



Trabajar la interculturalidad en jóvenes inmigrantes marroquíes en España

Trabajo de final de máster

Elisabet Vives

Tutorizado por Isabel Gilbert

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:
Español como lengua extranjera

2019/2020

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

La alumna Elisabet Vives con D. I.39922986-T

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

Trabajar la interculturalidad en jóvenes inmigrantes marroquíes en España

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

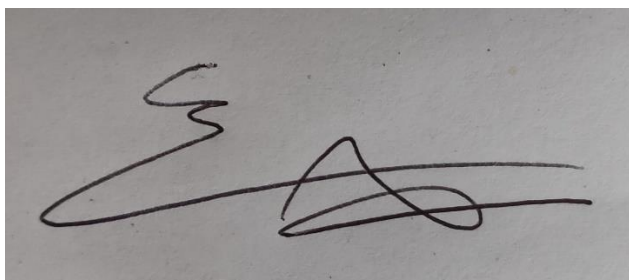
DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.:

A handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature is stylized and appears to be 'E. Vives'.

Índice

1. Síntesis del trabajo.....	5
2. Justificación.....	6
3. Objetivos.....	10
4. Marco teórico.....	10
4.1.La enseñanza de segundas lenguas.....	11
4.1.1.La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.....	11
4.1.1.1.La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes inmigrantes... 18	
4.1.1.2.La enseñanza de una segunda lengua con fines laborales....20	
4.1.2.Programas para enseñar español a inmigrantes.....	21
3.1.2.1.Evaluación en los programas específicos.....	23
4.2.Pragmática cultural.....	25
4.2.1.El principio de cooperación.....	27
4.2.2.Análisis contrastivo entre la pragmática cultural española y la pragmática cultural marroquí.....	28
4.2.2.1.Cortesía y fórmulas de tratamiento diferenciadas entre el marroquí y el español.....	34
4.2.2.1.1.Expresar agradecimiento.....	36
4.3.Intercultura.....	36
4.3.1.¿Qué es la interculturalidad?.....	36
4.3.1.1.La asimilación y la aculturación.....	38
4.3.2.La importancia de la intercultura en el aula de ELE.....	40
4.3.2.1.La red y la enseñanza de ELE.....	45
5. Marco metodológico.....	46
5.1.Cuestionarios.....	47
5.1.1.Difusión de los cuestionarios.....	49
5.1.2.Análisis y discusión de los datos.....	50

5.1.2.1. Análisis y discusión de los datos del cuestionario dirigido a los jóvenes.....	50
5.1.2.2. Análisis y discusión de los datos del cuestionario dirigido a los docentes.....	61
6. Diseño del proyecto.....	75
6.1. Diseño de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad.....	75
6.1.1. Guía de recursos didácticos para potenciar la interculturalidad de los jóvenes inmigrantes marroquíes.....	77
7. Resultados y conclusiones.....	98
7.1. Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación.....	107
8. Bibliografía.....	108
Anexos.....	116
Cuestionario sobre el aprendizaje de ELE a jóvenes marroquíes.....	116
Cuestionario sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE a jóvenes marroquíes.....	118
Actividad “Quiero el menú, por favor”.....	120
Actividad “Ir de bares”.....	121
Actividad “Cómo pasar una entrevista y no morir en el intento”.....	127
Actividad “¡Hola, hola!”.....	127
Actividad “Recíclalo”.....	128
Actividad “Tareas domésticas”.....	128

1.Síntesis del trabajo

En el presente trabajo se hace un análisis exhaustivo a nivel teórico sobre los diferentes aspectos relacionados con la enseñanza de segundas lenguas, más concretamente en contexto de inmersión lingüística. También, se analizan los conceptos de pragmática cultural y de interculturalidad, poniendo especial énfasis en cómo deben trabajarse estos en el aula de ELE teniendo por objetivo disminuir el choque cultural que experimentan los jóvenes inmigrantes marroquíes al venir a vivir a España. Así pues, se hace un análisis contrastivo entre los aspectos pragmáticos de la cultura española y los aspectos pragmáticos de la cultura marroquí que interfieren en los actos comunicativos.

Después de analizar dichos aspectos a nivel teórico, nos acercamos a la realidad práctica de estos jóvenes. Para lograrlo, se pasa un cuestionario al grupo meta para descubrir qué aspectos de la pragmática española les generaron más choque cultural en sus primeras interacciones con españoles nativos. Asimismo, también pasamos un cuestionario dirigido a docentes que trabajan con este colectivo para conocer su experiencia y su perspectiva acerca de qué aspectos pragmáticos generan más choque cultural a este colectivo concreto en sus interacciones orales con nativos. Finalmente, se propone una guía de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad en el aula de ELE basada en las necesidades encontradas tanto a nivel teórico como a nivel práctico.

Palabras clave: enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, pragmática cultural, interculturalidad

Synthesis of work

In this work an exhaustive analysis is made at a theoretical level about the different aspects related to the teaching of second languages, more specifically in the context of linguistic immersion. Also, the concepts of cultural pragmatics and interculturality are analyzed, with special emphasis on how these should be worked in the ELE classroom, aiming to reduce the cultural shock experienced by young Moroccan immigrants when they come to live in Spain. Thus, a contrastive analysis is made between the pragmatic aspects of Spanish culture and the pragmatic aspects of Moroccan culture that interfere with communicative acts.

After analyzing these aspects at a theoretical level, we get closer to the practical reality of these young people. To achieve this, a questionnaire is passed to the target group to discover

which aspects of Spanish pragmatics generated the most cultural shock in their first interactions with native Spanish speakers. Likewise, we also passed a questionnaire addressed to teachers who work with this group to learn about their experience and their perspective about which pragmatic aspects generate the most cultural shock to this specific group in their oral interactions with natives speakers. Finally, a guide of didactic materials is proposed to work on interculturality in the ELE classroom based on the needs found both at a theoretical and practical level.

Key words: teaching second languages to immigrants, cultural pragmatics, interculturality

2.Justificación

Hoy en día, la relación entre personas de diferentes culturas es común. Es frecuente encontrar la convivencia de varias culturas en un mismo ámbito, tanto físico, como político y social. Los movimientos migratorios son cada vez más frecuentes debido a la facilidad de movimiento de la que gozamos actualmente.

Además, la globalización de nuestro siglo y la facilidad para comunicarnos de la que gozamos gracias a la tecnología que tenemos para comunicarnos desde donde sea que estemos potencia la relación entre personas de distintas culturas. Las tecnologías facilitan extraordinariamente la interculturalidad: nos ayudan a concienciarnos de que todos somos iguales y diferentes al mismo tiempo y nos ayudan, también, a darnos cuenta de que la mayoría de barreras culturales que nos ponemos son más mentales que reales. Así pues, al relacionarnos con personas de diferentes culturas nos damos cuenta que tenemos más cosas en común que aquellas que nos diferencian por el modus operandi de cada cultura.

Las interacciones interculturales incrementan nuestro conocimiento del mundo, amplían nuestras perspectivas y promueven nuestra apertura de mente hacia diferentes culturas. Asimismo, debido a la frecuencia con la que nos encontramos en contextos interculturales en nuestro día a día, resulta natural y necesario trabajar la interculturalidad en nuestras aulas durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Una lengua no se puede entender sin entender a su cultura, por la pragmática que acarrea la misma lengua en los diferentes contextos comunicativos del habla (Álvarez, 2011).

La gran mayoría de investigaciones que se han realizado entorno al proceso del aprendizaje de una segunda lengua son referentes a la lengua inglesa. Por lo contrario, hay muy pocas

investigaciones realizadas sobre el aprendizaje del español como segunda lengua, y aún menos acerca del aprendizaje del español estudiado en un colectivo en concreto (Ramajo, 2013). Por tanto, se requieren más investigaciones acerca del proceso de adquisición de la lengua española, y aún más acerca de cómo es este proceso experimentado por el colectivo marroquí como aprendiente de español como lengua segunda lengua. Por eso es necesario ampliar la investigación acerca de la adquisición del español como lengua extranjera en jóvenes inmigrantes marroquíes.

Sánchez (2014) descubrió en su investigación que los extranjeros no hispanohablantes que acudían a una escuela ordinaria donde les ofrecían refuerzo para el aprendizaje del español no recibían contenidos interculturales. Esto produjo poco interés por parte de los estudiantes por seguir aprendiendo español y por practicarlo fuera de su horario escolar porque que no encontraban motivos significativos y suficientemente motivadores. Los resultados de esta investigación evidenciaron que el trabajo de la competencia intercultural acarrea el éxito o el fracaso en el aprendizaje de una segunda lengua cuando hablamos de un colectivo inmigrante como alumnos. Además, esta profesional descubrió que en los manuales para la enseñanza de ELE en las escuelas privadas de LIMA no presentan contenidos socioculturales. Sánchez criticó este hecho argumentando que estos contenidos deberían ser una parte transversal en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua para que el alumno cuando se relacione con nativos no entre conflictos derivados de choques culturales. Este choque cultural que muchos experimentan por la falta de conocimiento de los aspectos pragmáticos de la nueva lengua produce sentimientos de estrés, ansiedad e inseguridad en el alumno.

Entonces, si en el aula de ELE tratáramos estos aspectos culturales, el choque cultural que pueden experimentar nuestros alumnos sería mucho menor y, por tanto, estos no sentirían tanto estrés e inseguridad al interactuar con hablantes nativos. Igualmente, como nos muestra el plan curricular del Instituto Cervantes (n.d), plan de referencia para cualquier profesor de español, los contenidos pragmáticos y socioculturales son igual de importantes que los léxicos y los gramaticales. Los docentes deben concienciarse de esta realidad.

No obstante, Sánchez (2004) remarcó que en otros contextos sí se utilizan materiales didácticos que incluyen contenidos culturales, como en España. Debemos recordar que su investigación se realizó en Latinoamérica. En base a este descubrimiento, Sánchez critica que esto suceda en su país y que no se haga nada al respecto para introducir estos contenidos en los manuales, como sí sucede en España. También, hace mención del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de segundas lenguas, donde queda reflejado la

importancia de trabajar contenidos socioculturales en cualquier proceso de enseñanza de segundas lenguas, documento que cualquier profesional de la enseñanza de lenguas debería seguir y reflejar en sus programaciones didácticas.

Uno de los objetivos que debemos perseguir como docentes en la enseñanza del español como segunda lengua es que nuestro alumnado pueda interactuar con fluidez con personas nativas, y de manera adecuada al contexto comunicativo. Es necesario recordar que en las situaciones comunicativas interculturales las interferencias o errores pragmáticos ocasionan prejuicios más graves en la comunicación que los errores gramaticales (Hernández, citado por Ortí, 2002). Esto ocurre porque el error pragmático daña más la imagen social de los interlocutores, ya que es más difícil de comprender que un error gramatical. Los errores pragmáticos nacen cuando la persona aprendiente de una nueva lengua adapta los comportamientos lingüísticos y estrategias de actos de habla de su lengua nativa a la nueva lengua. Esto ocasiona malentendidos en la comunicación (Escandel, citado por Ortí, 2002).

Si ahora pensamos en la multitud de personas que viajan a otros países, por diferentes motivos, y deciden quedarse a vivir en un país determinado por un tiempo indefinido, no les quedará otra solución que aprender la lengua nativa del país para poder desenvolverse en su día a día con normalidad. Pero conocer la gramática y el léxico de la lengua no será suficiente. También, deberá descubrir cuáles son los aspectos pragmáticos y socioculturales que difieren a los que su cultura nativa. Cuando la persona es consciente de estas diferencias culturales es cuando puede aceptarlas e integrarlas para adaptarse lo mejor posible al nuevo contexto. Como educadora social he podido observar numerosas personas marroquíes, tanto adultas como jóvenes, que han inmigrado a España y que presentan numerosos problemas de adaptación frente a la cultura española por los choques culturales que se producen entre la cultura marroquí y la cultura hispánica.

Es por esta necesidad que en el presente trabajo me centro en la enseñanza de español a inmigrantes marroquíes. Es evidente la existencia de importantes diferencias entre la pragmática marroquí y la pragmática española. Por tanto, es necesario que estas diferencias sean evidenciadas y que se trabajen estos contenidos socioculturales y pragmáticos en el aula de ELE. Trabajar los aspectos socioculturales en el aula es necesario para el alumnado inmigrante marroquí para que este pueda integrarse en la nueva sociedad de acogida. Para que así sea, deben crearse nuevos materiales didácticos adaptados a las necesidades de este colectivo para evitar que se den problemas de convivencia ocasionados por esta falta de conocimiento pragmático (Vicente, Horno, 2016). En este sentido, Rivers afirma:

-Los significados que las palabras de la lengua tienen para el hablante nativo pueden aprenderse solamente en un contexto cultural y lingüístico, pero no aisladamente. Por tanto, la enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua.

(Rivers, 1964:22)

Llegados a este punto, es relevante presentar un estudio del tipo de inmigración residente en España y, más concretamente en Cataluña para conocer cuáles son sus procedencias y lenguas nativas con el objetivo de conocer si hay un elevado porcentaje de residentes marroquíes. Por un lado, en el informe del Instituto Nacional de Estadística (2019), en adelante INE, se afirma que en el 2018 casi un 10% de residentes en España eran inmigrantes. Según el INE (2019), las nacionalidades predominantes entre los extranjeros son Marruecos y Rumanía, en casi igual proporción, 14,9% y 14,8%, y, seguidamente, encontraríamos el segundo grupo más grande que lo conforman que son los nacidos en Sudamérica (18,4%).

Por otro lado, según una investigación sobre los usos lingüísticos de la población catalana (Idescat, 2018), un 31,5% de la población afirma tener el catalán como lengua primaria, el 52,7% afirma que es el castellano, el 2,8% afirma tener a ambas lenguas como primarias y el 2,2% el árabe, seguido de un 0,5 que su lengua inicial es el bereber. Estos porcentajes llaman la atención porque reflejan que hay un porcentaje notable de personas árabes que residen en Cataluña.

Estos datos estadísticos refuerzan la afirmación de varios autores (Sánchez, 2017; Álvarez, 2011; López, 2002) así como la hipótesis que defiende este estudio acerca de la necesidad de crear cursos y materiales didácticos especializados en la enseñanza del español a inmigrantes, en este caso a marroquíes. Se requiere una inversión en la especialización para llevar a cabo estos cursos. Pero, también, debe invertirse en la formación del profesorado que lo especialice en este ámbito de la enseñanza de ELE y lo capacite para hacer frente a una clase con alumnos marroquíes, adecuando el sistema de enseñanza a sus características personales de este colectivo. En nuestro país, es una necesidad real y evidente que los inmigrantes marroquíes necesitan recibir contenidos interculturales en su proceso de aprendizaje del español. Por eso, debemos ponernos manos a la obra para lograr ofrecer una enseñanza de calidad, adaptada a sus necesidades reales. Muchos jóvenes y adultos marroquíes presentan problemas de adaptación ante la nueva lengua y cultura, y está en nuestras manos modificar y mejorar dicha realidad.

3. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es:

1. Proponer una guía compuesta de diferentes actividades que puedan utilizar los docentes como modelo para potenciar la interculturalidad de sus estudiantes marroquíes

Los objetivos específicos son:

1.1. Hacer un diagnóstico de las experiencias interculturales de los jóvenes marroquíes que emigraron a Cataluña para residir aquí durante un periodo indefinido

1.2. Establecer relaciones entre la cultura española y la cultura marroquí para incrementar la aproximación a la nueva cultura

1.1.3. Impulsar la adaptación de los jóvenes inmigrantes al nuevo contexto cultural

1.1.4. Favorecer la apertura de los jóvenes hacia las personas hispanohablantes y hacia la cultura de acogida

4. Marco Teórico

4.1. La enseñanza de segundas lenguas

Cuando hablamos de lenguas extranjeras, nos referimos a aquella lengua que no se aprende en un contexto de inmersión, es decir, que se aprende en un país donde no es hablada a nivel nacional (Pastor, 2004). En cambio, según este autor, cuando nos referimos a una segunda lengua, esta se aprende en un contexto de inmersión, por lo que es hablada a nivel nacional, pudiendo ser la única hablada en la nación o una de las varias habladas en el país (Pastor, 2004).

Así, en el caso de los inmigrantes residentes en España, estos deben aprender como segunda lengua el español, en un contexto de inmersión, donde el español es la lengua

nacional del país. Los extranjeros residentes en el país necesitan hablar la lengua española para desenvolverse en diferentes contextos, tanto en su ámbito personal, como social y laboral. Ahí, radica la diferencia entre el aprendizaje de una segunda lengua, como es el caso del ejemplo, y el hecho de aprender una lengua para ser hablada ocasionalmente, como se trataría del caso de un español residente en España que desea aprender inglés para poder desenvolverse en un país extranjero cuando viaja.

4.1.1. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes

En primer lugar, es necesario hacer hincapié en la diferencia entre la palabra *inmigrante* y la palabra *extranjero*. A pesar de la gran globalización que experimentamos en la actualidad, a nivel social aún seguimos refiriéndonos con la denominación de *inmigrantes* a las personas que vienen, de un país extranjero, a nuestro país para residir en él. No obstante, también nos podemos referir a una persona con estas características utilizando la palabra *extranjero*. Ambas palabras tienen una connotación social distinta, por lo que se utilizan una u otra según la persona a la que se quiere referenciar, según su estatus social y su país de procedencia, con el pertinente estatus que presenta ese país, a nivel mundial.

En la mayoría de casos, los inmigrantes famosos, ya sea por ser profesionales del fútbol ya sea por tratarse de profesionales cualificados o directivos de grandes empresas, se les suele referenciar como extranjeros. También así se referencia a los expatriados, por no tener esa connotación negativa que lleva implícita la palabra inmigrante. En cambio, a personas consideradas de bajo estatus social por los prejuicios que se tienen acerca de su cultura y de su país de procedencia, que vienen a vivir a nuestro país, se les referencia con el vocablo de inmigrantes. Incluso, si estos tienen hijos, se les tratará de inmigrantes de segunda generación, a pesar de haber nacido ya en el país donde residen y, por tanto, ser nativos del país. Debemos recordar que estos niños presentan más características de la cultura en la que se hallan inmersos que no de su cultura supuestamente nativa (Grijelmo, 2013).

Si analizamos los orígenes de la enseñanza de segundas lenguas, Villalba y Hernández (2008) nos muestran que la enseñanza de segundas lenguas al principio se impartía de manera improvisada y con un cierto trato asistencial hacia el alumno. Por suerte, cada vez son más los profesionales e instituciones conscientes de que tal enseñanza requiere de una formación específica por parte del docente que vaya a impartir un curso que presente estas características.

En la actualidad, los movimientos migratorios son un hecho común a nivel mundial. Son muchas las personas que desean encontrar mejores condiciones de vida, tanto a nivel social, como a nivel laboral y educativo. El derecho a que cualquier persona busque un nivel de vida mejor es un derecho para cualquiera que debería ser siempre respetado. Los países receptores de la llegada de inmigrantes deben proporcionarles una atención global, abordando las diferentes necesidades que presenten. Esta atención debe ofrecerse a todos por igual, independientemente de su lugar de procedencia.

La lengua supone una de las primeras necesidades a las que debe hacer frente la población inmigrante para desenvolverse en las diversas situaciones que encontrará en su nuevo país de residencia. Saber la lengua es un factor fundamental ya que es una herramienta indispensable para llevar a cabo sus quehaceres diarios en el ámbito laboral, social y educacional con éxito, y para poder integrarse positivamente en la nueva sociedad que le rodea (Molina, Ibarra, Barral, n.d).

En múltiples ciudades del mundo encontramos nichos culturales, es decir, barrios donde se concentran personas de una misma cultura que han inmigrado a un país con una cultura diferente a la suya. Así pues, se crean barrios donde solamente viven personas de esa cultura porque comparten sus mismas características culturales y, por tanto, se sienten más a gusto con ellos por compartir el mismo origen cultural. Esto hace que los inmigrantes se sientan más integrados al nuevo país, porque el hecho de tener el vecindario compuesto por personas de su cultura facilita sus interacciones sociales en el nuevo país de residencia porque pueden hablar en su lengua.

Sin embargo, esto provoca que haya personas que no quieran aprender la lengua nativa del nuevo país de residencia porque consideran que no les hace falta. En consecuencia, se produce una baja o nula participación social en el nuevo país que provoca que no participen en los derechos y obligaciones que tienen como ciudadanos del nuevo país. Esto puede desencadenar que en dichos barrios se cree una sociedad independiente del funcionamiento cultural y económico de la sociedad receptora. En resumen, el hecho de poder interactuar en su propia lengua hace que sientan satisfechas sus necesidades sociales, por lo que no sienten motivación en aprender la lengua del país para interactuar con los nativos del mismo. No obstante, cabe destacar que también encontramos un grupo de personas que aprenden el español en un nivel puramente funcional para desenvolverse en su día a día, pero no quieren aprender más del nivel básico inicial (García, n.d.).

Como docentes nos encontraremos con diferentes perfiles de alumnos: aquellos para quienes será realmente indispensable aprender la lengua española para poder encontrar trabajo o

para mejorar su calidad de vida en el nuevo país, y aquellos que acceden a los cursos por otros motivos, como para acceder a ayudas institucionales o para tener la nacionalidad del país, por poner un par de ejemplos. Los intereses intrínsecos que presente el alumnado repercutirán en que se muestre más o menos motivado en el aprendizaje de la lengua cuando asiste a clase. Es posible que nos encontremos con alumnos a quienes les nacerá la necesidad de aprender la lengua después de llevar un tiempo viviendo en el país. En cambio, otros querrán, des del inicio, aprender, al menos el nivel básico de la lengua porque les resulte indispensable para sobrevivir en el país. En cualquier caso, ya sea a corto o a largo plazo, tener un dominio óptimo de la lengua se convertirá en un requisito indispensable si la persona quiere seguir progresando en el nuevo país (García, n.d.).

No podemos obviar que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es un factor que influencia considerablemente el proceso de aprendizaje de cualquier lengua nueva. Es por este motivo que profesionales del ámbito destacan la necesidad de reconocer el esfuerzo que realiza el alumno en su proceso de aprendizaje. De este modo se pide al profesorado que, por un lado, haga un refuerzo positivo verbal a sus alumnos cuando observe sus progresos en el aula para acreditar su esfuerzo y resaltar sus buenos resultados. De esta manera, aumentará su autosatisfacción y su motivación para seguir aprendiendo.

Por otro lado, se ruega el diseño de acreditaciones adecuadas, realizadas por las administraciones educativas pertinentes, como refuerzo positivo al esfuerzo realizado por el alumno. Estas acreditaciones deben tener un valor informativo, plasmando en número de horas realizadas durante el curso y el nivel alcanzado, en base a los descriptores del MCER (Hernández, Roca, Villalba, 2007).

Con lo comentado anteriormente, empezamos a darnos cuenta de que la necesidad de aprender la lengua nativa del país es una necesidad común para los inmigrantes, independientemente de su procedencia y de sus niveles socioeducativos. Además, por muy diferentes que sean los diferentes colectivos de inmigrantes entre sí, al afrontar el reto de vivir en un nuevo país, activan mecanismos cognitivos similares, siguiendo procesos de aprendizaje parecidos para su adaptación al nuevo país. Analizando esta realidad, se observa claramente la necesidad de integrar la enseñanza de segundas lenguas en el marco político sobre la atención a la población inmigrante, que presenta cada país, como un aspecto indispensable para concienciar a los individuos, familiares y a la comunidad, en sí, de la importancia de la inmersión lingüística. Esta es una atención que ha de ofrecer la sociedad de acogida (Molina, Ibarra, Barral, n.d.).

Después de todo, algo resulta evidente: cuando una persona emigra a otro país sin conocer la lengua hablada, todas las tareas habituales, cotidianas y del día a día en el ámbito personal y social de la persona se complican. Y esto es porque si uno va al supermercado, por ejemplo, y no entienden lo que pone en las etiquetas del producto que quiere comprar, no sabe realmente lo que está comprando. Incluso, podría ser que desconocieran el producto porque no existe en su país. Otro ejemplo sería que una persona necesite coger un autobús, pero la persona desconoce la organización del transporte público del país de acogida.

Cada vez hay más instituciones que ofrecen este tipo de enseñanza específico, o sea, la enseñanza del español para inmigrantes, tanto instituciones formales como son los colegios, institutos y academias, como instituciones no dedicadas específicamente a la docencia pero que se dedican a la formación no reglada, como las ONG. No obstante, existen problemas en cuanto a la eficacia en la enseñanza de segundas lenguas. Muchas veces esto se debe a la perspectiva estereotipada acerca del inmigrante, una perspectiva concebida bajo la idea de un inmigrante económico que llega al país con una mochilla llena de carencias (bajo nivel cultural y económico, etc).

Además, es común tener prejuicios según la cultura nativa de nuestro alumnado. Estas ideas preconcebidas influyen la perspectiva inicial que tiene el profesor sobre sus alumnos y condiciona sus acciones. Muchas veces estos prejuicios proceden de limitadas experiencias personales, es decir, del poco o nulo contacto del docente con alumnos de una cultura concreta. Asimismo, la información que se transmite a través de los medios de comunicación que nos inculca ideas preconcebidas de las diferentes culturas nos queda grabada en el cerebro y esta información a veces está manipulada por los mismos medios (Villalba, Hernández, 2008).

Según Villalba y Hernández (2008), los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de enseñar una segunda lengua a inmigrantes es la edad que tienen y la edad a la que llegaron al país, así como el contacto y relaciones que mantienen con personas nativas y con personas de su país de procedencia. Este conocimiento nos ayudará comprender mejor su cultura de aprendizaje y, de este modo, podremos ofrecerles una metodología de aprendizaje de la nueva lengua más adecuada a su perfil. Estos autores, en su artículo, consideran necesario tratar el aprendizaje de lenguas en contexto, es decir, el docente debe considerar los elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales...) que influyen y determinan el modo en que sus alumnos aprenden la nueva lengua, la utilizan y la hacen suya. En el caso de los jóvenes y adultos inmigrantes, los contextos donde usan más la nueva lengua son el académico y el laboral. Estos dos contextos llevan a hacer un uso

específico de la lengua, que no se daría en otros contextos comunicativos. De ahí, que existan cursos de español para fines específicos, como los cursos de español para fines laborales. También, existe un tercer contexto, el social, referente al sistema de relaciones interpersonales que mantienen los inmigrantes con las personas nativas del país, con las cuales les resulta un requisito indispensable hacer un uso efectivo de la lengua para poder entenderse y poder entablar conversaciones con ellas.

Oliveras (2000), aporta, además, la necesidad de considerar, en el proceso de enseñanza de una segunda lengua, cómo es la lengua nativa del alumno o las lenguas que habla, para establecer semejanzas y diferencias entre las que sabe y la que quiere aprender. De este modo, se pueden establecer puentes entre ambas lenguas con el objetivo de facilitar el aprendizaje. Además, esta comparativa nos será de utilidad a la hora de decidir qué contenidos son necesarios dar en primer lugar ya que, si las lenguas son muy diferentes, el alumno requerirá de unos conocimientos básicos de la nueva lengua, adaptados a las necesidades de aprendizaje lingüísticos que presente, para tener una base de conocimiento a partir de la cual construir nuevo conocimiento con mayor facilidad. También, este autor añade la importancia de conocer el nivel formativo del alumno, si ha estado escolarizado o no, y si está alfabetizado y, en este caso, en qué lengua para saber si conoce el alfabeto latino o si se le tiene que enseñar. Además, añade la importancia de conocer qué papel tiene la lecto-escritura en su cultura y lengua de origen.

A la hora de impartir clase, es necesario tener en cuenta la variedad del alumnado que tenemos en cada clase para adaptar las actividades y la manera de impartir las diferentes unidades didácticas a las necesidades particulares que presenta nuestro alumnado para optimizar su proceso de aprendizaje. Así, si hablamos del perfil del profesor, no sirve únicamente la buena voluntad y el empeño a la hora de crear programas eficaces. Hace falta una formación especializada por parte de los docentes y saber utilizar los recursos adecuados a cada contexto educativo, orientados a un colectivo estudiantil concreto. De este modo, el profesorado debería estar especializado en la didáctica para la enseñanza de segundas lenguas y, a su vez, estar especializado en la didáctica para la educación de personas adultas y en la pedagogía intercultural (Hernández, Roca, Villalba, 2007).

Para ofrecer una pedagogía intercultural, resulta necesario conocer los aspectos básicos culturales de nuestros alumnos, sus itinerarios, deseos y maneras de aprender. Referente a esto, el hecho de que los alumnos presenten maneras de aprender diferentes a las que estamos acostumbrados como docentes (y consideramos eficaces) no significa que no sean eficaces las maneras que tienen de aprender nuestro alumnado. Posiblemente es una

muestra más de la falta de información mutua y del país receptor, influenciado por sus criterios y valores distintos al de otras culturas (García, n.d.).

Cuando hablamos de enseñar la lengua en base a las necesidades particulares de nuestro alumnado inmigrante, nos referimos a conocer su bagaje personal para saber qué es lo que más les urge aprender de la lengua para satisfacer sus necesidades más primordiales. Es más común de lo que parece que un profesor desespere porque no entiende las estrategias, dificultades o la procedencia de los errores que realizan sus alumnos, principalmente por la falta de información y de estrategias profesionales que tiene el docente para hacer frente a estas situaciones. Por ejemplo, si trabajamos con alumnado inmigrante analfabeto, lo más importante será potenciar el lenguaje oral a la hora de enseñar la lengua para que desarrollen dicha capacidad lo antes posible, quedando en segundo plano el trabajo escrito y lector (García, n.d.). Podríamos decir que, en su mayoría, el alumnado inmigrante aprende la lengua con un cierto grado de estrés que repercute en todo su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, a veces, desencadena el desarrollo de estrategias comunicativas rápidas y operativas, por parte del alumno, para hacer un uso funcional de la lengua meta (Oliveras, 2000).

Como vemos, el poder abarcar todas estas necesidades que presenta nuestro alumnado inmigrante tiene su base en la formación y especialización del docente, ya que un docente normal, sin especialización, no está capacitado para enseñar la lengua española a inmigrantes analfabetos, por ejemplo, ya que en dicho caso sus necesidades y proceso de aprendizaje distan mucho del que sería el estándar en el proceso de aprendizaje de un adulto que haya participado en el mundo académico alguna vez, durante un periodo de tiempo en su vida (García, n.d.). Así, sería interesante que este proceso de formación y de especialización en la didáctica para enseñar segundas lenguas a inmigrantes, sea impulsado y avalado por las distintas instituciones que se dedican a la atención educativa de este colectivo (Hernández, Roca, Villalba, 2007). Además, estas formaciones deben dotar al docente de habilidades profesionales como la capacidad de flexibilidad y de adaptación a diferentes contextos y necesidades, atendiendo la diversidad que se encuentre en cada curso (Molina, Ibarra, Barral, n.d.).

Cierto es que hoy por hoy, son varias las instituciones dirigidas a la enseñanza del español como segunda lengua que trabajan con un mismo colectivo de inmigrantes. No obstante, estas presentan una vaga coordinación que repercute en el aprendizaje de los alumnos. Esta situación debería cambiar, ya que es importante que exista cierto grado de coordinación entre estas instituciones para rentabilizar los esfuerzos y, así, desarrollar un proceso de enseñanza más eficaz. A través de la coordinación de servicios, se podrán abarcar más y mejor las

necesidades de aprendizaje que presenta la persona en los diferentes ámbitos que la componen.

Aprender una nueva lengua, para la mayoría de los inmigrantes adultos supone un reto que conlleva un estado de superación personal. Además, al inicio suele ser difícil sentirse integrado en la nueva comunidad. Para ello, es positivo el refuerzo oral y el reconocimiento explícito de los avances del alumnado porque les refuerza anímicamente en su proceso de aprendizaje y de autosuperación (González, Núñez, Hernández, Villalba, 2008).

Si queremos facilitar este proceso a nuestro alumnado, sería muy positivo que nos informáramos más acerca de su cultura materna. Si conocemos aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de su cultura materna, podemos ayudarles a hacer puentes con los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la cultura hispanohablante. A través de los puentes, de marcar las similitudes y diferencias entre ambas culturas, facilitaremos el conocimiento, de los nuevos aspectos pragmáticos, y su posterior aceptación e integración. Asimismo, disminuirémos los estereotipos negativos que se generan, producto del choque cultural. Para hacerlo, es importante que diferenciamos los juicios negativos originados por interferencias con la cultura materna de aquellos que son ocasionados por una inadecuada percepción individual de un hecho puntual. Los primeros son más difíciles de corregir, pero son de ellos que derivan más prejuicios y juicios negativos sobre la cultura meta, por lo que es importante trabajar para desmontarlos. Y, eso, podemos lograrlo si conocemos más la cultura nativa de nuestro alumnado, porque nos capacitará para hacer de puente entre lenguas y culturas (Ortí, 2004).

Para concluir, como profesionales y como ciudadanos debemos tener siempre presente que el aprendizaje de segundas lenguas favorece el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, que nos beneficia a nivel individual y al conjunto de nuestra sociedad, en sí. Así, es particularmente importante que como profesionales en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas nos responsabilizamos de nuestra tarea educativa, considerando que somos agentes clave en este proceso educativo, y que la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados precisa de docentes especialistas en el ámbito para garantizar la eficacia del proceso de aprendizaje de este tipo de alumnado. Recordemos que la programación para la enseñanza del español deberá estar adaptada a las necesidades y características particulares de este colectivo. (Molina, Ibarra, Barral, n.d).

4.1.1.1.La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes inmigrantes

Según mi propia experiencia como educadora social, la situación actual que se encuentran los servicios sociales de nuestro país es el elevado número de jóvenes marroquíes que vienen a vivir a España sin documentación. Estos, a veces, afirman tener una edad menor de la que tienen para poder acceder a ayudas y a diferentes recursos sociales. Y esa situación no solo se da en los jóvenes inmigrantes no acompañados, sino que también ocurre que algunas familias, con un nivel socioeconómico bajo, afirman que sus niños son menores, a pesar de no serlo, para que puedan acceder a ciertas ayudas o prestaciones. Otro de los motivos por los cuales algunos deciden hacerlo es para poder acceder a una educación gratuita.

Es importante escolarizar a los jóvenes de familias inmigrante, cuando aún se encuentran en edad de ser escolarizados. La escolarización de estos jóvenes aumenta su integración en el nuevo país tanto social como laboral. La escuela debe hacer especial hincapié en que estos jóvenes aprenden la lengua nativa del país, ya que su dominio supone una herramienta vehicular para desenvolverse en el nuevo país. Para estos jóvenes, la adquisición de la nueva lengua es tan importante como la competencia académica que pueda obtener cursando otras asignaturas escolares. Los estudiantes que no dominan la lengua utilizada en dicha institución educativa ocasiona inferioridad de condiciones para poder acceder a todo el currículum escolar. Por esto es tan importante que estos jóvenes reciban un soporte lingüístico focalizado en el aprendizaje de esta segunda lengua (Molina, Ibarra, Barral, n.d).

Es una realidad que el hecho de tener grupos mixtos de estudiantes nativos y no nativos supone una dificultad extra añadida en nuestras aulas. Tener estudiantes de culturas variadas a veces produce la necesidad de tener que hacer adaptaciones curriculares de los recursos educativos ofrecidos. Además, también dificulta la práctica didáctica porque exige que el docente tenga una preparación o formación previa en la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes para poder atender las necesidades de estos alumnos.

En adición a ese requerimiento, diferentes estudios señalan que para obtener los mejores resultados en el grupo clase, lo mejor es poner en práctica un modelo de escuela inclusiva, incorporando un programa de enseñanza de segundas lenguas específico (González, Núñez, Hernández, Villalba, 2008). El modelo de escuela inclusiva se caracteriza por buscar atender las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos que hay en una misma aula, con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y a la exclusión social. La escuela inclusiva reconoce que todos los alumnos tienen igualdad de derecho a pertenecer en una comunidad, cualquiera que sea su cultura, ideología, sexo, etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o incluso una sobredotación intelectual. El mérito de estas escuelas se encuentra en lograr cambiar las

actitudes de discriminación para crear comunidades que acepten a todos y colaboren en la construcción de una sociedad integradora. Para lograrlo, todos los alumnos deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz (Ortín, 2019).

Para poder lograrlo, es importante que el docente ofrezca respeto e inclusión a la lengua y a la cultura de origen del alumnado inmigrante para que este se sienta a gusto en el aula y muestre predisposición al aprendizaje de la nueva lengua y cultura. Si el alumno no siente amenazada su identidad cultural se mostrará más abierto a impregnarse de la nueva cultura. Solo a través de la predisposición y de la apertura del alumno hacia la nueva lengua y cultura se puede promover la creación de una nueva identidad intercultural (Molina, Ibarra, Barral, n.d). Por esto es tan importante que el joven no sienta que se le pretende imponer una nueva lengua y cultura que suplemente la suya. Los docentes debemos promover que el alumno sienta que puede integrar las dos lenguas y culturas al mismo tiempo.

Así, por un lado, se requiere incluir los programas de segundas lenguas en el proyecto educativo del centro educativo, en cuestión. Y, por otro lado, se requiere que el profesorado del centro se implique profesionalmente en la impartición de este proyecto. Para ello, una vez más, es importante la concienciación de esta problemática, por parte del profesorado, y que tomen la responsabilidad de su labor profesional en esta realidad social y educativa. Este proceso de concienciación y de responsabilización conlleva la comprensión de la importancia de formarse en este ámbito específico, para lograr el éxito de los programas específicos en la enseñanza de segundas lenguas, logrando una adecuada escolarización del grupo de estudiantes no nativo (González, Núñez, Hernández, Villalba, 2008).

Resulta importante hacer especial hincapié en la evaluación escolar, ya que los centros escolares deben tener en cuenta que los estudiantes no nativos necesitan tener unos ítems a evaluar particulares, considerando que están cursando un currículum transmitido en una lengua que no es la suya materna, por lo que el nivel de dificultad del aprendizaje y el proceso de integración de contenidos es mayor debido a la falta de comprensión que puede suceder, en distintos ámbitos de aprendizaje del alumno. Así, tiene que realizarse una adaptación de las pruebas de evaluación y de sus criterios a los diferentes niveles de dominio de la segunda lengua (González, Núñez, Hernández, Villalba, 2008).

Además de la necesidad de aplicar en el currículum escolar la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, y la formación del profesorado en este ámbito específico, González, Núñez, Hernández y Villalba (2008), aportan que las claves para un proceso de aprendizaje y de adaptación exitoso por parte del alumnado extranjero radica en la organización de los centros.

Con esto, los autores se refieren a que debe existir una relación de coordinación entre los equipos docentes encargados de llevar a cabo esta tarea educativa, una participación activa por parte de los responsables educativos. Así, debería realizarse una inspección cada cierto tiempo para controlar que los anteriores aspectos se cumplen y que las clases funcionen correctamente. También, debería hacerse una revisión para controlar que se utilicen los recursos adecuados según las necesidades y características del alumnado presente. En este proceso, la participación de las familias en la escuela es un aspecto importante para potenciar la relación entre familia y escuela y, de este modo, mejorar el proceso de aprendizaje del joven.

4.1.1.2.La enseñanza de una segunda lengua con fines laborales

La intercultura es un ámbito con peso a la hora de enseñar un segundo idioma con fines laborales, ya que entendemos que en el mundo laboral existen numerosos aspectos pragmáticos y socioculturales que interfieren a la hora de utilizar la lengua en este tipo de contextos de manera adecuada.

Muchos son los jóvenes inmigrantes que deciden residir en un país con el objetivo de mejorar su situación laboral porque en dicho país tienen más y/o mejores ofertas de trabajo que las que tuvieron en su anterior país de residencia. Así, muchos de ellos tienen la necesidad de aprender la lengua del país de nueva residencia para desenvolverse efectivamente en su puesto de trabajo. Para ello, existen cursos para capacitar lingüísticamente a los jóvenes trabajadores inmigrantes, tanto para que puedan acceder a distintos lugares de trabajo como para progresar en su puesto de trabajo actual. La dificultad de estos cursos reside en compaginar los conocimientos generales que deben adquirir los estudiantes al aprender una nueva lengua, con los conocimientos específicos que necesitan aprender según el puesto de trabajo que tengan (Hernández, Roca, Villalba, 2007).

Entendemos, pues, que es importante la incorporación de contenidos pragmáticos en la enseñanza de una lengua con fines laborales, ya que el estudiante necesita saber las características básicas de la nueva lengua y cómo hacer un uso adecuado de la misma según el contexto comunicativo y social en el que se encuentre el alumno. Debemos tener presente que según la cultura y, por tanto, el idioma, las personas actuamos diferente en el ámbito de las negociaciones, por ejemplo, o a la hora de dirigirse a compañeros de trabajo y a sus superiores.

4.1.2. Programas para enseñar español a inmigrantes

Cualquier programa para la enseñanza de lenguas debería tener su referencia en el Marco común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas (en adelante MCRE), sea cual sea el colectivo para el que vaya dirigido el mismo. A partir de aquí, será necesario adecuar nuestra programación a las necesidades de nuestro alumnado (Hernández, Roca, Villalba, 2007).

En caso de tener que dar clases a un colectivo analfabeto, por ejemplo, las sesiones deberán basarse en la oralidad y hacer un gran uso de los medios audiovisuales, obviando actividades basadas en la lectoescritura, para facilitar su aprendizaje. En base a esto, las actividades que ofrecemos en nuestra programación deben incorporar gran variedad de materiales audiovisuales tales como audios, imágenes, videos y dramatizaciones para facilitar la comprensión y la interpretación de los contenidos, además de facilitar su memorización, asimilación para su posterior reproducción. Un error que se suele cometer a la hora de enseñar el español a este colectivo es eludir los aspectos gramaticales. Lo mejor para trabajar la gramática, que evidentemente es necesaria, es hacerlo de forma implícita incorporando los aspectos gramaticales dentro de la unidad comunicativa de la lengua, enseñando dichas estructuras de manera implícita al alumno. El profesional debe ser consciente de que este proceso será lento y debe ser muy progresivo porque será realmente difícil para el alumnado analfabeto, ya que supone un gran esfuerzo para ellos, sobre todo en la edad adulta (García, n.d.).

No obstante, según García (n.d.), si nos encontramos con alumnado que quiere ser alfabetizado, nuestra tarea deberá ser alfabetizar en las cuatro destrezas, y eso requiere de una formación profesional específica, y de experiencia en el sector por ser este un ámbito complejo. El aspecto más complejo de trabajar se encuentra en la escritura, por la necesidad de hacer un correcto reconocimiento, comprensión, identificación y reproducción del sonido-grafía-letra. Esta autora considera más difícil aprender a hacerlo a la hora de escribir que a la hora de leer. En base a esta afirmación, la profesional considera que los pasos a seguir a la hora de impartir clases deberían ser:

1. Trabajar la lengua en su nivel oral
2. Practicar el reconocimiento de las letras escritas en un modo simple para trabajar el reconocimiento del sonido-grafía-letra
3. Hacer prácticas de lecturas con frases sencillas

4. Aprender a escribir frases con sentido completo.

Estos puntos parten de la idea de que sin una comprensión mínima de la lengua no puede haber alfabetización, de que los estudiantes necesitan trabajar la conciencia fonológica, el trabajo de comprensión lectora contextualizado y significativo, y la producción gramatical en la escritura.

Como profesionales, nuestra tarea es conocer los motivos por los cuales el alumnado decide formarse en la lengua española, es decir, analizar y conocer muy bien sus necesidades, si por ejemplo, lo hace para fines profesionales, deberemos adecuar nuestra enseñanza a satisfacer su necesidad de aprendizaje, por lo que lo que les enseñemos deberán ser funcional para el alumno, y los contenidos siempre tendrán que estar relacionados con el ámbito profesional del alumno, estar contextualizados y ser significativos (García, n.d.).

Así, para diseñar este tipo de cursos específicos se requiere conocer los motivos por los cuales nuestro alumnado ha decidido cursar tal curso y cuál es su nivel de formación en el ámbito. A partir de esto, estableceremos los objetivos y contenidos del curso. En los cursos con fines laborales, la cualificación ha de centrarse en el correcto uso lingüístico de la lengua según contexto laboral pertinente (Molina, Ibarra, Barral, n.d.).

En los cursos de español con fines laborales han de tratarse contenidos que lleven al alumno al conocimiento de aspectos generales básicos del país, como el funcionamiento del sistema sanitario, del mundo laboral, los derechos y deberes que se tienen como ciudadano, ya que estos varían dependiendo del país. Los alumnos necesitan este conocimiento para poder desenvolverse, por sí mismos, en los diferentes contextos de su entorno personal y laboral. Estos cursos deben diferenciarse de los cursos específicos para aprender segundas lenguas, pero en el caso del colectivo inmigrante estos cursos deberían ser cursos complementarios. (González, Núñez, Hernández, Villalba, 2008).

Un aspecto interesante a tener en cuenta para el diseño de nuestra programación sería conocer el estilo de vida y las intenciones de movilidad que tienen nuestros alumnos. Esto nos ayudaría a adecuar más nuestra programación, ya que si tenemos un alumnado que suele moverse mucho, en ese caso sería más conveniente programar cursos intensivos de duración trimestral, o cuatrimestral, para obtener mejores resultados. Los cursos, a modo orientativo, deberían tener una duración de 180 horas, tratándose de los niveles A1 y A2, y de unas 300 horas, tratándose de los niveles B1 y B2 (Hernández, Roca, Villalba, 2007).

Sería interesante, a la hora de diseñar programas específicos, realizar una investigación sobre las distintas acciones y buenas prácticas llevadas a cabo en este ámbito, tanto en nuestro país como en otros, ya que estas prácticas presentarán cierto grado de validez, al menos en el contexto donde fueron aplicadas, y nos pueden ser de utilidad (Molina, Ibarra, Barral, n.d).

Hernández, Roca y Villalba (2007), plantean diferentes propuestas para la creación de programas educativos con fines laborales:

- La enseñanza de la segunda lengua debe ser un instrumento que facilite el acceso al trabajo por parte del alumnado, que le permite hacer frente a las dificultades lingüístico-laborales que va a encontrarse en su nuevo trabajo y que, además, dicho aprendizaje le sea útil para progresar en su nuevo trabajo o para aspirar a encontrar otros trabajos.
- Los objetivos de este curso deben ser lograr una adecuada competencia comunicativa general para facilitar la participación activa del alumno en su entorno social-laboral, desarrollar una competencia lingüística laboral que le permite satisfacer los diferentes obstáculos comunicativos que deberá hacer frente en su entorno laboral, y lograr una efectiva capacitación o actualización laboral.
- Debemos entender que los cursos de lengua con fines laborales deben dirigirse a todo tipo de alumnado con diferentes niveles de competencia lingüística, no únicamente a aquellos que presentan un nivel inicial de esta.
- En estos cursos, deberán incluirse, también, contenidos relacionados con el lenguaje para la ciudadanía, tales como la organización política administrativa, la participación ciudadana, los deberes y derechos de los trabajadores, entre otros.

4.1.2.1. Evaluación en los programas específicos

Villalba y Hernández (2008) nos adelantan que la evaluación del aprendizaje de la nueva lengua en estudiantes inmigrantes es uno de los aspectos menos desarrollados. Estos autores critican que este método de evaluación esté orientado a un único nivel de dominio en términos absolutos: se conoce o no se conoce la segunda lengua. Además, añaden que las técnicas y los procedimientos evaluativos que se llevan a cabo en este ámbito están poco elaborados. Según estos profesionales, estas deficiencias son consecuencia de la inexistencia de un currículum específico para este tipo de enseñanza.

La evaluación es el instrumento clave de este proceso educativo, para analizar los resultados de estos programas específicos con currículos propios, y, también, para evaluar la tarea docente del profesional especializado, con el objetivo de asegurar el éxito de este proceso educativo tan específico y complejo. Los instrumentos y procedimientos evaluativos deberán adecuarse a las características específicas del programa elaborado en cada contexto educativo, de manera que la evaluación de los programas será de un modo u otro según el programa diseñado, en un contexto determinado. De este modo, los ítems de evaluación se diseñarán en base al nivel formativo y a las competencias que presente el alumnado que participe en estos cursos. Toda esta programación evaluativa deberá quedar registrada en el currículum de enseñanza de la organización educativa que pretenda impartir tales cursos (González, Núñez, Hernández, Villalba, 2008).

Al finalizar la evaluación, se deberían emitir certificados que acrediten el aprendizaje realizado, los conocimientos adquiridos y, por ende, el nivel de la lengua logrado al finalizar el curso. Estos certificados deberían ser diseñados por todos los centros que imparten cursos de enseñanza de segundas lenguas y, al finalizar el curso, dárselos a sus alumnos. La información detallada que conlleva esta acreditación puede ser de gran utilidad en el caso de los trabajadores, ya que este proceso formativo será una promoción hacia el mundo laboral indiscutible que les abrirá puertas a nuevas posibilidades en el mundo laboral. Además, estas certificaciones deben ser gratuitas y asequibles a todos los estudiantes que hayan realizado el curso. Así, verán una recompensa a su tiempo y esfuerzo invertido. Por tanto, es necesario que las administraciones públicas acuerden unos niveles mínimos comunes que compartan los diferentes programas de enseñanza de segundas lenguas, partiendo de unas prácticas didácticas básicas comunes y de unos ítems evaluativos básicos comunes para referenciar las certificaciones (González, Núñez, Hernández y Villalba, 2008).

Si abordamos las características de la evaluación dirigida a jóvenes inmigrantes hasta los 16 años, Damico (1992) afirma que la mayoría de los jóvenes inmigrantes suelen escolarizarse en clases ordinarias, teniendo de compañeros a nativos. En dicho contexto, el nivel de contenidos aprendidos en las diferentes asignaturas es igual tanto para el alumnado nativo como para el alumnado recién llegado. Sin embargo, el alumnado recién llegado no posee el mismo nivel de lengua y esto dificulta la comprensión de las demás asignaturas. Este profesional critica este hecho por no tratarse de las mismas situaciones de aprendizaje la que se encuentra un nativo con las que se encuentra un recién llegado. El no adecuar los ítems de enseñanza al colectivo recién llegado limita sus posibilidades de mejora y el ritmo de su progreso. Además, Damico afirma que suele producirse una visión estereotipada de que los jóvenes inmigrantes marroquíes son un colectivo poco inteligente y con pocas capacidades

académicas, poco motivados y predispuestos al aprendizaje. Estas bajas expectativas del profesorado hacia al alumno empobrecen su proceso de aprendizaje y, también, la evaluación que reciben. Es lo que se conoce como efecto Pigmalión. De este modo, la evaluación de los alumnos nativos persigue diferentes objetivos que la evaluación que reciben los jóvenes inmigrantes, siendo estos evaluados con el foco en encontrar sus déficits educativos y remediarlos agrupando a este colectivo en un grupo especial para que se les enseñe segregados del grupo clase y, en consecuencia, se reducen sus potencialidades reales de aprendizaje.

4.2. Pragmática cultural

Según Pinto y Ortega (2014), la pragmática es el apartado de la lengua destinado al estudio de cómo utilizar el lenguaje de manera apropiada según el contexto comunicativo social en el que nos encontremos inmersos. La pragmática es una área muy extensa y compleja que supone el estudio interdisciplinar abordado desde los ámbitos de la filosofía, la sociología, la antropología y la comunicación para dar lugar a esta comprensión de la lengua analizada en su contexto de uso. De este modo, entendemos que la pragmática aporta la perspectiva de que las personas nos comunicamos en un contexto específico y que para entender los enunciados que emiten los sujetos, mayoritariamente necesitaremos información acerca de ese contexto. Asimismo, tiene como objetivo investigar la relación existente entre el significado de los enunciados emitidos en relación con el contexto en el que se emiten.

La definición de Escandell (1993) de pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje. Para ello, deben analizarse las nociones del emisor y del destinatario, la intención comunicativa, el contexto verbal, y la situación o el conocimiento del mundo que presentan los interlocutores. Asimismo, hay dos enfoques diferentes para interpretar el concepto de pragmática: la pragmática entendida como la relación del significado gramatical con el hablante, y con lo que se intenta describir y la pragmática entendida como el análisis de la relación entre la forma de las expresiones y las actitudes de los usuarios.

Otra buena definición de pragmática es la que nos ofrece Vidal (2002), al definir la pragmática como: “Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.”

Así, podemos decir que la competencia pragmática es la capacidad de saber hacer un uso correcto del lenguaje, teniendo en cuenta el contexto concreto en el que se encuentra el emisor del mensaje. Cohen (2010), añade que esta competencia también recae en el oyente del enunciado, no sólo en el que lo emite, ya que el oyente, para tener dicha competencia, debe interpretar lo que el emisor quiere decir, lo que no le dice, y qué mensaje está expresando a través de su comunicación no verbal, es decir, a través de su cuerpo, para entender sus verdaderas intenciones en el acta comunicativo. Además, este autor enfatiza la importancia que tiene la comunicación indirecta. Así pues, considera que gran parte del acto comunicativo recae en este ámbito, refiriéndose a la entonación, lenguaje corporal, pausas, entre otros. Por lo que ser competente pragmáticamente supone tener la capacidad de expresar enunciados adecuadamente e interpretarlos del mismo modo, incluidos los significados indirectos.

Estudiar la pragmática cultural de la lengua que estamos aprendiendo, en este caso, el español, contribuye a ser más consciente de estas diferencias que presentan las culturas y que se muestran en los actos de habla, influenciando considerablemente la manera de relacionarse unos con los otros. Un ejemplo de esto son las normas de cortesía verbal que mantiene cada cultura, saludarse dando la mano o dando uno o dos besos, el contacto visual, la distancia entre las personas a la hora de comunicarse, entre otros aspectos. Resulta prácticamente inevitable no emplear los hábitos lingüísticos que tenemos interiorizados de nuestra lengua materna en la lengua que estamos aprendiendo, ya que se suele hacer sin uno darse cuenta, lo que recibe el nombre de transferencia lingüística. Por eso es tan importante estudiar la pragmática, para conocer estas diferencias e interactuar con nativos apropiadamente según las características pragmáticas de su lengua para que no se produzcan problemas por una mala interpretación o conocimiento de las normas de conducta mostradas en los actos de habla de cada comunidad y contexto concreto (Pinto, Ortega, 2014).

Además, trabajar contenidos culturales aporta una visión más realista de la lengua y la cultura que se está conociendo, ya que existen muchos prejuicios que pueden influenciar negativamente tanto a la hora de aprender una lengua como en el momento de establecer relaciones con personas nativas de esa lengua. En el caso del español, existen tanto prejuicios positivos como negativos, como en la mayoría de las culturas. Los prejuicios más generalizados a nivel positivo es la geografía que presentan España y la calidez que desprenden sus habitantes, pero, por el lado negativo, se conoce el mal prestigio que tiene España frente a otros países, y la personalidad de sus habitantes que puede producir un

choque cultural con la personalidad de personas de otras culturas. Por esto es tan importante trabajar los estereotipos para romperlos y que, en consecuencia, estos no influyeran negativamente a nuestro alumnado a la hora de interactuar con la cultura hispánica (Sánchez, 2014).

4.2.1. El principio de cooperación

Según el diccionario de términos clave de ELE, redactado por el centro virtual del Cervantes, se entiende por principio de cooperación aquella actitud de colaboración que muestra un interlocutor al entablar una conversación con otra persona. Asimismo, el interlocutor facilita el intercambio comunicativo y mantiene una actitud de apertura hacia lo que el otro quiere comunicarle.

El creador de este modelo pragmático es el filósofo americano Grice, el que definió dicho principio como la contribución que mantiene el interlocutor, durante todo el transcurso de la conversación, para que dicho acto comunicativo pueda desenvolverse con éxito. Este principio no es normativo y se da por supuesto que es aceptado por todos los que participan en una conversación, pero que no siempre se da. Este autor analizó la lógica que actúa y rige en la conversación, y a partir de este análisis nacieron las cuatro normas o categorías que Grice llama máximas, que rigen este principio de cooperación:

- Máxima de cantidad: Relacionado con la cantidad de información que dan los interlocutores en las interacciones orales. Asimismo, se refiere a dar la cantidad de información apropiada según el contexto comunicativo y con el interlocutor con el que se encuentre el emisor del mensaje.
- Máxima de calidad: Esta hace referencia en compartir información verídica y comprobable.
- Máxima de relación: Que la información que des sea relevante.
- Máxima de manera: Referente al modo de transmitir la información, que debe ser claro, con un discurso breve y ordenado y evitando ambigüedades.

A continuación, cervantes nos ofrece un ejemplo para aclarar estos conceptos y para entender qué sucede cuando se violan estas máximas. Si un chico le pregunta a una chica “¿Cómo te llamas?” y la chica le responde “Tengo novio”, se está violando la máxima de relación, ya que aparentemente la respuesta no está relacionada con la pregunta. Ahora bien,

el interlocutor puede inferir a partir de la respuesta ilógica que da la chica que la chica no siente interés por él y no quiere que la molesten.

Asimismo, el concepto de inferencia ha desencadenado la necesidad de contextualizar las prácticas de la lengua y activar la competencia sociocultural. De este modo, el estudiante sabrá que es relevante decir en cada contexto, o la cantidad de información que debe proporcionar. Además, con este trabajo podrá desarrollar estrategias para acceder a lo no dicho explícitamente, pero sí implícitamente, que es la implicatura del mensaje emitido.

4.2.2. Análisis contrastivo entre la pragmática cultural española y la pragmática cultural marroquí

No se puede entender una lengua sin entender a sus hablantes y sus características culturales particulares, ya que estas influyen la manera en que las personas nos comunicamos. Al aprender una segunda lengua, el aprendiz debe adquirir conocimientos culturales y sociales acerca de la comunidad nativa de la lengua que está aprendiendo para hacer un uso adecuado de la lengua según el contexto social en el que se encuentre. Los aspectos pragmáticos que conllevan una lengua son importantes y deben conocerse. Los aprendices no suelen tener conciencia de que su comportamiento pragmático pueda diferir al habitual de la lengua que está aprendiendo. En consecuencia, estos no consideran la posibilidad de que las reglas pragmáticas pertinentes a su lengua materna difieran de la lengua meta y eso a veces produce malentendidos y conflictos.

Según Ortí (2002), en todo acto comunicativo se produce un intercambio de información en un doble sentido. Por un lado, se produce un intercambio de información referencial sobre el mundo, ya que cuando se habla, se habla referente a una temática. Por otro lado, se produce un intercambio de información sobre las relaciones que existen entre los interlocutores, la información interpersonal. Aquí es cuando interfieren el modelo de relación sociocultural que presenta cada persona según su cultura, que puede ser de igualdad o de superioridad, de pertenencia o no al mismo grupo, de empatía o de distanciamiento. Asimismo, hay modelos de interacción culturales basados en una jerarquía como ocurre en el modelo social marroquí, que tiene unas normativas sobre quién debe hablar primero, qué tono utilizar según el estatus social o de qué temáticas hablar y de cuáles no, por ejemplo. Esta jerarquía social rige cómo deben ser los actos de habla entre personas.

Otro aspecto pragmático que influye la manera de comunicarse es el empleo de un lenguaje formal o informal dependiendo del contexto. También, varían las reglas en el

comportamiento lingüístico social que varían según cada cultura. Un mal uso de la lengua según el contexto social puede conllevar la creación de estereotipos hacia el hablante, difíciles de romper, habitualmente (Vicente, Horno, 2016).

Como hemos visto anteriormente, el MCER (2001) evidencia la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa a través del trabajo sobre una conciencia intercultural que facilite al alumno establecer relaciones entre su cultura y lengua nativa con la cultura y la lengua que está aprendiendo para delimitar cuáles son sus similitudes y diferencias y actuar en base a estas.

Son varias las similitudes y diferencias entre la pragmática del árabe y la pragmática del español. Por un lado, cierto es que comparten aspectos tales como el espacio que se mantiene entre interlocutores al hablar y el hecho de evitar los conflictos durante las conversaciones. Este espacio que se mantienen entre los interlocutores durante el acto de habla, si muestran una interacción de cercanía o de alejamiento, junto con la existencia o ausencia de contacto físico se conoce como la proxémica. Así pues, según el Diccionario de términos clase de ELE del Instituto Cervantes (n.d.), la proxémica es la parte de la semiótica que estudia la organización espacial que mantiene cada persona según su cultura nativa y que influye los actos comunicativos.

No obstante, por otro lado, presentan diferencias notables como el trato igualitario a la hora de comunicarse. La lengua marroquí no presenta un trato igualitario, ya que este modelo se rige por emplear una forma distinta de comunicarse según el sexo y la edad del receptor del mensaje. Esto se debe porque es un modelo social comunicativo que se rige y desarrolla según la jerarquía de sus interlocutores, es decir, según la edad, el nivel socioeconómico y el sexo del interlocutor. Así pues, en la lengua marroquí, un hombre no debe dirigirse de igual modo al hablar con otro hombre que al hablar con una mujer porque el hombre posee una jerarquía superior a la de la mujer. En el caso de que un hombre hable con una mujer, el hombre está en una posición de superioridad en frente a la mujer y esto se refleja en sus interacciones orales. En el caso de la edad, siempre se tiene que hablar con mayor respeto y distancia social a una persona mayor, por lo que la persona mayor presenta una jerarquía superior a la de su interlocutor. En el caso de la lengua española, predomina un lenguaje igualitario, es decir, que las interacciones no se rigen por superioridad o inferioridad dependiendo del sexo de la persona, sino que en las interacciones orales son iguales hacia un hombre que hacia una mujer. Sin embargo, la edad sí que influye a la hora de mantener conversaciones, ya que en la cultura española se debe mostrar un cierto respeto hacia los

mayores, pero esta regla no se cumple tan estrictamente como sucede en los arabohablantes (Vicente, Horno, 2016).

En el estudio a través de un análisis conversacional que realizó Ortí (2004), profesor del Instituto Cervantes en Tetuán, analizó el contraste pragmático que se producía en las interacciones orales entre hablantes árabes y hispanohablantes. En estas interacciones, los árabes mostraban una postura menos relajada y más cerrada. En cuanto a los españoles, descubrió que son más enfáticos en la toma de turnos e interrumpen y solapan su intervención. Asimismo, se muestran más enfáticos en el transcurso de las interacciones: ríen más, hablan más rápido y utilizan un volumen más alto.

Al analizar las máximas conversacionales, los resultados fueron que los arabohablantes no recurren por sistema al halago ni a las mentiras sociales. Tienden a ser indirectos, a omitir la crítica negativa o a expresarla de manera atenuada. De nuevo, omiten determinada información para evitar el conflicto. A veces se transgrede la máxima de la cantidad o del contenido por exceso en alguna ocasión para reafirmarse socialmente. En resumen, los árabes siguen un patrón comunicativo menos próximo y más distante al interactuar con hispanohablantes que las que siguen en conversaciones monoculturales (Ortí, 2004).

Los prejuicios y los juicios negativos sobre la cultura meta nos muestran en qué etapa de aprendizaje cultural se encuentran nuestros alumnos, y si estos aún pueden ser corregidos. Asimismo, los malentendidos y errores pragmáticos se producen por una interpretación incorrecta de los patrones comunicativos. Este hecho es síntoma del escaso trabajo sobre la competencia pragmática y sociolingüística del alumno (Vicente, Horno, 2016).

Referente a los malentendidos, una fuente que los origina entre ambas culturas son los excesivos turnos de participación en las interacciones orales que conlleva la pragmática hispanohablante. Como este no es un aspecto compartido en la pragmática árabe, puede ocasionar efectos no deseados como que el hablante marroquí se muestre más distante y poco comunicativo porque siente que se le interrumpe demasiado cuando habla. Además, el enfático lenguaje no verbal del hispanohablante puede confundir al interlocutor árabe e interferir negativamente en la interacción (Vicente, 2018). Según el Diccionario de términos claves del Instituto Cervantes (n.d), la cinésica estudia los movimientos corporales conscientes o inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no. Este modo de expresión no verbal puede percibirse visualmente (la dirección de la mirada), auditivamente (aplaudir), táctilmente (tocar el brazo de un interlocutor) y cinestésicamente, es decir, a través de un objeto que actúa como transmisor (moverse constantemente). Así

pues, cada cultura presenta una cinésica pragmática más o menos destacable según cada cultura. En consecuencia, el desconocimiento de la cinésica de otras culturas puede ser fuente de malentendidos al interactuar dos personas de diferentes culturas, que tengan patrones distintos de cinésica, por la malinterpretación de los aspectos cinésicos de los interlocutores durante su interacción.

Por lo contrario, los hispanohablantes malinterpretan el modelo comunicativo cultural de los arabohablantes. Siguiendo con los resultados de la investigación realizada por Ortí (2004), los hispanohablantes pueden sentir que el interlocutor árabe les oculta información durante las interacciones orales por el uso excesivo de expresiones que relativizan el punto de vista del emisor árabe (“depende, es posible, más o menos”). Igualmente, se producen malentendidos acerca de la interpretación de la sonrisa en los interlocutores. Eso se debe a que los árabes utilizan la sonrisa, en muchas ocasiones, para atenuar problemas de minorización, por falta de comprensión lingüística o por un malentendido cultural. Sin embargo, los hispanohablantes relacionan la sonrisa como un símbolo de simpatía.

Hernández (1999), hace un análisis contrastivo de ambas lenguas analizando las máximas conversacionales. Asimismo, a modo esquemático, encontró las siguientes similitudes:

- Máxima de la cantidad: abunda la información en las interacciones, tanto información personal como información comprometida. Esta afirmación entra en contradicción con la que hemos visto anteriormente en la investigación de Ortí. Pero, si consideramos que esta máxima de cantidad se da en interacciones de trato igualitario, como pueden ser dos jóvenes, sí sería así. Cuando no se da este intercambio abundante de información, y más concretamente de información comprometida, es en contextos de interacciones de desigualdad social en la cultura árabe.
- Máxima de la cualidad (veracidad): encontró que no es una cultura que sobresalga por el uso frecuente de halagos, sino más bien se caracterizan por el uso frecuente de autoafirmaciones.
- Máxima de la manera: Ambas culturas utilizan un lenguaje, con un tratamiento y unos actos de habla más directos. Aquí, otra vez, entendemos que hace referencia en las interacciones orales simétricas.
- Paralenguaje: son enfáticos en sus expresiones
- Distribución del tiempo: se producen turnos breves, con pocos silencios y solapamientos en los turnos de habla.
- Distribución del espacio: se caracterizan por tener un modelo cercano, con contacto y miradas directas, y un uso expresivo de gesticulación corporal.

Sin embargo, Hernández (1999) afirmó que la cultura árabe y la del mediterráneo difieren en el modelo social. En la cultura árabe existe una potente ritualización lingüística y un estatismo social que influye notablemente los intercambios comunicativos. Esto se debe al modelo asimétrico, no igualitario, que presenta la cultura árabe, en contraste con la cultura española, donde el modelo es simétrico, de igualdad. Así pues, nacen las siguientes diferencias:

- Máxima de la cantidad: La cantidad de información aportada varía según el origen social del interlocutor, igual que el tipo de información ofrecida
- Máxima de la cualidad (veracidad): ambas culturas emplean un uso diferente de las mentiras sociales.
- Máxima de la manera: utilizan un código diferente, y unas formas de tratamiento diferentes, causadas por el propio modelo de interacción asimétrico
- Paralenguaje: existen diferentes rasgos según el origen social del interlocutor. En la cultura árabe, es muy importante seguir estos rasgos de expresión en los intercambios comunicativos según el contexto comunicativo en el que se encuentre el hablante.
- Distribución del tiempo: las secuencias y los turnos preestablecidos en ambas culturas no son equitativos, difieren unos de otros.
- Distribución del espacio: utilizan un lenguaje no verbal diferente, y en ciertos contextos comunicativos la necesidad de macroespacio para los árabes es importante.

Además, en la investigación mediante el análisis de seis entrevistas, Ortí (2002) descubrió que los interlocutores árabes no siguen exactamente los mismos patrones en las interacciones interculturales que en las conversaciones coloquiales monoculturales. En estas, los hablantes árabes siguen un modelo más distante que los hispanohablantes. Al analizar estas entrevistas, Ortí se percató de que el hablante árabe no considera a su interlocutor en este contexto como perteneciente al mismo grupo, lo que le inclina por una estrategia conversacional más distante que su interlocutor. Asimismo, gracias a estas entrevistas, descubrieron que los hablantes árabes, al no sentirse en un contexto simétrico, muestran más distancia personal (75 a 125cm). También, descubrieron que se producen pocos silencios en sus interacciones y que los españoles son más enfáticos en el lenguaje paralingüístico. Además, observaron que los hablantes árabes se mueven entre la autoafirmación de la cultura propia y el halago de la cultura de la sociedad de acogida, en busca del equilibrio. En definitiva, los hablantes árabes cuando interactúan con hispanohablantes, sin ser estos sus amigos, se sitúan en un punto intermedio entre un modelo despreocupado del conflicto y un modelo distante. Asimismo, se observó que en todas las entrevistas los arabohablantes se muestran preocupados por seguir la máxima de cualidad, para reafirmarse, utilizando

comúnmente la expresión “de verdad”., y la utilización de “creo que” para relativizar su enunciado. Como conclusión, podemos afirmar que los hablantes árabes se preocupan para encontrar las palabras adecuadas porque para ellos las formas son muy importantes.

Además, a estas diferencias que encontramos entre ambos modos de interactuar, cabe destacar que, por parte de los arabohablantes, cuando las dificultades lingüísticas aumentan, estas diferencias sobresalen aún más, aumentando el modelo de interacción menos próximo y más asimétrico (Ortí, 2002).

Otro aspecto que sucede a veces en las interacciones orales entre arabohablantes y hispanohablantes es que los españoles suelen mostrarse como receptores participativos, mostrando atención continuada con continuadores o aportaciones como “mmm” “sí” “ya” “ajá”, y ayudar a finalizar un enunciado emitido por el interlocutor. No obstante, el efecto de algunas de estas aportaciones provoca, en el interlocutor árabe, el sentir que le están interrumpiendo y, en consecuencia, el hablante cede o pierde el turno para cederlo al oyente español. De este modo, a pesar de que el hablante español utilice estos continuadores para estimular la intervención del interlocutor, si este lo hace de manera enfática y reiterada lo que acaba consiguiendo es que el hablante árabe sienta que le acota la duración de su turno de habla y, por consiguiente, este continúa manteniendo distancia y adopta una actitud menos participativa. En definitiva, en este tipo de intercambios las interrupciones constantes, a pesar de hacerlas en un sentido positivo, no favorecen la fluidez en dicha interacción (Gallardo, 1996).

Estos aspectos característicos de la pragmática árabe también debemos tenerlos presentes, como profesionales de la lengua española como segunda lengua, cuando enseñemos la lengua a nuestro alumnado de procedencia árabe para no causar interferencias pragmáticas con ellos sin querer. Teniendo en cuenta estos aspectos característicos de la pragmática árabe que hemos visto hasta ahora, las interacciones con nuestro alumnado árabe mejorarán considerablemente y lograremos que se sientan más cómodos. Asimismo, se recomienda que, al menos, en los niveles iniciales el profesor adopte un modelo comunicativo menos próximo, en sintonía con su interlocutor, para evitar malentendidos y situaciones incómodas para nuestro alumnado. También, puede contribuir a mejorar sus interacciones haciendo la transición entre turnos un poco más lenta, dejando un lapso de silencio y evitando los solapamientos, y tener un control del lenguaje no verbal excesivo. Además, cuando observemos que el alumno se siente incómodo por tener que aportar cierta información personal, o sea impreciso o indirecto a la hora de responder por considerar esa información comprometida, sería muy favorable que el profesor no se mostrara insistente ni adoptara una

estrategia conversacional próxima, ya que el alumno árabe se sentirá más incómodo aún. Para concluir, es recomendable enseñar estrategias conversacionales en el aula de ELE para evitar malentendidos en la comunicación multicultural (Ortí, 2002).

López (2002) considera que existen cuatro etapas distintas en la adquisición de la competencia cultural:

1. Etapa de percepción inicial. La persona capta lo que es diferente a su cultura nativa y hace una comparación de ambas culturas, lo que produce un choque cultural.
2. Etapa de generalización. En esta etapa, se cuestionan los valores de la nueva sociedad, especialmente los que no coinciden con la cultura propia. A partir de esta comparativa, pueden nacer los estereotipos y juicios negativos por la interferencia con la cultura materna, que son difíciles de corregir pero que como profesionales en la enseñanza de ELE debemos trabajar para que estos desaparezcan o disminuyan. Así pues, en esta etapa la persona hace generalizaciones sin tener demasiado en cuenta si el fenómeno observado es constante.
3. Etapa de reflexión. La persona reafirma sus conclusiones generalizadas en la etapa anterior, o las modifica, de manera que se tienen concepciones acerca de la nueva cultura más contrastadas con la realidad
4. Etapa de conceptualización. Esta etapa solo se puede experimentar si la persona entra en contacto directo con la cultura meta. A través de esta experiencia, se aprecian, comprenden y juzgan las diferencias de un modo más empático. Uno de los objetivos principales en las clases de ELE para inmigrantes es que el alumno alcance la etapa de conceptualización en el desarrollo de la competencia intercultural.

4.2.2.1. Cortesía y fórmulas de tratamiento diferenciadas entre el marroquí y el español

Vicente y Horno (2016) deciden centrarse, en su estudio, en analizar las diferencias pragmáticas existentes entre el modo de saludarse en la cultura marroquí con las formas de saludo que presenta la cultura española. Así, estas autoras nos muestran como el saludo es un acto de habla expresivo que presenta tres funciones principales: iniciar un acto de habla y reconocerse mutuamente, evidenciar el tipo de relación existente entre los diferentes interlocutores e interrumpir momentos de silencio y, por ende, la tensión social producida por el mismo. En base a estas tres funciones podemos observar como por este breve acto de habla condiciona en relativa medida el desarrollo de la conversación. Además, el modo de saludarse y de despedirse son rutinas lingüísticas llenas de significado, ya que pueden llegar

a denotar el estatus social que presenta el interlocutor o una muestra de la identidad social que presentan los participantes de una conversación. Estas rutinas lingüísticas están fuertemente ritualizadas en la lengua marroquí, siendo diferentes las maneras de saludar y de despedirse según el contexto y el estatus social que presenten los interlocutores, hecho que sucede en menor grado en la lengua española.

Según Brown y Levinson (1987), existen dos tipos de cortesía: la cortesía positiva y la cortesía negativa. La cortesía positiva es aquella que presentan las culturas que se preocupan por la pertinencia al grupo y la solidaridad entre los individuos. Por lo contrario, la cortesía negativa es la que está centrada en la libertad de acción e independencia que presentan los individuos a la hora de comunicarse. Según estos autores, tanto la lengua española como la lengua marroquí presentan una cortesía positiva, lo que quiere decir que ambos tipos de interlocutores se preocupan para hacer sentir al otro un miembro apreciado o válido en su comunidad, o lo contrario. En cuanto a la distancia entre interlocutores, ambas son culturas de aproximación. No obstante, a pesar de estas similitudes, encontramos varias discrepancias entre ambas. Entre ellas, podríamos decir que una de las más destacables es que el modelo comunicativo árabe marroquí es asimétrico y poco igualitario, a diferencia del español, que es simétrico e igualitario, ya que la sociedad española es menos estática y dependiente de la edad, sexo, religión o posición, al contrario que la sociedad árabe, hecho que se muestra en las situaciones comunicativas y que puede ocasionar conflictos en este tipo de situaciones comunicativas asimétricas.

Orti (2002) establece que el modelo de lengua árabe es asimétrico, y lo describe en base a las siguientes características:

- El hablante marroquí aporta más información en sus conversaciones, o menos, dependiendo de su estatus social, de manera que si este habla en exceso es porque busca reafirmar su identidad. Además, no se suele preguntar por información muy personal y comprometida.
- En la cultura árabe es común el uso de mentiras sociales, como halagos y uso de fórmulas para expresar opinión personal, teniendo como objetivo mantener el estatus social del interlocutor, es decir, que el receptor del mensaje transmitido por el emisor perciba y respete, a través de la comunicación, el estatus social del emisor del mensaje, ya que para los árabes dicho aspecto es de vital importancia, hecho que causa la existencia de un refinado y rico código de cortesía en la lengua árabe.
- Cuando mayor es el estatus social del hablante árabe, menos directo es a la hora de hablar porque cuida mucho el lenguaje que emplea a la hora de expresarse.

- Cuando los interlocutores presentan una distancia jerárquica entre ellos, al establecer una conversación muestran un posado más tenso y mantienen la mirada directa y sostenida entre ellos, con una sonrisa que no siempre es muestra de simpatía.
- En la conversación marroquí se establecen pocos momentos de silencio entre los turnos de habla
- El espacio entre los interlocutores es muy importante (de 75 a 125 cm)

4.2.2.1.1. Expresar agradecimiento

Ramajo (2013) hizo un estudio sobre las diferentes maneras que tienen los árabes y los españoles de expresar gratitud delante de cumplidos acerca de habilidades que presenta la persona a quién se le ha hecho tal cumplido. Así, observó que en el caso de que un árabe cocine y sirva el plato, este suele decir “que aproveche” o “salud y larga vida”, a lo que suelen responder “salud para ti” o “que Dios te alegre el corazón”, a lo que cuando la cocinera suele responder ofreciéndose a cocinar más platos. En cambio, los españoles solían responder al cumplido dando una explicación o preguntaban para reafirmar el cumplido. Un ejemplo sería decir “está buenísima la sopa!” y que el cocinero diga “es la sopa para romper el ayuno de Ramadán, que la hacen los marroquíes.”, otra posible respuesta sería “ ¿Estaba bueno?”.

Así, en el simple acto de expresar agradecimiento podemos observar como habitualmente se produce una transferencia de la lengua nativa, y sus pertinentes formas de expresar agradecimiento en este caso, a la segunda lengua, aspecto que denota nuestra lengua y cultura nativa (Ramajo, 2013).

4.3. Interculturalidad

4.3.1. ¿Qué es la interculturalidad?

Según el Diccionario de Términos Clave del Instituto Cervantes (n.d), la interculturalidad es la relación que establece una persona, en sí misma, entre diferentes culturas, de manera intencionada, para establecer relaciones entre ellas a partir del reconocimiento mutuo, integrando sus respectivos valores y formas de vida, de manera que se entremezclan entre sí y condicionan a la persona a vivir en base a las características de las dos, de modo que dichas culturas no se funden entre sí, sino que la persona íntegra con lo que más sintoniza de cada cultura, haciendo que estas características sean la base de su nuevo estilo de vida.

Esta definición también incluye el sistema de relaciones que se establece entre personas de diferentes etnias que se relacionan entre sí en una misma comunidad, aludiendo a la predisposición de mantenerse abierto a aprender y a impregnarse de los aspectos interesantes de la otra cultura. En relación con el ámbito de la enseñanza, se desea potenciar el desarrollo de valores sociales y promover la mejoría en las relaciones interpersonales entre los alumnos de diferentes culturas. Una definición parecida es la que nos ofrece la UNESCO (2005) en su artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, pero dicha organización añade que la interculturalidad radica en la interacción equitativa entre diversas culturas y tiene en cuenta la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo respetuoso mutuo.

Si nos basamos en la perspectiva del Instituto Cervantes, la interculturalidad es un aspecto que ya se ha introducido como elemental a trabajar en los contenidos procedimentales y actitudinales, en el currículo de diversas instituciones. Así, en la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural a través del cual potenciar el interés del alumno para aprender la otra lengua y aspectos pertinentes de su cultura, aprendiendo a pensar de un modo diferente a través de este conocimiento. Los alumnos crean nuevos conocimientos significativos de la cultura y la lengua que aprenden a partir de prácticas discursivas. En estas prácticas, todas las culturas presentes en el aula son valoradas de manera igualitaria, potenciando un aprendizaje cooperativo y compartiendo el valor de la diversidad, como puntúa, a su vez, la UNESCO.

El Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza de lenguas (2002) nos aporta una perspectiva muy interesante a la hora de hablar de interculturalidad, enfocada a la vivencia del alumno como punto de partida para definir la interculturalidad. Así, hace especial mención a que el sujeto que aprende una nueva lengua y, con ello, aspectos de una nueva cultura, no deja a parte su manera de expresarse y sus costumbres culturales pertinentes a su lengua nativa, sino que al impregnarse de una nueva lengua y cultura se renueva su forma de comunicarse y actuar, por esta mezcla e influencia de las dos lenguas y culturas, lo que nos lleva a la interculturalidad y al plurilingüismo. Las competencias cultural y lingüísticas referentes a cada lengua se ven modificadas por el conocimiento de otra lengua, lo que produce, generalmente, un cambio de conciencia, de destrezas y una mejora en las capacidades interculturales de la persona en sí. Además, el trabajo de los aspectos pragmáticos y socioculturales estimula la apertura hacia nuevas experiencias culturales por parte del alumnado. Este aprendizaje contribuye a desarrollar unos mecanismos para aprender segundas lenguas que van a ayudar al alumno a aprender otras lenguas con mayor facilidad. El Marco incluye que la interculturalidad lleva también el desarrollo de competencias

mediadoras por el hecho de poder hacer interpretaciones y traducciones entre los hablantes que no pueden comunicarse de forma directa entre ellos.

Álvarez (2011) aporta otra perspectiva de la interculturalidad al definir la interculturalidad como el entendimiento, comprensión y aceptación hacia el otro. Al mismo tiempo, no se refiere únicamente a la convivencia de personas de distintas culturas y a su interacción, sino a la habilidad que tiene una persona para aceptar y respetar las diferencias culturales que presenta cualquier persona. Por otra parte, supone la capacidad de poder integrar estas diferencias en su propia forma de entender al otro. Así pues, Álvarez nos ofrece el concepto de interculturalidad como una actitud ante la vida, una predisposición a impregnarse de nuevos aspectos culturales. Igualmente, defiende que esta es una actitud que potencia la tolerancia y la humanidad de las personas, aptitudes necesario en nuestro mundo globalizado actual. Si como profesores potenciamos la interculturalidad de nuestros alumnos estamos potenciando, a su vez, que nuestros alumnos lleven a cabo, de manera natural, interacciones basadas en intercambios igualitarios, donde ambos interlocutores presentan el mismo protagonismo y nivel de importancia en un proceso de comunicación horizontal.

La conciencia intercultural es lo que precisamos en nuestros días, necesitamos personas que se sientan un ser cultural, es decir, que presenten tanto aspectos de las diferentes culturas con las que han estado en contacto y haya contribuido a la formación de propia identidad. Una identidad intercultural que se presenta como un nexo de unión entre personas y entre culturas, que facilita las relaciones interculturales y la cohesión social, identidad que es susceptible a recibir una evolución permanente, consecuencia del contacto permanente con diferentes culturas (Atienza, 1997).

4.3.1.1.La asimilación y la aculturación

Después de haber analizado las diferentes concepciones de interculturalidad, podemos afirmar que la intercultural es lo contrario de la asimilación, y que la asimilación es lo contrario de la aculturación.

En primer lugar, entendemos por asimilación la integración de todos los aspectos que conlleva la cultura mayoritaria. Por tanto, si pedimos a una persona inmigrante que asimile la cultura nativa del país, lo que le estamos pidiendo es que abandone parte de su forma de ser, influenciada y condicionada por su cultura nativa. Esto no es lo que ilustra el concepto de interculturalidad. El hecho de exigir a una persona inmigrante que se adapte a las

características de la nueva lengua y cultura, es decir, al nuevo modo de relacionarse y de ser y de actuar resulta ofensivo e inmoral. La intercultura no pretende la asimilación, sino que pretende que la persona conserve los aspectos con los que se siente cómoda de su lengua y cultura nativa, y que pueda incorporar nuevos aspectos pertinentes a la cultura en la que está inmerso que sean afines a su persona (García, n.d.).

El concepto de asimilación supone, prácticamente, el antónimo del concepto de aculturación. Según Schumann (1978) la aculturación supone todo el proceso que hace la persona inmigrante para intentar integrarse en la nueva cultura que le rodea. Eso no quiere decir que la persona no vaya a sufrir un choque cultural, ya que esto resulta inevitable, en más o menos intensidad según la persona. El hecho de sufrir un choque cultural más o menos intenso depende de los siguientes factores: la personalidad de cada uno, el nivel de apertura que presenta cada uno hacia otras culturas y la distancia pragmática que existe entre la propia cultura y la cultura extranjera (Sánchez, 2017). Igualmente, debemos tomar consciencia de que sufrir un cierto choque cultural cuando una persona emigra a otro país forma parte del mismo proceso de adaptación al nuevo contexto, un proceso natural, necesario e inevitable. Habrá momentos en que nuestros alumnos estarán esperando unas reacciones concretas por parte de las personas nativas con las que interactúan, y que estas reacciones no se producirán porque no forman parte de la pragmática española, sino que forman parte únicamente de la pragmática marroquí. Por ejemplo, el hecho de darse dos besos entre hombres para saludarse es un aspecto común en la pragmática marroquí y muy poco común en la pragmática española.

Así pues, la aculturación son todos los mecanismos que la persona pone en marcha para conocer las diferencias existentes entre su cultura nativa y la nueva cultura con la finalidad de tener más conocimiento acerca de la nueva cultura y de cómo esta influye la manera de interactuar de las personas nativas de esa cultura. Este conocimiento conlleva que la persona no nativa sepa como interactuar con los nativos sin que se produzcan malentendidos o conflictos por la falta de conocimiento pragmático. A partir de este conocimiento, la persona no nativa puede aceptar e integrar estos nuevos aspectos culturales en su persona para adaptarse a las diferentes maneras de interactuar que propone la nueva cultura. De esta manera, la persona no nativa se comunicará de manera adecuada a cada contexto social.

4.1.2.La importancia de la intercultura en el aula de ELE

Hoy en día no podemos obviar la importancia del contexto a la hora de enseñar y de aprender una segunda lengua. Hasta hace poco, no se contemplaba la importancia de dar contenidos culturales en dicho proceso de aprendizaje, lo que ocasionó actividades con diálogos descontextualizados, que dificultan la comprensión de los textos y que potenciaban los estereotipos culturales. Sin embargo, la creación de nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas, como el enfoque nocio-funcional, ha aparecido la concepción de la lengua como un instrumento de comunicación, lo que refuerza el componente cultural que tiene integrado la lengua en sí misma. Ahora, adquirir una buena competencia comunicativa supone que los estudiantes deben entender la pragmática de la lengua para poder utilizar la lengua de manera apropiada, atendiendo a aspectos tales como por la cortesía verbal y no verbal, y de esta manera entender los mensajes en su plenitud, y emitir mensajes apropiados al contexto cultural en el que se encuentre el alumno. Para ello, los estudiantes necesitan conocer la realidad sociocultural en que se desarrollan los diferentes actos de habla.

De este modo, teniendo presente que todas las conversaciones conllevan aspectos pragmáticos implícitos, terminaremos con el ofrecimiento de diálogos descontextualizados para nuestros alumnos, que no conllevan ninguna carga significativa para ellos y que, por este mismo hecho, dificulta la integración y memorización de los nuevos contenidos ofrecidos, dando lugar al ofrecimiento de diálogos contextualizados a través de los cuales el alumnado puede identificar los diferentes componentes de toda situación comunicativa: la realidad social y afectiva de los interlocutores, los objetivos de la comunicación, si se trata de un acto de habla formal o informal y si el registro se adecua al contexto ejemplificado (Álvarez, 2011). Si se atienden a los aspectos pragmáticos que conlleva toda lengua, evitaremos los malentendidos, conflictos y disminuirémos el choque cultural que pueden experimentar nuestros alumnos.

Según Oliveras (2000), existen diferentes aspectos relevantes a tener en cuenta, ocasionados por el choque entre culturas, en el proceso de aprendizaje del alumnado:

- El choque lingüístico: Esto puede producir, en el alumnado, sentimientos tales como frustración, tristeza o rabia por la falta de competencia en la lengua extranjera.
- El choque cultural: refiriéndose al hecho de que, en cada cultura, existen unos aspectos de la lengua, como la cortesía lingüística, que son diferentes según la cultura y que ayudan a resolver problemas comunicativos, por lo que la falta de habilidad en el manejo de la lengua y sus componentes pragmáticos dificulta la resolución de los mismos.

- El estrés cultural: provocado por cuestiones de la propia identidad, como puede ser la variación en el estatus social de la persona al emigrar a otro país, la falta de reconocimiento personal, entre otros aspectos.

Carmen Guillén (2004) expresa muy claramente esta idea cuando, en su artículo, nos afirma que la lengua y la cultura son un todo que no se puede dividir, ya que todo proceso comunicativo se entiende en base a una dimensión social y cultural concreta que no puede ser obviada.

Si volvemos a fijarnos en lo que dice el Instituto Cervantes, más concretamente en lo que se especifica en su plan curricular, encontramos que en el índice de su inventario, encontramos que los apartados 10, 11 y 12, los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales respectivamente, destinados al trabajo de aspectos pragmáticos y socioculturales. El objetivo de este inventario es potenciar la creación de una identidad cultural plural por parte del alumnado. Si nos centramos en el punto específicamente intercultural, el punto 12, este nos presenta los siguientes aspectos a trabajar:

- Conciencia de la propia identidad cultural. Este es el apartado dirigido a la autoobservación, por parte del alumno, acerca de cómo le influyen sus propias creencias, valores, actitudes... en su perspectiva de cara a la vida y en su modo de actuar y de cómo estas influyen a la hora de integrar aspectos de otras culturas en la suya, en particular la de España y de los países hispanos. A partir de esta observación, se desea que el alumno elimine prejuicios que pueda tener hacia la otra cultura para tener una predisposición más positiva a la hora de relacionarse con nativos hispanohablantes. También, se incluye un proceso de autorreflexión para conocer que pensamientos nos limitan hacia la otra cultura para cambiarlos y dejar que nos obstaculicen el crear nuevas relaciones con los nativos.
- Percepción de diferentes culturas. Este ámbito se centra en detectar las diferencias culturales entre la cultura nativa del alumnado con la cultura hispanohablante, a la vez que encontrar puntos de unión entre ambas. Después de encontrar estas diferencias y similitudes, es el momento de comprenderlas y aceptarlas, incluso integrar algunos aspectos de la otra cultura a la nativa del alumno, potenciando así la interculturalidad del alumno, de manera que estas diferencias culturales queden integradas en la propia perspectiva cultural que tiene el alumno.

- Aproximación cultural. La aproximación cultural hace referencia al sistema de interrelaciones que el individuo establece entre la cultura meta y su cultura de origen, encontrando en ambas características comunes, identificando las características que presenta la otra cultura que suponen un mayor esfuerzo, por parte del individuo, para comprenderlos, ya sea por motivos personales, de creencias, como por las grandes diferencias que puede encontrar la persona entre ambas. Además, supone darse cuenta de los aspectos de la otra cultura que quieren integrar en su intercultural, y los aspectos que ya han integrado. También, la aproximación conlleva el acercamiento a las personas de la otra cultura para contrastar puntos de vista entre ellos, tanto culturales, como actitudinales, tabúes, entre diferentes temáticas.
- Reconocimiento de la diversidad cultural. Este ámbito hace referencia a la capacidad de la persona para reconocer aspectos de crecimiento, de progreso y/o de enriquecimiento personal que la persona puede aplicar en su propio modus operandi. También, incluye el conocer el sistema de relaciones entre la cultura nativa y la otra a nivel histórico, político y, también, en la actualidad.
- Adaptación, integración (voluntaria). En este apartado, posterior al reconocimiento de la diversidad cultural, ya se supone que la persona ha hecho una selección de las características que más le llaman la atención de la otra cultura, tanto de su estilo de vida, como de la manera de relacionarse con los demás, por ejemplo, y ha decidido integrar esta nueva manera de actuar a su propia identidad cultural. Además, aquí la persona ya ha creado mecanismos para predecir o explicar el por qué de unos actos de habla concretos, determinados por la cultura y el contexto comunicativo.
- La empatía. Este es un aspecto muy importante por trabajar socialmente y, también, en nuestras aulas de ELE. El alumnado debe esforzarse en entender la perspectiva de otras personas con culturas diferentes e intentar comprender dicha perspectiva y modo de actuar.
- Curiosidad y apertura. El alumno debería mostrar interés en conocer más acerca de la otra cultura, en los diferentes ámbitos que constituyen a la misma y mostrarse abierto a entablar conversaciones con personas de dicha cultura con la motivación de conocer más acerca de su cultura, con una actitud de respeto y de apertura hacia la misma.

- Distanciamiento y relativización. Este apartado resulta muy interesante porque hace referencia al proceso de reflexión crítica que debe llevar a cabo el alumnado acerca de su cultura nativa en comparación a la otra cultura, es decir, el alumnado debe reflexionar críticamente acerca de los valores, comportamientos sociales y modo de vida de su cultura nativa para evaluar estos aspectos en comparación a otras culturas para decidir si quiere seguir pensando y actuando bajo los mismos, o quiere incorporar valores, comportamientos sociales y/o estilo de vida de otras culturas por ser más afines a su persona.
- Tolerancia a la ambigüedad. EL alumno debe confiar en sus propios recursos para poder hacer frente a momentos de incertidumbre que se producirán en su proceso de aprendizaje y de experimentación hacia la otra cultura, ya que esto es consecuencia de la adquisición de una identidad pluricultural.
- Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo). Durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y de interculturalidad, la persona puede presentar momentos de estrés y de ansiedad producidos por el mismo proceso. Lo importante es que el alumno identifique cuáles son los factores que originan dichos sentimientos negativos en él para modificarlos, ya que durante el proceso de contacto con otras culturas se producen diferentes etapas: euforia, choque cultural, aceptación, rechazo...entre otras. Al final, el alumno debe ser consciente de que esto es un proceso hasta la aceptación e integración total de los aspectos de la otra cultura en su propia identidad pluricultural.

Es prácticamente inevitable que, al principio, cuando interactúan dos personas de grupos sociales y culturas distintas se puedan producir choques culturales por el hecho de haber crecido en realidades distintas. Esta situación debe ser considerada, y trabajada, en el aula, más cuando conviven personas de culturas distintas, y aún con más razón cuando parte de nuestro alumnado se encuentra inmerso en un contexto nuevo para él, donde se habla otra lengua que él no domina y que, además, predominan unas costumbres culturales diferentes a las que él está acostumbrado. Este es el caso del colectivo al que hacemos y haremos referencia en esta investigación: el alumnado marroquí inmigrante que vive en un país hispanohablante. Otro aspecto importante que debemos considerar como profesionales es que a mayor distancia que experimente la persona entre la cultura propia y la extranjera, mayor será el choque cultural que experimentará (Sánchez, 2014), por lo que como profesores debemos minimizar este impacto, haciendo saber a nuestro alumnado que es normal y común, y contribuyendo al dominio de la nueva lengua por parte de nuestro

alumnado y al conocimiento de los aspectos pragmáticos y socioculturales que pueden influenciar en su día a día.

Según Álvarez (2011), para que nuestras clases de ELE tengan un enfoque intercultural, deben poner en práctica, en el transcurso de las mismas, los siguientes puntos:

- Promover actitudes, conductas y interacciones positivas a través de la enseñanza-aprendizaje de los valores y conductas de la nueva lengua-cultura
- Facilitar la interrelación entre la cultura nativa del alumno y la cultura que está conociendo
- Trabajar bajo la perspectiva de la igualdad de todas las culturas en el aula
- Favorecer el conocimiento de las otras culturas y modificar los prejuicios existentes hacia distintos grupos sociales
- Conocer mejor su propia cultura
- Crear un espacio común de convivencia
- Favorecer la comprensión, tolerancia y empatización hacia el otro
- Promover el cambio de conciencia hacia la idea de la necesidad de lograr tener un mundo más justo

A partir de estos puntos, Álvarez (2011: 6) creó una parrilla de análisis intercultural que podemos utilizar para evaluar si nuestras clases de ELE son suficientemente interculturales. Esta es la siguiente:

Parrilla de análisis intercultural: Metodología comparativa			
	Siempre	Nunca	A veces
1.Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos			
2.Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales			
3.Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano			
4.Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro			
5.Adquirir un punto de vista propio			
6.Favorecer el conocimiento del otro y modificar los			

prejuicios sobre los distintos grupos culturales			
7. Conocer mejor su propia cultura			
8. Promover el enfoque holístico e inclusivo			
9. Crear un espacio común de convivencia			
10. Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión			
11. Modificar estereotipos			
12. Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones			
13. Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo			

4.1.2.1. La red y la enseñanza de ELE

Una herramienta que facilita mucho la enseñanza de segundas lenguas es la red. Gracias a internet y a la gran multitud de aplicaciones existentes para ponerse en contacto con personas que se encuentran a lados opuestos del mundo hoy en día aprender una segunda lengua es más accesible para cualquiera. Asimismo, hay multitud de páginas útiles para el aprendizaje de un nuevo idioma de manera autodidacta.

Tanto si se trata de enseñanza presencial como de enseñanza virtual, la red facilita la tarea docente que desempeña el profesor. El docente, a través de internet, puede mantenerse en continuo contacto con sus alumnos sin necesidad de hacerlo de manera presencial. También, puede aprovechar la red para ofrecer multitud de actividades multidireccionales y creativas para favorecer el proceso de aprendizaje de su alumnado (Álvarez, 2011). A través de internet, se pueden crear muchos espacios mediante los cuales alumnos y profesores pueden trabajar contenidos pragmáticos y socioculturales, como por ejemplo crear foros para comparar aspectos pragmáticos de la cultura hispánica con relación a la cultura nativa de cada alumno. Esta metodología es favorable para potenciar la interculturalidad de nuestros alumnos, ya que nos ofrece un amplio abanico de posibilidades y de herramientas para trabajar la interculturalidad en línea.

Álvarez (2011) considera que el uso de las TICs en el aula de lengua extranjera facilita el aprendizaje significativo y contextualizado para el alumnado por la gran variedad de recursos que encontramos con estas características. Además, trabajar con las TIC suele ser un factor

motivador en el aprendizaje del alumno, hecho que desencadena una mayor entrega y dedicación hacia el aprendizaje. El uso de las tecnologías es algo normal e incluso necesario para muchos en nuestro día a día y hay que reconocer que estas nos ofrecen un amplio abanico de posibilidades para utilizarlas con fines educativos. Como profesores de ELE del siglo XXI, debemos adaptarnos a las necesidades cambiantes de la nueva sociedad que está subiendo y utilizar dichos recursos en nuestras aulas para motivar y mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado.

5.Marco metodológico

Mi trabajo presenta un enfoque cuantitativo de la realidad estudiada que tiene por objetivo conocer cuál es la situación actual de estos jóvenes inmigrantes marroquíes, comparando la teoría con la práctica. Asimismo, después de haber realizado un estudio exhaustivo de esta realidad a nivel teórico, hago un acercamiento a la realidad práctica de este colectivo a través de un cuestionario para conocer cuáles son los orígenes del choque cultural que pueden experimentar estos jóvenes al interactuar oralmente con españoles nativos. En base a estos resultados, me propongo diseñar una propuesta de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad en el aula de ELE con este colectivo. El objetivo de esta propuesta es hacer un acercamiento entre ambas culturas, disminuir el choque cultural que pueden experimentar estos jóvenes y potenciar la comprensión y aceptación de los aspectos culturales divergentes de su cultura nativa.

Es por este motivo que mi trabajo está compuesto por una parte teórica, en la cual se tratan tres grandes bloques: la enseñanza de segundas lenguas, la pragmática y la intercultural, concretando todos los anteriores apartados al colectivo de jóvenes inmigrantes marroquíes. Todo está interrelacionado para entender la situación de la enseñanza de segundas lenguas a jóvenes inmigrantes marroquíes desde diferentes perspectivas teóricas. Al mismo tiempo, también tratamos de entender las necesidades personales y de aprendizaje que presenta este colectivo, en concreto, y cómo podemos adaptar la enseñanza de la lengua a sus necesidades reales. Asimismo, vemos que nace la necesidad de trabajar la intercultural en el aula para disminuir el choque cultural que experimentan estos jóvenes al emigrar a España. Todo esto, evidentemente, lo descubrimos a través del análisis exhaustivo de las diferentes investigaciones que encontramos en este ámbito, y de las aportaciones teóricas y experimentales que nos ofrecen los profesionales del ámbito.

Así pues, el método que he escogido para realizar la parte práctica de mi investigación es el cuestionario. El cuestionario es un instrumento adecuado para realizar un análisis descriptivo de la realidad práctica de han experimentado estos jóvenes que viven en España. También, gracias a este método de investigación puedo conocer la opinión y la experiencia de los docentes que han trabajado con este tipo de alumnos para que su sabiduría adquirida a través de la práctica pueda serme de utilidad en la creación de los materiales didácticos que me propongo crear. Además, según Sarduy (2007), los cuestionarios sociales del paradigma cuantitativo son óptimos para la recolección de datos, para su procesamiento y análisis de las características que se dan en un grupo de personas o colectivo determinado, de tal modo que esta herramienta resulta ser la más adecuada para el tipo de recerca que pretendo realizar.

El paradigma cuantitativo nos presenta un análisis lógico-positivista, ya que busca los hechos y las causas que producen fenómenos sociales de un modo objetivo. Este paradigma pretende explicar una realidad de manera generalizada, formulando los principios generales de la misma y, de este modo, se puedan diseñar intervenciones aplicadas en diferentes contextos. Asimismo, este paradigma nos permite realizar un estudio estadístico descriptivo de la realidad que estudiamos. De este modo, podemos conocer lo que ha sucedido hasta el momento actual en este ámbito, gracias al análisis teórico realizado, y tener una idea de lo que se producirá en un futuro, con las consecuencias que esto conlleva (Ortiz, 2013).

La metodología cuantitativa nos permite realizar estudios correlacionales entre variables y tener un conocimiento objetivo, generalizable, sobre un fenómeno social (González, Ruiz, 2011). Esto se debe a que la investigación cuantitativa se dedica a recoger, procesar y analizar datos cuantitativos sobre variables previamente determinadas (Sarduy, 2007).

5.1.Cuestionarios

Los cuestionarios que he diseñado han sido creados en base a la teoría del presente trabajo, sobre todo en base al punto “3.2.Pragmática cultural” y a sus subapartados “3.2.1.Principio de cooperación”, “3.2.2.Análisis contrastivo entre la pragmática española y la pragmática marroquí”, “3.2.2.1.Cortesía y fórmulas de tratamiento diferenciadas entre el marroquí y el español” y “3.2.2.1.1.Expresar agradecimiento”. El objetivo de estos cuestionarios es conocer la realidad que viven los jóvenes inmigrantes marroquíes al venir a vivir a España, tanto sus impresiones, como el choque que experimentaron al interactuar con hispanohablantes nativos.

Por tanto, para obtener esta información pragmática, he creado mis preguntas en base a la teoría que nos ofrece la pragmática sobre los diferentes aspectos que intervienen a la hora de interactuar en un determinado contexto. Así pues, he tenido en cuenta qué tipo de interacciones pueden ser origen de malentendidos si no se conoce el modo de interactuar según un contexto cultural concreto, ya que cada cultura presenta sus propios patrones que rigen el modo en que sus hablantes interactúan entre sí. Esto lo he logrado conociendo los aspectos de la pragmática española que influyen nuestro modo de interactuar, de manera positiva, con otros hispanohablantes y lo he comparado con la pragmática marroquí, específicamente sobre las características que presenta este colectivo a la hora de interactuar con otros hablantes, que influyen que una conversación se desarrolle de manera positiva y satisfactoria, o no. De este modo, en base al conocimiento práctico, quiero llegar a los mismos implicados, a los jóvenes inmigrantes marroquíes, para descubrir cuál fue su experiencia al venir a vivir a España e interactuar con hablantes nativos.

El primer cuestionario tiene por nombre “Cuestionario sobre el aprendizaje de ELE a jóvenes marroquíes” dirigido a estos jóvenes. Este cuestionario incluye 4 preguntas introductorias (edad, sexo, nacionalidad y nivel de estudios). Seguidamente, encontramos otras 9 preguntas. Las dos primeras preguntas tratan sobre las lenguas que la persona habla y cuál es su nivel de español, en concreto. La tercera, tiene como objetivo conocer qué aspectos de la manera de interactuar de los españoles nativos les chocó más cuando vinieron a vivir aquí, en España y se les ofrecen 6 respuestas posibles:

- Los gestos y la expresión corporal que utilizan cuando hablan
- El tono de voz que utilizan a la hora de expresarse
- La distancia y el contacto físico y visual que mantienen en las conversaciones
- El hablar de muchas temáticas diferentes, incluso de cosas íntimas y personales
- El hecho de que hablan del mismo modo con todos sean personas jóvenes o personas mayores, o sean hombres o mujeres
- Las constantes interrupciones que hacen mientras les hablan

Las seis preguntas restantes tienen por objetivo conocer qué aspectos concretamente les chocó más de las variables anteriormente plasmadas (vea el anexo “cuestionario sobre el aprendizaje de ELE a jóvenes marroquíes”). La primera es para saber si el docente que responde al cuestionario ha enseñado alguna vez la lengua española a estudiantes marroquíes porque es ese el perfil de docente que realmente nos interesa. La segunda es para conocer si el docente está familiarizado con el término pragmática cultural. La tercera pretende descubrir con qué dificultades se ha encontrado en docente en el aula a nivel

pragmático. La cuarta tiene por objetivo descubrir qué dificultades se puede encontrar el alumnado marroquí al interactuar con españoles nativos. La quinta, igual que la tercera pregunta del cuestionario dirigido a los jóvenes, tiene como objetivo conocer qué aspectos en las interacciones con españoles nativos puede desencadenar un choque cultural entre ambas culturas, y se les ofrecen las mismas 6 respuestas que en el otro cuestionario. Finalmente, la última pregunta ofrece un espacio a los docentes por si quieren hacer alguna aportación que consideren oportuna para la realización de mi trabajo de investigación (vea el anexo “cuestionario sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE a jóvenes inmigrantes marroquíes”).

5.1.1. Difusión de los cuestionarios

Empecé la difusión de ambos cuestionarios el día 2 de abril del 2020, en medio de la situación de confinamiento producido en España a causa de la divulgación de la COVID-19. Los medios de difusión que utilicé son los siguientes:

- Grupo de WhatsApp de los estudiantes del Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Español como Lengua Extranjera de la URV del curso 2019-2020.
- Profesores con años de experiencia trabajando en jóvenes marroquíes en institutos de Reus. Estos tienen o bien una diplomatura de posgrado o bien un curso de 30h de iniciación a la especialización de la enseñanza del español como lengua extranjera, o bien han asistido a algunas jornadas o cursos breves. Otros, a pesar de tener experiencia en el ámbito, nunca hicieron una formación específica. Contacté con ellos a través de Whatsapp
- Asociación musulmana de Reus. Contacté con ellos a través de un correo electrónico mediante el cual especificué los objetivos de mi trabajo y la necesidad de pasar esos cuestionarios, que remarqué que son vía online, y que por eso necesitaba su ayuda. Además, les ofrecí la posibilidad de que si les interesaba la idea, podía enviarles el manual de actividades una vez hubiera finalizado el presente trabajo de investigación.
- El CITE: Centro de información para trabajadores extranjeros de Barcelona. Contacté con ellos a través del mismo correo electrónico especificado anteriormente.
- AMICAL: asociación de la fundación tot raval, de los inmigrantes marroquíes en Cataluña, ubicada en Barcelona. Contacté con ellos a través correo electrónico
- Cruz Roja de Reus, Tarragona y la Cruz Roja de Barcelona. Contacté con ellos a través correo electrónico

- Escuelas Oficiales de idiomas de Barcelona, Reus, Tarragona y Gerona. Contacté con ellos a través correo electrónico
- Redes sociales a través de cuentas especializadas en la enseñanza de ELE (@espanolurv; cuenta del Centro de Estudios Hispánicos de la URV), y a través de Whatsapp para contactar directamente con jóvenes inmigrantes marroquíes

La escuela oficial de idiomas de Reus me respondió al mismo día diciendo que las actividades lectivas permanecen cerradas debido a la situación del coronavirus y que, igualmente, ellos no ofrecían español para extranjeros, a diferencia de la EOI de Tarragona que sí los ofrece.

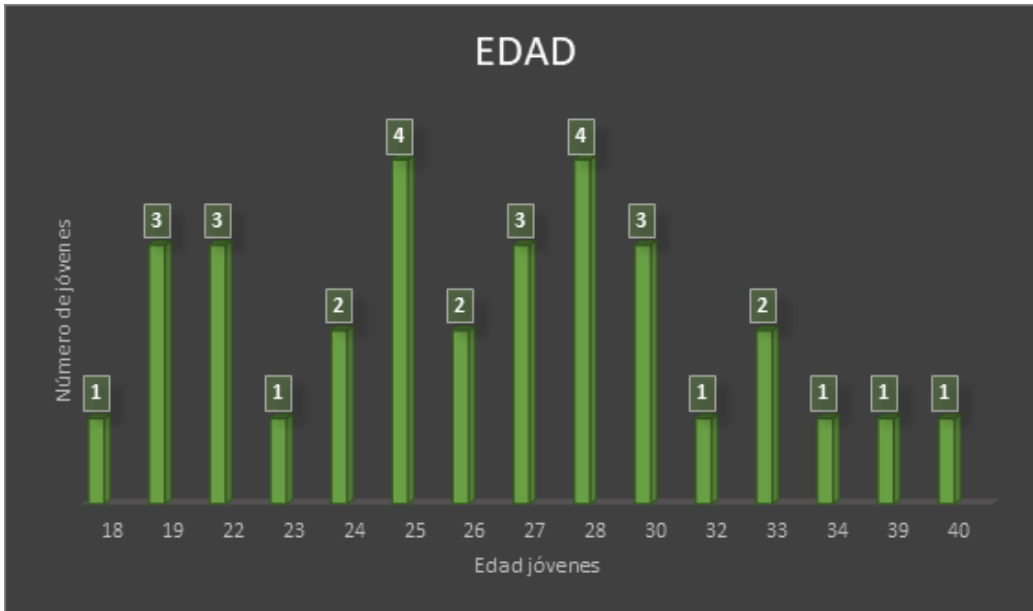
También, cruz roja me respondió diciéndome que actualmente no era viable pasar estos cuestionarios y que, en todo caso, pasada la situación del COVID-9 podíamos quedar para hablar y ver cómo podemos pasar estos cuestionarios.

Así pues, debido a la situación de confinamiento originada por el COVID-9, la difusión de los cuestionarios se vio afectada, ya que varias instituciones con las que contacté me dijeron que era imposible pasar los cuestionarios en su situación. Los motivos fueron que no mantenían contacto directo con sus alumnos, por lo que no les podían pedir que respondieran a los cuestionarios, y otras organizaciones habían cerrado su servicio por el coronavirus también. Esto dificultó considerablemente el número de personas que han respondido estos cuestionarios. Finalmente, el método que funcionó más para hacer la difusión de estos fueron mi círculo de contactos y mis redes sociales para promover que un número más elevado de jóvenes inmigrantes marroquíes y de docentes que trabajan con este colectivo respondieran a los cuestionarios, cada uno al cuestionario pertinente.

5.1.2. Análisis y discusión de los datos

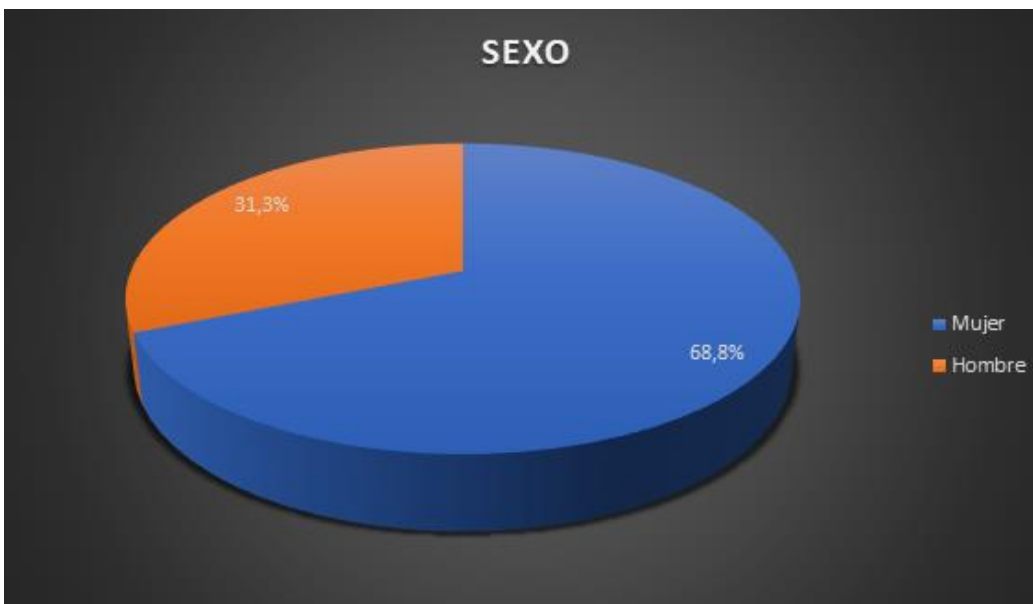
5.1.2.1. Análisis y discusión de los datos del cuestionario dirigido a los jóvenes

El primer gráfico nos muestra la edad que presentan los sujetos encuestados:



A partir de este gráfico, observamos como la gran mayoría de los encuestados que respondieron a la encuesta fueron jóvenes, entendiéndose que el intervalo de edad que comprime la etapa de la juventud va de los 18 años a los 30 años aproximadamente. Sin embargo, hubo otras personas, ya adultas, que respondieron al cuestionario igualmente. Me gustaría creer que esas personas respondieron el cuestionario porque, en su momento, fueron jóvenes inmigrantes que vinieron a vivir a España y que, por tanto, recuerdan esa etapa de su vida y en base a la experiencia que vivieron, respondieron este cuestionario. No obstante, desconozco si realmente fue así como sucedió.

Mediante el segundo gráfico, observamos cuál es el género predominante en los participantes:



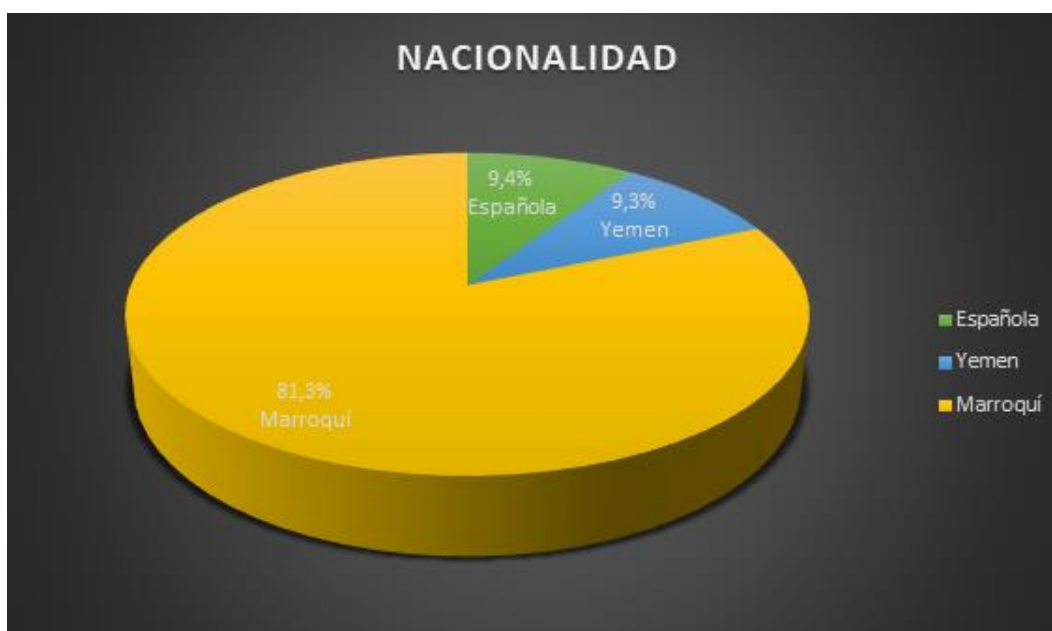
De los 32 jóvenes marroquíes que respondieron al cuestionario, casi el 70% de ellos fueron mujeres, frente a un 31,3% que fueron hombres.

El tercer gráfico nos muestra cuál es el nivel de estudios de los sujetos que han participado en la realización de los cuestionarios dirigidos a los jóvenes inmigrantes marroquíes:



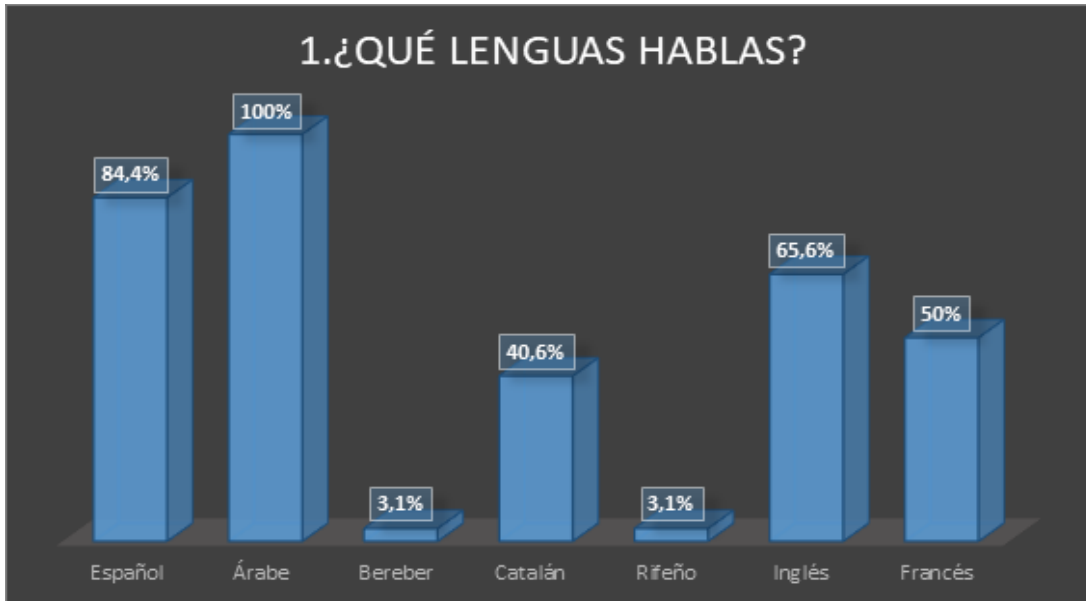
La mitad de los jóvenes que respondieron al cuestionario tienen una carrera universitaria, un grado, un 19% un máster y un 9% realizó un doctorado, sin conocer en qué ámbito específico se graduaron y/o cursaron el máster. También, observamos que un 19% posee la secundaria y que solamente un 3% tiene solamente la primaria.

El cuarto gráfico nos muestra cuál es la nacionalidad de los diferentes sujetos encuestados:



El 81,3% de los jóvenes mantienen su nacionalidad marroquí, frente a un 9,4% que tienen la nacionalidad española y un 9,3% afirma que su nacionalidad es la Yemen.

El quinto gráfico nos muestra las lenguas que hablan los participantes en este cuestionario:



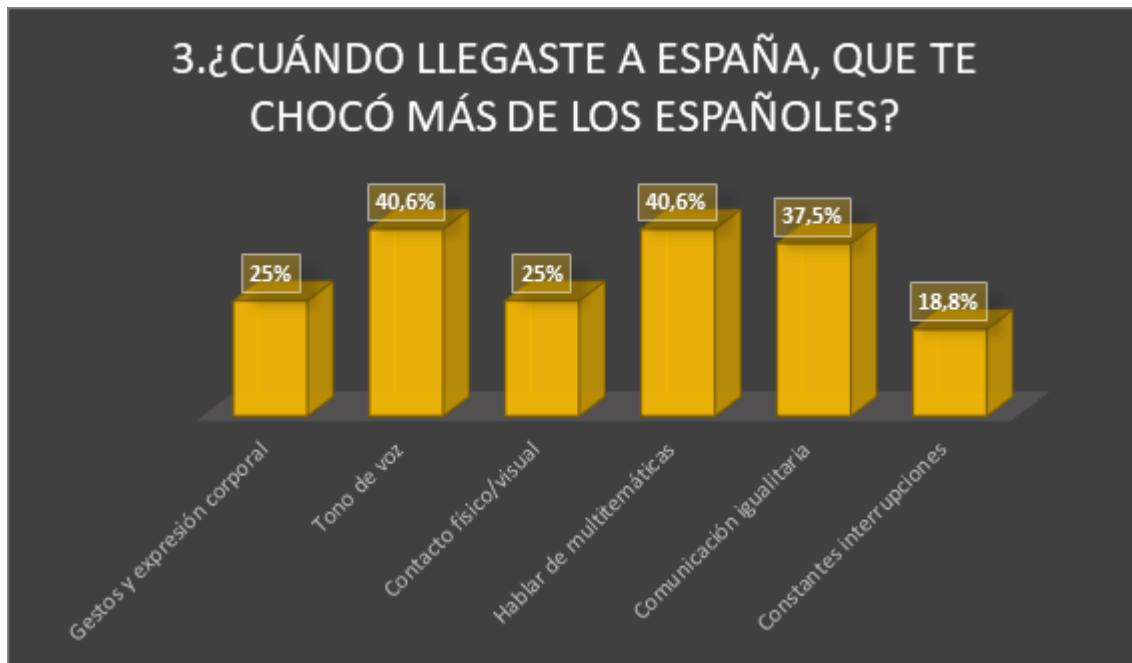
Todos los jóvenes que respondieron al cuestionario hablan el árabe y es español en su gran mayoría, el 84,4% de ellos. Seguidamente, encontramos que un 65,6% de los jóvenes habla inglés y la mitad de los jóvenes habla francés. Un 40,6% habla catalán y tan solo un 3,1% habla el bereber y el rifeño.

Mediante el sexto gráfico observamos cuál es el nivel de español de los jóvenes participantes:



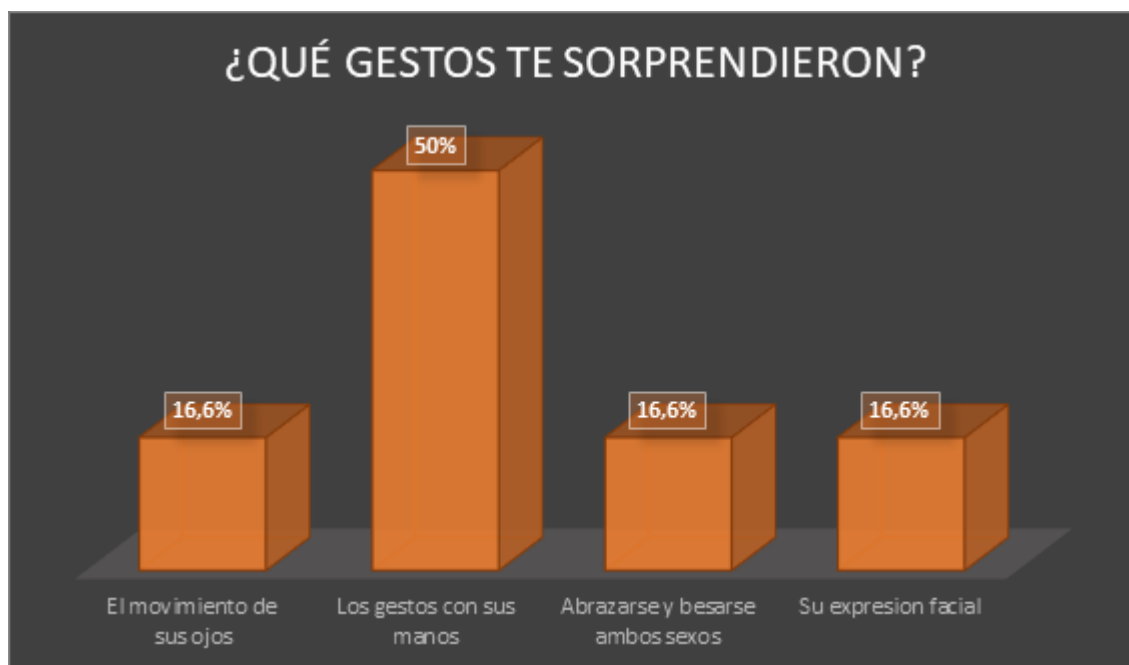
Más de la mitad de los jóvenes presenta un dominio eficaz de la lengua española. Los que presentan un nivel intermedio de la lengua suponen un 15,6% de la muestra y el 31,3% de los sujetos posee un nivel elemental de la lengua.

A través del séptimo gráfico observamos cuáles son los aspectos que más choque cultural les produjeron a los jóvenes marroquíes al venir a vivir por primera vez a España:



En primer lugar, y compartiendo el mismo porcentaje, lo que más chocó a los jóvenes al venir a vivir a España fue el tono elevado de voz que utilizan los españoles nativos al hablar y el hecho de que hablen de tantas temáticas diferentes en una misma conversación con las mismas personas (40,6%). En segundo lugar, al 37,5% les chocó que los españoles hablen del mismo modo con hombres que con mujeres, y del mismo modo con jóvenes que con adultos, es decir, que no utilicen un vocabulario determinado para dirigirse a la gente mayor de manera habitual, como podría ser dirigirse a la gente mayor tratándola de “usted”. Seguidamente, y otra vez en porcentaje compartido, encontramos que les chocó la enfática gesticulación que utilizan al conversar, tanto facial como corporal, y la corta distancia que mantienen al interactuar, junto con el contacto visual directo prolongado durante el transcurso de la interacción oral. Finalmente, con el porcentaje más bajo (18,8%) de impacto encontramos el hecho de que los españoles interrumpen con frecuencia los diálogos de las personas con las que interactúan para hacer aportaciones propias.

Mediante el octavo gráfico, nos damos cuenta de cuáles son los gestos que más sorprendieron a los sujetos en sus primeras interacciones con nativos españoles:



Referente a los jóvenes que respondieron que lo que más les chocó fue la gesticulación de los españoles al hablar (25% de los jóvenes encuestados), a la mitad de ellos lo que más les sorprendió es el uso constante que hacen de sus manos para acompañar su discurso. Seguidamente, y en porcentaje igualitario (16,6%), los jóvenes dijeron que les sorprendió el movimiento constante de sus ojos que realizan durante sus interacciones, el hecho de abrazarse y de besarse entre ambos sexos y su expresión facial notoria. Es importante destacar que en la cultura marroquí, los hombres entre sí se saludan diferente que cuando un hombre saluda a una mujer, y viceversa. Además, un hombre no habla de los mismos temas ni utiliza el mismo modo de hablar cuando interactúa con otro hombre que cuando lo hace con una mujer, ya que el sistema de interacción marroquí no es un sistema igualitario, a diferencia del sistema español, como vimos en el apartado del marco teórico “3.2.2. Análisis contrastivo entre la pragmática española y la pragmática marroquí”. Por tanto, esta diferencia cultural que afecta directamente el modo de interactuar de los hablantes nativos marroquíes afecta su modo de interactuar con los hablantes españoles según el sexo que tengan, y es un aspecto que debemos tener en cuenta en nuestras aulas, que debemos trabajar y dar a conocer a nuestros alumnos que existe esta diferencia entre el modo de interactuar de ambas culturas y explicar cómo interactúan los españoles según el sexo de cada persona.

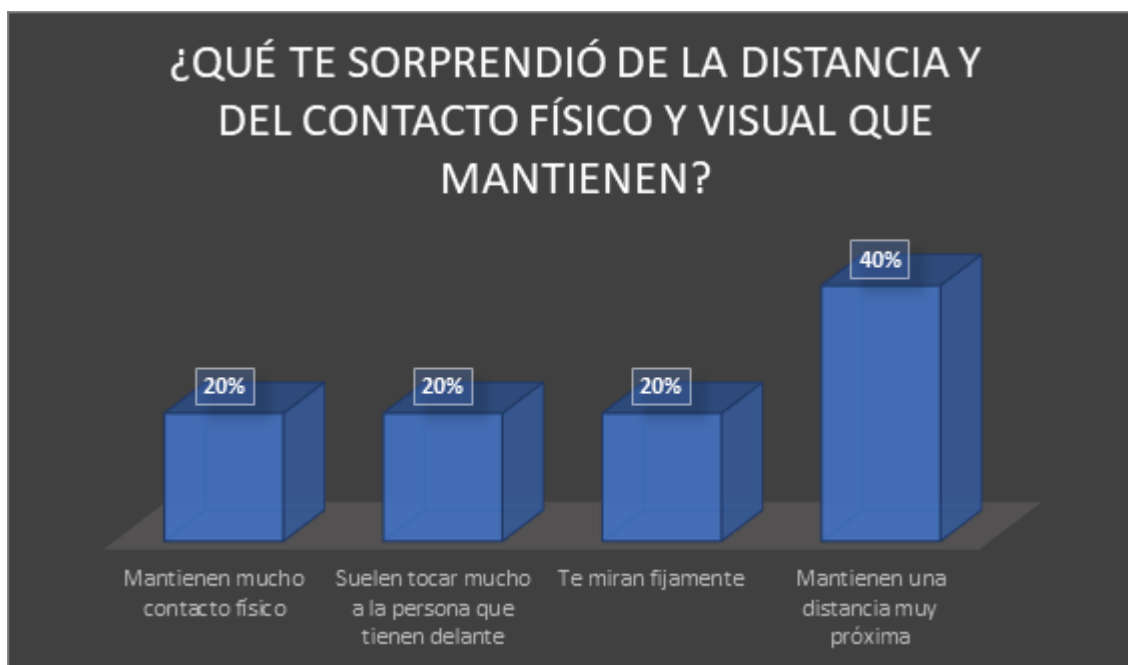
También, y en relación con esto último, aunque un 68,8% de los jóvenes son mujeres, tan solo un 16,6% le sorprende el hecho de abrazarse y besarse para saludarse entre ambos sexos, por lo que la estadística muestra que a pesar de ser un aspecto que difiere de su cultura nativa, no es uno de los aspectos que más les hayan chocado.

Observando el noveno gráfico, descubrimos que es lo que más les llamó la atención a los sujetos del tono de voz de los españoles en sus primeras interacciones con estos:



La mayoría de los jóvenes que respondieron acerca del aspecto que más les llama la atención sobre el tono de voz de los españoles (un 40,6% de los jóvenes) dijeron que es su elevado tono de voz (37,5%). Después, y en el mismo porcentaje para todas las siguientes aportaciones (12,5%), dijeron que les llamó la atención su modo de hacer preguntas, los diferentes acentos que tienen los españoles, el tono suave y tranquilo al hablar, la rapidez al hablar y el hecho de que se hable tan fuerte en los bares. Aquí, cabe destacar que el hecho de que los españoles hablen con un tono de voz tan alto al que no están habituados los jóvenes marroquíes puede hacer que se produzcan malentendidos, ya que estos pueden interpretar que ese elevado tono de voz se debe a que el hablante nativo está enfadado o le está hablando mal al joven no nativo, que no está habituado a ese tono y puede interpretar que esa elevación de tono es algo ofensivo. Así pues, la falta de conocimiento acerca de que el tono de hablar de los españoles suele ser elevado puede conducir al origen de conflicto entre ambas culturas en sus interacciones orales, por eso es tan importante que se dé a conocer esta realidad a nuestros alumnos, y trabajarlo en el aula.

Mediante el décimo gráfico, nos percatamos qué les sorprendió a los sujetos acerca de la distancia y del contacto físico y visual al mantener sus primeras interacciones con nativos españoles:



A los que respondieron que les sorprendió la distancia y el contacto físico y visual que mantienen, un 25% de la muestra, mayoritariamente les sorprende el hecho de que mantengan una distancia muy próxima con su interlocutor a la hora de interactuar (40%). Seguidamente, y en el mismo porcentaje de respuestas (20%), les sorprende que mantienen mucho contacto físico y que suelen tocar mucho a la persona que tienen delante, además de mirarla fijamente. Este ámbito, el del contacto físico y visual y la distancia que mantienen a la hora de entablar una conversación es un aspecto que, como profesionales en la enseñanza de segundas lenguas, debemos incorporar como un contenido más a dar en el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, y aún más con el colectivo en el que nos referimos en este trabajo: los jóvenes inmigrantes marroquíes. Estos jóvenes mayoritariamente quieren aprender la lengua para poder comunicarse con otros jóvenes nativos españoles y poder entablar relaciones interpersonales. De este modo, para este tipo de alumnado en concreto, es completamente necesario trabajar los contenidos pragmáticos y socioculturales que influyen, de manera directa o indirecta, el modo de interactuar con los españoles nativos para disminuir el choque cultural que pueden experimentar al interactuar con ellos y para que sus interacciones sean más adecuadas, más enriquecedoras y con menos sentimiento de inseguridad, por parte del joven marroquí, que puede producirse por la falta de comprensión del modo de interacción español, sobre todo referente a los jóvenes inmigrantes recién llegados.

Mediante el décimo primer gráfico, descubrimos cómo se sintieron los sujetos al hablar por primera vez de temáticas múltiples con nativos españoles:

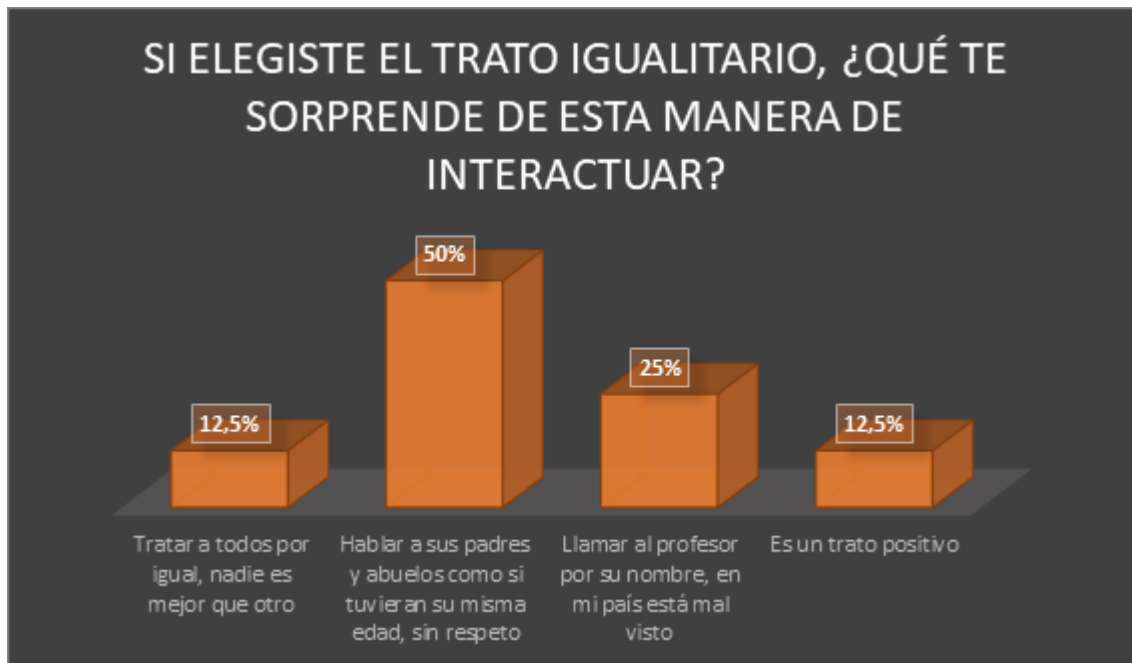


Los porcentajes más elevados de alumnos que respondieron que les chocó el hecho de que los españoles hablen de temáticas muy variadas en sus conversaciones, que supone el 40,6% de los encuestados, afirmaron cosas aparentemente contrarias: por un lado, un 28,5% afirma que se sintió con confianza al interactuar con españoles nativos, aunque, por otro lado, otro 28,5% respondió que se sintió rara y nerviosa al interactuar con ellos. Así pues, podemos intuir que el sentimiento que experimentan los jóvenes depende, en parte, de su personalidad y no tanto de la influencia de los patrones de interacción que les vienen dados por su cultura nativa, ya que si así fuera, no habría esta gran contradicción.

Luego, encontramos que las siguientes experiencias comparten el mismo porcentaje (14,2%): un grupo de sintió cómoda e integrada, otro grupo se sintió, al principio, con vergüenza cuando le hablaban de sexo y el otro muestra que sigue sintiéndose incómoda cuando le hablan de sexo. Este sí que es un aspecto que deberíamos tener en cuenta, sobre todo si tenemos jóvenes marroquíes mujeres. En su cultura, no se puede hablar abiertamente del sexo, es una norma que está impuesta a nivel social. Sin embargo, al venir aquí descubren que hay chicas, incluso chicos, que les hablan de manera abierta sobre el sexo. Es comprensible que se sientan nerviosas e inseguras o con malestar delante de esta temática a la que no están acostumbradas a hablar. Así pues, como docentes podemos explicarles un poco el estilo de vida español en cuando a esta temática se refiere, es decir, les podemos explicar que aquí la religión no está tan arelada, que hay muchos españoles que son ateos y que para los españoles hablar de sexo abiertamente no está mal, sino que hay jóvenes a los cuales les gusta hacerlo. Además, podríamos decirles que la mayoría de los españoles no creen que sea necesario esperar al matrimonio para mantener relaciones sexuales y que, por

tanto, una pareja puede mantener relaciones sexuales y convivir junta sin estar casada. Obviamente, debemos prepararnos cómo vamos a realizar esta explicación, de manera que esta explicación nos aparezca contextualizada a los contenidos del temario que estamos dando y, a su vez, cuidar mucho el modo de tratar esta temática con estas jóvenes para evitar que se sientan incómodas o agredidas, en cierto modo.

A través del décimo segundo gráfico, observamos qué es lo que más les sorprendió de la manera de interactuar igualitaria que presenta la cultura española:



La mitad de los jóvenes que respondió que les sorprendió la manera de interactuar igualitaria que presentan los españoles, que forman parte de un 37,5% de la muestra, afirman que les sorprendió que los españoles hablen a sus padres y abuelos como si tuvieran su misma edad, desde su parecer esto es una falta de respeto importante, y es comprensible si recordamos que en su cultura nativa afirmativamente lo es. Por otro lado, al 25% les sorprendió que los alumnos llamen a su profesor por su nombre, afirmando que esto en su país está mal visto. Finalmente, y compartiendo el mismo porcentaje, un 12,5%, un grupo muestra que les gusta este modo de interactuar porque dicen que es un trato igualitario mediante el cual nadie es mejor que nadie, mientras que el otro grupo piensa que este modo de interactuar supone un trato muy positivo hacia la persona con la que se interactúa.

Como resultado, podemos afirmar que este es uno de los aspectos más importantes a trabajar por dos motivos: en primer lugar, porque un 37,5% de los encuestados respondieron que les chocó este fenómeno, por lo que lo debemos considerar, y en segundo lugar porque es este modelo de interacción igualitaria difiere del modelo de interacción de la cultura nativa de

nuestro alumnado marroquí. Esta divergencia puede ser origen de conflictos por la falta de conocimiento del modo de interactuar español. Asimismo, con el objetivo de que nuestro alumnado no se sienta incómodo o malinterprete el modo de interactuar de sus compañeros españoles, debemos explicarles este sistema de interacción que tienen los hablantes nativos para que lo entiendan y acepten.

Mediante el décimo tercer gráfico, nos percatamos sobre qué reacciones tuvieron los sujetos cuando los españoles les interrumpían al entablar conversaciones varias:



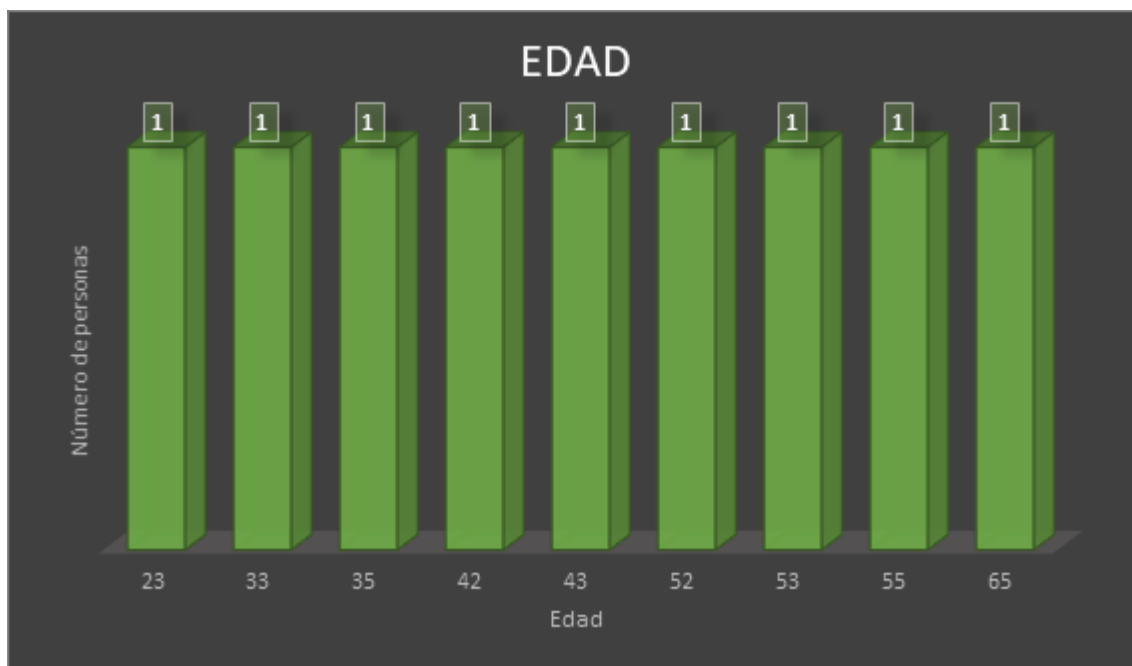
Dentro del 18,8% de los sujetos que respondieron que les sorprendieron las constantes interrupciones que hacen los españoles a su interlocutor durante su interacción, hay diferentes opiniones y todas se presentan en el mismo porcentaje (20%): unos dicen que si un profesor le interrumpe, lo respeta, pero que si es una persona de su misma edad, no lo respeta. Otros dicen que lo que hacen cuando un español les interrumpe es callarse para no discutir o pedir, por favor, que les dejen terminar. El tercer grupo dijo que no hizo nada al respecto, sino que cambió de tema para seguir el hilo de la conversación sin más. El cuarto grupo dijo que pensó que ese era el modo de hablar de los españoles y que se adaptó a este modo rápidamente, incluso que a veces ellos también lo hacen ahora y, finalmente, el último grupo dijo que suelen seguir hablando pero que no hay manera de seguir por las interrupciones de los españoles.

Analizando los dos primeros grupos, el que dice que no respeta que una persona de su misma edad le interrumpe y el que dice que calla para no discutir, vemos que estas interrupciones afectan negativamente el sentir que experimentan los jóvenes marroquíes cuando los

hablantes nativos les interrumpen. Por este motivo, y con el objetivo de evitar que nuestro alumnado se sienta así al interactuar con hablantes nativos, debemos dar a conocer esta realidad y ayudar a que nuestro alumnado comprenda que esto forma parte del modo en que interaccionan los españoles, que no lo hacen para molestar ni porque no les interesa lo que les están diciendo, sino al revés, que es otro modo que tienen los españoles de mostrar interés por la conversación y aportar ellos, también, sus opiniones.

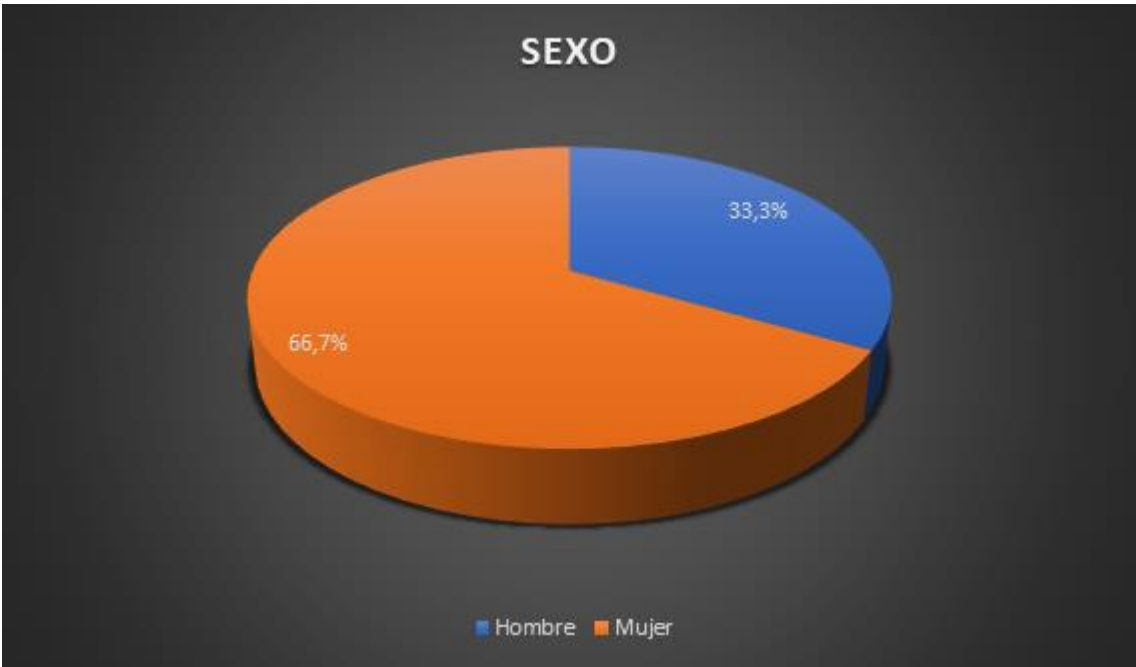
5.1.2.2. Análisis y discusión de los datos del cuestionario dirigido a los docentes

Mediante el primer gráfico, vemos qué edad tienen los profesores participantes en este cuestionario:



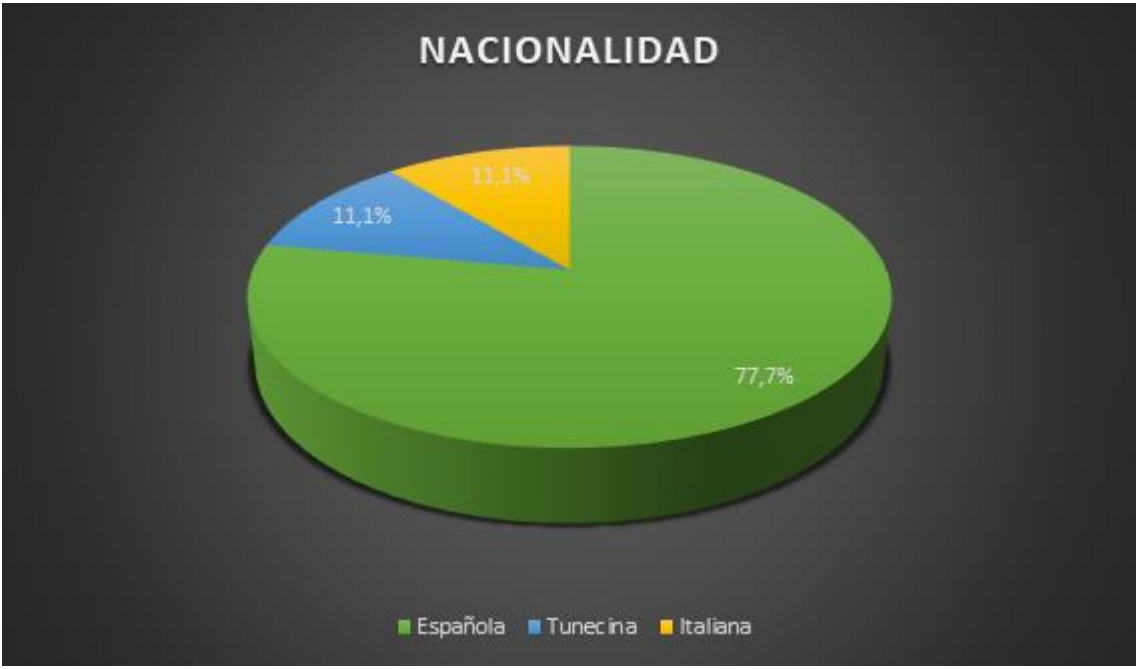
Como observamos en el gráfico, encontramos una gran variedad en las edades que tienen los docentes que han respondido a este cuestionario, de manera que tendremos opiniones diversas, hecho que enriquecerá los resultados finales de esta encuesta.

A través del segundo gráfico analizamos cuál es el género predominante de los profesores participantes en este cuestionario:



La gran mayoría de docentes que han respondido al cuestionario son mujeres (66,7%), frente a un 33,3% que son hombres.

Mediante el tercer gráfico, nos percatamos de cuál es la nacionalidad de los profesores encuestados:



La gran mayoría de los docentes poseen la nacionalidad española (77,7%). Sin embargo, encontramos a una docente con nacionalidad tunecina y otra con nacionalidad italiana.

A través del cuarto gráfico, descubrimos cuál es el nivel de estudios de los profesores encuestados que enseñan la lengua española a jóvenes inmigrantes marroquíes:



La gran mayoría de docentes tienen una carrera universitaria (77,8%), frente a un 33,3% que también tienen un máster. Ninguno de los profesores encuestados tiene un doctorado, ni ninguno está impartiendo sus clases sin tener una formación mínima de especialización, que es la que ofrecen los estudios universitarios.

Mediante el quinto gráfico, descubrimos si estos profesores poseen alguna formación específica en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera:



A través de este gráfico podemos observar como el 33,3% de los docentes tienen un curso de especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera de 30 horas. Otro 22,2% afirma tener un diploma de posgrado en ELE. Un 11,1% muestra que tiene conocimientos teóricos adquiridos en jornadas o cursos varios de este ámbito a las que asistió. Finalmente, encontramos que un 33,3% no se ha especializado en este ámbito. Este es un dato curioso porque supone que más de una cuarta parte de los docentes en la enseñanza del español como lengua extranjera están ejerciendo sin estar especializados, a nivel teórico, en el ámbito.

A través del sexto gráfico, los profesores evidencian si realmente han enseñado nunca la lengua española a jóvenes inmigrantes marroquíes, o no:



La inmensa mayoría de los docentes que respondieron al cuestionario han enseñado la lengua española a marroquíes. Sin embargo, uno de los 9 docentes que respondió al cuestionario afirma no haber enseñado nunca la lengua española a este colectivo. En la información del cuestionario que ofrecí a los docentes, se mostraba específicamente en la explicación del cuestionario que éste iba dirigido a aquellos docentes que hubieran enseñado la lengua a este colectivo. Así pues, quiero pensar que el docente que respondió al cuestionario no ha enseñado a marroquíes, pero sí a árabes, y por esto ha considerado que era un perfil adecuado para responder a este cuestionario.

Mediante el séptimo gráfico, vemos cuál es la definición de pragmática cultural para los profesores que trabajan con jóvenes inmigrantes marroquíes:



Como vemos en el gráfico, casi la mitad de los docentes comparten una misma definición de pragmática, que es correcta. El segundo grupo, que compone el 33,33% de la muestra dice que la pragmática cultural es el hecho de considerar las características culturales del alumnado en la enseñanza. Esto es cierto, pero solamente compone una parte de lo que supone la pragmática cultural en sí, y tiene un enfoque centrado más en el modo de aprendizaje del alumno que no a la definición general de pragmática en sí. El 11,11% considera que es el contraste de elementos de la cultura materna del alumnado con la cultura meta, aunque esta sería una definición más bien de interculturalidad. Por último, el 11,11% restante afirma que es entender las dificultades de aprendizaje según la cultura nativa del alumno. Esta definición no define lo que es la pragmática cultural pero sí que es un aspecto que realmente el profesor ha de tener en cuenta a la hora de dar sus clases para que el proceso de enseñanza que ofrece sea más adecuado y adaptado a las necesidades y características del alumnado, ya que de este modo favoreceremos considerablemente su proceso de aprendizaje.

Debido a que las respuestas de la séptima pregunta eran muy amplias y variadas, he decidido expresar sus resultados mediante una tabla para que toda la información se muestre de manera clara y ordenada. Asimismo, mediante las respuestas de los profesores a la séptima pregunta descubrimos cuáles son las dificultades a nivel pragmático que el profesorado de este colectivo se ha encontrado y ha tenido que hacer frente en sus clases de ELE:

3.¿CON QUÉ DIFICULTADES TE HAS ENCONTRADO EN EL AULA, A NIVEL PRAGMÁTICO?

(Los resultados de esta pregunta se muestran seguidamente en formato de tabla por la imposibilidad de abreviar las respuestas de los encuestados y, por tanto, la imposibilidad de poner su información en un gráfico)

**El x2 que encontraréis en una de las respuestas es porque dos sujetos afirmaron lo mismo en esta pregunta*

- **No ser capaz de hacerme entender**

- **El nivel mínimo que presentan de español, que me imposibilita tratar cómo hablar en cada situación porque hay objetivos de aprendizaje más prioritarios**

- **Enseñar el verbo “ser” que no suele utilizarse en árabe**

- **Trabajar los usos orales incorrectos que transmiten de su lengua materna a la nueva lengua, difíciles de tratar y corregir**

- **El hecho que no entiendan las instrucciones de los libros, que no sepan distinguir un contexto formal del informal, y su expresión escrita en el ámbito académico x2***

- **La manera de sentarse en el aula. En su cultura, un chico y una chica no se sientan juntos**

- **No entender su lengua, cultura y costumbres del recién llegado**

- **No saben utilizar el vocabulario de manera adecuada**

- **Avanzan mucho más rápido en el lenguaje oral, a nivel informal, que no en el aprendizaje formal dentro del aula, y les cuesta combinar estos dos tipos de aprendizaje.**

La primera respuesta, la de “no ser capaz de hacerme entender” tiene dos bases. En primer lugar, cierto es que a veces puede resultar difícil hacerse entender con alumnos que poseen un nivel muy mínimo de la lengua, o incluso que no presentan nociones básicas. No obstante, es el profesor el que tiene la responsabilidad de adaptarse a su alumnado y buscar las herramientas y estrategias para hacerse entender. Con este me refiero que puede apoyar su discurso con imágenes, por ejemplo, para hacerse entender, o utilizar su expresión corporal y facial para facilitar la comprensión del discurso de cara al alumnado. Referente a las respuestas que dicen que se encontraron dificultades para entender las instrucciones del libro, es parecido al argumento anterior. Debe ser el profesor el que facilite el proceso de aprendizaje del alumno, por lo que debe ofrecer materiales adaptados al nivel real de la lengua que presentan y si aun así no entienden las instrucciones, forma parte de las funciones del docente ayudar al alumno a entender lo que se le pide. Si el alumno no entiende lo que se le pide, no podrá realizar la actividad correctamente y no sabremos si es porque realmente

no es capaz de hacer la actividad o si es porque, simplemente, no entiende las instrucciones. Además, esta falta de comprensión genera frustración y si esta frustración se prolonga en el tiempo, la motivación para el aprendizaje por parte del alumno disminuirá y repercutirá considerablemente en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la segunda respuesta, cierto es que si el alumnado presenta un nivel demasiado mínimo de la lengua, es más importante aprender a hablar mínimamente que aprender cuando hablar de manera formal o informal, ya que, si el alumno no puede expresarse oralmente, de nada le servirá saber en qué contextos debe hablar de un modo o de otro.

Si analizamos la respuesta del docente que aportó que se encontró con dificultades en la manera de sentarse chicos y chicas, esto es un aspecto que debe explicarse al alumnado. Es decir, como docentes de español debemos mostrarles que en España existe un modelo de interacción igualitario y que esto afecta tanto en los actos de habla y de interacción como a la hora de sentarse juntos chicos o chicas o formar grupos de trabajo mixtos. Es normal que al principio les sorprenda porque eso no ocurre en su cultura, pero si les explicamos bien que esto forma parte de la cultura española, se integrarán más rápida y seguramente acepten antes este modus operandi.

Referente a los problemas ocasionados por la falta de conocimiento de la cultura y costumbres del recién llegado por parte del profesor, esto es de fácil solución. Simplemente el docente debe estar abierto y motivado en querer aprender más sobre la cultura de sus alumnos para adaptar sus clases a sus características peculiares y, de este modo, facilitar el proceso de aprendizaje de la nueva lengua y cultura. A mi parecer, esto es lo que distingue a un buen profesor de un profesor mediocre o de un profesor cerrado a seguir aprendiendo y mejorando en su tasca profesional.

Si nos centramos en la respuesta de “no saben utilizar el vocabulario de manera adecuada” si el nivel de la lengua que presentan los alumnos se trata de un A1 o A2 es completamente normal que no sepan, aún, hacer un uso correcto del léxico. Por esto estamos los profesores, para evidenciarles sus errores y mostrarles cómo no volver a repetirlos.

En la octava pregunta de este cuestionario, sucede lo mismo que la anterior, que las respuestas son muy amplias y variadas. Por este motivo, en análisis de su información ha sido expresada en una estructura de tabla para facilitar la visualización y la comprensión de su contenido. Asimismo, mediante esta tabla observamos la opinión de los profesores acerca de las dificultades que creen que puede encontrarse el alumnado marroquí en sus interacciones con españoles fuera del aula:

4.¿CON QUÉ DIFICULTADES CREES QUE PUEDE ENCONTRARSE EL ALUMNADO MARROQUÍ, FUERA DEL AULA, EN SUS INTERACCIONES CON ESPAÑOLES NATIVOS?

(En cuando al grafismo de las respuestas de esta pregunta, sucede lo mismo que con la anterior pregunta, por lo que la información contestada se ofrecerá en la presente tabla)

**El x2 y el x3 que encontraréis en dos de las respuestas emitidas hace referencia al número de sujetos que cree esa misma idea*

- **La rapidez con la que hablan los españoles x2**

- **El racismo y menosprecio x3**

- **Con el lenguaje muy técnico y burocrático**

- **Con patrones incorrectos, no normativos, alejados de la lengua estándar**

- **En saber hacer un manejo y distinción de los diferentes registros: coloquial con compañeros, formal con el profesorado**

- No presentan dificultades extras al resto del alumnado. De hecho, aprenden oralmente más rápido que el resto de los alumnos

- Ante el desconocimiento de la lengua, el rechazo personal, el rechazo hacia su cultura y la inadaptación a la nueva lengua y cultura

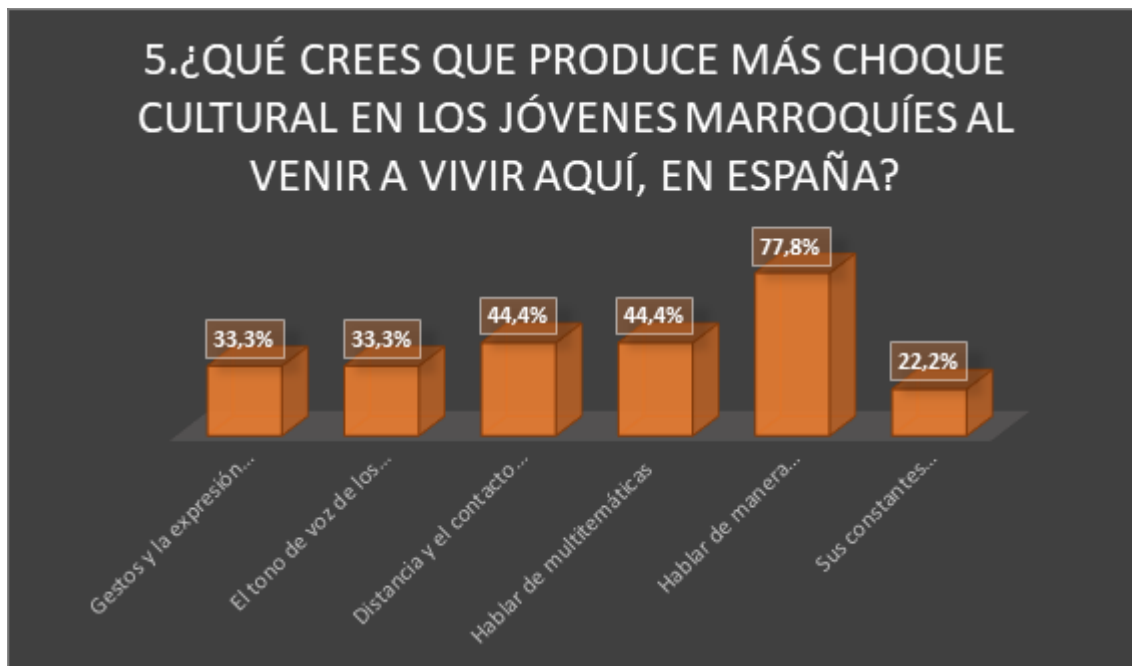
La primera respuesta “la rapidez con la que hablan los españoles” coincide con el 12,5% de los jóvenes que respondieron lo mismo en la pregunta sobre qué les sorprendió del tono de voz de los españoles. Por tanto, este es un aspecto que ciertamente puede dificultar las interacciones que mantienen los españoles nativos con los jóvenes árabes, aunque este aspecto no se puede trabajar dentro del aula. Lo único que podemos decirles a los jóvenes que pueden hacer cuando un hispanohablante les hable y no le entiendan por la rapidez con la que habla es que le piden, por favor, si puede hablar más lento para poder entenderle.

La segunda respuesta “con el racismo y el menosprecio” es algo que realmente existe en España pero que como docentes de español no podemos trabajar con nuestro alumnado marroquí, ya que no está en nuestra mano cambiar a los españoles racistas.

La tercera respuesta remarca que una dificultad es el vocabulario técnico y burocrático que pueden encontrarse fuera del aula al interactuar con españoles nativos. No obstante, este vocabulario no suele utilizarse en las interacciones amistosas, sino más bien en instituciones formales o entidades gubernamentales, por ejemplo. Así pues, nuestro joven alumnado marroquí probablemente frecuente poco este tipo de contextos más técnicos y burocráticos y posiblemente necesite aprender la lengua para su uso diario, como al ir a comprar, interactuar con compañeros, entre otras situaciones.

En cuanto al saber hacer un uso de la lengua formal o informal, este es un aspecto que les debemos enseñar nosotros, los docentes especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que evidentemente ellos no sabrán hacer un uso adecuado de la lengua según el contexto sino se lo enseñamos nosotros.

A través del noveno gráfico, descubrimos qué creen los profesores que produce más choque cultural a los jóvenes inmigrantes marroquíes al venir a vivir a España y realizar sus primeras interacciones con españoles nativos:



El 77,8% de los docentes cree que lo que más choque puede producir a los jóvenes inmigrantes marroquíes es el hecho de que en España exista un modelo igualitario, por lo que se habla del mismo modo independientemente del sexo. Realmente esta perspectiva coincide con la propia experiencia de los jóvenes marroquíes, ya que el 37,5% de ellos afirmó que les chocó esta manera de interactuar.

Otro 44,4% creyó que tanto el contacto visual y la distancia al interactuar como el hecho de hablar de muchas temáticas diferentes puede originar un choque cultural. Comparándolo con los resultados del gráfico de los jóvenes, cierto es que el hecho de hablar de muchas temáticas diferentes ocasiona un choque cultural, ya que el 40,6% de los jóvenes afirmó que, en efecto, eso les ocasionó cierto choque al venir a vivir a España. Sin embargo, los que afirman que les chocó el contacto visual y la distancia que mantienen al interactuar forman parte de un 25% de la muestra, casi la mitad del porcentaje anterior. Asimismo, debemos considerar que genera más choque en los jóvenes inmigrantes marroquíes el hecho de que un español nativo les hable de muchas temáticas en una misma conversación que no el hecho de que mantengan un contacto visual prolongado durante la interacción, o la distancia próxima que mantienen al interactuar. Por tanto, es un aspecto pragmático de la cultura española que debemos trabajar en el aula para disminuir este choque que experimentan. No obstante, es inevitable que al interactuar con españoles nativos experimenten un cierto

grado de choque porque este aspecto difiere mucho del modelo de interacción de su cultura nativa, por lo que les llevará cierto tiempo adaptarse al nuevo modelo de interacción.

Seguidamente, observamos que un 33,3% de los docentes creen que la enfática gesticulación de los españoles al interactuar y otro 33,3% cree que su tono de voz puede ser fuente de que los jóvenes experimenten cierto choque en sus interacciones con nativos. Si recordamos el gráfico de los jóvenes, un 25% de ellos afirmó tanto que les sorprendió la enfática gesticulación de los españoles como su tono de voz, de manera que coincide la perspectiva del profesorado con la experiencia real de estos jóvenes. Estos aspectos socioculturales también podemos trabajarlos en el aula

Por último, tan solo un 22,2% de los docentes creyó que las constantes interrupciones de los españoles pueden originar cierto choque en los jóvenes, un porcentaje muy bajo, el cual coincide con el bajo porcentaje de jóvenes marroquíes que afirmaron que les sorprendió este hecho (sólo un 18,8%). Por tanto, no es un aspecto que sorprenda demasiado a este colectivo. No obstante, resulta necesario recordar que algunos de los jóvenes que respondieron en este ámbito mostraron una falta de tolerancia y de aceptación hacia los nativos que les interrumpen al hablar, con cierto grado de malestar y molestia cuando estos les interrumpen en sus interacciones. Así pues, teniendo en cuenta este malestar que experimentan los jóvenes la ser interrumpidos, deberíamos trabajar este aspecto en el aula para disminuir estos sentimientos negativos que pueden experimentar algunos de nuestros alumnos.

Las respuestas de la décima pregunta del cuestionario se muestran, otra vez, en formato de tabla por la amplitud de sus respuestas. Así pues, mediante esta tabla observamos las aportaciones que han decidido hacer los profesores participantes en este cuestionario para la realización de este trabajo:

6.¿HAY ALGUNA OTRA APORTACIÓN REFERENTE A LAS DIFICULTADES DE INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES MARROQUÍES EN CUANTO A ASPECTOS CULTURALES QUE QUIERAS MENCIONAR?

- La herencia cultural de la familia es mucho más fuerte que en otras culturas, y por eso se sienten aislados

- La forma de saludarse

- Su marginación dentro del sistema (trabajo con jóvenes menas y ex menas sin papeles, a menudo sin techo...)

- El desconocimiento por parte del profesorado de la realidad de los jóvenes marroquíes que se incorporan al sistema educativo español

- Es muy importante conocer su cultura y su forma de vida, diferente de la nuestra

- **El no reconocer la autoridad cuando se trata de maestras “mujeres”. Respetan mucho más a los maestros “hombres”**

- **Me gustaría mencionar la brecha digital de muchos estudiantes marroquíes. A pesar de que todos suelen dominar bastante bien sus teléfonos inteligentes, a la hora de trabajar el curso digitalmente siempre muestran dificultades o directamente ignorar las instrucciones y no hacen ese trabajo digital. Muchas veces tampoco disponen de medios como ordenadores, o simplemente no saben cómo usarlos y les cuesta aprender a hacerlo**

Como docentes, deberíamos tener en cuenta la primera aportación que nos ha hecho otro profesor a través de la encuesta sobre que la herencia cultural de la familia es mucho más fuerte que en otras culturas y que esto produce que se sientan aislados. Aún más con el colectivo que hemos tratado a lo largo de este trabajo: los jóvenes inmigrantes marroquíes. Al menos al principio desconocemos los motivos por los cuales estos jóvenes han decidido venir a vivir al país. Tampoco conocemos cómo se sienten ellos a nivel anímico y personal. Lo que sí sabemos es que son jóvenes inmigrantes que puede ser que hayan emigrado al país solos y cómo todo cambio, conlleva ventajas y desventajas y cierto tiempo para adaptarse al nuevo contexto. Esto lo destaca otro docente que respondió a este apartado. Por tanto, como sus profesores deberíamos mostrarnos abiertos y atentos a ellos, mostrándoles que somos alguien con quien pueden confiar y hablar. Como hemos mencionado, no sabemos si estos jóvenes están solos o están acompañados, y el simple hecho de mostrarnos atentos y abiertos a ellos puede ser un factor desencadenante para que estos jóvenes se sientan mejor, y nos interesa que nuestro alumnado se sienta lo mejor posible.

En el siguiente comentario, un docente hace referencia a que debería tratarse el modo de saludarse. Si recordamos la teoría acerca de las diferencias entre la cultura marroquí y la cultura española, recordaremos que en la cultura marroquí la manera de saludarse varía según la persona a la que saluden: si es mayor o de la misma edad que ellos, o si es hombre o mujer, aspecto que difiere de la cultura española. Por tanto, sería muy interesante explicar

en el aula las diferentes maneras de saludarse que tienen los españoles para que sean conscientes de que son diferentes y puedan aprenderlas. El hecho de saludarse es el primer paso para entablar una conversación y poder interactuar, por lo que es importante saber cómo hacerlo.

Referente a la última aportación sobre la brecha digital que presentan muchos estudiantes marroquíes, según la experiencia de ese docente, es otro aspecto que debemos tener presente a la hora de decidir qué métodos utilizar en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizar herramientas tecnológicas en clase puede ser una buena idea porque así el alumnado se familiariza más con estos métodos, como los jóvenes españoles. Además, en clase se pueden utilizar aquellas herramientas tecnológicas de las que se dispongan en la misma aula, por lo que el alumno no debe preocuparse por si tiene ese material o no. A diferencia, a la hora de mandar deberes y trabajos en casa debemos conocer de qué recursos disponen nuestros alumnos para que no suceda lo que nos muestra este docente: que no realicen sus tareas por la falta de recursos y de habilidades para hacerlas. Debemos conocer a nuestro alumnado, como hemos visto a lo largo del trabajo, y esto supone conocer tanto cómo aprende, qué metodologías le son más útiles para aprender y de qué recursos dispone para seguir aprendiendo fuera del aula. Asimismo, no debemos mandarles un trabajo por hacer a través del ordenador si ellos no disponen de ordenadores para realizarlo, por ejemplo. Así pues, somos nosotros los que debemos adaptar las actividades a realizar durante el transcurso del curso a las necesidades y recursos que tienen disponibles nuestros alumnos. No debemos olvidar esto.

6. Diseño del proyecto

6.1. Diseño de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad

Según González (citado por Ortí, 2004), los manuales para la enseñanza de ELE escasean de muestras reales del uso de la lengua en los diálogos presentados. Las interacciones orales no se presentan siempre contextualizadas, ni se proporciona información necesaria acerca de los componentes sociolingüísticos que aparecen en dichas muestras. En suma, en estas muestras no se aprecia el lenguaje no verbal ni las características paralingüísticas. Además, se detecta una escasa presencia de interacciones orales de carácter intercultural. Por otra parte, falta la integración en el diseño de actividades de los rasgos culturales característicos del alumnado arabo hablante. Al mismo tiempo, faltan actividades para trabajar los prejuicios y los estereotipos negativos que se encuentran tanto en la cultura meta como en la cultura

nativa. Para concluir, la profesional remarca la falta de reflexión e integración de los aspectos pragmáticos en los manuales didácticos.

Para hacer un diseño de materiales didácticos adecuados a satisfacer las necesidades del alumnado inmigrante marroquí de lengua española, debemos incorporar en nuestras actividades una mayor presencia de la cultura materna del alumno. Al mismo tiempo, debemos ofrecer diálogos que reflejen el protagonismo real del oyente. Además, para satisfacer su necesidad comunicativa es relevante incorporar fórmulas que relativicen o enfatizen la veracidad de los enunciados, ya que los arabo hablantes tienen la necesidad de recurrir a este tipo de enunciados en relaciones de desigualdad. Igualmente, podemos ampliar el trabajo sobre la comunicación no verbal, comparando el catálogo de gestos utilizados por los hispanohablantes en diferentes contextos, comparándolo con los gestos característicos de la cultura árabe a través de ilustraciones. También, debemos considerar no abordar temas tabúes de la cultura materna hasta llegar a la última etapa del aprendizaje cultural. Para concluir, es importante que el alumnado aprenda estos aspectos a partir del autodescubrimiento y la participación activa en las actividades interculturales ofrecidas. Esto podemos lograrlo si potenciamos las actividades comunicativas y la interacción oral entre compañeros (Ortí, 2004).

Para hacer un diseño de recursos didácticos enfocados a trabajar la interculturalidad, estos siempre deben aparecer contextualizados para aclarar el significado de los elementos lingüísticos. Esto es ofrecer muestras del uso lingüístico de la nueva lengua en un contexto lo más real posible. Si optamos por enseñar la lengua solo mediante a partir de ejercicios estructurales y léxicos y a través de frecuentes actividades con diálogos a partir de la repetición y memorización de estos, nuestros alumnos serán incapaces de transferir las destrezas desarrolladas a situaciones reales fuera del aula (Rico, 2005).

El lingüista británico Wilkins (1972) ya en esa época defendía que las nociones a enseñar debían ser elegidas en base a los parámetros de tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia para ofrecer contenidos léxicos útiles para el alumno. Al mismo tiempo, remarcaba la importancia de trabajar las funciones comunicativas de pedir, rechazar, ofrecer y quejarse porque son útiles para desarrollarlas en cualquier situación comunicativa cotidiana de un pueblo.

Las actividades apropiadas para potenciar la competencia intercultural del alumnado son aquellas que trabajan la interacción social, incluyendo conversaciones y discusiones, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates. Los juegos de rol siempre son

una buena opción, diferente y dinámica, para poner en práctica la competencia intercultural en las interacciones orales y, además, contribuye a que el alumnado se ponga en la piel del hablante nativo. Evidentemente, todas adaptadas a las características y al nivel lingüístico que presente el alumno para poder desarrollarlas con éxito. Para ello, podemos utilizar revistas, anuncios y periódicos ya que son materiales auténticos y reales llenos de componentes pragmáticos. El trabajo en grupo puede contribuir a mejorar la comprensión de los contenidos trabajados en clase, ya que de este modo los estudiantes construyen conocimiento de manera colaborativa y se ayudan en el aprendizaje mutuamente.

6.1.1. Guía de recursos didácticos para potenciar la interculturalidad de los jóvenes inmigrantes marroquíes

En este apartado, he diseñado diferentes actividades que los docentes pueden utilizar para trabajar la interculturalidad de su alumnado marroquí. Es necesario remarcar que estas actividades pueden ser modificadas y adaptadas a cada contexto educativo.

Así pues, el docente puede hacer una adaptación de las diferentes actividades propuestas según el nivel de la lengua que esté impartiendo y según las características personales de su alumnado. Además, como mi diseño de actividades es una propuesta didáctica, cada docente puede modificar estas actividades para que sean más afines a su modo de impartir las clases. Es importante que el docente se sienta a gusto con las actividades que realiza con su alumnado para optimizar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Es por este motivo que hago especial mención a la posibilidad de modificar y adaptar estas actividades según el contexto educativo y el perfil profesional del docente que vaya a implementarlas.

También, cabe decir que las actividades propuestas están relacionadas con contenidos léxicos que aparecen en la mayoría de los manuales para enseñar el español como lengua extranjera. En base a esto, para facilitar la tarea del docente, he considerado oportuno hacer una división de las actividades interculturales por categorías generales según los contenidos léxicos predominantes que aparecen en cada actividad, por ejemplo, en el apartado de “alimentación” encontraréis actividades para trabajar la interculturalidad de los alumnos a través de hábitos alimenticios y de la gastronomía española. He realizado esta clasificación porque he considerado que estas actividades interculturales pueden llevarse al aula como un trabajo extra a cada unidad didáctica que el docente imparte. De este modo, en cada unidad didáctica se trabajarán los aspectos interculturales pertinentes a la temática de dicha unidad.

En las actividades clasificadas en “hábitos en la comunicación” se tratan todos aquellos aspectos pragmáticos culturales que intervienen a la hora de interactuar con españoles nativos que tanto los jóvenes inmigrantes marroquíes como sus docentes remarcaron que originan cierto choque cultural en este colectivo. Así pues, la actividad “montar un pollo” sirve para tratar el tema de que los españoles hablen de tantas temáticas diversas en una misma conversación, ya que como hemos visto en los resultados estadísticos, este hecho genera cierto grado de choque cultural en los jóvenes marroquíes al interactuar con nativos. Asimismo, como un grupo de los jóvenes encuestados resaltó que les origina cierto o mucho choque que los españoles nativos les hablen de sexo, he considerado necesario incluir en esta actividad, y en la posterior “ir de bares”, una explicación por parte del docente sobre este ámbito. En esa explicación, destacó la importancia de que el profesor explique el tipo de relaciones íntimas que pueden mantener los españoles, incorporando en su discurso el hecho de que los españoles pueden mantener relaciones sexuales tanto con amigos como con personas que acaban de conocer. Es necesaria esta explicación considerando que los marroquíes sólo pueden mantener relaciones sexuales cuando están casados. Además, para los marroquíes hablar de sexo es un tema tabú en su cultura. Por tanto, es preciso que el docente anticipe estas situaciones con las que se puede encontrar su alumnado y que las normalice para que cuando estos jóvenes interactúen con españoles nativos no se sientan inseguros.

En base a estas necesidades he creado las siguientes 12 actividades:

ALIMENTACIÓN

Actividad: La gastronomía española	
Objetivos	1.Potenciar la interculturalidad del alumnado tratando la temática de los hábitos alimentarios españoles
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La gastronomía española - Hábitos alimenticios
Nivel de la lengua	Esta actividad se puede adaptar a diferentes niveles de la lengua. No obstante, la actividad tal cual aparece aquí planteada está pensada

	para un nivel de la lengua A2 según el Marco Común de Referencia Europeo.
Temporalización	30 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Presentación Power Point</u> sobre la gastronomía española • Proyector para plasmar la presentación
Secuenciación didáctica	<p>Esta puede ser una buena actividad para complementar la unidad sobre alimentación que se encuentre en el manual de la lengua que estéis utilizando para realizar vuestras clases de español como lengua extranjera.</p> <p>Introducimos a nuestro alumnado que vamos a ver una presentación sobre la gastronomía típica española.</p> <p>Con la ayuda de la presentación, tratamos el tema de las comidas y de los alimentos típicos de cada comunidad autónoma española para tratar el léxico sobre la alimentación y, al mismo tiempo, dar a conocer a nuestro alumnado qué se suele comer en este país. Al finalizar la presentación, les hacemos preguntas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la comida típica de vuestro país? - ¿Los alimentos típicos españoles varían mucho de los alimentos típicos marroquíes? - ¿Cuáles son las mayores diferencias entre la comida española y la comida marroquí? - ¿Los alimentos cambian mucho según los pueblos o ciudades de Marruecos? - Si viajamos a Marruecos, ¿Dónde podemos probar vuestra comida típica? - ¿Creéis que a los españoles les gustaría probar la comida típica marroquí? - ¿Qué plato os gustaría probar de la comida española? <p>Con todas estas preguntas, se trata de generar un debate en clase entre todos. Podéis hacer más preguntas según veis cómo va evolucionando la actividad, si les motiva a los alumnos hablar más sobre el tema, si aparecen oportunidades para profundizar en el contraste de la comida de un país con la del otro, etc.</p>

Actividad: ¡Delicioso!	
Objetivos	<p>1. Aprender cómo explicar una receta culinaria</p> <p>2. Descubrir las diferencias entre los modales en la mesa de los españoles y de los marroquíes</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Comidas típicas españolas - Instrucciones para elaborar recetas - Modales en la mesa - Utensilios de cocina
Nivel de la lengua	<p>Esta actividad puede adaptarse a diferentes niveles de la lengua con sus respectivas modificaciones para lograrlo. Sin embargo, esta actividad está pensada para realizarla en un nivel B1 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo.</p>
Temporalización	<p>La duración de esta actividad es muy relativa, ya que depende totalmente del número de alumnos que se tengan en clase y del tiempo que se alargue cada receta culinaria que presenten. No obstante, mayoritariamente tendrá una duración aproximada de entre 60 minutos a 90 minutos. Si son muchos los alumnos que tienes en clase, recomiendo marcar un máximo de tiempo que debe durar cada presentación para que pueda realizarse esta actividad en lo que dura una sesión de clase como máximo.</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentaciones en formato vídeo o power point para explicar cómo preparar una receta culinaria ● Proyector para plasmar las diferentes presentaciones en el aula
Secuenciación didáctica	<p>En primer lugar, el docente tendrá que mandar como deberes la preparación de esta actividad. Así pues, el docente deberá explicar que en la siguiente sesión, van a trabajar las recetas para elaborar platos típicos de su país. Asimismo, explicará que cada uno debe preparar una presentación para la siguiente clase mediante la cual explique cómo preparar un plato típico de Marruecos. Se les dará a elegir a los alumnos si quieren grabarse a sí mismos preparando el plato a la vez que lo explican, o si prefieren preparar una presentación con power point como soporte para hacer la explicación de su receta el próximo</p>

día en clase. Incluso, si la receta es fácil y no requiere de mucho tiempo ni materiales para su elaboración, se les puede proponer que aquellos que quieran pueden llevar el material a clase y prepararlo delante de sus compañeros para, luego, todos puedan probar su receta.

Seguidamente, para que los alumnos tengan más claro qué deben hacer y cómo, el proyectará un vídeo en la que aparecerá preparando un plato típico, como puede ser la tortilla de patata, mientras que va explicando cómo prepararlo a la vez que lo hace a nivel práctico. Por tanto, el docente debe tener en cuenta que la explicación de la actividad que pide a los alumnos para la siguiente clase debe hacerla unos 15 minutos antes de terminar la clase para poder hacer dicha explicación, mostrar su videotutorial y resolver las dudas que puedan surgir.

El docente, el día de la presentación, deberá hacer paralelismos y comparaciones con la comida española y hacer comparaciones entre aspectos culturales marroquíes con aspectos culturales españoles siempre que se dé la ocasión en el transcurso de las presentaciones para hacer un acercamiento entre ambas culturas a través de su gastronomía.

Al finalizar las presentaciones, el docente les explicará a los alumnos que en España, en las familias cocinan tanto los hombres como las mujeres y les explicará los modales que siguen los españoles en la mesa, tales como servir primero a los mayores o a los invitados o no eructar ni hablar con la boca llena en la mesa. Podemos mostrarles un vídeo corto si tenemos tiempo de los modales que hay que tener en la mesa. También, se les dirá que normalmente no se bendice la mesa pero que hay gente cristiana que sí lo hace. Además, se les mostrarán los utensilios utilizados normalmente en la mesa para comer. Para ello, apoyaremos nuestra explicación con una imagen y/o con un vídeo.

Luego, el docente les hará preguntas tales como:

- ¿En Marruecos existen diferentes modales en la mesa de los que tienen los españoles?
- ¿Es diferente la manera de poner la mesa de los españoles que la de los marroquíes?
- Antes de comer, ¿Los marroquíes soléis bendecir la mesa?
- ¿Hay algo en particular que esté muy mal visto hacerlo en la mesa en Marruecos?
- En España, se suele comer cinco veces al día. ¿Cuántas veces al día soléis comer en Marruecos?

La cuestión es generar debate entre todos y que el docente sea el mediador de ese debate y que, además, intenta hacer comparaciones entre la cultura española y la cultura marroquí para aumentar el conocimiento pragmático que tienen los jóvenes marroquíes acerca de diferentes aspectos sociolingüísticos españoles.

Actividad: El menú, por favor	
Objetivos	<p>1. Aprender a hacer preguntas formales en contextos formales</p> <p>1.1. Utilizar el presente de indicativo y el condicional simple para formular preguntas en el contexto de un restaurante</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Peticiones - Preguntas
Nivel de la lengua	<p>Esta actividad puede adaptarse a diferentes niveles haciendo las modificaciones pertinentes que considere el docente. Sin embargo, esta actividad está ideada para ser impartida en un nivel A2 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo.</p>
Temporalización	<p>Esta actividad tendrá una duración aproximada de 15 minutos</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Una hoja por cada alumno o pareja de alumnos en la que se muestre un menú de restaurante
Secuenciación didáctica	<p>En primer lugar, agruparemos a los alumnos por parejas para poder realizar esta actividad que consiste en un role-playing, en la cual uno de los alumnos empleará el perfil de camarero y, el otro, de cliente que acude a ese restaurante.</p> <p>Seguidamente, repartiremos una hoja por alumno o una hoja a compartir entre las parejas en la que se mostrará un menú de restaurante. En los anexos, encontraréis un modelo que podéis utilizar.</p> <p>Entonces, procederemos a explicar la tarea. El docente les explicará que cada pareja tiene que decidir quién empleará el rol de camarero y quien empleará el rol de cliente.</p> <p>El cliente deberá pedir qué platos quiere en su menú de la manera adecuada, siguiendo este tipo de estructura gramatical: “Me puede/podría poner un plato de arroz con verduras, por favor?” “Y de segundo, me gustaría/quiero el pescado a la marinera, gracias”.</p> <p>Para que puedan hacerlo, el docente deberá explicar brevemente esta estructura para formular preguntas formales y, si lo considera oportuno,</p>

	<p>puede dejar escrita esta estructura en la pizarra para que sirva de ayuda a los alumnos durante el transcurso de la actividad. Asimismo, el docente remarcará la importancia de formular las preguntas en presente de indicativo o en condicional simple.</p> <p>En la segunda parte de la actividad, se les presentará al alumnado una situación diferente. Para realizarla, cada pareja deberá cambiarse de rol, de modo que el que en la primera parte ha sido cliente ahora pasa a ser el camarero y viceversa. En esta actividad, el camarero les trae una bebida sin ningún vaso. El alumnado debe pedir al camarero, cordialmente, que le traigan un vaso. Finalmente, se les presenta una última situación: el camarero les trae una tapa de pan con tomate y jamón, pero ellos querían unas patatas bravas. Así pues, deberán decirle al camarero que se ha equivocado y que si le pueden traer las patatas bravas.</p> <p>En caso de que el alumnado no sepa qué es una tapa, y cuál es la tapa de pan con tomate y de patatas bravas, el docente proyectará unas imágenes que ejemplifiquen estos platos y puede hacer un poco de explicación de las mismas: que el pan con tomate y la tortilla de patatas son platos y tapas típicas de la comida española. Incluso, puede introducir el concepto de “irse de tapas” y preguntarles a los alumnos si en Marruecos esto también se suele hacer, y si los marroquíes también suelen quedar con amigos para “ir a tomar algo” y hablar de ello.</p>
--	--

HÁBITOS EN LA COMUNICACIÓN

Actividad: Montar un pollo	
Objetivos	<p>1. Conocer frases hechas utilizadas frecuentemente por los españoles nativos</p> <p>2. Entender que los españoles hablan de diferentes temáticas en una misma conversación en sus interacciones orales</p>
Contenidos	<p>- Frases hechas</p>
Nivel de	<p>Esta actividad corresponde a un nivel B1 de la lengua española como</p>

la lengua	lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo.
Temporalización	Aproximadamente 20 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador con conexión a internet ● Proyector ● Hojas con las frases hechas apuntadas
Secuenciación didáctica	<p>Para empezar con esta actividad, el docente les dirá a los alumnos que los españoles tienen muchas frases hechas que utilizan frecuentemente al hablar. Entonces, les preguntará si ellos conocen alguna frase hecha que utilicen los españoles y, en caso afirmativo, le pedirá al alumno que explique su significado a sus compañeros y que ponga un ejemplo.</p> <p>En caso de que no sepan que es una frase hecha el profesor les explicará que es una expresión de la lengua que se utiliza para referirse a un hecho o situación concreta y les pondrá un ejemplo, como “montar un pollo”. Después, el docente les preguntará si existen frases hechas que suelen utilizar los marroquíes al hablar.</p> <p>Seguidamente, el docente les proyectará un vídeo en el que se presentan diferentes frases hechas que utilizan los españoles y la explicación de por qué se utilizan. Si es necesario y los alumnos lo desean, se puede proyectar dos veces seguidas para que los alumnos tengan la oportunidad de entenderlo mejor, ya que algunas frases hechas pueden ser un poco complicadas de entender.</p> <p>A partir de la frase hecha que aparece en el vídeo “echar un polvo” y que es muy utilizada por los españoles, sería positivo para el alumnado marroquí que el docente hiciera una pequeña explicación sobre esta. En esta explicación, el docente debería incorporar en su discurso el especificar que en España muchas personas mantienen relaciones sexuales esporádicas con gente que conocen poco o con personas que no son su pareja y que en España esto es normal. También, deberíamos advertirles que para los españoles es común hablar de sexo con sus amistades, que no lo ven como algo vergonzoso, sino que les gusta compartir con sus amistades sus experiencias sexuales. Por tanto, el docente debería aconsejar a su alumnado marroquí que no se preocupen o se sientan mal si un español les habla de sexo porque para ellos es un tema de conversación como cualquier otro.</p> <p>Al finalizar el vídeo, el docente les preguntará si han entendido qué significan las frases hechas que han visto en el vídeo y si tienen alguna duda. Solventadas las dudas, el docente hará grupos de 2 a 4 personas, como lo considere más adecuado, y les repartirá a cada uno una hoja en la que aparecen las frases hechas que se han visto en el</p>

	<p>vídeo y su explicación. El docente les pedirá que hablen de experiencias que han vivido en las cuales hubiesen podido utilizar esas frases hechas, de modo que el alumnado deberá explicar esas experiencias que vivió utilizando las diferentes expresiones hechas.</p> <p>El profesor deberá ir rotando de grupo en grupo para asegurarse de que la tarea se está desarrollando con éxito y para dinamizar los grupos en caso de ser necesario. Además, es importante que vaya rotando de grupo en grupo y se quede cierto tiempo observando cada grupo por si fuera necesario solventar dudas que les nazcan al alumnado durante la actividad.</p>
--	--

Actividad: Ir de bares	
Objetivos	<p>1. Entender el tono alto de voz español como una característica de la lengua española</p> <p>2. Descubrir qué significa para los españoles ir a tomar algo</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Los bares - Las interacciones entre españoles
Nivel de la lengua	<p>Esta actividad así descrita se ofrece para ser cursada en un nivel A2 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo. Sin embargo, se puede adaptar a otros niveles haciendo las modificaciones pertinentes</p>
Temporalización	<p>Esta actividad tiene una duración de aproximadamente 55 minutos</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador con conexión a internet ● Proyector ● Láminas de las expresiones faciales y corporales
Secuenciación didáctica	<p>Para iniciar la actividad, se le preguntará al alumnado marroquí si considera que hay muchos bares en España, y se le preguntará si hay tantos bares en Marruecos y si los bares de Marruecos se parecen a</p>

los de España. En caso de que consideren que no se parecen, el docente les preguntará qué diferencia los bares españoles de los bares marroquíes.

Seguidamente, el docente explicará qué quiere decir “ir a tomar algo” para los españoles. En su discurso explicará que los españoles suelen quedar para ir a tomar algo como la excusa para verse con alguien y poder hablar con esa o esas personas. Así pues, el hecho de ir a tomar algo es más para relacionarse con gente que por el solo hecho de ir a beber o a comer algo. Es importante que destaque esto ya que habrá alumnado marroquí que desconozca este comportamiento de los españoles. Después de la explicación, el docente proyectará un vídeo sobre los bares de Sevilla que encontramos en YouTube. Es recomendable ver el vídeo desde el minuto 0:20 hasta el minuto 3 porque es cuando más se ve la esencia de los bares y su gente, y estos 3 minutos son suficientes para que el alumnado se haga una idea general. No obstante, si el docente lo considera oportuno, puede alargar el visionado del vídeo o poner aquellas escenas del vídeo que más interesantes encuentre para los debates y actividades posteriores que quiera realizar.

Después del visionado del vídeo, el docente preguntará al alumnado qué es lo que más les ha llamado la atención de lo que han visto. A partir de esto, el docente recordará el hecho de que se veía a mucha gente hablando en los bares para explicar a los alumnos que los españoles suelen pasarse mucho rato, incluso horas, hablando en los bares de muchos temas. Además, enfatizará el hecho de que los españoles hablen con un tono de voz alto para familiarizar al alumnado marroquí con ese tono con el objetivo que terminen incorporando la percepción de ese tono como el tono de hablar de los españoles, sin connotaciones negativas ni malas interpretaciones.

Seguidamente, pasaremos a la primera actividad destinada a trabajar las expresiones faciales que suelen hacer los españoles. Para poder realizarla, el docente deberá proyectar en pantalla unas láminas creadas por Lara Romero donde aparecen esas expresiones ejemplificadas y explicadas (vea el anexo de esta actividad)

En primer lugar, el docente irá proyectando las 7 láminas diferentes por separado para trabajar cada expresión y emoción individualmente. Así, si empieza por la lámina de la tristeza, por ejemplo, proyectará esa lámina y les preguntará si saben a qué emoción hace referencia esa expresión facial. Sería efectivo que, a su vez, el profesor representará cada emoción para facilitar la comprensión de cada expresión.

Una vez se hayan trabajado las 7 láminas por separado, compartiremos la última lámina en la que aparecen las mismas expresiones, pero, esta vez, sin el nombre de las diferentes emociones que aparecen representadas. A través de esta lámina el profesor puede comprobar si han quedado claros los contenidos y si el alumno ha memorizado algunas de las expresiones trabajadas. Para hacerlo, señalará una expresión aleatoriamente y les preguntará a los jóvenes a qué emoción hace referencia esa expresión. Así lo hará con todas las expresiones faciales y, si lo considera oportuno, puede repetir el

	<p>ejercicio. Asimismo, el docente les explicará qué situaciones le producen cada emoción y, luego, les preguntará a sus alumnos qué situaciones les producen a ellos esa emoción tratada para que el aprendizaje sea más significativo.</p> <p>Después de trabajar la expresión facial, procederemos a ver la gesticulación corporal. Para ello, utilizaremos unas fotografías que van a ser útiles para acompañar nuestra explicación (vea el anexo de esta actividad). Así, vamos a mostrar que alzar el puño cerrado en un signo de que todo irá bien, la constancia en los objetivos que uno o un colectivo está persiguiendo o por haber logrado un objetivo. Luego, hablaremos de los gestos que acompañan el discurso y pondremos el ejemplo de cerrar los puños y tirarlos hacia abajo para expresar fuerza, resistencia o impacto, o el abrir el brazo y la mano para expresar que das paso a que la otra persona hable. Luego, el docente puede mostrar empleando su propio cuerpo diferentes gestos que utilizamos los españoles para expresarnos y, de este modo, el docente puede contextualizar estos gestos para que los ejemplos queden más claros.</p> <p>Con el objetivo de incorporar todo este aprendizaje, se realizará una actividad final. El profesor hará grupos de 4-5 personas dependiendo del número de alumnos en clase. La distribución espacial de los miembros de cada grupo para esta actividad es preferible que sea en círculo para que todos los miembros del grupo puedan verse las caras. Cuando los grupos ya estén hechos y distribuidos en el aula, el profesor les dirá que, ahora, harán una simulación como si hubieran quedado con sus amigos en el bar para tomar algo y charlar. Asimismo, el docente les dirá que puedan hablar de lo que quieran e ir variando los temas de conversación. Además, les pedirá que hablen de situaciones o experiencias con sus compañeros con las que traten las emociones trabajadas e insistirá en la importancia de hacer la gesticulación apropiada. Es importante que el profesor vaya rotando de grupos para ver cómo se está desarrollando la actividad, dinamizar los grupos o resolver dudas si es necesario.</p>
--	---

Actividad: ¡Hola, hola!	
Objetivos	1. Aprender los diferentes modos de salutación españoles
Contenidos	- Las saluciones
Nivel de	Esta actividad se encuentra en el nivel A1 de la lengua española como

la lengua	lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo, pero puede adaptarse y ampliarse a otros niveles de la lengua.
Temporalización	Esta actividad tiene una duración de 15 minutos aproximadamente
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador con conexión a internet ● Proyector ● Lámina la gesticulación al saludarse
Secuenciación didáctica	<p>En primer lugar, el docente deberá explicar que en España existen diferentes maneras de saludarse, haciendo especial mención que existen maneras igualitarias de que un hombre salude a otro hombre o a una mujer, y viceversa, y que existen distintos modos de salutación que utilizan las personas según el género de la persona a la que saludan. Asimismo, el profesor deberá explicar que normalmente los hombres se saludan entre sí dándose la mano o una palmada en el hombro, incluso con un abrazo, y que los hombres suelen saludar a las mujeres dándoles dos besos. No obstante, debemos hacer hincapié en que dependiendo del contexto y de si conocemos o no a la persona a la que saludamos, deberemos hacer un tipo de salutación o otra. Así pues, deberemos decir que cuando una mujer conoce a otra persona, ya sea hombre o mujer, suele saludarla dándole dos besos, uno en cada mejilla. Pero, si se trata de un contexto formal o muy formal, probablemente la mujer le de la mano a la otra persona, igual que lo haría un hombre hacia otro hombre o hacia una mujer.</p> <p>Es muy importante hacer estas explicaciones tan detalladas a nuestro alumnado marroquí porque debemos tener presente que ellos tienen una forma distinta de saludarse, que varía según la edad y el género de la persona. Por tanto, la manera de saludarse marroquí y la manera de saludarse española difiere bastante y de aquí radica la importancia de las explicaciones calmadas y detalladas.</p> <p>Para apoyar nuestra explicación, el profesor puede hacer que salga uno o varios voluntarios y hacer los diferentes ejemplos de maneras de saludarse entre ellos. También puede pedir a voluntarios para que hagan, en frente de la clase, los saludos entre sí, es decir, que se saluden los alumnos entre sí. Otra opción es que el profesor haga solamente la explicación y utilice un recurso visual de soporte (vea el anexo de esta actividad).</p> <p>Como actividad final, los alumnos deberán ponerse en parejas y levantarse de la silla con espacio suficiente para poder moverse y saludarse. Entonces, el profesor les dirá que ahora van a practicar las saluciones. Para ello, el docente pondrá diferentes ejemplos de personas a las que deben saludar para que hagan la salutación oportuna, como por ejemplo “ahora, saludas a un amigo... ¿Cómo le</p>

	<p>saludas?" y, entonces, los alumnos deben saludarse como tal. Y luego seguirá con el ejercicio haciendo que los alumnos tengan que practicar diferentes modos de salutación, como al saludar a un profesor, a una persona mayor conocida, a una amiga, etc. El profesor irá supervisando que todas las saluciones se hagan de manera adecuada.</p>
--	--

Actividad: Cómo pasar una entrevista y no morir en el intento	
Objetivos	<p>1. Conocer los aspectos a tener en cuenta para pasar una entrevista de trabajo</p> <p>2. Desarrollar fluidez verbal y adecuación léxica para hacer frente a una entrevista de trabajo</p>
Contenidos	<p>- Las entrevistas de trabajo</p>
Nivel de la lengua	<p>Esta actividad es para ser trabajada en un nivel B1 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo, aunque puede adaptarse a otros niveles de la lengua.</p>
Temporalización	<p>Unos 45 minutos aproximadamente</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador con conexión a internet ● Proyector para proyectar los vídeos ● Hojas con las preguntas clave a responder en una entrevista de trabajo
Secuenciación didáctica	<p>Esta sesión está orientada a que los alumnos marroquíes entiendan que para acceder a un puesto de trabajo, debes realizar una entrevista para obtener el empleo y que debes actuar y hablar de una determinada manera para lograr superar con éxito la entrevista.</p> <p>Así pues, hablaremos del lenguaje tanto verbal como corporal. Para el lenguaje verbal, el profesor deberá remarcar que el alumnado debe</p>

emplear un registro formal de la lengua al ser entrevistado. Para ello, el profesor repartirá una hoja a cada alumno a modo de resumen de aquellos aspectos que deben tener en cuenta para pasar con éxito una entrevista de trabajo. Un modelo de este resumen que puedes utilizar o te puede servir de guía lo encontrarás en el anexo de esta actividad. Entonces, el profesor explicará aquellos aspectos más importantes que deben tener en cuenta y les preguntará si tienen alguna duda acerca de la hoja informativa que les ha dado. Seguidamente, el docente les proyectará el siguiente vídeo para que tengan una idea rápida de lo que no deben hacer o decir en una entrevista. Al finalizar, el docente les preguntará si lo han entendido todo y si tienen alguna duda.

Luego, el profesor agrupará a los alumnos por parejas y uno será el entrevistador y el otro, el entrevistado. Entonces, el profesor elegirá un puesto de trabajo al cual se tienen que presentar los alumnos, por ejemplo, mozo de almacén. Los entrevistadores deben tomar como modelo a la hora de hacer preguntas el resumen que les ha dado el docente. El profesor les pedirá a los entrevistadores que apunten los puntos fuertes que presentan los entrevistados y los puntos de mejora que necesitan trabajarse para lograr producir un mejor discurso. Además, los entrevistadores también deberán fijarse en la expresión corporal de los entrevistados: si mueven mucho las manos o las piernas, si tiemblan, si tienen “tics”, etc. Toda esta información deberán apuntarla en una hoja.

El docente les dejará unos 10-12 minutos para completar la actividad. Transcurrido el tiempo, los alumnos se intercambiarán los papeles de modo que el que era entrevistador ahora pasa a ser el entrevistado y viceversa. Entonces, el docente cambiará el puesto de empleo al cual se quiere acceder, de modo que deberá decir cualquier otro oficio y el entrevistado deberá defenderse y hacerse valer de por qué él o ella es el indicado para obtener ese puesto de trabajo. Se les dejará otros 10-12 minutos para realizar la entrevista y los entrevistadores, otra vez, deberán coger de modelo para realizar sus preguntas el resumen que tienen a su disposición.

Una vez todas las parejas hayan desempeñado los dos perfiles, se procederá a compartir las observaciones que han hecho los entrevistadores a los entrevistados. Primero, compartirán los comentarios por parejas. Después, el docente les preguntará a los alumnos qué aspectos consideran ellos que son los más importantes a tener en cuenta para pasar una entrevista con éxito y cuáles son los aspectos que creen que deben trabajarse más para mejorar su discurso en una entrevista de trabajo. Además, el profesor les preguntará si han observado expresiones faciales o corporales repetitivas que mostrarán alguna emoción tales como nervios, por ejemplo, y les preguntará si consideran que esto puede influenciar positiva o negativamente el discurso que emiten. Finalmente, les preguntará si creen que pueden hacer algo para mejorar su expresión no verbal y cómo hacerlo. Este debate se realizará entre todos, es decir, será un debate abierto entre alumnos y entre alumnos y profesores en el que todos podrán participar con turnos de habla para no interponerse unos a otros.

LAS COMPRAS

Actividad: ¡Han llegado las rebajas!	
Objetivos	<p>1. Aprender léxico relacionado con las compras y los comercios</p> <p>2. Hacer una comparativa entre el mercado español y el mercado marroquí</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Las rebajas- El mercadillo
Nivel de la lengua	<p>Esta actividad es para ser trabajada en un nivel A2 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo, aunque puede adaptarse a otros niveles de la lengua.</p>
Temporalización	<p>Unos 45 minutos aproximadamente</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Ordenador con conexión a internet• Proyector para proyectar los vídeos
Secuenciación didáctica	<p>Para empezar esta sesión, vamos a proyectar el siguiente vídeo que publicó el diario el periódico sobre las rebajas de enero del 2020 en Madrid. A través de su visualización, el alumnado marroquí puede hacerse una idea de qué son las rebajas y en qué consisten. Además, el periodista tiene un ritmo de habla pausado y un acento bastante neutro lo que facilitará la comprensión oral por parte del alumnado.</p> <p>Después de visualizar el vídeo, se les preguntará a los alumnos si han entendido en qué consisten las rebajas y qué descuentos se hacen. Después de las aportaciones de los alumnos, el profesor explicará que hay dos periodos de rebajas: en invierno y en verano, y que se hacen rebajas de múltiples tipos de productos, no solo de ropa, como muebles, juguetes, etc. Una vez finalizada su explicación acerca de en qué consisten las rebajas españolas, el profesor les preguntará si también hay algún período en que se hagan rebajas en Marruecos o si existe algo parecido.</p> <p>Seguidamente, le preguntará al alumnado si saben qué es un</p>

	<p>mercadillo y si alguna vez han estado en alguno aquí, en Cataluña. Si hay uno o varios alumnos que lo desconocen, se les proyectará el siguiente vídeo donde se muestra cómo es el mercadillo de Tarragona, publicado por el Diario de Tarragona. Después del visionado del vídeo, les diremos que nosotros (el profesor) sabemos que existe un mercadillo muy famoso en Marruecos: el mercadillo de Marrakech. Les preguntaremos si los mercadillos españoles se parecen a los mercadillos de Marruecos. Después de que los alumnos hagan sus comentarios y aportaciones, hablaremos del tema de regatear. Les explicaremos que aquí, en España, los precios son fijos, y que no se regatea ni en las tiendas de diferentes comercios ni en el mercadillo. No obstante, les hablaremos de los “manteros” que son personas de color que pueden encontrar en las playas y que esos, en concreto, sí regatean, pero que son los únicos. Debemos remarcar que la gran mayoría de personas que trabajan como “top mantas” lo hacen de manera ilegal y que, por tanto, si la policía los ve, los van a multar. Para definir el concepto de top manta y para que vean la situación de los top mantas es recomendable proyectar este vídeo, del minuto 0 al minuto 1:50, donde se ve la situación de los top mantas de Barcelona y el control que intenta hacer la policía de su actividad. A partir de aquí, el profesor puede aprovechar para decirles que la venta de manera autónoma y sin ningún registro social es ilegal y, por tanto, está prohibida y es castigada su actividad por no cotizar a la seguridad social española. Entonces, les podemos explicar que para trabajar legalmente en España, necesitas tener un contrato en el que cotices para el país o ser autónomo y pagar una tasa cada mes. Evidentemente, debemos definirles lo que significa cotizar y ser autónomo en caso de no saberlo. Después de explicarles esto, les preguntaremos si para trabajar en Marruecos también tienes que cotizar para el país o si no es necesario hacerlo y es legal no hacerlo en el país.</p> <p>Con estas comparativas entre los comercios españoles y los comercios marroquíes lograremos que el alumnado marroquí se aproxime más a la cultura española en este ámbito y que integre las diferencias entre ambas culturas y actúe en consecuencia sin que se produzcan malentendidos o choques culturales.</p>
--	--

Actividad: Recíclalo o véndelo cuando ya no lo quieras	
Objetivos	1. Descubrir el sistema de reciclaje español
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - El reciclaje - Apps de compra y venta

Nivel de la lengua	Esta actividad es para ser trabajada en un nivel A2 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo, aunque puede adaptarse a otros niveles de la lengua.
Temporalización	Unos 30 minutos aproximadamente
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador con conexión a internet ● Proyector para proyectar los vídeos ● Hojas con la información sobre el reciclaje (opcional)
Secuenciación didáctica	<p>Para empezar esta sesión, les proyectaremos el siguiente vídeo que trata sobre el reciclaje. Después, les preguntaremos de qué iba el vídeo. Seguidamente, les diremos que aquí, en España, se hacen cada año diferentes anuncios para concienciar a la población de la importancia del reciclaje. Si no saben qué es el reciclaje o cómo se recicla, les podemos enseñar una imagen (vea el anexo de esta actividad) en la que aparezca esta información visualmente y se lo podemos explicar. En caso de que la mayoría de alumnos desconozcan el sistema de reciclaje, sería conveniente imprimir la hoja de reciclaje y repartir una a cada alumno para que lo tengan y puedan consultar esa información siempre que les sea necesario</p> <p>Luego les preguntaremos si en Marruecos también se recicla y en caso afirmativo, si se hace como aquí en España o si se hace de un modo diferente. Seguidamente, les diremos que existen diferentes portales y aplicaciones mediante las cuales tu puedes vender diferentes productos que ya no utilizas y personas que estén interesadas en tus productos te contactan para comprártelos. Asimismo, les hablaremos de Wallapop y de Milanuncios. A través de internet, iremos a la página web de Wallapop y, luego, de Milanuncios y les enseñaremos rápidamente cómo son y cómo funcionan para que lo entiendan más fácilmente. Finalmente, les preguntaremos si también existen servicios así en Marruecos para vender productos que uno ya no quiere y que otros sí.</p>

Actividad: ¿Me puede ayudar, por favor?	
Objetivos	1. Descubrir el modo de dirigirse y tratar a las personas mayores que

	<p>tienen los españoles</p> <p>2. Aprender a hacer peticiones pidiéndolo por favor y dando las gracias</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento formal - Peticiones formales
Nivel de la lengua	<p>Esta actividad es para ser trabajada en un nivel A2 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo, aunque puede adaptarse a otros niveles de la lengua.</p>
Temporalización	<p>Unos 15 minutos aproximadamente</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador con conexión a internet • Proyector para proyectar los vídeos
Secuenciación didáctica	<p>Para realizar esta actividad proyectaremos el cortometraje “solo dos minutos” que encontramos en YouTube. El corto se puede ver hasta el minuto 1:35 ya que ya aparecen suficientes imágenes y estructuras verbales que ejemplifiquen el trato formal que queremos trabajar. No obstante, se puede ver hasta el final de modo que los alumnos podrán ver aún más estructuras y conductas de tratamiento formal y podrán hacerse una idea del trato entre jóvenes y personas mayores españoles. Además, también se puede aprovechar este cortometraje para trabajar el léxico sobre alimentación y sobre hacer la compra, teniendo en cuenta que si se decide ampliar la actividad durará más tiempo del especificado para la actividad siguiente propuesta, evidentemente. Sin embargo, como he especificado con ver los primeros 1:35 minutos es suficiente para poder trabajar las estructuras y conductas formales.</p> <p>Tras ver el vídeo, el docente les preguntará a sus alumnos en qué expresiones verbales o conductas han observado que la chica utilizaba para dirigirse con un trato más formal a la mujer. Después, el profesor destacará el trato de “usted” que utiliza la chica para dirigirse a la mujer mayor, la distancia de proximidad que mantienen al interactuar y el gesto que utiliza la joven de acercamiento a la mujer mayor al ponerle la mano encima de su brazo. También, resaltaré el hecho de que mantienen todo el rato el contacto visual como símbolo de respeto al interactuar. Asimismo, sería positivo decir que es respetuoso y</p>

	<p>solidario recoger un producto que se le ha caído a una persona mayor y dárselo en la mano para que no tenga que agacharse él o ella a su edad. Finalmente, el profesor pondrá énfasis en las expresiones “por favor” y “gracias” como estructuras verbales importantes de conocer y de utilizar al hacer peticiones y al recibir la ayuda o servicio, ya que muestran cordialidad y amabilidad por parte de la persona que las utiliza.</p> <p>Para concluir la actividad, el profesor les preguntará a los alumnos si el trato que han visto ejemplificado mediante el cortometraje difiere mucho del trato que tendría un joven marroquí con una persona mayor en Marruecos en una misma situación. De este modo, lograremos reflexionar sobre las similitudes y las diferencias entre el modo de interacción entre jóvenes y personas mayores españoles y marroquíes. Sería interesante que todos los alumnos participaran aportando sus experiencias y opiniones y generar un pequeño debate moderado por el docente.</p>
--	--

TAREAS DOMÉSTICAS

Actividad: Hoy es día de limpieza general	
Objetivos	<p>1. Aprender léxico relacionado con tareas domésticas y con las partes de la casa</p> <p>2. Descubrir que en España tanto hombres como mujeres se ocupan de las tareas domésticas</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas domésticas - La casa y sus partes
Nivel de la lengua	<p>Esta actividad es para ser trabajada en un nivel A1 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo, aunque puede adaptarse a otros niveles de la lengua.</p>
Temporalización	<p>Unos 12 minutos aproximadamente</p>

<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador con conexión a internet ● Proyector para proyectar los vídeos ● Hojas con las imágenes y nombres de las diferentes tareas domésticas (opcional)
<p>Secuenciación didáctica</p>	<p>Se recomienda hacer esta actividad después de haber presentado el léxico sobre las tareas domésticas. Sin embargo, se puede utilizar esta actividad también para presentar el léxico de las tareas domésticas.</p> <p>Para esta actividad, vamos a necesitar imágenes en las que aparezcan tanto hombres como mujeres haciendo diferentes tareas del hogar. Puedes utilizar las imágenes que encontrarás en el anexo de esta actividad o utilizar otras imágenes que te gusten. Otra opción sería utilizar gifs (vídeos que duran unos segundos y se repiten) porque así ven la acción que hacen las personas y esto puede facilitarles el aprendizaje.</p> <p>Vamos proyectando las diferentes imágenes y les preguntamos a nuestros alumnos si saben cómo se llama la acción que están viendo en la imagen o en el gif. Si nadie lo sabe, se lo decimos nosotros. Además de decirlo, podemos apuntar en la pizarra cómo se escribe esa acción si consideramos que les será de utilidad a nuestros alumnos. Y así lo haremos con todas las imágenes ejemplificativas de las diferentes tareas domésticas.</p> <p>Una vez finalizada la actividad, si el profesor lo considera oportuno y necesario, puede repartir una hoja en la que aparezcan estas tareas ejemplificadas con el nombre de la acción al lado de cada imagen para que los alumnos pueden utilizar esa hoja para aprenderse el léxico de las tareas del hogar.</p> <p>La actividad debe concluir con una reflexión pragmática. El profesor debe explicarles a sus alumnos marroquíes que en España tanto los hombres como las mujeres se encargan del cuidado del hogar y del cuidado de los hijos por igual y que, además, tanto hombres como mujeres trabajan y aportan ingresos económicos por igual. Es importante hacer esta explicación y reflexión final ya que el alumnado inmigrante marroquí proviene de una cultura en que todas las tareas domésticas y el cuidado de los hijos va a cargo de la mujer. Es por este motivo que es importante que sepan que aquí esto no ocurre así y que, incluso, las mujeres se molestan o se enfadan si están con un hombre que no contribuye lo suficiente en el mantenimiento del hogar o en el cuidado y atención de los niños. Para nada vamos a criticar que en Marruecos sea la mujer la que se encargue de todo esto, sino que nuestra función es que nuestro alumnado marroquí conozca la realidad de los españoles en este ámbito.</p>

ESTEREOTIPOS CULTURALES

Actividad: ¿Qué prejuicios tienes?	
Objetivos	1.Desmontar estereotipos y prejuicios de la cultura meta
Contenidos	- Prejuicios y estereotipos culturales
Nivel de la lengua	Esta actividad es para ser trabajada en un nivel A2 de la lengua española como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo, aunque puede adaptarse a otros niveles de la lengua.
Temporalización	Unos 25 minutos aproximadamente
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Post-it
Secuenciación didáctica	<p>Para realizar esta actividad, sería conveniente que el profesor dispusiera de 3 bloques diferentes de post-it: unos verdes, los otros amarillos o naranjas y los otros rojos. Si tiene los post-it de estos tres colores, repartirá uno de cada color para cada alumno, y si solo dispone de post-it de un mismo color, repartirá tres post-it del mismo color a cada alumno. La idea es que en un post-it pongan una idea preconcebida sobre los españoles, ya sea de su forma de ser, de vivir, de pensar, de actuar, etc. que les guste o les llame la atención positivamente. En el otro post-it, el post-it naranja, deben poner una idea preconcebida que tienen de los españoles que no sea ni positiva ni negativa según su perspectiva y, finalmente, en el post-it rojo deberán escribir aquella idea preconcebida que tengan sobre los españoles que no les guste o que para ellos sea negativo o ofensivo.</p> <p>El profesor les pedirá que cuelguen sus post-it en la pizarra o en una parte determinada de la pared de manera anónima, es decir, sin escribir su nombre ni decir que esas ideas son suyas. Una vez todos los alumnos hayan colgado sus post-it, el profesor las leerá una por una y le preguntará al resto de alumnos si están de acuerdo o no con la idea que se plasma en cada post-it. Es importante que el docente haga de mediador del discurso y de las aportaciones de los alumnos y que, al mismo tiempo, desmitifique aquellos prejuicios sobre los españoles negativos o que pueden generarles un impacto negativo</p>

	aportando argumentaciones o evidencias para desmontar esas ideas preconcebidas que tenga el alumnado marroquí acerca de los españoles. De este modo, lograremos que tengan una visión más realista de cómo son realmente los españoles y, al mismo tiempo, lograremos disminuir las perspectivas negativas que puedan tener hacia los españoles lo que mejorará sus interacciones futuras con hispanohablantes nativos.
--	---

7. Resultados y conclusiones

Después de haber realizado este amplio trabajo de investigación no cabe la menor duda de que el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a inmigrantes es un proceso complejo y muy amplio. Con esto me refiero a que son muchos los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de desempeñar nuestra labor como docentes en este ámbito.

Los jóvenes inmigrantes marroquíes pasan por diferentes etapas al venir a vivir a España, como cualquier inmigrante al ir a vivir otro país. Al inicio de empezar este nuevo estilo de vida, todo es nuevo y, a la vez, desconocido. Esto puede generar tanto sentimientos de euforia por experimentar una nueva realidad, como sensación de inseguridad ante una realidad desconocida, o tener sentimientos de soledad por no amigos, familiares o personas de confianza en el nuevo país de residencia. Asimismo, debemos entender que el proceso de asimilación y de adaptación de la persona inmigrante al nuevo contexto social es un proceso relativamente lento y extenso. Así pues, debemos ser conscientes de que toda persona inmigrante pasa por diferentes etapas hasta adaptarse realmente al nuevo contexto, y que en cada etapa predominan unas ideas, acciones y sentimientos determinados. Como docentes, conocer estas etapas y la situación personal de nuestros alumnos puede ayudarnos a intervenir de manera más adecuada con ellos y, de este modo, mejorar su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que su bienestar integral a través del vínculo entre profesor y alumno.

Entre estas etapas de asimilación y adaptación al nuevo lugar de residencia, encontramos la etapa inicial que es cuando el joven empieza a darse cuenta de que hay conductas y maneras de interactuar que difieren de las que está acostumbrado. Es entonces cuando el choque cultural es más impactante, por la falta de conocimiento que tiene el joven sobre los aspectos pragmáticos y socioculturales de la cultura española. Esta falta de conocimiento de los

aspectos pragmáticos culturales de la cultura española puede generar malentendidos cuando un joven marroquí interactúa con un español nativo. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, existen aspectos importantes entre ambas culturas que son diferentes. Por tanto, la falta de conocimiento de estas diferencias en sus interacciones produce malas interpretaciones por no entender que esas maneras de interactuar vienen regidas por los aspectos culturales de su cultura nativa. En el caso de los jóvenes marroquíes, lo que más malentendidos les ocasiona y a su vez más choque cultural es el modelo igualitario que presenta la cultura española en sus interacciones, el elevado tono de voz con el que hablan y el hecho de hablar de multitemáticas. Entendiendo estas diferencias entre ambas culturas, no es de extrañar que un joven marroquí vea como una falta de respeto que se le hable igual a una persona mayor que a un joven, que interprete el elevado tono de voz de los españoles como un tono ofensivo y agresivo y que les genere inseguridad que los españoles les hablen de temas tan diversos.

Por eso, es tan importante enseñar en nuestras aulas de ELE contenidos socioculturales e interculturales para disminuir el choque cultural que pueden experimentar estos jóvenes al venir a vivir a España. A lo largo de este trabajo, hemos visto que no podemos entender una lengua sin entender ciertos aspectos culturales de las personas nativas que la hablan. Es un hecho evidente que los aspectos culturales de cada país influyen la manera que tienen los nativos de relacionarse con los demás. Es por esto por lo que una persona al aprender una nueva lengua tiene que conocer estos aspectos pragmáticos que afectan la manera de interactuar con los demás, ya que su falta de conocimiento puede conllevar el origen de errores pragmáticos que, como hemos visto, afectan de manera más negativa las interacciones interculturales que los errores gramaticales, por ejemplo. Por tanto, un hablante nativo percibirá más positivamente que su interlocutor no cometa errores pragmáticos que cometa errores gramaticales. Así es porque los errores gramáticos para los nativos son evidentes, y solamente mostrando interés por entender al emisor del mensaje pueden entender lo que quieren decir sin más problemáticas. Sin embargo, los nativos muchas veces no son conscientes de que su interlocutor comete un error pragmático, ya que el nativo tiene tan arraigados sus patrones de interacciones sociolingüísticas que no piensa ni interpreta que ciertas maneras de interactuar de la otra persona vienen marcadas por la manera de interactuar de su cultura nativa. A partir de esta falta de conocimiento y comprensión, el nativo considera inoportunas o ofensivas algunas de sus conductas durante sus interacciones. Así pues, entendemos que los errores pragmáticos no son tan evidentes. Incluso, estos muchas veces no se perciben como tal, por eso es por lo que originan mayores conflictos entre los interlocutores durante sus interacciones que los errores gramaticales.

Como hemos visto en la parte teórica de este trabajo, hay algunos aspectos que generan más choque cultural en los jóvenes inmigrantes marroquíes que otros. Entre los más destacados, encontramos como origen de choque cultural el mantener interacciones igualitarias con las personas, independientemente de su edad y de su género. También, el hecho de que los españoles hablen de tantas temáticas diferentes, siendo algunas de ellas más comprometidas e íntimas como puede ser hablar de sexo. Otro de los aspectos que más les llamó la atención es el elevado tono de voz que tienen los españoles al hablar. Si nos ponemos en el lugar de estos, no es de extrañar que los jóvenes inmigrantes marroquíes, acostumbrados a tener un sistema de interacciones desigualitaria y a no hablar de temas íntimos, se sorprendan al mantener sus primeras interacciones con hablantes españoles nativos e, incluso, puedan experimentar cierto choque o rechazo hacia la otra persona por estas diferencias sociolingüísticas entre ambas culturas.

Al mismo tiempo, hemos descubierto, a través del análisis de los resultados de los cuestionarios, que esto también les sucede a los jóvenes inmigrantes encuestados. Por tanto, en este caso, la teoría se relaciona estrechamente con la práctica que hemos analizado. Parte de los sujetos encuestados afirmaron que estos tres aspectos les generaron inseguridad, rechazo o cierto grado de choque en sus primeras interacciones con nativos.

En algunos de los comentarios que hicieron estos jóvenes en las encuestas, vimos reflejado que para ellos era una falta de respeto dirigirse de manera igualitaria a una persona mayor o a tu profesor. Por sus expresiones, parecía que realmente lo vivían como una ofensa el hecho de que las personas que no se dirijan con ese trato de superioridad a una persona de edad más avanzada o a un superior, ya sea tanto en el ámbito académico como en el ámbito laboral. Así pues, en estos sujetos, el trato igualitario que presenta el modelo interaccional español les generó un choque cultural, que algunos de ellos hoy en día aún no terminan de aceptar o de verlo bien.

En cuanto a los comentarios que realizaron los sujetos cuando se les preguntaba si les sorprendía que los españoles hablaran de multitemáticas, algunos mostraron que sí pero que les gustaba que lo hicieran. En cambio, otros mostraron que les generaba inseguridad cuando alguna persona les hablaba de temas íntimos suyos, sobre todo si se trataba de sexo. Estos sujetos afirmaron que les generaba malestar que otros les hablaran de sexo y que no les gustaba. Asimismo, ambos grupos de jóvenes mostraron que eso les generó un choque cultural al venir a vivir a España, y que a algunos de ellos hoy en día aún les genera cierto grado de inseguridad. Si nos paramos a pensar en la cultura marroquí, entendemos que es normal que se sientan así y que este aspecto les genere un choque cultural al venir a vivir al

país. Esto es porque en la cultura marroquí no se puede hablar de temas íntimos personales porque se percibe como símbolo de debilidad el hecho que tu necesites hablar de ellos. Y, como hemos visto a lo largo del trabajo, para los marroquíes es muy importante mantener su imagen social cuidada. Entendiendo esto, estos jóvenes marroquíes acostumbrados a que los temas íntimos sean un tema tabú, especialmente si se trata de sexo, no es de extrañar que experimenten tales emociones, ya que en su país nadie habla abiertamente de sexo porque hacerlo está muy mal visto y, por tanto, no lo hacen.

El tercer aspecto que comentaron los jóvenes encuestados es el elevado tono de voz que emplean muchos de los españoles al hablar. Así pues, al inicio, cuando un joven inmigrante llega al país y desconoce que los españoles emplean este elevado tono de voz para hablar, esto puede ser fuente de malentendidos y de choque cultural. Esto se debe a la malinterpretación del tono de voz empleado. Estos jóvenes interpretan que el hablante español está utilizando ese tono de voz porque está enfadado o porque presenta algún problema con el hablante marroquí, lo que puede conllevar a que el joven inmigrante interprete ese tono como una ofensa. Desde mi parecer, los jóvenes marroquíes también emplean un tono elevado de voz al hablar. Sin embargo, este no suele ser tan elevado como lo puede llegar a ser el de los españoles. Además, cierto es que los jóvenes marroquíes mantienen un tono más elevado de voz al interactuar con sus conocidos o amigos, por la emoción de estar hablando con ellos. En cambio, si interactúan con desconocidos o con personas con las que no tienen confianza no emplean ese tono de voz más elevado, a diferencia de los españoles. Entonces, los jóvenes que emigran a España al inicio desconocen este modelo de interacción de los españoles, lo que en sus primeras interacciones puede provocar un choque cultural.

Además de estos 3 aspectos que más choque cultural mostraron que les producía a los jóvenes inmigrantes marroquíes encuestados, hay otro aspecto que concuerda entre la teoría y la práctica. Este hace referencia al asombro que experimentan estos jóvenes inmigrantes marroquíes en sus primeras interacciones con nativos españoles cuando estos se muestran tan cercanos y con la tendencia de mantener siempre cierto grado de contacto físico. Es cierto que la cultura marroquí presenta un modelo de cercanía a la hora de establecer sus interacciones con otras personas. Sin embargo, no es un modelo tan próximo como el que presenta el modelo español ya que los marroquíes tienden a mantener cierta distancia con aquellas personas que no conocen o con las que no tienen confianza. Así pues, esto no suele ocurrir con los españoles, quienes suelen mantener siempre un modelo cercano, incluso con aquellas personas que apenas conocen. De este modo, entendemos que en estos jóvenes puedan experimentar cierto choque en sus primeras interacciones con nativos cuando éstos

se muestran tan cercanos, incluso manteniendo contacto físico. Esto hecho les descuadra porque para ellos mantener una distancia tan próxima con un desconocido o mantener contacto físico con él no es apropiado en su cultura. Así lo hemos visto en los resultados de los cuestionarios, donde explicaron que al principio esto les chocó bastante. Sin embargo, a diferencia de los otros dos aspectos anteriores, estos jóvenes afirmaron que este modelo tan próximo les chocó al inicio, pero ninguno mostró que les siguiera chocando en la actualidad. Es más, algunos de ellos afirmaron a través de sus comentarios que les gustaba este modelo tan próximo porque les hacía sentir bien en sus interacciones con españoles nativos.

Un aspecto que quiero destacar es la percepción de estos jóvenes inmigrantes hacia las constantes interrupciones que suelen hacer los españoles nativos durante sus interacciones. Esta especial mención se debe a la opinión negativa que mostraron algunos de los sujetos. Con esto me refiero a los comentarios “Si es un profe pues lo respetaría, pero si es alguien de mi edad sería de mala educación” y “pues callarme a veces para no discutir, o decir que por favor me dejaran terminar.” A través de estos comentarios observamos que los jóvenes marroquíes reciben negativamente que se les interrumpe, y estas situaciones les generan emociones negativas. Por esta evidencia es que considero necesario concienciar al alumnado de que estas interrupciones forman parte del modelo de interacción español y que no deben tomárselo como una falta de respeto hacia ellos, sino que es su manera de interactuar.

En cuanto a los cuestionarios que respondieron docentes que enseñan la lengua española a extranjeros, me sorprendió que solo menos de una cuarta parte de ellos (22,2%) había realizado una formación a nivel de postgrado, y que más de una cuarta parte (33,3%) no tuvieran ninguna formación en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Cabe decir que, al menos, más de una cuarta parte de ellos (33,3%) tienen un curso de 30h específico. Sin embargo, considero que, evidentemente, se requiere de una formación específica para enseñar la lengua a extranjeros, y, también, considero que esta formación para que sea realmente efectiva debe ser de más de 30 horas. Como experiencia propia, considero que realizando el máster para la enseñanza de español a extranjeros he aprendido mucho y que ahora dispongo de muchas más herramientas para desempeñar mi labor profesional de manera más efectiva. No obstante, sé que aún necesito aprender más cosas específicas para poder enseñar la lengua española a extranjeros ofreciendo el mejor proceso de enseñanza-aprendizaje posible. Por eso, considero que para ser profesor de español como lengua extranjera se requiere, sí o sí, de una formación que sustente esta práctica docente para tener más certeza de que realmente estás desempeñando tu práctica docente con éxito, sabiendo adaptarse a las necesidades, intereses y situaciones concretas de cada grupo de alumnos.

La falta de formación y, por ende, de recursos para desarrollar esta labor docente con éxito se ve reflejada en un comentario realizado por uno de los docentes encuestados cuando, en la pregunta 3 referente a las dificultades como docente que se han encontrado en sus aulas, respondió “No ser capaz de hacerme entender”. Como hemos visto, enseñar una nueva lengua a extranjeros es una labor compleja y difícil, y aún más si los alumnos no conocen nada de la lengua que quieren aprender, en este caso, del español. Así pues, es comprensible que un docente no sea capaz de hacerse entender si no tiene ninguna formación específica en el ámbito porque desconoce cómo poder hacerlo. La formación específica es la que otorga al docente las habilidades, capacidades y recursos que necesitará el docente para hacerse entender en una situación así.

Otro aspecto interesante por comentar sobre el cuestionario dirigido a los docentes son las respuestas mayoritarias sobre que las dificultades que puede encontrarse el alumnado marroquí en las calles son el racismo y el menosprecio hacia su cultura nativa. Eso da mucho para reflexionar sobre qué podemos hacer los docentes para disminuir estos prejuicios, el racismo, hacia otras culturas. Es posible que como profesores de español podemos hacer poco porque trabajamos con los propios inmigrantes y el racismo no nace de ellos, sino de los hablantes nativos. Quizás este es un aspecto que debería trabajarse ya en la primera etapa de la escolarización con todos los niños para que, al crecer, no tengan estos prejuicios y seamos una sociedad más abierta y tolerante hacia las otras culturas. Por otro lado, aquellos profesores que además de enseñar la lengua española a extranjeros enseñan otras materias a hablantes nativos, puede que sí pudieran trabajar este aspecto en sus aulas con los nativos. No hay una única solución ante esta problemática que presentamos como sociedad, por lo que como opinión personal considero que deberíamos reflexionar sobre lo que podemos hacer a nivel individual para contribuir a que esto deje de pasar, o que, al menos, ocurra cada vez menos. Quiero dejar este debate moral abierto para que tu hagas tus propias reflexiones y conclusiones. Puede ser que en tu situación personal no puedas hacer mucho para mejorar esta realidad, pero es mejor hacer algo, por poco que sea, que no hacer nada y permitir, de este modo, que esta situación siga igual y no mejore. Te animo a que, como docente, aportes tu granito de arena para que nuestros alumnos no tengan que soportar el menosprecio y la burla por ser de otra cultura o por ser inmigrantes.

Referente a los objetivos de mi trabajo, considero que he logrado cumplir lo que me he propuesto. Recordemos que el objetivo general y principal de este trabajo es *trabajar la interculturalidad con jóvenes inmigrantes marroquíes que acuden a clases para aprender español como lengua extranjera en Cataluña*. Es cierto que directamente no he trabajado la

interculturalidad con jóvenes inmigrantes marroquíes que acuden a clases de ELE porque no estoy ejerciendo de profesora de español con dicho colectivo actualmente. Sin embargo, mi propósito era que cualquier institución catalana pueda utilizar este trabajo como guía para conocer más acerca de la cultura marroquí y de las diferencias existentes a la hora de relacionarse entre esta cultura y la cultura española para que puedan utilizar este conocimiento para ofrecer contenidos interculturales adaptados a este colectivo en sus sesiones. Así pues, después de haber hecho una investigación exhaustiva sobre lo que supone la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, de lo que es la pragmática cultural y la interculturalidad y cómo influyen estas a las interacciones que mantienen extranjeros con nativos de la lengua estudiada, más el análisis contrastivo entre la pragmática cultural marroquí y la pragmática cultural española, considero que cualquier docente que lea este trabajo de investigación tendrá los conocimientos teóricos suficientes para poder mejorar su práctica docente en su proceso de enseñanza-aprendizaje con el colectivo de jóvenes inmigrantes marroquíes. Además, la parte práctica del trabajo, donde se pasaron los cuestionarios a jóvenes inmigrantes marroquíes y a los docentes que trabajan con este colectivo ofrece una visión más realista de su situación y, además, valida que la información obtenida en el marco teórico es cierta.

En relación con el objetivo específico central *proponer una guía compuesta de diferentes actividades que puedan utilizar los docentes como modelo para potenciar la interculturalidad de sus estudiantes marroquíes*, considero que también lo he logrado cumplir. Así es porque realmente he creado, a partir de la teoría y de la parte práctica de este trabajo, actividades centradas en trabajar aquellos aspectos de la cultura española que más choque cultural producen a los jóvenes inmigrantes marroquíes en sus primeras interacciones con españoles nativos. Asimismo, en la guía didáctica propuesta dejo especificado que estas actividades son actividades orientativas y que cada docente puede utilizarlas como una guía para crear sus propias actividades o puede adaptar cada actividad a las necesidades que el considere que presentan sus alumnos. Además, en varias actividades propongo diferentes opciones para realizar la actividad, para facilitar que el docente vea diferentes opciones para llevar a cabo las actividades en su contexto concreto.

Al mismo tiempo, vemos como el subobjetivo específico *hacer un diagnóstico de las experiencias interculturales de los jóvenes marroquíes que emigraron a Cataluña para residir aquí durante un periodo indefinido* también se cumplido. Este diagnóstico se llevó a cabo mediante los cuestionarios creados para conocer esta realidad que contestaron jóvenes marroquíes que actualmente viven en Cataluña y que vinieron a vivir aquí hace un tiempo. Así pues, mediante estos cuestionarios hemos podido conocer como fue la experiencia de

estos jóvenes al venir a vivir al país e interactuar con españoles nativos. En cuanto al subobjetivo *establecer relaciones entre la cultura española y la cultura marroquí para incrementar la aproximación a la nueva cultura* esto lo observamos en las actividades propuestas de la guía didáctica. En cada actividad, se evidencian las diferencias entre ambas culturas y se le propone al docente que realice debates con sus alumnos para hablar de estas diferencias y que les haga preguntas sobre cómo son las cosas en su cultura para que, a partir de sus respuestas, sea el docente el que cree puentes entre ambas culturas. Por ejemplo, en la actividad “¡Han llegado las rebajas!”, el profesor debe explicarles qué son las rebajas españolas, en qué consisten y en qué periodo del año se realizan. Asimismo, el profesor debe preguntarle al alumnado marroquí si en Marruecos también hay rebajas y, en caso afirmativo, si son parecidas a cómo se realizan en España o si se llevan a cabo de manera diferente. También, el profesor explicará qué son los mercadillos españoles, qué se vende y un poco en qué consisten para, luego, hacerles explicar cómo es el mercadillo de Marrakech tan famoso y si los productos que venden y su funcionamiento difiere del de los mercadillos españoles.

A partir de la realización real de estas actividades, es decir, en cuanto los profesores de ELE que tengan de alumnado a jóvenes inmigrantes marroquíes implementen estas actividades interculturales en sus clases, se lograrán los dos subobjetivos restantes, que son los de *impulsar la adaptación de los jóvenes inmigrantes al nuevo contexto cultural y favorecer la apertura de los jóvenes hacia las personas hispanohablantes y hacia la cultura de acogida*.

Una aportación que quiero dejar reflejada en este trabajo nace del comentario de uno de los docentes en la pregunta 7 del cuestionario, pregunta que da la oportunidad a los docentes de hacer alguna aportación para este trabajo que consideren importante. Uno de ellos escribió “La herencia cultural de la familia es mucho más fuerte que en otras culturas, y por eso se sienten aislados”. En base a esta afirmación, que desde mi propia experiencia con jóvenes inmigrantes sin papeles es cierta, debemos pensar qué podemos hacer nosotros, sus docentes, para que nuestros alumnos se sientan lo mejor posible y, de este modo, su proceso de aprendizaje de la nueva lengua sea más efectivo, a su vez. Es un hecho real que hoy en día son muchos los jóvenes inmigrantes marroquíes que vienen a vivir a España para buscar una vida mejor, dejando, mucho a su pesar, su familia atrás. Entonces, sabiendo esto, considero que tanto a modo de actuación profesional por nuestra parte como sus docentes como por un gesto de humanidad, deberíamos mostrar nuestro apoyo emocional a estos jóvenes inmigrantes marroquíes. Con esto me refiero a que ellos sepan que pueden acudir a nosotros si lo necesitan para que les ayudemos a entender aspectos sociales de la cultura española que necesitan conocer para llevar a cabo su día a día con éxito, por ejemplo.

También, y eso es ya a elección de cada uno, pero personalmente considero que se debería hacer, podemos mostrarnos abiertos a ellos para que al finalizar las clases puedan hablar con nosotros y, de este modo, sientan que alguien les ayuda, que alguien se preocupa por ellos y que tienen a alguien con quien poder confiar en el nuevo país donde muchos no tienen a nadie de su confianza. Los docentes que enseñan español a jóvenes inmigrantes marroquíes deberían conocer la situación de estos jóvenes y empatizar con la misma, ya que estos se encuentran con diferentes dificultades al venir a vivir a España, y tanto como docentes como ciudadanos españoles no nos debería costar prestar una mano a un recién llegado. Además, si les transmitimos nuestro apoyo, se sentirán mejor y, al mismo tiempo, tendrán más ganas de seguir acudiendo a nuestras clases y seguir aprendiendo la lengua y la cultura española.

Por otro lado, la idea inicial para realizar este trabajo es que fuera un trabajo coordinado con un servicio de Tortosa donde mostraron la necesidad de disponer de materiales didácticos y de guías para poder enseñar la lengua española a jóvenes y adultos marroquíes porque era una necesidad real de su centro. Asimismo, al principio acordamos que trabajaríamos juntas para que así mi trabajo les fuera de utilidad en su práctica profesional. Sin embargo, esto significaba que debíamos hacer un mínimo de reuniones durante este período y que, además, yo hubiera tenido que ver sus instalaciones para procurar adaptar mi propuesta didáctica a los materiales de los que disponían ellos. Pero, debido al confinamiento, esto no fue posible y por las problemáticas que suponía sacar hacia adelante este trabajo de coordinación decidí hacerlo sin coordinarme con otro servicio. No obstante, considero que mi trabajo final puede ser de utilidad a cualquier institución que ofrezca la enseñanza del español para extranjeros, con las debidas adaptaciones que se necesitarán hacer para adaptar las actividades al grupo de alumnos en concreto, a su nivel y a sus necesidades e intereses, y a los recursos de los que dispone cada centro. Como soy conocedora de esto, en el diseño de las diferentes actividades he propuesto algunas ideas para adaptar las actividades a diferentes niveles o adaptarlas a los recursos existentes, es decir, he ofrecido diferentes posibilidades para ejecutar las actividades. Por este motivo considero que la guía de materiales didácticos presente en este trabajo puede ser utilizada por la gran mayoría de instituciones del sector para trabajar la interculturalidad con sus alumnos marroquíes.

7.1. Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación

Como líneas de investigación futuras, considero que es muy importante que se realicen más investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua porque es un proceso amplio y complejo que requiere de más investigación para, de este modo, mejorar esta práctica docente. Además, se requieren de más investigaciones sobre este proceso en un determinado colectivo para entender cuáles son las necesidades de cada grupo de alumnos según su cultura nativa y, de este modo, crear puentes entre la lengua española y su lengua nativa para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua. Esto mejoraría notablemente su proceso de aprendizaje de la nueva lengua, ya que el hecho de poder establecer relaciones entre una nueva lengua y la lengua conocida facilita el proceso de aprendizaje de la nueva lengua y cultura, además de que ayuda a comprender las diferencias culturales entre ambas culturas que interfieren en los intercambios comunicativos.

Así pues, en base a los inmigrantes predominantes que aparecen registrados a nivel estadístico concretamente en España, debería estudiarse el proceso de enseñanza-aprendizaje del español con alumnos rumanos y marroquíes porque son el colectivo inmigrante más predominante en este país, de modo que la necesidad de investigar su proceso de aprendizaje es primordial en comparación a otras culturas que emigran a España por ser minoritarias en comparación al índice de inmigración rumana y marroquí. Debemos recordar que la investigación es necesaria para seguir progresando y mejorar las capacidades y habilidades del docente de español para extranjeros para lograr obtener los mejores resultados en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, a través de estas investigaciones uno de los objetivos primordiales sería descubrir cómo trabajar los contenidos interculturales de manera efectiva en el aula de ELE según la lengua nativa de cada alumno, ya que, dependiendo de su lengua nativa, las relaciones que deberán establecerse entre la pragmática española y su pragmática cultural variarán. Es nuestra función como docentes facilitar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y potenciar la apertura de nuestros alumnos hacia la lengua y la cultura española para, de este modo, mejorar sus intercambios comunicativos y su bienestar dentro de la nueva sociedad de acogida en el caso de los inmigrantes.

Como propuestas de mejora, considero que hubiese sido mejor disponer de más opiniones de jóvenes marroquíes que han inmigrado en España, al mismo tiempo que disponer de más opiniones sobre las experiencias docentes. Sin embargo, debido a la situación ocasionada por el COVID-19 ninguna institución pudo o quiso colaborar para la realización del presente

trabajo. Contacté con diferentes centros a nivel catalán donde imparten clases de español para extranjeros, más concretamente los que lo hacen con alumnado marroquí. No obstante, a pesar de mi intención de establecer esta cooperación, tan solo 2 de las 8 instituciones con las que contacté me respondieron, y con una negativa. Al final, extendí mi búsqueda de jóvenes inmigrantes marroquíes y de profesores de español para extranjeros a través de mi red de contactos. También, mi tutora de este trabajo me ayudó divulgando un mensaje que creé sobre la necesidad de que estos dos perfiles contribuyeran en mi trabajo de investigación para obtener los resultados deseados. Así pues, fue como terminaron participando 6 profesores y 32 jóvenes marroquíes.

Bibliografía

Álvarez, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (9), 2-9. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html>

ANV. (2016). 5 tipos de gestos y su influencia en la comunicación no verbal. Recuperado de <https://www.analisisnoverbal.com/tipos-de-gestos-en-comunicacion-no-verbal/>

ANV. (27 Abril 2016). 5 tipos de gestos y su influencia en la comunicación no verbal [Imagen]. Recuperado de <https://www.analisisnoverbal.com/tipos-de-gestos-en-comunicacion-no-verbal/>

Angelina. (n.d.). Los buenos modales en la mesa [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=H_7z4m4ZnXQ

Atienza, J. L. (1997). Sócrates, escuela de alteridad. *Revista LOGOI*, (5), 91-102.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campos, M. (n.d.). Las mujeres consideran sexys a los hombres que cocinan sexys [Imagen]. Recuperado de <https://www.cocinayvino.com/info/mujeres-consideran-hombres-cocinan-sexys/>

Centro Virtual Cervantes. (n.d). Principio de cooperación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm

Centro Virtual Cervantes. (n.d). Habilidades y actitudes interculturales. Inventario. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm

Cohen, A., & Ishihara, N. (2014). Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285051866_Teaching_and_learning_pragmatics_Where_language_and_culture_meet

Damico, J. (1992). Performance Assessment of Language Minority Students. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268395716_Performance_Assessment_of_Language_Minority_Students

Diari de Tarragona. (8 Agosto 2013). Mercadillo Tarragona [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vXZJ-8CAWBQ>

Diccionario de términos clave de ELE. (n.d). La cinésica. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cinesica.htm

Diccionario de términos clave de ELE. (n.d). La proxémica. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proxemica.htm

Escandell, M. V. (1993). La pragmática. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/escandell01.htm

Freepik. (n.d). Hombre limpiando su casa foto gratis [Imagen]. Recuperado de https://www.freepik.es/foto-gratis/hombre-limpiando-su-casa_4205691.htm

Freepik. (n.d.). Sonriente camarera mujer haciendo cama en habitación de hotel foto gratis [Imagen]. Recuperado de https://www.freepik.es/foto-gratis/sonriente-camarera-mujer-haciendo-cama-habitacion-hotel_3688693.htm

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.

García, C. (n.d.). Capítulo II: La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/garcia01.htm

González, C., Núñez, M.P., Hernández, M.T., & Villalba, F. (2008). Encuentro de especialista en enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/CONCLUSIONESgranada.pdf>

Grijelmo, A. (24 Noviembre 2013). La palabra “inmigrante” se hereda. Llamamos extranjero a un alemán o a un canadiense, pero inmigrante a un rumano o un marroquí. *El país*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2013/11/22/opinion/1385137645_762712.html

Guillén, C. (2004). Los contenidos interculturales. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua. Madrid: SGEL.

Haztelalista. (9 Enero 2019). Expresiones españolas que debes saber si viajas a España [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gP9srUDw2JI>

Hernández, M., Roca, S., & Villalba, F. (2007). Publicación de las propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Recuperado de <https://marcoele.com/propuestas-de-alicante-para-la-ensenanza-de-segundas-lenguas-a-inmigrantes/>

Hernández, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.

Idescat. (2018). Migraciones externas. Inmigraciones. Por continente de procedencia. Recuperado de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10350&lang=es>

Idescat. (2018). Usos lingüísticos de la población. Lengua inicial, de identificación y habitual. Recuperado de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10364&lang=es>

Idescat. (2019). Población extranjera a día 1 de enero. Por sexo y por grupos de edad. Recuperado de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10332&lang=es>

Instituto Cervantes. (n.d). Interculturalidad. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Instituto Nacional de Estadística. (2019). España en cifras 2019. Recuperado de https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/10/

Lay, K. (n.d). Personas gesticulación de reuniones y felicitaciones etiqueta [Imágen]. Recuperado de https://es.123rf.com/photo_80039179_personas-gesticulaci%C3%B3n-de-reuniones-y-felicitaciones-etiqueta-la-ilustraciones-representa-el-apret%C3%B3n-de-ma.html

Ledo, S. (7 Enero 2020). Vuelven las rebajas...si en algún momento se fueron [Vídeo]. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/economia/20200107/vuelven-las-rebajas-si-en-algun-momento-se-fueron-7793897>

López, M. P. (2002). Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural. *Frecuencia*, (20), 12-15.

Mindundis. (1 Septiembre 2018). Ecoembes, aprende a reciclar (2017-2018). Spot publicidad comercial anuncios España [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jB1UxknjsE4>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Molina, M., Ibarra, J., & Barral, X. M. (n.d). Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm

OCCMundial. (17 Marzo 2017). 6 cosas que no debes decir en una entrevista laboral [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=27&v=rl_GM89v56E&feature=emb_logo

Oliveras, A. (2000). *Hacia una competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Ortí, R. (2002). Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre arabohablantes y hispanohablantes. Aplicaciones didácticas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0653.pdf

Ortí, R. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes. *Revista electrónica de estudios filológicos*, (8). Recuperado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/16-publicroberto.htm>

Ortín, A. (2019). La creatividad, el reto del siglo XXI para los centros educativos. *AndalucíaEduca*, 236. Recuperado de https://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital236.pdf

Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5174556.pdf>

Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pinto, D., & Ortega, C. P. (2014). Seamos pragmáticos. Introducción a la pragmática española. Recuperado de https://www.academia.edu/15354901/Seamos_pragm%C3%A1ticos_Introducci%C3%B3n_a_la_pragm%C3%A1tica_espa%C3%B1ola

Plus, R. (20 Agosto 2018). Lo dice un estudio: limpiar la casa es tan dañino como fumar [Imagen]. Recuperado de <https://www.rosarioplus.com/enlareposera/Lo-dice-un-estudio-limpiar-la-casa-es-tan-danino-como-fumar-20180220-0023.html>

PortalTv. (23 Noviembre 2017). Bares de Sevilla [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gDqkvHQoB3A>

Ramajo, A. (2013). Lengua y cultura en el aula de lengua. La adquisición de la competencia intercultural en aprendientes árabes de español. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283568858_Lengua_y_cultura_en_el_aula_de_lengua_La_adquisicion_de_la_competencia_intercultural_en_aprendientes_arabes_de_espanol

Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, (3), 79-94. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29122/Rico_SegundaLengua.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Romero, L. (29 Octubre 2019). Cómo conocer las 7 emociones básicas en la comunicación no verbal [Imágenes]. Recuperado de <https://www.analisisnoverbal.com/las-7-emociones-basicas-en-la-comunicacion-no-verbal/>

Samuel. (1 Mayo 2017). "Solo dos minutos" Corto de comedia [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zRXVI8XjVn4>

Sánchez, M. A. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. (24). Recuperado de https://marcoele.com/descargas/24/sanchez-competencia_intercultural.pdf

Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000300020

Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House.

Tatto, R. (2019). La esperanza bajo los escobros. Breviario sobre el temblor. Recuperado de <https://yucatancultura.com/literatura/esperanza-breviario-temblor/>

TioSpanish. (19 Julio 2016). Vocabulario español en la mesa, la vajilla [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=23&v=7H0ypmtH9bk&feature=emb_logo

TioSpanish. (n.d.). Vocabulario vajilla en español, poner la mesa [Imágen]. Recuperado de <http://www.tiospanish.com/la-mesa-vocabulario-vajilla-vocabulario-espanol-intermedio/>

Trtl, S. (n.d.). Entrevista de trabajo [Imagen]. Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/77476056074823512/>

UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>

Vanguardia. (26 Junio 2015). Top manta en la rambla de Barcelona [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=e6CxrblK7dg>

Vicente, C. (2018). La entrevista de trabajo: expectativas pragmáticas del aprendiente de ELE árabe marroquí. Recuperado de <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=187>

Vicente, M. C., & Horno, M. C. (2016). Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos. Recuperado de https://zagan.unizar.es/record/59985/files/texto_completo.pdf

Vidal, E., & Victoria, M. (2002). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Villalba, F., & Hernández, M. T. (2008). Características y definiciones de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, 80-87.

Wilkins, D. A. (1972). *The Linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Zeleb. (21 Octubre 2016). 9 looks para sacar la basura [Imagen]. Recuperado de <http://m.zeleb.es/n/9-looks-para-sacar-la-basura-033234>

ANEXOS

Cuestionario sobre el aprendizaje de ELE a jóvenes marroquíes

Este cuestionario forma parte del análisis y recogida de información de mi trabajo de final de máster “la enseñanza del español como segunda lengua a jóvenes marroquíes”.

El objetivo de este cuestionario es obtener más información sobre las diferencias entre la cultura española y la cultura marroquí (tradiciones, normas de conducta, maneras de relacionarse y de expresarse, costumbres, hábitos...) para poder crear diferentes actividades para trabajar estas diferencias en el aula. Este cuestionario es completamente anónimo y los datos ofrecidos en él serán tratadas con total confidencialidad.

Edad: Nivel de estudios: Primaria / Secundaria / Grado /

Sexo: F / M Nacionalidad:

1. ¿Qué lenguas hablas?

1. Catalán
2. Castellano
3. Árabe
4. Inglés
5. Francés
6. Chino
7. Otros

2. ¿Cuál es tu nivel de español?

1. A1/A2
2. B1/B2
3. C1/C2

3. ¿Cuándo llegaste a España, ¿qué te chocó más de los españoles? (Puedes elegir una o varias opciones)

1. Los gestos y la expresión corporal que utilizan cuando hablan
2. El tono de voz que utilizan a la hora de expresarse
3. La distancia y el contacto físico y visual que mantienen en las conversaciones
4. El hablar de muchas temáticas diferentes, incluso de cosas íntimas y personales
5. El hecho de que hablan del mismo modo con todos, sean personas jóvenes o personas mayores, o sean hombres o mujeres
6. Las constantes interrupciones que hacen mientras les hablas

1.1.En caso de haber escogido los gestos, ¿Qué gestos te sorprendieron?

.....
.....

1.2.Si has contestado el tono de voz, ¿Qué es lo que más te llama la atención?

.....
.....

1.3.Si lo que te sorprendió fue la distancia y el contacto que mantienen al interactuar ¿Qué es lo que más te sorprende de su manera de interactuar?

.....
.....

1.4.Si te chocó el hecho de que hablen tanto y de diferentes temáticas, incluso de aspectos íntimos, ¿Cómo te sientes al conversar con ellos?

.....
.....

1.5.Si elegiste el hablar de manera igualitaria con todas las personas ¿Qué te sorprende de esta manera de interactuar?

.....
.....

1.6.Si te sorprendieron sus constantes interrupciones, ¿Qué hiciste cuando te interrumpieron?

.....
.....

¡Muchísimas gracias por tu colaboración!

Cuestionario sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE a jóvenes marroquíes

Este cuestionario forma parte del análisis y recogida de información de mi trabajo de final de máster “la enseñanza del español como segunda lengua a jóvenes marroquíes”.

El objetivo de este cuestionario es obtener más información sobre las diferencias entre la pragmática española y la pragmática marroquí para poder crear un manual de actividades complementarias para trabajar la interculturalidad en el aula de ELE. Este cuestionario es completamente anónimo y los datos ofrecidos en él serán tratadas con total confidencialidad.

Edad:

Nacionalidad:

Sexo: F / M

Nivel de estudios: Grado / Grado en lenguas/

Máster o especialización en lenguas extranjeras

1. ¿Alguna vez has enseñado la lengua española a estudiantes marroquíes?

.....

2. ¿Estás familiarizado con el término pragmática cultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? En este caso, ¿Cuál sería tu definición de pragmática cultural? *(Nosotros entendemos por pragmática cultural el apartado de la lengua destinado al estudio de cómo utilizar el lenguaje de manera apropiada según el contexto comunicativo social)*

.....
.....
.....

3. ¿Con qué dificultades te has encontrado en el aula, a nivel pragmático? (en caso de que no hayas impartido clases de español a alumnado marroquí, puedes mencionar algunas dificultades que consideras que pueden darse en el aula)

.....
.....
.....

4. ¿ Con qué dificultades crees que pueden encontrarse el alumnado marroquí fuera del aula, en sus interacciones orales con españoles nativos?

.....
.....

5. ¿Qué crees que produce más choque cultural en los jóvenes marroquíes al venir a vivir a España? (*entendemos por choque cultural los aspectos comunes de cada lengua nativa, como la cortesía lingüística, que pueden interferir en las interacciones orales interculturales por la falta de conocimiento y de comprensión por parte de ambos interlocutores acerca de los aspectos pragmáticos de la otra cultura*)

1. Los gestos y la expresión corporal que utilizan cuando hablan
2. El tono de voz que utilizan a la hora de expresarse
3. La distancia y el contacto físico y visual que mantienen en las conversaciones
4. El hablar de muchas temáticas diferentes, incluso de cosas íntimas y personales
5. El hecho de que hablan del mismo modo con todos, sean personas jóvenes o personas mayores, o sean hombres o mujeres
6. Las constantes interrupciones que hacen mientras les hablas

6. ¿Hay alguna aportación, sobre aspectos culturales que pueden dificultar la integración de los jóvenes marroquíes en España, que quieras hacer que crees que puede ser relevante para mi trabajo?

.....
.....
.....
.....
.....

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Actividad: “Quiero el menú, por favor.”

121

RESTAURANTE LA LUNA

Menú del día

Primer plato

Arroz con verduras
Pasta a la carbonara
Ensalada variada con queso de cabra

Segundo plato

Pescado a la marinera
Carne de pollo con patatas
Huevo frito con guarnición

Postres

Helado de chocolate
Tarta de frambuesa
Plátano, naranja o manzana
Café o infusión

Bebida

Agua

**Menú por 10 euros,
incluye agua, pan y postres**

Actividad “Ir de bares”

Láminas para trabajar las expresiones faciales



7 EMOCIONES BÁSICAS

LARA ROMERO para
 [analisisnoverbal.com](http:// analisisnoverbal.com)



los párpados superiores suben (AU5)

los labios se estiran hacia atrás (AU20)

MIEDO

7 EMOCIONES BÁSICAS

LARA ROMERO para
 [analisisnoverbal.com](http:// analisisnoverbal.com)



las cejas suben al centro (AU1)

los labios caen (AU15)

la barbilla se eleva (AU17)

TRISTEZA

7 EMOCIONES BÁSICAS

LARA ROMERO para
[analisisnoverbal.com](http:// analisisnoverbal.com)



SORPRESA

7 EMOCIONES BÁSICAS

LARA ROMERO para
[analisisnoverbal.com](http:// analisisnoverbal.com)

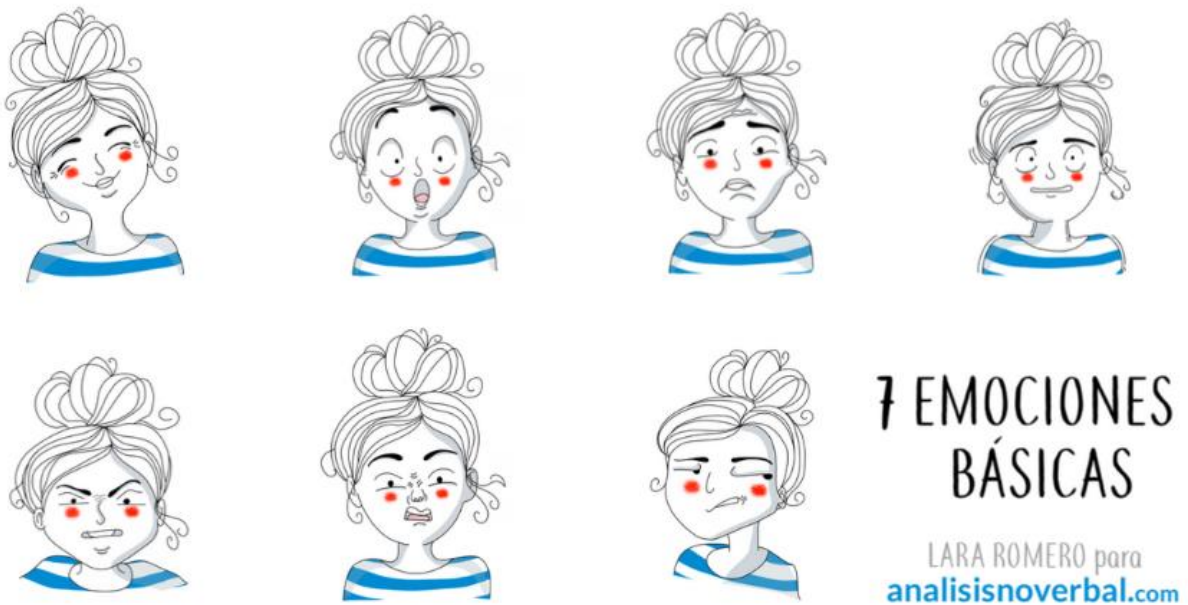


ALEGRÍA

Lámina final para repasar si se acuerdan de todas las emociones trabajadas



Lámina para repasar las expresiones faciales



Imágenes para tratar la expresión corporal





Actividad: Cómo pasar una entrevista y no morir en el intento

ENTREVISTA DE TRABAJO

➤ **Aspectos importantes de la entrevista:**

- Apariencia física y vestimenta adecuada.
- Actitud de disposición que se percibirá en el momento de la entrevista.
- Buena presentación del CV.
- Buena preparación de la entrevista.
- Pretensiones económicas y disponibilidad horaria.



➤ **Cosas que siempre preguntan o puedes comentar:**

- Tiempo que estuviste en el último trabajo y remuneración percibida.
- Cual fue la causa de la finalización del contrato.
- Qué funciones desarrollabas, y con que personas te relacionaste.
- Cómo te definirías, virtudes y defectos (suelen pedir 3 aspectos de cada uno).
- ¿Porqué te tenemos que dar a ti este puesto? Defiéndelo.
- Cómo actuarías en un caso hipotético, con respecto al trabajo al que optas:
 - ¿Qué sabes hacer?
 - ¿Qué cosas nuevas puedes aprender y aportar en este trabajo?

Actividad “¡Hola, hola!”



Actividad: Recíclalo



Actividad “Tareas domésticas”

Limpiar la cocina



Limpiar el comedor



Limpiar el baño



Hacer la cama



Preparar la comida / cocinar



Sacar la basura

