

**Culturas malentendidas y estereotipos
dentro y fuera de la clase de L2 para
inmigrantes adultos**

Universitat Pompeu Fabra

Facultat de Traducció i Interpretació

*Doctorado en Comunicación Lingüística y Mediación
Multilingüe*

Director: Daniel Cassany

Doctoranda: Maria Elena Merino Jular

ÍNDICE

1. TITULO	1
2. RESUMEN	1
3. INTRODUCCIÓN	
3.1. Problema de investigación / objeto de análisis	
3.1.1. El gran problema de la comunicación	1
3.1.2. Las migraciones y la multiculturalidad	3
3.1.3. Las clases de lengua extranjera como elemento integrador	5
3.2. Estado de la cuestión	6
3.2.1. El fenómeno de la inmigración	6
3.2.2. Enseñanza de L2 para inmigrantes Lengua, cultura e inmigración	7
3.2.3. Choques, conflictos y malentendidos	8
3.2.4. Creencias, prejuicios y estereotipos	10
3.3. Objetivos de la tesis	11
4. MARCO TEÓRICO	
4.1. Inmigración e inmigrante, lengua y cultura	
4.1.1. Inmigración e inmigrante	13
4.1.2. Aprender una lengua	16
4.1.3. Cultura	17
4.2. Competencia sociocultural e intercultural	18
4.3. Malentendidos culturales	20
4.4. Estereotipos	24
5. HIPÓTESIS GENERAL	27
6. METODOLOGÍA	
6.1. Los métodos	30
6.1.1. La etnografía	31
6.1.2. Análisis del discurso	32
6.2. Instrumentos	35
6.3. Sujetos	35
6.4. Procedimiento	36
7. PLAN DE TRABAJO	39
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
9. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA	44
ANEXOS	48

1. TITULO:

Culturas malentendidas y estereotipos dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos

2. RESUMEN

En el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras¹ (L2), los alumnos se enfrentan a dificultades comunicativas no sólo de tipo lingüístico sino también sociocultural. Muchas veces, lo que se encuentran los recién llegados a una nueva cultura (C2) es un desconocimiento de las prácticas o convenciones socioculturales, que por ser diferentes a las del lugar de origen (C1), pueden dar lugar a choques, malentendidos o prejuicios entre a las culturas implicadas. Nuestro proyecto intentará describir las dificultades más características que se producen en las interacciones interculturales entre un grupo de inmigrantes “económicos”² y otro de nativos. Más concretamente, este estudio se centra en investigar los malentendidos y estereotipos que se manifiestan dentro y fuera del aula L2, de un grupo de seis inmigrantes adultos en la ciudad de Barcelona, procedentes de tres culturas y lenguas diferentes. A través del análisis del discurso y la etnografía observaremos, analizaremos y describiremos la complejidad de las relaciones interculturales. Compararemos también los dos contextos para analizar el papel que juegan los estereotipos y malentendidos en las relaciones sociales. Además se entrevistará a un grupo de autóctonos participantes de las interacciones con nuestros informantes con el objetivo de obtener diferentes perspectivas sobre la actuación sociocultural del intercambio lingüístico concreto.

3. INTRODUCCIÓN

3.1. Problema de investigación / objeto de análisis

3.1.1. El gran problema de la comunicación

Según el mito de la Torre de Babel, en un principio el mundo compartía una sola lengua. La ambición del ser humano hizo que se crearan idiomas divididos por lo que las personas dejaron de entenderse. La gente y sus lenguas migraron y evolucionaron en las diferentes comunidades que se fueron formando. En la actualidad contamos con unas 5.000 lenguas en el mundo. Con el aprendizaje de lenguas extranjeras, buscamos volver a ese pasado utópico para poder comunicarnos con nuestros vecinos. Sin embargo, por mucho que se aprenda inglés, francés, ruso, chino, castellano o catalán, el problema de la comunicación entre diversas culturas es todavía un fenómeno por

¹ Normalmente se habla de segunda lengua cuando el aprendiente vive en el país de la lengua que está aprendiendo y lengua extranjera cuando el aprendiente vive en un país diferente al de la lengua que estudia. Sin embargo, en esta investigación hablaremos de lengua extranjera y de segunda lengua indistintamente.

² Con “inmigrantes económicos” nos referimos a personas que migran a un país extranjero en busca de un futuro mejor, ya que en sus países de origen las condiciones económicas, sociales, laborales o políticas son, generalmente, precarias o inferiores a las del país de acogida.

resolver. Ni siquiera a veces nos entendemos entre personas de una misma lengua, ni siquiera hombres y mujeres han descubierto cómo solucionar sus conflictos comunicativos, mucho más difícil es entonces el entendimiento entre personas portadoras de otros marcos conceptuales y otra forma de vivir la vida. No es fácil ponerse en la piel del otro cuando nuestros esquemas mentales se han ido forjando dentro de una sociedad específica y un entorno limitado. En palabras de Moreno et al. (2002), “l’error de partida és pensar que les llengües són exclusivament mitjans de transmissió d’informació. Són molt més que això. Són mitjans d’identificació i de caracterització de la personalitat i de la idiosincràsia d’una comunitat o col·lectivitat que comparteix determinats pressupòsits, finalitats i unes determinades pautes de comportament. A més, les llengües possibiliten que un individu s’integri en una comunitat o grup sense haver de renunciar a les seves característiques individuals, a la seva peculiar manera de ser.”

Al igual que existen diferencias estructurales en las lenguas, también existen diferencias entre los hablantes (Pinker, 1994; Leaky, 2000). Según Leaky (2000) “somos en tal medida producto de la cultura que nos dio forma, que con frecuencia no somos capaces de reconocerla como un artefacto de nuestra propia fabricación, hasta que nos vemos enfrentados a una cultura muy diferente”. Y en ese momento de contacto es cuando pueden manifestarse malentendidos culturales, incluso cuando se comparte un mismo código lingüístico. Cuando esto ocurre, la comunicación se rompe, y por tanto, el interés de continuar interactuando con la otra persona podría cesar. Nuestras expectativas sobre la reacción de nuestro interlocutor han quedado anuladas con lo que nuestra visión del otro cambia, obteniendo una serie de creencias y prejuicios sobre esa persona y la cultura que representa (Miquel, 1997; Oliveras, 2000; Bermejo, 2003; Miquel y Sans, 2004). Del mismo modo, a veces son los prejuicios a priori los que limitan nuestras relaciones interpersonales. Cuando vemos grupos de diferentes etnias congregados en “nuestros” espacios sociales, la actitud no siempre es positiva e integradora, y mostramos rechazo de lo extraño, lo desconocido (Aramburu, 2002). Evitamos pasar por ciertos lugares, nos cambiamos de acera y miramos de reojo “su” forma de vestir.

En resumen, las dos preguntas generales que guían nuestra investigación son las siguientes: ¿por qué y como surgen malentendidos entre diferentes culturas y qué efecto tienen éstos en la comunicación interpersonal e intercultural?, ¿se parte de un prejuicio a priori en las actividades comunicativas las cuales obstaculizan el

entendimiento? Es decir, la pretensión de este estudio es describir cómo surgen los malentendidos en las relaciones interculturales, de qué tipo son y qué efecto tienen en la creación de prejuicios en torno a las culturas participantes. Asimismo, se pretende identificar cuáles son los prejuicios o creencias generales a priori que se tienen sobre las culturas con las que nos relacionamos. Concretamente, se trata de describir, analizar y entender cómo los recién llegados de países procedentes de países no europeos, extracomunitarios o países poco desarrollados se integran en la nueva cultura y desarrollan las competencias socioculturales necesarias para lograr una comunicación satisfactoria o si, por el contrario, tienen dificultades de integración a causa de los malentendidos, choques culturales o prejuicios que pueden surgir en las relaciones interculturales.

En definitiva, este estudio es relevante por dos razones. Por un lado, tiene una relevancia académica por su repercusión en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas para inmigrantes, ya que se intentará describir la interacción en las aulas entre los profesores y los inmigrantes así como analizar la función de las instituciones dedicadas a este tipo de alumnado concreto para el desarrollo de la competencia y la integración sociocultural. Por otro lado, el estudio es socialmente relevante porque la inmigración es una realidad actual y del futuro que nos afecta a todos, no sólo como educadores sino también como ciudadanos. En general, esta investigación se enmarca dentro de estudios sociolingüísticos y etnográficos, el análisis del discurso, el aprendizaje de lenguas, y los principios de interculturalidad propuestos por la Unión Europea, el Consejo de Europa y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

3.1.2. Las migraciones y la multiculturalidad

Las migraciones se han producido y se siguen produciendo en la historia del movimiento de personas. Casi todas las migraciones están motivadas por el mismo fin: la búsqueda de un futuro mejor. La inmigración extranjera es una realidad reciente en nuestro país y su influencia se nota a diferentes niveles: económico, político, lingüístico y social. El sur de España y ciudades como Barcelona y Madrid son lugares con mayor número de población extranjera y a veces estas sociedades receptoras se sienten indefensas ante este mosaico de culturas desconocidas. Entender algunas de las causas por las que en la interacción entre inmigrantes y autóctonos de la cultura meta pueden emerger problemas de comunicación, nos ayudará a reflexionar y juzgar de una forma más crítica las actitudes, creencias y expectativas de un grupo sobre el otro. Un

pensamiento necesario en la actualidad multicultural de estas ciudades y la realidad de un mundo globalizado.

Algunos autores como Tuvilla (2001), Moreno et al. (2002) o Rodríguez (2004) opinan que el multiculturalismo es un tipo de tolerancia disfrazada porque se fomenta la comunicación entre diferentes países, lenguas y culturas bajo un interés económico. Según estos autores las culturas minoritarias tienen todas las de perder porque la cultura mayoritaria y etnocéntrica es la que dicta las normas y mantiene sus modos de hacer. Se apuesta por una sociedad diversa, “pero que tenga los parámetros de la sociedad de acogida”³. Es el instinto de supervivencia descrito por Darwin. En España vivimos en un estado laico donde la Constitución garantiza el ejercicio de derechos fundamentales y las libertades públicas (libertad de conciencia, sentimientos religiosos, respeto a los difuntos, etc.). Integrarse no significa abandonar la cultura de origen sino aprender a desenvolverse en la C2 de acuerdo a sus reglas de actuación sociocultural, de tal forma que no se produzcan choques culturales importantes que obstaculicen la comunicación entre comunidades. Pero la realidad suele ser otra, ya que, por una parte, la cultura de acogida a veces parece reclamar unas normas que se entienden como imposición más que integración, y por otra, la finalidad migratoria de los recién llegados puede no estar dirigida hacia un estilo de vida donde se combinen las dos culturas y su deseo de vivir en la C2 sea simplemente funcional y pragmático.

Aprovechando que el 2008 es el Año Europeo del Diálogo Intercultural, diversas organizaciones se han puesto en marcha para desarrollar esta conciencia intercultural y la integración de los inmigrantes a través de la interacción lingüística y cultural, como el programa *Diàleg Intercultural* en Barcelona. Según Tuvilla (2001), una integración bien conducida promoverá “el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, pueblos y culturas, incluidas las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas”. Es necesario que nuestros valores se reformulen hacia la tolerancia y el respeto. De esta forma, las próximas generaciones contarán con una herencia más humana.

La identidad de cada uno se forma a partir de las relaciones sociales que se establecen a lo largo de la vida (Tusting et al., 2002; Bermejo, 2003; Rodríguez, 2004; Alonso-Marks y Oroz-Bretón, 2005). Cuando hablamos otra lengua y experimentamos su forma de vida, estamos adoptando una serie de costumbres e incluso maneras de

³Declaraciones del ministro de trabajo e inmigración, Celestino Corbacho, en televisión, el 15 de mayo de 2008.

ser y hacer que combinan las dos culturas (Rodríguez, 2004). Según Joan Nelly Hall (citado en Bermejo, 2003): “las experiencias personales inciden en la perspectiva con la que se valora e interpreta el mundo” ya que las personas procedentes de otras culturas cuentan con un bagaje cultural propio que influye en su percepción de las cosas. Si hemos vivido en un país anglosajón durante mucho tiempo, nos habremos acostumbrado a decir “gracias”, “perdón”, “lo siento”, etc., con una frecuencia superior a la que lo hacíamos en nuestro idioma. Al regresar a nuestra C1, veremos como seguimos usando estas cortesías, que a lo mejor no son tan frecuentes en nuestra cultura.

3.1.3. Las clases de lengua extranjera como elemento integrador

Al contrario de otros animales, como los simios, que se comunican por medio de gruñidos, jadeos y gritos, el ser humano tiene la oportunidad de intercambiar mensajes a través del lenguaje y participar en el diálogo y la comunicación con otros de su comunidad y también de otras culturas. La “Hipótesis de la Inteligencia Social” del antropólogo Ralph Holloway (Leaky, 2000), presupone una evolución de las lenguas debido a la necesidad de los humanos de establecer relaciones sociales entre ellos y, aún más, relaciones de tipo económico y organizativo. Por eso es evidente que la primera forma de integración es el aprendizaje de la lengua que se habla en el país receptor.

En los últimos estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras se ha tratado exhaustivamente el tema de la inclusión de la cultura en los contenidos lingüísticos, dejando atrás la manera obsoleta de cómo se han enseñado las lenguas hasta ahora. Sobre esto, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿qué actividades se realizan en clase de L2 relacionadas con la cultura y la competencia sociocultural? ¿Surgen malentendidos con el profesor u otros alumnos en el tratamiento de estos contenidos? ¿Cómo y por qué?

En el marco teórico describiremos la competencia comunicativa esperada en un estudiante de lengua extranjera, que incluye el conocimiento de elementos socioculturales de la lengua que estudian para así poder realizar con éxito sus interacciones con los nativos de esa lengua.

3.2. Estado de la cuestión sobre el problema / objeto de estudio

España ha pasado de ser un país mayoritariamente portador de inmigrantes, para pasar a ser principalmente receptor. Existen numerosos estudios, datos estadísticos, proyectos, etc., proporcionados generalmente por las comunidades autónomas en las que la inmigración es un fenómeno significativo y que tratan de proveer información sobre el estado de esta cuestión intentando hacer de las migraciones un fenómeno más conocido y estable. En los siguientes apartados nos disponemos a describir las diferentes investigaciones realizadas en torno al tema que concierne a nuestra investigación. Debido al carecer multidisciplinario del objeto de estudio, trataremos el estado de la cuestión desde las diferentes disciplinas que se han encargado de estudiar la inmigración, la enseñanza de lenguas extranjeras (lengua, cultura e inmigración), los malentendidos y los estereotipos culturales.

En general, podemos adelantar que el tema de la inmigración se ha estudiado mucho en los últimos años por la repercusión demográfica, social, lingüística y pedagógica. Sin embargo, no se encuentran estudios que hablen concretamente sobre malentendidos culturales ocurridos entre el colectivo que nos interesa (los inmigrantes) y los nativos de la sociedad de acogida. Existen, no obstante, una gran variedad de artículos y estudios dedicados a la visión estereotipada e ideologías referentes a inmigrantes, sobre todo por parte de los medios de comunicación y algunos otros que recogen anécdotas o datos cuantitativos de las diferencias percibidas por los extranjeros sobre la sociedad de acogida.

En general, existen pocos estudios que 1) se dediquen a investigar las dificultades comunicativas de inmigrantes en la cultura receptora en contextos diversos (el aula y fuera del aula) y 2) tengan una mirada bidireccional, es decir, que tengan en cuenta la perspectiva inmigrante y la de los nativos de la cultura receptora.

3.2.1. El fenómeno de la inmigración

En Barcelona existen algunas asociaciones, escuelas, ONGs, centros de acogida lingüística, instituciones, etc., que se dedican a ayudar a los inmigrantes en diferentes aspectos: asistencia legal y laboral, vivienda, reagrupación familiar, etc. Además, en Cataluña existe un plan de inmigración para los años 2005-2008 (Plan de Ciudadanía e Inmigración) donde se enfatiza la importancia de sensibilización ante la realidad cambiante en la sociedad. En cuanto a investigaciones o estudios relativos a

inmigrantes adultos, generalmente se consideran aspectos demográficos (Navas et al., 2003), sociológicos (Andión, 2006) o psicológicos (Rojas et al., 2003, 2006; Zarza y Sobrino, 2007), pero también se ha tratado mucho en los últimos años desde el punto de vista de enseñanza de lenguas (García Parejo, 2004; Hernández, 2003; Miquel, 1995; Miquel y Sans, 2004, Oliveras, 2000, etc.)

3.2.2. Enseñanza de L2 para inmigrantes

Lengua, cultura e inmigración

Más concretamente, contamos con otro tipo de estudios y acciones sociales con los que se fomenta el aprendizaje de la L2 para que los recién llegados puedan empezar a cubrir sus necesidades más básicas (alimentarse, vestirse, buscar trabajo y vivienda, etc.) y conocer los parámetros socioculturales por los que se rige la C2 que les permita sumergirse en actividades las comunicativas adecuadamente.

Se les ofrece cursos de lengua catalana, como por ejemplo el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL), y lengua castellana y/o catalana en otras organizaciones de ayuda social voluntaria. En los nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, se está enfatizando la enseñanza de la competencia intercultural para el proceso de culturización que los inmigrantes continuarán fuera del aula (Areizaga, 2006) porque “the success of such interaction (intercultural interaction) can be judge in terms of the effective exchange of information, as has been the tendency in much communicative language teaching, but also in terms of the establishing and maintenance of human relationships” (Byram, 1997).

Existen muchos estudios sobre lengua, inmigración e integración, principalmente a nivel escolar, de primaria o secundaria (Tuvilla, 2001; Cabañas, 2006). Otros destacan la importancia de la enseñanza intercultural en las aulas donde diversas culturas conviven (Byram y Fleming, 1998, 2001; Martín Rojo 2003; Areizaga, 2006; Ríos et al, 2007). Si bien, este campo es relativamente nuevo y en España este tema no ha tenido mucho interés hasta la década de los noventa. Específicamente y en relación a la enseñanza de lenguas a inmigrantes adultos, se han hecho revisiones sobre tipo de materiales y contenidos curriculares, por ejemplo el de Lourdes Miquel (1995) o el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), o sobre la metodología necesaria para este colectivo concreto (Hernández, 2003).

En el pasado la enseñanza del contenido cultural en las clases de L2, aunque siempre presente, no se ha sabido focalizar (Oliveras, 2000; Martín Rojo, 2003; Miquel y

Sans, 2004). Poca importancia se ha dado a la destreza sociocultural en las clases, a pesar de tener un peso importante en el desarrollo general de la competencia comunicativa. Los contenidos culturales en la clase de L2 eran una parte añadida al libro de texto transmitida por una sola voz y llena de información sobre historia, geografía, literatura y otros datos folklóricos, que el profesor comentaba brevemente a lo largo del curso (Oliveras, 2000; Miquel y Sans, 2004; Galindo, 2006). Eran hechos que los estudiantes debían aprender, incluso de memoria. En los libros de enseñanza de idiomas para fines específicos, como el inglés para negocios, se dedican capítulos enteros con el objetivo de desarrollar una conciencia sobre las diferencias culturales, ya que una mala comprensión y gestión de las normas de interacción puede resultar en una cesión de intercambios económicos y una creación de prejuicios o ideas poco fundadas sobre la cultura del “otro”. Sin embargo, a veces lo que se encuentra son visiones estereotipadas de la forma de actuar y ser de personas procedentes países diferentes al nuestro. Afortunadamente, en la última década se ha cuestionado esta forma de incluir estos contenidos (Oliveras, 2000; Miquel y Sans, 2004; Areizaga, 2006).

3.2.3. Choques, conflictos y malentendidos

Según Galindo (2006) en la enseñanza de segundas lenguas los “fallos comunicativos” debido a la carencia de competencia sociocultural en otra cultura han sido menos estudiados que los aspectos gramaticales. Muchas veces, nos encontramos con malentendidos lingüísticos, los cuales son más fáciles de captar y menos conflictivos, ya que se espera que cuando hablamos con un extranjero es lógico que haya problemas de comunicación en cuanto a errores léxicos, fonéticos o lingüísticos. No sólo la sociedad está más acostumbrada a reparar este tipo de conflictos, sino que es más fácil detectar un problema gramatical como decir “los vasos estaban rotados” y entender que lo que se quiere decir es “rotos” (Galindo, 2006). Otras veces, los problemas comunicativos tienen una base más profunda. García Parejo (2004) menciona la típica imagen del iceberg, donde la lengua está en la superficie y es visible a todos y la cultura se encuentra sumergida debajo del agua. Los aspectos culturales, por tanto, son más difíciles de detectar porque uno no es consciente de estas diferencias. Los malentendidos se deben a que el aprendiz de la L2 ha expresado sus frases desde su realidad de C1 y ha aplicado patrones, que no tienen sentido en la C2, como por ejemplo aspectos formales, de cortesía, temas, significados implícitos,

solapamiento de turnos, etc., (Bermejo, 2003; Miquel, 1997; Oliveras, 2000; Martín Rojo, 2003; Miquel y Sans, 2004).

Los malentendidos culturales pueden tener efectos negativos como el “choque cultural”. Entendemos como choque o malentendido cultural el resultado de la interacción entre interlocutores que utilizan diferentes mecanismos para resolver problemas de comunicación y que se basan en las normas de su cultura (Schumann, 1976). Oberg (1960) acuñó el término de “choque cultural” y lo definió así:

El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar a las personas, cuándo y cómo dar la propina , (...) cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación, cuándo debemos bromear y cuándo debemos hablar en forma seria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura, como lo es nuestro lenguaje y creencias.⁴

Algo más cercano a nuestra investigación son los estudios de Miquel (1997) y Miquel y Sans (2004) o el libro de Oliveras (2000), donde se analiza el tipo de malentendidos surgidos en encuentros sociales entre diferentes estudiantes extranjeros y la cultura receptora. Pero éstos se centran en un tipo de extranjeros de condiciones socioeconómicas diferentes a las de los “inmigrantes económicos” que tratamos en nuestro estudio (Martín Rojo, 2003). Normalmente los estudios existentes en España, están dirigidos a estudiantes que pagan por sus cursos de idiomas y que cuentan con otro tipo de aceptación en la C2 puesto que su estancia en la sociedad receptora aporta ingresos económicos. Estos estudios consisten en el análisis y contraste de estructuras y formas de actuación de unas culturas concretas—en el caso de Miquel (1997) de españoles y norteamericanos—o de anécdotas expuestas por diversos extranjeros —la mayoría europeos, en Oliveras (2000) —por lo que no se hace hincapié en el efecto que estos choques pueden tener para la integración en la sociedad. Otros estudios, sobre todo del mundo anglosajón, comparan actitudes de comportamiento con otras culturas. Galindo menciona algunos de estos estudios contrastivos, pero son sólo

⁴ Oberg, K. (1960). "Culture Shock": Adjustment to a New Cultural Environment", *Practical Anthropology*, 7, pp. 177-182. Mencionado en Iglesias (2003).

eso, comparaciones de las diferentes formas de actuar de culturas occidentales y orientales.

Aunque podemos beneficiarnos de los estudios anteriores como referentes de los diferentes tipos de choques culturales en las relaciones interculturales, necesitamos de estudios que describan la realidad existente, más que indicar lo que se debe hacer, y que analicen un grupo concreto, el de inmigrantes, ya que su integración en la sociedad meta tiene una trascendencia mayor que la de otro tipo de alumnos, porque con ellos parece haber más conflictos de tipo cultural y eso puede afectar a la integración en una sociedad donde convivirán más tiempo que con cualquier otro turista o extranjero que permanece en la C2 un tiempo más corto.

3.2.4. Creencias, prejuicios y estereotipos

Son frecuentes los estudios dedicados a describir y, en cierto modo a criticar, la manera en que los inmigrantes son representados en la sociedad a través de los medios de comunicación (Briceño, 2001; Contreras, 2002). Encontramos un gran número de estudios realizados por van Dijk, que no solamente describen las ideologías y formas de racismo establecidas en el discurso mediático sino también en otro tipo de discursos, como el los libros de texto. A pesar de los esfuerzos de los profesionales en la didáctica de lenguas, muchas veces en las tareas incluidas en los manuales subyacen contenidos culturales que si no se conducen adecuadamente pueden llegar a provocar visiones estereotipadas de un país y sus hablantes, es decir, generalizaciones tipificantes con las que se relaciona a una cultura y cuya base es simplista y muchas veces injusta o engañosa.

Todos estos estudios han recogido datos procedentes de textos (periódicos, libros, etc.) o de medios audiovisuales (televisión, radio, etc.). En ellos se destaca la influencia que estos medios pueden tener en la creación de ideologías o prejuicios de una sociedad. van Dijk (2003) considera que los medios de comunicación aparentemente dan las pruebas que los nativos de una sociedad necesitan para fundar sus creencias. Se encuentran discursos del tipo “lo lees cada día en el periódico”, con el fin de encontrar una base ideológica que destaca los actos de criminalidad de la noticia.

En la literatura revisada para este proyecto encontramos algunos estudios realizados con estudiantes Erasmus como los de Alonso-Marks y Oroz-Bretón (2005) y Coleman (1998), cuyos resultados mostraban la pervivencia de estereotipos en estudiantes de L2 tras haber pasado un tiempo en la C2. Son acercamientos más

semejantes al nuestro porque se intentan detectar los prejuicios, creencias o estereotipos que la gente tiene y crea a través de sus experiencias interpersonales con otras culturas. Sin embargo, los estudios citados son de corte cuantitativo y eso limita la perspectiva que se quiere dar aquí, es decir, describir los estereotipos que se crean en el discurso real de las personas en la sociedad en vez de recoger datos de las respuestas a cuestionarios, que en sí mismos ya contienen categorías estereotipadas. Por otro lado, nuestro estudio se diferencia de los anteriores en que los sujetos que analizaremos tienen un objetivo y condiciones de vida distintas a las de estos estudiantes Erasmus.

Otros proyectos, como el del CPNL, recogen creencias que se forman a posteriori con la intención de recoger las sensaciones y vivencias experimentada por los alumnos de catalán de los primeros cursos. Son 107 historias escritas por estudiantes procedentes de un gran número de países diferentes y que exponen sus creencias sobre Barcelona y sus habitantes de modo muy positivo: “solidari”, “multicultural”, “acollidor”, etc. Son visiones, desde nuestro punto de vista, condicionadas por carácter integrador del proyecto. Ya solamente el subtítulo “107 històries del nous barcelonins i barcelonines” indica el posicionamiento positivo.

3.3. Objetivos de la tesis

Los objetivos generales de este proyecto son tres. Nos proponemos:

1. Registrar, describir y analizar los posibles malentendidos y estereotipos surgidos en la clase de L2 por parte de las culturas implicadas (nativos e inmigrantes).
2. Registrar, describir y analizar los choques culturales surgidos fuera del contexto de aprendizaje de lenguas como son las actividades sociales de la vida cotidiana (en la escuela de los hijos, en el supermercado, en el médico, en la policía, etc.)
3. Comparar los dos contextos para analizar no sólo el papel desempeñan las instituciones o asociaciones dedicadas a la enseñanza de L2 para inmigrantes en la gestión de los choques culturales sino también el impacto que tiene el desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural en las relaciones interpersonales dentro de la C2.

Para alcanzar estos objetivos observaremos y grabaremos diferentes clases de L2 en un primer momento, con la ayuda de entrevistas posteriores a las clases que nos ayuden a profundizar en los posibles choques culturales surgidos en este contexto. En ese momento también detectaremos a los posibles informantes con los que establecer

un contacto más amplio que nos posibilite acercarnos a contextos de situaciones diarias en las que grabaremos y analizaremos los encuentros interculturales en la sociedad de acogida. Con la ayuda de los instrumentos y un diario que los informantes escribirán (en inglés o castellano), contaremos con la posibilidad de identificar los eventos comunicativos y el tipo de malentendidos y estereotipos que surgen en situaciones donde la investigadora no pueda estar presente. La comparación de estos dos contextos, el aula y la sociedad, a través del análisis de conversaciones transcritas, el discurso, las entrevistas, etc., podremos dar cuenta de la importancia que tienen las clases de lengua extranjera en el aprendizaje de los elementos socioculturales característicos de la cultura de acogida – y también los de la de origen- para el posterior desarrollo intercultural en situaciones diarias.

Estudiaremos lo que ocurre en el aula porque normalmente los primeros contactos significativos con personas originarias de la C2 (el profesor) ocurren en este contexto. Veremos también cómo se gestionan las interacciones interculturales y sus posibles conflictos en dos instituciones diferentes, siendo una los cursos gratuitos de catalán ofrecidos por el CPNL y, otra, una ONG donde se impartan clases de castellano y catalán. Creemos que el hecho de observar dos instituciones diferentes con objetivos distintos podrá proveernos con un tipo de datos y variables importantes que pueden influir en la manera en la que se gestiona el tipo de enseñanza sociocultural.

No obstante, es también importante el análisis de las interacciones fuera del aula ya que gran parte del aprendizaje de un idioma y su uso contextualizado transcurre en la calle y de ahí obtendremos ejemplos más reales del uso de una lengua. En las interacciones de la vida diaria, nuestros informantes pueden encontrar otras situaciones de conflicto cultural para las que se necesitará una negociación o mecanismos de compensación (competencia estratégica) de significado por parte de los interlocutores implicados, sin la ayuda de una figura de intermediario como puede ser la del profesor. El efecto que los malentendidos o estereotipos pueden tener en este tipo de actividades es mayor que en una situación formal y controlada dentro de la clase de lengua.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Inmigración e inmigrante, lengua y cultura

4.1.1. Inmigración e inmigrante

En el año 2003, el INE preveía un total de 4 millones de inmigrantes en toda España (Hernández, 2003). Pero ya contamos con 4.274.821⁵ de residentes extranjeros (solamente los que tienen certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor), es decir, un incremento del 14,27% con respecto al año anterior. La mayoría de los extranjeros provienen de Europa comunitaria (41,44%), pero también los procedentes de Iberoamérica (28,91%) y África (20,48%) tienen gran repercusión demográfica. Y en menor medida provienen de Asia (6,00%), países europeos no comunitarios (2,66%), Norteamérica (0,47%) y Oceanía (0,04%). Un tercio de la población extranjera vive solamente entre Madrid y Barcelona, la mayoría hombres. Madrid (752.685) es la provincia con más extranjeros, seguida de Barcelona (620.659). Según la Generalitat, en Cataluña, el número de inmigrantes extranjeros entre el año 2000 y 2005 creció entre un 7 y 11%⁶. En total, contamos con 180 nacionalidades y 200 idiomas diferentes, cuya mayoría se localiza en Barcelona, y en menor grado en Tarragona, terres de l'Ebre y Lleida. Son cifras que demuestran la repercusión política, económica, demográfica, social y cultural del movimiento migratorio.

Solamente en la ciudad de Barcelona, con fecha a 1 de enero de 2008, el 17,3 % de la población es de origen extranjero (280.817 personas)⁷. El mayor número de extranjeros (solamente legales) son oriundos de América, sobre todo de América del Sur, principalmente de Ecuador (22.943), Bolivia (18.759) o Colombia (13.032), y de Europa comunitaria, mayormente de Italia (20.843), Francia (12.557) o Rumania (6.773). Del resto de Europea, encontramos un número procedente de Rusia (3.792) y Ucrania (2.629). Otros continentes cuya presencia es significativa en Barcelona son Asia, como por ejemplo Pakistán (15.966), China (12.938) o Filipinas (7.023) y el continente africano, principalmente de Marruecos (13.998) y en menor medida de Nigeria (951) o Senegal (761). Sin embargo, estos datos estadísticos no garantizan que las nacionalidades de los inmigrantes que encontremos en las clases de L2 sean

⁵ Datos del Observatorio Permanente de la Inmigración, con fecha del 30 de septiembre de 2008, publicado el 12/11/08.

⁶ Datos del Ministerio del Interior.

⁷ Datos del Ayuntamiento de Barcelona

necesariamente éstas, por lo que nos atendremos a lo que podamos encontrar, siempre y cuando respondan a las características descritas en la metodología.

García Parejo (2004) detalla las diferentes acepciones que definen al “inmigrante” (adaptado del Informe final del Proyecto 7 del Consejo de Europa 1986), y que exponemos a continuación con el que delimitaremos el tipo de inmigrantes que de esta investigación:

¿Quién es el inmigrante?

- Cuando lo definimos *por su pasado*, un inmigrante es:
 - alguien arrancado de su tierra, de su comunidad, de su sociedad rural debido a la violencia económica o política,
 - alguien con una nacionalidad dada, que es percibido como diferente por la sociedad de acogida (lo que provoca cohesión étnica),
 - portador de códigos lingüísticos y culturales que gobiernan su comportamiento diario.

- Cuando lo definimos *por su presente*, un inmigrante es:
 - un colono que reside en un país compartiendo los problemas e intereses de la comunidad local,
 - un trabajador, que juega un papel específico en el sistema productivo,
 - un no-ciudadano, sin derechos políticos y con una residencia precaria,
 - un miembro de una minoría, que se distingue de otras minorías (que frecuentemente tienen connotaciones negativas),
 - una persona privada de sus medios de comunicación (lingüísticos, principalmente).

- Cuando lo definimos *por su futuro*, un inmigrante es:
 - un *mutante* o *viajero cultural* cogido en una situación transitoria, en el sentido de que se ve forzado a cambiar su escenario cultural,
 - un agente de cambio social y cultural,
 - un progenitor, da lugar a nuevas generaciones marcadas por su experiencia económica, social y cultural,
 - un hijo de la inmigración, socializado por la familia, pero también por instituciones y elementos externos a la familia,
 - un transportador de bipolaridad, su integración está limitada por la influencia y los sentimientos de su país de origen.

En resumen, el inmigrante es una persona de diferente nacionalidad cuya presencia provoca cambios en la sociedad de acogida, aunque su paso por ésta sea transitorio. Es un no-ciudadano, que trabaja y pertenece a una minoría. Un inmigrante que deja su país por causas económicas y políticas, generalmente, y que actúa guiado por un código lingüístico y cultural diferente al del país receptor, donde se integra más o menos dependiendo de la influencia de su país de origen. Desde la perspectiva de la sociedad receptora y como indican los estudios sobre el discurso en los medios de comunicación o medios de difusión social, los inmigrantes son extraños y peligrosos para la preservación de la nación (Briceño, 2001; Contreras, 2002; van Dijk, 2003).

El tipo de inmigrantes que consideramos en este estudio normalmente se caracterizan por su procedencia de lugares de conflicto o países de un nivel de desarrollo bajo (Andión, 2006; García Parejo, 2004). Ser inmigrante supone, además, una serie de condiciones de vida poco privilegiadas: desempleo, inseguridad jurídica-laboral, situación económica y personal, falta de recursos para la adquisición de materiales, regularización, aislamiento familiar, falta de asistencia médica, alfabetización, distancia cultural, geográfica y lingüística, etc. Esto dificulta el progreso en las clases de lengua por la discontinuidad de asistencia, la preparación de materiales y clases, la heterogeneidad de lenguas de origen, la mezcla de hombres y mujeres, etc. Es un colectivo complejo a nivel cognitivo, psicológico y social, que se origina en su C1 y continúa en la C2 (Oliveras, 2000; Tuvilla, 2000; García Parejo, 2004; Rodríguez, 2004; Andión, 2006; Cabañas, 2006; Rodríguez, 2004; Zarza y Sobrino, 2007). La heterogeneidad y dificultades subyacentes en la condición de inmigrante, afectan a la manera en que se adaptarán a la nueva cultura, ya que el bagaje que éste ya tiene aprehendido en su cultura será la base desde la que entenderá la C2. Al contrario de grupos de turistas residenciales o grupos de inmigrantes con permiso de residencia y estatus alto, los inmigrantes-económicos constituyen grupos más heterogéneos, menos favorecidos que no aportan ingresos del estilo turista o conocimientos científicos a la C2. En general, como ya hemos mencionado antes, las condiciones de vida del inmigrante suelen ser precarias, y generalmente así es como se percibe por parte del grupo mayoritario (Briceño, 2001; Contreras, 2002; García Parejo, 2004; van Dijk, 2003).

4.1.2. Aprender una lengua

El ser humano necesita interactuar, comunicarse, y ser escuchado (Oliveras, 2000). Los idiomas facilitan el diálogo y permiten un conocimiento del mundo más amplio y enriquecedor. Al aprender una lengua no sólo desarrollamos nuestros conocimientos intelectuales, pero también sociales y afectivos (Rodríguez, 2004). “Los idiomas abren las puertas” a ese mundo desconocido con el que conviviremos, la C2, así como a su gente, sus costumbres, sus relaciones, etc., (Rodríguez, 2004). El aprendizaje de una L2 es esencial como vehículo de la comunicación intercultural (Rodríguez, 2004; Andi6n, 2006). Es un tipo de educaci6n que cree en la diversidad porque favorece el intercambio cognitivo, cultural y la compresi6n mutua, posibilita el di6logo y la interacci6n y promueve la igualdad y el respeto (Byram y Fleming, 1998; Byram et al., 2001; Tuvilla, 2001; Hern6ndez, 2003; Mart6n Rojo, 2003; Rodr6guez, 2004; Galindo, 2006; R6os et al., 2007, etc.). Con los flujos migratorios nos encontramos ante un intercambio de pr6cticas y conocimientos que forman las sociedades multiculturales de hoy en d6a (Tuvilla, 2001; Rodr6guez, 2006) que necesitan el uso de la lengua para el establecimiento de las relaciones sociales. La clase de lengua es uno de los contextos ideales donde los estudiantes entran en contacto con la C2 (el profesor) y otras culturas (los otros alumnos). Es lo que Jin y Cortazzi (1998) llaman “cultura de aprendizaje” (en Byram y Fleming, 1998).

Seg6n los estudios de pragm6tica, una lengua no consiste en estructuras lingüísticas descontextualizadas sino que en los intercambios verbales, aparte de codificar y descodificar mensajes, es necesario tener en cuenta otros factores extralingüísticos que determinarán el uso espec6fico de esas estructuras (Hymes, 1986; Oliveras, 2000). La teor6a de Grice del “principio de cooperaci6n”, en 1975, y sus cuatro máximas (cantidad, calidad, relevancia y manera) establece que los hablantes de una lengua controlan sus interacciones gracias a la colaboraci6n de los hablantes que les permite inferir significados indirectos o “implicaturas conversacionales”, es decir, significados no explicitados verbalmente pero que se deducen por el contexto. En la interacci6n los hablantes est6n constantemente infiriendo significados expl6citos e impl6citos de lo que Gumperz llam6 “conversational cues” (implicaturas conversacionales), es decir, expresiones lingüísticas de las que podemos sobreentender el tipo de discurso y los actos ilocutivos que se usan (Miquel, 1997). En la interacci6n de diversas culturas estos impl6citos pueden ser dif6ciles de detectar. Byram et al. (2001) se±alan que cuando

una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido en un primer momento como naturales o normales.

La vinculación entre lengua y cultura es indiscutible porque las producciones lingüísticas son reflejo de las prácticas y concepciones del mundo de cada cultura (Oliveras, 2000; Areizaga, 2006). La lengua, según Oliveras (2000), forma parte de la sociedad y la cultura, por tanto, “observando cómo se comunican las personas podemos entender una parte importante de sus normas de comportamiento, sus valores, etc.”

4.1.3. Cultura

La cultura se manifiesta en la lengua a través de varios elementos: léxico, recursos funcionales y también en los intercambios reglados por ritos culturales (Miquel, 1997). El concepto de cultura ha sido un concepto difícil de definir y muchos antropólogos, psicólogos, filósofos, sociólogos, y los dedicados al aprendizaje de lenguas han hecho su aportación para describir los componentes claves del concepto.

García Parejo (2004) hace referencia a la conocida imagen con la que se suele relacionar la cultura: la imagen de un iceberg, donde el terreno a flote es el visible (arte, literatura, música, cocina, vestido) y que, debido a su naturaleza consciente, se suele enseñar en las clases de lengua. Por otro lado, la parte por debajo del agua constituye en conocimiento inconsciente, no tan visible, pero que conforma el 90% de la cultura. Algunos de los elementos que constituyen esta parte de la cultura son los siguientes: el modo de entender la modestia, la belleza, los ideales sobre la educación, las reglas sobre la relación padres-hijos, las relaciones jerárquicas, el concepto de justicia, el concepto de pecado, el concepto de limpieza, la organización del tiempo, los modelos de conversación, la forma de resolver problemas, el ritmo de trabajo, y otros descritos en el anexo I.

En 1990, el antropólogo Marvin Harris caracterizó la cultura como un conjunto de tradiciones, formas de vida, maneras de pensar, sentimientos y actos que se adquieren dentro de una comunidad (Miquel y Sans, 2004). La cultura está constituida por los hechos sociales y los significados culturales que dan sentido a la comunidad. Asimismo, el sociólogo Guy Rocher (citado en Cassany et al., 1993) entendió la cultura como un “conjunto de maneras de pensar, de sentir, de actuar más o menos formalizadas, que aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas,

sirven, de una manera a la vez que objetiva y simbólica, para constituir a estas personas en una colectividad particular y distinta”. En resumen, a través de la cultura, las personas aprenden una serie de patrones que luego comparten con la comunidad donde ese aprendizaje se ha extendido (Pinker, 1994; Leaky, 2000). Oliveras (2000) afirma que la vida humana está envuelta por la cultura, que conforma la personalidad de los individuos y establece comunicaciones entre ellos y “todas las culturas están compuestas de una mezcla de intercambios y préstamos”, (Levi-Strauss, en Tuvilla, 2001).

Con la enseñanza de idiomas a inmigrantes se pretende que la parte sumergida salga a flote. Se trata de intentar crear “hablantes interculturales” que, según Kramsch (1998) y Miquel y Sans (2004), entre otros, conocen algo más que la cultura general (también llamada con “C” mayúscula o “gran cultura”: Cervantes, Picasso...) o la cultura subyacente (cultura con “k”: colega, vallekas). Es decir, son conscientes de un tipo de cultura de costumbres (también llamada con “c” minúsculas o cultura a secas: la paella, la siesta) que se adquiere a través de la experiencia y la interacción con los componentes de la C2.

4.2. Competencia sociocultural e intercultural

Con las migraciones, se forman sociedades multiculturales compuestas de conocimientos, prácticas y diversas perspectivas del mundo, aunque la realidad a veces no refleja más que una convivencia de culturas en un mismo contexto, sin interacción o aprendizaje mutuo. Es por eso que algunos autores como Tuvilla (2001) distinguen el concepto de *multiculturalidad* (simple convivencia con otras culturas) del concepto de *interculturalidad* (interacción entre las culturas integrantes de una sociedad).

Oliveras (2000), Martín Rojo (2003), Galindo (2006) y Ríos et al. (2007) hacen una revisión teórica del desarrollo del concepto de competencia comunicativa, hasta la aparición de una de las subcompetencias más explotadas en los últimos años, la competencia sociolingüística o sociocultural. En 1965, Noam Chomsky habló de “competencia lingüística” como saber lingüístico que todo hablante tiene de su lengua, para formar un infinito número de frases. Como respuesta reactiva, en 1967, Hymes formula el término de “competencia comunicativa” usando la etnografía del habla (modelo SPEAKING) donde se tienen en cuenta factores como el mensaje, contenido, ámbito, situación, finalidad y resultado final, la clave (tono), manera, canales, variedades lingüísticas, etc. Para

Hymes (1971), con la competencia comunicativa se trata de mostrar la conexión entre lo “sistemáticamente posible, lo factible, y lo apropiado” para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad. Es decir, es un modelo “orientado a la conducta comunicativa y la vida social”. La pragmática aportó la idea de lengua como estructuras en situaciones de uso, es decir, se concedió importancia no sólo a lo que se dice sino también a lo que se quiere decir, la intención del emisor. Es el problema que Hymes encontró en las investigaciones del pasado: se olvidan de que lo que se dice está influido por cómo se dice, teniendo en cuenta otros factores como el emisor, el destinatario, el contexto, la intención, etc. Por tanto, la pragmática abarca el estudio de las intenciones comunicativas, los contextos de enunciación de las estructuras lingüísticas, los significados y la adecuación comunicativa de los hablantes, es decir, se ocupa de estudiar la actuación lingüística y la competencia comunicativa de los hablantes.

Asimismo, en los 80, Canale y Swain (1996) afirmaron que los mensajes se producen de acuerdo con las normas socioculturales que delimitan la forma adecuada de pronunciarlas (es uno de los cuatro componentes de la competencia comunicativa, compuesta por la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica). Se incluyó la competencia sociolingüística / sociocultural como un componente esencial para el completo dominio de la lengua, ya que hay elementos inherentes a la cultura que si no se saben desarrollar, es como no haber aprendido una lengua por completo. En el MCER, concretamente en el punto 2.1.2, también se explicitan las destrezas necesarias que un alumno de segundas lenguas debe desarrollar para alcanzar la competencia sociolingüística:

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Según la concepción general de la destrezas comunicativas, no solamente hace falta conocer (*savoir*) sino también saber actuar (*savoir-faire*), saber ser (*savoir-être*) y ser capaces de aprender (*savoir-apprendre*) en la sociedad meta (MCER). Para desarrollar una competencia comunicativa es necesario entender el contexto cultural que rodea esa lengua, y esto incluye las variedades lingüísticas, las

connotaciones sociales, el tuteo, la cortesía, las bromas, las fórmulas de contacto por teléfono, etc., y así poder actuar de forma adecuada en cada contexto. Un ejemplo mencionado en Blas Arroyo (1998) es el ritual por el que pasan los colombianos cuando se despiden y salen de un lugar. En estas comunidades, si se quiere salir de un lugar, los miembros de esta sociedad requieren una buena razón para irse. Después de que esta persona haya expuesto sus razones para abandonar el lugar, los demás rechazan la excusa y comienza el ritual de despedida. Una persona que no esté familiarizada con esta práctica, se quedará perpleja y malinterpretará la actuación para este acto de habla concreto que, aunque probablemente existente también en su cultura, se realiza de forma diferente según su conocimiento del mundo. Si en esta situación el aprendiz de L2 actuara de forma diferente, los nativos de la C2 atribuirían este desconocimiento a características negativas de personalidad justificando la exclusión social, porque, a nuestro modo de ver, no son modos de hacer sino modos de ser diferentes (Cots, mencionado en Oliveras, 2000).

Hoy en día, este tipo de competencia se denomina “competencia comunicativa intercultural”, aunque ésta supone no solamente un conocimiento de los aspectos tratados anteriormente sino también la integración de éstos sin perder la identidad de la cultura de origen (Oliveras, 2000). Schultz (1964) afirma que cuando alguien llega a una cultura, se desarrolla una capacidad para ver las cosas de forma objetiva, algo invisible para los propios autóctonos puesto que viven inmersos en su forma de vivir en el mundo (Hammersley y Atkinson, 1994). A partir de esta conciencia, se intenta fomentar el desarrollo de una competencia intercultural, definida como la “adquisición de habilidades para entender diferentes modos de pensar y vivir, puesto que son inherentes a la lengua que se va a aprender” (Byram y Fleming, 1998). Los estudios sobre interculturalidad coinciden en que el conocimiento cultural se adquiere a través de la experiencia y la interacción con hablantes nativos de la L2. Gracias a la “conciencia intercultural”, nuevos puntos de vista más tolerantes y menos etnocéntricos emergerán para conformar una nueva identidad enriquecida por la C1 y la C2 (Cassany et al., 1993; Byram y Fleming, 1998; Miquel y Sans, 2004; Rodríguez, 2004).

4.3. Malentendidos culturales

Las acciones humanas se rigen por significados sociales: intenciones, motivos, actitudes y creencias (Hammersley y Atkinson, 1994). En los actos comunicativos, se interpretan los estímulos y se moldean las acciones de nuestro interlocutor. En los

intercambios comunicativos con otras culturas, cada participante cuenta con convenciones o protocolos diferentes del acto comunicativo: organización y conexión de la información, presuposiciones, tratamiento de los temas, el énfasis o tono diferente para las cosas, etc. (Gee, 2005). En las interacciones, los interlocutores dan significado a sus expresiones a través de su conocimiento de mundo, haciendo presuposiciones sobre lo que es normal en ese contexto desde su cultura (Martín Rojo, 2003; Galindo, 2006). Es decir, son inherentes a cada cultura específica. Aunque la formulación lingüística de nuestra expresión sea gramaticalmente correcta o nuestra forma de actuar sea natural en nuestra cultura, se producen malentendidos que pueden conllevar la adquisición de prejuicios y, lo que es peor, conflictos entre culturas (Oliveras, 2000; Martín Rojo, 2003). Los malentendidos se dan, por tanto, cuando en las interacciones interculturales cada hablante aporta sus acciones específicas y valores convenciones diferentes para cada contexto, por ejemplo, decir o no palabrotas, tratamiento de tú / usted, las pautas de conducta, la gestión de turnos, las diferencias en la información sobreentendida o explicitada, el espacio personal y social y la sistematización del tiempo, maneras de argumentar, formas de bromear, etc., (Oliveras, 2000; Galindo, 2006). Generalmente estas pautas no están claramente formuladas y su incumplimiento puede dar lugar “a conflictos de mayor o menor grado”. Por tanto, “existen reglas no explícitas que rigen el uso de la lengua y que ocasionan malentendidos que pueden ser caldo del cultivo de rechazos sociales y resentimientos entre hablantes, por ejemplo, la mala educación de los hablantes no nativos que no saben modular sus peticiones o qué expresiones de protesta requiere una situación; o el desasosiego de los hablantes no nativos que no saben interpretar expresiones protocolarias como ‘hasta luego’ (sin intención de verse pronto) o ‘nos llamamos’ sin fijar fecha, que a menudo no se materializa en un contacto telefónico” (Llobera, 1995).

Miquel (1997) y Miquel y Sans (2004) ejemplifican algunas situaciones en las que, debido a la falta de los parámetros culturales de la sociedad de acogida, muchos aprendices de la L2 se sienten fuera de lugar. Como ejemplo, la diferencia entre la cultura británica y la española en cuanto al ofrecimiento para tomar algo. Según Miquel y Sans, los británicos no suelen insistir cuando ofrecen comida o bebida porque asumen que sus invitados aceptarán la invitación a la primera. Sin embargo, los españoles están acostumbrados a que se les insista al menos un par de veces antes de aceptar algo. Cuando estos hábitos culturales se encuentran en un mismo contexto, aparece la

sorpresa, el choque o el malentendido. No obstante, Oliveras (2008) cree que estos choques son necesarios para el aprendizaje y la adquisición de la conciencia cultural sobre las diferentes prácticas, ya que a veces es más un problema de los interlocutores, por no ser conscientes de estar interactuando con personas de otras formas de actuación, que por la propia diferencia cultural.

En el estudio que Miquel (1997) realizó a través de encuestas, se comparaban las formas de hacer de un grupo de españoles y otro de norteamericanos. A partir de sus respuestas y otras observaciones, estableció ocho categorías de diferencias de actuación en las que se tenían en cuenta los actos de habla o actos comunicativos específicos de cada cultura. Esta clasificación nos ayudará a entender algunas razones de los choques culturales entre nuestros informantes y los nativos de la C2:

1. Actos de habla existentes en una lengua pero no en otra, por ejemplo, brindar (aquí se estaban comparando la cultura española y la hindi).
2. Actos de habla asociados a una actuación cultural que no existe en algunas lenguas al no tener prevista esa actuación, por ejemplo, parte del ritual de abrir un regalo.
3. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero que se asocian de manera diferente, por ejemplo, despedirse asociado a aconsejar.
4. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero que se usan en contextos y finalidades diferentes, por ejemplo, los cumplidos.
5. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero que se usan de modos diferentes, por ejemplo, presentar a alguien.
6. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero con frecuencias diferentes, por ejemplo, autopresentarse.
7. Actos de habla que requieren información sociocultural previa, por ejemplo, saludar.
8. Actos de habla existentes en las dos culturas pero con presuposiciones diferentes, por ejemplo, los cumplidos o también invitar u ofrecer algo.

Otra parte de la comunicación que suele crear malentendidos es la no verbal, ya que cada comunidad tiene sus propios códigos culturales (MCER, punto 4.4.) En la enseñanza de segundas lenguas esta parte no se ha empezado a tener en cuenta hasta principios del siglo pasado (Cabañas, 2006). Aunque existen

algunos materiales que contienen los elementos no verbales del español como por ejemplo el *Repertorio de signos no verbales en español* de A. M. Cestero Mancera (1999) y el *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* de J. Coll et al. (1990). Cabañas (2006) cita a Poyatos (1994) quien creó el concepto de “culturema” para expresar la influencia de la cultura en los elementos no verbales de una L2. Son significados asociados a la cultura porque la interpretación de las expresiones lingüísticas se hace dentro de un contexto y cultura determinados (Galindo, 2006). Sin embargo, no todos los elementos no verbales son apreciables o sumamente importantes en las primeras etapas de interacción en la L2 (quizás los gestos, la quinésica y la proxémica, etc.)

Además de los estudios que hemos comentado hasta ahora, existen otros que señalan que no todos los malentendidos producidos en las relaciones interculturales son debido a diferencias entre culturas (Hartog, 2006; Rost-Roth, 2006) y proponen un análisis de la comunicación entre nativos-no nativos basado las transcripciones o el análisis de la conversación. Rost-Roth distingue cuatro posibles orígenes de los malentendidos⁸:

1. problemas generales para entender, lo cual puede ocurrir en cualquier conversación,
2. problemas para entender, lo que se puede atribuir al contexto institucional y los roles conversacionales de los participantes,
3. problemas para entender, lo que se pueden atribuir a las diferencias de la competencia lingüística entre nativos y no nativos y los problemas de adquisición del lenguaje,
4. problemas para entender, lo que ocurre debido a un desajuste en conocimiento cultural específico y a contrastes culturales en normas de comportamiento y expectativas.

En lo que concierne al último punto, el de las diferencias culturales, Rost-Roth señala que el problema que surge si los no nativos no son capaces de expresarse o entender bien en las situaciones comunicativas, los nativos pueden llegar a estigmatizar la cultura con la que no han podido comunicarse adecuadamente.

⁸ La traducción es mía. El artículo de Rost-Roth (2006) trata de problemas de comunicación entre una alumna egipcia y un consejero escolar alemán en una universidad alemana.

4.4. Estereotipos

En el discurso diario de la sociedad y a través de los medios de comunicación, se pueden detectar muchas imágenes tipificantes sobre los inmigrantes. El tipo de discurso que llega a través de los medios comunicativos tienen un poder influyente en la creación de estereotipos e ideologías sobre diversos temas ya que reproducen determinadas ideas, que aparentemente comparte la sociedad (van Dijk, 2003). Normalmente, el discurso sobre otras culturas mantiene una estructura sistemática donde se enfatizan los valores positivos de la sociedad y se intensifican los negativos de los que no pertenecen a ese grupo.

El término “estereotipo” fue acuñado por el periodista neoyorquino Walter Lippman⁹ en 1922: “aquellas imágenes que filtran la información y que afectan la percepción que un individuo efectúa de la realidad circundante, induciendo a la simplificación y a la selectividad.” Precisamente, los discursos que giran alrededor de los inmigrantes presentan una serie de generalizaciones negativas que se transmiten a través de los medios o algunos cargos políticos, como por ejemplo los mencionados en Contreras (2002):

- a) “Los inmigrantes son unos fanáticos religiosos”. Se comparan los inmigrantes católicos, más fáciles de integrar, con los musulmanes.
- b) “No están invadiendo”. Normalmente se refiere a inmigrantes africanos.
- c) “Los inmigrantes nos quitan el trabajo”. Los inmigrantes ocupan el espacio laboral existente.
- d) “Los inmigrantes crían como conejos”. Se considera que el hecho de que la tasa de natalidad de los inmigrantes sea mayor es un peligro.
- e) “Nuestra identidad está amenazada”. Se perciben las costumbres inmigrantes como una imposición y se tiene miedo a la pérdida de la identidad nacional.

Asimismo, en Briceño (2001) se comenta la forma en que la palabra “inmigrante” suele ir asociada a palabras negativas que provocan la alarma social y que se transmite a través de diferentes modos e instituciones (medios de comunicación, especialistas, Administración, ONGs, etc.). Briceño diferencia cuatro tipos de estrategias discursivas por las que se llega a estas conclusiones.

⁹ Mencionado en la tesis doctoral de Rizo (2004), sobre la definición del término “estereotipos” en Lippman (1949), *La opinión pública*. Buenos Aires: Fabril Editora.

- a) *Criminalización*: asociación con acciones delictivas (robos, tráfico de drogas, tráfico de personas), situaciones al margen de la ley o problemas de orden público (peleas, bandas callejeras).
- b) *Racialización*: asociación de un individuo a una raza o grupo humano homogéneo. Son discursos indirectos en los que se emiten juicios de valor negativos sobre las acciones y el comportamiento de estos grupos.
- c) *Culturalización*: asociación de los inmigrantes a un bloque rígido inquebrantable de patrones culturales diferentes a los de la sociedad autóctona.
- d) *Victimización*: asociación de los inmigrantes a un colectivo con problemas, necesitados de ayuda por parte de los autóctonos.

Los estereotipos están ahí porque nos vienen dados, porque son ideas que la sociedad donde vivimos los comparte. Pero también pueden ser provocados cuando en diversas interacciones comunicativas, nuestras expectativas se rompen porque no se recibe lo esperado. Es decir, algunos usos inadecuados de la lengua o mensajes marcados culturalmente, mal interpretados, podrían ser ofensivos para los hablantes nativos de una lengua (Cassany et al., 1993; Coleman, 1998; Byram y Fleming, 1998; Oliveras, 2000; Miquel y Sans, 2004). Cortazzi (citado en Byram y Fleming, 1998) sugiere que para conseguir evitar estos prejuicios es necesario experimentar la cultura a través de la interacción, la reflexión, y la participación activa en las prácticas culturales de la C2. En las sociedades multiculturales, donde entran en juego un gran número de culturas, el replanteamiento crítico de los estereotipos sobre las culturas que conviven en un mismo contexto es mucho más necesario que en lugares donde la inmigración no es un fenómeno significativo. Según Cassany et al. (1993), conocer otras culturas en vez de quedarnos solamente con la nuestra ayuda a obtener una vista más positiva del mundo y de todas las comunidades que lo componen, no sólo de las más poderosas. Si solamente nos quedamos con los estereotipos o ideas generalizadas no podremos comprender las diferentes formas de entender y vivir el mundo.

La creación de estereotipos puede, entonces, surgir por nuestra forma de hablar o comportarnos ya que en la comunicación se transmite nuestra identidad y nuestra imagen, que supuestamente también representa la de nuestra comunidad de habla (Martín Rojo, 2003), pero “cada persona no es representante de su país, sino de sí mismo” (Areizaga, 2006). Además toda cultura se transforma porque la realidad cambia a través del tiempo, por lo tanto, las concepciones que podamos tener sobre una

sociedad concreta pueden no ser las más exactas. Sin embargo, solemos guiarnos por tópicos asociados a un cierto tipo de sociedad.

“The fact that different sociocultural assumptions underlie message construction on the discourse level is not easily recognized. Speakers from different cultural or subcultural backgrounds, in attempting to formulate a sensible interpretation when faced by an unfamiliar or unexpected discourse style, fall back on their knowledge of the evaluative frameworks conventionalized by their own culture. Unfortunately, in crosscultural interactions, what are generally explained as problems in grammaticality at the sentence level often become interpreted as behavioral differences of motivation, attitude, and personality on the level of discourse. It is no exaggeration to say that continuous misperception, misinterpretation and misunderstanding in face-to-face linguistic encounters can develop into stereotypes that are reinforced over time” (L. Wai Ling Youn (1982: 83-84); citado en Galindo, 2006).

Es decir, los malentendidos e incomprensiones reincidentes en las interacciones comunicativas con personas de otras culturas resultan en estereotipos negativos que se consolidan con el tiempo.

Como ya mencionamos anteriormente, Coleman (1998) realizó un estudio en estudiantes británicos Erasmus con el objetivo de medir la adquisición de tolerancia sobre la cultura meta, usando un test cuantitativo, “the European Language Proficiency Survey”, y en el que se pedía a los estudiantes evaluar a las personas integrantes de su cultura y de la C2 a través de una serie de adjetivos descriptores de la personalidad. Los resultados demostraron la existencia de prejuicios en estos estudiantes. Por ejemplo, se encontró que los británicos describieron a los españoles de forma positiva (amigables, seguros, amables, alegres y generosos) pero también encontraron características negativas (ruidosos, poco serios, ilógicos, incompetentes y a veces impacientes), aún después de haber vivido en la C2. Sin embargo, el tipo de estudio realizado por esta investigadora se centró en administrar encuestas llenas de adjetivos descriptores de personalidad, que en sí mismas ya condicionaban a establecer juicios de valor sobre la C2. Otros proyectos similares son los de Alonso-Marks y Oroz-Bretón (2005) donde se analizaba el progreso de la conciencia cultural de estudiantes norteamericanos en España. Los resultados de Tusting et al. (2002) demuestran que los estudiantes “legitimizan” sus creencias bajo la justificación de haber vivido en esa cultura y por tanto “ser conocedores” de ella.

5. HIPÓTESIS GENERAL.

Hammersley y Atkinson (2004) abordan la frecuente discusión en torno a la inclusión o no inclusión de unas hipótesis en investigaciones cualitativas, y específicamente, las etnográficas. La respuesta a esta cuestión ha sido doble. Por un lado, se prefiere no usar hipótesis ya que, como describiremos más adelante, la etnografía no parte de datos o teorías concretas de las que se puedan deducir los resultados. Más bien, la etnografía induce teorías a partir de los datos. Por otro lado, se considera útil el uso de hipótesis o preguntas que guíen el desarrollo y la búsqueda de respuestas y literatura que acoten el tema, aunque las preguntas se tengan que ir reformulando a medida que se vayan analizando datos. Es decir, se suponen o se cuestionan los resultados desde un punto de vista flexible.

Para nuestro estudio, hemos desarrollado una serie de preguntas generales y otras más específicas, cuya respuesta presuponemos de acuerdo con la literatura descrita en el marco teórico.

Preguntas de investigación:

Preguntas generales e hipótesis:

1. ¿Qué tipos de malentendidos culturales se producen en las interacciones interculturales en el aula de L2 y fuera de ella? ¿Qué los originó?

En las relaciones interculturales se producen malentendidos más allá de los fallos lingüísticos. Generalmente, el profesor es una figura clave para la correcta dirección de las actividades que impliquen un conflicto cultural porque se intenta que estos profesores también actúen como mediadores interculturales. Sin embargo, es posible que se produzcan malentendidos entre los propios alumnos o con el profesor en el tratamiento de ciertos temas que supongan una actuación sociocultural determinada. Fuera del aula, en actividades cotidianas de la vida real (comprar en una tienda, pedir información, asistir al médico, acudir a la policía u otras instituciones, etc.), las probabilidades de que surjan choques culturales es mayor ya que no se cuenta con la figura mediadora del profesor o de otras personas dedicadas al ámbito de la inmigración.

2. ¿Acarrean los malentendidos consecuencias negativas como la creación de estereotipos? ¿Cuáles y cómo? O al contrario, ¿son los estereotipos elementos negativos para el desarrollo de la actividad comunicativa?

Cuando una actividad comunicativa no es exitosa, se suelen crear sentimientos negativos o de rechazo porque entendemos que nuestro interlocutor no ha sabido interpretar nuestra intención comunicativa o no ha sabido responder adecuadamente a nuestros estímulos. Si se trata de una cultura diferente a la nuestra, los estereotipos son más fáciles de producirse porque en nuestra sociedad ya contamos con unos a priori, por lo que a veces lo que ocurre es lo contrario: el hecho de que interactuemos con unas culturas determinadas sobre las que ya tenemos ideas preconcebidas obstaculiza la comunicación porque limitan nuestra mirada, limitándola a la diferencia.

3. ¿Aparecen estrategias de resolución del choque por parte de alguno de los interlocutores? ¿Cuáles?

Se supone que las personas dedicadas a trabajar con inmigrantes son más conscientes del tipo de choques que puedan surgir y cuentan con más estrategias de resolución que cualquier otra persona fuera de ese contexto.

Preguntas específicas e hipótesis:

4. ¿Qué actividades se realizan en clase relacionados con la cultura de la L2?
¿Son visiones estereotipadas?

El hecho de que se incluyan aspectos socioculturales tiene una doble cara en las clases de lengua. Por una parte, los aspectos de la vida diaria presentados les pueden ser útiles para el cubrimiento de sus necesidades básicas, y en definitiva, para su integración. Por otro, la diferencia de aspectos culturales entre la C1 y la C2 puede producir una incompreensión o rechazo. Todo depende de cómo se gestione esta información en la clase o el tipo de dificultad sociocultural que origine la actividad.

5. ¿Qué situaciones externas afectan a la motivación para la desarrollar una competencia sociocultural?

Las condiciones de vida del inmigrante y su motivación para residir en la C2 son variadas. Por eso, es difícil intentar una completa integración social si éste simplemente intentara conseguir una condición económica mejor que la de su país de origen, con poca o nula intención de comprender y adaptar sus habilidades socioculturales en relación a la cultura de acogida. Por parte de los autóctonos,

también puede haber una incomprensión de la situación, si se intentara que sean solamente los inmigrantes los que se adapten.

6. ¿En qué actividades sociales encontramos mayores problemas comunicativos entre la C1 y la C2? ¿Como se gestiona la información? ¿Cuál es la relación entre interlocutores (distancia-proximidad, poder-igualdad)? ¿Cuál es la situación comunicativa (qué cabe esperar): personalidad / impersonalidad, tono de voz, turnos de palabra, gestos, actuaciones, etc?

El tipo de actividades cotidianas en las que la comunicación puede complicarse más probablemente son las que impliquen un mayor conocimiento de los valores culturales de cada interlocutor, es decir, las expectativas, la gestión del acto comunicativo, la asimetría/simetría entre participantes, etc.

7. ¿Qué papel desarrollan las instituciones / organizaciones observadas para el progreso de la integración sociocultural de los inmigrantes?

Dependiendo del objetivo final de la institución a través del aprendizaje de la lengua, se pondrá más o menos énfasis en la enseñanza de las destrezas socioculturales. Si una institución/organización pretende que se aprenda la lengua porque esta es la mejor forma de empezar a adaptarse a la sociedad, suponemos que los contenidos, la enseñanza y la formación que se provea, tengan mayor repercusión en la integración final del inmigrante. Si por el contrario, la institución ofrece cursos de lengua como apoyo pero no como objetivo final, se imagina que las clases de lengua se entiendan como ayuda adicional a otro tipo de ayudas de carácter social (búsqueda de vivienda, fomento para la creación de empresas, búsqueda de trabajo, asistencia jurídica, etc.)

8. ¿Es igual el tipo de integración para inmigrantes latinoamericanos aprendientes de catalán que la de inmigrantes de otras lenguas maternas diferentes al castellano aprendientes de catalán o castellano?

Al seleccionar dos personas latinoamericanas cuya lengua materna es el castellano, puede inducir a pensar que debido a la dualidad de idiomas en Cataluña del catalán y castellano, este grupo en concreto encontrará menos dificultades para desenvolverse en la nueva sociedad, por la supuesta proximidad cultural. Pero aparte de las diferencias léxicas o fraseológicas del castellano peninsular y el

castellano iberoamericano, nos encontramos ante realidades culturales diferentes por lo que también podrán surgir choques por ambas partes, tanto malentendidos como estereotipos.

6. METODOLOGÍA

6.1. Los métodos

Aunque normalmente se intenta diferenciar y separar investigaciones de carácter cuantitativo y cualitativo, pensamos que, aunque nuestro estudio tenga un carácter cualitativo en todo su desarrollo, se tendrán en cuenta algunos datos cuantitativos para la descripción de la situación actual de la inmigración (estadísticas de los países de origen, lugares de asentamiento, comunidades, etc.). No obstante, debido al carácter social de nuestra investigación, necesitamos diseños cualitativos ya que confieren una mayor reflexividad para el análisis de los datos. Por tanto, aparte de los datos cuantitativos necesarios para la descripción del contexto general, nuestra investigación comparte los métodos, parámetros y objetivos de las investigaciones cualitativas.

Hemos elegido la etnografía y el análisis del discurso como métodos de estudio para responder la pregunta esencial que guía nuestro estudio: cómo surgen los malentendidos culturales, qué estereotipos encontramos sobre los grupos participantes y qué efectos tienen éstos en la sociedad. La etnografía y el análisis del discurso se interrelacionan en cuanto que al estudiar a la gente participante de una cultura, estamos describiendo sus puntos de vista, perspectivas y acciones que también modifican la sociedad donde viven, la “dominante” o “la dominada”. Recogeremos e interpretaremos de esta forma los datos por medio de los instrumentos adecuados para este tipo de metodología y descritos posteriormente (punto 6.2.). Concretamente, interpretaremos la manera en que se construyen las relaciones interculturales en las que participan un grupo de inmigrantes y otro grupo de autóctonos de la C2, de diversas características cada uno.

En las investigaciones cualitativas el componente esencial es la percepción, donde generalmente se establece una relación de sujeto-sujeto (investigador-investigado), para explicar la complejidad de la realidad observada, lo que está aconteciendo en la vida del “otro”. Una realidad compleja porque los discursos, los contextos y las situaciones son diferentes, pero a la vez es una realidad rica porque nos nutre de diferentes perspectivas y miradas, necesarios para la triangulación de datos.

En resumen, hablando, observando, preguntando cosas específicas y comunes, haciendo entrevistas formales e informales, y tomando notas trataremos de dar sentido de lo que observamos (Cabañas, 2006; Jackson, 2004; Oliveras, 2000; Ríos et al., 2007). Esperamos que nuestros resultados y conclusiones puedan llevarse a diversos lugares y personas como profesores, educadores, instituciones, sociedad, inmigrantes, investigadores, etc.

6.1.1. La etnografía

En la definición de etnografía de Hammersley y Atkinson (1994), se señala el desacuerdo existente entre diferentes autores e investigadores en cuanto a la aplicación de este método: registro del conocimiento cultural, padrones de interacción social, análisis holístico de sociedades, registro y descripción de narrativas orales, etc. Para Hammersley y Atkinson, la etnografía (observación participante) “es un método de investigación social” puesto que el investigador pasa un tiempo determinado pero exhaustivo observando la vida cotidiana de otras personas (en este caso, nativos e inmigrantes) así como preguntando, anotando y recogiendo todo tipo de datos significativos que éstos aportan para su objeto de estudio. Con la etnografía se intenta “dar sentido a la vida cotidiana”. Aunque a veces se haya tachado a la etnografía como un método subjetivo encontramos en ésta la mejor forma para dar cuenta de lo que ocurre en las relaciones sociales. Desde una postura de extrañamiento (extrañamiento antropológico), el investigador debe ser capaz de dar cuenta de los significados que guían un comportamiento concreto, de adentrarse en lo que no se ve pero está ahí (Galindo, 1995; Hammersley y Atkinson, 1994; Rizo, 2004) y convertir lo que se da por hecho (lo familiar, lo supuesto) en objeto observable y analizable. Necesitamos saber cómo se hacen las cosas, por qué se hacen y, en definitiva, qué se hace (Hammersley y Atkinson, 1994).

De esta forma, la etnografía cuenta como el investigador como principal instrumento que explorará (observará y registrará), describirá y significará, verificando continuamente el sentido de lo que se observa y redefiniendo los elementos necesarios del fenómeno estudiado para llegar a una comprensión total, ya que la etnografía no parte de un diseño previo exhaustivo, sino que está abierto a la realidad cambiante y a las diferentes perspectivas (Galindo, 1995; Hammersley y Atkinson, 1994). Por eso, el investigador que debe ser reflexivo a la vez que flexible. Es decir, a veces, el investigador parte de un punto de vista erróneo sobre la sociedad (ya que al pertenecer

a un determinado grupo social, comparte una serie de opiniones o ideologías más o menos explícitas), que en el proceso de análisis surge a flote, y que se ha de revisar y reformular.

6.1.2. Análisis del discurso

El análisis del discurso se aplica en relación a la forma en que lengua y sociedad se conectan, es decir, con el análisis del discurso se puede describir cómo la lengua interpreta los aspectos de una red social en un momento y espacios determinados y cómo estos aspectos dan significado al lenguaje (Gee, 2005). Existen múltiples acercamientos al tipo de análisis de discurso en un estudio de carácter social, como es el nuestro, ya sea a través de entrevistas o narraciones. Tomaremos algunos conceptos del análisis del discurso definidos en Gee (2005) como unidades básicas de análisis y otros de van Dijk (2003) que contienen ciertas ideas complementarias y que aportan al análisis un punto de vista más crítico sobre la realidad social.

Una forma simple de empezar la parte analítica desde el análisis del discurso, como sugiere Gee, es empezar recogiendo un número limitado de datos relevantes para nuestro estudio, transcribirlos y, a partir de ahí, identificar los “significados situados”, los modelos discursivos y los lenguajes sociales que se encuentran en los datos. También se sugiere, de forma más simple, empezar a plantearse cuestiones sobre la relevancia de la conversación a través de una serie de preguntas que se indican en el anexo II.

Gee considera el “significado situado” (*situated meaning*) como la primera unidad básica de análisis ya que representa un significado que se produce en la comunicación dentro de un contexto determinado. Concretamente, el *situated meaning* es “an image or pattern that we assemble ‘on the spot’ as we communicate in a given context, based on our construal of that context and on our past experiences” (Gee, 2005: 64). Estos significados no siempre se encuentran en nuestro conocimiento de mundo sino que los negociamos y revisamos en las interacciones cotidianas. Es lo que van Dijk denominaría como modelos mentales de representaciones sociales (el contexto) y añade que, a pesar de que cada “actor comunicativo” es único en la forma de actuar y expresarse, estas formas se comparten con otros actores de la misma comunidad en situaciones típicas de nuestra cultura (“simulaciones prototípicas”, en Gee, 2005). Además, “las representaciones semánticas que definen el ‘significado’ del discurso sólo son una pequeña selección de la información representada en el modelo que se utiliza en la composición del discurso” (van Dijk, 2003: 36). En este sentido, Gee

habla de modelos discursivos (*discourse models*) o familias de imágenes conectadas o “teorías informales” compartidos por una misma sociedad y que funcionan como herramienta de control sobre el tipo de discurso que se debe usar en situaciones concretas. De esta forma, la lengua y el contexto situacional se interrelacionan: “language simultaneously *reflects* reality (‘the way things are’) and *constructs* (*construes*) it to be a certain way”. Gee (2005) establece siete “situaciones discursivas” de acuerdo con las tareas constructoras (*building tasks*) de éstas, para las que propone diferentes preguntas de investigación que detallamos en el anexo III.

Componentes del “análisis del discurso ideal” (Gee, 2005: 111-113):

- *Building significance*: la lengua se usa para dar significado o valor a las cosas.
- *Building activities*: la lengua se usa dependiendo la actividad en la que estamos involucrados.
- *Building identities*: usamos la lengua para identificarnos dentro de una identidad o rol social concreto.
- *Building relationships*: la lengua se usa para relacionarnos de una forma u otra con nuestro(s) receptor(es).
- *Building politics (the distribution of social goods)*: la lengua se usa para dar nuestra perspectiva sobre la naturaleza de la distribución de los productos sociales.
- *Building connections*: la lengua se usa para hacer que ciertas cosas estén conectadas o sean relevantes (o no) con otras.
- *Building significance for sign systems and knowledge*: usamos la lengua para hacer de ciertos sistemas de significado formas de conocimiento y creencia relevantes/privilegiadas en situaciones concretas, y les damos sentido en contraste con otras situaciones en la que no son relevantes o privilegiadas.

Para van Dijk (2003), todas estas formas de discurso y cómo las ponemos en juego están influidas por las ideologías por nuestra forma de hablar y dirigirnos a nuestros receptores. Una persona puede contar con varias ideologías o “modelos contextuales ideológicos” y, por tanto, poner en juego diferentes ideas que a veces se

contradican o se oponen entre ellas, porque esta misma persona puede desarrollar diferentes roles en su vida, por ejemplo, una mujer feminista, periodista, socialista y madre (van Dijk, 2003: 33). Estas ideologías pueden ser más o menos explícitas y se caracterizan por la polarización de ideas. Normalmente, cuando dos sociedades o culturas están implicadas en las relaciones sociales, se tiende a usar una estrategia de diferenciación entre “ellos” y “nosotros”, poniendo énfasis en Nuestros aspectos positivos y en Sus aspectos negativos y quitándolo de Nuestros aspectos negativos y de Sus aspectos positivos. Esta distinción es muy general por lo que van Dijk propone unas unidades de análisis más concretas donde identificar la ideología: el significado (temas, grado de descripción, implicaciones y suposiciones, coherencia local, sinónimos y paráfrasis, contraste, ejemplos e ilustraciones, negaciones), la forma (las estructuras proposicionales— actores, modalidad, evidencia, ambigüedad y vaguedad, topoi—, las estructuras formales, la sintaxis de la oración, las formas del discurso, la argumentación— falacias—, retórica) y la acción e interacción.

Para encontrar una validez y fiabilidad de este tipo de análisis, además de la triangulación, Gee propone cuatro elementos para la evaluación de la validez del estudio: convergencia, acuerdo, cobertura y detalles lingüísticos. Sin embargo, es imposible que un estudio de carácter social pueda responder correctamente a todos y cada uno de estos elementos porque “validity is never ‘once and for all’”. Lo que se intenta es que nuestro estudio pueda usarse para posteriores investigaciones que construyan sobre los resultados y conclusiones expuestos, incluso cuando se encuentren respuestas contrarias a nuestras premisas porque “no piece of work can, or should ask all posible questions, seek all posible sources of agreement, cover all the data conceivably related to the data under análisis, or seek to deal with every possibly relevant linguistic detail” (Gee, 2005: 114)

En definitiva, usaremos el análisis (crítico) del discurso para describir la manera en que las sociedades y las identidades actúan y se acogen a los parámetros establecidos dentro de una misma cultura, grupo social o institución (Gee, 2005). A partir de las transcripciones de las entrevistas y parte de las clases observadas, se podrán analizar los elementos discursivos relevantes para la construcción de malentendidos y estereotipos.

6.2. Instrumentos

Para responder a las preguntas desarrolladas en la hipótesis usaremos varios tipos de instrumentos dependiendo de la fuente de la que recogeremos datos (informantes, clases, familiares, nativos, etc.). Estos se detallan a continuación:

- a) datos aportados directamente a partir de la interacción con los informantes a partir de entrevistas formales e informales (grabadas y no grabadas);
- b) datos surgidos de la observación de clases a partir de las notas y grabaciones;
- c) datos surgidos del seguimiento fuera de clase de los informantes por medio de la observación, notas, diarios, etc.;
- d) datos aportados por otros informantes (instituciones, profesores, familiares, etc.) sobre los informantes, las relaciones interpersonales, los fallos comunicativos, las creencias, etc.

6.3. Sujetos

Contamos un grupo de informantes para nuestro estudio. Se trata de un grupo de inmigrantes formado por seis personas de tres países extracomunitarios, por dos razones. La primera es el hecho de que en España el número de inmigrantes extracomunitarios (57 %) es mayor que el de origen europeo (Rodríguez, 2004). El hecho de contar con personas de lenguas maternas diferentes también nos proveerá con resultados interesantes en cuanto a la importancia del origen del inmigrante en la aparición de malentendidos y estereotipos. La segunda razón es que normalmente los inmigrantes de algunos países europeos emigran por razones muy diferentes a las de los extracomunitarios o turistas residentes, normalmente para relaciones de negocios, vacaciones, etc., por tanto la integración de estos últimos es más fácil o ni siquiera necesaria (Andión, 2006; Navas et al., 2003). Además, los otros grupos constituyen una fuente de ingresos importante en la economía de la C2, mientras que los inmigrantes económicos conllevan un tipo de dificultades económicas y sociales que pueden afectar a la motivación para asistir a clases de L2 o a la actuación en la C2. Serán personas que hablen inglés o castellano ya que al ser más o menos recién llegados su dominio del castellano o catalán será bajo o nulo, y necesitarán una de estas dos lenguas (inglés o castellano) como vía de comunicación con la investigadora.

Es decir, para nuestro estudio, tendremos en cuenta un tipo de inmigrantes que atienda a las siguientes características: 1) que pertenezcan al tipo “inmigrantes

económicos”, 2) cuya primera o segunda lengua sea inglés o castellano y 3) que tengan repercusión demográfica en la ciudad de Barcelona (ver anexo V).

Como ya se ha dicho anteriormente, también recogeremos datos a partir de entrevistas con los autóctonos de la C2, ya sean profesores, mediadores interculturales o trabajadores que normalmente interactúan con los inmigrantes (funcionarios, dependientes, médicos, etc.) con el objetivo de completar y triangular los datos aportados por nuestros informantes.

6.4. Procedimiento

1. Entrevistas informales a profesores y mediadores interculturales sobre los malentendidos generales que surgen en la clase y en otro tipo de actividades de carácter intercultural.

Este primer contacto con organizaciones dedicadas a la integración de inmigrantes a través de programas lingüísticos y culturales nos guiará para centrar nuestra investigación en las situaciones concretas y características prototípicas de los fallos comunicativos debidos a un desconocimiento o falta de una adecuada competencia sociocultural por parte de los participantes en los eventos socioculturales.

Se tomará notas de esta información que nos serán de suma importancia para los pasos que seguiremos en la investigación.

2. Descripción de la situación dentro del aula por medio de la observación de clases de L2 (catalán o castellano), materiales, actividades, currículo, etc.:

A través de la observación de clases no solamente registraremos los posibles malentendidos, creencias o choques que surjan entre profesor-alumnos y entre los propios alumnos sino que también podremos detectar a los posibles informantes para nuestro siguiente paso (la observación y descripción de situaciones comunicativas en la sociedad). Se observarán clases durante un trimestre ya que esto es lo que suelen durar los cursos de lengua y lo que se intenta es mantener una continuidad con el mismo tipo de participantes. Las clases normalmente tienen una frecuencia de cuatro horas semanales para los cursos trimestrales (en las ONGs) y de entre cinco y seis horas semanales cuando se ofrecen cursos intensivos de un mes en instituciones como el CPNL. Transcribiremos las clases grabadas usando la convención de símbolos propuesta por Amparo Tusón (1997), en el anexo IV. Consideramos este sistema una forma detallada, simple, suficiente y concisa de describir la interacción entre los

participantes que estudiaremos. Obviamente, no todas las clases podrán ser observadas y por ello estableceremos un acuerdo con los profesores e instituciones para la observación de determinadas clases donde se traten temas culturales o que supongan una interacción sociocultural. Las clases serán de nivel inicial porque suponemos que allí encontraremos a personas que se encuentren en una fase inicial en el aprendizaje y adaptación a la cultura de acogida. A continuación, proponemos un número tentativo de clases que se observarán:

	Número	Lengua extranjera	Institución
Observaciones no grabadas	5	catalán castellano, catalán	CPNL ONG
Observaciones grabadas	3 (1 mes) 10 (3 meses)	catalán castellano (5) catalán (5)	CPNL ONG ONG

3. Entrevistas en profundidad para obtener datos sobre los “conflictos” surgidos en clase.

3.1. Entrevistas a profesores: se tratarán cuestiones sobre las clases observadas, la actitud y la gestión de los conflictos culturales, planificación respecto a necesidades, etc.

	Número	Lengua extranjera	Institución
Entrevistas a profesores	6	catalán (2) castellano (2) catalán (2)	CPNL ONG ONG

3.2. Entrevistas a alumnos: se comentarán las opiniones sobre el tipo de enseñanza recibida, la interacción con el profesor y otros alumnos, el aprendizaje sociocultural y sobre los posibles malentendidos en la clase.

	Número	Lengua extranjera	Institución
Entrevistas a alumnos	8	catalán (2) castellano (3) catalán (3)	CPNL ONG ONG

4. Descripción de situaciones de actividades diarias fuera de la clase mediante la observación de actuaciones concretas en la sociedad.

A partir de los informantes que habremos identificado en el primer paso, nos dispondremos a observar, grabar y anotar el tipo de actuaciones e interacciones interculturales entre inmigrantes y los autóctonos de la C2 o con inmigrantes de otras culturas. Además, se pedirá a los informantes que escriban un diario donde se comenten algunos de los conflictos que experimentan en la vida diaria en momentos en los que la investigadora no haya estado presente, para ayudar a la recogida de datos. El seguimiento de las interacciones en la vida cotidiana de los inmigrantes será de uno o dos meses.

5. Análisis de lo ocurrido en esas actividades culturales por medio de entrevistas en profundidad (inmigrantes y participantes de las interacciones).

A través del análisis del discurso se detectarán las diferentes perspectivas / interpretaciones sobre los conflictos, creencias, ideologías o fallos socioculturales que emergen en las interacciones de la vida diaria. Además, si se dieran, se describirán las estrategias de compensación utilizadas para reconducir el malentendido hacia una comunicación exitosa. Se intentará obtener datos de los diferentes contextos, por eso, se propone el siguiente número de entrevistas.

	Número	Contextos
Entrevistas a autóctonos	8	policía, tiendas, colegios de hijos, médicos, ayuntamiento, INEM, etc.
Entrevistas a inmigrantes	8	policía, tiendas, colegios de hijos, médicos, ayuntamiento, INEM, etc.

Otros:

6. Entrevistas personales a inmigrantes.

Por medio de las narraciones de nuestros informantes identificaremos otro tipo de variables que puedan afectar en la motivación de aprender la lengua y actuar adecuadamente mediante las normas socioculturales de la C2, como por ejemplo (basados en García Parejo, 2004; Andi6n, 2006, Zarza y Sobrino (2007) y otros): motivos para aprender la lengua y concepciones sobre la forma y el contenido de una

clase, motivos para residir en el país (razón de llegada), tipo de acogida recibida, experiencias personales (pasado, presente y futuro), lugar donde viven, condiciones de pobreza, situación laboral y familiar, tipo de migración (forzada vs. no forzada), movilidad geográfica continua, etc. Provisionalmente se harán unas 10 entrevistas formales.

7. PLAN DE TRABAJO.

NOVIEMBRE-DICIEMBRE 2008	Continuación del marco teórico. Entrevistas informales (organizaciones). Elaboración de entrevistas en profundidad y desarrollo de otros instrumentos para el análisis.
ENERO -MARZO 2009	Recogida de datos.
MARZO – JUNIO 2009	Análisis de datos.
JULIO - DICIEMBRE 2009	Descripción de resultados y conclusiones.
ENERO- DICIEMBRE 2010	Redacción.

8. BIBLIOGRAFÍA.

Alonso-Marks, E. y Oroz-Bretón, N. (2005). La influencia de los estudios en el extranjero en la percepción de la cultura anfitriona. *Redele, número especial, mayo 2005*.

Andión, M.A. (2006). La inmigración no hablante de español en España: Situación y características. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. UNED, vol.1.

Aramburu, M. Inmigración y usos del espacio público. Los *Monográficos B.MM*, 6, pp. 34-42.

Areizaga, E. (2006). Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo? *Ponencia en la II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Burgos.

Bermejo, S. (2003). El aula ELE una cultura constructiva. Nuestra percepción del otro. *XII Encuentro Práctico de Profesores de Ele. Organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas*.

Blas Arroyo, J. L. (1998). Un caso de variación pragmática: sobre la ampliación significativa de un marcador discursivo en el español actual. Aspectos estructurales y sociolingüísticos. *Analecta Malacitana*, 21, pp. 543-572.

- Briceño, Y. (2001). La construcción social del inmigrante en contextos de exclusión. Estrategias de estigmatización y autoafirmación. *Atenea Digital*, 0. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num0/tesis-ybelice.htm> (Consultado: 3 de noviembre 2008).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Uk: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Introduction*. Cambridge University Press.
- Byram, M. Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabañas, M.J. (2006). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 16, pp. 1-12.
- Canale, M. & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I). *Signos, Teoría y Práctica de la educación*, 17.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Capítulo 8: Lengua y Sociedad. Barcelona: Graó.
- Coleman, J. A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. University of Portsmouth. En M. Byram y M. Fleming (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contreras, J. (2002). Tristes tópicos (sobre la inmigración). Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.diba.es/cerc/interaccio2002/cursgen/docu15cg.htm> (Consultado: 3 de noviembre 2008)
- Galindo, J. (1995). Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido. Artículo en línea disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm> (Consultado: 30 octubre 2008)
- Galindo, M. (2006). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, pp. 1-11.
- García Parejo, I. (2004): La enseñanza de español a inmigrantes adultos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, pp. 1259-1277. Madrid, SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm (Consultado: septiembre 2008).
- Gee, J.M. (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Capítulo 1: "¿Qué es la etnografía?" Barcelona: Paidós Básica.
- Hartog, J. (2006). Beyond 'misunderstandings' and 'cultural stereotypes': Analysing intercultural communication. En Kristin Bührig y Jan D. ten Thije (eds.). *Beyond Misunderstanding*, pp. 175-188. Amsterdam: John Benjamins.
- Hernández, M. (2003). La Enseñanza de Español a Inmigrantes ¿Una metodología específica? *XII Encuentro Práctico de Profesores ELE. Organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas*.
- Hernández, M. y Villalba, F. (Eds.) (2008). Referencias bibliográficas sobre L2 e inmigración en España (I). *Recursos para la investigación en adquisición / aprendizaje de lenguas*, 2. Disponible en la página web de "Segundas Lenguas e Inmigración": <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Investigaciones.html> (consultado: octubre 2008)
- Hymes, D.H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-46, coordinado por Miquel Llobera (1995). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Hymes, D. H. (1986). Models of the interaction of language ad social life. *Directions in Sociolinguistics*, pp. 52-65, editado por John J. Gumperz and Dell Hymes, en *Intercultural Discourse and Communication. The essential readings*. Editado por Scott F. Kiesling y Christina Bratt Paulston. (2005). Blackwell Publishing.
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*, pp. 5-28. Madrid. Disponible en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=316 (consultado: septiembre 2008)
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram y M. Fleming (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, N. (2004). Notes on Etnography as Research Method. En Belfiore, M.E. *Reading Work: Literacies in the workplace*, pp. 278-285. Lawrence Erlbaum Associates, Inc: New Yersey.
- Leaky, R. (2000). *El origen de la humanidad*. Capítulo 7: "El origen del lenguaje". Debate-Pensamiento. Madrid.
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-46, coordinado por Miquel Llobera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Martín, L. (2003). Dimensiones principales de la comunidad intercultural. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, pp.81-90.

- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, pp. 241-254.
- Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*, 5, pp.3-14.
- Miquel, S. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista RedEle*, número cero.
- Moreno, J.C., Serrat, E., Serra, J.M., Farrés, J. (2002). *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i apenentatge de llengües*. Girona: Universitat de Girona, Grup de Lèxic i Gramàtica. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.
- Navas, M., Cuadrado, I., y García, M.C. (2003). Los Turistas se divierten, los inmigrantes trabajan: Una descripción de dos grupos sociales a través del dibujo infantil. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3, pp.59-79.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Penguin. London.
- Plan curricular del Instituto Cervantes (2006): niveles de referencia para el español, vol. 1, A1-A2. Madrid: Biblioteca nueva.
- Ríos , A., Granados García, D. y García García, P. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de L2 a inmigrantes. *Linred, Lingüística en la Red. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Monográfico*.
- Rizo, M. (2004). *Prácticas culturales y redefinición de las identidades de los inmigrantes del Raval (Barcelona): aportaciones desde la comunicación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Dirección: Teresa Velásquez. URN: TDX-1217104-141705.
- Rodríguez, G.T. (2004). Iniciación a las lenguas desde una perspectiva intercultural. *Aula abierta*, pp. 91-106. Universidad de Oviedo.
- Rojas, A., García, M.C.y Navas, M. (2003). Test de Sesgo Endogrupal Interéctnico: estudios de fiabilidad y evidencias de validez. *Psichotema*, 15, pp. 101-108.
- Rojas, A., García, M.C. y Navas, M. (2006). Acculturation strategies and attitudes of African inmigrants in the south of Spain: between reality and hope. *Cross-cultural Research*, 40. SAGE Publications.
- Rost-Roth, M. (2006). Intercultural communication in institutional counselling sessions. En Kristin Bührig y Jan D. ten Thije (eds.). *Beyond Misunderstanding*, pp. 189-215. John Benjamins: Amsterdam.

Schumann, J. (1976). La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización. *Language Learning*, 26. Centro Virtual Cervantes.

Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Tusting, K., Crawshaw, R. y Callen, B. (2002). I know, 'cos I was there': how residence abroad students use personal experience to legitimate cultural generalizations. *Discourse & Society*, 13(5), pp. 651-674. SAGE publications: Londres.

Tuvilla, J. (2001). Integración, interculturalidad y cultura de paz en época de globalización. *Inmigración. Andalucía educativa*, 23, pp. 22-27.

van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Zarza, M. J. y Sobrino, M. I. (2007). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos en EEUU vs. España. Una revisión bibliográfica. *Anales de psicología*, 23, pp.72-84. www.um.es/analesps

Otras referencias:

Cervera, J. (realizador), 2007. Raval, hoy. Videoyoutube.
<http://www.youtube.com/watch?v=BsN6NKM8b5c> (Consultado: 21 febrero 2008).

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, publicado en Internet por el Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/presentacion.htm>. (Consultado: 22 febrero 2008)

Consorci Per a la Normalització Lingüística <http://cpnl.cat/index.html>

Declaración de los Derechos Humanos (1948). Asamblea Nacional de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> (Consultado: 15 abril 2008)

Different but the same. An anti-racism pack for primary teachers in Ireland: An intercultural approach. (Consultado: 16 abril 2008).
http://www.tcd.ie/Education/Teachers_Pack/Text_Only/b6/Approach.html

El País (27/02/2001). "El Futuro", por Rosa Montero.
http://www.elpais.com/articulo/ultima/futuro/elpepiult/20010227elpepiult_2/Tes/
(Consultado: 5 mayo 2008)

Inmigración y lengua como factor de inclusión social (2007). Artículo publicado por la Generalitat de Cataluña.
http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Legislacio/Informe%20de%20politica%20linguistica/Arxiu/cs_cap06_05.pdf

La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Centro Virtual Cervantes.
<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/default.htm>

Observatorio Permanente de Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. <http://extranjeros.mtas.es/es/InformacionEstadistica/>

Oliveras, A. (2008). Análisis de malentendidos culturales en el aula. *La Insignia*. http://www.lainsignia.org/2008/enero/cul_018.htm (Consultado: 22 abril 2008).

Segundas lenguas e inmigración. <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>

9. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Andión, M.A. (2006). La inmigración no hablante de español en España: Situación y características. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. UNED, vol.1.

Este fue uno de los primeros artículos que leí sobre inmigración y aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso el español (ELE). La mayor parte de su contenido ha sido bastante relevante para mí puesto que la autora hace una clasificación de los tipos de inmigrantes, la cual me ha servido para la selección de mis informantes. Hasta el momento no he encontrado ningún otro artículo que haga esta distinción, excepto los que hablan de la diferencia entre turistas e inmigrantes. La autora va más allá considerando factores no sólo económicos sino también de lengua, origen y situación social así como la complejidad que estos presentan por otras razones cognitivas, políticas y sociales. Asimismo, me dio una visión general de los lugares de asentamiento migratorio más frecuente, entre estos Cataluña, en el pasado y también en el presente puesto que se hace una revisión histórica de los flujos migratorios en nuestro país, y también aporta cifras, que aunque un poco antiguas, del 2003, han sido orientativas para predecir la realidad actual. El artículo es muy completo puesto que además de datos estadísticos, también apela a la necesidad de actuación por parte de las organizaciones dedicadas a la enseñanza de L2 a inmigrantes para que consideren una perspectiva distinta en la pedagogía de la lengua, haciendo referencia a la importancia del profesor, las instituciones, el diseño curricular y los materiales usados para esta causa. Por último, las referencias usadas para datos de inmigración como por ejemplo el OIM, ACNUR, CEAR, etc., me han ayudado en mi búsqueda sobre datos y otras organizaciones que trataran el tema elegido.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1993). Ensenyar llengua. *Capítulo 8: Lengua y Sociedad*. Barcelona: Graó.

Este libro fue el que me inspiró para escoger el tema de mi tesis y me ayudó a entender el concepto de cultura de una forma más amplia. A pesar de ser un libro bastante antiguo, constituye un manual de referencia bastante importante para la enseñanza de

lenguas. Hasta el año pasado casi toda mi formación había consistido en el aprendizaje de estructuras lingüísticas y datos históricos, literarios o artísticos de la lengua inglesa. Gracias a mi experiencia de cuatro años en el extranjero y el clic automático que me produjo la lectura de este capítulo sobre la relación entre lengua, cultura y sociedad, pude encontrar la razón para continuar mis estudios de máster y convertirlos en una tesis que tratara los elementos socioculturales implícitos en una lengua, ya sea la de origen o la meta. En esta parte del libro se hace una reflexión del progreso del concepto de cultura como parte esencial en el aprendizaje de idiomas. Se trata de un tipo de cultura que no suele darse en los libros de texto (al menos cuando yo estudiaba). Por eso, en mi trabajo prescindiré de modelos que solamente se dediquen a analizar estructuras gramaticales, como ya son los conocidos estudios sobre la negación, la –s de tercera persona en inglés, etc., o del léxico. Adentrarme en algo tan complejo como la cultura me permitirá un tipo de análisis diferente, puesto que según estos autores, el conocimiento de otras culturas y sus formas de hacer fomentan el desarrollo de personas más transigentes; es decir, mi investigación será un tipo de trabajo más social y personal. Otro punto de este capítulo que me ayudó a la elección de mi tema fue la mención de los estereotipos y su influencia negativa a la hora de establecer relaciones sociales entre culturas. De nuevo, debido a mi experiencia personal, pero también como profesora de lenguas extranjeras, vi la importancia de atajar este problema por la repercusión social de la creación de actitudes prejuiciosas, y lo que es peor, racistas hacia otras culturas, y en especial la inmigrante, cuya presencia en nuestra sociedad aumenta cada año.

Galindo, M. (2006). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, pp. 1-11.

Este artículo ha sido importante para mí puesto que me condujo a otras referencias bibliográficas importantes para el desarrollo de mi marco teórico o para buscar otros libros de referencias importantes en cuanto a malentendidos culturales como el de Angels Oliveras (2000). El artículo en sí no aporta nada nuevo o especial ya que simplemente se trata de una revisión bibliográfica de conceptos y teorías como la competencia comunicativa, su desarrollo hasta la competencia sociocultural y su aplicación a la enseñanza de L2. Uno de los aspectos positivos del artículo es la secuenciación que se hace de estos conceptos en el curso de la historia así como las definiciones que aporta, aunque siempre haciendo referencia a otros autores. Es un

artículo muy fácil de leer y sirve como primer contacto general para los conceptos claves que también se desarrollan en mi trabajo. Sin embargo, al igual que otros artículos sobre el mismo tema, se trata de una visión idílica sobre el desarrollo del hablante intercultural ideal. En definitiva, es una forma de expresar lo que “debería ser” y no lo “que es”. Es decir, en nuestro proyecto incluiremos la teoría que también se explica en este artículo pero nuestra mirada se hará de un modo más descriptivo, registrando lo que existe en la realidad y no proponiendo lo que debería haber. También se diferencia de éste y otros artículos que tratan de los mismos temas, el desarrollo sociocultural y el manejo de los malentendidos, en que el tipo de sujetos de nuestro estudio es de un carácter especial: son inmigrantes que desarrollan actividades cotidianas muy diferentes a otro tipo de estudiantes como los mencionados en el artículo. Seguramente nuestros participantes no encontrarán malentendidos en el mismo tipo de contextos (fiestas, invitaciones a casas de nativos, etc.) sino que tendrán que desenvolverse en otro tipo de situaciones más significativas para ellos: la tienda, la policía, el médico, etc.

Jackson, N. (2004). Notes on Ethnography as Research Method. In Belfiore, M.E. Reading Work: Literacies in the workplace.

Este artículo llegó a mis manos a través del grupo de investigación al que pertenezco. Mi actitud fue en un principio reticente puesto que al tratar de un tema diferente al mío pensé en la poca relevancia para mí. Contrario a mis expectativas, cuando me decidí a leerlo me di cuenta de las aportaciones tan valiosas que me proporcionaría en cuanto al tipo de metodología que nos une, la etnografía. La lectura de este artículo me ha ayudado a tener la mente abierta sobre el modo en el que encaminaré mi investigación ya que se destaca la importancia de la reflexividad, de observar, preguntar y escuchar cosas triviales porque también proporcionan datos importantes que nos pueden guiar para el desarrollo y la toma de decisiones en los pasos de recogida y el análisis de datos. Me parece muy interesante la importancia que se da a la parte humana de la investigación y la implicación parcial de los investigadores, así como ese toque de modestia reflejado al considerar a los investigadores como aprendices, pues se destaca que seguramente nos encontraremos con cosas no esperadas que nos harán reformular nuestras ideas preconcebidas. Los ejemplos expuestos en el artículo de cómo otras personas realizaron sus investigaciones me sirven de aliento para seguir motivada incluso en momentos de crisis, como los que ellos también tuvieron. Además, plantea

cuestiones tan importantes como el tipo de instrumentos más adecuados para este tipo de metodología, la importancia de obtener varias perspectivas y finalmente sobre el mejor momento de parar una investigación, algo a lo que todavía no he llegado pero que siempre me ha inquietado. Es un tipo de investigación que provoca dudas y miedos, o como dice la autora “fear of the unknown” pero que a la vez motiva por su intención final de aportar algo al conocimiento científico y a las diversas audiencias a las que nos queramos dirigir.

Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*, 5, pp.3-14.

Éste es uno de los artículos más influyentes y significativos para mi trabajo puesto que trata específicamente de uno de los elementos más importantes para mi proyecto: los malentendidos culturales. A pesar de ser un artículo anterior a otros sobre el mismo tema e incluso de la misma autora, por ejemplo su artículo con Neus Sans en 2004, constituye una guía indiscutible para el tratamiento de los distintos tipos de malentendidos que pueden surgir entre dos culturas. Sin embargo, el estudio es limitado puesto que solamente se comparan las culturas españolas y norteamericanas a partir de las que se establecen categorías de los diferentes choques culturales, pero demuestra ampliamente los diferentes usos de estas lenguas a través de ejemplos muy característicos y relevantes para las interacciones interculturales de estos dos grupos. Asimismo, hace un repaso de la poca importancia que se ha dado en el pasado a la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y que ahora se ha vuelto a reconsiderar como “competencia sociolingüística o sociocultural” donde entran en juego los comportamientos en la sociedad y las interpretaciones de los interlocutores, lo cual refleja exactamente lo que nosotros queremos analizar. También muestra cómo el fallo en una actuación sociocultural específica puede producir la creación de estereotipos justificado por la interpretación de la comunicación fallida durante las interacciones interculturales. Otra de las aportaciones complementarias para nuestro proyecto, pero no menos importante, es el marco teórico en el que basa su análisis, la pragmática, redefiniendo las categorías de actos de habla como actos de cultura que no se limitan a estructuras lingüísticas de uso en un determinado contexto sino que también responden a otras “convenciones contextuales”. Estas categorías y modos de clasificar las diferentes interacciones y los choques culturales surgidos en ellas nos servirán como modelo básico para empezar nuestro análisis.

ANEXO I

Conocimiento cultural. Ríos et al. (2007)

Vida diaria	horarios, modales, festividades, trabajo, actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
Condiciones de vida	vivienda, asistencia social, niveles de vida, etc.
Relaciones personales	preguntas personales, estructura social y relaciones de poder, de género, familiares, intergeneracionales, laborales, políticas, étnicas, religiosas, etc.
Valores, creencias y actitudes respecto a	clases sociales, grupos profesionales, riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social, historia, minorías, identidad nacional, arte, religión, humor, etc.
Lenguaje corporal	gestos, quinésica y proxémica, sonidos extralingüísticos, contacto visual, etc.
Convenciones sociales	puntualidad, regalos, vestidos, convenciones y tabúes, saludos, despedidas, duración de la estancia, etc.
Comportamiento ritual	ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento / matrimonio / muerte, comportamiento en festividades, bares, celebraciones, etc.

Conciencia cultural. Universidad de Lancaster.

Daily life	Routines (e.g. mealtimes , sleeping habits); Eating / drinking habits (e.g. what, where, with whom); Time (e.g. punctuality, tolerance of lateness); Everyday interactions (e.g. personal distance, topics in conversation)
Work	Working hours, Work duties, Work relationships, Working life, Bureaucracy (e.g. form-filling, licenses/permits for activities)
Society / "Culture"	History (e.g. former empire, former colony, integration of minorities) Politics (e.g. voting rules, newspapers, TV, demonstrations, in conversations) Class (e.g. clear distinctions of social class, hierarchies) Literature (e.g. people's reading habits) Art (e.g. public interest in/attitude to art) Music (e.g. public/private performances) Science (e.g. public interest in/awareness of science)
Public Life	National holidays (e.g. dates and customs) Religious events (e.g. churchgoing, processions) Media (e.g. importance, influence, variety) Use of public spaces (e.g. selling, sleeping, meeting) Noise levels (e.g. at certain times of day, age groups)

Anexo II. Questions we ask about a piece of language, en Gee (2005: 52), *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method.*

- A. What social language(s) are involved? What sorts of “grammar 2”¹⁰ patterns indicate this? Are different social languages mixed? How so?
- B. What socially situated identities and activities do these social languages enact?
- C. What Discourse or Discourses are involved? How is “stuff” other than language (“mind stuff” and “emotional stuff” and “world stuff” and “interactional stuff” and non-language symbols systems, etc.) relevant in indicating socially situated identities and activities?
- D. In considering this language, what sorts of relationships among different Discourses are involved (institutionally, in society, or historically)? How are different Discourses aligned or in contention here?
- E. What Conversations (public debates over issues or themes) are relevant to understanding this language an to what Conversations does it contribute (institutionally, in society, or historically), if any?
- F. How does intertextuality work in the text, that is, in what ways does the text quote, allude to, or otherwise borrow words from other oral or written sources? What function does this serve in the text?

¹⁰ “Grammar 2” se refiere a las reglas por las que unidades lingüísticas como verbos, sintagmas y proposiciones se usan para crear patrones que señalan o indican quién-hace-qué dentro de los discursos. En Lingüística, llamados “colocaciones”.

Anexo III. “Questions to ask about building tasks”, en Gee (2005: 11-113), *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method.*

Building significance

1. What are the situated meanings of some of the words and phrases that seem important in the situation?
2. What situated meanings and values seem to be attached to places, times, bodies, people, objects, artefacts, and institutions relevant in this situation.
3. What situated meanings and values are attached to other oral and written texts quoted or alluded to in the situation (intertextuality)?
4. What Discourse models seem to be at play in connecting and integrating these situated meanings to each other?
5. What institutions and/or Discourses are being (re-)produced in this situation and how are they being stabilized or transformed in the act?

Building activities

6. What is the larger or main activity (or set of activities) going on in the situation?
7. What sub-activities compose this activity (or these activities)?
8. What actions compose these sub-activities and activities?

Building identities

9. What identities (roles, positions), with their concomitant personal, social, and cultural knowledge and beliefs (cognition), feelings (affect), and values, seem to be relevant to, taken for granted in, or under construction in the situation?
10. How are these identities stabilized or transformed in the situation?
11. In terms of identities, activities, and relationships, what Discourses are relevant (and irrelevant) in the situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?

Building relationships

12. What sorts of social relationships seem to be relevant to, taken for granted in, or under construction in the situation?
13. How are these social relationships stabilized or transformed in the situation?
14. How are other oral or written texts quoted or alluded to so as to set up certain relationships to other texts, people, or Discourses?
15. In terms of identities, activities, and relationships, what Discourses are relevant (and irrelevant) in the situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?

Building politics (the distribution of social goods)

16. What social goods (e.g., status, power, aspects of gender, race, and class, or more narrowly defined social networks and identities) are relevant (and irrelevant) in this situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?
17. How are these social goods connected to the Discourse models and Discourses operative in the situation?

Building connections

18. What sort of connections –looking backward and/or forward – are made within and across utterances and large stretches of the interaction?

19. What sort of connections are made to previous or future interactions, to other people, ideas, texts, things, institutions, and Discourses outside the current situation (this has to do with “Intertextuality”)?
20. How is intertextuality (quoting or alluding to other texts) used to create connections among the current situation and other ones or among different Discourses?
21. How do connections of the sort in 18, 19, and 20 help (together with situated meanings and Discourse models) to constitute “coherence” – and what sort of “coherence” – in the situation?

Building significance for sign systems and knowledge

22. What sign systems are relevant (or irrelevant) in the situation (e.g., speech, writing, images, and gestures)? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?
23. What systems of knowledge and ways of knowing are relevant (or irrelevant) in the situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?
24. What languages in the sense of “national” languages like English, Russian, or Hausa, are relevant (or irrelevant) in the situation?
25. What social languages are relevant (or irrelevant) in the situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?
26. How is quoting or alluding to other oral written texts (intertextuality) used to engage with the issues covered in questions 22-25?

Anexo IV. Parámetros para la transcripción de fragmentos conversacionales, en Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*.

1. Numerar las líneas a la izquierda.

2. Usar las grafías normales, salvo cuando se quiere señalar algún aspecto fonético de interés para el análisis; entonces usar los símbolos del alfabeto fonético.

Ej.: ñ nasalización
 e abertura
 h aspiración
 etc.

3. *Símbolos prosódicos:*

¿? interrogación

¡! entonación exclamativa

/ tono ascendente

\ tono descendente

...- corte abrupto en medio de una palabra

| pausa breve

|| pausa mediana

<...> pausa larga, también <pausa> o <9>, indicando segundos.

| tono agudo

| tono grave

ac ritmo acelerado

le ritmo lento

subr énfasis

MAYÚS mayor énfasis

:: alargamiento de un sonido

p piano (dicho en voz baja)

pp pianissimo (dicho en voz muy baja)

f forte (dicho en voz más alta)

ff fortissimo (dicho en voz muy alta)

4. *Símbolos relativos a los turnos de palabra*

== al principio de un turno para indicar que no habido pausa después del turno anterior.

=.....=

=.....= solapamiento en dos turnos:

H— Vale <pausa> =Pero es que me molestarían las piedras =

M— [mirando a L] =Bueno | oye | y el pan ¿qué? ¿Tengo que = ir yo?

Para señalar que B interviene aprovechando un pequeño silencio en la intervención de

A:

A— ¡Ojalá venga pronto! ¡Tengo unas ganas de verla!

B— ¡Ay, sí!

5. *Otros símbolos:*

[] fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p.e.; [risas], [mirando a B]

{ } para marcar las fronteras en las que se produce algún fenómeno no léxico que se quiere señalar, por ejemplo:

A —{[riendo] no me lo puedo creer}| pero será eso

{[pp] pásame el lápiz | por fa}

(???) palabra ininteligible o dudosa

—> a la izquierda de la línea para señalar algo de interés especial para el análisis.

ANEXO V

Estadísticas del mayor número de inmigrantes en Barcelona según continente y país de origen (Datos del Ayuntamiento de Barcelona)

EUROPA	80.105		
Union Europea	71.405		
De los 15	59.058	max. Italia	20.843
Del resto	12.347	max. Rumania	6.733
Europa central y oriental	12.019	max. Rusia	3.792
Resto de Europa	1.681	max. Suiza	909
ASIA	47.302		
Oriente medio	1.742	max. Israel	431
Asia Central	36.378	max. Pakistan	15.966
		China	12.938
		India	4.329
Sudeste Asiático	7.826	max. Filipinas	7.023
ÁFRICA	20.408		
África del norte y Magreb	16.144	max. Marruecos	13.988
África Subsahariana	3.749	max. Nigeria	951
		Senegal	761
		Guinea	769
África central y meridional	545	max. Camerún	231
		Sudáfrica	61
AMERICA	127.668		
América del Norte	3.093	max. Estados Unidos	2.774
América Central	19.399	max. Rep. Dominicana	7.101
América del Sur	105.176	max. Ecuador	22.943
OCEANIA	271		
		max. Australia	211