino que puede inducir a la reflexión. Recordemos que la creencia sobre la diversidad de las culturas en el aula es un factor polarizado. Por un lado, la diversidad de respuestas ante un mismo hecho social se presenta como diferencias culturales, lo cual puede significar un obstáculo para la gestión de la clase. Por otro lado, la diversidad de culturas supone diversidad de temas y esto despierta el interés por conocer al *otro*. Asimismo, la diversidad ofrece al docente la posibilidad de tener acceso a información sobre otros países para incorporarla en sus planes futuros de clase. En la entrevista comenta que en sus clases realiza una actividad a partir del texto de *La casada infiel*, con la que se generan debates sobre el contenido de la historia. No obstante, estas ideas no se confirman en la sesión de clase analizada, ya que en su actuación domina un discurso informativo. Laura no propone actividades para que los alumnos se interesen por las culturas de sus compañeros, sino que se centra esencialmente en la lengua.

Tabla 36. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
E. La interculturalidad	<p>Expresa la interculturalidad en su personalidad tanto dentro de clase como fuera. Cuando enseña en la universidad tiene que adoptar un papel más serio y distante que en el centro actual. En dichas aulas, puede hacer el papel de mediadora intercultural.</p> <p>La diversidad cultural en la clase de español hace que los alumnos aprendan además de la lengua un respeto a otras culturas.</p> <p>En clases donde hay interculturalidad se percibe que los alumnos se interesan por lo que pasa en otros países. Se acaba la clase, y los estudiantes y ella se llevan muchas cosas.</p>	<p>Propone que los alumnos hagan presentaciones breves sobre un aspecto de su país (una fiesta, su ciudad, un deporte).</p>	<p>En la secuencia de <i>Discurso social</i> interacciona con los alumnos y se interesa por sus vidas.</p> <p>No propone actividades que fomenten el «saber ser» en el aprendizaje (respeto, tolerancia...).</p> <p>No incorpora presentaciones orales de los alumnos sobre aspectos culturales.</p> <p>Realiza una tarea escrita en la que los alumnos logran integrar en un diálogo las expresiones coloquiales que han aprendido de la jerga de los jóvenes en España.</p>	<p>El enfoque actual adoptado en la enseñanza de ELE, orientado a la acción intercultural, comprende en sus bases el desarrollo de la competencia intercultural. Los componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar un hablante/mediador intercultural son los siguientes: las actitudes interculturales («savoir-être»), el conocimiento («savoirs»), las habilidades de interpretación y de relación («savoir-comprendre»), habilidades de descubrimiento y de interacción («savoir-apprendre/savoir-faire») y la conciencia cultural crítica («savoir s'engager»).</p>

Tabla 36. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
<p>F. El papel del profesor en el aula</p>	<p>Los alumnos pueden percibir que el profesor de gramática es diferente al de Prácticas porque no necesita preguntarles por lo que hacen en sus países o las diferencias entre sus países y España.</p> <p>El profesor es el medio para que los alumnos lleguen a la lengua y un puente para acercar las culturas del aula desde el respeto o el interés.</p>	<p>Propone que los alumnos realicen presentaciones en clase sobre temas relacionados con sus culturas, con el fin de que el resto se interese por ellos e interaccione en la LE.</p>	<p>No pregunta a los alumnos por aspectos relacionados con sus países.</p> <p>No propone actividades de este tipo.</p>	

Respecto a *la interculturalidad* (Oliveras, 2000; Areizaga, 2001; Consejo de Europa, 2002; Denis y Matas, 2002; Vilà, 2003; Instituto Cervantes, 2006), declara que forma parte de su actuación, tanto dentro de clase como fuera, pero que se modifica en un contexto universitario. Una ideación que he detectado en su discurso es que el tipo de centro en que se desarrolla una clase (centro social, universidad) determina el comportamiento de la profesora con los estudiantes, desde una actitud más o menos seria, hasta adoptar más o menos el papel de mediadora intercultural. Precisa que la diversidad proporciona además del aprendizaje de la lengua, el desarrollo de actitudes interculturales en el alumno (respeto, tolerancia...). Añade que en las clases en las que hay interculturalidad los alumnos se interesan por lo que pasa en otros países, y es una fuente de enriquecimiento tanto para los estudiantes como para ella. De ello se desprende que es consciente de que puede desarrollar en el aula la competencia intercultural del aprendiz y la suya propia, pero no explica cómo. En sus declaraciones manifiesta que en clase propone que los alumnos hagan presentaciones breves sobre un aspecto relacionado con su país y que los alumnos se interesan por los temas que se tratan. No existe una correspondencia entre lo que dice y lo que hace. En su clase no propone actividades en las que se fomenten las actitudes interculturales en el aprendiz, ni incorpora presentaciones orales de los alumnos relacionados con sus culturas de origen. En su clase he detectado: 1) un discurso informativo a través del cual presenta elementos léxicos y sus connotaciones culturales en España y «saberes y comportamientos socioculturales»; 2) un discurso formativo en el que se comparten «saberes y comportamientos socioculturales» y «saberes y comportamientos pluriculturales».

Por último, en relación al *papel del profesor en el aula* afirma que los alumnos pueden diferenciar entre el profesor de gramática y el de *Prácticas* porque no ha de preguntar a sus alumnos por aspectos extralingüísticos como la vida en sus países. Define la función que tiene un profesor: ser el medio de acceso a la lengua y ser un puente para acercar las culturas del aula desde el interés. De ello se desprende que antepone el interés del alumno al respeto como objetivo final del contacto intercultural, lo cual indica que concibe el aprendizaje en aulas plurales desde una posición informativa, que no contempla la posición del docente como

mediador y agente intercultural en los procesos de construcción de las competencias. Sus declaraciones no se corresponden con su actuación en el aula, ya que no muestra interés hacia la cultura del aprendiz y sólo ejerce la mediación a través de la explicación del significado del léxico con matices socioculturales.

#### **8.1.4. Síntesis de resultados de Ester**

Los resultados del análisis revelan que Ester concibe la pluralidad del aula como una fuente de enriquecimiento tanto para el docente como para el aprendiz. Sus posiciones en el discurso denotan su implicación personal en el desarrollo de su propia competencia intercultural y su deseo de formar al alumno como *hablante intercultural*. Por un lado, es consciente de que su participación activa en encuentros interculturales le sirve para desarrollar actitudes (curiosidad, empatía, respeto) hacia personas de otras culturas y su capacidad de mediación. Por otro lado, su actuación promueve en el alumno actitudes y valores para aceptar otras realidades culturales, y en su pensamiento está el deseo de que sus alumnos desarrollen su conciencia intercultural. Parte de la idea de que el estudiante ha de reconocer y valorar su propia identidad desde la igualdad y valorar la diversidad cultural del entorno y del grupo como fuente de enriquecimiento y de desarrollo personal. De ello se desprende que Ester asume las propuestas para enseñar la lengua desde el paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural. Su actuación indica que ha desarrollado actitudes y destrezas para facilitar la comunicación intercultural en las aulas plurales y promover el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendiz.



Tabla 37. Síntesis de resultados de Ester

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
A. Las manifestaciones de la cultura en el aula	<p>El material didáctico ha de permitirle al profesor que los alumnos expresen su cultura libremente, sin tensiones.</p> <p>La cultura se muestra en la actuación del docente, sobre todo en su espontaneidad y en su actitud mediadora en la clase.</p> <p>La cultura está siempre presente en el aula a través de la actuación de alumnos. Los estudiantes gesticulan, se sientan y se comunican en función de una lengua, una cultura y una manera de hacer.</p>	<p>Da unos materiales adaptados al nivel de lengua de los alumnos con el fin de que haya una interacción cultural en clase, considerando su adecuación a su cultura.</p> <p>Procura no provocar conflictos, se expresa con naturalidad y expone lo que piensa para que los alumnos hagan lo mismo. No siempre es algo premeditado, sino que depende de los temas que trabajan en clase.</p>	<p>Incluye actividades que provocan la interacción oral (viñetas, textos) y el intercambio de opiniones. Hace que sus alumnos se autoseleccionen y se posicionen acerca de sus mundos de origen.</p> <p>Se muestra espontánea, es crítica y expresa su opinión sobre los temas que surgen. Reconduce los temas cuando surgen situaciones inesperadas o diferencias de opiniones.</p> <p>Se esfuerza por entender los sistemas de comunicación de los alumnos. Fomenta las destrezas sociales y las habilidades interculturales (savoir-faire) de forma implícita por medio de la socialización, el humor o la ironía.</p>	<p>El MCER y el PCIC conciben el componente cultural como parte indisociable de la lengua y de la comunicación. Por ello, comprende <i>Referentes culturales</i>, Saberes y comportamientos socioculturales y <i>Habilidades y actitudes interculturales</i>.</p> <p>La perspectiva intercultural en la enseñanza de la LE ha de establecer relaciones entre las culturas de los alumnos y la cultura nueva.</p>

A lo largo de la entrevista Ester insiste en que la cultura es un componente omnipresente que se manifiesta en el discurso, tanto en los *discursos aportados* por el profesor como en el *discurso generado* por los alumnos en el aula. Declara que el material didáctico ha de ser un vehículo que permita al aprendiz expresar su cultura. Su sensibilidad y respeto hacia el mundo de la alteridad denotan que ha superado esta visión sesgada de la «cultura como objeto», lo cual le permite interpretar al individuo como «agente constructivo». En sus declaraciones afirma que en clase su finalidad es lograr que el material genere la interacción cultural y que sus alumnos se sientan libres para expresar sus posiciones. Recordemos que una creencia de Ester es que la cultura es un componente que surge de forma natural y que se genera con el trabajo cooperativo entre docente y discente. Dichas ideas se corresponden con su actuación en el aula, ya que usa materiales (viñetas, textos) que provocan la interacción y el intercambio de opiniones. He constatado que en la secuencia cuarta (*Práctica semicontrolada*) hace que sus estudiantes se posicionen sobre sus mundos de origen y fomenta el diálogo intercultural.

Una de las creencias que he detectado es que el docente expresa la cultura en su metodología, sus actitudes y su forma de comunicarse; el aprendiz, en los elementos verbales y no verbales que usa para comunicarse. En la entrevista manifiesta que expone sus opiniones con naturalidad con el fin de que los alumnos se posicionen. En su práctica se corrobora dicha idea, ya que es espontánea, crítica y reconduce los temas si surgen situaciones conflictivas. Además, se esfuerza por entender los sistemas de comunicación de los alumnos y fomenta las habilidades sociales y las habilidades interculturales (*savoir-faire*) por medio de la socialización, el humor o la ironía.

Tabla 37. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
B. El tratamiento del componente cultural en la clase	<p>Trata aspectos culturales en función del tema y de los objetivos de su plan de clase. Si su objetivo obtener opiniones concretas usa una plantilla cerrada, pero si es hacer una exposición más abierta sobre un tema hay que dejar las posibilidades abiertas, aunque surjan imprevistos.</p> <p>Nunca programa la cultura aparte, la integra dentro de la lengua, de los contenidos que se trabajan en clase.</p>	<p>No pasa nada si los alumnos actúan de forma imprevisible al abordar un tema. Hay que reconducir el tema para que todos participen y se respeten. Esto sirve para que los alumnos obtengan información directa de sus compañeros sobre sus países.</p> <p>En clase no propone debates para tratar aspectos culturales específicos, sino que espera que surjan. No introduce temas que puedan ser de choque; si lo hacen los alumnos, ella los reconduce.</p>	<p>En la segunda secuencia (Práctica semicontrolada) realiza una lluvia de ideas a partir de una viñeta de Quino y por medio de ella surge el tema de la familia. Pide a los alumnos que formulen consejos para la familia representada en la viñeta y surgen nuevos temas (la fertilidad, los hijos...). En la cuarta secuencia (Práctica semicontrolada) dialogan abiertamente sobre los temas anteriores y hace de mediadora entre los alumnos.</p> <p>Los temas surgen por medio de las actividades y a través de las aportaciones de los participantes. En su actuación domina el discurso mediador formativo.</p>	<p>Los componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar un hablante/mediador intercultural son los siguientes: las actitudes interculturales («savoir-être»), el conocimiento («savoirs»), las habilidades de interpretación y de relación («savoir-comprendre»), habilidades de descubrimiento y de interacción («savoir-apprendre/savoir-faire») y la conciencia cultural crítica («savoir s'engager»).</p> <p>Integración del binomio lengua-cultura.</p>

En relación con *el tratamiento de la cultura en el aula* (Byram, 1991; Kramsch, 1993; Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 2001; Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006) declara que depende del tema y de los objetivos de su clase. Compara dos tipos de ejercicios: práctica controlada/práctica libre. Precisa que en los ejercicios de práctica libre pueden surgir imprevistos, pero suponen un beneficio a nivel cognitivo para el aprendiz, ya que le permite desarrollar su *sensibilidad cultural* por medio del intercambio de información real con sus compañeros sobre sus culturas. Añade que siempre integra los aspectos culturales con la lengua, es decir, con los contenidos que se tratan en clase. Recordemos que una creencia de Ester es que el componente cultural ha de estar integrado con la lengua en el plan de clase. Ester manifiesta que en su práctica no es un problema si los alumnos actúan de forma imprevisible en un debate, ya que se trata de reconducir el tema para que todos participen desde el respeto. Insiste en la idea de que no propone debates para abordar temas culturales, sino que espera que surjan. Existe una clara correspondencia entre lo que Ester dice y lo que hace. En la sesión de clase analizada he constatado que interrelaciona la dimensión cultural con los aspectos lingüísticos. En la sesión de clase observada realiza una *Práctica semicontrolada* en la que los alumnos dialogan abiertamente sobre diversos temas y hace de mediadora cuando surgen diferencias. Además, los temas surgen por medio de las actividades y de las contribuciones de los alumnos.

Tabla 37. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
C. La cultura de aprendizaje	<p>En las primeras clases los alumnos tienen que entender la dinámica de clase y acostumbrarse a otra forma de aprender. El profesor ha de ser consciente de qué prácticas puede realizar con cada grupo.</p> <p>Los alumnos tienen que entender cuál es su rol para poder interactuar. Este proceso dura dos meses y es más difícil para los alumnos no escolarizados que para los que ya han estudiado idiomas en España.</p> <p>En clase hay grupos que se adaptan a la dinámica de clase y otros no. En el nivel inicial, los chinos no se adaptan respecto a otros grupos (rusos), porque recurren siempre a la L1, no interactúan y son agotadores para el profesor.</p> <p>Los estudiantes chinos han cambiado mucho. Ahora son más abiertos, expresan sus opiniones libremente y son más críticos que antes.</p>	<p>Lo que hace en clase no es exactamente lo que se ha de hacer en cada momento (lo prescrito).</p> <p>En el nivel inicial adapta las actividades a los alumnos. Propone a los estudiantes chinos actividades escritas como apoyo para realizar tareas de interacción oral.</p> <p>Cuando propone actividades en las que surgen temas como la pena de muerte en China, siempre hay cuatro o cinco alumnos chinos que opinan y ella les ofrece ayuda léxica, mientras que otros permanecen callados.</p>	<p>Desarrolla una dinámica de clase basada en la comunicación y en tareas de uso de la lengua porque los alumnos ya la conocen.</p> <p>No propone actividades específicas para que los alumnos entiendan su rol en clase, porque son de nivel intermedio y han realizado los cursos anteriores en la misma escuela o en otros lugares del Estado.</p> <p>No realiza este tipo de actividades, ya que el grupo es de nivel intermedio y ya están habituados a las prácticas de expresión e interacción oral.</p> <p>En la Práctica semicontrolada pregunta a dos alumnas chinas (E2 y E6) sobre el control de natalidad en su país; y ellas responden abiertamente, aunque de forma escueta.</p>	<p>Una enseñanza centrada en el alumno debe contemplar la diversidad en las formas de aprender y en las habilidades de los estudiantes. Por ello se debe promover en el aprendiz el «saber aprender». Incluye destrezas o estrategias que usa el hablante para resolver situaciones en su vida diaria o en contextos de aprendizaje de lenguas.</p>

Respecto a *la cultura de aprendizaje* (Jin, 1992; Jin y Cortazzi, 1995; Cortazzi y Jin, 1996; Jin y Cortazzi, 2001), insiste en la necesidad de que los alumnos entiendan la dinámica de aprendizaje y de que el docente tome conciencia de las actividades que pueden funcionar en su grupo clase. Ello significa que la enseñanza debe contemplar la diversidad en las formas de aprender y en las habilidades de los estudiantes. Una creencia que he detectado en su discurso es que el profesor ha de ser consciente de las prácticas que puede desarrollar con determinados alumnos, aunque son ellos los que han de adaptarse a la dinámica de aprendizaje con fines comunicativos. En la entrevista declara que su práctica no siempre está sujeta a lo que prescribe el currículo, lo cual indica que es consciente de que ha de adaptarla a las necesidades del grupo clase. He constatado que en su práctica la dinámica de clase se basa en la comunicación y en tareas de uso de la lengua, puesto que son alumnos de la escuela y ya están habituados a esa dinámica de aprendizaje. Ester insiste en las necesidades de los estudiantes a nivel cognitivo, sobre todo la de entender cuál es su rol para poder interaccionar. Precisa que es un proceso más difícil para los estudiantes que no están escolarizados que para los que ya tienen experiencia como aprendices de lenguas en España. De ello se desprende que es consciente de las dificultades que tienen los alumnos inmigrantes no escolarizados para interaccionar en una L2. Recordemos que una creencia de Ester sobre el aprendizaje intercultural es que el proceso de descubrimiento de una nueva dinámica de aprendizaje lleva a los estudiantes a relativizar su visión del mundo y su percepción del *otro*. En la sesión de clase analizada no propone actividades específicas para definir el rol que ha de tener el alumno en clase, puesto que es un grupo de nivel intermedio y ya han realizado otros cursos en la escuela.

Ester afirma que en el grupo clase hay alumnos que se adaptan a la dinámica de clase (rusos), frente a otros que no lo consiguen (chinos). Establece esta diferencia basándose en su falta de estrategias comunicativas y en la dificultad para usar L1 que tienen los chinos, frente a los rusos, con lo cual el profesor ha de hacer un mayor esfuerzo. De hecho, en la entrevista declara que en el nivel inicial adapta las actividades a los estudiantes, como por ej.: sugiere a los alumnos chinos actividades escritas de apoyo para la práctica de la interacción oral. En su clase no realiza actividades de este tipo porque los alumnos son de nivel intermedio y ya están familiarizados con este tipo de tareas. En la entrevista resalta los

cambios de actitud que ha observado en los estudiantes chinos; ahora son más críticos y comprometidos. De ello se desprende la importancia que le concede a la personalidad y a las actitudes del alumno («saber ser») en el proceso de aprendizaje de una LE. Una creencia que he detectado sobre los alumnos chinos es que ahora se aproximan más a la personalidad y a la actitud que ha de tener el aprendiz de lenguas porque son capaces de expresar libremente sus opiniones. En sus declaraciones afirma que en su clase, cuando surgen temas polémicos sobre China, los alumnos chinos siempre se posicionan, aunque sea una minoría. En la sesión de clase analizada se corrobora esta idea. He constatado que en la secuencia cuarta (*Práctica semicontrolada*) pregunta a dos estudiantes chinas (E2 y E6) sobre el control de natalidad en su país y ellas responden abiertamente, aunque de forma escueta.

Tabla 37. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
D. La pragmática intercultural	<p>Es difícil para los alumnos transferir el código pragmático de su L1 a la LE, porque el uso es diferente en cada contexto cultural. Es importante que entiendan el uso pragmático de la lengua en España.</p> <p>Existen palabras tabú en el uso de las lenguas de los alumnos, determinadas por su cultura. Por ej.: los asiáticos no nombran los genitales/otras culturas.</p>	<p>En clase es consciente de los tabúes lingüísticos de los alumnos (los chinos no nombran los genitales), pero si alguien le pregunta por el léxico para referirse a los genitales ella lo enumera tranquilamente, les explica diferencias de uso y ello no crea ningún problema.</p>	<p>En una situación en la que una alumna marroquí usa la expresión «mujer coneja», se interesa por aclararle las connotaciones y el valor pragmático que tiene la expresión en España.</p> <p>No surgen situaciones de este tipo.</p>	<p>Se ha de considerar la problemática de la comunicación intercultural, sobre todo el contraste y la interacción entre diferentes códigos pragmáticos y entre diferentes sistemas de comunicación verbal y no verbal.</p> <p>Las palabras tabú en las lenguas de origen de los aprendices.</p>
D.1. Los malentendidos	<p>Hay malentendidos por una palabra que los alumnos interpretan de otra manera y entonces se sienten aludidos. Pueden deberse a prejuicios.</p>	<p>Cuando se crean malentendidos que pueden provocar conflictos los resuelve con una reparación de la palabra, con explicaciones («savoirs») o con el diálogo. (Por ej.: en las confusiones de <i>jodío</i> por <i>judío</i>, <i>morisco</i> por <i>moro</i>).</p>	<p>No se generan malentendidos.</p>	<p>La comunicación intercultural</p> <p>La imagen social (<i>face</i>)</p>



En relación a *la pragmática intercultural* (Hernández, 1999; Wierbizcka, 1991; Bravo y Briz, 2004) cuestiona la existencia de equivalencias entre el código pragmático de la L1 del alumno y el de la lengua meta. Insiste en la importancia de que el aprendiz adquiera el componente pragmático para poder entender las diferencias en el uso de la lengua en España. En la sesión de clase analizada he detectado que presta atención al valor pragmático de la lengua. En el intercambio 2 de la cuarta secuencia, una alumna marroquí usa en un diálogo la expresión «mujer coneja» con un tono humorístico. Ester ofrece *feedback* y facilita *saberes y comportamientos socioculturales* para explicar el uso de la expresión coloquial («una mujer que parece una coneja»). En la entrevista explica la existencia de palabras tabú en las lenguas de los alumnos (por ej. los asiáticos no nombran los genitales/otras culturas) y establece una relación de dependencia entre las restricciones en el uso de la lenguas y las culturas. De ello se desprende que su visión de la cultura es relativa y se basa en la diversidad, alejándose de planteamientos universalistas. En sus declaraciones afirma que es consciente de las diferencias de uso entre las lenguas de sus alumnos y la LE, y las considera en su práctica, aunque si alguien del grupo se interesa por conocer por ej. el léxico para referirse a los genitales ella lo explica, y eso no crea ningún problema. En su práctica no surgen situaciones de este tipo.

Otro de los temas relacionados con el anterior es el de *los malentendidos* (Oliveras, 2000, 2005; Alonso, 2008; Merino, 2010). Afirma que son léxicos y surgen por carencias lingüísticas y percepciones intersubjetivas o prejuicios de los estudiantes. Una creencia que he detectado sobre los malentendidos es que inciden negativamente en la dimensión afectiva («saber ser») del aprendiz, ya que provocan en él una amenaza para su imagen social (*face*). Ester declara que cuando surgen malentendidos que pueden provocar conflictos, puede resolverlos con una reparación de la palabra, con explicaciones (*savoirs*) o con el diálogo (véase su relato sobre las confusiones entre *jodío* por *judío* o *morisco* por *moro* en las líneas 318-336 de la sesión de clase analizada). En la sesión de clase analizada no he detectado malentendidos.

Tabla 37. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
E. La cultura de los alumnos en el aprendizaje	<p>La cultura del alumno siempre es un puente porque junto con la lengua es lo que le hace comprender, relacionarse y aprender.</p> <p>Los alumnos no tienen tácticas de socialización y desconocen los comportamientos que van unidos al uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.</p>		<p>En la cuarta secuencia (Práctica semicontrolada) dialogan sobre temas relacionados con sus realidades socioculturales. Usa las culturas de origen de los alumnos como puente de acceso a la realidad del <i>otro</i> y a la de la lengua meta.</p>	<p>La perspectiva intercultural en la enseñanza considera la necesidad de prestar atención a las culturas aportadas por los alumnos y establecer relaciones con la cultura nueva.</p>
F. La interculturalidad en la clase	<p>Es importante para el docente conocer cuál es el sistema de escolarización de los alumnos; saber si pueden expresarse libremente.</p> <p>La práctica del aula está muy aislada de la investigación. El profesor no ha reflexionado sobre lo que significa enseñar en situaciones de contacto intercultural.</p>		<p>Despierta en el alumno la necesidad de formarse como hablante intercultural a través de pautas que le orientan en el desarrollo de las actividades. Pregunta la opinión a sus alumnos sobre diversos temas.</p>	<p>El contacto intercultural: motivación e interés por el mundo de la alteridad como facilitador del aprendizaje.</p>

Tabla 37. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
	<p>La interculturalidad es un aspecto muy positivo, pero no como teoría. La interacción de las distintas culturas es algo que tiene que vivir y desarrollar de forma espontánea. Las clases multiculturales aportan más beneficios que las monoculturales, tanto para el alumno como para el docente porque despiertan la curiosidad y el interés.</p>		<p>Su actuación promueve las relaciones entre personas de distintas culturas de forma natural.</p> <p>A lo largo de la cuarta secuencia (Práctica semicontrolada) promueve actitudes y valores para aceptar hechos y personas de otras culturas, como la curiosidad por el <i>otro</i>, la empatía, el respeto y la tolerancia.</p> <p>Se implica en el desarrollo de su propia competencia intercultural porque en todo momento mantiene el interés y la curiosidad hacia las diferentes culturas de sus alumnos.</p>	<p>El contacto intercultural: motivación e interés por el mundo de la alteridad como facilitador del aprendizaje.</p>

Respecto a *la cultura de los alumnos en el aprendizaje* (Jin y Cortazzi, 2001; Wenden, 2002), insiste en que es indisociable de la lengua y ambas son un medio para la socialización y el aprendizaje. En la sesión de clase analizada se confirma esta idea. He constatado que en la cuarta secuencia (*Práctica semicontrolada*) dialoga con los alumnos sobre aspectos sociales de sus mundos de origen y otros de la sociedad española. Usa las culturas de origen de sus estudiantes como puente de acceso a la realidad del *otro* y a la de la lengua meta y como pretexto para reforzar la cohesión social del grupo.

En relación a *la interculturalidad en la clase* (Oliveras, 2000; Areizaga, 2001; Consejo de Europa, 2002; Denis y Matas, 2002; Vilà, 2003; Instituto Cervantes, 2006), declara que el docente ha de conocer cuál es el sistema de escolarización de sus alumnos, al menos si están habituados a expresar sus opiniones en clase. Recordemos que una creencia de Ester es que el profesorado no ha reflexionado todavía acerca de la interculturalidad y existe una gran distancia entre la investigación y la práctica en la enseñanza. En su práctica he detectado que despierta en el aprendiz la necesidad de formarse como *hablante intercultural* a través del tipo de tareas que le propone y de sus intervenciones (por ej. pregunta la opinión sobre temas diversos a todos los estudiantes sin excepción). En la entrevista manifiesta que la interacción intercultural es un proceso que se ha de desarrollar de forma natural y no conviene forzar. Insiste en los beneficios que aportan las clases multiculturales frente a las monoculturales. Una creencia que he detectado es que aprender español en grupos multiculturales es más favorable tanto para el alumno como para el docente, porque despiertan la curiosidad y el interés. De ello se desprende que su visión de la interculturalidad se sustenta en la práctica del aula y no en el discurso teórico. Existe una clara correspondencia entre lo que dice y lo que hace, ya que su actuación a lo largo de la sesión promueve las relaciones entre personas de distintas culturas de forma espontánea. En la secuencia cuarta (*Práctica semicontrolada*) promueve actitudes y valores para aceptar hechos y personas de otras culturas, como la curiosidad por el *otro*, la empatía, el respeto o la tolerancia. Asimismo, se implica en el desarrollo de su propia competencia intercultural porque en su actuación mantiene el interés y la curiosidad hacia las diferentes culturas de sus alumnos.

Tabla 37. (Continuación)

Tema	¿Qué dice?	¿Qué dice que hace en sus prácticas?	¿Qué hace en sus prácticas?	¿Qué proponen los documentos curriculares?
G. Las valoraciones del plurilingüismo y de la pluriculturalidad en el aprendizaje de LE	Las actividades que se realizan en clases donde hay pluriculturalidad aportan información general del mundo a los alumnos y les ayudan a desmontar sus estereotipos sobre los otros, a través de la información privilegiada que le proporcionan sus compañeros sobre sus países.	Propone una actividad con la que pretende que los estudiantes valoren lo que puede aportarles la diversidad del aula. La finalidad de dicha actividad es relativizar el concepto de familia. Entre sus objetivos están que los alumnos adquieran elementos léxicos, contenidos funcionales y socioculturales (los cambios globales en la sociedad).	En la cuarta secuencia (Práctica semicontrolada) realiza una práctica oral en la que se tratan diversos temas relacionados con las diferentes culturas de todos los participantes. Promueve de forma cooperativa la conciencia cultural crítica, las actitudes interculturales y los saberes pluriculturales en los alumnos. Refuerza la identidad cultural del aprendiz valorando la diversidad cultural del entorno y la del grupo clase como una fuente de enriquecimiento para desarrollar su sensibilidad cultural.	Valor del plurilingüismo y del pluriculturalismo en el aprendizaje de lenguas.  Papel central de la competencia plurilingüe y pluricultural en el currículo de lenguas.
H. El perfil de profesor para la enseñanza intercultural de lenguas	El profesor de español no está preparado para enseñar en cualquier contexto por muchas tablas didácticas y metodológicas que tenga. Para enseñar en situaciones interculturales es mucho más importante conocer el uso de las lenguas de sus alumnos, qué no se puede explicar y qué actitudes no se pueden tener.	Tiene presente las diferencias de uso entre las lenguas de sus alumnos y la LE. Trata de que sus estudiantes entiendan el valor pragmático de las expresiones en español y su adecuación al contexto.	En la secuencia cuarta (Practica semicontrolada) contribuye a algunos de los temas (el control de la natalidad en China, el aborto en Marruecos) por medio de sus conocimientos socioculturales sobre los países de sus alumnos.	Competencias clave para ser docente de ELE: Facilitar la comunicación intercultural.

Respecto a *las valoraciones del plurilingüismo y la pluriculturalidad en el aprendizaje de LE* (Coste *et al.*, 1997; Beacco y Byram, 2007a, 2007b; Candelier, 2007; Llorián, 2009; González Piñeiro *et al.*, 2010), manifiesta que las tareas que se realizan en aulas plurales inciden positivamente en la dimensión cognitiva del alumno, sobre todo, en el desarrollo de su conciencia intercultural. Una creencia que he detectado sobre este tema es que el intercambio de «información general del mundo» entre sus alumnos supone una gran aportación para el desarrollo de su sensibilidad cultural, es decir, la capacidad de mediación y de superar estereotipos. Por ello, declara que en sus clases propone una actividad con la que pretende que los aprendices valoren lo que puede aportarles la diversidad del aula. Precisa que su finalidad es relativizar el concepto de familia y entre sus objetivos están la adquisición de elementos léxicos, contenidos funcionales y socioculturales (los cambios globales en la sociedad). Existe un claro paralelismo entre lo que dice y lo que hace. He constatado que en la cuarta secuencia (*Práctica semicontrolada*) realiza una práctica oral en la que se tratan diversos temas relacionados con las diferentes culturas de los participantes. Media en los procesos de construcción de la *conciencia cultural crítica*, las *actitudes interculturales* y los *saberes pluriculturales* en los estudiantes. Refuerza la identidad cultural del alumno, valorando la diversidad cultural del entorno y la del grupo.

Finalmente, en relación con *el perfil del profesor para la enseñanza intercultural de lenguas* (Edelhoff, 1987; Zarate, 1983; Kramsch, 1990; Buttjes y Byram, 1991; Beacco, 1993; Byram y Morgan, 1994; Sercu, 2001; Byram *et al.*, 2002; Instituto Cervantes, 2012), declara que el profesor de español no está capacitado para enfrentarse a cualquier contexto de enseñanza, aunque tenga un buen nivel de formación. Insiste en la idea de que para enseñar en contextos interculturales el docente ha de disponer de conocimientos relacionados con las lenguas de los aprendices a nivel sociolingüístico y pragmático. En la entrevista destaca la importancia de que sus alumnos entiendan el valor pragmático de las expresiones en su entorno inmediato (Barcelona) y su adecuación al contexto, al interlocutor y a la intención comunicativa. En la sesión de clase analizada, he constatado que en la secuencia cuarta (*Práctica semicontrolada*) usa sus conocimientos socioculturales sobre los países de origen de sus alumnos para hacer contribuciones a los temas que tratan, entre ellos, el control de natalidad en China o el aborto en Marruecos.

## 8.2. Reflexión sobre los resultados

Los resultados obtenidos sintetizados en el apartado anterior permiten afirmar que el pensamiento de los profesores sobre la competencia intercultural se manifiesta de forma diferente y con aparentes contradicciones en el discurso de una misma persona. Por un lado, todo el mundo afirma que es relevante el conocimiento de la dimensión cultural para el aprendizaje de un idioma; y, por otro, se acepta en algunos casos el carácter periférico puesto que el progreso en la materia se hace en general a partir de la columna lengua (gramática, léxico).

Hemos podido detectar dos visiones contrapuestas en relación con la dimensión cultural: una concepción extensiva e impresionista, frente a una concepción reflexiva y comprensiva. La primera de ellas parte de una postura etnocentrista que lleva a ver la «cultura como objeto» y «entorno cerrado» (Díaz de Rada y Velasco Maíllo, 1997), que en la práctica recurre a ingredientes valorados comúnmente y que a los docentes les parecen que son característicos del mundo hispanohablante. Estas percepciones les llevan a ver la «cultura como diferencia», como algo externo que el individuo aprehende para tener acceso exclusivo a una comunidad, lo cual les impide interpretar al individuo como «agente constructivo» (Díaz de Rada y Velasco Maíllo, 1997), capaz de transformar o construir la cultura.

Esta concepción de cultura como conocimiento (*savoirs*) de la LE refleja una visión compartimentada de la competencia del individuo en materia de lenguas y culturas, ya que no considera el concepto de *plurilingüismo*, una idea clave que subraya el MCER. Es decir, olvida que en la mente del aprendiz se crea una compleja red constituida por los conocimientos lingüísticos y experiencias culturales que el individuo va adquiriendo hasta configurar una competencia comunicativa en la que todas las lenguas y culturas se interrelacionan entre sí. Esta idea es la base conceptual de *competencia pluricultural* y *competencia plurilingüe* (Coste *et al.*, 1997), nociones centrales en los planteamientos del MCER y del PCIC.

Sus prácticas se centran en la cultura de la lengua meta y evitan estudiar o establecer relaciones con las culturas de los alumnos. Dicho enfoque, esencialmente informativo (Areizaga, 2001),

fomenta el desarrollo de la dimensión cognitiva del alumno, proporcionándole información objetiva y conductas adecuadas sobre la cultura meta, sin embargo, con el ideal de que lleguen a comportarse como hablantes nativos. Según Esarte-Sarries y Byram (1989), esto no sirve para modificar percepciones y actitudes de los alumnos hacia la LE y la cultura que vehicula. Es una aproximación que se basa en prácticas docentes organizadas sobre muestras de interacción breve. Este enfoque olvida que el alumno se transforma en los procesos de comunicación en una LE y lo esencial desde una posición sociopragmática, según González Piñeiro *et al.* (2010), es aquello que pensamos, hacemos y decimos cuando interaccionamos con otros. Esta concepción ofrece una visión parcelada y contingente de la realidad cultural, que puede acabar en simples pinceladas de la riqueza y la diversidad del mundo hispano, incluso fomentar los estereotipos. En este sentido, Barro *et al.* (2001: 83) creen que en la actualidad la cultura todavía aparece en los manuales como «afirmaciones esencialistas e irreflexivas»; para nosotros se trata de una visión arquetípica y reduccionista de la realidad, ya que no representa la diversidad cultural del mundo hispanohablante. Esta visión de cultura ha sido constante en la didáctica de lenguas extranjeras en la llamada *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña y *Civilisation* en Francia, incluso en la enseñanza del latín, cuando se hablaba de lengua e instituciones romanas.

La segunda, la visión reflexiva y comprensiva, se trata de una aproximación antropológica a la cultura que parte de una concepción constructivista (Williams y Burden, 1999) del aprendizaje. Este enfoque formativo (Areizaga, 2001), se basa en la idea de que el aprendizaje de una lengua supone para el aprendiz un proceso de «socialización terciaria» (Byram, 1989a; Doyé, 1992; Byram y Fleming, 2001), es decir, parte de la formación integral del aprendiz, en el que a través de su relación con el *otro* descubre otros valores, una nueva visión del mundo y construye así su identidad intercultural. A través de esta aproximación, el docente trata de ayudar al aprendiz a observar su aprendizaje de la L2 en y durante el proceso, además se sitúa en una posición de mediador y promueve el diálogo intercultural.

La persistencia entre los docentes de una visión extensiva e impresionista de la cultura a la que accede el individuo nos lleva a explicarnos por qué en las clases perduran prácticas donde el componente sociocultural (*savoirs*) está desvinculado del uso de la



lengua y de la habilidad comunicativa. Todo ello nos lleva a pensar en la fuerte incidencia que todavía tienen en los profesores los anteriores paradigmas de didáctica de lenguas extranjeras, que conciben los idiomas como objetos de conocimiento y no ofrecen una formación en competencia plurilingüe e intercultural. Los docentes asocian la cultura con la formación cultural, vista como información sobre la sociedad y el país; no incorporan la dimensión cultural como parte integrante de la competencia comunicativa que intentan desarrollar. Están inmersos en un proceso de interpretación de la noción de competencia intercultural en la LE, en el que han realizado un primer nivel de reflexión, pero es necesario que se cuestionen la norma del hablante nativo, propia de la que ellos como docentes transmiten, ya que ello les impide tomar en consideración el bagaje cultural propio del aprendiz. No logran integrar la cultura del alumno y reconocer el papel del componente afectivo en la aproximación a una cultura extranjera. De la misma manera que aceptan la variación en la interlengua del aprendiz, son más reacios en aceptar la variación en sus conductas sociales y en su cosmovisión; y les parece su obligación informar al alumno, aunque sea de forma superficial de todos los extremos o aspectos que acompañan a la lengua.

En el pensamiento de dos de las participantes existen conflictos entre la teoría y la práctica. En sus discursos, los beneficios del aprendizaje intercultural se reducen a un mero intercambio de información (*savoirs*). Esto no impide que este nivel de formación que dan a los alumnos tenga un valor notable para ayudarles a desenvolverse en la cultura meta. Aunque, la atención a la dimensión intercultural es tan limitada en su práctica, que el término *interculturalidad* se reduce sólo a un mero ejercicio nominalista (Ramos y Llobera, 2012), a un deseo sin concreción práctica en el aula. Sus prácticas se adscriben al *enfoque de las destrezas sociales*, uno de los modelos de aprendizaje de la competencia intercultural examinado en Oliveras (2000), cuyo fin es lograr que el alumno desarrolle las destrezas sociales para actuar como un nativo, se centra en la comunicación no verbal y en el componente pragmático. Es un modelo que no se corresponde con la definición de la competencia intercultural, que integra además de conocimientos, actitudes y destrezas. En cambio, las otras dos participantes ofrecen al alumno una formación integral que le sirve para su desarrollo personal, la inserción y la acción intercultural en la sociedad circundante. Las docentes desarrollan sus clases desde un *enfoque plural* (Consejo

de Europa, 2008), ya que ponen en práctica actividades que implican distintas variedades lingüísticas y culturales. Sus prácticas están en consonancia con el *enfoque holístico*, el segundo de los modelos de aprendizaje de la competencia intercultural, examinado en Oliveras (2000), donde se asume que la competencia intercultural es una cuestión de actitud hacia otras culturas en general. Pretende desarrollar en el aprendiz el «saber ser», es decir, una especial sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales y desarrollar en él la «conciencia cultural crítica» (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002), que le proporcionará una visión menos etnocéntrica de la realidad.

A continuación comentaremos algunas de las cuestiones relevantes que articulan el pensamiento y la acción de las profesoras en aspectos referidos al desarrollo de la competencia intercultural en el aprendiz.

En sus discursos las docentes afirman el *carácter indisociable de lengua y cultura*, y en esto siguen las pautas marcadas por estudiosos tales como Miquel y Sans, 1992; Kramsch, 1993; Escandell, 1993; Poyatos, 1994; Byram y Fleming, 2001; Miquel, 2004; Guillen, 2004. Dos de estas profesoras justifican la idea a partir de una visión amplia del discurso y de la comunicación, en la que consideran aspectos sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales. En sus prácticas interrelacionan la lengua con la dimensión cultural. Sin embargo, dos de ellas se sitúan en un discurso teórico oficial sobre la interculturalidad que no se traduce en sus actuaciones prácticas en el aula. En ellas existe una dicotomía entre la teoría y el desarrollo de sus actuaciones en el aula, ya que, en un caso, la cultura sigue teniendo un carácter periférico, asociado al *savoir* y, en otro, es una dimensión casi inexistente, puesto que la sesión se articula a partir de los aspectos lingüísticos.

La cuestión del *lenguaje como semiótica social* la aborda una de las participantes. Conceptualiza la cultura como realidad indisociable del contexto, entendido desde el nivel micro del aula al macro de la sociedad. En su conceptualización de cultura asume la interpretación social del lenguaje planteada por Halliday (1982) en la que el lenguaje va unido a los comportamientos y a las acciones que se desarrollan en contextos específicos. Manifiesta de forma implícita la necesidad de preparar al aprendiz para interpretar en la

LE los tres componentes funcionales que Halliday establece en el nivel semántico: componente ideacional, interpersonal y textual. Estas ideas son relevantes, ya que servirán de base para definir las dimensiones del alumno como *agente social* y *hablante intercultural* planteadas en el MCER y el PCIC, aspectos esenciales para orientar la enseñanza de la lengua desde un enfoque centrado en la acción. Es decir, los alumnos, como usuarios en potencia de la lengua en una comunidad de habla hispana tendrán que realizar tareas no sólo relacionadas con la lengua, sino con una gran variedad de actos sociales que tienen finalidades concretas «en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Consejo de Europa, 2002: 9). Además, el alumno, cuando aprende una LE, no adquiere dos formas de actuación diferentes e inconexas, sino que se interrelacionan en su mente con su bagaje lingüístico y cultural y desarrolla un cierto grado de interculturalidad.

La *cultura como conocimiento* (Duranti, 2000) de la LE es un tema que surge en las declaraciones de dos de las profesoras. En un caso, asociada a los textos y al *savoir* que proporciona el docente. Y en el otro, relacionado con contenidos temáticos: literatura, historia o ámbitos cotidianos, incluso con temas comunes a una subcultura («los estudiantes jóvenes»). Esta concepción declarativa de cultura dificulta el desarrollo de las competencias necesarias para formar al alumno como *hablante intercultural* (Byram y Zarate, 1994; Kramsch, 2001).

La *cultura como conocimiento plural del mundo* (Coste et al., 1997) forma parte del pensamiento y la acción de dos de las participantes. Conciben la pluralidad lingüística y cultural como una fuente de enriquecimiento tanto para el docente como para los alumnos, que les sirve para su desarrollo integral. En sus prácticas interrelacionan la vertiente lingüística con la cultural. En una de las sesiones de clase se promueve el aprecio de la diversidad cultural por medio del plurilingüismo y la valoración de las lenguas y culturas presentes en el aula. En el otro caso, la docente promueve el diálogo intercultural, donde los alumnos intercambian información general del mundo y a la vez fomenta el desarrollo de actitudes interculturales y la construcción de una identidad plural en el aprendizaje.

La idea de que *la cultura surge de la interacción humana*, planteada por Geertz (1973), se manifiesta en los discursos de dos de las profesoras. Estas docentes perciben las manifestaciones culturales como actos de comunicación, ya que para ellas los participantes en la clase se convierten en «sujetos agentes e interpretantes de la cultura» (Duranti, 2000), capaces de crearla, transformarla o interpretarla en un determinado contexto sociohistórico. «La interpretación de la culturas» que desarrollaba el primer antropólogo mencionado está en el centro mismo de los planteamientos de los profesores que se proponen desarrollar la competencia intercultural para lograr sostener una comunicación eficaz entre hablantes de orígenes lingüísticos diferentes y llegar a crear entornos sociales en los que todos puedan desarrollar sus vidas sin tensiones sociales ni desencuentros mayores. En este espacio de interacción social es precisamente donde se dan las interacciones lingüísticas que dan lugar al conocimiento de la lengua. Croft y Cruse (2004) afirman que el conocimiento lingüístico surge de su uso, es decir, inexorablemente de la interacción lingüística. Esta interacción evidencia la interdependencia entre el desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia intercultural. Esta cuestión lleva a las profesoras a introducir en sus prácticas, la interacción intercultural y la sensibilización, concienciación y comprensión de las diferentes culturas presentes en el aula.

Las *variaciones en el uso de las lenguas* (Hernández, 1999) es una cuestión que aparece en las declaraciones de dos de las participantes. Parten de la idea de que alumnos y profesores son portadores de culturas que tienen que interactuar en el aula. En ese sentido, las culturas no pueden verse como realidades cerradas y totalmente estables, aunque tengan un armazón relativamente persistente. Esto permite que se penetren unas de otras, muy alejadas de una concepción de lenguas y culturas como entidades impermeables y, por tanto, mucho más cercanas a los arrecifes de coral de Malinowski, citado en Breen (1986). Es decir, que presentan entresijos coincidentes y diferentes que permiten la comprensión y la compenetración con el *otro*. Estas docentes se alejan de planteamientos universalistas o etnocentristas, reconociendo las diferentes lenguas y culturas de los alumnos. Por tanto, la cultura asociada a la lengua objeto de estudio no es la única que campea en estas aulas. En una de las sesiones prácticas se usa el tema del plurilingüismo para concienciar al alumno de que las lenguas no presentan ni esquemas ni

categorizaciones coincidentes, en cuanto que van ligadas a una cultura. En otra ocasión se relativizan actitudes o valores asociados con la noción de parentesco, familia e hijos existentes en las sociedades de origen de los alumnos por medio del diálogo intercultural.

Como una parte de esta pluriculturalidad, las profesoras participantes en este estudio consideran muy relevante las culturas de aprendizaje que aportan los estudiantes. Estas docentes, siguiendo las aportaciones de Jin 1992; Jin y Cortazzi, 1995; Cortazzi y Jin, 1996 y Jin y Cortazzi, 2001, consideran *la incidencia de las culturas de aprendizaje* en la dinámica de clase: dos de las participantes reconocen la cultura de aprendizaje de los alumnos desde la diferencia, ya que determina el tipo de prácticas que puede realizar el docente, genera diferentes expectativas en el alumno y el profesor, y puede contraponerse al modo de enseñar del docente.

En sus prácticas estas profesoras son conscientes de dichas diferencias y tratan de que los alumnos entiendan la nueva dinámica de aprendizaje y desarrollen estrategias para realizar tareas de interacción oral. En el caso estudiado, los asiáticos o alemanes se muestran más reacios a las prácticas orales o basadas en el uso de la lengua, pero en general las docentes mantienen que son los alumnos los que han de adaptarse a las prácticas comunicativas que ellas promueven. Sólo una de ellas señala la necesidad de que el profesor conozca la forma de aprender de los estudiantes para poder ofrecer una docencia adaptada a esta diversidad.

Otra cuestión relevante que aparece en el discurso de una de las profesoras es que el proceso de descubrimiento de una nueva dinámica de aprendizaje permite al alumno relativizar su visión de mundo y su percepción del *otro*, con lo cual hay una toma de conciencia de la importancia de este proceso, sobre todo para los alumnos no escolarizados o sin experiencia como aprendices de lenguas en España. Dos de ellas coinciden en la importancia que tiene en el encuentro profesor-alumno el desarrollo del «saber ser». Para una este desarrollo se concreta sobre todo en la ampliación del componente afectivo y, para la otra, en una competencia crítica que le permita reconsiderar tanto su propia cultura como la de acogida. Estas ideas están en consonancia con

las ideas de Jin y Cortazzi (2001), que indican que la cultura de aprendizaje es decisiva en el modo en que docentes y discentes evalúan sus roles y sus actuaciones en el aula. Todo ello nos lleva a entender por qué el concepto de enseñanza centrada en el alumno, propuesto por Wenden (2002, en Díaz, 2008), surge del reconocimiento de la diversidad de los alumnos, tanto en sus motivos para aprender, como en su forma de aprender y en sus habilidades.

La consideración de los componentes de *la comunicación intercultural* (Rodrigo, 1999; Byram et al., 2002; Guilherme, 2002, Ting-Toomey y Chung, 2005, Glasser et al., 2007) aparece en dos de las participantes. Una de ellas considera necesario hacer un buen uso del espacio interpersonal, de la conducta táctil o incluso adaptar su estilo de interacción para una buena dinámica de clase. En su actuación se aproxima a los códigos cinésicos, proxémicos y de interacción de sus alumnos, demostrando que es consciente de la diversidad de los componentes verbales y no verbales en la comunicación intercultural. Otra de las participantes alude a desencuentros entre profesor-alumno por diferencias en la cortesía (fórmulas de tratamiento en la relación profesor-alumno). Las docentes tienen muy presente la situación de comunicación intercultural en el desarrollo de sus prácticas y usan estrategias para que los estudiantes asiáticos interaccionen.

Dos de las participantes tratan aspectos relacionados con *la pragmática intercultural* (Hernández, 1999; Wierzbicka, 1991; Bravo y Briz, 2004), entre estos aspectos, las variaciones en el uso de la lengua en diferentes idiomas o la falta de equivalencias entre el código pragmático de la L1 y de la LE, que ocasionan incomprendiones, interpretaciones erróneas y algunos conflictos mínimos. En su práctica, una de las docentes realiza una actividad en la que los alumnos comparan sus lenguas entre sí y con la LE para concienciarles de los aspectos implicados en la comunicación. Desarrolla la *conciencia lingüística* (Cots et al., 1998; Cots y Nussbaum, 2002) y trata de sensibilizar al alumno sobre las variaciones en las pautas culturales que existen en la comunicación. En el caso de la otra profesora, presta atención al valor pragmático de la lengua y considera las palabras tabú que tienen los alumnos en su L1.

El tema de *los malentendidos*, que han estudiado Oliveras (2000, 2005), Alonso, (2008) y Merino (2010), entre otros, aparece en el discurso de todas las participantes. Dos de ellas aluden a los malentendidos a nivel léxico o a nivel pragmático (desencuentros entre el profesor y alumnos rusos por su modo cortante de interactuar, a raíz de su estilo de interacción en L1). Una de las profesoras se refiere a posibles malentendidos causados por las diferencias entre la cultura de aprendizaje de los alumnos y la de las clases de ELE. Estos pueden afectar a nociones como la puntualidad, provocadas por interferencias entre la cronémica de la L1 del aprendiz y la cronémica de los hablantes de la LE. Otra de las docentes se refiere a malentendidos léxicos que surgen por carencias lingüísticas o percepciones intersubjetivas o prejuicios de los alumnos. Estos inciden negativamente en la dimensión afectiva del aprendiz, ya que provocan una amenaza para su imagen social (*face*) (Goffman, 1956).

Todas las participantes abordan la cuestión de *las culturas de los alumnos* (Jin y Cortazzi, 2001; Wenden, 2002). En uno de los casos, la docente identifica la cultura del alumno en forma de conocimiento de la lengua, no como bagaje de experiencias culturales aportado al aula. En el otro caso, la diversidad cultural de la clase ofrece la posibilidad de acceder a información de otros países, pero no establece puentes entre la cultura meta y la de los alumnos. En sus prácticas no se han detectado actividades de sensibilización o concienciación sobre las culturas presentes en el aula. Sin embargo, hemos detectado otros planteamientos en el discurso de las otras profesoras. Entre ellos, que el conocimiento que tiene el docente de la cultura del alumno determina su sensibilidad cultural a las diferencias que subyacen en el discurso. En su práctica, una de ellas, muestra humildad e interés por aprender nuevos aspectos sobre sus lenguas o culturas. Otra de las ideas que aparecen es que la cultura del alumno es un vehículo para la socialización y el aprendizaje. En sus clases hemos detectado que usa aspectos sociales de las diferentes culturas de los alumnos como puente de acceso a la realidad del *otro* y a la de la lengua meta.

El *aprendizaje intercultural* es una constante en los discursos de las profesoras, pero con ciertas contradicciones en dos de ellas. En el primer caso, se identifica interculturalidad con temas sobre los que todos pueden hablar. La docente se sitúa en un discurso teórico sobre la interculturalidad que no ha asumido y que no se

refleja en su práctica. En el segundo caso, existe también una dicotomía entre teoría y práctica. Sustenta sus declaraciones en un discurso teórico sobre los beneficios del aprendizaje intercultural tanto para los alumnos como para ella. Sin embargo en, su práctica todo se reduce a formación cultural, en el que se facilitan *saberes y comportamientos socioculturales* de la LE.

Dos de las participantes coinciden en una visión de la interculturalidad como fuente de enriquecimiento tanto para el docente como para el alumno (mayor motivación e interés, facilita el aprendizaje, el trabajo cooperativo y las relaciones sociales). Una de las docentes destaca como aspecto central en la comunicación profesor-alumno, el componente afectivo. En sus prácticas hemos detectado que se corroboran sus ideas. Asimismo, aparece la idea de que la interacción intercultural es un proceso que se ha de desarrollar de forma natural, con lo cual es sensible al proceso de aproximación de los estudiantes a la nueva realidad cultural y a la de los participantes en el aula. Sus posiciones en el discurso manifiestan una fuerte implicación en el desarrollo de su propia competencia intercultural como en la del alumno. Sus planteamientos coinciden con toda una serie de aportaciones teóricas o productos de la investigación de los siguientes documentos y autores (DES,<sup>2</sup> 1990; Byram y Zarate, 1997; Byram, Zarate y Neuer, 1997; Byram y Fleming, 2001; Byram *et al.* 2002).

El valor del *plurilingüismo* y de la *pluriculturalidad* en el aprendizaje de LE aparece en el discurso de estas mismas participantes. Coinciden en la idea de que la pluralidad lingüística y cultural del aula es una fuente de enriquecimiento tanto para el aprendiz como para el docente. Una de ellas subraya que descubrir la existencia de situaciones de multilingüismo/plurilingüismo ha significado para ella concienciarse de la diferencia en la manera de categorizar el mundo que tienen los alumnos. De la misma manera, los alumnos en estas situaciones de plurilingüismo se ven obligados a replantearse su estar en el mundo, es decir, tener una mirada nueva sobre el conjunto de categorías y normas que le permiten tomar decisiones que puedan favorecer la comunicación con los

---

<sup>2</sup> Department of Education and Science, and the Welsh Office (1990) *Modern Foreign Languages for ages 11 to 16: proposals of State for Education and Science and the Secretary of States for Wales*. Londres: HMSO.



demás y sus intereses. Estos replanteamientos tanto para los profesores como para los alumnos pueden llegar a incidir tanto en sus vidas como para hacerles conscientes de cómo está articulado su *habitus* en el sentido de Bourdieu (1991). Esta renovación de su mirada sobre su propia cultura fomenta en los profesores una percepción de enriquecimiento personal que redundará en una mayor motivación para desarrollar su trabajo docente. Esta misma profesora manifiesta: «estoy muy motivada...porque me da muchas ganas de entrar en el aula...ver QUÉ ME CUENTAN y aprender cosas de ellos», consciente del efecto positivo que tiene la diversidad del aula en su actividad docente y por tanto actúa como aquellos viajeros que se sienten fascinados por los nuevos lugares, paisajes y personas que se encuentran en su camino y que, a pesar de todas las dificultades, quieren continuarlo.

La otra subraya que el intercambio de información real entre los alumnos sobre sus mundos de origen promueve el desarrollo de su dimensión cognitiva y su sensibilidad cultural; esto se concreta en una mayor capacidad de mediación lingüística y de tener una mirada mucho más crítica sobre los estereotipos existentes acerca de los hablantes de otras lenguas con los que interacciona en su medio social.

Asimismo, esta profesora manifiesta que los alumnos deben valorar su propia identidad desde la igualdad y, por supuesto, valorar a partir de eso las culturas que acompañan a los otros miembros de la clase y su entorno social. Es consciente de que su participación activa en encuentros interculturales le sirve para desarrollar actitudes (curiosidad, empatía, respeto) hacia personas de otras culturas y su capacidad de mediación. Como vemos, estas docentes han construido una de las *competencias clave* que el Instituto Cervantes (2012: 20) espera que desarrollen sus profesores a lo largo de su trayectoria profesional: *facilitar la comunicación intercultural*, que conlleva el desarrollo de estas competencias específicas: «implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural».

En las actuaciones de estas profesoras hemos detectado que en sus prácticas de aula se perciben claramente actividades y actitudes que permiten pensar que ellas desarrollan las competencias específicas mencionadas anteriormente.

Los planteamientos de estas docentes coinciden con toda una serie de aportaciones teóricas o productos de la investigación de distintos autores. Entre ellos, Coste *et al.* (1997), que hacen converger la ideología de pluralismo lingüístico en el concepto de competencia comunicativa, que concretan en el concepto de *competencia plurilingüe y pluricultural*. Candelier (2007) inserta dicha competencia en los usos y necesidades sociales como una competencia clave necesaria para el desarrollo integral del individuo. Llorián (2009) y González Piñeiro *et al.* (2010) hacen reflexiones interesantes acerca del plurilingüismo, el pluriculturalismo y la competencia intercultural en la enseñanza de la LE. Beacco y Byram, (2007a; 2007b) elaboran dos documentos desde la *División de Políticas Lingüísticas* del Consejo de Europa. El primero establece las políticas lingüísticas educativas de la Unión Europea; el segundo es una guía para armonizar la educación lingüística y cultural en el espacio europeo.

Estas docentes tienen una aproximación etnográfica a su profesión. Es decir, se aproximan a la realidad de los alumnos conscientes de la posición de etnógrafos que ocupan sus estudiantes en el aula y en el contexto en que están inmersos. En esto coinciden con las propuestas de algunos profesores e investigadores de lenguas (Zarate, 1993; Byram y Morgan, 1994; Byram y Cain, 2001; Barro *et al.*, 2001, Cooper, 2001; Delaney, 2004), que buscan en la etnografía nuevas ideas y métodos para que el aprendiz se aproxime a otras lenguas o culturas en contexto.

El perfil del profesor para la enseñanza intercultural (Edelhoff, 1987; Zarate, 1983; Kramsch, 1990; Buttjes y Byram, 1991; Beacco, 1993; Byram y Morgan, 1994; Sercu, 2001; Byram *et al.*, 2002; Instituto Cervantes, 2012) es un aspecto que aborda una de las docentes. Cuestiona la capacidad del profesor de español para atender cualquier contexto de enseñanza, aunque tenga una amplia formación. Insiste en que uno de los aspectos esenciales para enseñar en situaciones interculturales es disponer de conocimientos relacionados con las lenguas de los alumnos a nivel sociolingüístico y pragmático.

Por tanto, el pensamiento de estas docentes acerca de aspectos que guardan una estrecha relación con el desarrollo de la competencia intercultural en LE se muestra rico, complejo y hay

una gran variabilidad. Hay dos profesoras que identifican la cultura con la parte visible de los icebergs de Weaver (1986), es decir, toman como datos significativos las manifestaciones de la lengua y del comportamiento. Para ellas la cultura subyace en la lengua meta, que caracterizan mediante el *discurso aportado* («con el libro...los textos, los ejemplos que dan»), con la producción de sus alumnos en LE («cuando hablan español pues según el acento»), mediante la acción pragmática («formas de reaccionar», «cómo interactúan con sus compañeros»), con temas o ámbitos cotidianos diferentes («hay temas que...no dan para que aparezca la cultura porque son...más o menos igual en todos los países»), con una subcultura («contextos de jóvenes»), con productos culturales («literatura»), con aspectos externos o convencionales («forma de vestir, rasgos físicos», «ese comportamiento», «normas sociales») o con el estilo de aprendizaje («forma de aprendizaje»). Esta visión de la cultura quedaría limitada a una representación separada de los icebergs, en la que se representarían esencialmente las partes visibles (lengua y comportamiento), aquellas que seguramente se modifican. En cambio, las partes sumergidas (creencias, valores) no están en contacto, con lo cual difícilmente los aprendices pueden llegar a comprender los valores o creencias de otras lenguas o culturas o a cuestionarse los suyos.

Frente a la perspectiva anterior, dos de las participantes tienen una visión más antropológica y etnográfica de las culturas. Las caracterizan como sistemas semióticos omnipresentes en el aula («se manifiesta en todos los momentos y en cada gesto en las clases») que pone de manifiesto el contexto de inmersión desde el nivel micro al macro («las clases...el barrio...la institución...la ciudad...el país») y que subyace en la acción comunicativa de los participantes («lo que impregna nuestros gestos y nuestras actitudes», «no se puede desligar de nada de lo que hacemos», «tú te expresas», «manera de moverse», «manera de hablar»). Coinciden en su visión etnográfica de la actividad del aula como espacio de encuentro que genera enriquecimiento cultural tanto para el alumno («cada estudiante...trae un bagaje cultural...que se va enriqueciendo con aportaciones de la cultura nueva»), como para el docente («todos tenemos esas aportaciones de contextos culturales...y de experiencias culturales diferentes»). Son conscientes de la posición de etnógrafos que tienen tanto ellas como los alumnos sobre el terreno o en el aula y de las posibilidades que les ofrece. Una de ellas destaca la posibilidad de

sensibilizarse y concienciarse de la diversidad cultural observando situaciones de multilingüismo y plurilingüismo, tanto en el aula como en otros entornos («cuando trabajamos el uso |...de la lengua siempre lo contrastamos con el de sus culturas | y:: para para hacer notar que que el uso es diferente en cada cultura y ayuda mucho que sea un contexto multicultural). Asimismo, señala su motivación en su actividad docente («me va muy bien porque me anima a hacerlo mejor») y le permite «aprender sobre la lengua», «mirar la lengua siempre como algo nuevo»; le permite, por tanto, observar la lengua desde un uso diferente del propio y en cierto modo se acerca a la visión que puede tener el alumno.

Otra de las profesoras reconoce el valor del plurilingüismo y de la pluriculturalidad en el aprendizaje de LE para el desarrollo de la conciencia intercultural en el aprendiz, que comprende cambios globales de la sociedad. Uno de estos cambios es referido a la familia; según esta profesora «ha cambiado», y se refiere, por tanto, a cambios de composición como a las diferentes percepciones que conlleva la variedad cultural del entorno y de los papeles que juegan en el concepto de familia en unas «sociedades» y «la diferencia entre unas y otras». Es perceptible la sensación de extrañeza entre familias que tienden al núcleo básico (modelo chino) frente a otros que ven las familias como una extensión de hijos y parientes próximos. Subraya el que los estudiantes sean conscientes de la riqueza de la pluriculturalidad a nivel cognitivo y ella manifiesta con énfasis la necesidad de «valorarlo como una información general del mundo» que da cabida a «opiniones muy distintas» sobre nociones de parentesco, familia y de control de natalidad. Esta variedad de perspectivas y valoraciones fomentan *habilidades y destrezas interculturales* entre los estudiantes. Todo este intercambio de información, encarnada en los discursos de los alumnos, les sirve para desarrollar la *sensibilidad cultural*, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del *otro* y, a través de un desarrollo de la empatía mutua, superar estereotipos. En palabras de la profesora, «posiblemente les ayude a limar prejuicios» a la hora de aproximarse al *otro*.

Es evidente que en el pensamiento de dos de las participantes existe una contradicción entre los planteamientos teóricos sobre la competencia intercultural y la práctica. Esta disfunción se manifiesta en su discurso sobre el aprendizaje intercultural, donde sus beneficios («la riqueza...de opiniones, de costumbres...formas

diferentes de hacer...tener que ser flexible...respetuoso, tener que interactuar con todos, poder romper estereotipos», «no es sólo aprender lengua sino también...un respeto a otras culturas», «cada estudiante pues realmente está interesado por lo que pasa en otro país») se convierten en un mero ejercicio nominalista, puesto que no tienen una concreción en el aula.

Las otras participantes han logrado explicar y entender la interculturalidad desde la propia práctica docente. Una de ellas critica la falta de atención a la interculturalidad tanto en los proyectos de investigación como en la formación de profesores, cosa que repercute en su tratamiento en las aulas de ELE («la interculturalidad en la clase está muy abandonada»). No quiere manifestarse desde un punto de vista teórico («yo estoy en contra la interculturalidad como teoría); sin embargo, ella se adhiere a la teoría de la emergencia, probablemente tanto de la lengua como de la cultura y, por tanto, ve «la interacción | intercultural» como «algo que tiene que salir {(p) espontáneo}» y no se puede fomentar de forma deliberada; y lo deja claro al decir: «si no sale espontáneo mejor...lo dejas ahí y ya está». En sus discursos subyace su implicación en el desarrollo de su propia competencia intercultural como en la de sus alumnos. Una de las docentes reconoce que el *discurso aportado* ha de facilitar la comunicación intercultural («de manera que provoque un poco la posibilidad de que haya una interacción m:: cultural en clase») y ambas asumen que la cultura de la LE («nunca es algo aparte») en su plan de clase. Una de las docentes se basa en la idea de que el alumno ha de reconocer y valorar su identidad cultural desde la igualdad. Caracteriza la cultura de origen del aprendiz con metáforas y enfatizaciones («la cultura siempre es un puente... cómo punto de partida ... | porque es la cultura UNO la lengua la cultura} |{(f) lo que les hace ENTENDER COMPRENDER y relacionarse es a partir de ella que aprenden}») y manifiesta que es una realidad que en cierto modo forma parte del bagaje de cada uno de los participantes («entonces e:: siempre es positivo porque...cualquier cultura que tengan LA TIENEN») y no pueden negarla («es incuestionable»). Para la profesora es importante que el alumno adquiera la conciencia intercultural reconociendo el valor de su propia lengua respecto a las otras («que yo hablo otra lengua que yo...tengo otra cultura»), y no a partir de una diferencia que puede ir más lejos y a veces no ayuda a la confianza y a la cooperación («no desde el derrotismo»).

La otra profesora destaca el componente afectivo en el aula como facilitador de la comunicación entre docentes y discentes. La profesora refleja la importancia de que sean los aprendices los que descubran este componente («los estudiantes sienten», «se sienten a gusto», «pueden entender») a través de actividades que crean un ambiente cargado de elementos afectivos positivos («aceptación», «cooperación», «relajado», «divertido»).

Y todo ello ya nos permite entrar en el capítulo siguiente a intentar explicar el sentido de todo este trabajo de investigación, discutiendo los planteamientos iniciales, los resultados y las implicaciones que tienen para la didáctica de lenguas y las limitaciones del estudio.

## 9. DISCUSIÓN GENERAL

En este capítulo tratamos de explicar el sentido que tiene la investigación llevada a cabo. Intentaremos reflexionar sobre las diferentes fases de la investigación, los procesos de recogida de datos y la construcción de la interpretación de los mismos. Además, daremos cuenta de las limitaciones del estudio, de qué aspectos serían mejorables y qué tipo de proyección podría tener esta investigación. A pesar de todas las limitaciones, esperamos al final poder subrayar la congruencia de las conclusiones con las preguntas de investigación.

La investigación que hemos llevado a cabo surge de toda una serie de preguntas que me he planteado como profesor de ELE en diversos contextos acerca de los procesos de aproximación a las culturas en LE que el docente protagoniza. Esta investigación está muy vinculada con un estudio precedente que realicé a raíz de mi experiencia docente en Egipto y Jordania (1993-2003). En este trabajo se estudiaron las voces de diferentes profesores egipcios y españoles que manifestaban su posición sobre la enseñanza de una cultura extranjera en El Cairo (Calderón, 2003). Los resultados nos permitieron formular una serie de orientaciones para la enseñanza de la cultura hispánica a aprendices de procedencia árabe. Entre ellas, el desarrollo de la empatía intercultural, el rol que juegan los relatos de experiencias vividas en la construcción de la empatía, a través de ellos se canalizan igualmente la

apreciación de los valores culturales; y todo ello gravita en el desarrollo de la competencia intercultural, que se construye a través de una didáctica reflexiva, crítica e interactiva.

Como señalábamos en el interés de nuestra investigación, tanto en los cursos de formación inicial y permanente del profesorado de ELE como en los documentos precurriculares y curriculares se manejan conceptos como *cultura*, *interculturalidad*, *componente cultural*, *competencia cultural*, *competencia intercultural*, *competencias plurilingüe* y *pluricultural*, asociados a las nociones de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*. En algunos casos, estos temas son tratados de forma rigurosa y adecuada, pero a veces son términos que se repiten como mantras y que luego no se concretan ni en los procesos de formación permanente del profesorado ni tampoco tienen una gran visibilidad en las acciones del aula. Era un tema que nos preocupaba y, por tanto, nos interesaba acercarnos de manera más concreta a cómo estos términos formaban parte de las asunciones profesionales y de los principios de actuación de los profesores y cómo se manifestaba todo ello en sus prácticas de aula.

Después de establecer un estado de la cuestión que nos fuera suficiente, nos llevó a recoger datos que nos permitieran responder a nuestras preguntas iniciales de investigación, con lo cual comenzamos el trabajo de campo en una escuela de lenguas que nos sirvió de estudio exploratorio. En esta primera fase de la investigación, una de las primeras preocupaciones era ver de qué manera se articulaban las referencias a las culturas en la interacción en el aula. El análisis de los datos observacionales desveló que había un tratamiento incidental y un tratamiento planeado de la cultura en el aula de ELE. No encontramos en la actuación de la profesora secuencias discursivas en las que tratase explícitamente aspectos culturales de forma continuada. No obstante, sí detectamos que el componente cultural emergía de forma espontánea en el *discurso social* que generaba la docente a través de los temas y de los estilos conversacionales. Advertimos que la profesora era consciente de que tenía que formar al alumno como *hablante intercultural*, a pesar de que su práctica se centraba principalmente en la lengua, tal y como explicamos en el análisis de la secuencia 2 de la 2ª parte de la sesión (véase apartado 7.2.1.3). Asimismo, detectamos en su actuación que era



consciente de su participación en una situación de contacto intercultural en el uso personal de los elementos cinésicos y proxémicos para establecer la comunicación con los alumnos, así como en su estilo de interacción. Diversos factores fueron los que determinaron que la docente no integrara de forma explícita y continuada la dimensión cultural en su clase: la selección que hizo de las diferentes actividades del manual en cada una de las sesiones de clase, las creencias sobre la cultura en la clase y sus expectativas sobre la situación de los alumnos (en inmersión lingüística prolongada/en estancias breves), que incidieron en sus decisiones preactivas. Éstas le hicieron decidir si incorporar o no en su plan de clase el componente cultural, dependiendo de si los alumnos aprendían español en inmersión prolongada o al contrario, en estancias breves. Se detectaron manifestaciones culturales explícitas y otras implícitas en el «discurso generado» en el aula dependiendo de los temas que la docente había escogido para tratar en clase o de los temas elididos. Estas manifestaciones dependen además de las creencias del profesor.

El estudio exploratorio ha sido de gran ayuda para el desarrollo de la investigación, ya que nos permitió familiarizarnos con algunos aspectos de la metodología cualitativa, valorar el uso de la etnografía aplicada al aula de LE y revisar los instrumentos de investigación. Ha sido muy útil para aguzar la mirada sobre el objeto de investigación y considerar la información que se ha de proporcionar a los participantes sobre el objeto de investigación a la hora de establecer los «acuerdos comunicativos», a los que se refieren Arnaus y Contreras (1995). Para futuros estudios etnográficos creemos que no es aconsejable ofrecer información específica sobre el tema investigado a los participantes para evitar posibles alteraciones en su práctica docente o en el tipo de respuestas que proporcionan en las entrevistas.

Como resultado de este estudio exploratorio, ampliamos la recogida de datos y pudimos precisar mucho más el objeto de investigación. Dado que el objetivo del estudio era indagar sobre la articulación del pensamiento y la actuación de los docentes sobre aspectos referidos al desarrollo de la competencia intercultural, nos pareció relevante investigar en contextos donde la diversidad cultural fuera notoria. Estos centros donde recogimos los datos estaban dirigidos a públicos muy diferenciados (alumnos del

programa *Erasmus*, alumnos en estancias cortas, expatriados e inmigrantes) y cuentan con equipos docentes diversos y con amplia experiencia.

Para contestar a las preguntas de investigación recogimos los datos que se detallan en los anexos I, II, III y IV. En esta segunda fase de la investigación, la recogida de datos fue un proceso no exento de dificultades y fue posible gracias a la actitud abierta y entusiasta de las participantes. Construimos este corpus debido a que estábamos involucrados en el *paradigma de investigación interpretativo* (Guba y Lincoln, 1994), en el cual los datos se contemplan como un todo, y de los cuales no queremos aislar variables porque no se trata de comprobar hipótesis, sino de construir una interpretación de los datos.

En consonancia con el paradigma interpretativo, adaptamos metodologías existentes a nuestros intereses en la recogida y el análisis de los datos. Los métodos de investigación cualitativa que aplicamos en este estudio, observación en el aula y entrevistas, fueron procedimientos muy útiles que nos permitieron obtener un corpus de gran riqueza y complejidad para tratar de indagar sobre la articulación del pensamiento y la actuación de las participantes respecto al desarrollo de la competencia intercultural. Dichos métodos nos han permitido comprender e interpretar los datos desde una perspectiva holística —desde el conjunto que integra participantes y escenarios— y émica, desde la propia perspectiva de las profesoras (Hymes, 1974; Chaudron, 1988; Watson-Gegeo, 1988).

Este estudio empírico se realizó respetando la integridad de las actuaciones del profesor en el aula, con toda la complejidad que lleva consigo la interactividad que se da en las aulas de lenguas segundas o extranjeras, y analizando de la misma manera global las declaraciones de las participantes, sin fragmentar su discurso.

La observación en el aula (Allwright, 1988; Wragg, 1999), ha sido el procedimiento que nos ha permitido registrar y describir el modo en que las participantes promueven la competencia intercultural en LE por medio de sus actuaciones en el aula. El hecho de haber optado por *la observación no participante* (Woods, 1987; Morse y Richards, 2002) resultó ser un acierto por la condición de profesor

de ELE en activo que tiene el investigador o etnógrafo. Durante los procesos de observación hubo momentos en que al investigador le resultó muy difícil no intervenir, pero a lo largo del proceso consiguió mantener esta distancia relativa. Esta distancia no implica en modo alguno un alejamiento de lo que ocurre en clase, ya que su amplia experiencia como profesor de ELE le permite participar de la cultura de aula que rige la actuación de los profesores y alumnos que proporcionan los datos de esta investigación. Consideramos que en futuros estudios etnográficos sobre actuaciones docentes en el aula realizados por profesores es importante que el etnógrafo trate de conseguir un equilibrio entre la perspectiva interna y externa con respecto al grupo investigado, tal y como propone Duranti (2000), si queremos obtener una perspectiva émica, esencial en toda investigación etnográfica.

Este acercamiento etnográfico presenta sin duda algunos puntos débiles tales como la gran inversión de tiempo, la exigencia de compromiso prolongado con los participantes, además del dilema del «insider/outsider». Sin embargo, creemos que las ventajas son mucho mayores, puesto que, coincidiendo con Dörnyei (2007: 132-133), es útil para entender los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, contrastar culturas y explorar la vida de las instituciones.

Nos pareció totalmente aconsejable la necesidad de utilizar datos observacionales procedentes del aula y datos procedentes de las declaraciones de las docentes, siguiendo las sugerencias de Díaz de Rada y Velasco (1997) y Palou (2002). Hemos podido recoger distintos tipos de datos a través de diferentes tipos de discurso.

La observación en el aula la realizamos teniendo presentes los comentarios de Woods (1987) referidos al modo de tomar notas de campo y las indicaciones que, según Wilcox (2006: 97), debe seguir el etnógrafo. Entre ellas, no partir de ideas preconcebidas y explorar los fenómenos tal como suceden o iniciar el estudio sin categorías de observación ni hipótesis de partida. La observación nos permitió construir información mediante notas de campo que daban cuenta, a través del propio discurso del investigador, de lo que se contemplaba en el aula. Después, el discurso de los participantes en el aula, grabado y transcrito, nos ofrecía otro

género de discurso que cumplía perfectamente con los requisitos del discurso didáctico. Y finalmente, las entrevistas a las profesoras, nos daban una información reflexiva e introspectiva de las ideaciones de estas docentes. Estos tres tipos de discurso se han podido ver en detalle en el anexo IV, referido a las notas de campo, en los anexos II y III, referidos al discurso didáctico y en el anexo I, referido a las entrevistas. A través de estos tipos de discurso, hemos podido relacionar las declaraciones de las profesoras sobre la dimensión cultural en la didáctica de L2 con sus actuaciones, una tarea crucial para alcanzar los objetivos de nuestro estudio

Como comentamos en el proceso de recogida de datos (apartado 6.1), el trabajo de campo, realizado a lo largo de dos años, ha supuesto no sólo una provechosa experiencia investigadora, sino que ha significado desplegar totalmente una actitud reflexiva como docente que sigue lo que Schön (1988) denomina *reflexión sobre la acción*. Es esta confluencia en la misma figura de docente e investigador que Stenhouse (1975) defiende como situación ideal para la investigación educativa. El investigador realizó un cierto esfuerzo para distanciarse y no perder la perspectiva analítica y crítica (Goetz y LeCompte, 1987). Por un lado, consiguió neutralizar el impacto de su presencia en el aula y, por otro lado, atemperar la impresión de distancia que pudieran sentir profesoras y alumnos mediante conversaciones espontáneas e informales en momentos previos o posteriores a las clases, siguiendo la propuesta de Woods (1987). De todos modos, para futuros estudios etnográficos creemos necesario hacer dos apreciaciones. La primera se refiere al papel del etnógrafo; es aconsejable que previamente a la recogida de datos el etnógrafo permanezca un tiempo inmerso en el contexto de estudio compartiendo momentos con los profesores y alumnos y participe de la actividad de los centros. La segunda es la necesidad no sólo de llegar a acuerdos comunicativos con los participantes sobre el contenido y los procesos de investigación, sino de que clarificar desde el principio los propósitos y los derechos sobre el material registrado, del modo en que lo hicimos con las participantes.

Los datos de las observaciones se obtuvieron mediante notas de campo manuscritas en una plantilla de observación y el uso de grabadoras de voz. Por un lado, la grabación únicamente de voz

tenía un carácter más discreto y no intrusivo, a pesar de sus limitaciones, ya que en algunos momentos el investigador tenía que variar su posición para que tuviera un mayor alcance. Aunque en algunas ocasiones hubiéramos echado en falta las grabaciones de imágenes porque nos hubiesen ayudado en la transcripción de los datos orales, también hubiesen podido significar una complejidad prácticamente inmanejable para los propósitos de nuestra investigación. Por otro lado, la plantilla de observación sirvió para recopilar los datos de forma efectiva. Del conjunto de todas las notas de campo, aunque la información no verbal que habíamos recogido finalmente no fue objeto de análisis temático, da indicios claros de cómo estaba organizado el contexto. En futuras investigaciones y publicaciones, los datos orales tanto de las entrevistas semiestructuradas como de los discursos generados en el aula, así como los discursos presentes en las notas de campo serían susceptibles de diferentes análisis con distintos objetivos de investigación y que espero en el futuro poder retomarlos.

En relación con las entrevistas etnográficas semiestructuradas (Spradley, 1979; Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989), han sido instrumentos muy eficaces para investigar el pensamiento de las profesoras. Usamos la entrevista como un método para generar datos (Mason 1996; Kvale, 1996; Burgess, 1988) más que como un mero instrumento de recogida de datos. La interacción que se estableció con las participantes es rica y nos ofrece datos introspectivos. A ello contribuyeron dos aspectos típicos de las entrevistas semiestructuradas, el uso de un conjunto abierto de preguntas y la postura del entrevistador, que favorece que el entrevistado tenga capacidad de iniciativa, suscite temas que no estaban previstos y, por tanto, genere puntos de vista no previstos inicialmente, aún cuando éste tiene que continuar con su papel de entrevistador. Estos aspectos ayudaron a mantener la entrevista como una conversación distendida, guiada por un propósito específico y en un clima de confianza (Burgess, 1988). Para la elaboración del conjunto de posibles preguntas nos resultaron muy útiles las propuestas de Kvale (1996). La primera versión de esta guía de preguntas que usamos en la primera entrevista a Nur se volvió a definir en una segunda versión, que utilizamos con el resto de las participantes, en la que algunas cuestiones, enunciadas en términos propios de la investigación se reformularon en un estilo

más interactivo, de modo que generaran respuestas más espontáneas, siguiendo las propuestas antes citadas de Kvale.

Tuvimos especial cuidado en evitar que las personas entrevistadas no respondan a lo que creen o suponen que el entrevistador quiere escuchar, en lugar de responder lo que piensan normalmente, siguiendo las advertencias de Woods (1996). Sin embargo, detectamos indicios de que no conseguimos evitarlo en las respuestas de dos profesoras a una de las cuestiones relacionada con los efectos que tiene la interculturalidad en el aprendizaje de la LE. En una de las respuestas, la docente enumera las ventajas de la interculturalidad en el aprendizaje de LE pero no manifiesta ningún posicionamiento personal y, en la otra, emite un discurso a favor de la interculturalidad que no concretiza desde la acción didáctica, tanto una como otra, como se especifica en los apartados 7.1.1 y 7.1.3 del análisis de las entrevistas.

El análisis relacional de las entrevistas nos ha permitido interpretar de un modo más complejo las manifestaciones del pensamiento de las participantes y ver cómo se muestran en sus actuaciones. El método de análisis ha sido muy útil para detectar en las declaraciones de las profesoras sus posicionamientos ante distintos aspectos relacionados con la competencia intercultural y valoraciones sobre esos mismos temas y su entorno. El investigador ha tratado de conjugar dos interpretaciones de las declaraciones de las docentes, una que no se centre sólo en el discurso, ni tampoco una que omita sus intenciones. Es este el dilema planteado por LeCompte (1993, en Bolívar *et al.*, 2001: 202) de «conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*)».

A la hora de concretar los pasos que sigue el procedimiento de análisis relacional en nuestro estudio fue muy orientativo revisar la aplicación y las consideraciones que hicieron sobre este método Ballesteros (2000) y Palou (2002) en sus estudios sobre creencias y representaciones de los docentes.

La transcripción de los datos de las entrevistas, a pesar de ser una actividad muy laboriosa, ha sido muy útil para conocer a fondo el corpus y realizar una primera interpretación de las voces de las participantes sobre los fenómenos investigados. Para la realización

del primer estadio de análisis, el *análisis distributivo de los contextos*, resultó de gran utilidad la aplicación del programa informático *Simple Concordance Program* (en adelante, SCP), diseñado por Alan Reed. A través de las posibilidades que ofrece SCP: crear listados de palabras y buscar en archivos de textos tanto palabras como frases y patrones de los textos seleccionados, logramos alcanzar los fines descriptivos de esta fase. Una vez que convertimos los textos del formato *html* al formato *txt* y realizamos algunas tareas de edición, nos permitió averiguar la frecuencia de las palabras en el texto y de ese modo, determinar las palabras clave, así como las concordancias (contextos de aparición).

Tras realizar varias pruebas con SCP, comprobamos su utilidad para conocer la frecuencia de las palabras en el texto y los contextos en los que aparece, a pesar de sus limitaciones a la hora de procesar los textos, relacionadas con la introducción de datos (transcripciones), el número de líneas o el alcance léxico semántico. En futuros estudios en que se opte por SCP para el análisis cualitativo, creemos necesario hacer dos advertencias. La primera, eliminar de las transcripciones las intervenciones del entrevistador para que SCP no las contabilice como palabras propias del discurso del profesor. La segunda, que el investigador tome en consideración las limitaciones del programa a nivel léxico semántico, como la de no discriminar el significado de algunas de las referencias de las palabras clave a lo largo del discurso. Por ejemplo, la palabra clave ALUMNO puede aparecer con otros términos, como con los pronombres él, *ella*, *ellos*, con lo cual tendríamos que revisar los contextos para determinar cuáles de ellas se refieren a ALUMNO. Si introducimos las referencias anteriores para que el SCP las localice nos contabilizará todos los pronombres, con lo cual el investigador tendrá que discriminar cuáles de *ellos* se refieren a alumnos y cuáles no. Esto también lo hemos observado con otros términos referidos a ALUMNO como, por ejemplo, *gente*, donde hemos tenido que diferenciar aquellos términos que se refieren sólo a alumnos frente al resto de usos. En el anexo III se ofrecen algunas consideraciones sobre el tratamiento que SCP hace los textos así como las instrucciones para procesar textos con dicho programa.

En este primer estadio del análisis hemos considerado una de las limitaciones que Ballesteros (2000) señala respecto al posible

grado de dirigismo que puede conllevar el hecho de que el investigador determine las palabras clave. En nuestro estudio, hemos evitado este escollo, al tomar como punto de partida para el análisis las propias palabras de las participantes.

La consulta de referencias sobre análisis del discurso (Morant y Peñarroya, 1997; Calsamiglia *et al.*, 1999, Kerbrat-Orecchioni, 1980; Van Dijk, 2003) ha sido de gran ayuda e interés en el proceso de análisis discursivo a la hora de precisar las posiciones del sujeto en el discurso y en la evaluación de la referencia, incluso de identificar y caracterizar los nuevos conceptos que han surgido durante el análisis del discurso.

En relación con el análisis de los datos procedentes de las sesiones de clase ha resultado complejo, aunque ha supuesto, tal y como afirman Hitchcock y Hughes (1995), aprender a escuchar lo que los datos están diciendo, además de codificar y categorizarlos. Las adaptaciones que hicimos de los procedimientos de observación y análisis desarrollados por el grupo *PLURAL* de la Universitat de Barcelona y del modelo de Calsamiglia *et al.* (1997) han resultado eficaces para caracterizar las actuaciones de las docentes al abordar cuestiones culturales en el aula.

En consonancia con los principios de la investigación educativa (Colás y Buendía, 1994; Hitchcock y Hughes, 1995) y de la denominada *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967), es decir, la teoría generada a partir de los datos, llevamos a cabo un rastreo por los datos y a partir de ellos surgieron una serie de categorías. Resultaron muy orientativas las notas de campo organizadas en la plantilla de observación a la hora de localizar las secuencias objeto de análisis y ponerlas en relación con los datos orales (transcripciones) de las sesiones de clase e identificar el tipo de discurso. Una vez localizadas las cuestiones culturales, se identificaron los distintos componentes de formación que las docentes promueven en sus actuaciones y se les asignaron las categorías y códigos correspondientes. Estas categorías han resultado muy útiles en el análisis de los datos, ya que nos han permitido detectar en el discurso de las docentes los distintos *componentes de la competencia intercultural* (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002) que ellas promueven con sus actuaciones en el aula.



La adaptación que hicimos del modelo de Calsamiglia *et al.* (1997) creemos que ha sido necesaria para alcanzar nuestros objetivos. Dado que en nuestro estudio uno de los objetivos era conocer el modo en que las docentes construyen las cuestiones culturales, nos centramos en el análisis de la dimensión temática. Sin embargo, una vez inmersos en el análisis del discurso comprobamos que no podíamos dejar de examinar ciertos aspectos de la dimensión interlocutiva (toma de la palabra, tipos de preguntas, roles comunicativos), ya que nos interesaba estudiar el discurso del docente en interacción con los alumnos. Creemos que es un modelo de análisis eficaz para estudiar el discurso generado en el aula, pero sería una cierta contradicción haber adoptado íntegramente un sistema de análisis cerrado como el que ofrecen dichos autores en una actitud abierta típicamente etnográfica.

Para futuros estudios nos parece que la triangulación no es del todo suficiente. Al igual que los alumnos tienen visiones fluctuantes sobre su aprendizaje, los profesores también tienden a estas visiones fluctuantes de los procesos de enseñanza (Díaz Martínez, 2004). En futuras investigaciones y publicaciones, todos estos datos del corpus podrían ser reinterpretados por diferentes investigadores que estudian la enseñanza del español que se lleva a cabo en contextos diferentes, y esto nos llevaría a entender de manera mucho más poliédrica los datos disponibles.

Todo ello nos ha permitido alcanzar de forma consistente resultados que muestran la polarización entre dos visiones de la cultura: la *émica* y la *ética* (Pike, 1972). A través de la perspectiva *ética* algunas profesoras observan los comportamientos desde fuera con el fin de comparar culturas a partir de categorías o rasgos que ellas determinan como observadoras y que consideran, en cierto modo, característicos y extensivos al mundo hispanohablante. En cambio, desde la perspectiva *émica*, otras docentes tratan de descubrir los fenómenos culturales desde dentro. Es decir, no proponen rasgos o una estructura previa, sino que los descubren en la comunidad que tratan de analizar. Se basan en criterios referidos a los rasgos internos de la cultura y en la observación participante y la intersubjetividad de las realidades sociales. Creemos que los resultados son expresivos y elocuentes para definir el estado de la cuestión del desarrollo de la interculturalidad en la didáctica de ELE. Consideramos que el

estudio hubiese podido ser más rico y, siguiendo con las recientes aportaciones de Kramsch y Whiteside (2008) al aprendizaje como ecología, nos hubiésemos podido acercar a comprender de una manera más inclusiva al desarrollo de la competencia intercultural en el aula. Somos conscientes de las valiosas aportaciones que el MAREP nos ofrece como referencial para el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural, pero optamos por no contemplar este documento en el estudio, ya que aún no se ha incorporado en las líneas de pensamiento que definen los currículos que rigen la actividad académica los centros investigados. A pesar de ello, el valor de los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten entender de forma más clara el camino que hemos de recorrer para que la competencia intercultural pueda construirse en el aula de forma efectiva.

Es evidente que los docentes de ELE, a la hora de planificar sus clases, disponen en el PCIC de un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales en forma de inventarios: *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*. La integración de dichos componentes en la actividad del aula es una tarea compleja en la que intervienen los procesos de pensamiento de los docentes. Hemos constatado que las diversas manifestaciones del pensamiento de las profesoras y sus aparentes contradicciones acerca de la dimensión cultural forman parte de un sistema de creencias (Woods, 1996; Richards y Lockhart, 1998; Kindsvatter *et al.*, 1998) en constante evolución, que inciden en una serie de acciones concretas en el aula con las que tratan de promover el desarrollo de la competencia intercultural en los aprendices.

Las ideaciones que manifiestan estas profesoras acerca de la dimensión cultural indican los diferentes estadios de reflexión en los que se encuentran dentro del proceso de evolución de su sistema de creencias y prácticas anteriores hacia las nuevas propuestas orientadas al desarrollo de la faceta intercultural del alumno. En el pensamiento de las docentes siguen estando latentes ciertas contradicciones que nos hacen ver más clara la necesidad que señalábamos al principio de concienciar al profesorado e introducir prácticas reflexivas.

La constatación de que existe una cierta distancia entre los planteamientos teóricos sobre la perspectiva intercultural en la enseñanza de LE (Zarate, 1986; Buttjes y Byram, 1991; Kramsch, 1993, 2001; Byram, 1997; Byram y Zarate, 1997; Byram, Zarate y Neuer 1997; Byram y Risager, 1999; Byram y Fleming, 2001; Byram, Gribkova y Starkey, 2002) y la práctica del aula corrobora la necesidad de seguir investigando en la línea de nuestro estudio y de articular proyectos de *investigación en acción* en los diversos contextos de enseñanza de ELE que nos sirvan para formar al profesorado e implicarles en la construcción tanto de la competencia intercultural de sus alumnos, como de la suya propia.

A continuación trataremos de reflexionar sobre esa compleja urdimbre entre pensamiento y acción docente en la que hemos tratado de indagar. En esta relación entre pensamiento y actuación detectamos casos en los que existe un claro paralelismo y otros en los que existen divergencias. En estos últimos surgen *hotspots* (Woods, 1996: 204), es decir, puntos en los que surge un conflicto entre el pensamiento del profesor y su actuación, que nos podrán ayudar a comprender mejor las acciones del aula con las que tratan de fomentar la competencia intercultural.

A través de la perspectiva *ética*, la materia cultural tiene poca visibilidad en las acciones del aula. Se presenta sólo puntualmente como aspectos que las docentes consideran característicos del mundo hispanohablante, desvinculados del uso de la LE y de las diferentes lenguas y culturas de los alumnos. En el pensamiento de estas profesoras existe una cierta confusión en la interpretación de algunos conceptos, esencialmente *lengua, cultura e interculturalidad*, además de la dicotomía entre competencia y conocimiento (*savoirs*). Las contradicciones que detectamos en ellas entre pensamiento y actuación acerca de la interculturalidad muestran que el sistema de creencias de estas docentes está en proceso de evolución. Siguen inmersas en esta fase de confrontación que hemos mencionado anteriormente, ya que afirman que es relevante el conocimiento de la dimensión cultural en el aprendizaje de la LE. Sin embargo, en la práctica siguen aceptando el carácter periférico de la cultura en el aula, y por ello, estructuran sus clases a partir de un pilar central formado por los aspectos más formales de la lengua.

Entre las contradicciones que detectamos entre pensamiento y actuación están las que se refieren a la conexión entre lengua y cultura, así como su visión de la pragmática.

En general asumen la relación indisociable entre lengua y cultura, así como la idea de analizar la lengua desde la pragmática y abordar las diferencias entre los códigos pragmáticos de la LE y la L1. Sin embargo, sobre ello surge un punto de conflicto, puesto que el sentido que le dan algunas profesoras a lengua y cultura es distinto durante el desarrollo de sus prácticas. En sus clases no integran el aprendizaje lingüístico con el cultural, sino que las organizan a partir de los aspectos más formales de la LE; no abordan el componente pragmático y disocian la cultura del uso de la LE y de las diferentes lenguas y culturas de los alumnos. Lengua y cultura, por tanto, siguen concibiéndose como objetos de conocimiento (*savoirs*) que permiten al hablante el acceso a una comunidad. Parece que entiendan la pragmática como un anexo de la gramática. Esta ideas reflejan una visión «compartimentada» de la competencia del aprendiz en materia de lenguas y culturas, que indica que el pensamiento de estas docentes sigue estando muy influido por los paradigmas anteriores de didáctica de lenguas extranjeras, donde su estudio se limitaba al sistema interno (gramática), donde podíamos llegar a ser políglotas pero no ofrecían formación en competencia plurilingüe. ¿Significa esto que en el pensamiento de los profesores de ELE sigue latente el modelo de enseñanza basado en el hablante nativo?

En la enseñanza actual de lenguas, donde el plurilingüismo y la pluriculturalidad son elementos centrales del currículo y de la realidad de las aulas, siguen existiendo prácticas de ELE que entran en contradicción con estos principios. En las sesiones de clase analizadas detectamos prácticas orientadas desde el *enfoque de las destrezas sociales*, preocupado porque el aprendiz se comporte de forma adecuada y trate de obtener un grado de competencia semejante al llamado hablante nativo. El *enfoque de las destrezas sociales*, como modelo de aprendizaje de la competencia intercultural, se aleja de la perspectiva actualmente plausible de la enseñanza de la LE, que pretende capacitar al alumno para la comunicación intercultural (Rodrigo, 1999; Byram *et al.* 2002; Guilherme, 2002), ya que obvia la personalidad y la cultura del estudiante y no ofrece más que modelos de conducta

del hablante «nativo». El constructo de hablante nativo (Cook, 1999) tiene como característica principal concebir a los individuos como seres monolingües o monolingües contiguos que viven aislados de la complejidad de las influencias culturales y lingüísticas de las sociedades actuales. Es verdad que con este modelo, en que únicamente entra en juego la cultura que acompaña la lengua objeto de estudio y se excluyen las culturas presentes en el aula a través de los alumnos, difícilmente se puede promover el desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002). Este modelo olvida que el hablante se transforma en los procesos de «socialización terciaria» que suceden en el aula, y a través de ellos desarrolla su personalidad y sus competencias. La aceptación de la competencia plurilingüe que acompaña al desarrollo de la competencia intercultural implica que las aulas se tienen que entender como espacios en los que no solamente está presente la lengua objeto de estudio, sino como escenarios en los que las lenguas de los aprendices necesariamente tienen que jugar un papel delimitado pero fundamental. Y si hablamos de un enfoque centrado en el alumno tendríamos que considerar el bagaje lingüístico que se da en el aula y que de forma inevitable incide en los procesos de aprendizaje de la LE.

En una sociedad plurilingüe y pluricultural como la nuestra es indispensable reorientar la didáctica de lenguas sustituyendo el modelo de hablante nativo por el hablante intercultural (Byram y Zarate, 1994). Es cierto, tal y como afirma Kramsch (2001), que la dicotomía entre hablante nativo y no nativo ya no tiene sentido porque ambos pertenecen a comunidades discursivas que los reconocen como propios en mayor o menor grado. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas en nuestro contexto es un tema complejo y, si se aspira a que los estudiantes desarrollen una competencia intercultural, es necesario que los profesores asuman su responsabilidad de «enseñar la cultura» de los participantes, «tal y como se manifiesta a través del lenguaje» de estos «y no de la manera en que la estudian científicos sociales y antropólogos» (Kramsch, 1996a).

Volviendo a la mencionada dicotomía entre competencia y conocimiento (*savoirs*), se ha evidenciado en esta investigación que en algunas participantes son conceptos que se solapan y a

veces se confunden. Esto les lleva a pensar que el desarrollo de *savoirs* redundaría en el desarrollo de las competencias. En las actuaciones parece evidente que un desarrollo de los conceptos no se traduce en un aumento de la competencia intercultural en los aprendices. El hecho de que la competencia sociocultural en el MCER esté ubicada en las competencias generales y no en el ámbito de las competencias lingüísticas puede facilitar que los docentes entiendan que esta competencia no forma parte de sus obligaciones actuales como profesores de lengua. Por tanto, las actuaciones en el aula que se ocupan del desarrollo de la competencia intercultural se traducen en sesiones informativas mucho más que en sesiones, donde, a través de la interacción, se desarrolla dicha competencia.

La visión émica de la cultura que tienen las otras profesoras nos aproxima a un modelo de enseñanza eficaz para promover la competencia intercultural en el aprendiz. Estas docentes ofrecen una formación integral al alumno, apta para su desarrollo personal y la acción intercultural en la sociedad circundante. En sus prácticas, orientadas desde un *enfoque holístico*, tratan de desarrollar la competencia intercultural por medio del «saber ser», es decir, la sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales, además de la «conciencia cultural crítica», que le servirá para tener una visión menos etnocéntrica de la realidad. Y ello implica que las profesoras tomen en consideración los valores culturales de sus alumnos y adopten una postura igualmente mucho menos etnocéntrica que permite crear un espacio intermedio de comprensión en ambos sentidos. La creación de este *espacio intercultural* pasa por prácticas comunicativas explícitas, que por supuesto podrán presentar algunos conflictos menores, pero que parece indispensable para aumentar el espacio de socialidad que permita a todos los integrantes de una sociedad convivir con una cierta armonía. Asimismo, desarrollan sus clases desde un *enfoque plural*, ya que ponen práctica actividades que implican diferentes variedades lingüísticas y culturales.

Esta visión etnográfica e inclusiva que tienen las docentes de los bagajes lingüísticos y culturales que aportan todos los participantes en el aula es una de las bases importantes para promover el desarrollo de la conciencia intercultural y las competencias intercultural, plurilingüe y pluricultural.

Desde esta perspectiva émica, la cultura deja de ser interpretada como *conocimiento* (Duranti, 2000), asociado a los textos y al *savoir* de la LE para pasar a entenderse como *conocimiento plural del mundo y resultado de la interacción humana* (Geertz, 1973). Con esto se alejan de una concepción «compartimentada» de la competencia del individuo en materia de lenguas y culturas y asumen el valor de la pluralidad lingüística y cultural en el aprendizaje de LE. Tienen presente que en la mente del aprendiz se crea una compleja red constituida por los conocimientos lingüísticos y experiencias culturales que el alumno va adquiriendo en las aulas plurales hasta constituir una competencia comunicativa en la que todas las lenguas y culturas se relacionan entre sí. Parece evidente que su visión se corresponde con los conceptos de competencias plurilingüe y pluricultural (Coste *et al.*, 1997), nociones que impregnan el pensamiento y las prácticas de estas docentes. Asimismo, se aproximan a la visión interpretativa de Geertz, según la cual la cultura surge de la interacción humana. Es decir, para ellas todos los participantes en el aula se convierten en lo que Duranti (2000) llama sujetos agentes e interpretantes de la cultura, capaces de crearla o transformarla en un determinado contexto. En sus prácticas tratan de facilitar la interacción intercultural y promover la sensibilización, la concienciación y la comprensión de las diferentes culturas de los alumnos.

La visión émica de la cultura hace que nos planteemos la necesidad de recuperar la práctica etnográfica, que según dijo Hymes, en Barro *et al.* (2001) perdemos al convertirnos en adultos para tratar de construir la competencia intercultural y volver a la raíz antropológica con que este autor planteaba el concepto de competencia comunicativa. Es decir, volver a recuperar la capacidad de observar todo lo que ocurre a nuestro alrededor y de preguntarnos constantemente por el sentido que tienen determinadas prácticas sociales. Según estos autores, el estudiante de idiomas, como etnógrafo, nos devuelve al concepto de competencia comunicativa, enraizada en la etnografía de la comunicación, para organizar una secuencia y un conjunto de tareas orientadas al aprendizaje intercultural de idiomas.

Suscribimos las ideas de estos autores, ya que consideramos que la antropología y la etnografía podrían hacer aportaciones importantes en el ámbito de la didáctica de lenguas. En las

situaciones de enseñanza en inmersión, como es el caso de nuestro estudio, tendríamos que conectar el aula con las experiencias interculturales que viven los alumnos sobre el terreno. De hecho, una de las necesidades que aparecen en las declaraciones de las participantes es la de desarrollar un punto de vista crítico que permita a los estudiantes, en cierto modo, poner en duda la forma que tienen de categorizar su mundo inmediato. Esto sólo se puede producir si a su vez los profesores también deconstruyen su visión del mundo a fin de permitir una mejor interacción intelectual y de actuaciones que sea aceptable para ambos.

Parece evidente que si estamos comprometidos a desarrollar el *savoir-apprendre*, de acuerdo con las directrices del MCER es necesario que los alumnos sean capaces de descubrir y procesar información a través de una práctica etnográfica y, por tanto, reflexiva, tal y como proponen algunos profesores e investigadores de lenguas (Zarate, 1993; Byram y Morgan, 1994; Byram y Cain, 2001; Barro et al, 2001; Cooper, 2001; Delaney, 2004). Nos parece más interesante que los docentes ayuden a desarrollar en el alumno el *savoir-apprendre* y que éstos puedan aguzar la mirada sobre el entorno de modo que les permita interpretar los fenómenos culturales desde dentro del sistema cultural que están estudiando. Los docentes, a pesar de que cuentan con inventarios culturales, necesitan procedimientos para poder saber cómo articulan la cultura los alumnos, es decir, necesitarían una cierta formación etnográfica, tanto si están en España como en el exterior.

Por tanto, con todos los resultados obtenidos, que nos han permitido atisbar el pensamiento de una serie de profesores de ELE, además de interpretar su actuación en el aula, y con toda la discusión que hemos ido desarrollando en este capítulo, nos parece que estamos en condiciones de concluir la investigación, al responder, aun con ciertas limitaciones, a las preguntas que habíamos planteado en los momentos iniciales del estudio.



## 10. CONCLUSIONES

### ***1. ¿Qué visiones tienen las profesoras de la relación entre lengua y cultura?***

Después de la discusión anterior podemos concluir afirmando que los resultados de nuestro estudio muestran que las docentes parecen coincidir en una visión de lengua y cultura como entidad indisociable. Sin embargo, sus posicionamientos y el sentido que le dan a lengua y cultura en el desarrollo de sus prácticas indican que dicha coincidencia es aparente. Se evidencian dos tendencias: una representada por las profesoras que han asumido parcialmente el carácter indisociable de lengua-cultura y, por ello, se sitúan en un discurso teórico y la otra, representada por las docentes que han interiorizado completamente esta idea y la explican desde una visión amplia del discurso y de la comunicación, con referencias a sus prácticas en el aula.

Paralelamente hemos constatado que las profesoras que responden a la primera tendencia explican la conexión entre lengua y cultura desde una perspectiva pragmática, puesto que asumen que la cultura se manifiesta en los actos de habla

y en los estilos de interacción de los alumnos en LE. Sin embargo, el análisis de los datos demuestra que perciben el binomio lengua-cultura como realidades separadas, que no siempre se interrelacionan en el aula. Las docentes, por tanto, conciben la relación entre lengua y cultura meramente en manifestaciones externas y objetivas.

El pensamiento de estas profesoras está claramente influido por los paradigmas más extendidos de didáctica de lenguas extranjeras, que tienden a separar el aprendizaje del sistema gramatical de la provisión de conocimientos sobre la sociedad y los países en los que se habla. Nuestros resultados nos permiten afirmar que estas docentes entienden las conexiones entre lengua y cultura desde una perspectiva ética, es decir, observan los saberes y comportamientos desde fuera con el fin de comparar culturas. Solamente perciben dichos vínculos al explicar el uso de la LE (nociones temporales) respecto a dichas nociones en lenguas que conocen como el inglés o cuando existen marcadas diferencias entre los temas de ámbitos cotidianos del mundo hispanohablante y los de los países de los alumnos.

En la segunda tendencia que hemos detectado, las profesoras, conscientes de las conexiones entre lengua y cultura, construyen sus reflexiones con argumentos propios de una visión etnográfica, que en cierto modo se extiende a los conceptos vigentes en sociolingüística y pragmática. Consideran que la cultura es un componente omnipresente en el discurso del aula, tanto en el *discurso generado* como en el *discurso aportado*.

Es decir, asumen la importancia que tiene la dimensión cultural en la generación e interpretación del lenguaje que llevan a cabo los aprendices de L2 y a los que han de preparar para interpretar en la LE los tres componentes funcionales del nivel semántico: el componente ideacional (conocimiento del mundo), el interpersonal (diversos modos de interacción) y el textual (la retórica y el uso social de los textos). Nuestros resultados nos permiten concluir que estas docentes conciben la conexión entre lengua y cultura desde una perspectiva émica, es decir, desde dentro del contexto cultural —desde el nivel micro del aula al macro de la sociedad— y vinculada a los comportamientos y a las acciones tanto en la lengua meta como en los diversos bagajes lingüísticos y de experiencias culturales que aportan los alumnos al aula.

**2. ¿Coinciden las docentes en su visión de la dimensión cultural? En el caso que estas visiones difieran ¿qué aspectos comunes mantienen y que diferencias proyectan?**

Los resultados permiten afirmar que las profesoras tienen diferentes visiones de la dimensión cultural, muy influidas por sus ideaciones, actitudes y por los contextos en los que desarrollan sus prácticas. Si consideramos el posicionamiento de las participantes, constatamos la persistencia de dos concepciones en relación con la dimensión cultural: una concepción extensiva e impresionista, frente a una concepción reflexiva y comprensiva. La primera refleja una postura etnocentrista que lleva a ver la «cultura como objeto» y «entorno cerrado», que originan en una de las docentes una visión de la cultura como diferencia. Las dos profesoras mantienen una visión de la dimensión cultural como conocimiento (*savoirs*) desvinculado tanto de la habilidad comunicativa como de las lenguas y culturas de los aprendices.

Es decir, un conjunto de rasgos que creen característicos del mundo hispano y que ayudarán al hablante a desenvolverse en la sociedad circundante. Esta visión identifica la dimensión cultural con el desarrollo del componente cognitivo del alumno. No toman en consideración la cultura del estudiante y los distintos aspectos integrantes de las competencias generales: las destrezas y habilidades interculturales y la competencia existencial, componentes indispensables en los procesos de aproximación a una nueva cultura.

La segunda, la concepción reflexiva y comprensiva difiere de la primera en que no parte de una postura etnocentrista, focalizada en la LE que se enseña, sino que reconoce y valora las lenguas y culturas de los alumnos. Las profesoras entienden la dimensión cultural en toda su extensión, como una faceta que han de desarrollar no sólo en los alumnos sino en ellas mismas, formada por diferentes estratos culturales, socioculturales e interculturales para su desarrollo integral en la sociedad. Por tanto, no la asocian con *savoirs* de la LE, sino como una dimensión que se desarrolla en el aprendiz a través de la socialización terciaria y de la reflexión y sensibilización en el aula, que le capacitará para la comunicación intercultural.

Las docentes que se basan en una concepción extensiva e impresionista de la cultura mantienen el constructo hablante nativo como objetivo a alcanzar, frente a las profesoras que representan la concepción reflexiva y comprensiva, que tratan de formar al alumno como hablante intercultural. Nuestros resultados nos permiten concluir que en el primer caso las

profesoras esperan que los alumnos aprendan el sistema gramatical, el vocabulario o los registros de la lengua al uso del hablante nativo. Su aproximación a la cultura desde una perspectiva ética les lleva a concebir rasgos, conductas y arquetipos sociales que ellas consideran representativos del mundo hispanohablante y que los aprendices han de conocer para cumplir con el ideal de comportarse como hablantes nativos. En cambio, en el segundo caso, se trata de una visión etnográfica e interpretativa en la que las docentes construyen y negocian los significados con los aprendices desde la interacción social del aula, creando así un espacio intermedio de confluencias.

**3. ¿Manifiestan las profesoras la dimensión cultural que se da en sus clases como conocimiento o como competencia para la acción social?**

En las declaraciones de las docentes persisten claramente las dos tendencias antes mencionadas que indican el modo en que manifiestan la dimensión cultural que promueven en sus clases. En la primera, subyace una visión de LE, representada por profesoras que conceptualizan la dimensión cultural como conocimiento (*savoirs*) a partir de necesidades que consideran que pueden tener los alumnos en estancias lingüísticas de corta duración. En sus reflexiones se ha evidenciado que los conceptos de competencia y conocimiento (*savoirs*) se solapan y en ocasiones se confunden. Esta dicotomía les lleva a pensar que el desarrollo de *savoirs* redundaría en el desarrollo de competencias. En su actuación se manifiesta dicha dicotomía, ya que las sesiones prácticas se organizan a partir de los aspectos más formales de la lengua (gramática, léxico) y de información sociocultural, pero no promueve la dimensión cultural como habilidad

comunicativa. Por tanto, nuestros datos nos permiten concluir que estas docentes equiparan la dimensión cultural con un corpus de conocimiento (*savoirs*) de la LE que consideran relevante para sus alumnos relacionado con temas de ámbitos cotidianos, con productos culturales (literatura, historia, etc.) y con una subcultura (estudiantes jóvenes) que les resultará práctico durante su estancia lingüística.

En la segunda, subyace una visión de L2 representada por docentes que entienden la dimensión cultural como competencia para la acción social a partir de las necesidades que creen que pueden tener sus alumnos, que en su mayoría residirán de forma permanente en el país. Entienden dicha competencia siempre unida a la acción, que les permitirá alcanzar sus objetivos, su desarrollo integral y su autonomía dentro de la sociedad. Podemos afirmar, por tanto, que estas profesoras asocian la dimensión cultural con el desarrollo de competencias generales, componentes esenciales para formar al alumno como agente social y hablante intercultural.

***4. ¿Cómo articulan las docentes sus reflexiones sobre el desarrollo de la competencia intercultural en las clases?***

Los posicionamientos en el discurso muestran de nuevo que las reflexiones de las docentes sobre cómo promover el desarrollo de la competencia intercultural están marcadas por dos tendencias: La primera, se sustenta en el discurso teórico oficial sobre la interculturalidad, frente a la segunda, que se basa en las propias opiniones o en sus experiencias interculturales en el aula.

En la primera tendencia, las profesoras

basan sus reflexiones sobre dicha competencia en una concepción declarativa de cultura y en un modelo de enseñanza centrado en el hablante nativo. Consideran que la competencia intercultural se promueve por medio de la dimensión cognitiva, es decir, de aspectos lingüísticos y *savoirs* (saberes y comportamientos socioculturales). Entienden, por tanto, que los aspectos lingüísticos junto al suministro de *savoirs* redundan en el nivel de desarrollo de esta competencia en el aprendiz. Podemos afirmar, por tanto, que estas docentes conciben el desarrollo de la competencia intercultural basándose en una idea compartimentada de competencia, que no contempla la posibilidad de preparar al alumno como *agente social* y *hablante intercultural*, dotándole de las *competencias generales*, indispensables para realizar tareas en contextos específicos y para interactuar con personas de distintas culturas. Este nivel de formación cultural puede ser útil para visitantes esporádicos de un país o para establecer contacto con hablantes de otra lengua. Para definir este nivel de formación parecen útiles las taxonomías publicadas en diversos currículos para la enseñanza reglada de lenguas en diferentes países.

En la segunda tendencia, las profesoras sustentan sus reflexiones en una concepción constructivista del aprendizaje y en un modelo de enseñanza centrado en el hablante intercultural y en valor del plurilingüismo y la diversidad en el aprendizaje de LE. Basan el desarrollo de la competencia intercultural en una práctica de carácter etnográfico puesto que conciben la pluralidad del aula como un escenario de interacción humana idóneo en

el que docentes y discentes pueden enriquecerse por medio de la socialización, la observación, la concienciación y la reflexión. Estas profesoras, por tanto, asumen que la competencia intercultural es una cuestión de actitud y por ello consideran que han de desarrollar en el aprendiz el *savoir être*, una especial sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales y la «conciencia cultural crítica», que les dotará de una visión menos etnocéntrica tanto al profesor como a los alumnos.

**5. ¿Muestran las profesoras de forma explícita su adscripción a las propuestas que plantea el MCER y el PCIC dirigidas al desarrollo de la competencia intercultural?**

En general las docentes manifiestan de forma explícita su adscripción a las propuestas curriculares para el desarrollo de la competencia intercultural. En sus declaraciones se ha evidenciado que conocen la importancia que le otorga el currículo de LE a la dimensión intercultural. Sin embargo, el análisis de sus posiciones en el discurso muestra dos posturas.

En la primera, las profesoras afirman su adscripción a las propuestas desde una perspectiva que hemos designado como ética. Se sitúan en un discurso teórico oficial sobre la interculturalidad que no se concretiza en sus prácticas. Por tanto, podemos concluir que estas docentes se adscriben a las propuestas curriculares desde fuera de la realidad del aula y no se implican de forma personal en el desarrollo de la competencia intercultural. Consideramos que no se sienten mediadoras en los procesos de construcción del currículo en el aula, ya que sus ideaciones sobre su papel en el aula como «mentores culturales» hacen que desarrollen un currículo más centrado en la lengua que en el alumno.



En la segunda, las docentes manifiestan su adscripción a las propuestas curriculares desde la perspectiva émica mencionada más arriba. Sus posicionamientos personales en el discurso y sus constantes referencias a sus acciones en el aula demuestran su fuerte implicación e interés por el desarrollo de la competencia intercultural. Por tanto, podemos afirmar que estas profesoras manifiestan su adscripción a las propuestas curriculares desde el compromiso en las interacciones sociales del aula, como participantes mediadoras en los procesos de interacción entre personas de distintos entornos culturales. Son conscientes de la importancia que tiene desarrollar la faceta de hablante intercultural en el alumno para su desarrollo integral en la sociedad y por ello tratan de promoverla con sus actuaciones en el aula.

**6. ¿Entienden las docentes los componentes culturales como unidades cerradas características de un sistema lingüístico o, en cambio, como una variedad de manifestaciones que permiten la interpretación y la ósmosis entre los sistemas culturales en los que se contextualizan las lenguas?**

Las profesoras conceptualizan los componentes culturales desde dos perspectivas. La primera entiende la dimensión cultural de la LE como realidades cerradas y estables, asociadas a un sistema lingüístico que el alumno aprehende para tener acceso a una comunidad. Los datos nos permiten afirmar que estas docentes tienen una concepción de lenguas y culturas como entidades impermeables, donde el aprendiz que accede a una cultura es incapaz de transformarla o construirla por medio de la interacción. Por tanto, interpretan los componentes culturales como objetos (*savoirs*), aislados de la complejidad de una sociedad plurilingüe, donde el hablante nativo parece un constructo difícil de mantener.

La segunda concibe los componentes culturales como una variedad de manifestaciones que aportan alumnos y profesores en sus bagajes lingüísticos, que pueden penetrarse unas de otras en la interacción, a pesar de los aspectos diferentes y ayudados por los coincidentes. Por tanto, no asocian solamente la cultura con la lengua meta, sino encarnada (*embodied*) en la pluralidad lingüística del aula, lo cual les lleva a tomar en consideración las variaciones en el uso de las lenguas de los participantes y aspectos de pragmática contrastiva o intercultural.

**7. Dentro de esta pluralidad cultural del aula, ¿cómo valoran las profesoras la cultura de aprendizaje que aportan los alumnos?**

La cultura de aprendizaje del alumno es uno de los temas en que las docentes inciden de una forma más decisiva, es decir, en desarrollar un espacio común en el que unos abandonen arraigadas costumbres de aprendizaje o formas de comportarse en el aula, y otros, de utilizar estructuras formales para poder hacer frente a sus limitaciones lingüísticas. Por tanto, la clase como espacio cultural contribuye hasta cierto punto a crear atisbos de interculturalidad y conciencia de los comportamientos a desarrollar en la sociedad. Nuestros resultados nos permiten afirmar que las docentes toman en consideración las culturas de aprendizaje de los alumnos y les inducen a desarrollar unas prácticas que les resultan novedosas y hasta cierto punto contrarias a muchas de sus normas de conducta presentes en su *habitus*. Estas nuevas competencias les parecen indispensables para que estas personas desarrollen prácticas comunicativas que sean más acordes con los modelos propios de las sociedades que hablan español.

**8. *¿Parecen ser conscientes las docentes de la complejidad que supone ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia intercultural?***

Las profesoras son conscientes de las dificultades que tienen estos estudiantes para desarrollar las prácticas discursivas propias y fomentar así su competencia intercultural. Es evidente que el nivel de implicación de las docentes en la tarea que supone el desarrollo de la competencia intercultural difiere, ya que unas la llevan a cabo desde el compromiso en la interacción social del aula y otras, desde una postura más informativa.

**9. *¿Consideran las profesoras el concepto de aumentar la conciencia lingüística referida a las prácticas discursivas propias y de los estudiantes?***

En una de las profesoras investigadas se manifiesta un esfuerzo deliberado de aumentar la conciencia lingüística de los alumnos tanto referida a la LE como a sus propias lenguas. Parte de la idea de que contrastar el uso entre las lenguas de los participantes en el aula y el de la LE ayuda tanto a los estudiantes como al profesor a ser más conscientes de los aspectos sociolingüísticos que subyacen en la comunicación. Por tanto, los datos nos permiten concluir que entre los objetivos de la docente están la sensibilización cultural del alumno y el desarrollo de la conciencia intercultural y de las competencias plurilingüe y pluricultural.

**10. *En las declaraciones de estas docentes ¿qué papel les parece que juega la cultura de los alumnos en sus prácticas de clase?***

La cultura de los alumnos es un tema central en el pensamiento de todas las docentes. En sus declaraciones, unas la consideran manifestaciones valoradas y puntuales dentro del aula y otras le otorgan una presencia continuada y valorada con toda la complejidad. En el primer caso se considera la cultura del alumno como una fuente informativa acerca de otros países tanto para los alumnos como para el docente. En cambio, en el segundo caso se considera que además de tener un papel informativo, es una fuente de

sensibilización cultural y un vehículo para la socialización y el aprendizaje. Por tanto, en un extremo se pone más énfasis en las diferencias culturales entre los alumnos y, en el otro, en la comprensión, en la valoración y en las prácticas culturales coincidentes.

**11. ¿Qué valor le otorgan las profesoras al plurilingüismo y a la pluriculturalidad en el aprendizaje de la LE?**

Siguiendo con este espectro de posiciones constatamos que sólo en uno de los polos se favorece la conciencia de los beneficios que supone una experiencia de aprendizaje de la LE en un entorno plurilingüe y pluricultural, que se asocia con la toma de conciencia de diversos modos de categorizar el mundo y que en su extremo último podría redundar en el desarrollo de la sensibilidad cultural del aprendiz, así como en el desarrollo de actitudes, de capacidad de mediación y en una mayor motivación en el profesor para realizar su tarea docente.

**12. ¿Con qué centralidad se da la cultura en las prácticas de aula?**

En la primera tendencia, las acciones de las docentes reflejan el carácter periférico que para ellas tiene la cultura, puesto que la práctica está centrada en aspectos lingüísticos. La dimensión cultural solamente se atiende de forma puntual, en las secuencias en las que las profesoras creen necesario preparar al alumno para futuras situaciones de comunicación mediante *savoirs* asociados con los registros, con elementos de la comunicación no verbal o temas de ámbitos cotidianos. En estos casos, aunque la cultura tenga mucha visibilidad puntualmente, no se integra con el aprendizaje de la lengua, excepto en las secuencias de socialización en las que la dimensión cultural emerge de forma espontánea por medio de los temas y

estilos conversacionales.

En la segunda tendencia, la cultura se sitúa en una posición central en las acciones de las docentes en el aula. La visión etnográfica que tienen de las culturas y su implicación en el desarrollo de la competencia intercultural hacen que no se dé sólo a través de manifestaciones externas y puntuales en la clase, sino que se crea a través de los procesos de interacción en el aula.

Podemos concluir, por tanto, que en estos casos la cultura es un aspecto omnipresente en el discurso del aula, que se construye en la interacción social y se integra en los procesos de aprendizaje de la lengua.

**13. ¿Qué componentes de formación intercultural promueven las profesoras en estas aulas de ELE?**

Tomando en consideración los componentes que articulan la competencia intercultural en la práctica de aula de estas profesoras podemos continuar afirmando que sus actuaciones se pueden colocar en el mismo eje que hemos ido definiendo anteriormente. Por tanto, en un extremo de estas posiciones constatamos que promueven elementos individualizados del componente cultural (*savoirs*) y, en el otro extremo, se organiza una práctica holística en la que se van incorporando los ingredientes de la competencia intercultural, tales como la conciencia intercultural y pluricultural, la habilidad de interpretación y de relación (*savoir-comprendre*), las actitudes (*savoir-être*), la conciencia cultural crítica (*savoir-s'engager*) y los saberes pluriculturales.

En las dos tendencias constatamos una toma de conciencia por parte de las

docentes sobre su posición mediadora en los conflictos o malentendidos que pueden surgir en la comunicación. En uno de los casos, referido a malentendidos pragmáticos entre profesor-alumno y, en otro, por percepciones intersubjetivas o prejuicios de los alumnos, que pueden suponer una amenaza para su imagen social (*face*). Por tanto, podemos afirmar que las actuaciones mediadoras cumplen un papel importante en la formación intercultural, ya que promueven el desarrollo del *savoir-être* en el aprendiz.

**14. ¿Qué nivel de congruencia existe entre las declaraciones de las docentes sobre su actuación, sobre los resultados de la observación de su actuación y todo ello contrastado con las propuestas que emanan del MCER y del PCIC para el desarrollo de la competencia intercultural?**

El contraste entre los resultados sobre lo que cada una de las docentes declara que hace en sus prácticas para promover la competencia intercultural, su actuación en el aula y las propuestas curriculares que ellas construyen, demuestra que en algunos casos existe una cierta distancia entre sus ideas y acciones en el aula respecto a las propuestas curriculares.

Las cuatro profesoras investigadas presentan una satisfactoria congruencia sobre lo que manifiestan acerca del componente cultural y las actividades que despliegan en el aula en relación con el mismo. En cambio, hay un contraste entre las propuestas que aparecen en el MCER y en el PCIC y las posiciones tanto manifestadas como prácticas de uno de los grupos, mientras que en el otro grupo se visualiza una mayor congruencia entre manifestaciones, actuaciones y propuestas curriculares.

Todas estas excelentes profesoras atienden la dimensión cultural en sus clases de manera que a muchos observadores les podría parecer suficiente.

Sin embargo, el análisis fino de los discursos de sus manifestaciones y de sus actuaciones ha permitido de una forma más aguda distinguir el nivel de desarrollo de competencia intercultural que han conseguido promover en el aprendiz.

Por tanto, podemos acabar estas conclusiones afirmando que el pensamiento de los profesores de ELE en relación con el desarrollo de la competencia intercultural se articula a partir de dos polos de un *continuum*. En un extremo se sitúa la concepción de cultura como una sucesión de elementos (*savoirs*) característicos del mundo hispanohablante que se deben integrar en el desarrollo lingüístico del alumno —que sólo se ponen en relación con otras culturas desde la diferencia—. En el otro extremo, la cultura aparece como un componente unitario en el que confluyen diferentes elementos (*savoirs*, *savoir-être*, *savoir-faire*, *savoir comprendre*, *savoir-s’engager*) para llegar a desarrollar, por medio de la interacción, la reflexión y la comprensión entre los participantes, una conciencia y un espacio intermedio en el cual tanto los hablantes de una lengua como de otra puedan interactuar y convivir. Solamente cuando se llega a construir y organizar este ámbito de desarrollo de competencias, permitirá al aprendiz ver de forma crítica tanto el *habitus* propio como el de los participantes en el aula y, desarrollar así su pensamiento y su personalidad como hablante intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- AARUP JENSEN, A. (1995) «Defining Intercultural Competence for the Adult Learner». En A. Aarup Jensen *et al.* (eds.) *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. II. Aalborg University.
- ABASTADO, C. (1982) «Culture et médias», *Le français dans le monde*, 173.
- ABELSON, R. (1979) «Differences between Belief Systems and knowledge Systems», *Cognitive Science*, 3, pp. 355-366.
- ALBERT, J.L. y PY, B. (1986) «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation», *Études de Linguistique Appliquée*, 61, Didier Erudition, pp. 78-90.
- ALONSO, T. (2008) *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Memoria de máster dirigida por M.L. Gómez. Instituto Cervantes-UIMP.
- ALLWRIGHT, D. (1988) *Observation in language classroom*. Londres: Longman.
- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K.M. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AREIZAGA, E. (2001) «Cultura para la formación de la competencia intercultural: el enfoque formativo», *Revista de Psicodidáctica*, nº 12, pp. 157-170.
- AREIZAGA, E.; GÓMEZ, I. e IBARRA, E. (2005) «El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación», *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, nº 2, pp. 27-46. Recuperado en enero de 2013, desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17510204>



- ARGYLE, M. (1978) *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.
- ARNAUS, R. y CONTRERAS, J. (1995) «El compromiso ètic en la investigació etnogràfica», *Temps d'Educació*, 14, pp. 33-60.
- ATIENZA, J.L. (dir.); BLANCO HÖLSSCHER, M. *et al.* (2005) *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos*. Oviedo: Servicios y Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- AUSTIN, J.L. (1962) *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós, 1971. También con el título *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.
- BACHMAN, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- BAILEY, K.M. y NUNAN, D. (1996) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BALLESTEROS, C. (1999) «Creencias y actitudes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral». *Actas del Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Córdoba.
- BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CAMBRA, M.; RIERA, M.; CIVERA, I.; PERERA, J. y LLOBERA, M. (1998) «¿Qué dicen los profesores que es enseñar lengua? Datos introspectivos para el estudio de sus creencias». *Actas del Congreso Internacional de la SEDLL*. Coimbra, octubre de 1998.
- BALLESTEROS, C. (2000) *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis

doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.

- BALLESTEROS, C.; LLOBERA, M.; CAMBRA, M.; PALOU, J.; RIERA, M.; CIVERA, I. y PERERA, J. (2001) «El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma». En A. Camps [coord.] *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 195-207.
- BARNA, L.M. (1994) «Stumbling Blocks in Intercultural Communication, Intercultural Communication: A Reader» (7ª ed.). En Samovar y Porter (eds.) Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Co., pp. 337-346.
- BARRO, A.; BYRAM, M.; GRIMM, H.; MORGAN, C.; ROBERTS, C. y VALLEY, T. (1993) *Cultural Studies for Advanced Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARRO, A.; JORDAN, S. y ROBERTS, C. (2001) «La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo». En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998], pp. 82-103.
- BATLLE, J. (2013) «Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes», *marcoELE*, 16. Recuperado en agosto de 2013, desde <http://marcoele.com/descargas/16/battle-asimetrias.pdf>
- BAUMAN, Z. (2002) *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- BAUMGRATZ, G. (1987) «Esquisse d'une conception pédagogique de l'enseignement des langues étrangères visant la compétence de communication transnational, les conséquences pour le rôle et la compétence du professeur et les perspectives de la formation continue». En G. Baumgratz y R. Stephan (eds.) *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung*. Munich: Ludicum, pp. 64-75.

- BEACCO, J.C. (1984) «Civilisation et discours en classe de langue», *Le français dans le monde*, 257, pp. 46-50.
- BEACCO, J.C. y BYRAM, M. (2007a) *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas.
- \_\_\_\_\_ (2007b) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburgo: Division de Políticas Lingüísticas.
- BELTRÁN, J. (2003) «El nou valor de la diferencia». En A. Ros (coord.) (2003) *Interculturalitat*. Barcelona: Editorial UOC, cap. I, pp. 17-57.
- BENVENISTE, E. (1971) *Problemas de Lingüística General*, vol. 1 (traducción de J. Almela). Méjico: S. XXI.
- \_\_\_\_\_ (1977) *Problemas de Lingüística General*, vol. 2 (traducción de J. Almela). Méjico: S. XXI.
- BERNÁRDEZ, E. (2008) *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, codes and control 1: theoretical studies towards sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BHABHA, H. (1994) *The location of culture*. London: Routledge.
- BIRELLO, M. (2005) *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones de subgrupos de alumnos adultos de Cataluña*. Tesis doctoral inédita dirigida por M.Cambra. Universitat de Barcelona.
- BIRDWHISTELL, R.L. (1952) *Introduction to Kinesics: An Annotated System For Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, D.C.: Department of State, Foreign Service Institute.

- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BOAS, F. (1911) «Introduction.» En F. Boas (ed.) *Handbook of American Indian Languages*, vol. BAE B 40, part I. Washington, DC: Smithsonian Institution.
- BOISSAT, D. (1991) «Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure», en C. Kerbrat-Orecchioni (ed.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BORG, S. (2003) «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do», *Language Teaching*, 36, pp. 81-109.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. [Edición original: 1990. *The Logic of Practice*]
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.) (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- BREEN, M.P. (1986) «The social context for language learning –a neglected situation?», *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989) «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, vol. 18, nº 1, pp. 32-41.
- BROWN, P. y S. LEVINSON (1987) *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1983) *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. New York: Harper & Row.

- \_\_\_\_\_ (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (trad. J.C. Gómez Crespo y J.L. Linaza, 1991). Madrid: Alianza Editorial.
- BUENO, G. (1978) «Cultura», *El Basilisco*, 4, pp. 64-67. Recuperado en enero de 2013, desde <http://www.filosofia.org/gru/syms004.htm>
- BURGUESS, R.G. (ed.) (1988) «Conversation with a Purpose: the Ethnographic Interview in Educational Research», *Studies in Qualitative Methodology*, vol.1. Greenwich: JAI Press.
- BURGESS, R.G. (ed.) (1988) *Studies in Qualitative Methodology, vol.1: Conducting Qualitative Research*. London/Greenwich (Connect.): Jai Press.
- BUTTJES, D. y BYRAM, M. (eds.) (1991) *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1991) «Background studies in English foreign language teaching: lost opportunities in the comprehensive school debate». En D. Buttjes y M. Byram (eds.) (1991) *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1995) «Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories». En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*, Vol I, pp. 53-70.
- BYRAM, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y CAIN, A. (2001) «Civilisation/Estudios Culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas». En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a*

*través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press], pp. 38-50.

BYRAM, M. y ESARTE-SARRIES, V. (1991) *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. London: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press].

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002) *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado en marzo de 2013, desde [http://www.coe.int/t/dq4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dq4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf)

BYRAM, M., MORGAN, C. *et al.* (1994) *Teaching-and Learning Language-and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y RISAGER, K. (1999) *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (1994) *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (eds.) (1997) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

BYRAM, M.; ZARATE, G. y NEUNER, G. (1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence*

*pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivants: études préparatoires.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

- CALDERHEAD, J. y ROBSON, M. (1991) «Images of teaching: student teacher's early conceptions of classroom practice», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, nº 1, pp. 1-8.
- CALDERÓN, J.M. (2003) *Creencias y actuaciones de los profesores de ELE en procesos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en El Cairo. Un estudio de caso.* Memoria de máster dirigida por C. Ballesteros. Universitat de Barcelona, *redELE, Biblioteca Virtual 2006*, nº 6, primer semestre. Recuperado en enero de 2013, desde <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CALDERON-E.html>
- \_\_\_\_\_ (2011) «La construcción del sentido conversacional en el discurso del profesor de español como L2», *marcoELE*, 12. Recuperado en agosto de 2013, desde [http://marcoele.com/descargas/12/calderon-sentido\\_conversacional.pdf](http://marcoele.com/descargas/12/calderon-sentido_conversacional.pdf)
- CALSAMIGLIA, H.; COTS, J.; LORDA, C.U.; NUSSBAUM, L.; PAYRATÓ, LI. y TUSÓN, A. [Cercle d'Anàlisi del Discurs, C.A.D.] (1997) *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu.* Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M. y NUSSBAUM, L. (1990) «Aprentatge intercultural i competència discursiva. Entrevista a Claire Kramsch», *Temps d'educació*, 3. Barcelona: UB, pp. 11-24.
- CAMBRA, M. (2000) «Introducció. El pensament dels professors: formació per a la pràctica reflexiva». En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua.* Barcelona: Graó.

- \_\_\_\_\_ (2001) «Interaction dans la classe de français langue étrangère», en Lafonte *et al.* (coord.) *Aspectos didácticos del francés*, 6. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- \_\_\_\_\_ (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- CAMBRA, M.; BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CIVERA, I.; RIERA, M.; PERERA, J. y LLOBERA, M. (2000) «Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral», *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 25-40.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, vol. 1, 1, pp. 1-47.
- CANALE, M. (1983) «From communicative competence to language pedagogy» En J. Richards y R. Schmidt (eds.), pp. 2-27.
- CANDELIER, M. (Coord.) (2007) *A travers les Langues et les Cultures. Across Languages and Cultures*. Graz: Centro europeo para les lenguas vivas.
- CARO, M. (2011) *Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad*. Trabajo de fin de máster dirigido por M. Llobera. Universitat de Barcelona. Recuperado en marzo de 2013, desde <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22139>
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1998) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLÀ, J.M.; COMELLES, S.; CROS, A. y VILÀ, M. (2007) *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- CASTRO, P. (1999) «La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la



competencia intercultural», *Lenguaje y Textos*, 13, pp. 41-54.

CAZDEN, C.B (2001) *Classroom Discourse. The language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman. [2ª edición ampliamente renovada] [Trad. cast. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. 1988].

CERDÁN, L. (1997) *La comunicación no verbal en el discurso del profesor: estilos didácticos*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.

CERDÁN, L. y LLOBERA, M. (1997) «Actuación de los profesores en el aula. Desarrollo de un modelo semiótico de transcripción», *RESLA*, 12, pp. 115-139.

CESTERO MANCERA, A. M. (1999) *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras, Cuadernos de Didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.

\_\_\_\_\_ (2000) *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

\_\_\_\_\_ (2004) «La comunicación no verbal». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.593-616.

CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHEN, G.-M. (1998) «Intercultural communication via e-mail debate», *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1(4), pp. 1-14.

CHEN, G.-M. (en prensa) *Global communication competency: demand of the 21<sup>st</sup> century*. New York: Peter Lang Publishing.

- CHEN, G.-M. y STAROSTA, W. (1996) «Intercultural Communication Competence: A synthesis», *Communication Yearbook*, 19, pp. 353-383.
- \_\_\_\_\_ (2000) «The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale», *Human Communication*, 3 (1), pp. 2-14.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of The Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. M.I.T. Press.
- CICOUREL, A. V. (1969) «La semántica generativa y la estructura de la interacción social», en *International days of sociolinguistics*.
- CLARCK, C.M. (1978) «Choice of a model for research on teaching», *Research Series*, 20. East Lansing: IRT. Michigan State University.
- CLARCK, C.M. y PETERSON, L. (1990) «Procesos de pensamiento de los docentes». En M.C. Wittrock (ed.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*, vol. III. Barcelona: Paidós, pp. 444-539. [Edición original: 1986. «Teacher's thought processes». En M.C. Wittrock (ed.) *The Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan
- CLARCK, C.M. y YINGER, R.J. (1979) «Teacher's thinking». En P.L. Peterson y H.J. Walberg (eds.) *Research on teaching*. Berkeley, CA: Mc Cutchan.
- CLARCK, C.M. y YINGER, R.J. (1980) «The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning». *Research Series*, 77. East Lansing: IRT, Michigan State University.
- CLEMENT, R. (1980) «Ethnicity, contact and communicative competence in a second language». En H. Giles, W.P. Robinson y P.M. Smith (eds.) *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (2000) *Research Methods in Education*, 5ª edición. Londres: Routledge Falmer.
- COLÁS BRAVO, M.P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 2ª ed.
- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD. (Versión original, 2001, en inglés y francés). Recuperado en enero de 2013, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2007) *Autobiografía de encuentros interculturales: Notas para los facilitadores e indicadores teóricos*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Austria: Centro Europeo de Lenguas Modernas.
- CONTRERAS, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- COOK, V. (1999) «Going beyond the native speaker in the language teaching», *TESOL Quarterly*, 33/2, pp. 185-209.
- COOPER, A. (2001) «¡Cuidado con el escalón! Un enfoque etnográfico sobre la comunicación intercultural en el lugar de trabajo». En M. Byram y M. Fleming (eds.) (1998) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través de la etnografía y el teatro*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998].
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1996) «Cultures of learning: Language classrooms in China». En H. Coleman (1996) *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-206.

- COSTE, D.; MOORE, D., y ZARATE, G. (1997) *Competence plurilingüe et pluriculturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- COTS, J.M.; NUSSBAUM, L.; PAYRATÓ, L. y TUSÓN, A. (1989) «Conversa(r)», *Caplletra*, 7, pp. 51-72.
- COTS, J.M.; ARNÓ, E.; BAIGET, E.; IRÚN, M.; LLURDA, E. y NUSSBAUM, L. (1998) «La reflexió metalingüística en el treball de grup», *Sintagma*, 10, pp. 81-105.
- COTS, J.M. y NUSSBAUM, L. (eds.) (2002) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Ed. Milenio.
- COULTHARD, M. y BRAZIL, D. (1992) «Exchange Structure», en M. Coulthard (ed.) *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London-New York: Routledge, pp. 50-78.
- CROFT, W. y CRUSE, D.A. (2004) *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- DARWIN, CH. (1872) *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: Watts.
- DAVIS, F. (1976) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza editorial, p.21.
- DAVIS, K.A. (1995) «Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research», *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 427-453.
- DELANEY, C. (2004) *Investigating Culture. An Experiential Introduction to Anthropology*. Blackwell Publishing.
- DELGADO, M. (2004) *Ciutat Vella: la vida a secas*. El País (26/04/2004). Recuperado en diciembre de 2013, desde [http://elpais.com/diario/2004/04/26/catalunya/1082941643\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/04/26/catalunya/1082941643_850215.html)

- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. París: Nathan.
- DENIS, M. y MATAS, M. (2002) *Entrecruzar culturas. Competencia cultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck-Duculot.
- DENZIN, N.K. (1978) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- \_\_\_\_\_ (2005) «Introduction: The discipline and practice of the qualitative research». En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3ª ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- DEPREZ, Ch. (1993) «L'entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un exemple de dialogue a trois», *CALaP*, 10.
- \_\_\_\_\_ (1994) *Les enfants bilingues: langues et familles*, París: Didier.
- DES (Department of Education and Science, and the Welsh Office) (1990) *Modern Foreign Languages for ages 11 to 16: proposals of the secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales*. Londres: HMSO.
- DÍAZ MARTÍNEZ, J. (2004) *Actividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario*. Memoria de máster dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona, *redELE*, Biblioteca Virtual 2004, nº 1, primer semestre. Recuperado en enero de 2013,

desde <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/DIAZ-M.html>

- \_\_\_\_\_ (2008) *Pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universidad de Deusto.
- DÍAZ DE RADA, A. y VELASCO MAÍLLO, H. (1996) «La cultura como objeto», *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, pp. 6-12.
- \_\_\_\_\_ (1997) *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- DÖRNYEI, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- DOYÉ, P. (1992) «Fremdsprachenunterricht als Beitrag zu tertiärer Sozialisation». En D. Buttjes *et al.* (eds.) *Neue Brennpunkte des Englishunterrichts*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DUCROT, O. (1972) *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. París: Hermann. (Traducido por W. Minetto y A. Hurtado, 1982. *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama).
- \_\_\_\_\_ (1980a) *Les échelles argumentatives*. París: Minuit.
- \_\_\_\_\_ (1980b) *Les mots du discours*. París: Minuit.
- \_\_\_\_\_ (1986) *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. (traducción de I. Afoff). Barcelona: Paidós.
- DUFF, P. (en prensa) *Case Study Research in Applied Linguistics*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- DURANTI, A. (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press. [Edición Original: 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press].

- ELBAZ, F. (1991) «Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, nº 1, pp.1-19.
- ELLIOT, J. (1991) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ERICKSON, F. (1989) «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En M.C. Wittrock (comp.) (1989) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- ESARTE-SARRIES, V. y BYRAM, M. (1989) «The perception of French People by English Students: finding from the Durham Cultural Studies Project», *Language, Culture and Curriculum*, 3 (2), pp. 153-165.
- ESCANDELL, M.V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona/Madrid: Anthropos. UNED.
- \_\_\_\_\_ (1995) «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas», *Revista Española de Lingüística*, 25, 1, pp. 31-66. Recuperado en enero de 2013, desde <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-Escandell.pdf>
- \_\_\_\_\_ (1996a) «Towards a Cognitive Approach to Politeness». En K. Jaszczolt y K. Turner (eds.): *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford: Pergamon Press, pp. 629-650(también en *Language Sciences*, 18, pp. 629-650).
- \_\_\_\_\_ (1996b) «Los fenómenos de interferencia pragmática». En L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Cuadernos de Tiempo Libre. Madrid, Colección Expolingua, pp. 95- 109.
- \_\_\_\_\_ (1998) «Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory», *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11, pp. 45-57.
- \_\_\_\_\_ (2004) «Aportaciones de la Pragmática». J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación*

*de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 179-197.

ESTÉVEZ, M. y FERNÁNDEZ, Y. (2006) *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

EVERTSON, C.M. y GREEN, J.L. (1989) «La observación como indagación y método». En M. C. Wittrock (comp.) (1989) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

FANSELOW, J. F. (1977) «Beyond Rashmorn-Conceptualizing and Describing the Teaching Act», *TESOL Quarterly*, 11, (1), pp. 17-39.

FASSNACHT, G. (1982) *Theory and practice of observing behavior*. Nueva York: Academic Press.

FIRTH, J.R. (1950) «La personalidad y el lenguaje en la sociedad», *The Sociological Review*, 42. En Firth (1957) *Paper in linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.

FLANDERS, N. (1970) *Analyzing Teaching Behaviour*. Reading: Addison-Wesley.

FRASER, B. (1990) «Perspectives on Politeness», *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 219-236.

FREEMAN, D. (1992) «Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom». En D. Nunan (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56-80.

\_\_\_\_\_ (1995) «Asking 'good' questions: perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher education», *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 581-585.

\_\_\_\_\_ (2002) «The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach», *Language Teaching*, 35 (1), pp. 1-13.



- FONTANA, A. y FREY, J.H. (2005) «The interview». En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition. Thousand Oaks. California: Sage.
- FORNS, C. (2004) Creencias y actitudes de profesores y alumnos hispanos sobre su lengua y cultura. Un estudio de caso. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera y C. Ballesteros.
- GAGE, N.L. (1963) *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- GARCÍA MATEOS, C. (2004) *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- \_\_\_\_\_ (2007) «Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Entrevista a Álvaro García Santa-Cecilia», *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5, pp. 1-10. Recuperado en enero de 2013, desde <http://marcoele.com/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-español/>
- GEERTZ, C. (2001) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición Original: 1973. *The Interpretations of Cultures*. New York: Basic Books, Inc.]
- \_\_\_\_\_ (1983) *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basis Books.
- GIL, X., GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. (1995) «Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica», *Temps d'Educació*, 14, pp. 61-82.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GOFFMAN, E. (1956) *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1ª edición, 1981). Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.V. (2001) *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ BLASCO, M. (2000) *Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas. Propuestas para el aula de E/LE*. Memoria de máster dirigida por M. Sanz. Universidad Antonio de Nebrija.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M. (2005) «Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad», *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 14, pp. 87-94.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.; GUILLÉN, C. y VEZ, J.M. (eds.) (2010) *Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- GOODENOUGH, W.H. (1957) «Cultural Anthropology and Linguistics». En *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 9, pp. 167-173.
- GUBA, G. y LINCOLN, Y.S. (1994) «Competing Paradigms in Qualitative Research». En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- GUDYKUNST, W.B. (1994) *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- GUILHERME, M. (2000) «Intercultural Competence». En M. Byram (ed.) *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, 2000, pp. 297-300.
- (2002) *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- GUILLÉN, C. (2004) «Los contenidos culturales». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sgel, pp. 835-849.
- \_\_\_\_\_ (2006) «La interculturalidad en el desarrollo curricular de lenguas extranjeras». En J. Ibañez, E. Sanz y N. Goicoechea (eds.) *La interculturalidad y el Aprendizaje de Lenguas en el Espacio Europeo*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 1-18.
- \_\_\_\_\_ (2007) «La formación del profesorado de lenguas extranjeras en EEES: de las concepciones y elementos de referencia a la forma de los contenidos», *Lenguaje y Textos*, 25, pp. 65-92.
- GUILLOTEAUX, M.J. y DÖRNYEI, Z. (en prensa) «Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation», *TESOL Quarterly*.
- GUMPERZ, J.J. (1988) La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Cook y J.J. Gumperz (eds.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- GUMPERZ, J.J. y HYMES, D.H. (Eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- GLASER, E.; GUILHERME, M.; MENDEZ, C. y MUGHAN, T. (2007) *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Centro Europeo para las lenguas vivas (CELV) Consejo de Europa.
- GRICE, P. (1975) «Lógica y conversación». En L.M. Valdés (ed.) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.

- GRIMMET, P.P. y MACKINNON, A.A. (1992) «Craft knowledge and the education of teachers», *Review of Research in Education*, vol.18, pp. 385-456.
- HALL, E.T. (1973) *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, pp.199-204.
- \_\_\_\_\_ (1978) *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- \_\_\_\_\_ (1989) *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza. [Edición Original: 1959. *The Silent Language*. Garden City. New York: Doubleday].
- HALLIDAY, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica. [Edición Original: 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold].
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós. [Edición Original: 1983. *Ethnography. Principles in practice*. Londres y Nueva York: Routledge].
- HARRIS, M. (1990) *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- HVERKATE, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.
- HERNÁNDEZ, M.T. y VILLALBA, F. (2008) «Referencias bibliográficas sobre L2 e inmigración en España (I)», *Recursos para la investigación en adquisición/ aprendizaje de segundas lenguas*, 2, pp. 10-72. Recuperado en enero de 2013, desde <http://segundaslenguaseinmigracion.com/investigaciones/Recursosbibliograficos.pdf>
- HITCHCOCK, G. y HUGHES, D. (1995) *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. London/New York: Routledge, 2ª ed.

- HOLLIDAY, A. (2004) «Issues of validity in progressive paradigms of qualitative research», *TESOL Quarterly*, 38/4, pp. 731-734.
- HORNBERGER, N.H. (1989) «Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú». En M. Llobera (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 47-62.
- HYMES, D.H. (1967) «Modelos de interacción del lenguaje y del marco social», *Journal of Social Issues*, 23.
- \_\_\_\_\_ (1971) «Acerca de la competencia comunicativa». En M. Llobera (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- \_\_\_\_\_ (1972) «Models of the Interaction of Language and Social Life». En J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell, pp. 13-33.
- \_\_\_\_\_ (1974) *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.
- \_\_\_\_\_ (1982) «What is ethnography?». En P. Gilmore y A.A.Glatthorn (eds.) *Children in and out of school. Ethnography and Education*. Washington: DC, pp. 21-32. [Traducción de Honorio M. Velasco Maíllo y Ángel Díaz de Rada, (1993) en *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 175-192.]
- IGLESIAS, I. (2010) «El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes». Ponencia en el *Primer Encuentro Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, del 1 al 21 de marzo de 2010.
- INSTITUTO CERVANTES (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.

- \_\_\_\_\_ (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, 3 vol. Madrid: Biblioteca Breve.
- \_\_\_\_\_ (2011) *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Recuperado en julio de 2013, desde [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos\\_proyectos/informe\\_buen\\_profesor\\_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2012) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado en julio de 2013, desde [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)
- JACKSON, P.W. (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JAKOBSON, R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Minuit: París.
- JIN, L. (1992) *Academic Cultural Expectations and Second Language Use: Chinese Postgraduate Students in the UK - A Cultural Synergy Model*. Tesis doctoral. Universidad de Leicester.
- JIN, L. y CORTAZZI, M. (1995) «A cultural Synergy Model for Academic Language Use». En P. Bruthiaux, T. Boswood y B. Du-Babcock (eds.) *Explorations in English for Professional Communication*. Hong Kong: City University.
- \_\_\_\_\_ (2001) «La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?». En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998], pp.104-125.
- KAHN, J.S. (comp.) (1975). *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

- KANE, L. (1991) «The Acquisition of Cultural Competence: An Ethnographic Framework for Cultural Studies Curricula». En D. Buttjes y M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KEESING, R. (1993) «Teorías de la cultura». En H.M. Velasco (comp.) *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED, pp. 51-82.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- KINDSVATTER, R.; WILLEN, W. e ISHLER, M. (1988) *Dynamics of Effective Teaching*. Nueva York: Longman.
- KNAPP, M.L. (1972) *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- \_\_\_\_\_ (1985) *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, p.33.
- KOHONEN, V. (2000) «La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras». En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*). Madrid: Cambridge University Press, pp. 295-309.
- KRAMSCH, C. (1983) «Culture and constructs: Communicating attitudes and values to the foreign language classroom», *Foreign Language Annals*, 16/6.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1996a) «Stylistic choice and cultural awareness». En L. Bredella y W. Delanoy (eds.) *Challenges for Pedagogy: Literary texts in Foreign Language Classroom*. Tubingen: Gunter Narr.
- \_\_\_\_\_ (1996b) «The cultural component of language teaching», *Language, Culture and Curriculum*, 2, pp.83-92.

- \_\_\_\_\_ (2001) «El privilegio del hablante intercultural». En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998], pp.23-37.
- KRAMSCH, C. y WHITESIDE, A. (2008) «Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence», *Applied Linguistics*, 29/4, pp. 645–671.
- KRESS, G.R. (2010) *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- KROEBER, A.L. (1963) *Anthropology: Culture Patterns and Processes*. Nueva York: Harbinger Books [1923].
- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C.A. (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage Books.
- KVALE, S. (1996) *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- \_\_\_\_\_ (2006) «Dominance through interviews and dialogues», *Qualitative Inquiry* 12/3, pp. 480-500.
- LABOV, W. (1972) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LADO, R. (1973) «Cómo se comparan dos culturas». En *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Alcalá, pp.117-131.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: Hurtado Mompeó.
- LAZARATON, A. (1995) «Qualitative research in applied linguistics: a progress report», *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 455-472.



- \_\_\_\_\_ (2003) «Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? », *Modern Language Journal*, 87/1, pp. 1-12.
- LeCOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. (eds.) (1992) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.
- LeCOMPTE, M.D. (1993) «A framework for hearing silence: What does telling stories mean when we supposed to be doing science» En D. McLaughlin y W.G. Tierney (eds.), pp.9-27.
- LEINHARDT, G. (1990) «Capturing craft knowledge in teaching», *Educational Researcher*, vol. 19, nº 2, pp. 18-25.
- LE PAGE, R. y TABOURET KELLER, A. (1985) *Acts of Identity. Creole- Based Approaches and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINDE, C. (1980) Investigating language learning/teaching belief systems. Unpublished manuscript.
- LONG, M.H. (1980) Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning. En H. Selinger y M. Long (eds.) (1983) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- LONG, M. y SATO, C.J. (1983) «Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's question». En H. Selinger y M. Long (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 268- 286.
- LÜDI, G. y PY, B. (1986, ed. revisada 2003) *Être bilingüe*. Berna: Peter Lang.
- LUSTIG, M. y KOESTER, J. (1993) *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.

- LLOBERA, M. (1995) «Discurso generado y aportado en el aula de lenguas extranjeras» en M. Siguán (coord.) *La enseñanza de lenguas por tareas*. Barcelona: ICE Horsori.
- LLOBERA, M.; PALOU, J.; BALLESTEROS, C.; CAMBRA, M.; PERERA, J. y CIVERA, I. (1999) «El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua». Alcalá de Henares: Comunicación en el XVII Congreso de AESLA.
- LLORIÁN, S. (2009) «El desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural desde el aula de ELE», *Actas del X Encuentro Práctico de Profesorado de ELE*, organizado por la Editorial Edinumen e International House Madrid, pp. 4-23.
- MAALOUF, A. (1998) *Les identités meurtrières*. Grasset: París, pp.32-38.
- MACCROSKEY, J.C. y NEULIEP, J.W. (1997) «The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales», *Communication Research Reports*, 14 (2), pp. 145-156.
- MALINOWSKI, B. (1923) «El problema del significado en las lenguas primitivas». En C.K. Ogden y I. A. Richards (1923) *El significado del significado*, traducido por Eduardo Prieto. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1931) «La cultura», en J. S. Kahn (comp.) (1975). *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 85-127.
- MANNHEIM, B. (1991) *The Language of the Inka since the European Invasion*. Austin: University of Texas Press.
- MARTÍN, J.M. (2000) «La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas». *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en enero de 2013, desde <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>

- MARTÍN PERIS, E. (dir.) *et al.* (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL. Disponible online en el Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- MARTÍN RUIZ, I. (2012) *Pensamiento y cultura de los profesores de ELE en el ámbito de la evaluación*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- MARRERO, J (1991) «Teorías implícitas del profesorado y currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 197, pp. 66-69.
- MASON, J. (1996) *Qualitative Researching*. London: Sage.
- MASONNAT, J. (1989) «Observar. Introducción». En A. Blanchet *et al.* (1989) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994) *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica* (trad. R. Pujol Álvarez y C. Raventos Roure, 1999), Barcelona: Hurtado.
- MEHAN, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- MEHRABIAN, A. (1972) *Silent messages*. Belmont. Calif.: Wadsworth.
- MERINO, E. (2010) «Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 3(1), junio-julio de 2010, pp. 70-87. Recuperado enero 2013, desde <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/214/207>
- \_\_\_\_\_ (2012) *Desencuentros comunicativos y percepciones sobre la cultura, la comunidad y la lengua en inmigrantes adultos. El caso de los pakistaníes en Cataluña*. Tesis doctoral dirigida por D. Cassany. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado en octubre de 2013, desde <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/85410/temj.pdf?sequence=1>

- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992) «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable*, 9, pp.15-21.
- MIQUEL, L. (1999) «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula», en *Lengua y Cultura en el aula de ELE, Carabela*, 45, pp. 27- 46.
- \_\_\_\_\_ (2004) «La subcompetencia sociocultural». En J. Sanchez Lobato e I. Sanchez Gargallo (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sgel.
- MOORE, H. (1994) *A Passion for Difference*. Bloomington: Indiana University Press.
- MORANT, R, y PEÑARROYA, M.I. (1997) Sobre el racismo lingüístico. En C. Hernández Sacristán y R. Morant Marco (coord.) *Lenguaje y Emigración* (pp. 127-138). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.
- MORGAN, C. (2001) «Encuentros interculturales». En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998], pp. 225-241.
- MORIN, E. (2001) *La methode: L'identité humaine*. París: Éditions de Seuil.
- MORSE, J.M. y RICHARDS, L. (2002) *Readme First for a User's Guide to Qualitative Research*. Thousand Oaks. California: Sage.
- MOSKOWITZ'S, G. (1971) «Interaction analysis: A new modern language for supervisors», *Foreign Language Annals*, 5, pp. 211-221.
- MUNBY, H. (1982) «The place of teacher's beliefs in research on teacher thinking and decision making and alternative methodology», *Instructional Science*, 11, (3), pp. 201-225.

NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (1975) *Teaching as clinical information processing* (Informe del Panel 6, National Conference on Studies in Teaching). Washington, DC: National Institute of Education.

NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN EDUCATION PROJECT (1996) *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Yonkers.

NAUTA, J. P. (1992) «¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural», *Cable*, 10. Barcelona, pp. 10-14.

NESPOR, J. (1987) «The role of beliefs in the practice of teaching», *Journal of Curriculum Studies*, 19, (4), pp. 317-328.

NEUER, G. (1997) «Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes». En M. Byram, G. Zarate y G. Neuer (1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Estrasburgo: Editions du Conseil de l'Europe.

NISSILÄ, S. (1997) «Raising cultural awareness among foreign language teacher trainees». En M. Byram y G. Zarate (eds.) (1997) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa, pp. 55-72.

NOGUEROL, A. (2006) «Ensenyar lingua im Rahmen di una society multilingüe και multiculturelle». Ponencia presentada en un congreso regional venezolano en el curso 2005-2006.

NUNAN, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (1989) *Understanding Language Classroom*. New York: Prentice Hall.

OLIVERAS, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque*

*cultural y los malentendidos*. Serie Master ELE Universidad de Barcelona. Edinumen.

\_\_\_\_\_ (2005) «La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos», *Mosaico*, 16, pp. 24-26.

OUELLET, F. (1984) «Education, Compréhension et Communication Interculturelles: essai de clarification des concepts», *Education permanente*, 75.

PAJARES, M.F. (1992) «Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct», *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.

PALOU, J., CAMBRA, M. y RIERA, M. (2000a) «La lectura en voz alta como práctica de lengua oral en la enseñanza primaria». *Actas del VI Congreso Internacional de la SEDLL*. Granada: Universidad de Granada.

PALOU, J., RIERA, M., CAMBRA, M. y CIVERA, I.(2000b) «Els professors de llengua: entre el disig i la realitat». En A. Camps; I. Ríos; M. Cambra [coord.] *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, pp. 173-182.

PALOU, J. (2002) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Cambra. Universitat de Barcelona.

\_\_\_\_\_ (2008) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. (Premi Alexandre Galí de Pedagogia 2004).

PASOLINI, P.P. (1996) *El olor de la India*. Barcelona: Península. [Edición original: 1990], *L'odore dell'India*.

PÉREZ, A. (1983) «Paradigmas contemporáneos de investigación en didáctica». En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez (dir.) *La*

*enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, pp. 95-138.

PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PIKE, K.L. (1972) «Puntos de vista éticos y émicos para la descripción de la conducta». En A.G. Smith (comp.) *Comunicación y cultura 1. La teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, pp. 233-248.

PORCHER, L. *et al.* (1988) *La civilisation*. París: Clé International.

POYATOS, F. (1980) «Interactive functions and limitations of verbal and nonverbal behaviours in natural conversation». En *Semiótica*, 30, 3-4: nota 3, p.239.

\_\_\_\_\_ (1983) «Language and nonverbal systems in the structure of face-to-face interaction», *Language and Communication*, 3, 2, pp.129-140.

\_\_\_\_\_ (1993) *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

\_\_\_\_\_ (1994a) *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

\_\_\_\_\_ (1994b) *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

PULIDO, R.A. (1995) «Etnografía i investigació educativa: concepcions esbaixades, relacions malenteses», *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 17, pp.11-30. Barcelona: U.B.

PUREN, C. (1988) *Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Clé International.

PY, B. (1989) «L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction», en *DRLAV*, 41, pp. 83-100.

- RAMOS, C. (2005) *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- RAMOS, C. y LLOBERA, M. (2012) «De dientes afuera: ¿hablamos de competencias o enseñamos competencias?», *Lenguaje y Textos*, 36, pp. 107-115.
- REBOULLET, A. (1973) *L'enseignement de la civilization française*. París: Hachette.
- RICHARDS, J.C. (1998) *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, K. (2003) *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- \_\_\_\_\_ (2006) «'Being the teacher': Identity and classroom conversation», *Applied Linguistics*, 27 (1), pp. 51-77.
- RICHARDS, J.C y LOCKHART, Ch. (2008) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen. [Edición original: 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.]
- RIERA, M.; CAMBRA, M. y CIVERA, I. (1998) «Les représentations des professeurs de langue étrangère sur le concept de langue à enseigner». *Actes de l'Euroconférence sur l'Enseignement des langues étrangères dans les Écoles Primaires Européennes: Évaluer l'Innovation et établir des Priorités de Recherche*. París.
- RÍOS ROJAS, A. y RUIZ FAJARDO, G. (eds.) (2008) *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- RÍOS ROJAS, A. (2008) «Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural», cap. I. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (eds.) (2008) *Didáctica del español como 2ª lengua*



*para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

RISAGER, K. (1995) «Language teacher's identity and the process of European Integration». En A. Aarup Jensen *et al.* (eds.) *Intercultural Competence. A New Challenge for Teachers and Trainers in Europe*, volume II. Aalborg: Aalborg University Press.

\_\_\_\_\_ (2001) «La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea». En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press], pp. 242-253.

ROBERTS, C. (1993) «Cultural studies and student exchange: Living the ethnographic life», *Language, Culture and Curriculum*, 6 (1), pp 11-17.

ROBINSON, G. (1988) *Crosscultural Understanding*. Londres: Prentice Hall.

RODRIGO, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

ROULET, E.*et al.*(1985) *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: P. Lang.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), pp. 696-735.

SAPIR, E. A. (1949) «The Unconscious Patterning of Behaviour in Society». En D. G. Mandelbaum (ed.) *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, 556. Berkeley: University of California Press.

SEALE, C.; GOBO, C.; GUBRIUM, J.F. y SILVERMAN, D. (2004) «Introduction: Inside qualitative research». En C. Seale; G.

- Gobo; J.F. Gubrium y D. Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- SEARLE, J.R. (1965) «¿Qué es un acto de habla?». En L. M. Valdés Villanueva (ed.) (1991) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, pp. 431-448.
- \_\_\_\_\_ (1969) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (1975a) «Una taxonomía de los actos ilocucionarios», *Teorema*, VI/1, pp. 43-77.
- \_\_\_\_\_ (1975b) «Actos de habla indirectos», *Teorema*, VII/1, pp. 23-53.
- SEELYE, H. N. (1997) *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company (3ª ed.).
- SERCU, L. (2001) «Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural.» En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998], pp. 254-286.
- SILVERMAN, D. (1997) «The logics of qualitative research». En G. Miller y R. Dingwall (eds.) *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage.
- SIMON, H.A. (1957) *Models of man: Social and rational. Mathematical essays*. Nueva York: John Wiley.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SODERBERG, A.M. (1995) «Teaching (Inter)cultural Awareness». En A. Aarup Jensen *et al.* (eds.) *Intercultural Competence*, vol. II, pp. 285-304.
- SOLER-ESPILUBA, D. (2010) «Compartir el ADN cultural en el aula de E/L2». Ponencia en el *Primer Encuentro*

*Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, del 1 al 21 de marzo de 2010.

\_\_\_\_\_ (1991) «Lengua y cultura españolas en el extranjero». En *Actas del VII Congreso de ASELE*. (coord.) Ángela Celis, José Ramón Heredia. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca, p.93.

SOTO MARATA, P. (2006) «Docentes, sujet@s culturales y mediador@s interculturales». En P. Álvarez (coord.) *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 9-39.

SAVILLE-TROIKE, M. (1989) *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Blackwell (2ª ed.).

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981) «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta». En J. Gimeno y A. Pérez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

SCHÖN, D.A. (1998) *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Temas de Educación. Paidós. [Edición original: 1983. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.]

SHULMAN, L.S. (1986) «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En M. Wittrock (ed.) *La investigación de la Enseñanza, I: Enfoques, teorías y modelos*, vol. I. Reimpr. Barcelona: Paidós, pp. 9-91.

SHUMANN, J.H. (1975) «Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition», *Language Learning*, vol. 25, nº 1.

SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

- SMITH, L.M. (1994) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- SMITH, S.L.; PAIGE, R.M. y STEGLITZ, I. (1998) «Theoretical Foundations of Intercultural Training and Applications to the Teaching of Culture». En D.L. Lange; C.A. Klee; R.M. Paige y Y.A. Yershova (eds.) *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspective on Culture Teaching and Learning in the Language Curriculum*, Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), Working Paper Series, University of Minnesota.
- SPADA, N. y FRÖHLICH, M. (1995) *The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sidney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- SPRADLEY, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STEELE, R. y SUOZZO, A. (1994) *Teaching French Culture. Theory and Practice*. Lincolnwood, Ill: National Textbook Company.
- STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- STORTI, C. (1998) *Figuring Foreigners Out*. USA: Intercultural Press Inc.
- TAJFEL, H. (1981) *Humans Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, S, J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TING-TOOMEY, S. (1999) *Communication across cultures*. Londres: Sage.
- TING-TOOMEY, S. y CHUNG, L. (2005) *Understanding Intercultural Communication*. Los Angeles: CA, Roxbury.

- TOMALIN, B. y STEMPLANSKI, S. (1993) *Culture awareness*. Oxford: OUP
- TORRES, J. (1988) «La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación». Prólogo en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, de Goetz, J. P.; LeCompte, M. D. Madrid: Morata, pp. 11-21.
- TRUJILLO, F. (2005) «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua», *Porta Linguarum*, 4, pp.23-29.
- TSOHATZIDIS, S.L. (ed.) (1994) *Foundations of Speech Act Theory*, Londres: Routledge.
- TUSÓN, A. (1994) «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como LE». En L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua.
- \_\_\_\_\_ (1995) «L'aula com a escenari comunicatiu», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- TYLOR, E.B. (1871) «La ciencia de la cultura». En J. S. Kahn (ed.) (1975) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 29-46.
- VALDÉS, J. (ed.) (1986) *Culture Bound Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (2003) *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- \_\_\_\_\_ (2004) «Racism, Discourse and Textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks». *Symposium on Human Rights in Textbooks*. History Foundation, Istanbul.

- \_\_\_\_\_ (2007) «El discurso racista». En J.J. Igartua y C. Muñiz (eds.) *Medios de Comunicación, Inmigración y Sociedad* (p. 9-16). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- VAN EK, J. (1986) *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- \_\_\_\_\_ (1990) «Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?». En C. Brumfit y R. Mitchell (eds.) *Research in Language Classroom*. London: Modern English Publications & The British Council, pp. 33-53.
- \_\_\_\_\_ (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Boston: Kluwer Academic.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, pp.90-91.
- VEZ, J.M. (2006) «Estructuras complejas en los usos lingüísticos. Una visión aplicada». En M. A. Santos Rego y A. Guillaumín (eds.) *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica* (pp. 227-257). Barcelona: Octaedro.
- VIDÁN FRANCO, D. (2000) *La interculturalidad en el aula de ELE*. Memoria de máster de ELE dirigida por Lourdes Díaz. Universitat de Barcelona, *redELE*, Biblioteca Virtual 2004, nº 2, segundo semestre. Recuperado en abril de 2013, desde <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/VIDAN-F.html>
- VILÀ, R. (2003) «El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación». En J. Perera (ed.) *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE, pp. 259-270.

- \_\_\_\_\_(2005) *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Bartolomé y J.V. Espín. Universitat de Barcelona
- WATSON-GEGEO, K.A. (1988) «Ethnography in ESL: Defining the Essentials», *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.
- WEAVER, G. (1986) «Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress». En R.M. Page (ed.) *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*. Londres: University Press of America.
- WEBER, E. (1996) «La interculturalitat comença per un mateix», *dCIDOB*, 56, pp.20-22.
- WENDEN, A.L. (2002) «Learner development in language learning», *Applied Linguistics*, 23, 1, pp. 32-55.
- WIERZBICKA, A. (1991) *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- WILCOX, K. (2006) «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión». En H. M. Velasco Mailló, F. García Castaño y A. Díaz de Rada (ed.) (2006) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 95-126.
- WILLIAMS, R. (1983) *Keywords*. London: Fontana.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. [Versión original: 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*] Madrid: Cambridge University Press.
- WITTRICK, M.C. (comp.) (1986) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (trad. 1989). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

- \_\_\_\_\_ (comp.) (1986) *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (trad. 1989). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (comp.) (1986) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (trad. 1990). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WOLCOTT, H. (1975) «Criteria for an ethnographic approach to research in schools», *Human Organization*, 34, p.112.
- \_\_\_\_\_ (2006) «Sobre la intención etnográfica». En H.M. Velasco Maillo, F. García Castaño y A. Díaz de Rada (ed.) (2006) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 127-144.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación. Paidós. M.E.C. [Versión original: 1986. *Inside Schools*. London: Routledge & Kegan Paul].
- \_\_\_\_\_ (1995) «Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa», *Temps d'Educació*, 14, pp. 107-131.
- WOODS, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.
- WRAGG, E.C. (1999) *Introduction to Classroom Observation*, 2ª edición. Londres: Routledge Falmer.
- ZARATE, G. (1983) «Objectiver le rapport culturelle maternelle/culture étrangère», *Le français dans le monde*, p.181.
- \_\_\_\_\_ (1986) *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette
- \_\_\_\_\_ (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. París: Didier.