

La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes

Manuel Rubio Manríquez y Raquel Rubio Martín

El propósito de este trabajo es caracterizar el rol de la dimensión cultural desde la perspectiva del desarrollo de la competencia intercultural, experimentado por un grupo de estudiantes universitarios que enseñan español como lengua extranjera a inmigrantes adultos de diferentes nacionalidades en Santiago de Chile. La investigación se basa en el análisis cualitativo de las experiencias docentes de este grupo de monitores, mediante el proceso de reflexión sobre la acción y la identificación de incidentes críticos para construir conocimiento pedagógico compartido. Como resultado se identifica en los monitores un cambio en la concepción estática de la cultura que inicialmente expresaban, una relativización de la cultura propia y el perfilamiento de una idea de la cultura como un elemento dinámico, que se reconfigura mediante el diálogo en un marco de reconocimiento mutuo y empático.

Palabras clave: Incidente crítico, formación de enseñantes de ELE, competencia comunicativa intercultural, práctica reflexiva, español para inmigrantes.

The cultural dimension in the training of teachers of Spanish for immigrants. The purpose of this work is to characterize the role of cultural dimension from the perspective of the development of intercultural competence, experienced by a group of university students who teach Spanish as a foreign language to adult immigrants of different nationalities in Santiago de Chile. This research is based on the qualitative analysis of this group of instructors' teaching experiences, through the process of reflection on action and identification of critical incident to build shared pedagogical knowledge. As a result, a change in the static idea of culture is identified, one's own culture is relativized, and an idea of culture as a dynamic element starts to emerge, which is reconfigured through dialogue in a framework of mutual recognition and empathy.

Keywords: Critical incident, ELE teaching training, intercultural communicative competence, reflective practice, Spanish for immigrants.

1. Introducción¹

Desde el año 2000, Chile ha vivido un incremento de inmigrantes provenientes de diversos países. Para algunos de ellos (haitianos, sirios, iraníes, entre otros), el nulo o escaso nivel de español genera una barrera idiomática significativa que obstaculiza su inserción social y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Dicha situación ha sido un factor relevante en la configuración de acciones formativas que tienen la enseñanza del español como un eje central. Este es el caso de la Universidad de Santiago de Chile que desde 2016 ha venido realizando un proyecto dirigido a inmigrantes no hispanohablantes. Este proyecto significa la preparación anual de un equipo de diez monitores de diferentes carreras, cuyo proceso de formación como enseñantes de español a inmigrantes supone dos instancias: a) un taller sobre cultura y enseñanza de lengua antes de iniciar el proceso de enseñanza y b) una reunión semanal durante el proceso, con la finalidad de brindar contención, planificar y analizar el trabajo efectuado en aula. Desde la perspectiva de la formación de los monitores, el proyecto se configura con dos principios pedagógicos relevantes: el aprendizaje colaborativo y el aprender haciendo (Galindo González *et al.* 2012; Davini 2008).

En general, la formación de los monitores tiene dos focos: el proceso de enseñanza y la dimensión cultural. En esta línea, se concibe la cultura como un marco de referencia que los sujetos construyen en el proceso de socialización para asignarle significado a su experiencia y que condiciona sus pautas de relación con otros (Ramos-Vidal 2011; Vyshnevskaya y Skydn 2019). Congruentemente, una habilidad que deben desarrollar los monitores es la generación de un diálogo entre personas provenientes de diversas culturas, cuyas normas de interpretación y pautas de relación no necesariamente coinciden.

De acuerdo con lo anterior, la finalidad de este artículo es caracterizar el cambio experimentado por los monitores en el proceso de profundizar su competencia intercultural como enseñantes de español a inmigrantes. Este trabajo se inscribe en la línea de construir conocimiento pedagógico práctico a partir de la sistematización de la experiencia, es decir, una reflexión efectuada sobre un registro sistemático y de carácter cualitativo de la acción pedagógica desarrollada. Dicha reflexión se orienta a comunicar sentidos, aprendizajes y desafíos (Barbosa-Chacon *et al.* 2015; Bermúdez Peña 2018).

2. Marco teórico

2.1. El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera

A lo largo de los últimos años, se han acuñado diferentes conceptos para aludir a la inclusión de la cultura en el proceso de enseñanza de una lengua, a saber, competencia cultural, competencia intercultural, dimensión sociocultural, competencia comunicativa intercultural (Instituto Cervantes 2006; Kramsch 1993; Byram y Fleming 2001; Byram 2008; Rubio 2009). A grandes rasgos, según Areizaga *et al.* (2005), se ha transitado entre dos perspectivas. La primera, centrada en la entrega de información dentro de un marco conductista del aprendizaje, en el cual la dimensión cultural se concibe como contenido conceptual. Oliveras (2000) cuestiona este planteamiento, en primer lugar, por no considerar apropiadamente el acervo cultural de los aprendices y, en segundo lugar, por configurar una visión estática y monolítica de la cultura meta, la cual enfatiza el mito del hablante nativo como finalidad del proceso, lo que da cabida a una serie de estereotipos culturales. Dicha perspectiva ha sido relacionada con el denominado “enfoque de las destrezas sociales” (Oliveras 2000; Nikleva 2012), el cual relaciona la competencia intercultural como la asimilación de las normas y los comportamientos de la cultura meta.

La segunda perspectiva centrada en la mediación configurada desde un marco constructivista del aprendizaje, propone dinamizar la cultura de origen del aprendiz mediante la comparación, el análisis, la reflexión de lo propio y lo nuevo, todo lo cual contribuye a la generación de una nueva construcción de la identidad cultural, que englobe las culturas en contacto. De este modo, la enseñanza de una lengua se proyecta al propósito de contribuir a una sociedad plural y a una concienciación dinámica de la cultura. Para hacerlo, se enfatiza la adquisición de contenidos comprendiendo los sistemas culturales y la inclusión del componente afectivo. Cabe indicar que a la adquisición del componente cultural se le otorga un carácter flexible, puesto que se relaciona tanto con la aceptación como con el conocimiento, así como con una postura ética y una actitud democrática (Kramsch 1993; Byram 2008). En otras palabras, se concibe al aprendiz como un sujeto activo que asume una posición a partir de la cual se deja interpelar por la cultura meta. Esta perspectiva se asimila al “enfoque holístico” (Oliveras 2000; Nikleva 2012), cuya concepción de la competencia cultural involucra sentimientos y emociones, base subjetiva desde la cual se configura una apertura hacia otras culturas para comprender lo diferente desde lo propio.

Esta visión asigna un carácter tridimensional a la cultura, es decir, reconoce la necesidad de adquirir una dimensión cognitiva, comportamental y afectiva (Vilá 2006). En lo cognitivo, el aprendiz de una lengua requiere apropiarse de un saber sobre comportamientos y aspectos tanto de la cultura meta como de la propia. En lo comportamental, debe adquirir un conjunto de habilidades lingüísticas y no lingüísticas que le permitan gestionar la interacción y adecuarse al contexto. En lo afectivo, debe saber regular las emociones que pueden desencadenarse al relacionarse con personas de otras culturas, tales como la ansiedad, el temor o la empatía.

2.2. La cultura en la enseñanza de la lengua a inmigrantes

Los programas de enseñanza de lengua a inmigrantes han transitado por diferentes enfoques: monoculturales, multiculturales e interculturales. En la visión monocultural de asimilación y supremacía de la cultura meta, se trataba de imponer la cultura dominante, lo cual ocasionaba resultados nefastos. Por un lado, los grupos de inmigrantes terminaban viviendo segregados en guetos y rechazando la cultura meta y a sus integrantes. Por otro, los habitantes de la sociedad de acogida no modificaban sus actitudes de segregación, lo cual imposibilitaba la convivencia social e, incluso, desconocían la diversidad cultural propia de su sociedad (Níkleva 2009, 2012; Byram 2008).

Contrariamente, el enfoque multicultural pretende solucionar los problemas de convivencia social desde el concepto de dignidad humana, concebido desde la perspectiva de los derechos humanos. No obstante, en la práctica, según Sáez Alonso (2006), este enfoque no solucionó los problemas sociales derivados de la migración, dado que imponía la superioridad del grupo sobre el individuo, lo cual habría generado la exaltación de los grupos y el desarrollo de nacionalismos.

Por su parte, el modelo intercultural destaca la educación inclusiva, definiéndola como aquella que, en el currículo, abarca toda la diversidad cultural, étnica y religiosa, promoviendo el diálogo de reconocimiento y aceptación mutua (Níkleva 2009; Ibáñez Martín *et al.* 2010). En la educación de adultos, este enfoque plantea que el aprendizaje está fundamentalmente ligado al mundo laboral y social, marcado por un carácter de supervivencia y urgencia, para potenciar las posibilidades de los aprendices para interactuar con otros. En concreto, los programas y didácticas están menos regularizados, ya que, en muchos casos, se trata de cursos realizados por organizaciones no gubernamentales, religiosas en un contexto no formal, incluso impartidos por docentes no especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras (Villalba y Hernández 2000; Krumm y Plutzar 2008). Asimismo, los estudiantes constituyen un

grupo heterogéneo, ya que no solo encontramos estudiantes con diferentes culturas, sino que las diferencias se manifiestan en el nivel de formación y alfabetización; oportunidades de contacto con los hablantes de la lengua meta; y, por supuesto, situación económica, social, legal y emocional. No obstante, por el hecho de ser adultos, los aprendices tienen un conocimiento del mundo y posturas personales sobre su inserción social que pueden tensionarse y entrar en conflicto con pautas de interacción y patrones éticos de la sociedad de acogida. Dado que la mayor parte de los inmigrantes manifiestan una urgencia por integrarse al mercado laboral e insertarse socialmente, resulta necesario proporcionarles la capacidad de comunicarse efectivamente en situaciones de supervivencia concretas: temas de salud, acceso a beneficios sociales, normas legales, búsqueda de empleo, sin caer en una actitud asistencialista. Del mismo modo, todos ellos comparten el estar lejos de su medio y esto puede generar sentimientos de nostalgia, y de valoración o desvalorización de su propia cultura (Arenas 2004; García Parejo 2008; Krumm y Plutzar 2008; Nikleva y López García 2016). En definitiva, los factores derivados de un escenario pluricultural, plurisocial y plurilingüístico, vinculados con las emociones que generan, inciden en el grado de compromiso y actitud para la comprensión e integración en la nueva cultura.

Cabe indicar que, en la perspectiva basada en la competencia intercultural, se trata de generar un diálogo entre los contenidos de la cultura meta y la cultura propia de los estudiantes. En esta línea, el rol del enseñante se concibe como un facilitador del encuentro de las culturas que conviven en la sala de clases, con el fin de desarrollar una serie de actitudes, destrezas, valores. El foco de la enseñanza no está en el contenido, sino en las personas. Además, al enseñar, el enseñante también aprende. Se va formando en el ejercicio de diferentes roles: guía, asesor, promotor de conocimiento, investigador, observador y organizador (Denis y Mata Pla 2002). Al mismo tiempo, necesita buscar diferentes situaciones de la vida cotidiana para que el estudiante resuelva explorando, simulando, actuando y formulando hipótesis (Hernández y Valdés 2010).

En consecuencia, la formación de especialistas en la enseñanza de una lengua extranjera debe considerar la reflexión sobre la práctica pedagógica, basada en experiencias concretas (Byram y Fleming 2001) conducentes a una actitud de “deconstruir para construir” (Tuts y Moreno 2005) y hacer “explícito lo tácito” (Rubio *et al.* 2018). De este modo, es posible que el profesor se reconozca en este doble papel de formador y aprendiz. Dicho reconocimiento se potencia en el necesario diálogo con sus pares con la finalidad de compartir prácticas docentes, descubrimientos, análisis de casos, incidentes críticos, emociones, supuestos asignados a la acción.

Con el propósito de evidenciar los elementos culturales subyacentes en la interacción entre miembros de dos culturas diferentes, en el proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica, destacan la identificación de los incidentes críticos. Estos corresponden a un evento comunicativo imprevisto, circunscrito en un momento y lugar, que genera cierto impacto en los participantes, especialmente en el docente, pues cuestiona algunos de los supuestos sobre los cuales basa la acción y que tiene la potencialidad de, mediante la reflexión, develar creencias, actitudes, concepciones sobre diversos aspectos relacionados con la interacción pedagógica y el diálogo intercultural, creando así la posibilidad de ampliar la mirada y transformar aspectos subjetivos con que dicho docente se relaciona con otros (Bilbao y Monero 2011; Farrel 2012; McAllister *et al.* 2006; Tripp 1993; Everly y Mitchell 1999). En otras palabras, el análisis de incidentes críticos es una forma de concretar la formación reflexiva de los enseñantes, generando condiciones para tomar conciencia sobre los rasgos de la propia cultura y la posición sobre el proceso formativo, favoreciendo así las posibilidades de transformación.

3. Metodología

La investigación corresponde a una sistematización de una experiencia pedagógica. Dicha sistematización se entiende como un estudio de casos cualitativo. El caso corresponde a un proyecto de enseñanza de español a inmigrantes de diversas nacionalidades (haitianos, sirios, iraníes, egipcios, chinos y brasileños) concebido como una estrategia de formación en servicio de estudiantes universitarios provenientes de diversas carreras de la Universidad de Santiago de Chile (Pedagogía en castellano, Pedagogía en inglés, Psicología y Periodismo). Estos estudiantes se encuentran en el tercer año de universidad como mínimo, con edades entre los 20 y los 24 años. Todos ellos reciben una beca de trabajo de parte de la universidad y son seleccionados en base a una entrevista personal por una psicóloga que es parte del equipo académico que conduce el proyecto. Anualmente, se imparten cuatro cursos (dos de nivel A1 y dos de nivel A2), cada uno con un cupo para 20 inmigrantes.

El modelo de trabajo consiste en el establecimiento de un equipo de monitores con 10 estudiantes guiados por tres académicos (dos lingüistas y una psicóloga). La labor de los monitores se extiende desde el mes de abril a diciembre y supone tres instancias formativas: a) un taller inicial sobre la enseñanza de una L2, migración y diálogo intercultural, b) un proceso de seguimiento y supervisión de clases orientadas a retroalimentar la labor de los monitores y c) reuniones semanales para conten-

ción emocional, reflexión, planificación y evaluación del trabajo. Cabe indicar que fueron entrevistados los 10 monitores cuya labor formativa se desarrolló durante 2019.

El proyecto se inició el año 2016 como un servicio gratuito bajo el criterio de responsabilidad social universitaria. Cada año se forman cuatro grupos con personas inmigrantes para la enseñanza de español (con 20 personas cada uno); dos de estos grupos corresponden al nivel A1 y los otros dos al A2 del Marco Común Europeo para las Lenguas.

Cada curso es dirigido por un equipo de tres monitores (con roles rotativos: dos a cargo del desarrollo de la clase y un observador cuya función es retroalimentar el trabajo de sus compañeros). Para cada nivel, se cuenta con un libro especialmente preparado para el proyecto. Cada libro contiene 10 unidades configuradas mediante la articulación de un contenido temático y un contenido gramatical, abordado según el modelo presentación, práctica, producción (Criado 2013). Complementariamente, se invita a los participantes a un grupo de *what-sapp* para practicar el nuevo vocabulario y plantear preguntas.

El corpus de análisis está compuesto por tres tipos de documentos escritos: a) la transcripción de una entrevista realizada a cada monitor antes de que iniciaran su labor de enseñanza, b) el registro de observación de clases efectuada por los académicos y c) el registro de las reuniones semanales realizadas con los monitores.

El análisis fue de carácter inductivo y supuso la familiarización con el corpus, mediante su relectura. Se identificaron aquellas proposiciones relacionadas con la dimensión cultural, que se clasificaron según los siguientes temas: nociones sobre la cultura, percepción de la situación de los inmigrantes, la dimensión cultural en el desarrollo del proyecto, la identificación de incidentes críticos en las clases y cambios culturales explicitados por los monitores.

En relación con los incidentes críticos vivenciados por los monitores, se analizaron en tres fases, a saber:

- a) **Objetivación del incidente:** el cual consiste en una descripción del evento incorporando el relato de los hechos y la expresión de emociones involucradas. En la construcción de dicho relato, fue relevante dirigir la atención tanto a los elementos verbales como no verbales.
- b) **Problematización:** comprendida como un diálogo interpelador mediante un cuestionamiento empático (invitar en vez de presionar) que permite la expresión de diversos puntos de vista sobre significados y pautas de relación manifiestas o implícitas. La formulación de preguntas y la presentación de contraejemplos (situaciones hipotéticas) fueron las estrategias que permitieron

abrir la mirada de los participantes y explicitar los elementos subyacentes.

- c **Síntesis reflexiva grupal y personal:** consistente en la explicitación de aprendizajes del grupo que dialoga y de cada uno de sus integrantes. Esta fase se estimula mediante preguntas, tales como de qué me di cuenta, qué aprendí, cuáles son los desafíos que tengo que enfrentar, qué necesito profundizar.

4. Resultados

4.1. Nociones iniciales de los monitores sobre la cultura y la situación de los inmigrantes

Inicialmente, los monitores tienen cierta dificultad para formular un concepto relativamente claro de cultura. Lo consideran complejo y totalizante, pues involucra variados aspectos de carácter social que constituyen la experiencia individual, los cuales no necesariamente son conscientes. Dichos aspectos son generados por los grupos humanos en sus relaciones cotidianas. En este sentido, enfatizan que es una construcción humana, aunque no derivan de esto una concepción dinámica de la cultura, sino que tienden a visualizarla como algo dado, relativamente estático y determinante. Un ejemplo de la dificultad para definir y concretar el concepto de cultura son las siguientes citas de las entrevistas realizadas a los monitores.

La cultura desde ya es más algo que se relaciona a lo hecho por el hombre, por las personas. El concepto de la cultura ... a ver, es que, hay muchas cosas, muchas ideas que se me vienen a la cabeza con respecto a la cultura. Desde ya, siempre se habla de la cultura chilena, que la cultura chilena es así y asá, de ahí es donde viene la idiosincrasia del chileno, que el chileno es egoísta, que es arribista, que es ... que siempre se siente identificado con los países europeos, los norteamericanos, pero de la cultura en sí, por el momento, no te podría responder porque, a ver, integra muchas cosas, yo creo que es muy general la pregunta, es muy amplia (E1).

Algo muy complejo, que determina un montón de cosas. Es determinante. Que crea unas visiones de mundo totalmente distintas que puede crear choques increíbles entre dos personas, como también puede crear justo lo contrario, como abrir nuevas ideas. Cultura es algo que tiene muchos factores, muchos factores, muchos factores, y

no sé, cultura es como llegar a un mundo nuevo, cada cultura es como un mundo nuevo (E2).

En general, tienen una concepción un tanto abstracta de la cultura y referida al conjunto de la nación, no como características de grupos particulares. Cuando se les solicita que enuncien contenidos culturales que debieran abordarse en un curso de español para inmigrantes, presentan dubitaciones para describir contenidos concretos. En efecto, en las citas siguientes se aprecia la dificultad para enunciar rasgos de la cultura que debieran incorporarse en los cursos con inmigrantes.

por ejemplo, cómo utilizar el transporte público. Aquí en Chile se espera que los jóvenes les den el asiento a personas de tercera edad, embarazadas, o con alguna otra dificultad, eso, no en cualquier país se respeta algo así... pedir permiso al pasar por un lugar, por ejemplo, son parte de la cultura chilena. Claro, encuentro que... lo van a utilizar cotidianamente y lo van a necesitar para que no se metan en peleas, por ejemplo. Claro, sí, una cosa son los derechos universales de las personas, cómo son esos derechos vistos aquí en Chile, qué derechos tienen aquí en Chile” (E4).

A mí, a mí me gustaría que incluyeran la gastronomía y también la parte de los bailes. Sí, A ver... la cultura, el baile... mmm qué más le podría... tal vez los modismos igual, como ... como personalizar a las distintas personas porque, por ejemplo, una del norte, uno del sur... (E5).

En síntesis, los contenidos enunciados para incluir en un curso de español fueron: dignidad humana, normas de respeto a las personas, forma de ser de los chilenos, aspectos negativos de los chilenos, derechos laborales, uso del transporte público, gastronomía, música, bailes, modismos, racismo y conflicto político.

En relación con la cultura chilena, una entrevistada expresa que no sabe qué aspectos indicar, pues para ella es difícil definir qué es lo chileno. Solo una entrevistada indica como aspecto positivo las normas de cortesía que caracterizan a los chilenos. Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados tiene una visión negativa, lo cual se evidencia en los rasgos que enuncian: egoísmo, arribismo, sentimiento de superioridad respecto de otros latinoamericanos, actitud europeizante, comportamiento abusivo, rechazo a los extranjeros, discriminación laboral, racismo, hostilidad hacia los inmigrantes, castigo de la diferencia, aprovechamiento. Esta enumeración se refiere al conjunto de la sociedad chilena y no se establecen eventuales distinciones entre grupos que, en el interior de esta,

tengan visiones diversas. Al parecer, la heterogeneidad que caracteriza los diferentes proyectos y estilos de vida que pueden conformarse en una sociedad compleja, no es un aspecto que se tenga presente.

Por otra parte, los monitores consideran que se debe incorporar la cultura de los aprendices en los cursos de español, aludiendo principalmente a que facilita un clima adecuado para su participación y contribuye a un aprendizaje significativo.

Yo creo que sí [en referencia a la inclusión de la cultura de los inmigrantes], creo que haría un poco más significativo el aprendizaje, porque es que ellos nos enseñan su cultura, entonces nosotros también vamos a poder tener la facilidad de comprender su cultura y poder enseñarles a través de eso (E7).

En otras palabras, se concibe la incorporación de la cultura de los aprendices como una herramienta didáctica afín a los objetivos del curso y que, prácticamente, no afecta a los propios monitores. Solo dos de ellos señalan que esto debiera hacerse para que los monitores también aprendan.

En relación con los inmigrantes, los monitores indican que desconocen su situación, aunque la imaginan desde la carencia y la exclusión. Una monitora plantea cierta ingenuidad de los inmigrantes, pues habrían llegado con altas expectativas que no corresponden a la realidad económica y social del país. Otra monitora plantea la tendencia al gueto, lo cual dificulta sus posibilidades de inserción social.

4.2. La dimensión cultural en el desarrollo del proyecto

La situación multicultural en la sala de clases (presencia de haitianos, sirios, iraníes, egipcios, chinos y brasileños) se concibió por los monitores como un desafío frente al cual hubo una valoración contradictoria. Por un lado, algunos monitores vieron tal diversidad como un potencial y una sensación que no provocaría dificultades especiales. Por otro lado, algunos monitores pensaban que el manejo de la clase y el abordaje de los contenidos se haría más difícil, lo cual generaba ansiedad en ellos y, eventualmente, frustración en los aprendices.

A lo largo del proceso, los monitores constataron que era posible asumir positivamente dichas diferencias.

Es algo importante el enfocarnos en las diferentes culturas que se encuentran dentro de la clase, ya que es uno de los fundamentos del aprendizaje. Cada estudiante tiene una historia que genera no solo alegrías, también dolor y angustia. Es por ello que debemos analizar

el cómo abordar ciertos temas para no abrir ninguna herida o generar incomodidad dentro de la clase. El conocerles, implica el empatizar con ellos más allá de saber que pertenecen a otro país y que están en una situación de vulnerabilidad (E7).

No obstante, cabe indicar que, en el inicio, los participantes tendieron a agruparse por nacionalidades, especialmente algunos de ellos que sentían mayor confianza para que sus compañeros les pudieran traducir algo que no hubiesen entendido. Tal tendencia fue valorada como facilitadora del trabajo por parte de los monitores, por lo cual la reforzaban. Esto se reflexionó con el grupo y se concibió como un eventual obstáculo al avance de los participantes. Por ello, se enfatizó la necesidad de favorecer una apertura por parte de los participantes a la cultura de compañeros de otras nacionalidades. Se valoró la conformación de trabajos grupales de diferentes nacionalidades como un modo de ejercitar la empatía, la cooperación y la solidaridad. Así, se pudieron compartir experiencias como, por ejemplo, la vivencia del ramadán y los modos en que los haitianos celebran la sublevación de esclavos ocurrida en 1791.

En relación con los contenidos, en la fase de preparación, los monitores consideraron que eran relativamente muy elementales, especialmente en el nivel A1. Su preocupación fundamental fue cómo mantener dos horas cronológicas de clase con tales contenidos. Al respecto, se enfatizó la importancia de la reiteración y la ejercitación más que el “pasar” contenidos. En la experiencia en aula, ellos constataron que la cantidad de contenidos y la abundante ejercitación de estos era adecuada, que pudieron hacerse entender, pero que los participantes del curso tenían dificultades para expresarse. Esto lo grafican por “las caras de silencio” de los participantes, lo cual producía angustia en los monitores, pues pensaban que los participantes avanzaban muy poco.

De por sí ha sido algo súper lento, porque teníamos estudiantes que de verdad no sabían nada, no hablaban. El hecho de que ahora nos entiendan es la finalidad (E7).

Entonces yo sentía como que de verdad yo lo estaba haciendo mal. Sentía que era un español muy básico para ellos, pero cuando ya me di cuenta que había gente que de verdad quería aprender y le estábamos ayudando, entonces como que ahí sentí que de verdad estaba haciendo algo pedagógico. (E8).

En consecuencia, se abordó en las sesiones de reflexión el tema de la tolerancia al silencio de los participantes y el ritmo de aprendizaje. Al respecto, se indicó que el silencio no necesariamente significaba desinterés o

incomprensión, sino que tenía que ver con el nivel de manejo de la lengua y que, además, había un procesamiento de la información que requería tiempo, que el logro de la seguridad para expresarse en una lengua diferente a la propia era un proceso que cada individuo experimentaba de diversas formas, así como reconocer que había diferentes estilos de aprendizaje. En consecuencia, se insistió en que lo importante no era pasar temas, sino desarrollar habilidades comunicativas, lo cual requería que los participantes sintieran que el clima de aula era seguro y libre de presiones.

4.3. Incidentes críticos identificados

Incidente crítico 1: las relaciones de género en el proceso de aprendizaje. Una situación que concitó atención y desazón por parte de los monitores fue la expresión de relaciones de pareja basadas en el sometimiento de la mujer al poder masculino. Esto se manifestó con mayor fuerza en una pareja de origen sirio. El hombre, a pesar de tener un relativo buen manejo del español, decide participar en el nivel A1, grupo al cual había sido designada su esposa. En las clases, él tiene un mayor nivel de participación y opaca la participación de su pareja. Según la percepción de los monitores, “es como si él tuviera que darle permiso para que hable, incluso el hombre toma la palabra para interpretar lo que piensa la mujer”, la cual insiste en comunicarse con él en sirio. Este fue un tema particularmente sensible para los monitores por dos razones. La primera era la imposibilidad de captar avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de la mujer y una suerte de resistencia velada de ella a participar en trabajos grupales donde no estuviera su esposo. La segunda se relaciona con la sensibilidad de los monitores frente al tema de género dado el impacto del movimiento feminista en el nivel universitario. Por esto, los monitores esperaban grandes cambios en relación con la equidad de género. Al parecer, no percibían ni valoraban los eventuales pequeños pasos que se iban registrando sesión a sesión.

La reflexión sobre esta situación se orientó a comprender la relación entre enseñanza de una lengua y cambio cultural. ¿Cuál es el rol del enseñante como agente de cambio? ¿Puede tolerar lo que percibe como una situación injusta? ¿Cuáles son los criterios para calificar un estilo de relación como injusto? ¿Qué significa generar las condiciones para que el cambio cultural se potencie? ¿Cómo opera la reciprocidad en el proceso de cambio? ¿En qué medida la forma como se abordó la situación era demasiado conceptual y abstracta? ¿Qué significa el respeto al otro en su diferencia? ¿Cuál es el proceso de cambio en un tipo de relación que se ha instalado al interior de la pareja? ¿No hubo ningún tipo de variación en la situación narrada durante el periodo de participación de esa pareja?

Incidente crítico 2: el impacto de la discriminación a migrantes en situación de vulnerabilidad

Al abordar una serie de temas en el nivel A2, se generaron algunas situaciones de catarsis, en que varios participantes de origen haitiano narraron experiencias de discriminación explícita e incluso con algunos grados de agresión verbal y física. En dichas situaciones, se hizo evidente la limitación en el uso del español de las personas afectadas y, en sus relatos, se daba la tendencia a manifestar una actitud de resignación y pasividad, a pesar de que las recordaban con rabia, impotencia y dolor. Por un lado, los monitores valoraban la creación de un espacio de confianza y seguridad que favorecía la expresión de vivencias cargadas de emociones, pero, por otro, sentían que no sabían manejar dichas situaciones y que se perdía el control de la sesión. De algún modo, se sentían sobrepasados, sin herramientas para contener y orientar, incluso en el ámbito legal. En general, los monitores percibían la tendencia de los haitianos a someterse y aceptar el abuso como un mal necesario. Esto lo ligaban con lo que calificaron como la pervivencia del pensamiento colonial.

Se analizaron los eventos discriminatorios desde diferentes perspectivas y se abordó el empoderamiento de los sujetos para defender su propia dignidad y ejercer los derechos que les corresponden de acuerdo con la normativa legal vigente. Al respecto, se consideró la relevancia de los elementos paraverbales: la mirada, el tono de la voz, la postura corporal, que una persona debe asumir al hacerlo. Por otro lado, se debatió acerca del rol de los monitores y la importancia de dar cabida a la expresión de experiencias personales, considerando la participación de todos los miembros de la clase. Se enfatizó que el rol del monitor tiene limitaciones, pero también un importante potencial de acoger y orientar, por lo cual, más que apegarse a lo planificado, en ciertos momentos hay que dar cabida a los temas emergentes, especialmente cuando estos son significativos para los participantes.

Incidente crítico 3: las expectativas en torno a la familia

En un grupo del nivel A2, se abordó el tema de la familia. Un aspecto provocó sorpresa y debate para los participantes: el relato sobre una mujer casada que no pretendía tener hijos. Los monitores tenían bastante naturalizada dicha posibilidad y no contemplaban una oposición apasionada por parte de los participantes del grupo. De hecho, les llamó la atención la utilización de argumentos de carácter bíblico esgrimidos por estudiantes haitianos que profesan una religión evangélica y, asimismo, que los participantes de origen árabe coincidieran en el tipo de argumentos, centrados en que el sentido del matrimonio es la procreación y que la mujer se realiza a sí misma siendo madre. A pesar de que tenían conocimientos de una actitud calificada como machista de estas dos cul-

turas, pensaban que su estadía en Chile había relativizado la carga emocional con que se expresa, generando en los inmigrantes una mayor aceptación de la diversidad. Casi toda la sesión se concentró en dicho debate y, aparte de las limitaciones en el uso de la lengua, los monitores constataron lo que denominaron una falta de flexibilidad y apertura frente a otros estilos de vida. Por ello, en su argumentación, los monitores se dieron cuenta de su propia tendencia a persuadir sobre lo correcto de su punto de vista, aunque evitaron descalificar del todo la postura de los participantes. Manejar dicha situación les fue complejo, pues sentían que era un punto sensible, pero necesario de abordar. Nuevamente, un punto que se había contemplado como meramente informativo devenía en un punto central de la clase.

La reflexión sobre este evento se centró en las emociones vividas y las creencias que manifiestan los monitores en torno a los cambios registrados en la sociedad chilena, así como su supuesta generalización. Si bien en el país se registran transformaciones en el plano ético y en pautas de relación de parejas y familias, ¿en qué medida estas son aceptadas por los diversos grupos sociales que componen la sociedad? ¿Deben aceptarse cómo válidas para todas las personas? ¿Cuál fue el problema de fondo: la expresión de una opinión divergente o la frustración debido a la expectativa de convencer a otros respecto del propio punto de vista?

Incidente crítico 4: la naturalización de la homofobia

Al abordar el tema del matrimonio con un grupo del nivel A2, salió la posibilidad legal de un Acuerdo de Vida en Común entre personas del mismo sexo, quienes pueden asegurar sus derechos como pareja reconocida legalmente. El tema se abordaba en un breve texto como un dato entre muchos otros relacionados con el tema del matrimonio. Sin embargo, generó una serie de comentarios negativos por parte de los participantes, quienes rechazaron la idea y evidenciaron un alto nivel de homofobia. Incluso un participante narró que en Irán se mata a los homosexuales. En esta discusión, los que asumieron una participación activa fueron personas de origen árabe, quienes desde una perspectiva religiosa condenaban la homosexualidad. Los haitianos evitaron pronunciarse al respecto. Si bien los monitores optaron por no imponer su propia postura, consideraron que los inmigrantes debían saber sobre el país en el que viven y ser flexibles frente a la diversidad. Por ello, facilitaron la discusión enfatizando lo vivencial por sobre lo ideológico. Incluso preguntaron a los estudiantes qué harían si hubiese personas homosexuales en el curso, si vendrían a clase. La respuesta del grupo les llamó la atención, pues todos respondieron con un rotundo no.

La reflexión sobre este evento se centró en el grado de tolerancia que expresan los monitores frente a opiniones divergentes de las propias.

Según su punto de vista, “no se puede ser tolerante con los intolerantes”. Por ello, el diálogo giró en torno al rol que significa ser mediador cultural, las expectativas sobre el ritmo de los cambios culturales y eventuales modos de facilitarlos.

Incidente crítico 5: la revictimización de los migrantes

Un monitor llegó a la reunión con la invitación a una obra de teatro sobre la inmigración. Él consideraba que era una oportunidad de acceso al arte que debía aprovecharse, puesto que existía la posibilidad de conseguir una función gratuita para los participantes del curso y que la crítica de la obra era bastante positiva. Esto despertó el entusiasmo de los otros monitores, quienes concordaron con que debía planificarse una ida al teatro como una posibilidad de interactuar con los participantes en un espacio diferente a la sala de clase y que ello daba oportunidad de usar la lengua en una perspectiva más auténtica.

La reflexión se realizó en dos momentos: antes de que los monitores vieran la obra y después de hacerlo. Antes de ver la obra, se les planteó la pregunta sobre el sentido de que los participantes asistieran a una obra de teatro, si sería una actividad que potenciaría su uso de la lengua o, por el contrario, generaría frustración. Los monitores plantearon que el equipo de académicos subestimaba a los participantes, negándoles una posibilidad de acceso a la cultura. A pesar de ello, se concordó que asistir a una obra de teatro podría ser más adecuado para el nivel A2, pero que, para planificar dicha actividad, era necesario verla previamente. En consecuencia, se asistió con el grupo de monitores con la finalidad de conversar sobre los contenidos de la obra y diseñar una actividad pedagógica pertinente.

La obra con recursos mínimos lograba dinamismo, calidad estética y actuación de muy buen nivel. Sin embargo, representaba situaciones de violencia, discriminación y vulnerabilidad en forma muy naturalista, lo cual era adecuado para sensibilizar a personas que no habían vivido dichas situaciones. De hecho, la representación causó un profundo impacto emocional en los monitores, tema que se retomó en la reunión semanal del grupo. A partir de su experiencia, se planteó el tema de la revictimización de los participantes, es decir, generar una situación que les hiciera revivir experiencias de dolor, angustia e indefensión. Así, los monitores vincularon experiencias relatadas por los participantes con lo representado en la obra, por ejemplo, el haber escapado de situaciones de guerra, el temor por la propia vida, la pérdida de seres queridos. Esto permitió reflexionar sobre el significado profundo de empatizar con el otro, ser responsable con la apertura de procesos emocionales y los límites entre educación y psicoterapia. En consecuencia, se concluyó que asistir a la obra no era una actividad apropiada.

4.4. Cambios en las nociones de los monitores sobre la cultura y la situación de los inmigrantes

Los monitores reconocen una serie de cambios experimentados. Por un lado, señalan un cambio de perspectiva en relación con la presencia de inmigrantes en el país, la reflexión sobre la propia cultura y en la percepción de la realidad social. Por otro, está la potenciación de las habilidades profesionales que impactan en la percepción de autoeficacia, fundamentalmente porque perciben un enriquecimiento en su capacidad para trabajar en contextos multiculturales, evidenciando la capacidad de negociar significados sin imponer un particular punto de vista.

Creo que en lo profesional he aprendido bastante, el hecho de pararme en frente de una sala ya es algo, es una, una experiencia enriquecedora. Y siento que esto me va a ayudar demasiado para el futuro (E7).

Siento que siempre había querido tener la oportunidad de cómo tratar con otras culturas, de conocer otras culturas. Y eso también es lo que me gusta de la pedagogía, que te entrega también el espacio para ir más allá de lo que vas a enseñar, del contenido que vas a pasar. Y eso, como que [la participación en el proyecto] me enseñó más que nada a cómo llevar la clase y como ir más allá de solo el contenido (E6).

Un aprendizaje relevante se vincula con la capacidad de desdoblamiento para problematizar la visión de la propia cultura en la perspectiva de abrirse a otras posibilidades de relacionarse y significar el mundo. Esto genera un cambio en la capacidad de diálogo intercultural y búsquedas de transformaciones posibles en el entorno inmediato. Al destacar sus aprendizajes, un monitor sostiene:

Uno aprende hartas cosas que uno no tiene idea de lo que ellos viven, uno los ve en la calle y dice ‘ah, es gente no más’. A veces uno está tan metido en su percepción de mundo, en su percepción de vida que uno no se da cuenta de lo que hay alrededor. Y también yo creo que a través del equipo aprendí a ser un poco más tolerante (E7).

Es importante señalar que los monitores conciben la cultura como un todo complejo difícil de asir, puesto que en él se engloban comportamientos, formas de pensar, pautas de actuación, estilos de convivencia que caracterizan la identidad de un grupo dado. Dichos rasgos se transmiten en el proceso de socialización, pero, al mismo tiempo, se van transformando de acuerdo con nuevas situaciones y experiencias. En

este sentido, los monitores expresan una visión más dinámica de la cultura propia y la cultura de los inmigrantes. En otras palabras, la cultura sería un marco relativamente compartido de rasgos identitarios en permanente tensión en una sociedad que tiende a la diversidad.

Respecto de la cultura chilena, tienden a relativizar su postura inicial negativa, rescatando la expresión de cariño, solidaridad y amabilidad dependiendo del grado de conocimiento del otro y de la seguridad que ofrece la situación de interacción. De todos modos, los monitores reconocen la necesidad de cambios en la cultura chilena respecto de la acogida de los inmigrantes. En general, reconocen que el espacio creado en el marco del proyecto no es replicado a nivel social, lo cual queda graficado en la siguiente cita:

Lamentablemente, ese espacio no se da en todos los contextos, puesto que en la mayoría de los casos se les pide a los extranjeros que se adapten y adecúen a lo que hacemos los chilenos, considerándola como la única forma en la que se hacen parte de la sociedad y en la que son reconocidos y respetados, por lo que hacer ese ejercicio en clases marca una diferencia tanto para estudiantes como para hacer un cambio social que permita darles la oportunidad de enseñar su cultura y quienes son (E10).

Con relación a la inclusión de la cultura de los estudiantes migrantes, los monitores consideran que es necesario abordarla en clases bajo la premisa de que es un facilitador de un clima de confianza y respeto mutuo, así como en la calidad del aprendizaje. No obstante, consideran que la expresión de esta debe ser voluntaria, estimulando a los aprendices a compartir sus recuerdos y testimonios con delicadeza y respeto, evaluando cuándo es procedente hacerlo para no generar un clima adverso. En general, los monitores expresan mayor sensibilidad para analizar cómo abordar ciertos temas con el fin de evitar abrir heridas o generar incomodidad en la sala de clases. Eso, para ellos, es una muestra de empatía y respeto. En la siguiente cita, una monitora expresa el valor de la inclusión de la cultura de los estudiantes en la interacción de aula.

Debe tomarse en cuenta la cultura de los estudiantes, sobre todo si estamos frente a muchas y variadas culturas y nos vemos enfrentados a propiciar un espacio de interculturalidad y respeto, por lo que considerar la cultura de los estudiantes en las clases permite que puedan conocerse entre ellos y que nosotros como monitores podamos conocer a nuestros estudiantes, lo que también permite que se sientan validados y aceptados como seres humanos y que tienen un espa-

cio para ser ellos mismos y compartir aquellas cosas que son importantes y forman parte de lo que son y de su historia (E9).

En síntesis, los monitores conciben el diálogo intercultural como un proceso de reconocimiento mutuo entre el enseñante y los aprendices, posibilitando que estos se sientan validados y aceptados como seres humanos y que adquieran la seguridad de que cuentan con un espacio que les permite ser ellos mismos y compartir sus vivencias.

Respecto a los inmigrantes, los monitores habrían transitado desde una visión un tanto estereotipada a una visión más informada dada por el conocimiento de características personales y sus vivencias en el proceso de enseñanza. Dicho conocimiento ha incidido en que hayan compartido con otros (familiares, amigos, compañeros) sus experiencias para cambiar así también la mirada que ellos tienen sobre los inmigrantes.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido caracterizar los cambios experimentados en la competencia intercultural por un grupo de 10 estudiantes universitarios que se han desempeñado como monitores en un proyecto de enseñanza de español a inmigrantes. En dicho contexto, el acompañamiento y la reflexión sistemática sobre las experiencias concretas de aula ha sido un factor relevante para conocer, explicitar, movilizar y transformar las concepciones culturales y la visión en torno a los inmigrantes que poseía el grupo. Esto es coherente con las propuestas de Byran y Fleming (2001) y Byram (2008) que destacan la importancia de la reflexión sobre la práctica pedagógica y el diálogo con los pares como un factor que permite identificar, describir y cuestionar creencias, actitudes y valores subyacentes en el quehacer pedagógico, aspectos involucrados en una conceptualización dinámica de la cultura (Byram 2008; Níkleva 2012; Vila 2006).

De este modo, en la experiencia relatada, se constató un cambio en la noción de cultura de los monitores, pues desde una visión estática, determinística y abstracta, más propia de una perspectiva que relaciona la cultura con contenidos conceptuales, pasaron a reconocerla como una dimensión dinámica que se construye y se transforma en interacción con otros, transitando hacia la noción de cultura desde una visión holística (Oliveras 2000; Níkleva 2012). En concordancia con lo planteados por Ramos-Vidal (2011) y Vyshnevskaya y Skydn (2019), pudieron enfocar la cultura como un modo de ser relativamente concreto que caracteriza el quehacer de un grupo humano en diferentes esferas de la vida social. En esta línea, aprendieron a reconocer la importancia de observar el propio comportamiento y el de los otros para establecer desafíos afines al des-

arrollo de un diálogo intercultural en un marco de reconocimiento mutuo y una actitud empática (Níkleva 2009; Ibáñez Martín *et al.* 2010).

Un aspecto observado fue la necesidad de relativizar una mirada inicialmente negativa y generalizadora sobre la propia cultura. En el transcurso del proyecto, los monitores pudieron enfocarse y valorar aspectos positivos, las diferencias entre distintas personas, lo cual contribuyó en la adquisición de una visión más matizada, más equilibrada de la cultura chilena. Asimismo, comprendieron que la visión que cada uno de ellos porta es una entre otras muchas que existen en una sociedad plural y que está en un proceso de cambios sociales y políticos.

En relación con la cultura de los inmigrantes, de verla inicialmente como una herramienta funcional a los propósitos de la clase, comenzó a valorarse como un aporte al reconocimiento mutuo, como un facilitador para convivir en un marco de respeto entre las personas, como un potencial para enriquecer la propia mirada. De este modo, las vivencias de los migrantes fueron una instancia para lograr una mayor sensibilidad y una caracterización más equilibrada sobre su situación en el país, rescatando no solo las carencias, sino también sus potencialidades y aportes a la cultura nacional.

Los cambios anteriores, en gran medida, se desencadenaron a partir de la reflexión en torno a incidentes críticos, pues estos permitieron un enfoque vivencial, en el cual razón y emoción se conjugaron para cuestionar y transformar una visión monolítica de la cultura y la identidad tanto personal como social. Por lo tanto, es importante destacar, en todo proceso de formación de la competencia cultural, el desarrollo de experiencias que permitan un acercamiento vivencial a la cultura de los otros, pues, de acuerdo con lo planteado por una serie de autores (Bilbao y Morero 2011; Ferrel 2012; McAllister *et al.* 2006; Trip 1993; Evely y Mitchell 1999), esta es una forma de ampliar la mirada y transformar aspectos subyacentes a las prácticas que no necesariamente son conscientes.

En consecuencia, considerando la propuesta de Denis y Mata Pla (2012), se profundizó en torno a las vivencias que implica el adoptar un enfoque de diálogo intercultural, en el cual el enseñante es un mediador que establece un puente entre dos o más culturas y aprende a valorar su propia experiencia como fuente de conocimiento pedagógico.

Manuel Rubio Manríquez
Departamento de Lingüística
y Literatura
Universidad de Santiago de Chile
(USACH)
manuel.rubio@usach.cl
ORCID:0000-0003-2314-1781

Raquel Rubio Martín
Departamento de lingüística
y literatura
Universidad de Santiago de Chile
(USACH)
raquel.rubio@usach.cl
ORCID: 0000-0003-4997-3543

Recibido: 26/04/2021; Aceptado: 15/09/2021

Notas

- ¹ Agradecimientos al Proyecto Dicyt, código 031851RM, Vicerrectoría de Investigación e Innovación, Universidad de Santiago de Chile (USACH).
- ² E1: código con que se identifica a cada estudiante. Así, E1 significa estudiante 1; E2, estudiante 2, etc.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, Elisabet, Inés Gómez y Ernesto Ibarra. 2005. "El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación". *Revista de Psicodidáctica*, 10: 2. 27-45.
- Arenas Arguelles, Elisa. 2004. "La enseñanza de E/LE a migrantes a nivel inicial". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004. 133-140.
- Barbosa-Chacon, Jorge Winston, Juan Carlos Barbosa-Herrera y Margarita Rodríguez-Villabona. 2015. "Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria". *Perfiles educativos*, 37: 149. 130-149.
- Bermúdez-Peña, Claudia. 2018. "Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas". *Pedagogía y Saberes*, 48. 141-151.
- Bilbao-Villegas, Gilda y Carles Monereo. 2011. "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13: 1. 135-151.
- Byram, Michael y Michael Fleming. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, Michael. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Criado, Raquel. 2013. "A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching". En Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez. R. Monroy (Ed.), 97-115. Murcia: Editorial Universidad de Murcia.
- Davini, María Cristina. 2008. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Denis, Myriam y Monserrat Matas-Pla. 2002. *Entrecruzar Culturas. Competencia Intercultural y Estrategias Didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Everly, George y Jeffrey Mitchell. 1999. *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron Press.
- Farrel, Thomas. 2013. "Critical incident analysis through narrative reflexive practice: a case study". *Iranian Journal of language teaching research*, 1: 1. 79-89.
- Galindo-González, Rosa María, Leticia Galindo-González, Nadia Martínez de la Cruz, Martha Ley-Fuentes, Edith Ruiz-Aguirre, Elizabeth Valenzuela González. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4:2. 156-169.
- García-Parejo, Isabel. 2008. "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Jesús Sánchez-Lobato e Isabel Santos-Gargallo (Eds.), 1259-1277. Madrid: SGEL.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Krumm, Hans-Jürgen y Verena Plutzer. 2008. "Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. Thematic Studies". *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe, Strasbourg, 71-84.
- Ibáñez-Martín, José Antonio, Juan Luis Fuentes y José María Barrio-Maestre. 2012. "Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural". *Educación XXI*, 15: 2. 41-72
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes
- McAllister, Lindy, Gail Whiteford, Bob Hill, Noel Thomas y Maureen Fitzgerald. 2006. "Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach". *Reflective Practice*, 7: 3. 367-381.
- Hernández, Edith y Sandra Valdez. 2010. "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas". *Decires*, 14. 91-115.
- Níkleva, Dimitrinka. 2009. "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5. 29-40.
- Níkleva, Dimitrinka. 2012. "El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva". *Tejuelo*, 15. 38-48.
- Níkleva, Dimitrinka y María Pilar López-García. 2016. "Introducción a la enseñanza del español a inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9:19. 31-43.
- Oliveras-Villaseca, Angels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Ramos-Vidal, Ignacio. 2011. "El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales". *Diversitas Perspectiva Psicológica*, 7:1. 143-150.
- Rubio, Manuel. 2009. "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente". *Estudios Pedagógicos*, 35: 1. 273-286.
- Rubio, Manuel, Raquel Rubio y Néstor Singer. 2018. "Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Chile". *Lingüística y Literatura*, 38. 297-319.
- Tripp, David. 1993. *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge.
- Tuts, Martina y Concha Moreno. 2005. "Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas migrantes". *Glosas Didácticas*, 15. 5-18.
- Vilà, Ruth. (2006). "La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria". *Revista de Investigación Educativa*, 24:2. 353-372.
- Villalba, Feliz y María Teresa Hernández. 2000. "La enseñanza de español a migrantes y refugiados adultos". *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*, 97-118. Madrid
- Vyshnevskaya, Kira y Sergiy Skydn. 2019. "Developing intercultural communication competence (ICC) through case study analysis". *Periodyk naukowy akademii polonijnej*, 33: 2. 136-144.