



Universidad
de Alcalá

La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de ELE para inmigrantes

**Máster Universitario en Formación de Profesores de
Español**

Presentado por:

D.ª Susana Primo Doncel

Dirigido por:

Dra. María del Carmen Fernández López

Dra. María Sancho Pascual

Alcalá de Henares, a 25 de junio de 2019

RESUMEN

La inmigración en España ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, por lo que se han puesto en marcha diferentes medidas hacia la inclusión de los inmigrantes en la sociedad, siendo una de ellas la implementación de programas de enseñanza de español. No obstante, sigue habiendo muchas carencias en estos programas, sobre todo en cuanto a los materiales y la formación de docentes.

Los inmigrantes que buscan integrarse en la sociedad española necesitan un refuerzo de los aspectos culturales, ya que las diferencias de esta naturaleza podrían derivar en conflictos e influir negativamente en su imagen de la comunidad de acogida, lo que podría resultar en la desmotivación hacia el aprendizaje del español y el desinterés por integrarse en la sociedad. Conviene, por tanto, comprender cómo han de tratarse los aspectos relacionados con la interculturalidad y lo sociocultural en el aula para inmigrantes.

De este modo, en este trabajo se presentan las diferentes teorías que permitirán comprender los factores a tener en cuenta en el aula de ELE para inmigrantes y, en especial, las teorías que trabajan el tratamiento de la interculturalidad y lo sociocultural en estos contextos, con especial atención a los conceptos relacionados con la interculturalidad y la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, se presentarán diferentes propuestas sobre los materiales, la formación de los docentes y el desarrollo y tratamiento de los contenidos en el aula de ELE para inmigrantes con el fin de ofrecer la mejor experiencia de aprendizaje a este colectivo.

ÍNDICE

I. Introducción	i
II. La importancia de la cultura en la enseñanza de L2/LE	1
III. Interculturalidad y competencia sociocultural.....	5
1. Competencia sociocultural.....	6
2. Competencia intercultural	7
2.1. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica	12
3. Competencia sociocultural e interculturalidad en el MCER	13
3.1. Competencia, consciencia y habilidad intercultural	14
3.2. Competencia, consciencia y conocimiento sociocultural	15
4. Competencia sociocultural e interculturalidad en el PCIC.....	17
IV. Sobre la enseñanza de español a inmigrantes.....	19
1. El concepto de inmigrante	19
2. Teorías para comprender la enseñanza de español a inmigrantes	21
2.1. La distancia social, psicológica y la aculturación.....	25
2.2. La acomodación.....	28
2.3. La identidad social	30
2.4. La integración social.....	33
3. La enseñanza de ELE a inmigrantes	34
4. Tipos de enseñanza a inmigrantes	38
5. La alfabetización.....	41
V. Propuestas de mejora para la enseñanza de ELE a inmigrantes	43
1. El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante.....	43
2. Una nueva propuesta de mejora en contexto escolar.....	45
3. materiales, contenidos y formación del profesorado	46
3.1. Materiales y contenidos	46

3.2. Propuestas de actuación en el aula.....	50
3.3. Formación del profesorado	52
VI. Conclusiones: Interculturalidad y competencia sociocultural en el aula de inmigrantes	55
1. Propuestas de investigación.....	56
Bibliografía.....	I
Anexo	i

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye una revisión bibliográfica sobre la interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de ELE para inmigrantes. La elección del tema se debió a un interés personal y profesional por aproximarse más a la realidad de la enseñanza de ELE a inmigrantes o refugiados. Teniendo en cuenta la crisis de refugiados que se está dando en la actualidad y el número de inmigrantes que continúan llegando a España y que necesitan aprender español, se buscaba comprender mejor su realidad y concienciar sobre lo que se debe tener en cuenta para una correcta clase de español para estos colectivos. En efecto, se observó la importancia de recoger las principales aportaciones en cuanto al tratamiento de la cultura en este contexto por el aumento de las investigaciones en torno a esta cuestión a raíz de la publicación de documentos tales como el Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante, los cuales proponían desarrollar la investigación en torno a la enseñanza de inmigrantes por el auge de la inmigración en España que se habría dado en los años precedentes a su publicación y la observación de carencias en este campo. Es por esto que, además de crecer el número de medidas a nivel nacional, aumentaron los trabajos en torno al aula de inmigrantes.

Parece haber una idea generalizada sobre la importancia de tratar la cultura en el aula de ELE y, en especial, si se trata de extranjeros que buscan su integración en sociedades hispanas. No obstante, el tratamiento de la cultura y la adquisición de las competencias intercultural y sociocultural en el caso de los inmigrantes se ve condicionada por el día a día de este colectivo y factores psicológicos que conviene tener en cuenta. Se trata de un tema, cuanto menos, actual y que se ve condicionado por diversos factores que conviene comprender antes de adentrarse en el aula. Esto es lo que ha motivado que este trabajo establezca un marco teórico sobre los conceptos e ideas que se han propuesto y que se deben tener en cuenta para comprender la inclusión y el tratamiento de lo intercultural y lo sociocultural en el aula de ELE a inmigrantes. En consecuencia, en este trabajo se trabajarán conceptos y teorías de los ámbitos de la didáctica de lenguas (específicamente de español como lengua extranjera), la interculturalidad, la psicolingüística, la sociolingüística y la inmigración.

Se comenzará pues con un apartado teórico sobre la importancia del trabajo de la cultura en el aula de ELE en general. Así, se muestra la relación entre lenguaje y cultura, los componentes de la cultura y las implicaciones que esto tiene para los individuos que

entran en contacto con culturas ajenas. En efecto, cuando una persona entra en contacto con otra cultura pasará por diferentes etapas de adaptación y pueden producirse conflictos, por lo que resulta esencial trabajar la cultura previamente a introducirse en un país extranjero o, en el caso de los inmigrantes que llegan antes de tener contacto con el idioma, darles un refuerzo cultural, lo que suele resultar en un mayor tratamiento de la cultura en los cursos para inmigrantes.

Tras esta breve introducción a la importancia de tratar las culturas en el aula de ELE, se trabajarán el tratamiento y los conceptos derivados de lo intercultural y lo sociocultural en documentos de referencia para la enseñanza de español (el MCER y el PCIC). Esta sección comienza explicando el concepto de competencia comunicativa, para introducir al lector hacia el concepto de subcompetencia sociocultural y las ideas de *Cultura*, *cultura* y *kultura* de Miquel y Sans. En línea con este esquema, se explica a continuación qué es la competencia intercultural, un concepto que implica comentar el significado de comunicación intercultural y de consciencia intercultural, así como la distinción entre interculturalidad y multiculturalidad. Asimismo, antes de ver su tratamiento en el MCER y los apartados que se dedican a las competencias intercultural y sociocultural en el PCIC, se presenta un nuevo concepto desarrollado en torno a la competencia intercultural: la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.

Se procederá entonces a la presentación de teorías íntimamente relacionadas con el inmigrante y que repercutirán en el aprendizaje de español a su llegada. De este modo, se van a presentar, en primer lugar, teorías relacionadas con el concepto de inmigrante, las etapas del proceso migratorio y su posible repercusión psicológica en el inmigrante, la construcción de su identidad, los factores afectivos que influirán en el aprendizaje de español por los inmigrantes (como la motivación y las variables socioafectivas), la aculturación (mediante las ideas de Schumann, Berry y el nuevo Modelo Ampliado de Aculturación Relativa), la acomodación (de Giles y Ogay), la identidad social (teoría de la Identidad Social de Tajfel y Modelo de Proyección de Le Page y Tabouret-Keller) y la integración social.

Tras trabajar las teorías relativas a los factores que influirán en el aprendizaje de español de los inmigrantes, se muestra el abanico de teorías y propuestas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes, así como las causas que impiden su correcta implementación. En esta parte se descubren las diferentes propuestas generales y cuestiones previas sobre esta enseñanza, se trata la cuestión de la alfabetización (puesto

que esta se trataba en un amplio número de documentos) y los tipos de enseñanza a inmigrantes que se distinguen a día de hoy en España, así como propuestas para su clasificación. En esta punto, cabe subrayar las aportaciones de Lourdes Miquel López, Francisco Villalba y M. T. Hernández, Pujol Berché y el MAREP.

Finalmente, se incluye una sección con las propuestas de mejora para este tipo de enseñanza a partir de las realizadas en el *Manifiesto de Santander*, las *Propuestas de Alicante* y las de López Rupérez para el contexto escolar. Estas propuestas llevan a presentar el trabajo que se debería dar en cuanto a los materiales, los contenidos y la formación del profesorado para el correcto desarrollo del aula de ELE para inmigrantes, puesto que se han observado más lagunas en estos ámbitos. Así pues, se presentan documentos que pueden servir de referencia para el desarrollo y la selección de los contenidos y materiales con el fin de desarrollar las competencias y habilidades interculturales y socioculturales, que va seguido de propuestas de actuación en el aula en el que se indican enfoques y técnicas de aula que se podrían usar. Esto lleva a recomendaciones sobre la formación específica para profesores de ELE para inmigrantes, donde se indican los contenidos que deberían trabajarse en los programas de formación y los cursos ya existentes.

Al final del trabajo, se encuentran las conclusiones, en las que se resumen las principales ideas trabajadas y se proponen posibles proyectos de investigación que podrían realizarse en base a lo expuesto en este trabajo. En efecto, este trabajo procura no solamente recoger una bibliografía actualizada sobre lo intercultural y lo sociocultural del aula de ELE a inmigrantes, sino también permitir que el lector se familiarice con la enseñanza de ELE a este colectivo, los factores a tener en cuenta en la misma y los conceptos sobre el tratamiento de la cultura en la enseñanza de idiomas.

La búsqueda de datos

Conviene subrayar que en la búsqueda de datos se partió de la bibliografía de los capítulos *Los contenidos culturales* (de Carmen Guillén Díaz), *La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional* (de Belén Muñoz López), *La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares* (de Félix Villalba Martínez y M.^a Teresa Hernández García) y *La enseñanza del español a inmigrantes adultos* (de Isabel García Parejo) del *Vademécum de formación de profesores de español* y los capítulos *Cultura e interculturalidad* (de Beatriz Méndez Guerrero) y *La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes* (de Elizabeth Miras Páez y María Sancho Pascual) del

Manual del profesor de ELE. Tras la selección inicial de bibliografía, se recurrió al catálogo de Dialnet, el catálogo de la biblioteca del Instituto Cervantes, el catálogo del CRAI, el catálogo de la Universidad de la Rioja, Google Scholar y el Centro Virtual Cervantes. Este último ha resultado clave para esta etapa, puesto que en la Biblioteca ELE hay una sección sobre la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes en el que resultaron de especial interés los siguientes apartados¹:

- *Documentos*, en el que hay documentación relacionada con la enseñanza de lenguas a inmigrantes. Los documentos propuestos tratan la atención educativa que estos reciben, el análisis de la situación de inmigración y las propuestas de actuación, el *Manifiesto de Santander* y textos sobre los factores afectivos e interculturales en esta enseñanza.
- *Encuentro*, que da acceso a las actas del encuentro de 2003 «La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», en el que se plantearon diversas cuestiones sobre este tema como el diseño de materiales, la enseñanza en contextos escolares, la enseñanza a adultos y la alfabetización.
- *Español como nueva lengua*, en el que se presenta el documento *Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*.

De este modo, gracias a la Biblioteca ELE, se encontraron documentos que permitieron aumentar la bibliografía. Asimismo, se accedió a revistas y bases de datos como *Lengua y migración*, *MarcoELE*, *LinRed* y *Segundas Lenguas e Inmigración en red* con el fin de completar el trabajo. Asimismo, se recurrió a documentos oficiales como el MCER, el PCIC y el MAREP para ver las propuestas de tratamiento de la cultura, la interculturalidad y la competencia intercultural en el aula de ELE en general, al no hallarse un documento especial específico para la enseñanza de ELE a inmigrantes, más allá de las *Orientaciones para la programación de un curso de emergencia para inmigrantes adultos* del Instituto Cervantes.

Por último, se asistió a las ponencias «Sociolingüística en contextos escolares» (de D.^a Juana Santana Marrero), «Sociolingüística y enseñanza de ELE» (de D. Antonio Manjón-Cabeza Cruz) y «Sociolingüística de la migración» (de D. Florentino Paredes García) de las *IX Jornadas de lengua y comunicación sociolingüística: Investigación y*

¹ Acceso a *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/default.htm

enseñanza celebradas en la Universidad de Alcalá el 9 y 10 de abril. En efecto, estas jornadas resultaron de gran ayuda para la selección de entre la bibliografía las teorías sobre la identidad de los inmigrantes, la aculturación y la integración social.

En cuanto a los criterios de búsqueda, no se ha distinguido por nacionalidades, puesto que se ha procurado llevar a cabo un trabajo global. No obstante, sí se ha procurado delimitar la investigación al contexto español. Asimismo, tras las búsquedas iniciales de *competencia sociocultural*, *competencia intercultural*, e *interculturalidad*, y a raíz de las lecturas de los documentos oficiales, se incluyeron en la búsqueda los conceptos de *sensibilidad*, *empatía* y *habilidad* intercultural, y *consciencia sociocultural*. Además, a partir del concepto de *inmersión* se encontró la *submersión* y, en cuanto a distinciones similares, se investigó la diferencia entre *pluriculturalidad*, *interculturalidad*, *multiculturalidad* y *transculturalidad*. Por otro lado, en cuanto al proceso de inmigración se usaron términos como *inmigrante*, *refugiado* o *asilo* con el fin de delimitar el público investigado y el término *integración* conllevó a la búsqueda de teorías sobre la *acomodación*, la *aculturación* y la *distancia psicológica y social*. Cuando se comenzó a desarrollar el tratamiento de los conceptos culturales en el aula, se utilizaron construcciones como *aula intercultural* y, a partir de ahí, se derivó hacia *enfoque intercultural* y se encontraron los diferentes enfoques pluriculturales y propuestas de aula (a través de construcciones como *cultura en el aula de/para inmigrantes*, *aula de ELE inmigrantes* o el mismo título del trabajo dividido).

Para terminar con esta breve presentación de la metodología de búsqueda seguida, conviene destacar que, cuando se recurrió a GoogleScholar, se comenzó realizando las búsquedas con comillas para limitar los resultados y con la construcción *pdf* fuera de las comillas con el objetivo de encontrar artículos de revista. No obstante, cuando aparecían pocos resultados, se quitaban las comillas para observar derivaciones, lo cual resultó en la inclusión de términos como los ya indicados en los motores de búsqueda.

II. LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE L2/LE

La comunicación «[...] se concibe como puesta en común, interacción, acción de compartir valores, modo de establecer vínculos y relaciones entre las personas» (Rizo García, 2013: 27), sufriendo los valores modificaciones culturales. En efecto, Casado Velarde comienza el segundo capítulo de su obra *Lenguaje y cultura* (1988: 27) afirmando:

El lenguaje, como actividad libre del hombre, y también como producto de esa actividad, constituye un fenómeno cultural. Todo acto lingüístico es un acto creador, que se funda en un saber [...] posee todas las características de aquellas actividades creadoras del espíritu cuyos resultados [...] se llaman conjuntamente cultura.

Así, el lenguaje es reflejo de la cultura y se construye en sociedad: los significados se forman de manera histórica, puesto que el significado varía en función de «necesidades, intereses, ámbito y cultura de cada comunidad» (Casado Velarde, 1988: 35). No obstante, también cabe aclarar que la cultura resulta del lenguaje, ya que este funciona como instrumento para distinguir a las personas y comunidades y permite su transmisión entre generaciones.

En esta línea, la cultura puede considerarse como un sistema de creencias, normas y valores, a partir de los que se construye una idea de la realidad que da sentido al comportamiento de cada individuo (Rizo García, 2013). Los elementos que forman la cultura incluyen (Miquel, 2004: 20):

- Los símbolos: representaciones que aportan significado o que dan información que solo conocen las personas que forman parte de la cultura.
- Las actuaciones: pautas que marcan cómo nos comportamos en determinadas situaciones.
- Los modos de clasificación de la realidad: categorías o taxonomías que cada cultura establece sobre la realidad.
- Las creencias (relacionadas con las supersticiones).
- Las presuposiciones (relacionadas con las actuaciones).

De este modo, el individuo forma parte de una comunidad, adquiere expectativas, habilidades y costumbres sobre lo que resulta adecuado social y comunicativamente y evalúa el comportamiento ajeno en función de estos conocimientos. En consecuencia, el individuo es portador de su cultura, que se ve reflejada en sus interacciones, y adquirir otras pautas le resulta complicado porque tiene un módulo específico que le permite ser eficaz en una lengua determinada, pero no en otra (Arnd Witte, 2011).

Por su parte, Ullmann indica que las palabras predisponen al ser humano hacia maneras de pensar determinadas (Casado Velarde, 1988). Tal y como indica Lado (1973:120; en Zurdo, 2002:158), los significados varían culturalmente y representan la manera en que se ve el universo desde un punto de vista cultural. Un claro ejemplo del diferente valor que adquieren las palabras dentro de cada pensamiento o ideología es la existencia de connotaciones, que derivan de un uso repetido de una palabra específica con un sentido determinado. Así, la mentalidad – en función del contexto histórico y social – podría mostrar el uso y el significado que se va a conferir a determinadas palabras (Casado y Velarde, 1988).

En esta línea, la cultura es dinámica y variable y comprenderla conlleva conocerse a uno mismo en comunidad, como individuo, y conocer a los otros (Pujol Berché, 2009). De esta forma, la cultura no puede estudiarse como un mero hecho o resultado, sino que hay que ir más allá. Para ver esto de manera más visual, se puede recurrir a la teoría del iceberg de Hall. Así, en la parte superficial encontramos comportamientos y costumbres, pero la mayor parte del iceberg y, por tanto, de la cultura, se encuentra «sumergida» y es en esta en la que encontramos los valores, creencias y pensamientos. Así, cuando uno se introduce en una nueva cultura observa comportamientos y, a medida que permanece en ella, puede ir descubriendo las creencias, valores y pensamientos que determinan tales costumbres, lo que implica la importancia de no juzgar una cultura de manera superficial (Wordpress, 2017).

En relación con esto, un comportamiento culturalmente «normal» puede no serlo en otra cultura, y la reacción puede depender también de la situación personal y la relación entre los individuos. Así, como consecuencia sobre la no adecuación comunicativa por cuestiones culturales, se atribuirán actitudes, rasgos psicológicos y se crearán

estereotipos² (Rizo García, 2013). Las diferencias culturales pueden resultar en conflictos, de modo que hay que enseñar las estrategias seguidas por la mayoría de una comunidad de habla en determinadas situaciones. La discordancia cultural – resultado del desconocimiento de la cultura – puede evitarse si se recurre al sistema de referencias o al tratamiento de expectativas previas al contacto con la cultura (Zurdo, 2002). Esto es lo que conlleva la competencia sociocultural. En efecto, siempre que hay contacto entre culturas, se da un choque cultural y, a mayor distancia entre las culturas, mayor será; pero esto variará también en función de la experiencia del sujeto en contextos multiculturales y la frecuencia de intercambios interculturales (Níkleva y López García, 2016).

Por otro lado, Ríos Rojas en *Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural*, indica las fases que se darían en el proceso de integración en una nueva cultura que distinguieron Furham y Bochner (en Ríos Rojas, 2008: 27):

1. El viaje iniciático (motivación e interés por la nueva cultura).
2. Choque cultural (se identifican diferencias culturales y se da cierto rechazo a estos).
3. Estrés cultural (bloqueo).
4. Integración (el individuo enriquece su personalidad mediante la adopción de la nueva lengua y cultura).
5. La nueva identidad (adopción de hábitos y modelos comunicativos y sociales de la nueva cultura).

Esta propuesta va de la mano del esquema que Adkins, Birman y Sample muestran en la obra *Cultural Adjustment, Mental Health and ESL*, en el que se distinguen las siguientes fases del proceso de adaptación cultural (1998: 11-12):

- 1) La luna de miel, en la que el individuo idealiza la nueva cultura y se aproxima a ella con optimismo. Puede resultar útil para lidiar con el estrés inicial, pero si se da una idealización extrema se puede llegar a la decepción en la siguiente etapa o a desestimar las dificultades a las que se estén enfrentando.
- 2) El choque cultural, caracterizado por la frustración y la búsqueda de fuentes de cultura de la comunidad cultural y étnica de su país de origen al sentir que

² Según recoge Porcher (1995: 64) entendemos los estereotipos como: «[...] juicios de valor y representaciones sobre personas y grupos. Conductas fijas difíciles de eliminar porque son potentes y están arraigadas».

se tienen demasiadas diferencias culturales con la comunidad de acogida o, incluso, su rechazo. El refugiado puede sentir que integrarse le será imposible.

- 3) El ajuste inicial, en el que el refugiado adopta un punto de vista más realista y empieza a dar pequeños pasos hacia la adaptación en el nuevo país.
- 4) La integración, que se refiere al momento en el que el refugiado ya se siente parte del nuevo país y puede hacer frente a las experiencias sociales que experimenta sin estrés, encontrando asimismo un estilo de aculturación que le conviene.

Así, aunque Adkins, Birman y Sample no consideren el estrés cultural como una fase del proceso de integración, este se comprende como un elemento que forma parte del mismo (1998). En efecto, el *choque* o la *discordancia cultural* repercutirá en el desarrollo de las destrezas lingüísticas porque, como los estándares culturales rigen las relaciones interpersonales y los hábitos de conducta compartidos por la comunidad, el aprendiente percibirá, decodificará y aplicará este sistema de signos y lo diferenciará de su propio sistema cultural.

Estas propuestas ilustran el proceso de aculturación por el que los inmigrantes – protagonistas del presente trabajo – deberán pasar en su llegada a España. En efecto, el inmigrante se enfrentará a factores estresantes y a un choque cultural que dificultarán su integración, por lo que, si se quiere fomentar la relación intercultural, cabe determinar los factores culturales del contexto social del que formará parte el estudiante (comunidad de acogida en este caso), de manera que no se recurran únicamente a generalizaciones o estereotipos, puesto que el proceso de aculturación conlleva conocer la lengua e interpretar adecuadamente el sistema de valores

De esta forma, antes de acercarse a la nueva cultura, cabe conocer las características de la cultura propia y de la ajena para así poder ordenar las similitudes y diferencias y no partir únicamente de la organización del mundo del propio individuo. Se trata pues de adquirir conocimientos culturales que permitirán la fluidez expresiva, ya que en caso contrario se podrían dar interferencias en la decodificación.

III. INTERCULTURALIDAD Y COMPETENCIA

SOCIOCULTURAL

En las últimas décadas se ha dado una tendencia de aumento del trato de la interculturalidad en el aula de LE, y de las capacidades de percepción y comprensión de las diferencias culturales en aras a la adquisición de la competencia comunicativa. De este modo, la enseñanza de la lengua extranjera ya no se concibe únicamente para aprender contenidos lingüísticos, sino que también se pretende que permita al individuo identificar y comparar su cultura con otras. La enseñanza de lenguas en la actualidad se orienta a la adquisición de la competencia comunicativa, compuesta por saberes, habilidades, experiencias y aptitudes que condicionan la convivencia y las relaciones entre individuos y entre grupos. Si se concibe entonces la comunicación como un constructo social, la competencia comunicativa dependerá del contexto cultural (Bermúdez y González, 2011).

De esta manera, se puede afirmar que la competencia comunicativa constituye la habilidad para usar los conocimientos gramaticales en diferentes situaciones comunicativas, de manera que está formada por unas subcompetencias (lingüística y sociolingüística), y tiene una naturaleza dinámica. En esta línea, Canale y Swain distinguieron los siguientes elementos de la competencia comunicativa (Bagarié y Dijgunovic, 2007: 97-98):

- la subcompetencia gramatical (lingüística, los conocimientos del sistema verbal y no verbal),
- la subcompetencia sociolingüística (que permite adaptar los conocimientos lingüísticos al contexto sociocultural),
- la subcompetencia discursiva (que permite combinar la forma y significado para construir textos),
- la subcompetencia estratégica (compuesta por estrategias que permiten hacer frente a problemas que puedan surgir en el proceso comunicativo, como el parafraseo, la repetición y las modificaciones, o para hacer que la comunicación sea más efectiva).

Se ha trabajado bastante el concepto de la competencia comunicativa, pero para hacerse una idea sobre la evolución de este concepto se puede consultar el esquema propuesto en la obra de Bagarié y Dijgunovic (2007: 98) incluido en el *Anexo*.

1. COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

Siguiendo a Bermúdez y González (2011), la subcompetencia sociocultural forma parte de la competencia comunicativa y está formada por normas de interacción social, la comprensión del comportamiento cultural, y la adquisición de otra cultura y sus creencias. No obstante, manejar el concepto de *subcompetencia sociocultural* y deducir lo que ello implica no ha sido sencillo. De hecho, antes se distinguía entre competencia sociocultural y competencia social: la primera se refería a la capacidad para usar una lengua determinada según la actividad lingüística con la situación y el registro y con rasgos de comunicación propios de la comunidad de habla, mientras que la segunda comprendía la capacidad de relacionarse con otros en relaciones sociales (VV.AA., 2008).

Ahora bien, en el Diccionario de términos clave de ELE se define la competencia sociocultural como (VV.AA., 2008):

[...] La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla [...] parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Los contenidos culturales incluyen entonces los conocimientos socioculturales que permiten actuar adecuadamente en interacciones comunicativas, la cultura y civilización (aprendidas explícita y conscientemente) y las expresiones artísticas. En efecto, siguiendo la clasificación de la cultura que proponen Miquel y Sans, los conocimientos socioculturales se corresponderían con la Cultura enciclopédica, que recoge el legado histórico, tradiciones y fiestas. Lourdes Miquel y Neu Sans (2004: 1-6), distinguen entre la Cultura legitimada (la literatura y arte, lo enseñado), la cultura esencial (que comprende los conocimientos para usar la lengua de manera adecuada y efectiva, donde se encuentran las creencias, suposiciones, pautas, juicios y reglas de comportamiento) y la kultura (o cultura epidérmica). Así, la parte de la cultura más difícil de adquirir es la cultura esencial o *cultura*.

Esta subcompetencia aparece también recogida en diferentes materiales de referencia para la enseñanza de español como lengua extranjera, como son *el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa, o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

2. COMPETENCIA INTERCULTURAL

La competencia intercultural puede entenderse como la habilidad del alumno de negociar y convertirse en mediador, que va más allá de la competencia sociocultural al estar compuesta por conocimientos, actitudes y destrezas que permiten al hablante comunicarse de manera efectiva en contextos multiculturales (García Balsas, 2015). Por su parte, en el Diccionario de términos de ELE, se define la competencia intercultural como: «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual [...]» (VV.AA., 2008).

A partir de esta definición, conviene comprender qué se entiende por *comunicación intercultural*, para lo que se puede recurrir de nuevo al Diccionario de términos de ELE (VV. AA., 2008):

Aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han desarrollado [...] su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando diferencias.

Por otro lado, cabe también distinguir la interculturalidad de la multiculturalidad. La multiculturalidad implica la convivencia de diferentes culturas, en la que pueden darse diferentes situaciones, como puede ser, en primer lugar, el reconocimiento y la defensa de los derechos de las minorías, el nacimiento de conflictos por discriminar lo ajeno, la coexistencia sin interacción o la asimilación y el rechazo hacia la cultura del otro. Así pues, conviene no caer en lo multicultural y situarse en lo intercultural, un punto en el que se da la convivencia de culturas. El hecho de que se mantengan relaciones interculturales podría derivar, de nuevo, en diferentes situaciones: la dominación y no reconocimiento del otro (buscando hacer desaparecer a la otra cultura), el diálogo y respeto (que resultaría en modificaciones en ambas culturas), o el reconocimiento, situación en la que ninguna cultura recibiría modificaciones (Rizo García, 2013).

La multiculturalidad no considera, por tanto, la relación entre las culturas, mientras que la interculturalidad se centra en estas relaciones y busca poner al mismo nivel los diferentes grupos culturales de la sociedad, fomentando la comunicación, la comprensión y la negociación (Ríos Rojas, 2008). Todo esto implicaría reconocer los derechos del otro e integrar la interculturalidad para comprenderse, lo cual conlleva establecer relaciones y, por tanto, ser consciente de que la identidad conlleva diferencias entre individuos.

La comunicación intercultural se da, por ende, entre individuos de origen cultural distinto y que son conscientes de que tienen unos referentes culturales diferentes. Para que se dé esta comunicación, se necesita la capacidad de percibir la diferencia, buscar la comprensión y el entendimiento mutuos, encontrar estrategias para evitar malentendidos, desarrollar una actitud de negociación, usar la comunicación para evitar obstáculos y buscar, ante todo, la comprensión (Rizo García, 2013). Estas son pues las actitudes que interesará fomentar en el aula de español para inmigrantes y en la propia sociedad española.

Siguiendo con esta competencia, para Deardorff (2011: 37-38) esta se refiere a la adopción de un comportamiento y una comunicación adecuados y efectivos en situaciones interculturales. Esta autora distingue los siguientes elementos dentro de la competencia intercultural:

- Las actitudes que requiere (respeto, curiosidad, apertura hacia el otro, voluntad de descubrir, conocer y salir de la zona de confort).
- Los conocimientos que demanda (consciencia sobre su propia identidad cultural, conocimiento cultural general, comprensión cultural, consciencia sociolingüística).
- Las habilidades (observación, escucha, evaluación, análisis, interpretación y relación).
- Los resultados internos (las actitudes, los conocimientos y las habilidades derivan en una flexibilidad, una adaptabilidad, empatía y una perspectiva étnica, siendo la más importante la empatía).
- Los resultados externos (comunicación, más que efectiva, apropiada, ya que esto se relaciona más con concepciones culturales).

Para desarrollar la competencia intercultural, hay que tratar entonces aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, que se ven reflejados en sus cuatro componentes: las actitudes (curiosidad, apertura/permeabilidad), los conocimientos (sobre la comunidad cultural de origen y ajena), la capacidad para interpretar, comparar y relacionar aspectos culturales, y las capacidades de descubrimiento e interacción.

Michael Byram identificó cuatro «saberes» ligados a las competencias del aprendiz, que quedan recogidos en la siguiente imagen:

Saber ser; <i>competencia existencial</i> (actitudes y valores)	Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera. Ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la suya propia.
Saberes; conocimiento declarativo (conocimientos)	Se trata de la adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera.
Saber aprender; (habilidad para aprender)	Saber aprender de la otra cultura. Esta habilidad permite analizar y expresar la experiencia así como adaptarla a nuevas situaciones dadas.
Saber hacer; las destrezas y las habilidades (comportamientos)	Saber comportarse en la nueva cultura
Saber comprender (comprensión)	Comprender la nueva cultura ayudará a reducir el etnocentrismo inicial del que parte el alumno.
Saber implicarse (compromiso)	Implica un compromiso crítico con la cultura extranjera que parte de la suya propia. Se trata de un saber actuar de tipo cultural desde una posición crítica.

Imagen 1: *Saberes del aprendiz de lenguas*. Fuente: Byram, 1995, adaptación de Álvarez Baz y Jilani, 2017: 48.

Por su parte, Theo Harden habla de la competencia comunicativa intercultural, la cual se define como la habilidad para comprender el idioma y comportamiento de la comunidad meta y explicárselos a los miembros de la cultura materna (2011: 82). Esta competencia comunicativa intercultural, basada en la negociación de significados y conductas comunicativas, permite que se den relaciones en términos de igualdad y comprensión en aras a la convivencia entre personas con diferentes referentes culturales, siendo las habilidades las que llevan a adecuar el comportamiento en un contexto determinado favoreciendo una comunicación eficaz. Así, esta competencia está formada por habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales (Vilá, 2003).

La competencia cognitiva se refiere a conocer, comprender y ser consciente de los elementos culturales y comunicativos que favorecen la comunicación, entre los que cabe trabajar la apropiación al contexto modificando comportamientos, la comprensión de la influencia de la cultura en el lenguaje, la identificación de las semejanzas y diferencias culturales, el control de la incertidumbre, la minimización de prejuicios y, en definitiva,

la consciencia de las dinámicas culturales, la cual puede trabajarse a través del desarrollo de la autoconciencia y la conciencia cultural.

Por su parte, la competencia afectiva se relaciona con el control emocional, que implica controlar la ansiedad, trabajar la empatía, interesarse por las diversas realidades culturales, estar predispuesto hacia el entendimiento, reflexionar desde un punto de vista cultural, desear reconstruir la identidad y ser abierto de mente. Así, entre estas competencias, cabe subrayar la empatía y la motivación hacia el intercambio intercultural. En cuanto a la competencia comportamental, esta muestra de manera externa la adecuación de la conducta al contexto, lo cual conlleva usar adecuadamente sus conocimientos culturales y tener habilidades verbales y no verbales que permitan una comunicación efectiva.

Todos estos elementos se adquieren con el aprendizaje de la lengua materna, en la medida en que se relativizan valores, y se crean categorías, creencias y actitudes. No obstante, como ninguno de los conceptos o componentes de la competencia intercultural se puede definir de manera general para todos los individuos al tratarse de variables que se desarrollan poco a poco individualmente y se construyen en relación con su sociedad, la competencia intercultural deberá trabajarse en el aula como un proceso y teniendo en cuenta los diferentes factores que influyen en su adquisición y trabajándola en diferentes niveles (Witte, 2011).

Cabe subrayar, asimismo, que la competencia intercultural variará también en función de características individuales –el autoconcepto, la autoestima, la apertura hacia el resto y la posición de igualdad – o contextuales – la confianza entre los interlocutores, el desarrollo de relaciones, la gestión del conflicto –, así como competencias y habilidades sociales, competencias interpersonales y competencias lingüísticas. Estas últimas competencias quedarían recogidas en las competencias relacionadas con la apertura al resto de culturas (Vilá, 2003). Las habilidades interculturales consisten en aceptar e interiorizar referentes culturales para crear relaciones y enriquecerse así del intercambio intercultural (Pujol Berché, 2009:713). Estas son las habilidades que deberán tratarse en el aula de ELE a inmigrantes si se quiere fomentar la competencia intercultural, que podría comenzar por el análisis de necesidades inicial y el uso de cuestionarios de comunicación intercultural (Vilá, 2003).

Como consecuencia, la competencia intercultural ha de desarrollarse de manera subjetiva en los intentos del individuo por conocer y comprender la lengua y cultura

ajenas. Aquí resulta clave la motivación hacia el proceso, ya que lo básico es tener interés por adquirirlo. Los retos de la enseñanza de la competencia intercultural en el aprendizaje de segundas lenguas incluyen pues (Witte, 2011:101-102).:

- El hecho de que la enseñanza institucional se suela dirigir a grupos evaluados mediante exámenes formales, ya que, al tratarse de un proceso subjetivo y dinámico, la adquisición de actitudes interculturales no puede recibir una nota. Además, el concepto de competencia implica diferentes componentes que tampoco son evaluables porque dependen de variables internas y externas al individuo.
- El contexto sociocultural no es tan fácil de introducir en el aula como los conocimientos gramaticales, ya que la cultura, a diferencia de la gramática, ni se puede explicar mediante normas ni constituye un conocimiento factual.
- La enseñanza de la competencia no es unidimensional, sino que depende también de aspectos relacionados con los conocimientos previos del mundo, los conceptos del mismo y la psicología del alumno. El aprendizaje de la competencia intercultural debe atender los elementos de la experiencia intercultural, la consciencia de diferencias y similitudes culturales, y aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Así, lo intercultural, al igual que lo sociocultural, no puede enseñarse de manera objetiva o como un producto, sino como un proceso de adquisición e interiorización de conocimientos paralelo al aprendizaje de la lengua. En este contexto resultará clave, además, que el profesor incite al alumnado a implicarse en el desarrollo de las actitudes interculturales y a salir de su zona de confort. Ahora bien, el desarrollo de esta competencia tiene lugar a lo largo de la vida, de manera que no solo hay que prestar atención a sus componentes, sino también al proceso de adquisición de la competencia en sí. La competencia intercultural no se adquiere solo al aprender una lengua, hay que desarrollarla, y se puede adquirir en diversos contextos. En el caso de los inmigrantes, se adquirirá dentro de un contexto real y social español.

No obstante, el hecho de vivir en el país no supone únicamente ventajas para adquirir la competencia intercultural, sino que entran en juego diversos factores como la identidad del individuo, la identidad sociocultural y la percepción del otro (Witte, 2011). En definitiva, el fin de la adquisición de los contenidos socioculturales y de la

competencia intercultural es alcanzar el nivel transcultural, en el que el alumno podrá mediar entre culturas. El alumno alcanzará este nivel tras haber pasado por el nivel monocultural (de observación) y el intercultural (de comparación) durante el proceso de adquisición de la competencia intercultural (Nikleva, 2012:172).

Rico Martín (2013) relaciona la competencia existencial del MCER (aquello relacionado con la individualidad, la personalidad, el concepto que se tiene de uno mismo y de los otros y el deseo de interactuar con el resto) con la competencia transcultural. Para llegar a esta competencia, hay que trabajar las habilidades cognitivas (culturales), afectivas (control emocional) y comportamentales (verbales y no verbales) tanto entre los inmigrantes como en los miembros de la comunidad de acogida. En esta línea, mientras en el nivel intercultural se compararían ambas culturas y el estudiante se sumergiría en la nueva cultura para superar los estereotipos, en el nivel transcultural el alumno sería un mediador que habría dejado atrás los prejuicios culturales y actuaría buscando la cooperación y la comunicación (Rico Martín, 2009). Por lo tanto, hay que permitir en el aula el trabajo de la cultura materna e intercultural.

2.1. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica

Para hacer frente a la necesidad de establecer un vínculo entre la enseñanza comunicativa de la lengua y la competencia intercultural, surge la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). De este modo, la lengua sirve para construir el conocimiento, y la comunicación intercultural (construida a partir de la reciprocidad y el diálogo entre culturas) ayuda a desarrollar el pensamiento crítico del alumno. Esta competencia se presenta de manera breve en el artículo *Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera. La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica* de Marimón Llorca (2016)

Esta autora explica que la competencia comunicativa intercultural crítica dará herramientas lingüísticas al alumno para comprender la comunicación y la diversidad lingüística y para relacionar los aspectos sociocomunicativos y formales del lenguaje. Esta competencia también ayudará a que el alumno sea consciente de que elabora una realidad propia para trabajar la cultura del idioma en base a los conocimientos formales transmitidos por los discursos que trabaja en el aula. Se busca pues que el alumno comprenda que la lengua constituye un conocimiento y que sus estructuras transmiten significados, siendo entonces consciente de cómo influyen en este proceso la

organización del enunciado, la selección del vocabulario, la distribución de papeles de los «actores» y el orden del enunciado que elige el autor. Asimismo, esto servirá al estudiante para aprender a pensar en torno a sí mismo y sobre el mundo a través del lenguaje y, por ende, convertirse en un hablante intercultural crítico.

Como resultado, el aprendiente desarrollará también sus capacidades de reconocimiento, respeto y estimación de la diversidad cultural, pudiendo así aprovechar la diversidad cultural para enriquecerse, reconocer los sistemas de valores y creencias de su comunidad, y adaptarse a diferentes escenarios comunicativos y socioculturales. En definitiva, conlleva obtener una perspectiva crítica de la lengua y la cultura, así como tomar conciencia sobre cómo influye la expresión verbal en la construcción de un imaginario cultural: el alumno aprende que puede cambiar los juicios en torno a los actores de la realidad sociocultural a través del lenguaje.

3. COMPETENCIA SOCIOCULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EL MCER

Habiendo introducido el concepto de competencia intercultural y el concepto de competencia sociocultural, conviene ahora trabajar su tratamiento en documentos oficiales de referencia, comenzando por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), publicado por el Consejo de Europa en 2001 y traducido al español en 2002 por el Instituto Cervantes.

En el MCER se defiende un enfoque accional: la lengua sirve para llevar a cabo acciones del alumno, considerado «agente social», quien, al ser miembro de una sociedad, desarrollará unas competencias generales (relacionadas directamente con la lengua) y comunicativas (que posibilitan la actuación mediante actividades lingüísticas) para hacer unas tareas en contextos y condiciones específicas (Consejo de Europa, 2002).

Las competencias generales del alumnado incluyen sus conocimientos, sus destrezas, su competencia existencial y su capacidad de aprender. Los conocimientos hacen referencia a sus saberes compartidos del mundo, y valores y creencias, ligados a la competencia intercultural. Por su parte, la competencia existencial (saber ser) comprende el conjunto de características, rasgos y actitudes del individuo relacionados con su autoimagen, su voluntad de establecer interacciones y su visión del resto, estando así más relacionada con los valores individuales. Las destrezas y habilidades o «saber hacer»

tienen que ver con el desarrollo de conocimientos. Asimismo, la capacidad de aprender moviliza a todas las anteriores y se relaciona con la predisposición al aprendizaje.

Por otro lado, la competencia comunicativa se vincula a la comprensión y a la expresión adecuadas en contextos comunicativos determinados y comprende la competencia lingüística (conocimientos y destrezas de léxico, fonología, sintaxis), sociolingüística (condiciones socioculturales del uso de la lengua) y pragmática (uso funcional de recursos lingüísticos). Para el MCER, esta competencia se desarrollará mediante las tareas.

Según los parámetros del MCER, se consideran tres dimensiones del alumno: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural. Como agente social, se considera que el aprendiente forma parte de una sociedad y debe realizar diferentes tareas lingüísticas o sociales que forman parte de la vida diaria en un contexto académico y trabajar con todos los recursos (cognitivos, emocionales) y competencias que le sirvan de ayuda. El alumno como aprendiente autónomo aprende a aprender una lengua, de modo que desarrolla su conciencia de aprendizaje (controla su proceso de aprendizaje, lo planifica, gestiona sus recursos y coopera en el aprendizaje del resto). Finalmente, al considerarse el alumno como hablante intercultural, se espera que este tome conciencia de diversas culturas, controle sus actitudes, se familiarice con los referentes culturales, identifique normas y convenciones sociales, y tome el papel de intermediador cultural.

3.1. Competencia, consciencia y habilidad intercultural

En el MCER se contempla el desarrollo de la competencia intercultural en los estadios más avanzados del aprendizaje. Siguiendo este documento, esta competencia consiste en: «el resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas)» (Consejo de Europa, 2002: 25).

Asimismo, además de defenderse el enfoque accional, se propone un enfoque intercultural, por lo que uno de sus objetivos será desarrollar la personalidad y la identidad y conocimiento sobre sí mismo del alumno a partir de los nuevos conocimientos que vaya adquiriendo de la lengua y la cultura, ya que se considera que la lengua es un fenómeno sociocultural. En esta línea, uno de los objetivos fundamentales es el desarrollo de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, gracias al enriquecimiento de enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. En relación con esto,

el MCER promueve el desarrollo de la competencia intercultural (como conocimiento, competencia y «saber ser») y la inclusión de dimensiones sociales y afectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras para trabajar el respeto y la comprensión hacia el otro.

Por su parte, la consciencia intercultural en el MCER comprende la concienciación sobre la diversidad cultural que puede aumentar con la comprensión y el acercamiento a diferentes culturas. De ese modo, el aprendiente sería capaz de situar las culturas en el mundo, pudiendo incluso darse cuenta de la manera en que su comunidad es percibida por otros ciudadanos del mundo. El MCER considera que la consciencia intercultural se desarrolla a partir de: «El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)» (Consejo de Europa, 2002: 100).

Ahora bien, dentro del «saber hacer» o las destrezas y habilidades, se incluyen también las destrezas y habilidades interculturales, referentes a las capacidades para relacionar la cultura de la LM y la de la LE entre sí, para usar diferentes estrategias para contactar con personas de diferentes culturas, para intermediar entre culturas y solventar malentendidos o problemas derivados de la diferencia de las culturas y para dejar atrás estereotipos, así como la sensibilidad cultural.

Además, en las competencias existenciales se habla de la concienciación sobre las relaciones interculturales, es decir, sobre cómo un hablante de una lengua y cultura determinadas al expresarse puede provocar un choque o un malentendido con una persona de diferente cultura:). Se considera que aprender una lengua permite desarrollar la conciencia, las destrezas y las capacidades interculturales, y que esto modificaría a su vez las competencias lingüística y cultural. La adquisición de la competencia intercultural propicia el desarrollo de la personalidad y aumenta el bagaje lingüístico-cultural del alumno, que facilitará el aprendizaje de otras lenguas y una apertura de miras desde el punto de vista cultural. Esto también le permitirá funcionar como mediador intercultural y solucionar conflictos. Así, dentro del saber ser, se contempla por ende como objetivo el desarrollo de una «personalidad intercultural» (Consejo de Europa, 2002).

3.2. Competencia, consciencia y conocimiento sociocultural

En el MCER, la consciencia sociocultural aparece dentro de los saberes o conocimientos declarativos que forman parte de las competencias generales del alumno (Consejo de Europa, 2002: 99-100). Así pues, en el MCER el conocimiento sobre la

sociedad y la cultura o conocimiento sociocultural formaría parte de los conocimientos del mundo, los cuales se relacionan con: 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. Ahora bien, también se considera la posibilidad de que los estereotipos³ condicionen este conocimiento.

Por otro lado, dentro del MCER también se incluye de manera explícita la competencia sociolingüística dentro de las competencias lingüísticas. La competencia sociolingüística, referida a las condiciones socioculturales que determinan la utilización de la lengua, incluiría los conocimientos y destrezas para tratar los aspectos sociales de la lengua. En efecto, la comunicación en una lengua se verá influenciada por este componente debido a las convenciones sociales, de modo que muchos de los contenidos de este documento buscan desarrollarla. De este modo, se propone trabajar diferentes aspectos que varían culturalmente, como son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular y las diferencias de registro. Asimismo, dentro de las competencias pragmáticas, los contenidos funcionales responderían también a usos sociales y determinados, en su gran mayoría, por convenciones culturales (Consejo de Europa, 2002).

En cuanto al desarrollo del conocimiento sociocultural y de las destrezas interculturales, se subraya la importancia de analizar las culturas que se aprendan y los contenidos que se vayan a proponer a los aprendientes, ya que se es consciente de la frecuente presentación de estereotipos. Así, se propone usar textos que muestren los nuevos elementos del conocimiento y que traten aspectos culturales y con un componente intercultural que permita desarrollar esta conciencia en función de aspectos clave del «trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente» (Consejo de Europa, 2002: 146). Esto podrá realizarse con juegos de rol, simulaciones o el contacto directo con nativos y textos verosímiles y auténticos. En consecuencia, a lo largo del MCER se proponen tareas que buscan desarrollar esta competencia sociocultural e intercultural, cuya máxima expresión son las tareas de mediación o interacción. No obstante, cabe remarcar que el MCER no propone descriptores de niveles de estas competencias.

³ Los estereotipos resultan de la generalización de formas de pensar y de la falta de conocimiento de información de grupos culturales. Estos limitan la comprensión cultural y propician malentendidos (Ríos Rojas, 2008: 29-30)

Como los miembros de la cultura perciben al otro como «anómalo» y no son capaces de distinguir lo que forma parte o no de la cultura, resulta clave desarrollar la capacidad para poder identificarla y observarla. Así, la subcompetencia sociocultural está relacionada con los rasgos culturales que influirán en las actuaciones y presuposiciones de comportamiento del individuo. Es por esto que hay que desarrollarla en especial en el aula de inmigrantes.

4. COMPETENCIA SOCIOCULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EL PCIC

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* especifica los objetivos y contenidos del MCER para la lengua española. Tal y como indica el MCER y se está viendo en este trabajo, al enseñar la lengua se debe tratar también la cultura. Los contenidos en el PCIC se organizan en *Lengua y comunicación: contenido funcional*, *Lengua y sistema: contenido gramatical*, *Lengua, cultura y sociedad: contenido temático*; *Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico* (Koszla y Szymanska, 1996: 126), lo que permite ver – mediante la presencia del tercer bloque – la importancia que pretende dar este documento a lo cultural.

Siguiendo el PCIC, los alumnos deben aprender la cultura en el sentido de conocer referentes socioculturales, desarrollar la competencia y el conocimiento sociocultural y ser sensibles a comportamientos interculturales. De ahí la división de sus contenidos en (Instituto Cervantes, 2006):

1. *Referentes culturales*: hechos (conocimientos compartidos por el habla hispana) geográficos, políticos, de medios de comunicación, acontecimientos y autores o personajes importantes en la historia, productos y creaciones culturales. Este inventario no se organiza por niveles, sino por fases (aproximación, profundización y consolidación).
2. *Saberes y comportamientos socioculturales*: con el objetivo de conocer la *cultura* entendida en el sentido descrito por Miquel y Sans (s.f.), interactuar y comunicarse, se trabajan las ideas, prejuicios, convicciones y estereotipos, los sentimientos hacia estos de los grupos a los que afectan y en qué medida real se identifican con ellos. Se relacionan con las condiciones de vida y organización

social, las relaciones interpersonales y la identidad del colectivo y su estilo de vida. Se va de lo más concreto a lo más universal.

3. *Habilidades y actitudes interculturales*: activación de procedimientos estratégicos para que el aprendiente se acerque a otras culturas, comprenda, acepte e integre las bases culturales y socioculturales de esta. Así, debe asimilar los saberes del resto de inventarios, formar su identidad plural y, finalmente, aprenderá a interactuar culturalmente.

Aquellos que cabe desarrollar más en el aula de ELE a inmigrantes son los segundos. En el PCIC, la adquisición de estos conocimientos se ordena por niveles en las etapas de aproximación (en la que se presenta la cultura), profundización y consolidación. A la vista de este tratamiento de la cultura, se puede observar que el PCIC no solo busca tratar la competencia intercultural de los alumnos, sino también su competencia sociocultural.

IV. SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

Los procesos migratorios resultan en contactos entre etnias que pasan a formar parte de grupos sociales. En este contexto, las dudas sobre la identidad son frecuentes y pueden derivar en la transculturación o búsqueda de identidad, lo que puede significar que el individuo no se identifique con su propia cultura o con la cultura de la sociedad de acogida (Moreno Fernández, 2004).

Tal y como se ha mostrado en este trabajo, la lengua es un instrumento de interacción social que transmite una serie de valores y una cultura, de modo que no es un mero sistema de signos y sonidos. Si el alumno dispone de pautas culturales, podrá elegir formas lingüísticas que se adecúen al comportamiento comunicativo esperado. Es por ello que conviene tratar lo sociocultural y lo intercultural en el aula de español dedicada a inmigrantes, pero, para comprender su tratamiento, conviene antes trabajar ciertos conceptos y teorías. Así pues, este apartado se propone desarrollar el concepto de inmigrante y del aula de español para inmigrantes por separado y las teorías y concepciones derivadas que permitirán comprender cómo llevar y trabajar los contenidos en este aula.

1. EL CONCEPTO DE INMIGRANTE

En su artículo *Introducción: El impacto lingüístico de la migración transnacional y la migración de retorno* (2018: 7-9), Gugenberger y Mar-Molinero presentan tres modelos de inmigración que incluyen la emigración o inmigración (se sale del país de origen para introducirse en un nuevo país), la migración de retorno (se deja el propio país durante una etapa que se prolonga hasta que se puede volver al país de origen), y la migración transnacional (movimiento de migración por diferentes ciudades que conlleva el desarrollo de identidades múltiples y el plurilingüismo). Ahora bien, al igual que se pueden distinguir diferentes modelos de inmigraciones, existen diferentes conceptos de inmigrante, tal y como propone Micolta León (2005). Esta, en base a las propuestas de Grinberg y Grinberg, afirma que el inmigrante o emigrante se traslada de país o región durante un periodo de tiempo prolongado que implica vivir en la nueva zona y participar en la vida cotidiana del mismo, conlleva cambios administrativos para el sujeto y se realiza con el objetivo de satisfacer necesidades. Además, se incluyen tres criterios que permiten determinar si un proceso es migratorio o no: espacial (un cambio geográfico),

según el cual la inmigración será interna o internacional; temporal (duradero), por el que se distingue la inmigración transitoria de la definitiva; y social (el cambio de contexto). No obstante, para seguir viendo los tipos de migración se deben tener en cuenta otros dos criterios: la decisión del sujeto (espontánea, dirigida o forzada) y la razón que lleva al movimiento migratorio (ecológica, política o económica).

En esta línea, la migración implicaría cambios de contexto social, geográfico y cultural, duraderos o permanentes, que implicasen reorganizar la vida en el nuevo contexto. Es por esta razón que en muchos de los trabajos relacionados con el aula de español para inmigrantes no se considere que formen parte de los movimientos migratorios los viajes de estudios o negocios, puesto que no implican un «cambio» en la organización de la vida de la persona que lo experimenta.

Por otro lado, conviene comprender la interesante distinción que hace Ignasi Vila entre inmersión y submersión lingüística (2000: 155-156): mientras la inmersión conlleva la voluntariedad – se aprende la lengua sin entenderla como una imposición, como una manera para formar parte de una comunidad de la que se quiere ser partícipe y no se trata de eliminar la lengua nativa –, la submersión no tiene en cuenta el origen lingüístico del aprendiz y se impone la L2, lo cual no favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia la nueva lengua. De esta forma, las consecuencias de la submersión serán el no aprendizaje de la L2 y la exclusión social. Por su parte, la inmersión lingüística propicia que el alumno se dé cuenta de que puede adoptar diferentes maneras de actuar, comprender y comunicar sin poner en riesgo su identidad en aras de integrarse en una sociedad. La inmersión permite que el alumno se meta de lleno en la nueva lengua y cultura y sea consciente de las destrezas que necesita mejorar. Así, el alumno puede desarrollar su conciencia lingüística porque puede comprobar y reflexionar en torno a los usos de los nativos. Por ello, de acuerdo con Ríos Rojas (2008), el aula debe convertirse en un contexto de reflexión y mediación, y un escenario de uso de la lengua que permita al estudiante aprenderla poniendo a prueba lo que comprueba en el exterior.

Sin embargo, a pesar de que la inmersión lingüística sea la solución ideal para los cursos de español como lengua extranjera para inmigrantes, el contexto de aprendizaje en España se asemeja más a la submersión. Además, la diversidad lingüística entre inmigrantes impide la contratación de profesores especializados en cada una de las lenguas, y tampoco resulta factible por el carácter de obligatoriedad que no suele desaparecer de su percepción del aprendizaje del español. No obstante, aunque parezca

que no se puede dar una solución ideal, sí es posible recurrir a diferentes métodos para favorecer el aprendizaje, como fomentar el respeto y el interés hacia la lengua y la cultura de cada alumno y el intercambio de culturas. Se trata pues de hacer que los inmigrantes se sientan valorados (Vila, 2000).

2. TEORÍAS PARA COMPRENDER LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

Tal y como se acaba de indicar, la situación del inmigrante difiere de la situación de un alumno que viene a España con el interés de aprender la lengua. En efecto, el inmigrante pasará por un periodo de migración en el que su identidad se verá amenazada y pasará por diferentes tipos de estrés y fases de adaptación a la nueva sociedad. Según Tizón García (citado en Micolta León, 2005:62), en la migración pueden distinguirse tres etapas:

1. La preparación, previa al desplazamiento físico en la que las personas implicadas valoran los costes, limitaciones y oportunidades que supondrá el proceso de migración. En esta etapa el futuro migrante se informa, analiza y experimenta diversas emociones que podrán ir desde la pena o el resentimiento hasta la idealización del futuro «hogar».
2. El acto migratorio, o el desplazamiento. Durante esta etapa puede que el inmigrante siga convencido de su regreso inminente a su país de origen.
3. El asentamiento, que recoge el periodo entre la llegada y la resolución de los primeros problemas de satisfacción de necesidades básicas. Aquí se producirán cambios personales en el individuo y ambientales en la comunidad de acogida y deberán aprender a convivir.
4. La integración.

Es en la etapa de asentamiento en la que el individuo pasará por un mayor choque cultural y un periodo de estrés elevado. Por otro lado, siguiendo a Achotegui (2009), la migración no conlleva únicamente problemas, sino que, al contrario, puede resultar muy positiva en tanto que suponga el alcance de oportunidades. Sin embargo, es innegable que en este proceso se dará un «duelo migratorio» y este podrá constituir un riesgo para el individuo si el inmigrante es vulnerable o la comunidad de acogida tiene una actitud hostil hacia las personas que llegan. Así, en el duelo migratorio el individuo pasa por una etapa

de negación, seguida por una fase de resistencia que le llevará a la aceptación (etapa en la que se integrará) y derivará en la restitución (aceptando tanto lo positivo como lo negativo de su país de origen y del de acogida).

Como resultado, es posible afirmar que el duelo migratorio es parcial (por no suponer una pérdida absoluta), recurrente, vinculado a la infancia y los valores adquiridos y múltiple. En efecto, al suponer diversos cambios, se dan duelos relacionados con la familia y los amigos, la lengua, la cultura, el país de origen, el estatus social, el contacto con el grupo étnico y la integridad física. De hecho, este carácter múltiple del duelo migratorio podrá conllevar cambios identitarios e, incluso, una crisis identitaria en el sujeto. El duelo migratorio puede derivar, por tanto, en una regresión psicológica.

De esta forma, el duelo migratorio y, por tanto, la migración, supondrá un grado de estrés para el inmigrante y se suele considerar característico de este proceso el Síndrome de Ullises, también conocido como estrés crónico y múltiple. Así, la separación forzada, la desesperanza por el fracaso que supondría no alcanzar las expectativas de la promesa de la migración, la lucha por sobrevivir y el miedo derivarán en diferentes tipos de estrés. Por su parte, Adkins, Birman y Sample (1998: 8-9), distinguen tres tipos de estrés que pueden afectar al colectivo de los refugiados:

- a. El estrés migratorio (cuando la causa es un desplazamiento geográfico se experimentan eventos que pueden generar estrés).
- b. El estrés aculturativo, entendido como aquel que resulta de la inmersión en una cultura ajena a la del propio individuo. Se refiere a los momentos en los que el refugiado se encuentra con conflictos o malentendidos por la existencia de normas o costumbres diferentes.
- c. El estrés traumático, por eventos vividos generalmente durante el proceso migratorio.
- d. PTSD, que consiste en un diagnóstico psiquiátrico ligado a un estrés traumático descontrolado.

El estrés continuo al que se podría ver expuesto el colectivo inmigrante podría derivar en síntomas como la depresión, la ansiedad, la fatiga o la confusa interpretación de estos síntomas hacia razones no relacionadas con el proceso de cambio por el que se pasa, sino hacia cuestiones fantasiosas como la brujería. Para evitar que los inmigrantes sufran esta sintomatología, resulta de clave importancia que el síndrome de Ulises quede

recogido en los programas de prevención sanitaria y psicosocial (Achotegui (2009)). El proceso migratorio puede alargarse en el tiempo y resultar, tal y como se ha podido observar, complicado, por lo que conviene reducir el posible estrés que podría surgir por el rechazo social. De hecho, para esta tarea sería de gran ayuda recibir un apoyo social, que podría ir desde ayudas con el aprendizaje del idioma fuera de las instituciones hasta ayudas para hacer la compra o intercambios breves de lengua con nativos que quisiesen darles una oportunidad para practicar. En efecto, este apoyo no sería únicamente tangible al permitir establecer redes de contactos, sino que también resultaría en un apoyo emocional porque permitiría al inmigrante expresar sus emociones, desarrollar ideas y estrategias lingüísticas y extralingüísticas, sentirse respetado y sentir que ayuda a otros también (Adkins et al., 1998).

Hay una creencia generalizada sobre que lo más importante para la integración del inmigrante es el aprendizaje de la lengua y, por tanto, aprender a comunicarse. Ahora bien, para aprender un lenguaje no solo se tienen que desarrollar competencias lingüísticas, pragmáticas o socioculturales, sino que es necesario, además, querer formar parte de la comunidad de habla⁴.

En *A Study of Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* (Lambert et al., 1968), los autores definen los factores que influyen en el aprendizaje de la L2 a partir de una serie de estudios que se llevaron a cabo en Canadá y Estados Unidos en torno a personas en situación de aprendizaje de lenguas bilingüe (inmersos en la comunidad de habla). Así, los autores toman una perspectiva socio-psicológica y explican que el éxito de aprendizaje se verá determinado por las actitudes etnolingüísticas que el aprendiente tenga hacia el otro grupo. En esta línea, si el alumno se interesa más por la cultura del otro y desea convertirse en parte del grupo, se dará un mayor éxito del lenguaje, pero si, en cambio, tiene una actitud negativa hacia la cultura y los miembros del otro idioma y no desea «integrarse», su aprendizaje se verá limitado en gran medida. Esto dependerá de la compatibilidad entre ambas culturas, el sentimiento de incertidumbre, las aptitudes y características del propio alumno, el interés y la motivación por aprender el idioma. Los autores distinguen así entre la motivación instrumental – en aras de aumentar la formación o encontrar un mejor puesto de trabajo – y la motivación

⁴ Definida por Moreno Fernández (2009: 128) como: «Grupo social que comparte rasgos lingüísticos que se construye sobre si se tienen valoraciones lingüísticas compartidas y que permiten estratificar y distinguir a la misma [...]».

integrativa – que busca formar parte de la nueva comunidad –, siendo esta última la que favorecerá el aprendizaje de la lengua. Asimismo, se comentan factores que pueden llevar a esta motivación integrativa, como son la existencia de prejuicios sobre la cultura y los nativos del idioma que se aprende, la percepción que se tiene de los mismos, las necesidades reales de aprender el idioma y la imagen propia del grupo al que se pertenece y la actitud que se tiene hacia él, que puede ser positiva o negativa, en cuyo caso el deseo de integración en la nueva cultura será mayor por el rechazo hacia la propia cultura.

Siguiendo a Lourdes Miquel, la motivación del inmigrante para aprender español dependerá de (1995: 246):

- Las razones que le haya llevado a elegir el país: si lo ha elegido por cuestiones familiares o porque le hayan hablado bien del país, llegará con una motivación positiva, pero si, por el contrario, no ha sido un cambio voluntario, posiblemente no esté motivados y se podrá dar un rechazo inicial.
- El tipo de acogida y de la comunidad de acogida: si las condiciones de adaptación son favorables y la propia comunidad fomenta su integración, tendrá más ganas de formar parte de ella.
- Las experiencias acumuladas: si se produce un mayor o menor choque cultural, el alumno se sentirá más o menos motivado.

Esta motivación llevará a que el inmigrante aprenda correctamente el español, pero también se necesita de una autoestima y un autoconcepto positivos. No obstante, en la situación de inmigración en España, la autoestima de este colectivo puede verse minada por el rechazo que pueden percibir por parte de su comunidad de acogida y por ser protagonistas de una clasificación despectiva (Vila, 2000: 151-153), lo que suele llevar a que no desarrollen el lenguaje más allá de la satisfacción de las necesidades básicas.

Retomando los factores que influirán en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, las variables socioafectivas que forman parte de este proceso incluyen la distancia psicológica, la distancia social, la autoestima o el choque cultural (Villalba y Hernández, 2004). Se dará una elevada distancia social (barreras que se construyen entre el individuo y la nueva lengua por su grupo social) si se concede un mayor prestigio a la propia lengua o al grupo (Villalba y Hernández, 2010). De esta forma, la condición de vida y las percepciones que tienen los inmigrantes de la sociedad española también influirán en su aprendizaje de la lengua. Sin una imagen social positiva hacia la nueva lengua, resultará

muy complicado aprenderla (Vila, 2000:). Para ello, el estudiante debe ser consciente de las ventajas que supondrá aprender la lengua del país de acogida en términos sociales. Así, conviene trabajar la motivación individual – dependiente de la autoestima, las metas y los objetivos (Villalba y Hernández, 2010). Sin embargo, ni la motivación ni la actitud serán determinantes, ya que el éxito de aprendizaje dependerá igualmente de las capacidades lingüísticas del alumno en cuestión.

2.1. La distancia social, psicológica y la aculturación

Hasta aquí se han introducido términos como *distancia social* y *psicológica* que no se habían explicado antes, y conviene comprender igualmente las teorías sobre el proceso de adaptación e integración, así como la aculturación. Por consiguiente, se procede a tratar estos aspectos.

Dentro de las teorías ambientalistas, centradas en el aprendizaje de una L2 en contextos naturales y, en particular, en comunidades inmigrantes, Schumann desarrolló su Modelo de aculturación⁵. Según Schumann (en Larsen-Freeman y Long, 1994: 234-239), durante los primeros estadios de la ASL, se produce una fase de fosilización que persistirá o no en función del nivel de aculturación, influenciada a su vez por la distancia psicológica y social del aprendiz hacia la cultura de acogida. Esta fase se denomina *pidginización*. Así, para Schumann la distancia social consta de ocho factores: el dominio social, es decir, si el grupo es social, económica o políticamente subordinado al grupo de la lengua meta; el modelo de integración al asimilar la cultura de la nueva comunidad; el acotamiento; la cohesión al darse o no el contacto con los hablantes de la lengua meta; el tamaño del grupo; la concordancia cultural; la actitud, y el tiempo de residencia que se pretende, pues el tiempo que se ha permanecido en el ambiente de la lengua meta influirá en la exposición del individuo (Alexopoulou, 2012: 65).

En cuanto a la distancia psicológica, determina que existen cuatro factores individuales: el choque lingüístico que se produce al enfrentarse a una lengua muy distante de la lengua materna, el choque cultural, la motivación del individuo a la hora de aprender la segunda lengua y la permeabilidad del ego, es decir, la disposición para

⁵ Schumann se basa en los resultados de uno de los sujetos que formaron parte del Proyecto Harvard, que investigaba la adquisición del inglés en seis inmigrantes en Estados Unidos. Alberto, el sujeto que usa Schumann como referencia a su teoría, era un inmigrante costarricense de 33 años que, tras 9 meses de estudio, sufría un retraso significativo en el aprendizaje respecto a sus compañeros. Su nivel de inglés se caracterizaba por una multitud de simplificaciones y reducciones (Larsen-Freeman y Long, 1994: 233-235).

integrarse en la nueva comunidad dejando atrás parte de su individualidad (Alexpoulou, 2012: 65).

Siguiendo ahora con la aculturación, dentro de la teoría de Schumann esta se basa en el concepto de que aprender una L2 implica asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad que utiliza esta lengua (la comunidad de acogida) y se refiere, por tanto, al proceso de adaptación a la nueva cultura por el que se adquieren o se incorporan rasgos culturales mediante el contacto entre culturas diferentes. Por otro lado, en los pidgins hay diferentes tipos de simplificación lingüística, como el uso de estructuras rudimentarias o de un vocabulario reducido. Atendiendo a esta premisa, la aculturación influiría en el proceso de ASL, ya que el desarrollo de las últimas etapas de ASL dependería del grado de aculturación de la persona en la lengua extranjera (L2) (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Schumann habla de dos tipos de aculturación (en Larsen-Freeman y Long, 1994: 240): en primer lugar, la aculturación en la que los aprendices están integrados en el grupo (contactos frecuentes con nativos L2 para la ASL) y tienen apertura psicológica hacia la L2 (el input al que se exponen es adquirido). En segundo lugar, distingue el caso en el que los aprendices estarían integrados socialmente y con apertura psicológica, pero deseando también adoptar el estilo de vida y los valores de la cultura de la L2. Sin embargo, no es necesario llegar hasta el punto de querer ser como los nativos de la L2 para aprender la lengua, sino que la única condición necesaria para la ASL es tener apertura psicológica e integrarse en sociedad.

Por otro lado, García Várquez, en su trabajo *Actitudes de aculturación ante la inmigración. Opiniones de agentes sociales en el municipio de Vúcar (Almería)* propone que la aculturación se refiere a todo aquello que deriva del contacto continuo y directo intergrupar de culturas distintas que resulta en cambios culturales en los individuos de los grupos. Así, puede llevar a cambios de grupo e individuales (2008). De este modo, este autor se propone presentar diferentes modelos de aculturación. Por su parte, en el Modelo de Berry se presentan actitudes de aculturación bidireccionales, y se puede ir desde la marginación o segregación hasta la propia integración (en García Vázquez, 2008: 123). Para verlo de manera más clara, se incluye el esquema elaborado por Elizabeth Miras Páez y María Sancho Pascual en el capítulo *La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes* del *Manual del profesor de ELE* (2017: 888).

		GRUPO SUBORDINADO		GRUPO DOMINANTE		
		Grado de mantenimiento y valoración de la identidad cultural				
Grado de valoración y búsqueda de las relaciones con otros grupos		Integración	Asimilación	Multiculturalismo	<i>Melting pot</i>	+ -
		Separación	Marginalización	Segregación	Exclusión	
		+	-	+	-	

Imagen 2: *Modelo de aculturación de Berry*. Fuente: Miras Páez, E., y Sancho Pascual, M. (2017: 888).

Para que se produzca la integración, la sociedad deberá tener valores multiculturales, niveles bajos de discriminación, actitudes favorables hacia el contacto intercultural, la predisposición positiva a identificarse con otros grupos y estar libre de prejuicios. La aculturación requeriría una redefinición del contexto con valores de la población de acogida y de llegada, pero la integración implicaría el ajuste mutuo y la negociación de significados sociales (Miras Páez y Sancho Pascual, 2017: 888).

Ahora bien, recientemente se ha propuesto el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa, que recoge las aportaciones previas de diferentes modelos de aculturación, como el de Berry y Schumann, y los amplía. Así, en este se consideran las estrategias de aculturación posibles tanto de los inmigrantes como de la población de acogida de manera conjunta, se agrupan los inmigrantes por origen etnocultural, se tiene en cuenta la influencia que tendrán las variables psicosociales y sociodemográficas, se distingue lo ideal de lo real y se consideran diferentes campos de la realidad sociocultural en los que se producirán las estrategias y actitudes de aculturación. Estos ámbitos incluyen el ámbito político, laboral, familiar y religioso, entre otros. Este modelo parte del ámbito familiar, el de las formas de pensar y el religioso, y las áreas de estudio que se tienen en cuenta incluyen la sociolaboral, la sociosanitaria, la de inclusión y bienestar social, la de equipamiento, vivienda y alojamiento, la socioeducativa y la de cultura, ocio y participación. Dentro de estas áreas, se distinguirán entonces las actitudes de aculturación: asimilación, integración, separación/segregación y marginación/exclusión (García Várquez, 2008).

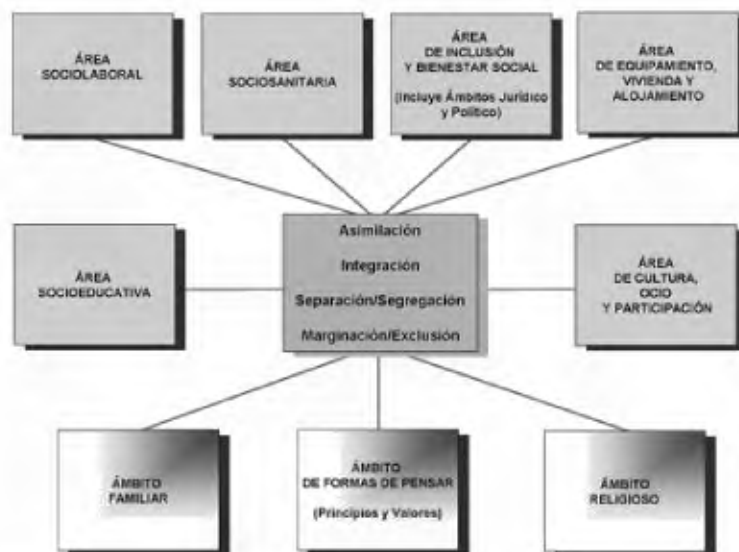


Imagen 3: *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa*. Fuente García Várquez (2008: 124).

De este modo, hay diferentes estilos de aculturación que se pueden adoptar, desde la asimilación hasta la propia aculturación. Para quien se adapta o se introduce en un país suele ser importante preservar su propia cultura como elemento diferenciador de su identidad, de manera que se puede dar cierta ralentización en el aprendizaje de su lengua.

2.2. La acomodación

La teoría de acomodación (CAT por sus siglas en inglés) de Giles constituye el marco para explicar los cambios en la distancia social del individuo que se manifiestan en interacciones. Giles estudió la ASL en contextos multilingües y explica cómo el aprendiz acomoda la comunicación y desarrolla la motivación hacia el aprendizaje de la L2 a través de la interacción. Para este autor, lo importante es la visión del individuo de sí mismo en relación con la comunidad de la L2 y afirma que si el inmigrante mantiene fuertes lazos de identificación con su grupo sociocultural/étnico, tendrá menos motivación para ASL. Así, en la CAT Giles indica que tanto la situación, como la intención de los hablantes y el contexto sociocultural de la comunicación, influyen en la comunicación, que va más allá de intercambiar información al ser un proceso en el que se negocia la categoría social de los interlocutores. Estos tienen expectativas basadas en estereotipos sobre los miembros del otro grupo y las normas de la situación comunicativa y usan estrategias específicas para indicar sus actitudes hacia los interlocutores y los diferentes grupos sociales. De este modo, la interacción social busca el equilibrio entre las necesidades de inclusión social y de diferenciación (Giles y Ogay, 2007).

De este modo, Giles y Ogay (2007) entienden por acomodación el proceso por el que el individuo adapta su comportamiento en la comunicación para acercarse o alejarse a sus interlocutores y se proponen explicar las estrategias de convergencia y de divergencia que los individuos utilizan para ello. Se entiende por convergencia el proceso por el que los individuos adaptan sus características lingüísticas, paralingüísticas y no verbales con el fin de hacer que su comportamiento se parezca más al de su interlocutor. En contraste, la divergencia consiste en aumentar las diferencias entre uno mismo y el otro, para, por ejemplo, marcar la identidad étnica. Un tipo de diferenciación sería el mantenimiento, en el que el individuo no cambia sus características comunicativas y no tiene en cuenta, por tanto, las características de su interlocutor.

Por otro lado, estos autores intentan explicar la convergencia y la divergencia en función de la categoría social. Así, si un individuo adoptase patrones «prestigiosos» de una clase «superior» se daría un proceso de aumento de convergencia, mientras que al enfatizar las características del propio grupo minoritario se daría un proceso de divergencia. En esta línea, el principal motivo que llevaría a acentuar la convergencia sería el deseo de ganarse la aprobación del otro. La convergencia permitiría que la comunicación fuese más efectiva y se relaciona con una mayor predictibilidad, un menor grado de incertidumbre y ansiedad y el entendimiento mutuo. No obstante, esta implica la pérdida de la identidad personal o social y la percepción del miembro como un «traidor» por su propio grupo (Giles y Ogay, 2007).

De esta forma, Giles y Ogay consideran que para que se dé una comunicación efectiva, es necesario un equilibrio entre la convergencia y la divergencia. Por lo general, la comunidad de habla del idioma que se aprende (en el caso de los inmigrantes, la comunidad de acogida) suele tener una actitud más favorable hacia los hablantes convergentes que hacia aquellos que buscan la divergencia. De hecho, los factores que determinan esta actitud favorable son: la competencia en el idioma, el esfuerzo dedicado hacia integrarse y la presión externa que incita al individuo a actuar de una determinada manera (Simard, Tylor y Giles, 1976, en Giles y Ogay, 2007: 297). Se suelen dar unas expectativas en los grupos, como que el grupo de llegada o «inferior» intentará convergirse con el grupo superior (la comunidad de acogida) y, en caso contrario, se considera que el grupo inferior tiene una actitud negativa y ello se reflejará en una actitud negativa hacia este por la comunidad de acogida.

Como consecuencia, resulta importante que los inmigrantes aprendan español, más allá de sus necesidades laborales o de supervivencia, ya que ello repercutirá en la actitud de los españoles hacia ellos. Si se quiere analizar la relación entre los grupos culturales, cabe analizar su vitalidad etnolingüística (según su estatus, apoyo y reconocimiento institucional y la demografía o tamaño del grupo), que determinará el grupo dominante. De hecho, tener una vitalidad elevada podría conllevar la existencia de recursos suficientes para poder mantener la identidad grupal. Ahora bien, es la parte subjetiva de esta la que influirá más en las actitudes que se adoptarán en las interacciones, es decir, la percepción del grupo que tenga el individuo será clave en cuanto a su deseo por acomodarse o no: si los inmigrantes perciben un rechazo o que pueden sobrevivir sin necesidad de integrarse en la comunidad de acogida, tendrán una actitud predominantemente divergente y no buscarán tanto desarrollar su conocimiento de español (Giles y Ogay, 2007).

La CAT permite explicar las relaciones interculturales, hasta el mismo punto de tratar los procesos de bilingüismo, el no desarrollo del lenguaje y los procesos de criollización. A veces, aprender el idioma puede verse como un proceso de convergencia, pero si el individuo ve el proceso de aprendizaje como una amenaza para su identidad y de su modo de comunicación, su desarrollo será limitado. Esto constituirá un «fracaso» para algunos, pero para el propio grupo o el individuo podría percibirse como un «triunfo» en tanto que se sigue manteniendo y diferenciando del otro grupo, y aquí entra en juego la identidad social del inmigrante.

2.3. La identidad social

Comenzando con esta cuestión, se considera que los orígenes de la teoría de la identidad social se encuentran en los trabajos de Tajfel sobre las relaciones intergrupales y las conductas de discriminación (Scandroglio et al., 2008), el término *Teoría de la Identidad Social* fue desarrollado por Turner y Brown en 1978, que complementarían con su *Teoría de la Auto-Categorización del Yo*.

Para Tajfel (1984), la identidad y el comportamiento del individuo y del grupo dependen de la pertenencia a grupos que constituyen una sociedad con diferentes categorías sociales en términos de poder y estatus. El núcleo de sus teorías es la identidad social y parte de las categorizaciones que hacen los individuos para clasificar la sociedad, lo que les permite situarse en la misma (Canto Ortiz y Moral Toranzo, 2005). Tajfel

defendía que la identidad social consiste en el valor que da el individuo a la pertenencia a un grupo y los conocimientos que tiene del mismo y que repercutirá en su autoestima. Así, el individuo tiene unas características que le permiten situarse en una categoría social (identidad social) y otras que le definirían como individuo (identidad personal). De este modo, Tajfel proponía un continuum unidimensional dentro del que se desarrollaría el comportamiento del individuo en la sociedad. En uno de los extremos de este continuum se encontraría lo intergrupar, donde la conducta dependería totalmente del grupo o las categorías sociales de pertenencia, y en el otro lo interpersonal, donde la conducta dependería de las relaciones con otras personas y de las características individuales de la persona (Scandroglio et al., 2008). De esta forma, la conducta social dependerá de las situaciones y los grupos que los rodean, la intención y, al fin y al cabo, del contexto social. No obstante, los valores (ideologías) y normas (expectativas) sociales son los que determinan la concepción de lo apropiado o inapropiado del individuo.

Como resultado, el individuo se comporta en función de su identidad social, que varía según los grupos a los que pertenece y su relación con los otros grupos, y esta depende en gran medida de sus relaciones y su comportamiento intergrupar. Asimismo, el individuo desarrolla sus creencias de manera personal, aunque esto dependan en gran medida de si son compartidas (sobre todo por sus iguales). En esta línea, los individuos suelen desarrollar actitudes de rechazo hacia el otro o lo diferente.

Así, el individuo buscaría semejanzas y se diferenciaría del resto de individuos en función de las categorías establecidas y la percepción de pertenencia a ellas. Siguiendo este criterio, la identidad social permitiría desarrollar una conciencia grupal a los individuos de una misma categoría (Canto Ortiz y Moral Toranzo, 2005). Por su parte, en sus teorías, Turner indica que se daría una despersonalización – en la que el individuo se basaría en estereotipos y prototipos del otro grupo para adaptarse a él – según sus similitudes con el otro grupo, pero se encontraría en un proceso de personalización si decidiese mantener su identidad personal ante todo (Scandroglio et al., 2008).

En consecuencia, cuanto más se identifique un individuo con su grupo, más intentará este diferenciar positivamente a su grupo en relación con otros, de modo que la comparación social es uno de los pilares de las dinámicas intergrupales. Asimismo, el individuo intentará valorar a su propio grupo de manera positiva porque esto se reflejará en su autoconcepto, de forma que se buscará una diferenciación para propiciar el prestigio del grupo (Canto Ortiz y Moral Toranzo, 2005). En una interacción intergrupar los

individuos se tratarán según su categoría social de pertenencia, pero en una interacción entre individuos, estos se comunicarán en base a sus diferencias (Giles y Ogay, 2007).

La diferenciación dependerá entonces de la permeabilidad, la posibilidad de movilidad individual, la valoración positiva o negativa del otro grupo y el grado de discriminación. Las características comunicativas suelen ser uno de los pilares de la identidad de grupo, de manera que la divergencia puede convertirse en una táctica para diferenciarse del mismo. El sentimiento de grupo puede ir ligado a la autoimagen y la identidad y autoestima y, por eso, al pertenecer a diferentes grupos se pueden desarrollar diferentes identidades sociales, aunque es posible que no se disponga de tal capacidad y se entre en crisis (Giles y Ogay, 2007). Esta sería la situación de la gran parte de los inmigrantes que entran en España, lo cual llevaría a un intento por mantener su identidad, la cual se tambalea por la categorización recibida por los españoles y por encontrarse con una sociedad de grupos diferenciados.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta las aportaciones del Modelo de Proyección de Le Page y Tabouret-Keller. Para Tabouret-Keller (1998), el idioma y la identidad son dos rasgos inseparables, ya que los actos de lengua son actos identitarios que permiten al individuo mostrar su imagen del mundo y sus actitudes. El proceso de identificación se refiere a los procesos psicológicos que permiten establecer la identidad, inicialmente dependientes del lenguaje y poco a poco influidos por el mundo exterior, y el lenguaje constituye un comportamiento externo que permite al individuo identificarse con un grupo, de manera que no solo constituye una manera de identificarse a nivel grupal, sino también a nivel social y personal. La relación entre lenguaje e identidad es tal que a veces basta con un rasgo lingüístico para identificar la pertenencia a un grupo determinado de un individuo, como es el caso de los rasgos. De esta forma, mediante la conducta lingüística individual, la persona muestra su identidad social y su posición en un grupo.

El componente lingüístico es uno de los rasgos más definatorios del grupo, por lo que compartir una manera de hablar con el grupo al que se quiere pertenecer permitirá al individuo identificarse más con este. La imposición de un lenguaje tendrá por lo tanto consecuencias diversas sobre una persona, como el sentimiento de amenaza a su identidad, que podrá resultar a su vez en conservar su propio idioma y no aprender el extranjero. El lenguaje es un símbolo de la identidad y la integración es un proceso complejo en el que se manifiestan factores ligados a la personalidad del individuo y su

situación en la sociedad, de manera que el deseo de mantenimiento o no de su identidad incidirá en su actitud hacia el aprendizaje de la lengua (Tabouret-Keller, 1998).

2.4. La integración social

La integración social consiste en un proceso en el que intervienen los propios sujetos, en tanto que individuos y con unas dimensiones diversas, y las sociedades. Se trata del ajuste mutuo de la población inmigrante y la población autóctona para construir la realidad social de las comunidades y que deriva en unos valores compartidos. Vista de esta manera, la integración es un proceso continuo y bidireccional (Moreno Fernández, 2009).

La integración pasa por cuatro etapas (contactos, competencia, acomodación y asimilación) y se da en varios niveles (Moreno Fernández, 2009: 132-133):

1. La integración de supervivencia, en la que el inmigrante se preocupa por satisfacer necesidades básicas de manera inmediata.
2. La integración laboral o escolar, en la que se incorpora a un trabajo o a la escuela.
3. La integración social, en la que el inmigrante tiene una presencia social en el contexto en el que vive, pero forma parte de un grupo cultural-étnico determinado, siendo identificado como inmigrante. En esta etapa, el inmigrante ya tendría pertenecería a un grupo que le arroparía.
4. La integración identitaria, en la que el inmigrante es un miembro más de la sociedad en términos reales y afectivos, lo que implicaría la desaparición de su categoría de inmigrante.

Por consiguiente, integración social dependerá, tal y como se ha ido viendo, de la causa del movimiento migratorio (decisión individual o grupal), la actitud de la comunidad de acogida y el proceso de adaptación de los inmigrantes (Moreno Fernández, 2009). Asimismo, existen otros factores que influirán en su proceso de aprendizaje, como es la situación social en la que se encuentran a su llegada (si disponen de trabajo o no, si tienen alojamiento, si consiguen la tarjeta de residencia), las situaciones que se dan en su país durante su estancia (lo cual resultará en una carga emocional para ellos). Así, es necesario sensibilizarse sobre todos los factores para buscar soluciones (Miquel López, 1995).

Por su parte, el proceso de integración sociolingüística dependerá, en primer lugar, del bagaje lingüístico del inmigrante y de la comunidad de habla de acogida: si hay diferentes variedades o lenguas, si la lengua del inmigrante es similar a la del país de acogida o si se trata de una lengua «fácil» de aprender. En España hay diferentes variedades y lenguas oficiales, así que según el territorio en el que se instale el inmigrante le será más o menos difícil aprender el español. Además, Moreno Fernández (2009) indica a mayor afinidad lingüística y menor complejidad idiomática, más fácil será la integración, aunque se den interferencias, la presencia del acento o la alternancia de lenguas (consecuencias comunes de la ASL).

3. LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES

Tras haber visto las diferentes teorías que se deben conocer para comprender la enseñanza de ELE a inmigrantes, conviene remitirse al artículo *Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados* de Lourdes Miquel López, publicado en 1995, en el que la autora responde a una serie de preguntas que habrían de plantearse antes de hacer programas o materiales para la clase de inmigrantes. Así, la autora comienza afirmando que las propuestas de lenguas extranjeras pueden utilizarse en la enseñanza a inmigrantes y refugiados porque, en primer lugar, estas se centran en la enseñanza al individuo (gracias a las aportaciones psicolingüísticas y pedagógicas). De este modo, se toman en consideración los conocimientos previos, estrategias comunicativas, sociales y afectivas del individuo y se pretende potenciar su autonomía, de modo que el programa se adapta a los alumnos (inmigrantes y refugiados). Asimismo, en la didáctica de segundas lenguas se concibe la lengua como una herramienta de interacción, es decir, como un instrumento que permite al individuo construir el mundo, interactuar y comunicarse. De hecho, se centra en la adquisición de la *competencia comunicativa*⁶. Se trata pues más bien de adaptar la enseñanza de lenguas a los inmigrantes y refugiados y de proveerles de recursos para que puedan interactuar satisfactoriamente.

Ahora bien, los inmigrantes y refugiados tienen una serie de características que los diferencian del resto de alumnos, ya que carecen de las mismas ambiciones y no tienen

⁶Entendida la competencia comunicativa por L. Miquel como: «Conocimientos tanto lingüísticos como de uso, sociales y culturales, que permiten a los hablantes actuar adecuadamente en cada situación de comunicación» (1995: 242).

el mismo rol social. Tal y como indican Villalba y Hernández en *Perspectvas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes* (2010), el concepto de inmigración conlleva una serie de estereotipos en torno al inmigrante como son la idea de pobreza, dificultades, analfabetismo o conflictividad, siendo así definidos por sus carencias, lo cual deriva en intervenciones educativas asistenciales o compensatorias y se considera esta modalidad de enseñanza como una enseñanza diferente de la enseñanza general de idiomas.

Así, la visión de la comunidad de acogida de los inmigrantes puede influir en su aprendizaje, constituyendo esta un muro para ver la realidad. En esta línea, resulta clave dejar de lado los estereotipos que como profesores podrían limitar las posibilidades de aprendizaje de este colectivo. Estos tienen conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje previos que les permitirán aprender la lengua: se trata de personas que pueden haber recibido formación superior, conocer otras lenguas, contar con un amplio bagaje de experiencias de las que el profesor se puede enriquecer. En efecto, Lourdes Miquel López (1995:252) afirma:

Muchas veces, los errores de nuestros estudiantes no son estrictamente lingüísticos, sino socioculturales (...) tenemos que suministrarles una serie de informaciones de orden sociolingüístico o cultural para que puedan irse orientando en esta nueva realidad. No se trata de (...) ser especialistas en la cultura de los inmigrantes que tenemos en clase. (...) Se trata, sí, de favorecer continuamente la participación espontánea de los estudiantes, de proponer actividades que permitan la comparación entre sus hábitos sociolingüísticos y los nuestros, de hacerles preguntas, de observar en dónde radican sus "errores" de actuación comunicativa en español.

Todos parten de su experiencia, por lo que hay que darles claves para que puedan relacionarla con las experiencias de la comunidad de acogida y los diferentes modos de organizar el mundo. Sin embargo, Villalba y Hernández (2010) afirman que su condición como inmigrantes no es determinante, ya que no dejan de ser aprendices, aunque sí resulte clave el hecho de que están continuamente expuestos al español.

Aquí entran también en juego las teorías sobre el proceso de adaptación e integración, así como la aculturación. El deseo de integración o preservación dependen de los criterios grupales. Se dará una elevada distancia social si se concede un mayor prestigio a la propia lengua o al grupo. Para superar esto, el estudiante debe ser consciente

de las ventajas que supondrá aprender la lengua del país de acogida en términos sociales. Así, conviene trabajar la motivación individual – dependiente de la autoestima, metas y objetivos (Villalba y Hernández, 2010). En la aculturación se da la reinterpretación de significados o valores de la propia cultura en base a la nueva cultura, y lo que permite al individuo adoptar su comportamiento son los conocimientos socioculturales y el desarrollo de la competencia intercultural y sociocultural.

Por todo esto, en esta enseñanza se suele dar un gran peso a los componentes socioculturales, puesto que las diferencias culturales se observarán en el modo de interpretar los discursos, de forma que hay que tener en cuenta una serie de componentes culturales como son la ideología, la socialización, las formas del discurso y las representaciones personales y sociales (Villalba y Hernández, 2004). No obstante, esto deriva en una tendencia a restar importancia a componentes relacionados con la adquisición de la lengua, como serían los lingüísticos. Así, se enseña mucho sobre la cultura, pero no tanto la lengua.

Asimismo, la falta de información y formación profesional derivan en falsas ideas como que los materiales generales o la metodología de la enseñanza de lenguas pueden usarse con alumnos inmigrantes (Villalba y Hernández, 2010). Sin embargo, los materiales existentes de ELE se pueden aprovechar para la enseñanza a inmigrantes y refugiados en tanto que marcan una progresión, tienen diálogos que sirven para ilustrar diferentes realidades, tienen actividades orientadas a alcanzar objetivos comunicativos, recogen cuestiones sociolingüísticas y culturales y son una fuente de recursos (Miquel López, 1995). Ahora bien, el profesor deberá evitar los materiales que puedan resultar ofensivos o demasiado lejanos o con actividades que puedan frustrarles por demandar unos esquemas cognitivos previos no poseídos.

En resumen, si bien se ha avanzado mucho en el campo de la enseñanza a inmigrantes en los centros educativos y las ONG, siguen dándose problemas que derivan principalmente del concepto que se tiene del inmigrante y de la inmigración que llevan a propuestas de la enseñanza de español como un curso de compensación. Así, entre las causas que impiden desarrollar este ámbito cabe destacar (Villalba y Hernández, 2008):

- La sobrevaloración de los aspectos socioeconómicos y culturales. Como se identifica al inmigrante como una persona que viene con razones económicas, se

dejan de lado diferentes motivaciones de inmigración, como las sociales o de desarrollo personal, que llevan a relacionarlas con un nivel de formación bajo.

- El rechazo de novedades de la enseñanza de L2 y su adaptación.

Por otra parte, existen otros factores que influirán en su proceso de aprendizaje, como son la situación social en la que se encuentran a su llegada (si disponen de trabajo o no, si tienen alojamiento, si consiguen la tarjeta de residencia) y las situaciones que se dan en su país durante su estancia (lo cual resultará en una carga emocional para ellos). Así, es necesario sensibilizarse respecto a todos los factores para buscar soluciones. De hecho, entre el grupo de inmigrantes se dan diferencias en las interlenguas, pero es muy común la fosilización, favorecida por la actitud de hablantes que no hacen hincapié en errores de los extranjeros al hablar español y en la que también tienen cabida los factores afectivos y las actitudes del hablante como la motivación, tal y como permiten ver las teorías ya comentadas.

Además, la situación lingüística en España refleja la coexistencia en sociedad de lenguas oficiales (con una preferencia por una lengua u otra según la zona). Esto hay que tenerlo en cuenta si se busca analizar la integración sociolingüística del inmigrante, ya que no se van a encontrar con su ideal de un país con una lengua única y equilibrada, sino que se van a dar de frente con variedades y lenguas cooficiales (Moreno Fernández, 2009).

Siguiendo con estos factores, los procesos a tener en cuenta en la enseñanza a inmigrantes son los afectivos (actitudes), los cognitivos (saberes) y los procedimentales (saber hacer). Se debe seguir una enseñanza intercultural orientada hacia el encuentro, la apertura a la diversidad, la participación en la sociedad, la equidad y el respeto, y no hacia el mero aprendizaje cultural. Se pretende así generar en el alumno la capacidad para analizar y criticar su propia cultura y de abrirse a otras. De este modo, se inculcarán valores como la cohesión social, la diversidad cultural, la igualdad, la equidad y la participación en la vida común (Pujol Berché, 2009).

Del mismo modo, en el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP), un material de consulta publicado por el Consejo de Europa en 2013 para docentes de lenguas extranjeras que recoge recursos que pueden desarrollarse siguiendo enfoques plurales y que pueden ser útiles para desarrollar las competencias del alumnado, se subraya la importancia de trabajar el saber ser, ligado a

las actitudes, la motivación, los valores y la identidad del sujeto para permitir el desarrollo de su curiosidad hacia el mundo (incluidas la lengua y la cultura) y hacia sí mismo. Para ello, Pujol Berché (2009) propone recurrir a actividades que permitan conocer la otra cultura y la propia, fomentar el diálogo, experimentar con otras culturas, comprender el comportamiento y las costumbres culturales e identificar asociaciones culturales.

Cabe por último subrayar que, como las necesidades de los inmigrantes y refugiados irán evolucionando con sus áreas de interés, sus ganas o no de integrarse, su búsqueda de trabajo y su estancia en el país, parte de la labor del profesor será estar atento a estos intereses para ir desarrollando la clase. Para determinar lo que necesitan aprender, se deberá tener en cuenta (Miquel López, 1995):

- Lo que necesitan para satisfacer sus necesidades básicas o sobrevivir, lo cual no conlleva el aprendizaje de la lectoescritura.
- Si ven la función que tiene el aprendizaje (tenemos que intentar que así sea y que puedan ver cómo lo pueden aplicar en su vida diaria).

4. TIPOS DE ENSEÑANZA A INMIGRANTES

Villalba y Hernández (2010) proponen tratar por separado la enseñanza a adultos, jóvenes y niños inmigrantes, ya que los primeros no están inmersos en el sistema educativo español, en el que se da una situación próxima a la inmersión lingüística. Estos autores indican, en primer lugar, que el lenguaje escolar es específico y permite al inmigrante formarse, aprender, desarrollar su identidad y forjar relaciones sociales. Teniendo en cuenta las exigencias en términos lingüísticos y comunicativos que supondrá formar parte de una institución educativa, resulta clave que el inmigrante conozca la lengua española y se deberían hacer adaptaciones didácticas que tengan en cuenta la realidad social, cultural y lingüística de este colectivo.

En el caso del ámbito escolar, el apoyo lingüístico va de la mano de las políticas estatales y autonómicas. Además, la escuela fomenta el desarrollo de actitudes de respeto hacia la diversidad, y facilita la interacción, adaptación e integración de los inmigrantes (Níkleva y López García, 2016). No obstante, Villalba y Hernández (2008) indican que no hay una política clara sobre la escolarización de los inmigrantes, a pesar de la defensa de la igualdad de oportunidades y el desarrollo de medidas sociales que ha tomado el

Gobierno español para la integración del colectivo inmigrante. De hecho, dentro del contexto educativo, en el artículo 78 de la Ley Orgánica de Educación de 2006 se contempla garantizar del acceso e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo español (Gallego López, 2009). Esta ley se ha visto modificada por la ahora más actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE), en cuyo artículo 71⁷ se resuelve lo siguiente:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Siguiendo estos artículos, la Dirección General de Educación Infantil y Primaria debe ofrecer diferentes servicios en los centros educativos con el fin de permitir la adecuada incorporación al sistema educativo de los alumnos inmigrantes. Sin embargo, corresponde a cada Comunidad Autónoma definir los servicios específicos que se ofrecerán (Gallego López, 2009), como pueden ser las Aulas de Enlace, el Servicio de apoyo educativo domiciliario, el plan PROA, el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) o los planes de acción tutorial específicos. No obstante, a pesar de que la ley contemple la atención a la diversidad, se sigue dando una situación de exclusión educativa por la deficiencia en el campo de la enseñanza de español. Como los alumnos no conocen la lengua, se frustran y, aunque convenga inculcar valores interculturales y tratar contenidos socioculturales en aras a su integración social, esto no debe hacerse

⁷ Publicada por el BOE, artículo recogido en Capítulo I *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

únicamente en la clase del inmigrante, sino en toda la escuela. Además, tampoco conviene dejar de lado los contenidos lingüísticos.

Para Villalba y Hernández (2004), las condiciones de aprendizaje de español de los inmigrantes en contexto escolar parecen ideales porque están constantemente expuestos a la lengua, pueden interactuar con hablantes nativos y tienen una necesidad real de usar este idioma. Así, deberían alcanzar todos un elevado dominio, sobre todo en el caso de los niños cuya rapidez de aprendizaje es más veloz que la de los adolescentes, en cuyo caso se dará una mayor variabilidad por su diferencia de procesos internos y la mayor importancia que se da a la autoimagen y a la pertenencia a un grupo social. Ahora bien, Ignasi Vila en su trabajo *Inmigración, educación y lengua propia* (2000) indica que en el caso de los inmigrantes escolarizados se da submersión lingüística, no inmersión. Asimismo, Moreno García (2004) también comenta que el hecho de darse una incorporación obligatoria sin exigirse que se produzca en un momento determinado, el absentismo generalizado y la exigencia de los contenidos curriculares para el inmigrante supondrán obstáculos hacia su aprendizaje.

Por otro lado, el colectivo de inmigrantes adultos se caracteriza por la diversidad lingüística y étnico-cultural, de manera que los cursos de ELE resultan complicados de programar por la heterogeneidad en términos de bagaje lingüístico, alfabetización y formación. Los miembros de este colectivo necesitan aprender la lengua para introducirse en la sociedad, ya que su progreso social depende del aprendizaje del español. Conviene comprender también que los inmigrantes de mismo origen se van agrupando y van dejando de lado el aprendizaje del español porque no observan la necesidad de hablarlo más allá de tener conocimientos básicos. Esto depende de la estabilidad que tengan en términos de grupo: si cuentan con instituciones propias, barrios en los que están asentados o herramientas sociales, normalmente el grupo tenderá a aislarse (García Mateos, 2008).

Como en el caso de los adultos se busca desarrollar una competencia comunicativa general, hay que desarrollar una enseñanza de ELE para inmigrantes inclusiva, cuyos profesores tengan conocimientos sobre los factores culturales, sociales, afectivos y lingüísticos necesarios para llevar a cabo dicha enseñanza. Por otra parte, se debería implementar una educación intercultural que promueva valores de convivencia, respeto a la diversidad y empatía, tanto en este aula como en la sociedad (Níkleva y López García, 2016).

Estos alumnos, al estar en la sociedad española, van a poder analizar la cultura a la que se enfrenten en su día a día y ver usos de lengua variados diferentes a los que podrían aparecer en el aula. De este modo, es conveniente analizar dentro del propio aula este entorno y explicar la *cultura* de la que habla Miquel, así como diseñar cursos que tengan en cuenta sus necesidades laborales, personales y familiares. En esta línea, Villalba y Hernández (2010) proponen desarrollar áreas de investigación de enseñanza a inmigrantes adultos sobre: la creación de cursos intensivos para este alumnado; los cursos y materiales adaptados a su formación académica; la planificación de cursos específicos de orientación laboral. Así pues, para que el inmigrante pueda integrarse, debe recibir un apoyo lingüístico e intercultural (Níkleva y López García, 2016). En el caso de los adultos, se podría dividir la enseñanza de ELE a estos en dos especialidades: enseñanza de español con fines laborales y la enseñanza de español con fines académicos.

A modo de resumen de este apartado, se podría proponer la siguiente clasificación de los programas de ELE para inmigrantes:

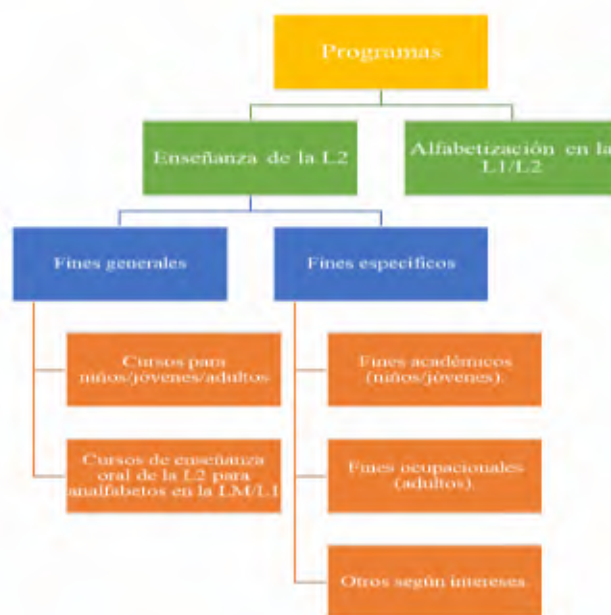


Imagen 4: *Programas de ELE para inmigrantes*. Fuente: Elaboración propia.

5. LA ALFABETIZACIÓN

En cuanto a la alfabetización, muchas veces se concibe esta como algo primordial, pero la realidad es que los inmigrantes y refugiados ya hablan una lengua sin saber leer o escribir, de modo que no se trata de algo por lo que se deba empezar, sino de un elemento más que formará parte del proceso de aprendizaje. Así, en los primeros estadios se deberá

pensar en una manera de enseñarles sin depender tanto de la lectoescritura para irlos introduciendo paulatinamente (Miquel López, 1995).

De hecho, siguiendo a Villalba y Hernández (2010), cabe subrayar que no es necesario estar alfabetizado para aprender una lengua, sino que la alfabetización será por decisión del individuo y puede verse como una motivación, como una promoción. Eso sí, consideran que un material para analfabetos debería dar autonomía, permitir trabajar actuar sobre, modificar y analizar el input, dejar activar diferentes estrategias, proporcionar un contexto atractivo y dar la posibilidad de trabajar con diferentes dinámicas de grupo. Las necesidades comunicativas de los alfabetizados y de los no alfabetizados son las mismas, solo hay que adaptar propuestas didácticas que sigan las características mencionadas y permitan trabajar las estrategias pertinentes.

V. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES

Para formar parte de una comunidad de habla, el individuo debe manejar sus códigos lingüísticos y estar abierto al intercambio comunicativo. La comunicación intercultural busca el diálogo entre culturas y conlleva solidaridad, respeto de la diversidad y diálogo y depende de aspectos emocionales del autoconcepto (desarrollado de manera social) (Leiva Olivencia y Márquez Pérez, 2013).

La situación lingüística en España refleja la coexistencia en sociedad de lenguas oficiales (con una preferencia por una lengua u otra según la zona). Esto hay que tenerlo en cuenta si se busca analizar la integración sociolingüística del inmigrante, ya que no se va a encontrar con su ideal de un país con una lengua única y equilibrada, sino que se encontrará con variedades y lenguas cooficiales (Moreno Fernández, 2009).

A pesar de que se ha avanzado mucho en el campo de la enseñanza a inmigrantes en los centros educativos y las ONG, siguen dándose problemas que derivan principalmente del concepto que se tiene del inmigrante y de la inmigración, que llevan a propuestas de la enseñanza de español como un curso de compensación (Villalba y Hernández, 2008).

Así, hay diversos retos dentro de la enseñanza de ELE a inmigrantes en España, que incluyen: el diseño de cursos y currículos que se adecúen a sus necesidades; la inclusión de una evaluación que mida realmente los conocimientos de español del inmigrante; la alfabetización y la enseñanza de lenguas con fines específicos (laborales para adultos y académicos para los inmigrantes del sistema escolar) (Fuentes González et al., 2013). Para hacer frente a estas cuestiones, existen diferentes propuestas, entre las que cabe subrayar el *Manifiesto de Santander* y las *Propuestas de Alicante*.

1. EL MANIFIESTO DE SANTANDER Y LAS PROPUESTAS DE ALICANTE

El Manifiesto de Santander es fruto de una reunión de especialistas en la enseñanza de segundas lenguas celebrada en 2004, en la que se pusieron en común diferentes puntos de vista sobre las bases sobre las que debería regirse la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados. Este documento está compuesto por un preámbulo –

en el que se indica la situación de la enseñanza de segundas lenguas por el año 2004, los objetivos del Manifiesto y el origen de los asistentes –, las propuestas, la relación de asistentes y las adhesiones.

De este modo, en el preámbulo de este documento se indica la diversidad de orígenes de los participantes de la reunión (centros educativos, ONG, administración, universidades) y se subrayan las causas que pueden llevar al viaje migratorio, así como la existencia de este tipo de movimientos a lo largo de la historia de la humanidad, los beneficios que suponen tanto para las personas que migran como para aquellos países que las acogen y la importancia de garantizar sus derechos en la sociedad en la que se introducen. En esta línea, una de las primeras necesidades que tienen los inmigrantes es aprender la lengua, sobre todo si estos acuden a la escuela y aspiran a conseguir un puesto de trabajo. Esto lleva pues al propósito de este documento: recoger propuestas para la mejor de la política y gestión educativas (Hernández y Villalba, 2005).

Siguiendo entonces con las propuestas, en este documento aparecen cuestiones relativas a la enseñanza de español a inmigrantes, jóvenes y niños, así como la enseñanza de español con fines laborales y específicos y el tratamiento de la interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas (Mas Álvarez y Zas Varela, 2009). El *Manifiesto de Santander* subraya todos los aspectos que se han ido viendo en este trabajo y, de hecho, entre sus propuestas se encuentran la integración de la enseñanza de ELE en la política de atención a inmigrantes, la regulación y propuesta de un plan para esta enseñanza por el Ministerio de Educación y Ciencia y el ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales consensuado por las administraciones y organizaciones de las diferentes Comunidades Autónomas, la especialización de los docentes a través de una ampliación de la oferta académica de la formación de los docentes que dignifique la figura del profesor y permita su correcta especialización, el aumento de la investigación de este campo, la oferta de apoyo lingüístico a inmigrantes y refugiados en contexto escolar, el diseño de cursos y currículos que guíen al profesorado y tengan en cuenta las necesidades reales de los refugiados e inmigrantes, la búsqueda de la integración (y no de la asimilación, fomentando pues el respeto por la cultura y la lengua de este colectivo), y el desarrollo de materiales adecuados para el aprendizaje de idiomas de este colectivo (Hernández y Villalba, 2005).

Por otro lado, en 2006 se celebró otra reunión en la Universidad de Alicante de especialistas en ELE para inmigrantes, que hicieron una serie de propuestas que quedaron

recogidas en las *Propuestas de Alicante*. Los especialistas que asistieron a esta reunión ampliaron los dieciocho puntos del *Manifiesto de Santander* a sesenta y cuatro, organizados en seis bloques: los programas y actuaciones en educación de adultos, la alfabetización, la enseñanza de una lengua extranjera con fines laborales, los programas y actuaciones para niños y jóvenes, la formación de los profesores y el componente intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera (Mas Álvarez y Zas Varela, 2009). Se indica entonces:

- La importancia de diseñar cursos que contemplen las necesidades y los conocimientos previos generales, lingüísticos y culturales de este colectivo.
- La necesidad de adaptar los materiales y los cursos a la situación de no alfabetización y esta debe ofrecerse como una parte más del proceso de integración, no como un fin del aprendizaje de la lengua
- La importancia de que se programen cursos para que los inmigrantes y refugiados puedan incorporarse al mundo laboral y para que estos adquieran valores de la ciudadanía relativos a sus derechos y deberes, la organización española y los tipos de agentes que forman parte del mundo laboral español.
- La necesidad de tener un modelo de intervención orientativo para jóvenes y niños, de elaborar materiales para este colectivo, de respetar la lengua y la cultura de los inmigrantes y refugiados y de permitir su correcta integración en el sistema educativo.
- El objetivo último de los cursos para inmigrantes y refugiados de adquirir la competencia intercultural, y la importancia de introducir esta competencia en la educación de la sociedad en general, puesto que la integración es un proceso recíproco que dependerá de las actitudes de ambas partes.

2. UNA NUEVA PROPUESTA DE MEJORA EN CONTEXTO ESCOLAR

López Rupérez, en su artículo *Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo* publicado en 2013 indica que la inmigración es inherente de la interculturalidad y que es dentro de la educación donde se generan identidades. Por ello, este autor propone mejorar la atención al inmigrante en este contexto mediante el fomento de la reflexión de los profesores sobre sus prácticas docentes, la inclusión de la familia en el contexto escolar, la inversión en proyectos para mejorar el ambiente escolar, el desarrollo de programas de control de absentismo para hacer frente a la falta de asistencia a clase y el

apoyo del Ministerio de Educación y Cultura a centros educativos con el fin de mejorar su rendimiento.

3. MATERIALES, CONTENIDOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Si bien todas estas propuestas se han ido desarrollando a lo largo de los años y hoy por hoy la investigación sobre este campo ha aumentado considerablemente, así como la oferta de cursos para este colectivo y su tratamiento institucional, en cuanto al diseño de materiales y cursos, y la formación del profesorado siguen dándose lagunas. Es por esto que cabe plantearse, en primer lugar, los contenidos que cabría llevar al aula y su tratamiento, así como la formación que deberían recibir los profesores de ELE para inmigrantes.

3.1. Materiales y contenidos

El desarrollo de la interculturalidad requiere que el alumno acceda a los contenidos culturales con materiales ricos y que el profesor plantee actividades que tengan como referencia la cultura de origen y permitan al alumno comportarse como un actor social, movilizando la búsqueda o descubrimiento, el análisis, la comparación, la reflexión, la interpretación y la descripción (Guillén Díaz, 2004: 847-849). El objetivo del desarrollo de estos contenidos es que los alumnos puedan diferenciar modelos sociales y extraer normas de ellos.

No obstante, el hablante que se enfrenta a una realidad sociocultural diferente se sentirá inseguro y desconcertado, lo cual podrá resultar en errores y malentendidos, y el horizonte de expectativas dependerá de las fuentes de información cultural utilizadas para proporcionar estos conocimientos al estudiante. Por esta razón, cabe advertir siempre al alumnado de que, primero, es posible que aparezcan «falsas ideas» en la publicidad, las redes sociales o los medios de comunicación (Zurdo, 2002). Además, por muy afines que parezcan las culturas, estas no tienen por qué compartir muchas similitudes. De hecho, conviene avisarles siempre sobre esto porque su tolerancia hacia la diferencia con estas culturas suele ser menor que con aquellas consideradas más alejadas o diferentes (Vellegal, 2009).

Así pues, en la escuela debería promoverse una actitud favorable hacia la diversidad étnica y cultural. De hecho, los materiales didácticos deberían tratar la empatía, la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, el intercambio cultural, la historia, la

pedagogía crítica y el origen de las lenguas (Vidal, 2003). En consecuencia, mediante las actividades del aula de inmigrantes se trabajará la autoconfianza (que puede verse minada por la migración) con actividades que permitan al inmigrante participar e interactuar desde una posición de igualdad, como en juegos de rol; la pluralidad de puntos de vista; la pluralidad del ser humano; los estereotipos; y la ironía y el humor (que permiten mostrar la visión del mundo) (Pujol Berché, 2009: 714-716).

En esta línea, el MAREP propone trabajar valores como el respeto, la empatía o la comprensión de la diversidad y de la pluralidad y, además, desarrollar las capacidades de observación, análisis, identificación, localización, aprendizaje y comparación que permitirán la correcta interacción de los alumnos dentro del saber hacer (Consejo de Europa, 2013). Así, conviene trabajar a partir de la (auto)observación, la identificación de similitudes y diferencias culturales, la interpretación, el análisis contrastivo, la mediación y la evaluación. De esta forma, los ejercicios inducirán a la reflexión desde diferentes perspectivas en el alumno, promoverán su curiosidad, permitirán a los alumnos evaluar su sistema cultural en relación con otros y les ayudarán a solucionar conflictos y a trabajar en un ambiente de diálogo intercultural en el aula (Ríos Rojas et al., 2007).

Para la selección de los contenidos cabe tener en cuenta, en primer lugar, las propuestas de Miquel y Sans, quienes subrayan la importancia de tratar contenidos socioculturales en la lengua y de introducir actividades reales en el aula que fomenten el desarrollo de la interculturalidad en este colectivo con el fin de minimizar el choque cultural y permitir que los inmigrantes se introduzcan en la cultura sin problemas (Miquel y Sans, s.f.). Asimismo, Carmen Guillén Díaz (2004) indica que conviene trabajar tanto la *Cultura* (institucional, artística, literaria), como la *cultura* (en cuanto a la adopción del comportamiento), que se presentarán en dos planos: lo no observable (actitudes y relaciones) y lo observable.

Por otro lado, se puede recurrir también a la clasificación de los saberes del MAREP, en el que los saberes están divididos en *Lengua* y *Cultura*. Así, en la primera sección se trata la lengua como sistema semiológico, la lengua y sociedad, la comunicación verbal y no verbal, la pluralidad, diversidad, el multilingüismo y plurilingüismo y la distinción entre adquisición y aprendizaje de lenguas. Dentro de la sección *Cultura* se propone trabajar características generales de la cultura (su concepto y funcionamiento, la diversidad social y cultural, las relaciones interculturales y comunicación intercultural y el papel de la cultura en las mismas, la evolución de la

cultura, la relación entre cultura, lengua e identidad) (Consejo de Europa, 2013). En la selección de contenidos culturales se considerarán aquellos que promuevan el aprendizaje intercultural (como los valores, costumbres o creencias), y se deberá tener en cuenta la situación de aprendizaje (el contexto en el que se produce, las necesidades de los alumnos). Así, se pueden tratar contenidos como (Soler-Espiauba Conesa, 2015, en Méndez Guerrero, 2017: 1146-1149): la sociedad española actual (las bases sobre las que se construyó y lo que implica en la situación actual), las relación con el resto del mundo, la historia de España, las fiestas, las canciones, el lenguaje corporal, el papel del medio ambiente, el turismo y el tratamiento de la cultura latinoamericana.

En la propuesta de Villalba y Hernández para este tipo de cursos, se busca desarrollar actitudes favorables hacia la cultura y la lengua metas, mantener interacciones interculturales respetuosas, integrar conocimientos aplicables en contextos de comunicación, reflexionar en torno a lengua y cultura, adquirir normas sociales y reconocer registros sociolingüísticos, así como aspectos culturales diversos, y de actitudes colaborativas. A partir de estos objetivos, se proponen temas que cabría trabajar para permitir el desarrollo personal e intercultural teniendo en cuenta sus necesidades (en Níkleva y López García, 2016). Estos se corresponden a los propuestos en *Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (Instituto Cervantes, 2006: 29-78), en el que se distinguen los siguientes apartados:

- *Presentarse y dar datos personales.*
- *Conocer la ciudad, el barrio o el pueblo.*
- *Utilizar el transporte público.*
- *Hacer compras.*
- *Ir al médico.*
- *Buscar una vivienda para alquilar.*
- *Buscar empleo.*
- *Empezar a trabajar.*
- *Tramitar papeles y hacer gestiones.*

Por otro lado, Birman, Adkins y Sample proponen situaciones como (1998: 20): ir al doctor, encontrar alojamiento, interactuar en la escuela, educar a los hijos, desarrollar relaciones sanas dentro del matrimonio y la familia, hacer actividades lucrativas, identificar comida y bebida y hacer la compra, aprender estrategias de resolución de conflictos y contactar con su vida «anterior» y las personas que formaban parte de ella. Todos estos se pueden trabajar a partir de diferentes recursos (Vellegal, 2009: 9):

periódicos, medios audiovisuales (vídeos, películas, entrevistas a nativos), juegos (de rol, de preguntas y respuestas culturales), cartas con gestos, fechas importantes culturales, refranes y dichos, historia y literatura.

Siguiendo las competencias generales del MCER, Ríos Rojas et al. (2007: 7) subrayan diferentes conocimientos del mundo y socioculturales:

Conocimientos del mundo	Conocimientos socioculturales
Características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas del país meta (lugares, instituciones, organizaciones, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones).	Condiciones de vida, vida diaria y festividades; relaciones personales; valores, creencias y actitudes sociales; lenguaje corporal, y convenciones sociales y comportamiento ritual.

Estos autores indican, por consiguiente, una serie de contenidos y procedimientos que podrían usarse para desarrollar la interculturalidad y, por ende, los conocimientos y habilidades socioculturales de los alumnos inmigrantes y refugiados. Así pues, en su propuesta de contenidos – que parte de las propuestas del MCER – estos autores tratan por separado la Cultura, la cultura y su relación con el lenguaje (los aspectos de organización social, la comunicación no verbal) y la reflexión cultural y de la propia identidad cultural (apartado en el que se trabajarían las actitudes, los aspectos psicosociales y el concepto de identidad del alumnado).

Por otro lado, dentro de los inventarios de aspectos culturales del PCIC, se tratan en el apartado *Referentes culturales* los conocimientos generales, acontecimientos históricos y de actualidad y los productos culturales (la Cultura); y en *Saberes y comportamientos socioculturales* las condiciones de vida y organización social, las relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos (personal, público, profesional, educativo) y los referentes sobre la identidad colectiva cultural y los estilos de vida. En el inventario *Habilidades y actitudes culturales* se busca ayudar al alumno a configurar su identidad pluricultural, asimilar los saberes culturales, interactuar en situaciones multiculturales y adquirir un rol de mediador cultural (Méndez Guerrero, 2017: 1138-1144). De esta forma, en los dos primeros inventarios se encuentran los contenidos culturales (que fomentan la adquisición de la competencia intercultural y sociocultural) y en el tercer apartado se opta más por el desarrollo de habilidades que

permitan aplicar dichos conocimientos. Siguiendo el PCIC, Níkleva (2012: 186-187) propone las siguientes categorías de contenidos culturales: identidad (en la que se tratarían los estereotipos y la identidad social del alumno en sus diferentes ámbitos), condiciones de vida y organización social, organización sociopolítica, interacción cultural y social (en la que se trataría la comunicación no verbal y los comportamientos socioculturales), historia y actualidad, geografía de los países hispanos y herencia cultural (sobre productos culturales).

Por último, para desarrollar la competencia transcultural conviene también trabajar la comunicación no verbal, los aspectos pragmáticos y analizar situaciones comunicativas verosímiles e, incluso, conflictivas con el fin de desarrollar herramientas para hacerles frente (Rico Martín, 2009: 730).

3.2. Propuestas de actuación en el aula

En esta línea, para el tratamiento de los contenidos, Guillén Díaz (2004) propone recurrir a la *Interrogación intercultural*, orientada a desarrollar, en primer lugar, la toma de conciencia de las diferencias culturales para la identificación cultural; la interpretación y el conocimiento cultural para la apropiación (lo cual conlleva la reflexión en torno a la cultura propia y la clasificación de los objetos culturales para llegar a los significados) y comprender, aceptar, respetar y valorar las diferencias en busca de la empatía. De acuerdo con esta propuesta, Níkleva y López García (2016) proponen ejercicios para conocer, comparar y considerar las diferencias culturales, abrir la mente, identificar conflictos y buscar soluciones, conocer comportamientos y costumbres culturales, analizar la cultura ajena y la propia cultura, y adquirir variables culturales que determinen la comunicación y el comportamiento social. Asimismo, para conseguir estos objetivos, Moreno Moreno y Atienza Cerezo (2016: 14-15) propusieron recurrir a técnicas de aula como: el aprendizaje cooperativo – que implicará la concienciación sobre la influencia del grupo en la identidad y la conducta, y el establecimiento de vínculos en el aula – y el uso de técnicas dramáticas, como los juegos de rol y las improvisaciones.

Se puede también seguir métodos «dialógicos, experienciales y de investigación que promuevan la participación de los alumnos» (Rico Martín, 2009:730), trabajando así la participación del grupo y el aprendizaje cooperativo, la conciencia y el conocimiento cultural, la tolerancia y la habilidad del alumnado para resolver los conflictos. Asimismo, Morales Orozco (2007) hizo una serie de propuestas para intervenir en institutos en los

que confluyen grupos de inmigrantes y grupos de la comunidad de acogida. Así, propone diferentes modos de intervención. La primera manera se centra en la intervención dentro del aula de referencia, y se propone realizar actividades que fomenten la creación de grupo y de un ambiente de confianza, así como la implementación de actividades de español como lengua extranjera en las que todos los alumnos colaborasen, y ayudas individuales a los alumnos (refuerzo y seguimiento). En segundo lugar, se propone la creación de la escuela de madres y padres en las que se les proporcionarían clases de lectura y escritura con el fin de que pudiesen ayudar a sus hijos e hijas.

Por otro lado, cabe destacar el proyecto Alehop, que puede constituir un ejemplo sobre el tratamiento de la interculturalidad en el aula. Alehop consiste en un programa que se implementó para mejorar el aprendizaje de español como L2 en el CEIP León Solá de Melilla con el objetivo de fomentar el aprendizaje de español desde los primeros cursos escolares, estimular el diálogo y el aprendizaje lingüístico en los contextos de interacción escolar posibles, usar lenguajes universales para desarrollar actitudes y factores afectivos y emocionales positivos, dar protagonismo al contexto escolar como entorno para aprender el español buscando la inclusión, aprender el idioma con temas relevantes para el alumnado y seguir una evaluación continua. Esto conllevó organizar el curso de diferente forma, de manera que en estos no solo se realizaban asambleas con los alumnos en las que se reflexionaba en grupo clase, se empatizaba y compartía, sino que también se introducía el trabajo en pequeños grupos «de confianza» para sentirse más desinhibidos (Molina Fernández, 2013).

Para este tipo de enseñanza podría adaptarse, por ende, un enfoque cultural, en el que se propondría la interacción entre inmigrantes y nativos, de manera que cada interlocutor buscara la mediación y el aprendizaje mutuo. Este tipo de enseñanza busca que el alumno compare y reflexione en torno a las semejanzas y diferencias para desarrollar su comprensión intercultural, su habilidad para negociar significados y mantener una comunicación eficaz intercultural. En esta línea se desarrollarían las habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales necesarias para adquirir la competencia intercultural (Nikleva y López-García, 2016).

El enfoque cultural fomenta el desarrollo de la competencia intercultural y en las actividades se exploran otras culturas y se construyen significados. Se valoran todas las culturas igual y se sigue un aprendizaje cooperativo e integrador que busca el respeto de la diversidad. El choque cultural se enfoca hacia la toma de conciencia y el desarrollo de

la empatía en torno a las diferencias culturales en aras a que el alumnado desarrolle actitudes y habilidades de mediación (Nikleva y López García, 2016). Por otro lado, también se podría adoptar un enfoque de destrezas sociales que completase la adquisición lingüística (Ríos Rojas et al., 2007).

3.3. Formación del profesorado

El proceso de adquisición de la competencia intercultural se produce de manera continua a medida que el individuo va adquiriendo nuevas experiencias y desarrollando su identidad. Para que el alumnado pueda desarrollar esta competencia, resulta recomendable, por lo tanto, adoptar un enfoque intercultural. Ahora bien, para poder trabajar desde un enfoque intercultural, el profesor debe desarrollar su propia competencia intercultural (Moreno Moreno y Atienza Cerezo, 2016).

Asimismo, es necesario dotar a los profesores de una formación que le permitan adaptar los manuales y actividades a sus alumnos. No es tan importante el material en sí, sino el profesor, quien debe saber llevarlo al aula. Así pues, para propiciar la adquisición de contenidos socioculturales y el desarrollo de la competencia intercultural, el profesor debería interesarse por la diversidad étnica de su alumnado, tener en cuenta las diferencias entre la L1 de sus estudiantes el español, abrir su mente hacia la aceptación de diferencias culturales, aprender a identificar y mediar en conflictos, y conocer su propia cultura y la de sus alumnos (Nikleva y López García, 2016). Como resultado, el profesor de español para inmigrantes debería haberse especializado en ELE y poseer conocimientos sobre la inmigración, las implicaciones psicológicas y sociales que conlleva esta situación (las condiciones educativas, normativas y culturales que les rodean) y sobre la interculturalidad y su adquisición (Pastor Cesteros, 2007).

En la actualidad, se ofrecen diferentes programas de formación de profesores de ELE en diferentes universidades en Grados y Másteres que cuentan con formación sobre la enseñanza a inmigrantes en optativas. Ahora bien, también se ofrecen másteres especializados en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y cursos específicos desde las universidades. Sin embargo, también es posible encontrar cursos ofrecidos por editoriales y asistir a Jornadas, Congresos y Encuentros dentro de la autoformación (Pastor Cesteros, 2007). Asimismo, los docentes pueden acudir a cursos online de trabajo individual, como el kit de formación que permitirá su formación continua. Para acceder

al kit, el usuario simplemente debe descargar los documentos de cada módulo y puede trabajar de manera autónoma los cuatro módulos, reflejados en la tabla que sigue:

Módulo	Objetivos
0. Introducción al MAREP	Conocer los enfoques plurales y su vínculo con las competencias plurilingüe y pluricultural del MAREP.
1. El MAREP y las políticas lingüísticas educativas	Situar el MAREP en las corrientes actuales de enseñanza/aprendizaje de los contextos escolares.
2. El MAREP y las dificultades de enseñanza	Comprender cómo usar el MAREP con el fin de hacer frente a cuestiones didácticas o pedagógicas del aula.
3. El MAREP y la organización de proyectos	Sacar provecho del MAREP y los enfoques plurales en el diseño y la puesta en marcha de actividades del aula.

Fuente: Traducción (FR>ES) y adaptación de Consejo de Europa (2011-2019).

Ahora bien, aunque los profesores de ELE para inmigrantes recibirán una formación con las mismas bases que la formación recibida por los docentes de segundas lenguas, en los cursos profesores para inmigrantes se deberá dar un refuerzo en cuanto a las actitudes interculturales y la importancia que conlleva su labor. Así, en estos cursos se pretenderá fomentar su reflexión y autonomía y desarrollar sus conocimientos (didácticos de lenguas y de la lengua española), sus habilidades (de comunicación, interculturales y profesionales), sus valores y actitudes (respeto hacia la diversidad, empatía, entre otros) y su motivación para formarse de manera continua. En consecuencia, estos cursos constarán de dos bloques temáticos: la didáctica de la L2 y la pedagogía intercultural. Además, las actividades para estos cursos de formación incluirán prácticas (bajo la supervisión de un tutor), la observación de clases, el análisis de la gestión de aula y de decisiones del docente, la autoobservación, los seminarios, debates y diarios y el diseño de planes de clase (González Blasco, 2012: 609).

Finalmente, en cuanto a la formación de los profesores de contextos escolares multiculturales, es posible remitirse al artículo *Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares* de María del Carmen Fernández López (2018: 142), quien desarrolló el siguiente esquema en el que aparecen indicados los ámbitos sobre los que debería formarse el docente para niños y adolescentes inmigrantes:



Imagen 5: *Contenidos formativos del docente de ELE/L2 a niños y adolescentes.* Fuente: Fernández López, M.C. (2018: 142).

El profesor, siguiendo el enfoque intercultural, ya no es solo un facilitador que promueve el aprendizaje cooperativo, sino que, además, se convierte en mediador entre culturas que busca el respeto entre culturas en el aula y busca desarrollar la curiosidad, la tolerancia y la empatía del alumnado. Para ello, el docente primero pasará por las mismas fases del aprendizaje intercultural que pasarán sus alumnos, y luego enseñará al alumnado a observar, analizar, comparar, experimentar e integrar conocimientos y destrezas culturales. Así, el alumno aprenderá sobre el enriquecimiento que podrá conllevar aprender sobre otras culturas, valorará las experiencias y relaciones interculturales, será capaz de establecer relaciones entre culturas fijándose en las similitudes y se dará cuenta de las percepciones que pueden tener de su cultura individuos de diferente origen cultural (Moreno Moreno y Atienza Cerezo, 2016).

VI. CONCLUSIONES: INTERCULTURALIDAD Y COMPETENCIA

SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE INMIGRANTES

En base a todo lo observado, parece lógico el tratamiento especial que se da a lo intercultural y lo sociocultural en el aula de ELE para inmigrantes. En efecto, la clase de ELE para inmigrantes debería seguir una perspectiva intercultural y, por tanto, centrarse menos en las diferencias, y más en trabajar herramientas que permitan alcanzar la comprensión y el acuerdo en interacciones cotidianas o, dicho de otra manera, debería centrarse más en la búsqueda de lo compartido y lo común entre los individuos. Mediante este enfoque intercultural se trabajarían los elementos afectivos, las destrezas generales y las conciencias culturales lingüística y discursiva (para solucionar malentendidos) y solo así se tomarían en especial consideración las variables individuales y se permitiría la correcta inclusión de los inmigrantes en la sociedad.

Tal y como se ha indicado, en la enseñanza de idiomas, la interculturalidad busca la comunicación eficaz, el intercambio, la convivencia y, en el caso de los inmigrantes, es una herramienta de inclusión social. Así, la comunicación intercultural permitirá comprender los aspectos culturales que llevarán a la construcción del discurso y que determinarán el proceso comunicativo. Además, para adquirir la subcompetencia sociocultural, se debería intentar que los inmigrantes fueran conscientes de las diferencias entre su cultura y la cultura meta, pudiesen controlar el choque cultural y enfrentarse a malentendidos culturales con una actitud mediadora e intercultural, y fuesen capaces de construir su identidad cultural. Para ello, se habrá de fomentar actitudes no etnocéntricas que busquen la interrelación cultural, así como conocimientos culturales y habilidades para aplicar estos conocimientos en situaciones de comunicación.

En procesos de inmigración, los miembros del grupo de acogida y del de inmigrantes desarrollan creencias sobre «el otro» que variarán con el desarrollo de la convivencia. Así, cuando los inmigrantes lleguen al nuevo país y tomen contacto con la nueva lengua tendrán una percepción interna de la misma influida por aquellos que les rodeen. El inmigrante tiene que poder identificar los rasgos de su propia cultura y los de la cultura meta para poder adquirir la competencia intercultural, con la que valorará las diferencias interculturales y se enriquecerá de los valores de ambas culturas. Así podrá hacer frente a situaciones comunicativas desde una posición neutra que busque la negociación de significado y su identidad se verá enriquecida.

1. Propuestas de investigación

Teniendo en cuenta todas las teorías vistas, se propone a continuación una lista de posibles proyectos que se podrían llevar a cabo relacionados con este tema:

- Encuestas a inmigrantes integrados en la sociedad sobre su experiencias en el proceso de integración. En estas sería de especial interés preguntarles sobre cómo les ayudó aprender español y las ayudas recibidas por el Estado y la sociedad (para comprobar también si recibieron alguna). También resultaría interesante hacerles preguntas para ver los estilos de aprendizaje y las técnicas de aula consideradas que consideraron útiles. Además, si se realizase con personas que hablasen otros idiomas se les podría pedir que comparasen ambas experiencias de aprendizaje. En este tipo de encuestas se podría, asimismo, comprobar en qué medida influyó su percepción del español y de la comunidad española en su proceso de integración.
- Análisis de aula sobre la utilidad que se le da a la lengua española en el proceso de integración, el respeto que se observa hacia su cultura y los aspectos que encuentran atractivos o no de España. Sería interesante analizar cuántos de los estudiantes quieren realmente formar parte de la sociedad española para compararlo con los resultados presentados en el aula (en línea con las investigaciones de Schumann).
- Comprobar los aspectos que crearían necesarios mejorar y los contenidos culturales especialmente relevantes para inmigrantes ya integrados e inmigrantes en proceso de integración y en clase de español. De este modo, se podrían ver los contenidos observados como relevantes durante el proceso de integración y se podría contar con una base real de temas relevantes para ellos según experiencias reales.
- Análisis de campo sobre el desarrollo de la interculturalidad y la transculturalidad en aulas. Así, se comprobaría si realmente se están dando las medidas observadas necesarias para el desarrollo de la interculturalidad y de la transculturalidad.
- Estudio de la inclusión de los contenidos que se han expuesto en el presente trabajo en diferentes manuales para inmigrantes. Para esto, podrían analizarse por separado aquellos referidos a la Cultura, la cultura y la kultura de Miquel y

Sans o a los componentes culturales (como los signos o la comunicación no verbal).

- Desarrollo de programaciones para los diferentes tipos de enseñanza de ELE a inmigrantes.
- Estudios sobre la utilidad y la aplicación real de programaciones realizadas en base a las orientaciones propuestas por el Instituto Cervantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008): «Competencia sociocultural», en Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm> [Última consulta: 20/03/2019].
- AA. VV. (2008): «Competencia intercultural», en Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competintercult.htm> [Última consulta: 20/03/2019].
- AA. VV. (2008): «Comunicación intercultural», en Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm> [Última consulta: 18/05/2019].
- Achotegui Loizate, J (2009): «Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)», en *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aidizkaria (Revista de servicios sociales)*, n.º 46, pp. 163-171. [En línea] Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3119470.pdf>> [Última consulta: 20/06/2019].
- Adkins, A.M., Birman, D. y Sample, B. (1998): *Cultural Adjustment, Mental Health and ESL*. [En línea] Disponible en <<https://www.springinstitute.org/wp-content/uploads/2016/04/culturaladjustmentmentalhealthandesl2.pdf>> [Última consulta: 15/04/2019]
- Alexopoulou, A. (2012): *Bases de la Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Atenas, Monografía, Universidad Nacional de Atenas.
- Álvarez Baz, A. y Jilani, M. (2017): «El aprendizaje de la interculturalidad por medio del análisis contrastivo cultural entre India y España», en *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India*, pp. 46-75. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/04_alvarez_jilani.pdf> [Última consulta 18/04/2019].

- BOE (2013): *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013* (LOMCE).
[En línea]. Disponible en <<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>> [Última consulta: 26/04/2019]
- Consejo de Europa (2001 [2002, trad. Instituto Cervantes]): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*, Madrid, Anaya.
- Consejo de Europa (2011-2019): «Kit de formación», en Consejo de Europa, *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. [En línea]. Disponible en <<https://carap.ecml.at/CARAPFrance/Unkitdeformationpourlesenseignants/tabid/3416/Default.aspx>> [Última consulta: 20/06/2019].
- Consejo de Europa (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. [En línea]. Disponible en <<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>> [Última consulta: 20/06/2019].
- Candela, P. (2003): «La formación de profesores de español a inmigrantes. Estado de la cuestión y posibles desarrollos», en Instituto Cervantes (coord.), *Encuentro: La enseñanza del español a inmigrantes*, en Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/ponencias/candela.htm> [Última consulta: 29/03/2019].
- Canto Ortiz, J.M. y Moral Toranzo, F. (2005): «El sí mismo desde la teoría de la identidad social», *Escritos de psicología*, n.º 7, pp.59-70, Málaga, Universidad de Málaga. [En línea]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1457431.pdf>> [Última consulta: 14/04/2019]
- Caravedo, R. (2010): «La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico», *Lengua y migración*, n.º2, vol. 2, pp. 9-25. [En línea]. Disponible en <<http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=76>> [Última consulta: 28/03/2019]
- Casado Velarde, M. (1998): *Lenguaje y cultura*, Madrid, Editorial Síntesis.

- Deardorff, D.K. (2011): «Intercultural competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators», en Arnd Witte y Theo Harden (eds.) *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning*, vol. 10, Oxford, Peter Lang Oxford, pp.37-54.
- Fernández López, M.^a C. (2018): «Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares», *Doblele*, n.º 4, diciembre 2008, pp. 140-158. DOI: <http://dx.doi.org/105565/rev/doblele.37>.
- Fuentes González, A.D., Trenchs Parera, M., Villalba Martínez, F. y Sierra Martínez, F. (2013): «Español segunda lengua en contexto de inmigración», en Sara Borrell (coord.), *Actas XXIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 42 - 62. [En línea] Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0005.pdf> [Última consulta: 13/04/2019].
- Gallego López, B. (2009): «Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España», *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, vol. 2, pp. 60-89. [En línea] Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186927.pdf>> [Última consulta: 18/04/2019]
- García Balsas, M. (2015): «La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes», en *XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, Granada, pp. 367-384. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0367.pdf> [Última consulta: 03/04/2019].
- García Mateos, C. (2008): «La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias y maneras de aprender», en Universidad Internacional de Andalucía, *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. [En línea] Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/garcia05.htm> [Última consulta: 18/04/2019]
- Gil Madrona, P. y Gómez Barreto, I.M. (2017): «La competencia intercultural en la formación de los maestros como condicionante de la mejora de la interacción docente en las aulas», *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 33-44. [En línea].

Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/budapest_2017/03_gilmadrona.pdf> [Última consulta: 06/06/2019].

Giles, H. y Ogay, T. (2007): «Communication Accommodation Theory», en B.B. Whaley y W. Samter (eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, pp. 293-310. [En línea]. Disponible en <<https://core.ac.uk/download/pdf/147103741.pdf>> [Última consulta: 15/04/2019]

González Blasco, M. (2012): «La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas», en *XVIII Congreso internacional de ASELE*, pp. 606-610. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asel e/pdf/18/18_0606.pdf> [Última consulta: 21/06/2019]

Gugenberger, E. y Mar-Molinero, C. (2018): «Introducción. El impacto lingüístico de la migración transnacional y la migración de retorno en, desde y hacia el espacio iberrománico», *PILI XVI*, vol. 1, pp. 7-12. [En línea]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885319>> [Última consulta: 28/03/2019]

Guillén Díaz, C. (2004): «Los contenidos culturales», en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 835-852.

Harden, T. (2011), «The Perception of Competence: A History of a Peculiar Development of Concepts», en Arnd Witte y Theo Harden (eds.), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning*, vol. 10, Oxford, Peter Lang Oxford, pp.75-87.

Huth, M. (2000): «Enseñanza intercultural de idiomas extranjeros», en Tandem, *Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp.105-111.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. [En línea] Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [Última consulta: 23/06/2019].

- Instituto Cervantes (2006): «Habilidades y actitudes interculturales. Introducción», en Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm> [Última consulta: 26/03/2019].
- Instituto Cervantes (2006): «Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción», en Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm> [Última consulta: 26/03/2019].
- Instituto Cervantes (2006): «Referentes Culturales. Introducción», en Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm> [Última consulta: 26/03/2019].
- Koszla-Szymanska, M. (1996): «Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente», en Helga Hediger (ed.), *Actas XXXI Congreso en León*, pp. 121-128. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_31/congreso_31_09.pdf> [Última consulta: 28/03/2019].
- Lambert, W. E. (1990): «Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua», en *Primer simposio de investigación sobre cuestiones relacionadas con los estudiantes con competencia limitada en lengua inglesa*, OBEMLA. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm> [Última consulta: 29/03/2019].
- Lambert, W.E., Gardner, R.C., Olton, R., y Tunstall, K. (1968): «A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language Learning», en Joshua A. Fishman (ed.) *Readings in the Sociology of Language*, the Hague, Mouton Publishers, pp. 473-491. [En línea]. Disponible en <<https://glottolog.org/resource/reference/id/407621>> [Última consulta: 03/04/2019].

- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Leiva Olivencia, J.J. y Márquez Pérez, M. (2012): «La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural», *Revista de pedagogía*, n.º 99, vol. 33, pp. 71-93, Caracas, Universidad Central de Venezuela. [En línea]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/659/65930104006.pdf> [Última consulta: 24/04/2019].
- Liga Española de la Educación (2017): *La población inmigrante en el sistema educativo español*. [En línea]. Disponible en [http://mariacomesfayos.com/wp-content/uploads/2018/09/La-poblacion-inmigrante-sistema-educativo-esp - inv2017.pdf](http://mariacomesfayos.com/wp-content/uploads/2018/09/La-poblacion-inmigrante-sistema-educativo-esp-inv2017.pdf) [Última consulta: 26/04/2019].
- Marimón Llorca, C. (2016): «Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera. La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 29, pp.191-211. [En línea]. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/306086098_Hacia_una_dimension_critica_en_la_ensenanza_de_espanol_como_lengua_extranjera_La_Competencia_Comunicativa_Intercultural_Critica_CCIC [Última consulta: 07/01/2019].
- Martín Rojo, L., Ojeda Álvarez, D., Prats San Román, G., Ríos Rojas, A., Ruiz Fajardo, G. y Sánchez-Mesa Martínez, D. (2016): *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía. [En línea]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes2/default.htm [Última consulta: 01/04/2019].
- Mas, I. y Zas, L. (2009): «El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados», *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, n.º 2, pp. 90-103. [En línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186930.pdf> [Última consulta: 30/03/2019].

- Méndez Guerrero, B. (2017): «Cultura e interculturalidad», en Ana María Cesteros e I. Penadés (eds.) *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 1123-1179.
- Micolta León, A. (2005): «Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales», *Trabajo Social*, vol. 7, pp. 59-76, Universidad Nacional de Colombia. [En línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4391739.pdf> [Última consulta: 04/04/2019].
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). [En línea]. Disponible en https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjGi_etpfPhAhVr8OAKHW25CrAQFjAAegQIAxA C&url=https%3A%2F%2Fsede.educacion.gob.es%2Fpublivera%2FpdfServlet%3Fpdf%3DVP11835.pdf%26area%3DE&usq=AOvVaw0BOX70OZFRmao67bl-1P [Última consulta: 26/04/2019].
- Miquel López, L. (1995): «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», *Didáctica*, vol. 7, pp. 241-254, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. [En línea]. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110241A/20057> [Última consulta: 23/03/2019].
- Miquel López, L. (2004): *Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes*. [En línea]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel08.htm [Última consulta: 23/03/2019].
- Miquel López, L. y Sans, N. (s.f.): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Red-ELE* (reedición). [En línea]. Disponible en http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf [Última consulta: 23/03/2019].
- Miras Páez, E. y Sancho Pascual, M. (2017): «La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes», en A. M. Cestero e I. Penadés (eds.), *Manual del profesor de ELE*,

Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 865-912.

Molina Fernández, E. (2013): «Experiencias en el aula del aprendizaje del español como segunda lengua», en José Luis López Belmonte (coord.) *Diversidad cultural y educación intercultural*, Melilla, GEEPP Ediciones, pp. 107-126. [En línea]. Disponible en <http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%208.pdf> [Última consulta: 12/04/2019].

Moreno-Fernández, F. (2004): «Medias lenguas e identidad», ponencia en *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. [En línea]. Disponible en <http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/moreno_f.htm> [Última consulta: 23/03/2019].

Moreno Fernández, F. (2009): «Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España», *Lengua y migración*, n.º 1, vol. 1, pp. 121-156. [En línea]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3065539>> [Última consulta: 23/03/2019].

Moreno García, C. (2005): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural para la enseñanza de la lengua*, Madrid, la Catarata.

Moreno Moreno, R.M. y Atienza Cerezo, E. (2016): «Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado». *MarcoELE Revista Didáctica de ELE*, n.º 22, pp. 1-24 [En línea]. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf> [Última consulta: 12/04/2019].

Muñoz López, B. (2004): «La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional», en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1205-1224.

Níkleva, D. G. (2012): «La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera». *RESLA*, vol. 25, pp. 165-187. [En línea]. Disponible en

http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27966/1/competencia%20intercultural_m anuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf [Última consulta: 12/04/2019].

Nikleva, D.G. y López-García, M.P. (2016): «Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: Dimensiones didácticas e interculturales», *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, n.º 9, vol. 9, pp. 31-43. [En línea]. Disponible en <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5515/1003-3374-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Última consulta: 12/04/2019].

Pastor Cesteros, S. (2007): «Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes», *Linred*. [En línea]. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/28171985_Ensenar_una_segunda_lengua_SL_y_en_una_SL_hacia_una_nueva_formacion_del_profesorado_de_espanol_para_inmigrantes [Última consulta: 02/04/2019].

Pujol Berché, M. (2009): «Actuaciones interculturales del profesor en la enseñanza a inmigrantes adultos», en Agustín Barrientos Clavero, José Carlos Martín Camacho, Virginia Reyes Delgado Polo y María Inmaculada Fernández Barjola (coords.) *Actas XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2, pp. 709-720. [En línea]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0709.pdf [Última consulta: 02/04/2019].

Rico Martín, A. M. (2009): «El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad», en Barrientos et al. (eds.) *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (pp. 721-737)*, vol. 2, Cáceres, Universidad de Extremadura, pp. 721-737. [En línea]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0721.pdf [Última consulta: 19/06/2019].

Rico Martín, A. M. (2013): «La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad», *Lenguaje y Textos*, n.º 37, pp. 171-182. [En línea]. Disponible en http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_transcultural_en_el_aprendizaje_de_una_lengua_no_materna_rico_a.pdf [Última consulta: 19/06/2019].

- Ríos Rojas, A., García Granados, D. y García García, P. (2007): «El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes», *Linred*, junio. [En línea]. Disponible en <http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo8.pdf> [Última consulta: 27/03/2019].
- Ríos Rojas, A. (2008): «Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural», en Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del Español como 2.ª Lengua para Inmigrantes*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, pp. 10-37. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes2/rios06.htm> [Última consulta: 27/03/2019].
- Rizo García, M. (2013): «Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble», *Global Media Journal Mexico*, n.º 19, vol. 10, pp. 26-42. [En línea]. Disponible en <https://journals.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ_EI/article/download/16/16> [Última consulta: 20/03/2019].
- Scandroglio, B., López Martínez, J.S. y San José Sebastián, M.C., (2008): «La teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias», *Psicothema* n.º 1, vol. 20, pp. 80-89. [En línea]. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720112>> [Última consulta: 14/04/2019].
- Tabouret-Keller, A. (1998): «Language and identity», en Florian Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Hoboken (Nueva Jersey), Blackwell Publishing.
- Tajfel, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Editorial Herder.
- Vellegal, M. A. (2009): «¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE», en *V Encuentro brasileño de profesores de español*, n.º 9. [En línea]. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf> [Última consulta: 04/04/2019].
- Vidal, N. (2003): «Diseño curricular y materiales didácticos para la enseñanza del español a inmigrantes», ponencia en Instituto Cervantes (coord.), *Encuentro: La enseñanza del español a inmigrantes*. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/ponencias/vidal.htm> [Última consulta: 12/04/2019].

- Vila, I. (2000): «Inmigración, educación y lengua propia», en Fundación La Caixa, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, pp. 145-166. [En línea]. Disponible en <<http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/inmigracioneducacioniganasivila.pdf>> [Última consulta: 28/03/2019].
- Vilá, R. (2003): *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación*, Barcelona, Universidad de Barcelona. [En línea]. Disponible en <<https://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf>> [Última consulta: 20/03/2019].
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M.T. y Aguirre Martínez, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*, Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría general Técnica (Centro de Publicaciones). [En línea]. Disponible en <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/7747/19/0>> [Última consulta: 22/03/2019].
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M.^a T. (2004): «La enseñanza de español como L2 en contextos escolares». En Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coords.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1225-1258.
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M.^a T. (2005): «Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados», *Revista electrónica Elenet*, n.º 1, 2005.
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M.^a T. (2008): «Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes» en Susana Pastor y Santiago Roca (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 80-87.
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M.^a T. (2010): «Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes», *Monográficos. MarcoELE*, vol. 10, pp.163-184. [En línea]. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf> [Última consulta: 22/03/2019].

- Witte, A. (2011): «On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the ‘Inter’», en Arnd Witte y Theo Harden (eds.), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning*, vol. 10, Oxford, Peter Lang Oxford, pp. 90-107.
- Wordpress (2017): *Culture Iceberg-What is it all about?* [En línea]. Disponible en <<https://cultureiceberg.com/>> [Última consulta: 20/06/2019].
- Zurdo, T. (2002): «Apuntes sobre la discordancia cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras», *Carabela*, vol. 52, pp. 157-163. [En línea]. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_157.pdf> [Última consulta: 14/04/2019].

ANEXO

Esquema sobre evolución del concepto de la competencia comunicativa de Bagarić y Dijgumovic (2007: 98):

