

La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes

Susana Primo Doncel



UAH

2020
E-eleando
ELE en Red

18

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de La Rioja, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Susana Primo Doncel

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: meleuah.es
Correo electrónico: master.ele@uah.es

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2020
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606

<http://www3.uah.es/e-eleando>

La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes

Susana Primo Doncel

Índice

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.1. La búsqueda de datos..... | 6 |
| 2. LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE L2/LE | 9 |
| 3. ASPECTOS SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE LA L2 | 13 |
| 3.1. El concepto de inmigrante | 14 |
| 3.2. El proceso de aculturación y su incidencia en la enseñanza de español a inmigrantes..... | 16 |
| 3.2.1. La aculturación | 18 |
| 3.2.2. El proceso de integración..... | 28 |
| 3.2.3. La identidad social | 35 |
| 4. INTERCULTURALIDAD Y COMPETENCIA SOCIOCULTURAL | 40 |
| 4.1. Competencia sociocultural | 41 |
| 4.2. Competencia intercultural | 42 |
| 4.2.1. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica | 48 |
| 4.3. Competencia sociocultural e interculturalidad en el <i>MCER</i> | 49 |
| 4.3.1. Competencia, consciencia y habilidad intercultural | 50 |
| 4.3.2. Competencia, consciencia y conocimiento sociocultural | 51 |
| 4.4. Competencia sociocultural e interculturalidad en el <i>PCIC</i> | 53 |
| 5. LA ENSEÑANZA DE EL2 A INMIGRANTES | 55 |
| 5.1. Tipos de enseñanza a inmigrantes | 60 |
| 5.2. La alfabetización..... | 64 |
| 6. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA DE EL2 A INMIGRANTES .. | 65 |
| 6.1. El <i>Manifiesto de Santander</i> y las <i>Propuestas de Alicante</i> | 65 |

| | |
|---|----|
| 6.2. Una nueva propuesta de mejora en contexto escolar | 68 |
| 6.3. Materiales, contenidos y formación del profesorado | 68 |
| 6.3.1. Materiales y contenidos | 68 |
| 6.3.2. Propuestas de actuación en el aula | 75 |
| 6.3.3. Formación del profesorado | 77 |
| 7. CONCLUSIONES | 82 |
| BIBLIOGRAFÍA | 84 |
| ANEXO | 94 |

1. Introducción

El presente trabajo constituye una revisión bibliográfica sobre la interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2¹ (español como segunda lengua) para inmigrantes. 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 situación 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* (Villalba y Hernández 2005) y las *Propuestas de Alicante* (Mas y Zas 2009), los cuales proponían desarrollar la investigación en torno a la enseñanza de la lengua a 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.

Parece haber una idea generalizada sobre la importancia de tratar la cultura en el aula de ELE (español como lengua extranjera) y, en especial, si se trata de extranjeros que buscan su integración social en comunidades hispanas. No obstante, el tratamiento de la cultura y la adquisición de las competencias intercultural y sociocultural en el caso de los inmigrantes se ven condicionados por

¹ Al tratarse de la enseñanza de español a inmigrantes, se va a hablar de español como segunda lengua y no de español como lengua extranjera. Esta decisión se debe al contexto de aprendizaje en el que se va a producir el aprendizaje de español para los inmigrantes. En efecto, la segunda lengua (L2) «[...] hace referencia a la adquisición de la lengua en un contexto en el que aquella está presente de modo natural (por ejemplo, cuando se estudia español en España o en algún país hispanohablante)» (Pastor Cesteros 2005: 54-55) y la lengua extranjera (LE) «[...] solo está presente en el aula donde se aprende [...]» (Pastor Cesteros 2005: 55).

diversos factores, como el día a día de este colectivo y factores psicosociales, que conviene tener en cuenta y 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 tratar para entender el porqué de la inclusión y el tratamiento de lo intercultural y lo sociocultural en el aula de EL2 a inmigrantes. En consecuencia, 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, los sujetos pasan por diferentes etapas de adaptación cultural 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 peso 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 procederá a la presentación de teorías sociales estrechamente 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 sobre 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 (1992), Berry (2001) y el nuevo Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (Navas *et al.* 2004)–, la acomodación (Giles y Ogay 2007), la identidad social –mediante la teoría de la Identidad Social (Tajfel 1984) y el Modelo de Proyección de Le Page y Tabouret-Keller (Tabouret-Keller 1998)– y la integración social.

Se trabajarán entonces el tratamiento y los conceptos derivados de lo intercultural y lo sociocultural en documentos de referencia para la enseñanza de español: el *MCER* (Consejo de Europa 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006). Esta sección comienza explicando brevemente el concepto de *competencia comunicativa*, para introducir al lector hacia el concepto de *subcompetencia*

sociocultural y las ideas de *Cultura, cultura y kultura* (Miquel y Sans s.f) o *cultura legitimada, esencial y epidérmica* (Miquel 2016). 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* (Consejo de Europa 2002) y los apartados que se dedican a las competencias intercultural y sociocultural en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a), se presenta un nuevo concepto desarrollado en torno a la competencia intercultural: la *Competencia Comunicativa Intercultural Crítica* (CCIC) (Marimón Lorca 2016).

Tras trabajar las teorías relativas a los factores sociales que influirán en el aprendizaje de español de los inmigrantes, se muestra el abanico de teorías y propuestas sobre la enseñanza de EL2 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 trabajan 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 actualmente en España, así como propuestas para su clasificación. En este punto, cabe subrayar las aportaciones de Lourdes Miquel López (1995, 2004), Francisco Villalba y M. T. Hernández (2004, 2008, 2010), Pujol Berché (2009) y del *MAREP* (Consejo de Europa 2016).

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* (Villalba y Hernández 2005), las *Propuestas de Alicante* (Mas y Zas 2009) y las de López Ru-pérez (2013) para el contexto escolar. A pesar de que el presente trabajo se haya desarrollado para referirse, en especial, a la realidad de los inmigrantes adultos, se han encontrado diversas fuentes relacionadas con la enseñanza a jóvenes y niños inmigrantes con contenidos que pueden resultar de gran interés para la enseñanza a adultos. Es por esto que se incluyen estas aportaciones y se ha querido distinguir los diferentes tipos de enseñanza a inmigrantes que se pueden encontrar en la actualidad.

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 EL2 para inmigrantes, puesto que se han observado más lagunas en estos ámbitos. Así pues, se presentan aportaciones 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 van seguidas de un apartado 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 EL2 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. En efecto, este trabajo procura no solamente recoger una bibliografía actualizada sobre lo intercultural y lo sociocultural del aula de EL2 a inmigrantes, sino también permitir que el lector se familiarice con la enseñanza de EL2 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.

1.1. La búsqueda de datos

Conviene subrayar que en la búsqueda de datos se partió de la bibliografía de los capítulos «Los contenidos culturales» (Guillén Díaz 2004), «La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional» (Muñoz López 2004), «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares» (Villalba y Hernández 2004) y «La enseñanza del español a inmigrantes adultos» (García Parejo 2004) del *Vademécum de formación de profesores de español*, y los capítulos «Cultura e interculturalidad» (Méndez Guerrero 2017) y «La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes» (Miras Páez y Sancho Pascual 2017) 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, al catálogo del CRAI, al catálogo de la Universidad de la Rioja, a Google Scholar y al 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 la que se encontraron y resultaron de especial interés los espacios²:

- «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

² Acceso a *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/default.htm.

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 para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (Instituto Cervantes 2005).

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 / Language and Migration*, *MarcoELE*, *LinRed* y *Segundas Lenguas e Inmigración en red* con el fin de completar el trabajo. También se recurrió a documentos oficiales como el *MCER* (Consejo de Europa 2002), el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a) y el *MAREP* (Consejo de Europa 2016) 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 específico para la enseñanza de EL2 a inmigrantes, más allá de las *Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* del Instituto Cervantes (2005).

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 y Cabeza Cruz) y «Sociolingüística de la migración» (de D. Florentino Paredes García) de las *IX Jornadas de lengua y comunicación sociolingüística: Investigación y enseñanza* celebradas en la Universidad de Alcalá el 9 y 10 de abril de 2019. En efecto, estas jornadas resultaron de gran ayuda para seleccionar 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).

Conviene remarcar que en muchos de los trabajos estudiados e incluidos en el presente trabajo se hace referencia a refugiados. Ahora bien, aunque podría considerarse que el concepto de inmigrante podría corresponderse a las características descritas, se entiende por refugiado: «Persona que, a consecuencia de guerras, revoluciones o persecuciones políticas, se ve obligada a buscar refugio fuera de su país» (Real Academia Española, 2019). Así pues, el concepto de inmigrante podría englobar el concepto de refugiado, pero no al contrario.

Para terminar con esta breve presentación de la metodología de búsqueda seguida, conviene destacar que, cuando se recurrió a Google Scholar, 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.

2. 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 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): símbolos (representaciones que aportan significado o que dan información que solo conocen las personas que forman parte de la cultura), actuaciones (pautas que marcan el comportamiento en determinadas situaciones), modos de clasificación de la realidad (categorías o taxonomías que cada cultura establece sobre la realidad), creencias

(relacionadas con las supersticiones) y 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 (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 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 al modelo del iceberg. Así, en la parte superficial de la cultura se distinguirían comportamientos y costumbres, pero la mayor parte del iceberg y, por tanto, de la cultura, estaría «sumergida» y es en esta en la que se encontrarían los valores, creencias y pensamientos (Guillén Nieto 2005). Al adentrarse en una nueva cultura se observarían comportamientos, pero, para descubrir las creencias, valores y pensamientos que determinen tales costumbres, hay que permanecer en contacto con dicha cultura.

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 de la no adecuación comunicativa por cuestiones culturales, se atribuirán actitudes, rasgos

psicológicos y se crearán estereotipos³ (Rizo García 2013). Las diferencias culturales pueden resultar en conflictos, y la discordancia cultural –resultado del desconocimiento de la cultura– solo 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).

Furham y Bochner identifican el choque cultural dentro de las fases que se darían en el proceso de integración en una nueva cultura, que incluirían (en Ríos Rojas 2008: 27):

1. El viaje iniciático (motivación e interés por la nueva cultura).
2. El choque cultural (se identifican diferencias culturales y se da cierto rechazo a estas).
3. El estrés cultural (bloqueo).
4. La 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 esté 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 se tienen demasiadas diferencias culturales con la comunidad

³ Según recoge Porcher (1995: 64) se entienden los estereotipos como: «[...] juicios de valor y representaciones sobre personas y grupos. Conductas fijas difíciles de eliminar porque son potentes y están arraigadas».

de acogida, incluso, en su rechazo. En esta fase, el inmigrante puede sentir que integrarse le será imposible.

- 3) El ajuste inicial, en el que el inmigrante adopta un punto de vista más realista y empezaría a dar pequeños pasos hacia la adaptación en el nuevo país.
- 4) La integración, que se refiere al momento en el que el inmigrante 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 (1998) no consideren el estrés cultural como una fase del proceso de integración, este se comprende como un elemento que forma parte del mismo. 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 deberán pasar en su llegada a la comunidad receptora, en este caso 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 (en este caso de la comunidad de acogida), de manera que no se recurran únicamente a generalizaciones o estereotipos, puesto que el proceso de aculturación conllevará 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.

3. Aspectos sociales en el aprendizaje de la L2

Tal y como se ha mostrado, 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. Así, si el alumno dispone de pautas culturales, podrá elegir formas lingüísticas que se adecúen al comportamiento comunicativo esperado. Es por ello por lo 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 procedentes de diferentes disciplinas.

La llegada del inmigrante a la sociedad de acogida no solo va a suponer cambios en el marco de la organización social, sino que también implicará un contacto entre culturas que podrá derivar en conflictos identitarios (sobre todo en cuanto a la identidad cultural⁴) (Retortillo Osuna 2009). El individuo, como actor social, desarrollará su identidad en el contexto social, de manera que, en el desarrollo de la misma, influirán un componente cognitivo, emotivo y motivacional. Las diferentes situaciones que viva el individuo, así como la relevancia que les dé, llevarán al desarrollo de sus actitudes, a la creación de conceptos y a la evaluación del mundo exterior y de sí mismo (Gugenberger 2010: 27).

En efecto, cuando el inmigrante llegue a la sociedad de acogida, comenzará un proceso de aculturación (un proceso que deriva del contacto entre grupos culturales diferentes y que resulta en cambios en los individuos y en la sociedad). Así, la aculturación formaría parte del cambio cultural que se daría en los grupos y podría conllevar también cambios internos en los individuos –como la

⁴ La identidad cultural comprende el conjunto de creencias y actitudes sobre el propio grupo cultural que suelen salir a la superficie al entrar en contacto con otras culturas (Berry 2001: 620).

eliminación de estereotipos, el rechazo hacia la otra cultura o el interés por la misma (Retortillo Osuna 2009).

Este apartado se propone desarrollar entonces, por un lado, 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 esta aula. Estas incluirán las teorías psicológicas y sociológicas que permitirán entender los procesos internos por los que podrá pasar el inmigrante al llegar a la sociedad de acogida. Dicho de otra manera, se podría entender que este apartado se dedicará al tratamiento de los elementos psicosociales que están presentes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

3.1. El concepto de inmigrante

Gugenberger y Mar-Molinero (2018: 7-9) 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 migración, existen diferentes conceptos de *inmigrante*.

Tal y como propone Micolta León (2005), en base a las propuestas de Grinberg y Grinberg, el inmigrante o emigrante es aquel que 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, por lo que el proceso de migración conlleva cambios administrativos para el sujeto y se realiza con el objetivo de satisfacer unas determinadas necesidades. Además, se incluyen tres criterios que permiten establecer 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).

La migración implicaría, por lo tanto, 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 estos no implicarían un «cambio» en la organización de la vida de la persona que lo experimentase.

Al igual que al principio de este trabajo se hacía mención de la distinción entre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y el de una segunda lengua que llevaban a hablar de EL2 para inmigrantes y no de ELE para inmigrantes (Pastor Cesteros 2005), si se relaciona el contexto social de aprendizaje de la lengua con la enseñanza de español como segunda lengua en España para inmigrantes, 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* propiciaría que el alumno se diese cuenta de que puede adoptar diferentes maneras de actuar, comprender y comunicar sin poner en riesgo su identidad para integrarse en una sociedad. La *inmersión* permitiría que el alumno se metiese de lleno en la nueva lengua y cultura y fuese consciente de las destrezas que necesita mejorar. Así, el alumno podría desarrollar su conciencia lingüística porque podría comprobar y reflexionar en torno a los usos de los nativos. Por ello, de acuerdo con Ríos Rojas (2008), el aula debería convertirse en un contexto de reflexión y mediación, en un escenario de uso de la lengua que permitiese al estudiante aprenderla poniendo a prueba lo que comprueba en el exterior.

Sin embargo, a pesar de que la *inmersión lingüística* sería 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 sus 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 hacia el intercambio de culturas. Se trata pues de hacer que los inmigrantes se sientan valorados (Vila 2000).

3.2. El proceso de aculturación y su incidencia en 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, algunos inmigrantes pasarán por un proceso de aculturación en el que su identidad se verá amenazada y se enfrentarán a diferentes tipos de estrés y fases de adaptación en la nueva sociedad. Según Tizón García (citado en Micolta León 2005: 62-63), en la migración pueden distinguirse las siguientes 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 migrante y ambientales, en la comunidad de acogida, de modo que deberán aprender a convivir.
4. La integración⁵.

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 conllevará únicamente problemas, sino que, al contrario,

⁵ El concepto de integración se trabajará en los siguientes apartados, pero en la propuesta de Micolta León es entendida como: «[...] el proceso de inmersión e incorporación en la nueva cultura hasta sentirla como propia, a partir de la aceptación y el interés por la misma» (2005: 63).

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 lleguen. 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, múltiple y está vinculado a la infancia y a los valores adquiridos (Achotegui 2009). 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, supondrán un grado de estrés para el inmigrante y se suele considerar característico de este proceso el síndrome de Ulises, también conocido como estrés crónico y múltiple (Achotegui 2009). 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 diferentes tipos de estrés que pueden afectar al colectivo de los inmigrantes:

- a. El estrés migratorio (cuando la causa es un desplazamiento geográfico y 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 (por sus siglas en inglés, «trastorno de estrés postraumático», en español), que consiste en un diagnóstico psiquiátrico ligado a un estrés traumático descontrolado.

El estrés continuo al que se podría ver expuesto el 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, como 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 de aculturación 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, Birman y Sample 1998).

3.2.1. La aculturación

El concepto de *aculturación* constituye un término que ha tenido diferentes concepciones según la disciplina de estudio. Es por ello por lo que se va a presentar la evolución de este concepto y su tratamiento en diferentes teorías.

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 aculturación⁶. Según Schumann (en Larsen-Freeman y

⁶ 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 nueve 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.

Long 1994: 234-239), durante los primeros estadios de la adquisición de segundas lenguas (en adelante 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* y, siguiendo a este autor, las lenguas *pidgin*⁷ resultarían de restricciones cognitivas en los primeros niveles y se caracterizarían por usar únicamente la función comunicativa o referencial de la lengua sin desarrollar las funciones integradora y expresiva (Schumann 1992). Schumann se muestra de acuerdo con Smith (en Schumann 1992), quien defendía que la función integradora se produciría cuando el aprendiente quisiese formar parte de un grupo social concreto, mientras que la expresiva permitiría que el hablante fuese «[...] un miembro valorado de un grupo lingüístico particular» (Smith 1972, en Schumann 1992: 128).

De este modo, cuando Schumann (1992) buscó explicar la falta de desarrollo del habla en niveles posteriores de la ASL, partió de tres hipótesis: la habilidad o capacidad, la edad y la distancia psicológica y social. No obstante, concluyó que la ASL se vería limitada por la distancia social y psicológica del alumno hacia los hablantes de la segunda lengua.

Así, para Schumann, la distancia social se relaciona con la condición del individuo «[...] como miembro de un grupo social que está en contacto con otro grupo social cuyos miembros hablan una lengua diferente» (1992: 129). Como resultado, esta distancia se relaciona con la dominación/subordinación, la asimilación/aculturación/preservación, el encerramiento, el tamaño, la congruencia y la actitud, y a mayor distancia social, más difícil será la ASL. En esta distancia entran en juego la condición del grupo (dominante, no-dominante o subordinado), el modelo de integración (asimilación, aculturación o preservación), el tamaño y la cohesión del grupo, el grado de reclusión del grupo, la congruencia cultural de los dos grupos que entran en contacto, las actitudes de cada grupo hacia el otro (que deriva en una valoración positiva o negativa del otro grupo) y el tiempo de residencia esperado en la comunidad de la lengua que se pretende aprender.

⁷ Schumann entiende por lengua *pidgin*: «[...] cualquier forma de habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí» (1992: 127). En los *pidgins* hay diferentes tipos de simplificación lingüística, como el uso de estructuras rudimentarias o de un vocabulario reducido.

Para comprender estos términos, basta con remitirse a la propia explicación que propone Schumann de los mismos (1992: 130): el grupo será dominante cuando sea política, cultural, técnica o económicamente superior al otro grupo, y no-dominante si se da una relación de igualdad y subordinado si esta relación es de superioridad. En cuanto a la asimilación, la aculturación y la preservación, estas se distinguen entre sí porque en el primer supuesto el grupo que aprende la lengua rechaza sus valores y estilo de vida de origen para adoptar los del otro grupo, mientras que en la aculturación simplemente se adoptarían el estilo de vida y los valores del otro grupo y se mantendrían los modelos culturales en las relaciones intergrupales y en la preservación se produciría el rechazo de los valores ajenos y el mantenimiento de la propia cultura.

Por otro lado, en la distancia psicológica, 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, comprendida como la disposición para integrarse en la nueva comunidad dejando atrás parte de su individualidad (Alexpoulou 2012: 65). El *shock* lingüístico o choque de lenguas tiene que ver con las dudas que surgen en el alumno sobre la adecuación o no de las palabras que usa, la aparición de malentendidos por la asignación de significados diferentes a determinadas palabras de los atribuidos por los nativos, la gratificación que se pueda sentir al hablar la segunda lengua y el miedo. Por otro lado, el choque cultural se producirá cuando los mecanismos de resolución de problemas a los que esté acostumbrado el alumno no le permitan resolver los problemas en la nueva cultura. Esto derivaría en el estrés cultural e, incluso, en el rechazo hacia la otra comunidad, hacia su propio grupo o hacia sí mismo (Schumann 1992).

Por otro lado, la motivación se relaciona con las metas del aprendizaje: a mayor motivación, mayor intención de aproximarse y de aprender la nueva lengua, lo cual resultará en una menor distancia psicológica. No obstante, si solo se busca la supervivencia, disminuirá la motivación y, por tanto, la distancia psicológica será mayor (Gardner y Lambert 1972, en Schumann 1992: 131-132). En cuanto a la permeabilidad del ego, esta se entiende como «[...] la habilidad de renunciar a su individualidad parcial y temporalmente» (Guiora 1972, en Schumann 1992: 132).

Siguiendo ahora con la aculturación, dentro de la teoría de Schumann (1992), 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. 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. Así, Schumann distingue entre 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 (hay 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. Así, el segundo caso se diferenciaría del primero por el «ir más allá» e implicarse de lleno con la nueva cultura. Sin embargo, no sería necesario llegar hasta el punto de querer ser como los nativos de la L2 para aprender la lengua, sino que bastaría con tener apertura psicológica e integrarse en sociedad.

El concepto de aculturación ha sido tratado por diversos autores y, de hecho, podría entenderse como los fenómenos que derivan del contacto entre grupos culturales diferentes que resultan en cambios en los individuos (Retortillo Osuna 2009). Así, la aculturación formaría parte del cambio cultural que se daría en los grupos y podría conllevar también cambios internos en los individuos (como la eliminación de estereotipos, el rechazo hacia la otra cultura o el interés por la misma). Por su parte, Berry (2001: 617) entiende la aculturación como un proceso que surge del contacto entre dos grupos culturales y resulta en cambios culturales en ambos, pero es posible que a nivel individual conlleve cambios psicológicos, por lo que cabe tomar en consideración el término *aculturación psicológica* si se refiere al individuo.

Ahora bien, existen diferentes modelos sobre el proceso de aculturación, fechándose el primero en 1964 de Gordon (en Retortillo Osuna 2009: 77): el Modelo Unidireccional de Aculturación. En este modelo, el inmigrante se encontraría entre una actitud de mantenimiento de su propia cultura y la adopción de patrones culturales de la comunidad de acogida, pero podría situarse en el centro (biculturalismo), lo que significaría mantener algunos de sus rasgos culturales y adquirir elementos de la cultura ajena. En este proceso, se daría un conflicto de valores, pero el biculturalismo permitiría su superación para finalmente llegar a la asimilación de la cultura de la sociedad de acogida. Así pues, la aculturación

resultaría en un proceso de pérdida de valores propios para el inmigrante, pero de mantenimiento para el miembro de la sociedad de acogida.

Tradicionalmente, los estudios en torno a la aculturación se habían centrado principalmente en las estrategias aculturativas de los migrantes, de modo que el peso recaía en la minoría y no tanto en la mayoría (la sociedad receptora). En efecto, el modelo de Gordon pone todo el peso en el inmigrante y tiene un carácter asimilacionista (Retortillo Osuna 2009). Como consecuencia, se restaba importancia al rol de las percepciones subjetivas de la comunidad receptora en las posibilidades de integración de los inmigrantes, las cuales se verían limitadas por los deseos, actitudes y comportamientos de la sociedad receptora. Siguiendo a Sancho Pascual (2019a), para entender el proceso de aculturación resulta, no obstante, crucial conocer la posición de la sociedad receptora respecto a los inmigrantes, puesto que esta facilitará o dificultará el proceso de aculturación del inmigrante. No se trata pues de sobreanalizar a aquel que se encuentra en minoría y en una posición inferior, sino de tener también en cuenta a la mayoría que está en posición de poder.

De este modo, los modelos unidireccionales se quedaron obsoletos, ya que también resultaba ilógico que el inmigrante debiese rechazar su propia cultura para poder integrarse en una sociedad. En efecto, Berry (2001), dentro de la psicología transcultural⁸, señaló que este proceso era bidireccional y que, por tanto, se debían tener en cuenta las actitudes, los comportamientos y las percepciones tanto de los inmigrantes como de los autóctonos. De esta forma, Berry (2001) propuso un modelo bidireccional de aculturación en el que se produciría un proceso prolongado que pasaría por varias fases, comenzando por la decisión del inmigrante de en qué grado querría mantener su cultura y participar y mantener relaciones en la sociedad de acogida, lo que llevaría a cuatro estrategias de aculturación: integración, asimilación, separación y marginación. No obstante, cuando amplió su modelo teniendo también en cuenta las actitudes de los autóctonos, se modificaron las estrategias de aculturación a integración, asimilación, segregación y exclusión (Retortillo Osuna 2009).

Sin embargo, el modelo de Berry (2001) presupone que los inmigrantes podrán elegir cómo establecer relaciones interculturales, pero esto no tiene por qué ser así, ya que la sociedad de acogida se encuentra en una posición de poder

⁸ Disciplina que estudia «[...] los fenómenos psicossociológicos que surgen como consecuencia del abandono de la sociedad de origen por parte de personas o grupos y su instalación en una nueva sociedad de acogida» (Retortillo Osuna 2009: 76).

y puede imponer las relaciones a establecer entre la sociedad y el inmigrante, así como limitaciones. Es por esto por lo que para llegar a la integración resulta clave que se dé una acomodación mutua, que conllevará la aceptación de la convivencia de diferentes culturas en la sociedad. Como consecuencia, los inmigrantes adoptarían valores de la sociedad de acogida y esta última adaptaría sus instituciones para cubrir las necesidades del otro grupo.

Para verlo de manera más clara, se incluye el siguiente esquema:

| | | | | | |
|---|--|-----------------|-------------------|--------------------|-------------|
| | 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 1: *Modelo de aculturación de Berry.*
 Fuente: Miras Páez y Sancho Pascual (2017: 888).

Como consecuencia, para Berry (2001) la aculturación no es sinónimo de asimilación, sino que esta última es una de las posibles estrategias de aculturación. 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).

Además, al afirmar que se trata de un proceso bidireccional, este no debería recaer únicamente en el inmigrante, sino que debería incluir también a los autóctonos y repartirse el peso entre ambas comunidades. No obstante, esta bidireccionalidad no sería tan equilibrada, ya que, tal y como indica Sancho Pascual (2019a), la comunidad de acogida tendrá mayor poder a nivel macro y micro-social y, por tanto, dependerá de ella la posibilidad de integración de los inmigrantes, a pesar de sus deseos. Así, la integración solo se podría dar en sociedades predisuestas hacia la diversidad cultural, con bajos niveles de prejuicio y discriminación, con actitudes favorables hacia el contacto intercultural y una predisposición positiva a identificarse con otros grupos (Berry 2001).

En definitiva, la elección de cada opción del modelo de Berry no era tan libre como se podría considerar. Así, en base al modelo de Berry (2001), Bourhis, Moïse, Perrault y Senécal propusieron el Modelo Interactivo de Aculturación (1997, en Retortillo Osuna 2009: 79). En este modelo, las actitudes de ambos grupos dependerán del origen etnocultural de los inmigrantes, sus características sociodemográficas y las circunstancias políticas, demográficas y económicas del país de acogida y, como resultado, se daría una interacción concordante/consensual o discordante/conflictiva entre inmigrantes y autóctonos. Además, habría otra dimensión: el individualismo, por el que los individuos darían mayor importancia a sus propias características que a su pertenencia a un grupo y perdería importancia el mantenimiento o no de una identidad cultural determinada (Retortillo Osuna 2009).

Por otro lado, Piontkowski estudió también el proceso de aculturación con diferentes colaboradores (Piontkowski y Florack 1995; Piontkowski, Florack, Hoelker y Obdrzálek 2000; Piontkowski, Rohmann y Florack 2002, en Retortillo Osuna 2009: 82). Estos tomaron el concepto y las estrategias de aculturación de Berry (2001) y las ideas de la naturaleza interactiva del proceso de aculturación, la dependencia de las actitudes y estrategias de los inmigrantes de las de la sociedad de acogida del modelo de Bourhis y sus colaboradores (1997, en Retortillo Osuna 2009) para ampliar el modelo de aculturación. De esta forma, Piontkowski y sus colaboradores (en Retortillo Osuna 2009: 82-83) introdujeron variables psicosociales que permitirían predecir las actitudes de aculturación: el sesgo endogrupal (o la tendencia a valorar las actitudes, preferencias, percepciones y comportamientos del otro), la permeabilidad de los límites grupales (o la percepción que se tiene de la dificultad para superar las barreras del otro grupo) y el enriquecimiento cultural que se presupondría de acercarse al otro grupo.

Por otro lado, Gugenberger (2007) sostiene que la aculturación dependerá de factores cognitivos, emotivos y motivacionales, ya que estos influyen en el procesamiento interno y subjetivo de los factores externos: el individuo reconstruirá e interpretará su historia, sus experiencias, su autopercepción y su autovaloración de forma subjetiva, lo cual llevará a una percepción de la aculturación personal. De hecho, también señala que la aculturación se puede percibir en dos dimensiones: sociocultural (a nivel de vida diaria, relacionada con el trabajo, la vivienda y las nuevas costumbres) y psicológica (ligada a la experiencia en el nuevo contexto y las transformaciones identitarias respecto a la percepción de rechazo o acogida de la nueva sociedad y de su lengua de origen y los sentimientos que ello le provoque) (Gugenberger 2008).

En cuanto a las estrategias individuales de aculturación, Gugenberger (2007) indica que estas llevarán, a nivel sociocultural, al mantenimiento o apropiación y al desarrollo de la identidad cultural, a nivel psicológico, ligado a la relación entre la lengua y la posición cultural (la consideración o no de que la L1 o la L2 formen parte de su identidad cultural). La autora, a partir del modelo de Berry (2001), identifica entonces cuatro estrategias de aculturación: la asimilación, la separación, la integración y la oscilación. En primer lugar, la asimilación conllevaría la pérdida de la L1 hacia la L2 a nivel lingüístico y, a nivel identitario, supondría dar una mayor relevancia al modelo de la sociedad receptora y un consecuente deseo de acercarse a la misma, buscando evitar las interferencias de la L1. En cuanto a la separación, esta dependería de la apertura de la comunidad del individuo, y en ella este buscaría mantener las redes de su L1 y se identificaría con su L1 y su grupo de origen, por lo que estaría lejos de poder comunicarse en la L2. Por su parte, la integración implicaría la adquisición de la L2 y el mantenimiento de la L1 y que ambas formasen parte de la identidad lingüística del individuo, pudiendo usar una u otra lengua según el contexto (bilingüe). Finalmente, en la oscilación el individuo usaría tanto la L1 como la L2, pero no optaría por ninguna en concreto y se adaptaría siempre al interlocutor por evitar conflictos. Esto resultaría en el no desarrollo de la L2 y la pérdida de la L1, ya que su inseguridad supondría un conflicto identitario.

Tal y como indica esta autora, cabe tener en cuenta la perspectiva del grupo de inmigrantes o de sus individuos y las de la sociedad y del Estado receptores, puesto que sus interacciones lingüísticas se verán influenciadas por ellas (Gugenberger 2008). Se vincula, por tanto, la aculturación con la hibridación, ya que se considera que «[...] todas las estrategias de aculturación implican una hibridación, si bien el grado de hibridez varía según la estrategia» (Gugenberger 2008: 27). De este modo, en primer lugar, en la separación (que busca conservar la identidad de origen y no admite cambios) se da una menor hibridez. En segundo lugar, la asimilación conllevaría una hibridación transitoria, y habría una mayor hibridez en la integración y la oscilación. No obstante, en las dos últimas la diferencia residiría en el desarrollo y el conflicto identitario respectivamente. En cualquier caso, los procesos de hibridación y de aculturación deberían darse tanto en la sociedad receptora como en la sociedad inmigrante, de manera que se combinasen dos sistemas de referencia diferentes para sentirse bien, lo cual implicaría cambios en ambas sociedades (Gugenberger 2007).

Finalmente, en España, se ha desarrollado el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (Navas *et al.* 2004, en Retortillo Osuna 2009: 83). En este modelo, de

carácter interdisciplinar, se considera que la aculturación (entendida como proceso) será diferente para cada individuo, grupo en contacto o contexto social. El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (en adelante MAAR) resulta novedoso, en primer lugar, por considerar conjuntamente las estrategias de aculturación de los inmigrantes y la población de acogida como determinantes para los tipos de relaciones que se establecerán entre ambos, que podrán ser consensuadas, problemáticas o conflictivas (Navas *et al.* 2004).

Asimismo, este modelo diferencia los grupos de inmigrantes según su origen etnocultural porque se considera que esto influirá en las actitudes y estrategias de la comunidad de acogida. Este modelo también tiene en cuenta variables psicosociales y sociodemográficas que influirían en las actitudes de aculturación y distingue entre las actitudes de aculturación preferidas por ambos grupos y las estrategias adoptadas y percibidas. Por último, también se distinguen diferentes ámbitos socioculturales en los que se pondrían en marcha las estrategias y actitudes de aculturación: el sistema político y de gobierno (sobre el orden social establecido), el tecnológico (sobre el ámbito laboral), el económico, el social (sobre relaciones amistosas), el familiar y el ideológico, que se subdivide en las creencias y costumbres religiosas y las formas de pensar (Navas *et al.* 2004).

Este modelo, tal y como explica García Vázquez (2008), 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.

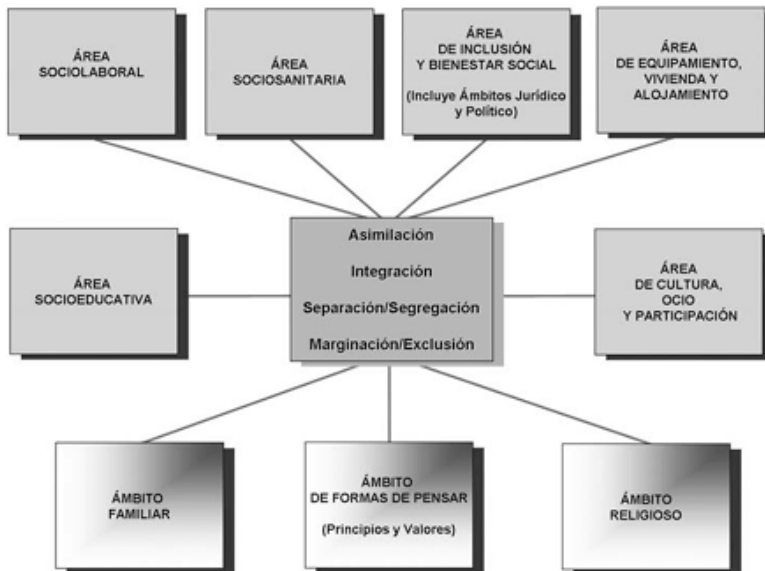


Imagen 2: *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa*. Fuente: García Vázquez (2008: 124).

De este modo, hay diferentes estilos de aculturación que se pueden adoptar, desde la asimilación hasta la propia integración. 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.

Si bien en este apartado se ha ido comentando la necesidad de que se dé una actitud integradora e intercultural tanto en la comunidad de acogida como en el grupo de inmigrantes para que se dé una correcta integración, también se ha podido observar que las investigaciones en torno a la aculturación y la integración no han prestado suficiente atención a los aspectos culturales e identitarios que cambiarían en la sociedad receptora. La realidad es que, y de acuerdo con Sancho Pascual (2019a), con el fin de conocer el proceso de aculturación se deberían considerar los cambios en las culturas de los grupos que entran en contacto que llevan a la construcción de una nueva realidad con valores culturales y sociales. De esta forma, cabría identificar los cambios lingüísticos resultantes del contacto cultural y determinar la importancia social que se les da. Al igual que los inmigrantes utilizarán la L2 como una estrategia para aproximarse o distanciarse, habría que preguntarse si la sociedad de acogida modifica sus prácticas lingüísticas para diferenciarse del inmigrante, ya que puede ser que se use la lengua para marcar su posición de poder o mostrar su actitud frente a la inmigración.

3.2.2. El proceso de integración

Tal y como se ha podido observar en el apartado anterior, una de las posibles soluciones del proceso de aculturación sería la integración. 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 que se dé la integración lingüística hay que avanzar en el proceso social. Esto significa que hay que ir más allá del desarrollo de competencias lingüísticas, pragmáticas o socioculturales. Es necesario, además, querer formar parte de la comunidad de habla⁹ para avanzar en el proceso social. Así pues, cabe preguntarse por el proceso de integración social del inmigrante.

Para Moreno Fernández (2009: 131), la integración social se refiere al:

[...] proceso de ajuste mutuo, por parte de una población inmigrante y de una población residente, que permite la construcción intersubjetiva de la realidad social de ambas poblaciones y que las lleva a compartir unos valores, sean los propios de la población residente, sean los de la población residente e inmigrante.

Vista de esta manera, la integración social se puede entender como un proceso continuo y bidireccional que se dará en los inmigrantes y los autóctonos. En efecto, en la integración social participan tanto la población inmigrante como la de acogida, ya que las posibilidades de integración de los primeros dependerán de las actitudes y comportamientos de los segundos. A este respecto se puede afirmar entonces que para que se dé la integración del inmigrante, es necesaria una actitud positiva por parte de la sociedad de acogida, pero también cabe tener en cuenta que cada persona tendrá diferentes inquietudes (Paredes García y Sancho Pascual 2018).

La integración social dependerá, además, de la causa del movimiento migratorio (decisión individual o familiar), la actitud de la comunidad de acogida y el proceso de adaptación de los inmigrantes. Asimismo, existen otros factores que influirán en su proceso de aprendizaje, como la situación social en la que se encuentren a su llegada (si disponen de trabajo o no, si tienen alojamiento, si consiguen la tarjeta de residencia) y las situaciones que se den en su país durante su estancia (lo cual resultará en una carga emocional para ellos), por lo

⁹ Definida por Moreno Fernández (2009: 128) como: «Grupo social que comparte rasgos lingüísticos que se construye sobre sí se tienen valoraciones lingüísticas compartidas y que permiten estratificar y distinguir a la misma [...]».

que es necesario sensibilizarse sobre todos los factores para buscar soluciones (Miquel López 1995).

Moreno Fernández (2009: 132-133), desde una perspectiva sociológica, indica que la integración del inmigrante pasa por cuatro etapas (contactos, competencia, acomodación y asimilación¹⁰) y distingue varios niveles de integración: de supervivencia, laboral/escolar, social e identitaria. Estos niveles aparecen ordenados en su pirámide:

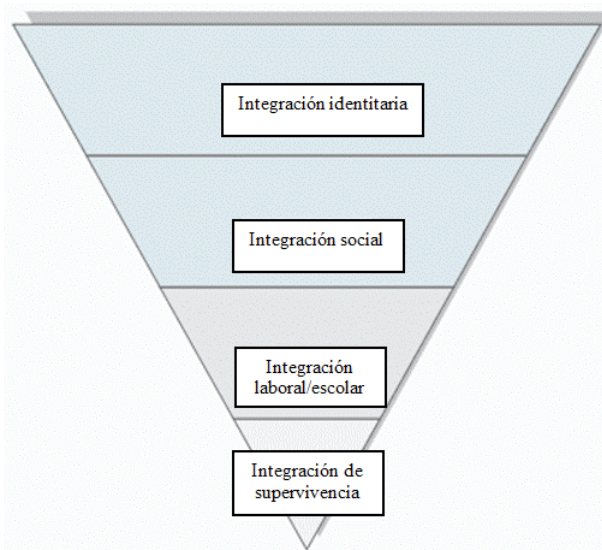


Imagen 3: Pirámide de integración de Moreno Fernández.
Fuente: Miras Páez y Sancho Pascual (2017: 899).

De esta forma, el proceso de integración social comenzaría con la integración de supervivencia, en la que el individuo satisfaría sus necesidades básicas. En segundo lugar, la integración laboral o escolar conllevaría, tal y como su nombre indica, satisfacer necesidades de empleo o educativas. Situarse en el tercer nivel de integración o integración social implicaría que el individuo formase parte de la sociedad, a la par que seguiría siendo parte de su grupo de origen nacional, étnico y lingüístico, de modo que en esta fase el individuo todavía se

¹⁰ Moreno Fernández propone, siguiendo la sociología, la siguiente definición para asimilación (2009: 130): «Proceso por el cual un grupo minoritario o extraño renuncia a su propia cultura en favor de la cultura del grupo mayoritario o receptor». Así, se usa la asimilación como sinónimo de aculturación. No obstante, conviene diferenciar esta concepción sociológica de la concepción que tendrán los investigadores de la psicología transcultural, como la de Berry (2001).

identificaría como inmigrante. Ahora bien, esta identidad quedaría finalmente superada cuando la sociedad de acogida le reconociese como parte de ella, produciéndose la identidad integrada y situándose el individuo en el nivel de integración identitaria. Dicho de otra manera, en el nivel último de integración el individuo sería un miembro más de la sociedad en términos reales y afectivos, lo que implicaría la desaparición de su categoría de inmigrante. Esto significaría pues que, a nivel individual, el individuo podría mantener identidades múltiples y, a nivel social, supondría una reorganización de la realidad (Sancho Pascual 2019a).

Asimismo, en este modelo se analiza la lengua como una parte intrínseca de la pirámide de integración social del inmigrante, así que mientras el individuo avanzase en su proceso de integración, se producirían cambios lingüísticos. De este modo, en la integración de supervivencia las habilidades lingüísticas del hablante serían básicas y limitadas, en línea con los intercambios comunicativos básicos que podría mantener. No obstante, a medida que avanzase el proceso de integración, el inmigrante iría adquiriendo nuevas habilidades lingüísticas y comunicativas, lo cual implicaría desarrollar también su control de su propio aprendizaje y percibir diferentes aspectos socioculturales de la sociedad de acogida, que le permitirían, en el último nivel de integración, mantener su corrección lingüística y valorar la diversidad cultural en diferentes interacciones sociales en diversos contextos y situaciones (Moreno Fernández 2009: 146-147).

Otro aspecto interesante del trabajo de Moreno Fernández es la relación que establece entre la integración social y la sociolingüística al indicar que la segunda forma parte de la primera y, de hecho, la condiciona (Moreno Fernández 2009). Se incorporan pues, además de los elementos de la integración social, aspectos lingüísticos y comunicativos, lo cual conlleva relacionar la integración con el uso de las lenguas. Así, la integración sociolingüística «[...] exige el conocimiento de las pautas sociolingüísticas y comunicativas (pragmáticas) de la comunidad de destino, imprescindible para una completa integración» (Moreno Fernández 2009: 140). En esta línea, el proceso de integración sociolingüística dependerá de tres factores: la existencia de diferentes variedades o lenguas en la comunidad de acogida o el repertorio lingüístico, las consecuencias lingüísticas de contacto visibles en el uso de la lengua de la sociedad de acogida por parte del inmigrante y en su aprendizaje de la lengua (las interferencias, la aparición del acento y el uso alterno de lenguas) y la sociolingüística de la convivencia (la reclusión o no de la lengua materna del inmigrante y la alternancia de lenguas en función del contexto social) (Moreno Fernández 2009).

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. Asimismo, 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). Además, es importante que se tenga una buena percepción de la LE, puesto que las lenguas pueden ser percibidas como comunicativas e identitarias y asumir una lengua de una u otra manera puede derivar en un conflicto identitario y en la adquisición o no de la misma (Moreno Fernández 2009).

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 intentará convergir con el grupo superior (la comunidad de acogida), pero si estas no se cumplen, se considerará que el grupo inferior tiene una actitud negativa, lo que se reflejará en una actitud negativa hacia este por la comunidad de acogida. Resulta entonces 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.

Además, 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 (Giles y Ogay 2007). Esta vitalidad etnolingüística dependerá, en primer lugar, del estatus del grupo, entendido en términos de prestigio económico, político y lingüístico. Asimismo, un segundo factor que influirá en la vitalidad etnolingüística del grupo será la demografía o tamaño de grupo. Finalmente, esta dependerá del reconocimiento institucional que se dé al grupo por parte de las instituciones públicas y el sistema educativo, entre otros (Giles y Ogay 2007). En definitiva, la vitalidad etnolingüística será la que defina el grupo dominante y, en el contexto actual de inmigración de España, sobra decir que el grupo dominante es la comunidad española.

Estos aspectos son importantes porque una vitalidad etnolingüística 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 o, dicho de otra manera, la percepción del grupo que tenga el individuo será la 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).

Por su parte, Paredes García y Sancho Pascual (2018) estudiaron el papel de los planes de futuro del inmigrante en el establecimiento de redes sociales en la sociedad de acogida, en su autopercepción de su proceso de integración y en su valoración de la lengua, tres dimensiones consideradas clave para la integración social y sociolingüística. Así, los inmigrantes con deseos de permanecer en el país de acogida procurarán acercarse y participar más en la vida social de la comunidad de acogida y desarrollarán una percepción de integración elevada. Además, estos también tenderán a valorar de manera positiva la lengua de la comunidad de acogida y, al final, se producirá una mayor integración de los mismos.

También Lambert y sus colaboradores (1968) trabajaron 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 contextos de aprendizaje en comunidades bilingües (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 aprendizaje, pero si, en cambio, tiene una actitud negativa hacia la cultura y los miembros del otro idioma y no desea «integrarse», este 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. Lambert *et al.* (1968) distinguen así entre la motivación instrumental –con el objetivo de aumentar la formación o encontrar un mejor puesto de trabajo– y la motivación integrativa –que busca formar parte de la nueva comunidad–, siendo esta última la que favorecerá el aprendizaje

de la lengua. Asimismo, existen 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, la imagen propia del grupo al que se pertenece y la actitud que se tiene hacia él, que puede ser positiva o negativa. En el caso de que la actitud hacia el otro grupo sea positiva, se considera que el deseo de integración en la nueva cultura será mayor por el rechazo hacia la propia cultura.

En esta línea, y siguiendo ahora a Lourdes Miquel, la motivación del inmigrante para aprender español dependerá de (1995: 246):

- Las razones que le hayan 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 motivado y se podrá dar un rechazo inicial.
- El tipo de acogida y la comunidad de acogida: si las condiciones de adaptación son favorables y la propia comunidad fomenta su integración, la persona 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.

La motivación llevará a que el inmigrante aprenda correctamente el español, pero también se necesita para ello 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 avancen en el aprendizaje de la lengua 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, las condiciones 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, que variará en función 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.

Por su parte, en su teoría de la acomodación (CAT, por sus siglas en inglés), Giles (en Giles y Ogay 2007) 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 esta forma, la interacción social busca el equilibrio entre las necesidades de inclusión social y de diferenciación.

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 –entendida como 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 de su interlocutor– y de divergencia –aumentar de 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 cambiaría sus características comunicativas y no tendría en cuenta, por tanto, las características de su interlocutor. En una interacción intergrupala, los individuos se tratarán según su categoría social de pertenencia, por lo que la diferenciación dependerá de la permeabilidad, la posibilidad de movilidad individual, la valoración positiva o negativa del otro grupo y el grado de discriminación (Giles y Ogay 2007).

Molina Martos (2010: 30) identifica diferentes razones que podrían llevar a adoptar una conducta convergente: «[...] mejorar la eficacia de la comunicación, obtener la aprobación social del oyente o mantener las identidades sociales positivas». Asimismo, identifica que lo que llevaría al individuo hacia la divergencia

sería el deseo de: «mantener la distancia social con quienes consideran que no son parte del propio grupo social» (Molina Martos 2010: 30). Si entonces un individuo adoptase patrones «prestigiosos» de una clase «superior», se daría un proceso 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 relacionaría con una mayor predictibilidad, un menor grado de incertidumbre y ansiedad y el entendimiento mutuo. No obstante, esta podría implicar la pérdida de la identidad personal o social y la percepción del miembro como un «traidor» por su propio grupo (Giles y Ogay 2007).

La CAT (Giles y Ogay 2007) 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 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 «triumfo» en tanto que se sigue manteniendo y diferenciando del otro grupo. Es aquí donde entra en juego la identidad social del inmigrante.

3.2.3. 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, López Martínez y San José Sebastián 2008). El término apareció con la teoría de la identidad social desarrollada 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 (1984) 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, que repercutirán 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, se 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 intergrupalo, donde la conducta dependería totalmente del grupo o de las categorías sociales de pertenencia, y en el otro extremo estaría lo interpersonal, donde la conducta dependería de las relaciones con otras personas y de las características individuales de la persona (Scandroglio, López Martínez y San José Sebastián 2008). De esta forma, la conducta social dependería de las situaciones y de los grupos que los rodean, de la intención y, al fin y al cabo, del contexto social. No obstante, los valores (ideologías) y normas (expectativas) sociales son los que determinarían la concepción del individuo de lo apropiado o inapropiado.

Como resultado, el individuo se comportaría en función de su identidad social, que variaría según los grupos a los que pertenece y su relación con los otros grupos, y esta última dependería en gran medida de sus relaciones y comportamiento intergrupales. Asimismo, el individuo desarrollaría sus creencias de manera personal, aunque esto dependería en gran medida de si son compartidas (sobre todo por sus iguales). En esta línea, los individuos desarrollarían actitudes de rechazo hacia el otro o lo diferente.

Así, se buscarían semejanzas y se diferenciarían 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, Turner (en Scandroglio, López Martínez y San José Sebastián 2008) 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.

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 se convertiría en uno de los pilares de las dinámicas intergrupales. Asimismo, el individuo tenderá a 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).

Ahora bien, para comprender el concepto de diferenciación y los deseos de convergencia de los individuos, cabe remitirse a la CAT de Giles (en Giles y Ogay 2007), ya que esta 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 explicó la forma en que 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, este tendrá menos motivación.

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, la identidad y la 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, lo cual llevaría a un intento por mantener su identidad, que se tambalearía por el desplazamiento y la relación entre lengua, cultura e identidad, 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 referiría a los procesos psicológicos que permiten establecer la identidad, inicialmente dependientes del lenguaje y poco a poco influidos por el mundo exterior, y la lengua constituiría un comportamiento externo que permite al individuo identificarse con un grupo, de manera que no solo iría más allá de una manera de identificarse a nivel

intragrupal, sino también a nivel intergrupalo y personal. Según esta hipótesis (en Tabouret-Keller 1998), la relación entre lengua e identidad es tal que a veces basta con un rasgo lingüístico para identificar la pertenencia a un grupo. 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 definitorios 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 una lengua 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. La lengua 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 de su identidad incidirá en su actitud hacia el aprendizaje de la lengua (Tabouret-Keller 1998).

En el ámbito lingüístico, Gugenberger defiende adoptar una *postura hibridista* en la que se aprecie la creatividad del hablante que, dentro del multilingüismo, mezclará elementos de las lenguas de la comunidad en la que se encuentre. La hibrididad, de acuerdo con esta autora, se puede entender como «[...] una estrategia creativa por la cual el hablante cada vez se sitúa de nuevo en los espacios lingüístico-sociales y, al mismo tiempo, contribuye a modelarlos» (Gugenberger 2008: 37-38). Así, gracias a la hibridación, el hablante podrá mostrar su identidad lingüística¹¹ y cultural en sociedad y, como resultado, este proceso facilitará su desarrollo identitario en un contexto multicultural.

La cultura constituirá entonces un sistema abierto que irá evolucionando sin que ello signifique un deterioro de la identidad del individuo. De este modo, la hibrididad –fundamentada en la búsqueda del acercamiento, de la comprensión y de la aceptación de lo ajeno– se situaría dentro de una concepción positiva del encuentro cultural y dejarían de tener interés la diferencia entre culturas y la necesidad de adaptarse a una cultura concreta dejando de lado otra, lo cual supondría cambiar la perspectiva hacia la búsqueda del consenso y el equilibrio (Gugenberger 2008).

¹¹ «La identidad lingüística consiste en el concepto y la valoración de sí mismo como hablante de una o varias lenguas. En base a ello se va desarrollando la motivación de expresar la identidad lingüística al actuar en las redes lingüístico-sociales en las que el individuo se mueve» (Gugenberger, 2008: 25).

Así, el inmigrante va a reorientarse culturalmente y reinterpretar sus referencias identitarias de su cultura y de la cultura ajena de manera tanto consciente como inconsciente. Para comprender el comportamiento lingüístico de cada persona, hay que comprender los factores externos, ya que su comportamiento dependerá de la manera en que procese la información recibida y experiencia vivida y de sus objetivos (Gugenberger 2008).

En efecto, en su trabajo anterior, Gugenberger (2007) presentó un modelo en el que se indicaban las áreas que permitirán comprender el desarrollo lingüístico grupal e individual en contextos de inmigración mediante el estudio de los procesos que influían en estos. Así, estos incluirían (Gugenberger 2007: 21):

1. El marco político, social, cultural y (socio) lingüístico de la sociedad de origen y de la sociedad receptora.
2. Los factores específicos grupales e individuales antes y después de la migración.
3. La instancia intermediaria cognitivo-emotivo-motivacional.
4. Las redes lingüístico-sociales.
5. Las estrategias de aculturación, incluyendo sus implicaciones lingüísticas.

Este modelo se puede utilizar para grupos e individuos que pasan por procesos migratorios y tiene dos ejes interrelacionados entre sí: los factores previos y posteriores de la migración y los factores externos, su procesamiento interno a nivel individual y las consecuentes estrategias de aculturación.

Gugenberger (2007) afirma, para terminar, que todo estudio de migración lingüística debería tener en cuenta el marco histórico, político, económico, social, cultural y (socio)lingüístico de la sociedad de origen y de la sociedad receptora y los factores específicos grupales e individuales (demográficos, topográficos, sociopolíticos, etnoculturales, de estatus y lingüísticos), ya que estos tendrán efectos lingüísticos en el individuo. De esta forma, la valoración social que se da a la propia comunidad resultará en el mantenimiento o no de la propia lengua. Asimismo, la edad influirá en la capacidad o la predisposición a adaptarse (cuanto más joven, menos desarrollo identitario y más capacidad de desarrollo identitario), y el nivel educativo y socioeconómico influirán en la mayor o menor presión social que llevarían a un mayor o menor interés por aumentar el estatus. Finalmente, la orientación aculturativa grupal podría influir en un mayor o menor uso de la lengua de la comunidad de acogida.

4. Interculturalidad y competencia sociocultural

En las últimas décadas, se ha producido una tendencia al aumento del tratamiento de la interculturalidad en el aula de una lengua extranjera y de las capacidades de percepción y comprensión de las diferencias culturales en aras de 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 con ella también se pretende facilitar 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. Así pues, si se concibe 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 modo que está formada por unas subcompetencias (lingüística y sociolingüística) y tiene una naturaleza dinámica. 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.

En cuanto a sus subcompetencias, conviene tener en cuenta la distinción de Canale y Swain, quienes sugieren que la competencia comunicativa está compuesta por (en 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 el significado para construir textos) y 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 que sirvan para hacer que la comunicación sea más efectiva).

4.1. 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, por la comprensión del comportamiento cultural y por 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 o, dicho de otra manera, se relacionaba 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 (AA. VV. 2008a).

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

[...] 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 [...].

Asimismo, se indica que los marcos de conocimientos de cada comunidad serán (AA. VV. 2008a):

[...] 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 (2010), los conocimientos socioculturales se corresponderían con la *Cultura*, que recoge el legado histórico, tradiciones y fiestas. Lourdes Miquel y Neus Sans (2010: 1-6), distinguen entre la *Cultura* (o cultura enciclopédica), la *cultura* (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*. Así, la parte de la cultura más difícil de adquirir es la cultura esencial o *cultura*.

No obstante, aunque en este primer trabajo se estableciese esta diferenciación, posteriormente, Miquel (2016) propuso nuevos términos para hablar de los diferentes tipos de cultura. Así, se propone hablar, en primer lugar, de *cultura legitimada* para aquello referido a la literatura, la historia y el arte, lo enseñado (correspondiente a la *Cultura*). Por otro lado, la *cultura esencial* comprenderá lo relacionado con lo sociocultural (la *cultura*), y la *cultura epidérmica* estará relacionada con lo compartido en contextos determinados (*kultura*) (Miquel 2016)¹².

Conviene remarcar, del mismo modo, que la subcompetencia sociocultural 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 (2002), o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006a).

4.2. Competencia intercultural

La competencia intercultural puede entenderse como la habilidad del alumno de negociar y convertirse en mediador. Esta va más allá de la competencia sociocultural, ya que la competencia intercultural está 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 [...]» (AA. VV. 2008b).

¹² Dada la mayor actualidad de este último trabajo, en el presente artículo se utilizará la terminología más reciente de la propuesta de Miquel (2016).

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* (AA. VV. 2008c): «Aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes». Así, aquellos hablantes que pasen por encuentros interculturales desarrollarán su competencia intercultural, lo cual les permitirá «satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando diferencias» (AA. VV. 2008b).

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 daría la convivencia de culturas. Ahora bien, las relaciones interculturales podrían 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 podría centrarse en estas relaciones y convertirse en una herramienta para poner al mismo nivel los diferentes grupos culturales de la sociedad, fomentando la comunicación, la comprensión y la negociación (Ríos Rojas 2008). Sin embargo, la situación ideal de comunicación intercultural de diálogo y respeto se daría entre individuos de origen cultural distinto que fuesen conscientes de que tienen unos referentes culturales diferentes. Para que se diese una comunicación intercultural positiva, se necesitaría pues de las capacidades de percibir la diferencia, de buscar la comprensión y el entendimiento mutuos, de encontrar estrategias para evitar malentendidos, de desarrollar una actitud de negociación y de usar la comunicación para evitar obstáculos (Rizo García 2013). Estas son, en consecuencia, las actitudes que interesará fomentar en el aula de español para inmigrantes y en la propia sociedad española. Todo esto conllevaría reconocer los derechos del otro e integrar la interculturalidad para comprenderse, lo cual implicaría, a su vez, establecer relaciones y ser consciente de que la identidad conlleva diferencias entre individuos.

Siguiendo con la competencia intercultural, 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:

- Actitudes: respeto, curiosidad, apertura hacia el otro y voluntad de descubrir, conocer y salir de la zona de confort.
- Conocimientos: consciencia sobre su propia identidad cultural, conocimiento cultural general, comprensión cultural y consciencia sociolingüística.
- Habilidades: observación, escucha, evaluación, análisis, interpretación y relación.
- 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).
- Resultados externos: comunicación apropiada (más que efectiva), ya que se relaciona más con concepciones culturales.

Además, 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 la ajena), la capacidad para interpretar, comparar y relacionar aspectos culturales, y las capacidades de descubrimiento e interacción (Deardorff 2011).

Michael Byram (1995, en Álvarez Baz y Jilani 2017) identificó diferentes «saberes» ligados a las competencias del aprendiz, que quedan recogidos en la siguiente tabla:

| | |
|--|--|
| Saber ser; <i>competencia existencial</i> (actitudes y valores) | Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera y ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la propia cultura. |
| Saberes; <i>conocimiento declarativo</i> (conocimientos) | Se trata de la adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera. |
| Saber aprender (habilidad para aprender) | Habilidad que permite analizar y expresar la experiencia, así como adaptarla a nuevas situaciones dadas. |
| Saber hacer; <i>destrezas y habilidades</i> (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) | Adopción de un compromiso crítico con la cultura extranjera por parte del individuo que parte de su propia cultura. Se trata de un saber actuar de tipo cultural desde una posición crítica. |

Tabla 1: *Saberes del aprendizaje de lenguas*. Fuente: Byram 1995, adaptación de Álvarez Baz y Jilani (2017: 48).

Por su parte, Harden (2011: 82) 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. 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 de 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 adaptación 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 (Vilá 2003). Por otro lado, 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 los conocimientos culturales y tener habilidades verbales y no verbales que permitan una comunicación efectiva (Vilá 2003).

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, 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 las 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–, las competencias y habilidades sociales, las competencias interpersonales y las 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, en definitiva, las habilidades que deberán tratarse en el aula de EL2 a inmigrantes si se quiere fomentar la competencia intercultural. Así pues, se podría comenzar por el análisis de necesidades inicial y el uso de cuestionarios de comunicación intercultural (Vilá 2003).

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. De acuerdo con Witte (2011: 101-102), existen diferentes retos de la enseñanza de la competencia intercultural en el aprendizaje de segundas lenguas, como, para empezar, que la enseñanza institucional se suela dirigir a grupos evaluados mediante exámenes formales. No obstante, 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.

Por otro lado, el contexto sociocultural no va a ser 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 y, finalmente, cabe tener en cuenta que 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 (Witte 2011). El aprendizaje de la competencia intercultural debe atender, por tanto, a los elementos de la experiencia intercultural, la consciencia de diferencias y similitudes culturales, y aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales (Witte 2011: 101-102).

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 (Witte 2011). 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, 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 (Níkleva 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 en 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.

4.2.1. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica

Siguiendo a Marimón Lorca (2016), 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.

Marimón Lorca (2016) explica que la CCIC 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 basándose en 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.

4.3. 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).

Así, por un lado, 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, 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. En cuanto a las destrezas y habilidades o «saber hacer», estas 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 las competencias 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.

En cuanto al alumno, los parámetros del *MCER* consideran tres dimensiones del mismo: 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 hablante intercultural, se espera que 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.

4.3.1. 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 y del 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, en el *MCER* (Consejo de Europa 2002) se promueve el desarrollo de la competencia intercultural como conocimiento, competencia y «saber ser», así como 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* (Consejo de Europa 2002) comprende la concienciación sobre la diversidad cultural que puede aumentar con la comprensión de diferentes culturas y el acercamiento a ellas. 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 la *sensibilidad cultural* y las destrezas y habilidades interculturales. Estas últimas se refieren a las capacidades para relacionar la cultura de la lengua materna y la de la lengua extranjera 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.

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 como objetivo el desarrollo de una «personalidad intercultural» (Consejo de Europa 2002).

4.3.2. 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, el conocimiento sobre la sociedad y la cultura o conocimiento sociocultural formaría parte de los conocimientos del mundo, los cuales se relacionarían 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 estereotipos¹³ condicionen este conocimiento.

¹³ Los estereotipos resultan de la generalización de formas de pensar y de la falta de conocimiento

Por otro lado, en el *MCER* (Consejo de Europa 2002) 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 esta manera, 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, se tiene en cuenta que 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 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, el contacto directo con nativos o el uso de textos verosímiles y auténticos. En consecuencia, a lo largo del *MCER* (Consejo de Europa 2002), se proponen tareas que buscan desarrollar las competencias sociocultural e intercultural, cuya máxima expresión son las tareas de mediación o interacción. No obstante, cabe remarcar que no se plantean descriptores de niveles de estas competencias.

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 competencia sociocultural está relacionada con los rasgos culturales que influirán en las actuaciones y presuposiciones de comportamiento del individuo y conviene, por tanto, desarrollarla en especial en el aula de inmigrantes.

de información de grupos culturales y pueden limitar la comprensión cultural y propiciar malentendidos (Ríos Rojas 2008: 29-30).

4.4. Competencia sociocultural e interculturalidad en el PCIC

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006a) especifica los objetivos y contenidos del *MCER* para la lengua española. Tal y como indica el *MCER* (Consejo de Europa 2002) 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» y «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* (Instituto Cervantes 2006a), 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 2006a):

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»: para interactuar, comunicarse y conocer la cultura esencial (Miquel 2016), 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 la 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 EL2 a inmigrantes son los segundos. En el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006c), 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.

5. La enseñanza de EL2 a inmigrantes

Tras haber visto las diferentes teorías que se deben conocer para comprender la enseñanza de EL2 a inmigrantes, conviene también remitirse al trabajo de Lourdes Miquel López (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 y las estrategias comunicativas, sociales y afectivas del individuo y se pretende potenciar su autonomía, de forma que el programa se adapta a los alumnos (inmigrantes).

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 comunicativa¹⁴ (Miquel López 1995). 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 tienen una serie de características que los diferencian del resto de alumnos, ya que carecen de las mismas ambiciones y no tienen el mismo rol social. Tal y como indican Villalba y Hernández (2010), el concepto de inmigración conlleva una serie de estereotipos en torno al inmigrante como son la idea de pobreza, las dificultades, el analfabetismo o la conflictividad,

¹⁴Entendida la competencia comunicativa por Lourdes 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).

siendo así definidos por sus carencias, lo cual deriva en intervenciones educativas asistenciales o compensatorias y la consideración de esta modalidad de enseñanza como una 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 o 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 con los diferentes modos de organizar el mundo. En efecto, Villalba y Hernández (2010) defienden que su condición como inmigrantes no es determinante, ya que no dejan de ser aprendices, aunque sí resulte clave el hecho de que estén continuamente expuestos al español.

Aquí entran también en juego las teorías sobre el proceso de integración y aculturación. Para empezar, los deseos 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. Por ello, conviene trabajar la motivación individual –dependiente de la autoestima, metas y objetivos (Villalba y Hernández 2010)–. Por otro lado, en la aculturación se va a dar la reinterpretación de significados o valores de la propia cultura en base a la nueva cultura, y lo que permitirá al

individuo adoptar su comportamiento serán los conocimientos socioculturales y el desarrollo de las competencias 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 los componentes lingüísticos. Así, se enseña mucho sobre la cultura, pero no tanto la lengua.

Además, la falta de información y formación profesional derivan en falsas ideas como que los materiales generales o la metodología de la enseñanza de lenguas no 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). Aun así, 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, hay diferentes causas que impiden su desarrollo, entre las que cabe destacar (Villalba y Hernández 2008):

- La sobrevaloración de los aspectos socioeconómicos y culturales. Como se identifica al inmigrante como una persona que viene por razones económicas, se dejan de lado diferentes motivaciones de inmigración, como las sociales o de desarrollo personal, que lleva a que se relacione al inmigrante 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. También conviene tener en cuenta que entre el grupo de inmigrantes se podrán dar diferencias en las interlenguas, aunque será 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.

Siguiendo con estos factores, los elementos a tener en cuenta en la enseñanza a inmigrantes incluyen elementos afectivos (actitudes), cognitivos (saberes) y 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 2013 el Consejo de Europa desarrolló un nuevo material de consulta para docentes de lenguas extranjeras: el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)*. Este documento recoge recursos que pueden desarrollarse siguiendo enfoques plurales y que pueden ser útiles para desarrollar las competencias del alumnado, y en él 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 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 (conviene intentar que así sea y que puedan ver cómo lo pueden aplicar en su vida diaria).

Para tener una referencia más visual de todos los factores que van a influir en el aprendizaje de EL2 a inmigrantes y que cabe tener en cuenta, es posible remitirse a la tabla que se muestra a continuación, una adaptación de Gloria Toledo Vega (2016: 85) del artículo de García Parejo (2004):

| FACTORES INTERNOS | | | |
|---|--|---|--|
| Socioculturales | Subjetivos | | Pragmáticos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Etnia - Género - Edad - Distancia social entre los grupos en contacto (Schuman 1976) | Expectativas (motivación integrativa o instrumental) (Gardner y Lambert 1972) | | <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo en la comunidad meta - Relación coste-beneficio |
| FACTORES EXTERNOS | | | |
| Papel de la Institución | Oferta | Organización | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Socialización - Apoyo al inmigrante | <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de cursos - Diferentes niveles - Diferentes campos - Diferentes actividades - Metodología en aula - Clases de apoyo - Difusión | <ul style="list-style-type: none"> - Horas de clase - Horario - Número de alumnos - Acogida | <ul style="list-style-type: none"> - Orientación - Materiales - Aulas - Servicio de guardería - Personal bilingüe |

Imagen 4: Adaptación de García Parejo (2004) sobre los factores que influyen en la EL2 a inmigrantes. Fuente: Toledo Vega (2016:85).

Tras haber reconocido diferentes factores que van a determinar el aprendizaje de español para los inmigrantes, se presentan a continuación unos breves subapartados sobre diferentes temas que han recibido un especial tratamiento en el marco de las investigaciones sobre la enseñanza de EL2 para inmigrantes: los tipos de enseñanza a inmigrantes y la alfabetización. Asimismo, en estos subapartados se va a ir haciendo referencia y completando la información expuesta hasta el momento.

5.1. Tipos de enseñanza a inmigrantes

Villalba y Hernández (2010) proponen tratar por separado la enseñanza a adultos, jóvenes y niños inmigrantes. No obstante, estos autores no marcan unas edades claras diferenciadas, sino que usan el término *niños* para aquellos inmersos en la escuela, de modo que el término jóvenes se relacionaría con la adolescencia y entrada a la edad adulta. Como resultado, para distinguir la niñez de la adolescencia, no se tendría en cuenta la entrada tardía de algunos en términos de cambios psicológicos y biológicos (Uriarte Arciniega 2005), como el crecimiento acelerado o el desarrollo del autoconcepto (Sawyer *et al.* 2018), sino que valdría con remitirse a la edad de entrada en la Educación Secundaria Obligatoria del sistema educativo español. Por su parte, al no designarse las edades, el concepto de juventud sería variable a pesar de incluir el concepto de adolescente y joven, puesto que este último no está claramente definido. No obstante, este podría oscilar entre los 15 y los 24 años o entre los 18 y los 26 años de edad (Sawyer *et al.* 2018).

En el trabajo de Villalba y Hernández (2010) se diferencia entonces la situación de aprendizaje entre los adultos y los niños inmigrantes porque 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 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 su realidad social, cultural y lingüística (Villalba y Hernández 2010).

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, la adaptación y la 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 de España hasta la actualidad para la integración de los inmigrantes. 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 fue modificada por la

ahora más actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE), y en el artículo 71 de esta última se resuelve lo siguiente (BOE 2013):

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, 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 (Gallego López 2009). 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 para su integración social, esto no debe hacerse 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. De hecho, existen múltiples teorías que se han desarrollado para intentar dar explicación al mayor aprendizaje lingüístico de los niños frente al de los adultos, como el mayor miedo al error de los

adultos o la existencia de un periodo crítico en el que, siguiendo a Lenneberg (1985, en Zimmy 2014: 3), disminuyen las habilidades para aprender una lengua por la lateralización del cerebro y su consecuente pérdida de plasticidad. Al fin y al cabo, mientras los niños muestran una mayor seguridad y rapidez a la hora de aprender el idioma, las capacidades de los adultos de percibir y producir sonidos son menores y estos, además, se autocuestionarán y desarrollarán prejuicios y estereotipos a partir de sus vivencias sociales, lo cual podrá repercutir negativamente en su aprendizaje de la lengua extranjera (Hernández Falcón 2016).

En consecuencia, los niños deberían alcanzar todos un elevado dominio, sobre todo en el caso de los niños cuya rapidez de aprendizaje sería más veloz que la de los adolescentes. En efecto, en el caso de los adolescentes, se daría una mayor variabilidad por su diferencia en cuanto a sus procesos internos y la mayor importancia que se daría a la autoimagen y a la pertenencia a un grupo social (Villalba y Hernández 2004). Ahora bien, Ignasi Vila (2000) indica que en el caso de los inmigrantes escolarizados se da submersión lingüística, no inmersión. Asimismo, Moreno García (2005) 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 se caracteriza por la diversidad lingüística y étnico-cultural, de manera que los cursos de EL2 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 pueden irse agrupando y dejando de lado el aprendizaje del español por no observar 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).

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 esencial de la que habla Miquel (2016), 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 y la planificación de cursos específicos de orientación laboral. Por último, en el caso de los adultos, se podría dividir la enseñanza de EL2 en dos especialidades: enseñanza de español con fines laborales y la enseñanza de español con fines académicos. Así, para permitir que el inmigrante pudiese integrarse, se le ofrecería un apoyo lingüístico e intercultural (Níkleva y López García 2016).

A modo de resumen de este apartado, se podría proponer la siguiente clasificación de los programas de EL2 para inmigrantes:

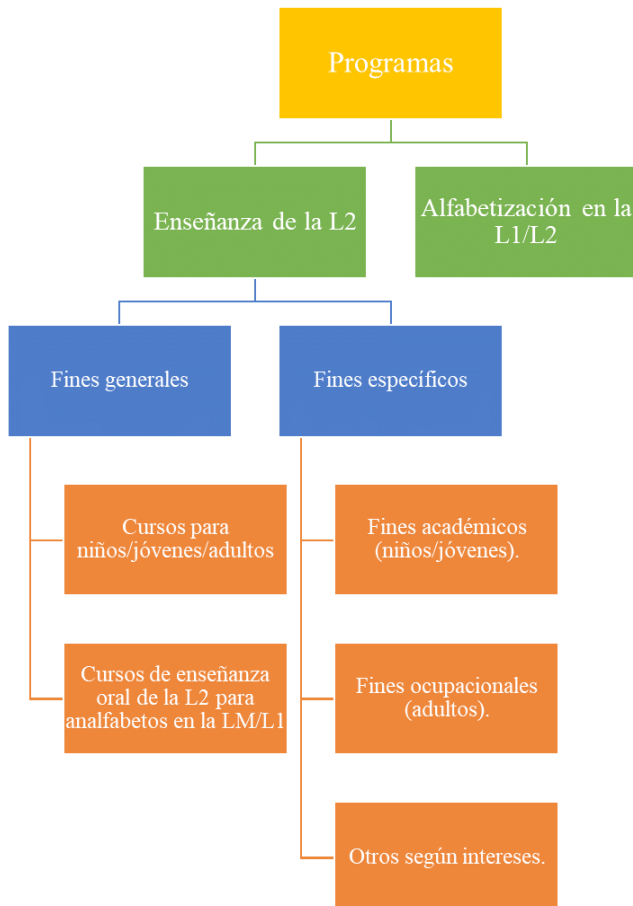


Imagen 5: *Programas de EL2 para inmigrantes*. Fuente: Elaboración propia.

Como en el caso de los adultos se busca desarrollar una competencia comunicativa general, hay que desarrollar una enseñanza de EL2 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, el respeto a la diversidad y la empatía, tanto en esta aula como en la sociedad (Níkleva y López García 2016).

5.2. La alfabetización

Muchas veces se concibe la alfabetización como algo primordial, pero la realidad es que los inmigrantes analfabetos 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 ir introduciendo paulatinamente (Miquel López 1995).

De hecho, siguiendo a Villalba y Hernández (2010), no es necesario estar alfabetizado para aprender una lengua, sino que la alfabetización será por decisión del individuo y puede verse como una motivación o una promoción. Eso sí, consideran que un material para analfabetos debería dar autonomía, permitir trabajar y actuar sobre el *input*, modificarlo y analizarlo, 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.

6. Propuestas de mejora para la enseñanza de EL2 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).

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 EL2 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; el tratamiento de la alfabetización y el desarrollo de cursos de enseñanza de español 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*.

6.1. El *Manifiesto de Santander* y las *Propuestas de Alicante*

El *Manifiesto de Santander* (Hernández y Villalba 2005) 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 en el año 2004, los objetivos del documento 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 y 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 se considera 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 mejora 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, a la enseñanza de español con fines laborales y específicos y al 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 (Hernández y Villalba 2005):

- La integración de la enseñanza de EL2 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 por 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 su formación 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, fomentando pues el respeto por la cultura y la lengua de este colectivo.
- El desarrollo de materiales adecuados para el aprendizaje de idiomas de este colectivo.

Por otro lado, en 2006 se celebró otra reunión en la Universidad de Alicante de especialistas en EL2 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 los inmigrantes.
- La necesidad de adaptar los materiales y los cursos a la situación de no alfabetización. 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 inmigrantes, 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.

6.2. Una nueva propuesta de mejora en contexto escolar

López Rupérez (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.

No obstante, esta propuesta podría extrapolarse también a la enseñanza para inmigrantes adultos, sobre todo en cuanto a las mejoras relativas al profesorado, los programas contra el absentismo y la solicitud de un mayor apoyo al Estado.

6.3. Materiales, contenidos y formación del profesorado

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 inmigrantes y su tratamiento institucional, pero en cuanto al diseño de materiales y cursos y la formación del profesorado sigue habiendo lagunas. En efecto, esto sigue siendo insuficiente para cubrir las necesidades de esta enseñanza, por lo que cabe plantearse, en primer lugar, los contenidos y materiales que cabría llevar al aula y su tratamiento, así como la formación que deberían recibir los profesores de EL2 para inmigrantes.

6.3.1. 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 del alumnado 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 puede sentirse 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).

En las aulas 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) y que trabajen 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 (2010), 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. 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 *MA-REP*, 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, la diversidad, el multilingüismo y plurilingüismo y la distinción entre adquisición y aprendizaje de lenguas. Por otro lado, 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 y 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), la relación de España 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 (en Níkleva y López García 2016) 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 desarrollar 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. Estos se corresponden a los propuestos en *Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (Instituto Cervantes 2005: 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.

También pueden resultar muy interesantes las propuestas de Leticia Hernández Falcón para un grupo de inmigrantes adultos en España (2016), por un lado, y, por otro lado, las de Gloria Toledo Vega (2016) para enseñar español a haitianos en el contexto chileno. En efecto, estas pueden resultar enriquecedoras porque se enfocan hacia niveles más avanzados y no iniciales, a diferencia de las propuestas presentadas hasta este punto. De hecho, ambas partieron del análisis de necesidades de los alumnos (mediante encuestas) y tuvieron en cuenta tanto las características de la comunidad de acogida como las de la comunidad inmigrante.

Así pues, Hernández Falcón (2016) parte del *PCIC* para desarrollar una propuesta didáctica centrada en la producción y en el desarrollo de la competencia comunicativa con el fin de permitir que el alumnado se comunique en su día a día. De esta forma, en busca de la integración e inserción del alumnado en la sociedad mediante la creación de lazos, se propone dar un mayor peso al lenguaje coloquial y a aspectos pragmáticos mediante actividades que permitan a los

alumnos resolver tareas, formar parte de juegos de rol y establecer conversaciones por medio de las TIC. Entre los objetivos generales de carácter intercultural, se podrían incluir entonces (Hernández Falcón 2016: 58):

- Identificar e interpretar las pautas de comportamiento características de la cultura española.
- Familiarizarse con la cultura española y la comunidad de acogida hasta el punto de interpretarla sin prejuicios y de aceptarla.
- Identificar y reforzar sus motivaciones y actitudes hacia la cultura y la lengua.
- Ser consciente que las actitudes se muestran también a través de la lengua.
- Identificar aspectos característicos de la vida social de los españoles.
- Desarrollar estrategias que les ayuden a desenvolverse en la comunicación con españoles.
- Activar los conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos a la hora de comunicarse.

Por otro lado, se distinguen también objetivos específicos de producción oral y escrita, pero resulta llamativo que se desarrollen también objetivos funcionales ligados a la macrofunción *Relacionarse socialmente* y a estrategias pragmáticas. Así, se podrían incluir los siguientes objetivos específicos (Hernández Falcón 2016: 59-60):

| OBJETIVOS FUNCIONALES | OBJETIVOS POR ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS |
|--|---|
| Saludar y responder a un saludo, dirigirse y presentar a alguien, responder a una presentación y solicitar ser presentado, disculparse y responder a una disculpa, agradecer y responder a un agradecimiento, dar el pésame, felicitar y formular buenos deseos y responder a los mismos, enviar saludos y recuerdos y responder a los mismos, despedirse. | Marcadores discursivos para estructurar la información y reformular; operadores discursivos; valores ilocutivos en enunciados interrogativos para saludar; el uso de las interrogativas repetitivas o eco; las metáforas y la ironía. |

Tabla 2: *Objetivos específicos para un curso de inmigrantes adultos macrofunción Relacionarse socialmente.* Fuente: Hernández Falcón (2016: 59-60).

Por otro lado, Toledo Vega (2016) propone un curso enfocado en la inmersión sociocultural y basado en la perspectiva social del lenguaje y la necesidad del alumnado en cuestión de comunicarse para que se dé su correcta inserción social. De este modo, se entiende la lengua como una herramienta para el progreso social, lo cual implicará ir formando parte de la cultura local.

Además, en España pueden darse limitaciones espaciales y temporales similares a las caracterizan a estos cursos en Chile, no solo por los horarios reducidos de clase y las incorporaciones tardías, sino también por la falta de acceso a espacios diseñados para el aprendizaje. En esta línea, cabe tener también en cuenta la asistencia irregular que se podrá dar por parte de los alumnos. Es por esto que Toledo Vega (2016) explica que ir retomando lo que se vaya viendo en cada sesión resultaría demasiado complejo y, por ello, propone un aprendizaje modular organizado por campos de interés para la vida social. De esta forma, en vez de ir retomando contenidos específicos, se irían trabajando de nuevo las diferentes funciones, las cuales se irían ampliando progresivamente en cada módulo. Como resultado, se deberían distinguir cuatro situaciones diferentes: «cotidianas, del ámbito laboral, del ámbito social y/o laboral y del ámbito cultural» que se asociarían respectivamente a «dominios culturales de la vida diaria, dominios especializados, dominios especializados-reflexivos y dominios reflexivos» (Toledo Vega 2016: 95). Así, en su trabajo se presenta el siguiente ejemplo:

| | |
|---|--|
| Tema (campo): mundo laboral → Entrevista de trabajo | |
| Funciones comunicativas implicadas: Establecer la comunicación y reaccionar, Preguntar por planes e intenciones, Responder a una pregunta, Preguntar por el conocimiento de algo, Expresar habilidad para hacer algo y Preguntar por el estado general de las cosas y responder | |
| Ámbitos y situaciones | Ámbito social y laboral |
| Textos que surgen de las situaciones | Currículum vitae, carta de presentación, entrevista laboral cara a cara. |
| Dominios culturales | Especializado |
| Nivel de complejidad | A2 – B1 |
| Considera | Campo: laboral Tenor: relación asimétrica Modo: cara a cara/ comunicación a través de pantalla (Skype) |
| Fases de integración | Integración laboral o escolar |

Imagen 6: Ejemplo de módulo para un curso EL2 para inmigrantes de nivel avanzado. Fuente: Toledo Vega (2016: 95).

Por otro lado, siguiendo las competencias generales del *MCER*, Ríos Rojas *et al.* (2007: 7) subrayan diferentes conocimientos del mundo y socioculturales a trabajar:

| 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. |

Tabla 3: *Conocimientos del MCER*. Fuente: Ríos Rojas et al. (2007: 7)

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 legitimada, la cultura existencial 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, los acontecimientos históricos y de actualidad y los productos culturales (la cultura legitimada); 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*, Nikleva (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). En definitiva, se trata de ayudar al alumnado a concienciarse sobre su identidad cultural y a ver cómo la diversidad cultural puede suponer un enriquecimiento para ellos emediante el trabajo de valores como «[...] la curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la apertura y tolerancia [...]» (Instituto Cervantes 2012: 20).

Conviene destacar, finalmente, la riqueza de recursos de los que dispondrá el profesorado, ya que todos los temas y aspectos se podrían trabajar a partir de (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.

6.3.2. Propuestas de actuación en el aula

Para comenzar con 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. Por su parte, 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, aunque estas podrían llevarse a cualquier contexto en el que se observase esta confluencia. Así, el primer modo de intervención al que se refiere 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 se ofreciesen ayudas individuales a los alumnos (refuerzo y seguimiento). En segundo lugar, se defiende la creación de la escuela de madres y padres en las que se les proporcionaría clases de lectura y escritura con el fin de que pudiesen ayudar a sus hijos e hijas. Esto también podría ser interesante para el aprendizaje de EL2 por inmigrantes adultos, ya que, si esto se adoptase en diferentes institutos o colegios, podría resultar en una ventaja o refuerzo para el aprendizaje de español para inmigrantes adultos con hijos.

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 el aula 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). Esto no solo podría implementarse en los cursos de EL2, sino en las propias aulas escolares de España para desarrollar la competencia intercultural en todo el alumnado, lo cual podría acabar favoreciendo sus actitudes hacia la comunidad de llegada.

Para este tipo de enseñanza se podrían adaptar también aspectos del enfoque cultural, en el que se pondría la interacción entre inmigrantes y nativos, de

manera que cada interlocutor buscase 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 (Níkleva y López-García 2016).

En definitiva, se podría adoptar un enfoque intercultural, ya que este fomentaría el desarrollo de la competencia intercultural y en las actividades se explorarían otras culturas y se construirían significados. En este enfoque también se valorarían todas las culturas por igual y se seguiría un aprendizaje cooperativo e integrador que buscaría el respeto de la diversidad. Así, el choque cultural se enfocaría hacia la toma de conciencia y el desarrollo de la empatía en torno a las diferencias culturales a fin de que el alumnado desarrollase actitudes y habilidades de mediación (Níkleva 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).

6.3.3. 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).

No obstante, esta competencia intercultural no sería exclusiva para los cursos de EL2 para inmigrantes, sino que, siguiendo la propuesta sobre las competencias del profesorado del Instituto Cervantes (2012), cualquier profesor de ELE debería desarrollar en cierta medida su competencia intercultural. En este documento, se propone la siguiente definición de las competencias del profesorado (Instituto Cervantes 2012: 7): «[...] un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional». Como consecuencia, la competencia permitirá al

profesorado poner en marcha sus clases y fomentar el aprendizaje de sus alumnos en diferentes situaciones y contextos.

Así pues, se distinguen tres competencias centrales del profesor de LE o L2 que tendrían cuatro competencias específicas y cinco competencias que pueden ser transversales a otras profesiones, siendo las generales visibles en el siguiente gráfico (Instituto Cervantes 2012: 8):



Imagen 7: Competencias del profesorado de ELE. Fuente: Instituto Cervantes (2012: 8)

De esta forma, dentro de la facilitación de la comunicación intercultural, el profesor desarrollará su capacidad para «[...] promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien» (Instituto Cervantes 2012: 19). Para el profesor esto conllevaría no solamente ser consciente de su propia identidad, sino, además, tener una actitud abierta y de respeto, intentar conocer y comprender las culturas ajenas de su contexto, construir una nueva perspectiva respecto a lo diferente, facilitar el diálogo y el entendimiento entre culturas, autoreflexionar en torno a su comportamiento en situaciones interculturales para mejorarlo y trabajar hacia la adquisición de la competencia intercultural por parte del alumnado. El profesor desarrollaría entonces las diferentes competencias específicas indicadas por el Instituto Cervantes (2012: 19):

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.
- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Fomentar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

De este modo, el profesor debe autoconscienciarse sobre su identidad y su curiosidad cultural, así como trabajar su observación, análisis y reflexión intercultural, a la par que se abrirá hacia la posible modificación de su manera de pensar y actuar en base a la escucha de diferentes puntos de vista o creencias. El profesor estará dispuesto a adaptarse a las características socioculturales que le rodeen y respetará todas las culturas por igual, lo cual le permitirá convertirse en un mediador intercultural que fomentará el entendimiento mutuo y la resolución de conflictos en contextos interculturales y podrá motivar al alumnado a desarrollarse como hablantes interculturales (Instituto Cervantes 2012).

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 las lenguas maternas de sus estudiantes, 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 (Níkleva y López García 2016). Como resultado, el profesor de español para inmigrantes debería haberse especializado en ELE y poseer conocimientos sobre la inmigración, sobre la interculturalidad y su adquisición y sobre las implicaciones psicológicas y sociales que conlleva esta situación (las condiciones educativas, normativas y culturales que les rodean) (Pastor Cesteros 2007).

En la actualidad, en España se ofrecen diferentes programas de formación de profesores de ELE en diferentes universidades 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. Asimismo, es posible encontrar cursos ofrecidos por editoriales y asistir a jornadas, congresos y encuentros como autoformación (Pastor Cesteros 2007). Además, los docentes pueden acudir a cursos en línea de trabajo individual, como el kit de formación del *MAREP*, 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 <i>MAREP</i> | Conocer los enfoques plurales y su vínculo con las competencias plurilingüe y pluricultural del <i>MAREP</i> . |
| 1. El <i>MAREP</i> y las políticas lingüísticas educativas | Situar el <i>MAREP</i> en las corrientes actuales de enseñanza/aprendizaje de los contextos escolares. |
| 2. El <i>MAREP</i> y las dificultades de enseñanza | Comprender cómo usar el <i>MAREP</i> con el fin de hacer frente a cuestiones didácticas o pedagógicas del aula. |
| 3. El <i>MAREP</i> y la organización de proyectos | Sacar provecho del <i>MAREP</i> y los enfoques plurales en el diseño y la puesta en marcha de actividades del aula. |

Tabla 4: *Módulos y objetivos del kit de formación del MAREP.*

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

No obstante, aunque los profesores de EL2 para inmigrantes recibirán una formación con las mismas bases que la formación recibida por los docentes de segundas lenguas, en los cursos de 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 podrían constar de dos bloques temáticos: la didáctica de la L2 y la pedagogía intercultural. Además, las actividades para estos cursos de formación deberían incluir 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, seminarios, debates y diarios y el diseño de planes de clase (González Blasco 2012: 609). Finalmente, convendría dotar a los profesores de una formación que les permitiese adaptar los manuales y actividades a sus alumnos, ya que no es tan importante el material en sí, sino el profesor, quien debe saber llevarlo al aula (Níkleva y López García 2016).

Para terminar, en cuanto a los contenidos de estos cursos, resulta interesante el artículo 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 8: *Contenidos formativos del docente de EL2 a niños y adolescentes.*

Fuente: Fernández López (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).

7. Conclusiones

A partir de todo lo observado, parece lógico el tratamiento especial que se da a lo intercultural y a lo sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes. En efecto, la clase de EL2 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 cultural, 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 competencia sociocultural, se debería intentar que los inmigrantes sean conscientes de las diferencias entre su cultura y la cultura meta, que puedan controlar el choque cultural y enfrentarse a malentendidos culturales con una actitud mediadora e intercultural y que sean 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. Como resultado, podrá hacer frente a situaciones comunicativas desde una posición neutra que busque la negociación de significado y su identidad se verá enriquecida. No obstante, esto no solo supondrá beneficios para la comunidad inmigrante: la llegada de inmigrantes va más allá de la reorganización social, ya que supondrá (en el supuesto de que la comunidad de acogida tenga un espíritu abierto e intercultural) el enriquecimiento cultural e identitario en ambas comunidades.

Bibliografía

- AA. VV. (2008a): «Competencia sociocultural», en Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm [Consulta: 20/03/2019].
- AA. VV. (2008b): «Competencia intercultural», en Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/compintercult.htm [Consulta: 20/03/2019].
- AA. VV. (2008c): «Comunicación intercultural», en Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/comintercult.htm [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)*, 46, pp. 163-171. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3119470.pdf> [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/culturaladjustmentmentalhealthandesi2.pdf> [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 [Consulta 18/04/2019].
- BERRY, J. W. (1974): «Psychological Aspects of Cultural Pluralism: Unity and Identity Reconsidered», *Topics in Culture Learning*, vol. 2, Honolulu: Hawaii University, pp. 17-22.
- (2001): «A Psychology of Immigration», *Journal of Social Issues*, 57/3, pp. 615-631. [En línea]. Disponible en: https://utopia.duth.gr/xsakonid/index.htm_files/1_5_2015_Sapountzis_Berry_paper.pdf [Consulta: 03/11/2019].

- BOE (2013): *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013* (LOMCE). [En línea]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [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.
- (2011-2019): «Kit de formación», en *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. [En línea]. Disponible en: <https://carap.ecml.at/CARAPFrance/Unkitde-formationpourlesenseignants/tabid/3416/Default.aspx> [Consulta: 20/06/2019].
- (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> [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 [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*, 7, pp. 59-70, Málaga, Universidad de Málaga. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1457431.pdf> [Consulta: 14/04/2019].
- CARAVEDO, R. (2010): «La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico», *Lengua y migración*, 2/2, pp. 9-25. [En línea]. Disponible en <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=76> [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*, 4, diciembre, 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 [Consulta: 13/04/2019].
- GALLEGÓ 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> [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 [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 [Consulta: 18/04/2019].
- GARCÍA VÁZQUEZ, M. R. (2008): «Actitudes de aculturación ante la inmigración: opiniones de agentes sociales en el municipio de Vícar (Almería)», *Nimbus*, 21-22, pp. 121-132. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2899873.pdf> [Consulta: 13/04/2019].
- 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», en *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 [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> [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/asele/pdf/18/18_0606.pdf [Consulta: 21/06/2019].
- GUGENBERGER, E. (2007): «Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración», *RILI*, 2 (10), pp. 21-45.
- (2008): «El castellano y las lenguas regionales en España: Bilingüismo e hibridación», en Doppelbauer M. y Cichon P. (eds.) *La España multilingüe: Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Viena, Praesens Verlag, pp. 31-52.
- 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*, 1, pp. 7-12. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885319> [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.
- GILLÉN NIETO, V. (2005): «The invisible fase of culture: why do Spanish toy manufacturers believe the British are most peculiar in Business», en Yus, F. y Mateo, J. (eds.) *Thistles. A Homage to Brian Hughes. Essays in Memorial*, Alicante, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante. [En línea]. Disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4184/2/The%20invisible%20face%20of%20culture.pdf> [Consulta: 15/04/2019].

- 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.
- HERNÁNDEZ FALCÓN, L. (2016): *Propuesta de programación para un grupo de estudiantes inmigrantes adultos de nivel C1* (Trabajo de Fin de Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, Especialidad en Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá, Sancho Pascual M. (tutora).
- HUTH, M. (2000): «Enseñanza intercultural de idiomas extranjeros», en *Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp. 105-111.
- Instituto Cervantes (2005): *Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, Madrid, Santillana Educación, Universidad de Salamanca.
- (2006a): *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 [Consulta: 23/06/2019].
- (2006b): «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 [Consulta: 26/03/2019].
- (2006c): «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 [Consulta: 26/03/2019].
- (2006d): «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 [Consulta: 26/03/2019].
- (2012 [actualizado en 2018]): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [Consulta 25/11/2019].
- 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 [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 [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> [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*, 99/33, pp. 71-93, Caracas, Universidad Central de Venezuela. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65930104006.pdf> [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> [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*, 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 [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 [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*, 2, pp. 90-103. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186930.pdf> [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> [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=2ahUKEwjGietpfPhAhVr8OAKHW25CrAQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fsededucacion.gob.es%2Fpublivena%2FPdfServlet%3Fpdf%3DVP11835.pdf%26area%3DE&usg=AOvVaw0BOX700ZFRmao67bl-1P> [Consulta: 26/04/2019].

- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995): «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», *Didáctica*, 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> [Consulta: 23/03/2019].
- (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 [Consulta: 23/03/2019].
- MIQUEL LÓPEZ, L. y SANS, N. (2010): «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:uningrediente-masenaslasclasesdelengua.pdf [Consulta: 23/03/2019].
- MIRAS PÁEZ, E. y SANCHO PASCUAL, M. (2017): «La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes», en A. M.^a 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 [Consulta: 12/04/2019].
- MOLINA MARTOS, I. (2010): «Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid», *Lengua y migración*, 2/2, Universidad de Alcalá, pp. 27-48. [En línea]. Disponible en: <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=77> [Consulta 04/11/2109].
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. (2004): «Medias lenguas e identidad», ponencia en *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. [En línea]. Disponible en: http://congresosdelengua.es/rosario/ponencias/aspectos/moreno_f.htm [Consulta: 23/03/2019].
- (2009): «Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España», *Lengua y migración*, 1, vol. 1, pp. 121-156. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3065539> [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*, 22, pp. 1-24. [En línea]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf [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.
- NAVAS LUQUE, M., PUMARES FERNÁNDEZ, P., SÁNCHEZ MIRANDA, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, M. C., ROJAS TAJADA, A. J., CUADRADO GUIRADO, I., ASENSIO GARCÍA, M. y FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. (2004): *Estrategias y actitudes de*

aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería, Almería: Universidad de Almería.

- NIKLEVA, D. G. (2012): «La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera», *RESLA*, 25, pp. 165-187. [En línea]. Disponible en: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27966/1/competencia%20intercultural_manuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf [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*, 9/9, pp. 31-43. [En línea]. Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5515/1003-3374-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 12/04/2019].
- PAREDES GARCÍA, F. y SANCHO PASCUAL, M. (2018): «Influencia de las expectativas de permanencia o retorno en la integración sociolingüística de la población migrante en la Comunidad de Madrid», *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 16/31, pp. 41-68.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): «La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», en Cano López, P. (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. 1, Madrid, Arco, pp. 519-530.
- (2005): «Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación», *Hispanografía*, 1, París, Consejería de Educación de la Empajada de España en Francia, pp. 53-167.
- (2007): «Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes», *Linred*, 5. [En línea]. Disponible en: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo7.pdf [Consulta: 02/04/2019].
- PUJOL BERCHE, M. (2009): «Actuaciones interculturales del profesor en la enseñanza a inmigrantes adultos», en A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo y M.ª I. 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 [Consulta: 02/04/2019].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2019): «Refugiado», en *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). [En línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es/refugiado> [Consulta 28/10/2019].
- RETORTILLO OSUNA, A. (2009), «Evolución de los modelos psicológicos de aculturación en Norteamérica y en Europa: de la unidimensionalidad a la bidimensionalidad en el tratamiento de la inmigración», *Revista de historia de la psicología*, 30/1 (marzo), Valencia, Publicacions de la Universitat de València, pp. 73-86.
- 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*, 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 [Consulta: 19/06/2019].
- (2013): «La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad», *Lenguaje y Textos*, 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 [Consulta: 19/06/2019].
- 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 [Consulta: 27/03/2019].
- RÍOS ROJAS, A., GARCÍA GRANADOS, D. y GARCÍA GARCÍA, P. (2007): «El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes», *Linred*, 5. [En línea]. Disponible en: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo8.pdf [Consulta: 27/03/2019].
- RIZO GARCÍA, M. (2013): «Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble», *Global Media Journal Mexico*, 19, vol. 10, pp. 26-42. [En línea]. Disponible en: https://journals.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ_EI/article/download/16/16 [Consulta: 20/03/2019].
- SANCHO PASCUAL, M. (2019a), «The Sociolinguistic Integration of Immigrant Populations: Reflections on Its Study», *Languages*, 4/2, (35). [En línea]. Disponible en <https://www.mdpi.com/2226-471X/4/2/35>; DOI: <https://doi.org/10.3390/languages4020035> [Consulta: 05/11/2019]
- (2019b), « Integrating the immigrant population into the city of Madrid (Spain): preliminary data about the sociolinguistic attitudes of the host community», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1621880>
- SAWYER, S. M., AZZOPARDI, P. S., WICKREMARATHNE, D. y PATTON, G. C. (2018): «La edad de la adolescencia», *Confederación de adolescencia y juventud de Iberoamérica*. [En línea]. Disponible en: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/LA%20EDAD%20DE%20LA%20ADOLESCENCIA.pdf> [Consulta 29/11/2019].
- SCHUMANN, J. (1976): «La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización», en J. Muñoz Licerias (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 123-141.
- 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*, 1, vol. 20, pp. 80-89. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720112> [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.
- TOLEDO VEGA, G. (2016): «Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile», *Lengua y migración*, 8/1, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 81-103.
- URIARTE ARCINIEGA, J. D. (2005): «En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes», *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3/1, Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, Badajoz, pp. 145-160.

- [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310013> [Consulta: 24/11/2019]
- 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*, 9. [En línea]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_socio-cultural.pdf [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 [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> [Consulta: 28/03/2019].
- VILÀ, 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> [Consulta: 20/03/2019].
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ, M.^a 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> [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», *Segundas lenguas e inmigración*. [En línea]. Disponible en: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf> [Consulta 10/12/2019].
- 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*, 10, pp. 163-184. [En línea]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-herandez.pdf [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.

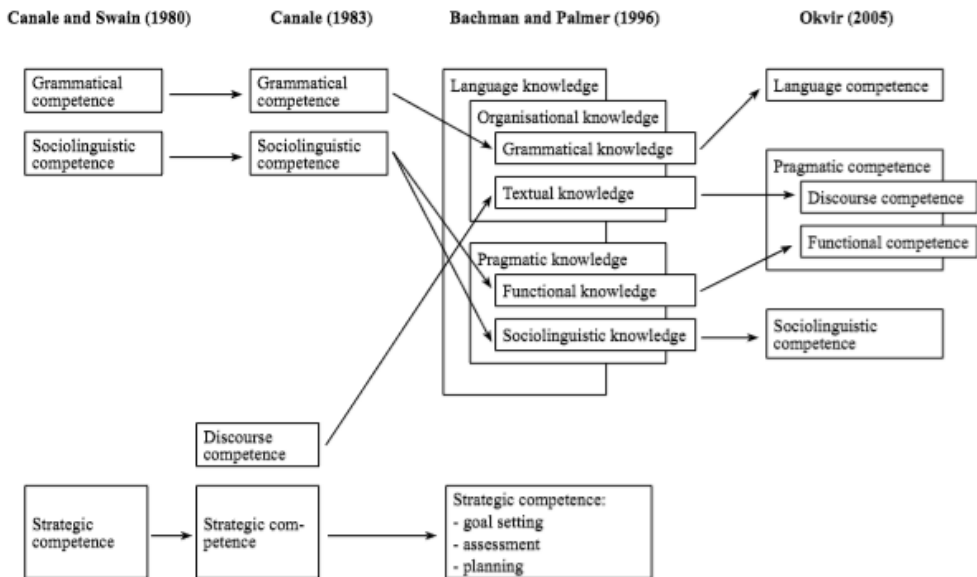
WORDPRESS (2017): *Culture Iceberg-What is it all about?* [En línea]. Disponible en: <https://cultureiceberg.com/> [Consulta: 20/06/2019].

ZIMMY, A. (2014) «Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16. [En línea]. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-y-aprendizaje-del-articulo-español-por-niños-y-adultos-polacos-en-el-entorno-de-inmersion.html> [Consulta 24/11/2019].

ZURDO, T. (2002): «Apuntes sobre la discordancia cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras», *Carabela*, 52, pp. 157-163. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_157.pdf [Consulta: 14/04/2019].

Anexo

Esquema sobre evolución del concepto de la competencia comunicativa de Bagarié y Dijgunovic (2007: 98):



E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes

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, los contenidos a llevar al aula 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.

