

Desencuentros comunicativos y
percepciones sobre la cultura, la
comunidad y la lengua en inmigrantes
adultos

El caso de los pakistaníes en Cataluña

Maria Elena Merino Jular

TESI DOCTORAL UPF / 2012

Daniel Cassany i Comas

Dr./ Dra. per la Universitat Pompeu Fabra

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL
LLENGUATGE

A mi familia

Agradecimientos

Siempre he dicho que realizar una tesis doctoral es un camino difícil y solitario, hasta que tuve que escribir esta parte y me di cuenta de todas las personas que han estado a mi alrededor.

En primer lugar quiero agradecer a Alfonso, Agustín y Santiago que me hayan dejado meterme en sus vidas, sin las que sin duda no podría haber escrito esta tesis. También agradezco al resto de personas con las que conversé, por abrirse ante una persona que no conocían. Gracias también a los centros en los que observé clases y conocí a algunos profesores. Al Consorci de Normalització Lingüística por su disponibilidad para que pudiera acceder a lo que buscaba. En especial a las personas del Servei Solidari, por tener siempre las puertas abiertas, por su interés en esta investigación, por responderme siempre con una sonrisa.

En segundo lugar, a mi director de tesis, Daniel Cassany, por varias razones: por haber creído en mí desde el primer momento, por haberme dado las claves para pensar críticamente, porque he aprendido de su manera de ver y enfocar las cosas, por su dedicación en esta tesis y por haberme guiado para encontrar la mejor manera de realizarla.

Agradezco al profesor Teun van Dijk por su aportación académica y personal durante este proceso. Su disponibilidad constante, sus seminarios y talleres han sido siempre un punto de apoyo.

Al grupo de Literacitat Crítica porque de todas las personas que lo forman, de sus reflexiones y aportaciones en las reuniones, siempre aprendí algo. Por los seminarios, conferencias y lecturas que se preparan, porque gracias a ellos estaba continuamente en contacto con la investigación.

Agradezco a mis compañeros de doctorado, Gilmar, Mario, Itziar, Liana, que siempre me han dado ánimos y con ellos he compartido momentos de trabajo, pena y alegría. A Cristina Aliagas, por estar siempre dispuesta a compartir todo lo que ella había aprendido durante la realización de la tesis. A Eva y a Erica y las últimas personas que he conocido y que no menciono, por su apoyo en el último empujón.

Debo mencionar a amigos de Valladolid porque aunque hayan estado lejos, siempre he encontrado en ellos un abrazo y unas

palabras de ánimo. A Raúl, porque eres tú, porque siempre estás ahí.

Por supuesto a mi familia, a quien dedico esta tesis, porque desde pequeña me enseñaron que la constancia y el sacrificio tienen su recompensa. Porque me han apoyado siempre en todas mis decisiones.

A mis amigos en Barcelona, Sergi, Kike, Fran, Héctor y Javier. Gracias por vuestra sonrisa y comprensión, por vuestros ánimos, porque habéis aguantado a mi lado durante todos estos años. Finalmente a Martí, por su paciencia conmigo.

Merecen un agradecimiento especial Germán Loedel y Javier Rodrigo. A Germán, por su calma, sus consejos, sus palabras y charlas de largas horas. Por estar siempre ahí. A Javi, por su comprensión desde el primer momento, por su ánimo y su paciencia, por compartir esos días malos de lluvia.

Finalmente, a Vanesa Toquero. Su apoyo como amiga, como hermana que nunca tuve, ha sido el pilar sobre el que siempre me he mantenido. Con ella empecé a descubrir ese mundo de los otros cuando nos fuimos por primera vez a Estados Unidos. Nuestras conversaciones interminables, de darle vueltas al mundo, de preguntarnos el porqué de las cosas, sin duda, me han ayudado a cuestionar, comprender y adoptar otras perspectivas. En definitiva, quizás sea ella uno de los principales motivos por los que estoy hoy aquí escribiendo estas líneas.

Resumen

Abordamos los desencuentros comunicativos y las percepciones de un grupo de inmigrantes sobre la sociedad en la que viven, sobre sus miembros, sus culturas y sus lenguas. Con una perspectiva interdisciplinar y cualitativa, combinando técnicas de la etnografía y del análisis del discurso, analizamos, por un lado, el discurso de tres pakistaníes y su posicionamiento respecto a sus experiencias con los autóctonos en Barcelona y, por otro, las estrategias lingüísticas y sociales que se ponen en juego en los conflictos conversacionales en una lengua extranjera. Los resultados muestran que: 1) el aprendizaje y el uso de una lengua están condicionados por las percepciones sobre la comunidad autóctona y la propia comunidad, que se forman por las experiencias previas y las expectativas de futuro, y 2) los desencuentros dependen de múltiples factores (dominio lingüístico, creencias, expectativas) y en ellos se pueden detectar los posicionamientos y actitudes lingüísticas, ideológicas y sociales respecto de otras personas, hechos o situaciones.

Abstract

This thesis examines instances of a group of immigrants' communication problems and their perceptions of the society they live in, its members, its culture and its language. Through an interdisciplinary and qualitative approach, and by combining different methods from ethnography and discourse analysis, we analyze two different issues. Firstly, the discourse of three Pakistani immigrants and their reflections on their experiences with Spanish and Catalan native speakers in Barcelona and, secondly, the social and linguistic strategies that are used during conflict talk in a foreign language. Results show that: 1) language learning and language use are determined by the learners' stance on both the local native community and their own one, which in turn is based upon previous experiences and future expectations and 2) problematic talk stems from a multiplicity of factors (linguistic competence, beliefs, expectations) and it can reveal not only perceptions, but also linguistic, ideological and social attitudes with respect to other people, facts or events.

Prólogo

En mi año de Erasmus en Irlanda, casi recién llegada celebré mi cumpleaños. Recuerdo que invité a mi casa a las pocas personas que me había dado tiempo a conocer. La gente iba llegando y cuando abría la puerta, el intercambio era simple: “*happy birthday, Elena*”-“*thank you*”; pero cuando me acercaba a dar dos besos, me encontré diferentes respuestas: había gente que me estiraba la mano, otros me daban un abrazo y algunos se quedaban quietos. Cada vez que sonaba el timbre, no sabía qué me iba a encontrar y sentía cierta incomodidad. Acababa de tener mi primer desencuentro intercultural. El resto del año fui conociendo a más gente de otros países y observaba diferencias, en la forma de actuar o de decir las cosas, que atribuía a la cultura de cada uno. Consciente o inconscientemente, había empezado a categorizar a las personas. Los franceses son así, a los alemanes les gusta esto, los italianos hablan de tal forma.

Cuando llegué a Barcelona, me encontré con una realidad plural en sus calles, en sus olores y en sus vestidos, en sus jóvenes y en sus mayores, en sus barrios, en su lengua y su cultura. En el camino a clase pasaba por el barrio del Raval, del que solo sabía que había “muchísima inmigración”. Empecé a observar los espacios y a su gente. Algunas veces veía grupos de personas en las tiendas, en las plazas, en los lugares públicos, que se comunicaban en lenguas incomprensibles para mis oídos. Pero esta solo era la parte visible del barrio. Me preguntaba: ¿quiénes eran esas personas?, ¿con quién se comunicaban?, ¿en qué lengua?, ¿dónde, cómo y por qué aprendían castellano y catalán?, En definitiva, ¿cómo se sentían aquí?

Lo único que sabía era lo que *nosotros* pensábamos de *ellos*, pero no al contrario. Me preguntaba si los autóctonos y los extranjeros en Barcelona tenían algún tipo de relación más allá de las interacciones que veía en las tiendas y, en caso de que fuera así, ¿cómo se construían las interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos en un contexto diferente al que yo había vivido en Irlanda? ¿Tenían conflictos, malentendidos o desencuentros? ¿Servían estos para crear imágenes estereotipadas como las que yo me había creado de los franceses, alemanes e italianos?

Así nació mi interés por estudiar la interacción entre autóctonos e inmigrantes. Quería observar qué factores impulsaban o limitaban

la comunicación entre ellos. Por ello, en primer lugar, decidí centrarme en una comunidad y analizar sus opiniones sobre las personas, las culturas y las lenguas de su alrededor. Encontré a Agustín, Alfonso y Santiago, tres pakistaníes que llevaban algún tiempo en Barcelona. Me decanté por la etnografía y el análisis del discurso para analizar, interpretar y conocer qué significado tenía para estas personas aprender castellano y catalán, qué les motivaba, si tenían dificultades y de qué manera su aprendizaje estaba vinculado a su relación con los autóctonos. Así, primero, a través del estudio de sus percepciones, intenté comprender esta relación entre lengua, cultura e interacción.

En segundo lugar, me interesaba comprender qué relación existía entre la interacción entre personas pertenecientes a contextos socioculturales diferentes y el desencuentro comunicativo. ¿Los conflictos surgen a raíz de los diferentes modos de hacer? ¿Parten de preconcepciones sobre las personas o la cultura que “representan”? Además, aunque no fue posible observar la interacción entre pakistaníes y autóctonos en castellano o en catalán, quería observar qué estrategias lingüísticas y sociales utilizaban estas personas en situación de conflicto comunicativo en una lengua extranjera. Por esta razón, decidí analizar mis conversaciones con ellos durante las entrevistas etnográficas en inglés. De esta forma, no solo examinaría su comportamiento en una lengua extranjera sino lo que dos personas de diferentes lenguas y culturas hacían en estos casos para continuar la conversación y mantener su relación social.

Los estudios del discurso muestran el impacto social del fenómeno migratorio a través de los medios de comunicación, los libros de texto o el discurso político, por ejemplo. En ellos la figura del inmigrante se presenta estereotipada alrededor de la cual se generan actitudes ideológicas, racistas o de desigualdad, lo que impide o limita la comunicación entre autóctonos y los recién llegados. Algunos de estos estereotipos se basan en que los inmigrantes no quieren relacionarse con los autóctonos porque no hablan bien la lengua o porque tienen dificultades para aprenderla.

En el ámbito de enseñanza de lenguas, las escuelas y centros de adultos están sufriendo un estancamiento metodológico por la diversidad que presentan las aulas de hoy en día y porque las aulas cuentan con un tipo de estudiantes al que no se está acostumbrado. Son muchos los trabajos que tratan la diversidad en el aula aunque la mayoría son solo propuestas para desarrollar

la interculturalidad, la tolerancia y el respeto que parten de supuestos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Pero hacen falta estudios empíricos que describan y analicen la situación actual sobre el aprendizaje, las motivaciones, las dificultades y las oportunidades de uso de la lengua de estas personas.

El problema del malentendido y el conflicto en la comunicación entre autóctonos e inmigrantes no es nuevo. Los trabajos de Gumperz en los años setenta y ochenta desde la Sociolingüística Interaccional, a veces combinado con un enfoque crítico, tomando conceptos del Análisis Crítico del Discurso, como el *poder*, la *ideología*, etc., muestran algunas de las causas que provocan problemas entre grupos de diferentes etnias. Otras disciplinas, como la Pragmática Intercultural, la Didáctica de las lenguas o el Análisis de la Conversación también se han interesado en descubrir cómo y por qué se manifiestan problemas en la comunicación. Sin embargo, algunos autores como Sarangi (1994) creen que las investigaciones que partían de esta perspectiva atribuían a la cultura la causa principal del conflicto.

Algunas de estas investigaciones conciben los encuentros interculturales como conflictivos y buscan evitar los malentendidos y el respeto por otras culturas. Sin embargo, existen ciertas posturas que tratan el desencuentro intercultural como un fenómeno positivo que fomenta la participación activa en la comunicación. Desde esta última perspectiva, enfocamos esta investigación, pero aunque podemos beneficiarnos de los estudios anteriores, hoy en día se necesitan en nuestro país investigaciones con un tipo de estudiantes concretos, los inmigrantes, porque la manera en la que estos y los autóctonos se comuniquen afectará al tipo de integración en la sociedad, donde convivirán más tiempo que cualquier otro turista o extranjero.

Por otro lado, cada una de estas perspectivas solo toma en cuenta los factores que le interesan (indicios de contextualización, actos de habla, cortesía, indicios de reparación, etc.) para describir los desencuentros que se producen a raíz de una comunicación problemática, y no toman en cuenta la multiplicidad de factores que, ya sean pragmáticos, sociales, ideológicos o conversacionales, actúan en el origen, consecuencias y reparación del conflicto.

Además, aunque algunos trabajos de la Sociolingüística Interaccional y otras perspectivas más críticas también lo hacen,

adoptamos una perspectiva micro y macro que pueda dar cuenta no solo de lo que ocurre en la interacción sino también qué supone en un marco social más global. Por tanto, nuestra perspectiva es diferente por su carácter interdisciplinar y porque en primer lugar aporta una descripción del contexto en que se producen estas interacciones, a través de las percepciones de los hablantes sobre la lengua, la cultura y los miembros de la sociedad en que viven. En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis micro, que combinado con la primera parte, aporta una visión más profunda sobre el estudio de los desencuentros comunicativos.

Esta tesis queda organizada en nueve capítulos, que se distribuyen en tres partes. La primera parte, las perspectivas teóricas, consta de tres capítulos. El capítulo 1 plantea el problema estudiado a partir de una panorámica general del impacto demográfico de la inmigración extranjera en nuestro país. Por un lado, se aportan algunos datos de los países que más repercusión están teniendo en España y concretamente en Cataluña. Nos centramos además en describir la comunidad pakistaní en cuanto a su evolución en Barcelona y Badalona y sus principales características socio-históricas. En segundo lugar, se aborda el discurso que se ha generado alrededor del fenómeno migratorio y se estudian las estrategias discursivas que sirven a los hablantes para reflejar sus percepciones, ideas, creencias o ideologías sobre un fenómeno, persona u objeto.

El capítulo 2 examina, primero, de forma general los conceptos más relevantes de los últimos años en la didáctica de lenguas y, segundo, se centra en estudiar la manera en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje de inmigrantes adultos. Finalmente, en el capítulo 3 se presentan algunas consideraciones teóricas y metodológicas, desde diferentes perspectivas, sobre la comunicación intercultural y el conflicto comunicativo.

La segunda parte contiene los objetivos de investigación y la manera en que intentamos alcanzarlos. Por ello, en el capítulo 4 se justifica la metodología empleada para alcanzar los objetivos, responder a las preguntas de investigación y obtener nuestro corpus de datos, señalando los logros y dificultades en el camino. En el capítulo 5 se presenta el corpus definitivo y la metodología de análisis utilizada para llegar a los resultados que se presentan en la siguiente parte.

La tercera parte aporta los resultados y las conclusiones. Los capítulos 6, 7 y 8 muestran los hallazgos empíricos del análisis. En

primer lugar, el capítulo 6 explora el discurso de los informantes sobre las comunidades que les rodean, sus culturas y su relación con ellos. En segundo lugar, el capítulo 7 analiza cómo los informantes utilizan la lengua para sus actividades diarias, qué les motiva a aprenderla, cómo la aprenden y qué motivaciones tienen para su estudio. En tercer lugar, el capítulo 8 explora los desencuentros comunicativos que surgieron en las entrevistas etnográficas y a través del análisis detallado de tres fragmentos se comentan las causas, las consecuencias y las estrategias lingüísticas, discursivas y sociales que los hablantes utilizaron para resolver el conflicto. Finalmente, el capítulo 9 concluye esta tesis con algunas reflexiones, implicaciones y aportaciones derivadas de las perspectivas teóricas y los resultados alcanzados y se plantean otras líneas futuras de investigación.

Índice

	Pág.
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	v
Resumen y Abstract.....	vii
Prólogo.....	ix
Índice	xv
Lista de figuras y tablas.....	xxii
Parte I. Perspectivas Teóricas	1
Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL Y EL DISCURSO ALREDEDOR DE LA INMIGRACIÓN	3
1.1. Introducción	3
1.2. Los movimientos migratorios en la sociedad actual	4
1.2.1. La inmigración en España	6
1.2.2. La inmigración en Cataluña: Barcelona y Badalona	9
1.2.3. El inmigrante económico adulto	12
1.2.4. La inmigración pakistaní en la provincia de Barcelona	16
1.2.4.1. Panorámica: Pakistán	16
1.2.4.2. Evolución de la inmigración pakistaní en Barcelona y Badalona	19
1.2.4.3. Características del colectivo pakistaní en Barcelona	21
1.2.5. La diversidad cultural: el multiculturalismo, la interculturalidad y modelos de integración	24
1.2.5.1. Multiculturalismo	25
1.2.5.2. Interculturalidad	26
1.2.5.3. Adaptación sociocultural	29
1.3. El discurso público alrededor de la inmigración	33
1.3.1. El Análisis del Discurso y el Análisis Crítico del Discurso	34
1.3.2. Discurso y contexto	35
1.3.3. Discurso y conocimiento	37
1.3.4. Discurso y poder	38
1.3.5. Discurso e ideología	40

1.3.6. Discurso y racismo	41
1.3.7. La identidad del yo y el <i>otro</i>	43
1.3.7.1. Representaciones sociales	45
a) La representación social del inmigrante	46
b) La representación social del autóctono	49
1.3.7.2. Los estereotipos	50
1.3.8. Retóricas de enunciación	53
Capítulo 2. NUEVOS DERROTEROS. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A INMIGRANTES ADULTOS	61
2.1. Introducción	61
2.2. La competencia comunicativa	62
2.2.1. La competencia comunicativa sociolingüística y sociocultural	67
2.3. La competencia comunicativa intercultural	68
2.4. El concepto de cultura	75
2.4.1. La cultura en la enseñanza de lenguas	80
2.5. La enseñanza de lenguas para inmigrantes. ¿Un nuevo campo de estudio?	83
2.5.1. ELE para inmigrantes vs. ELE para extranjeros	85
2.5.2. La enseñanza de lenguas para inmigrantes	92
2.5.2.1. Estado actual	93
a) Los cursos y los centros	95
b) Los materiales	99
c) El profesorado	107
2.5.3. Los estereotipos sobre los inmigrantes y el aprendizaje de lenguas	108
2.5.3.1. El aprendizaje de personas inmigrantes	111

Capítulo 3. LOS DESENCUENTROS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN VERBAL INTERCULTURAL	119
3.1. Introducción	119
3.2. El desencuentro comunicativo en la comunicación intercultural	120
3.2.1. La comunicación intercultural	121
3.2.2. El desencuentro comunicativo. Concepto, tipología y modelos	123
a) Concepto	123
b) Tipología	126
c) Modelos	130
3.2.3. El desencuentro comunicativo y la comunicación intercultural	134
3.3. Bases teóricas y disciplinas	137
3.3.1. La Sociolingüística Interaccional	138
3.3.2. La Pragmática Intercultural o Contrastiva	144
a) Principio de cooperación y principio de relevancia	146
b) Los actos de habla	147
c) La cortesía	149
d) La cortesía y los actos de habla	151
3.3.3. El Análisis de la Conversación	152
3.3.4. La Didáctica de lenguas	158
3.4. Estructura interaccional de un desencuentro	164
3.4.1. Identificación: ¿Cómo se detecta un desencuentro?	166
3.4.2. Causas: ¿Por qué se produce un desencuentro?	167
3.4.3. Reparación: ¿Cómo se soluciona un desencuentro?	169
3.4.4. Consecuencias: ¿Qué efectos producen los desencuentros?	170
 Parte II. Metodología y análisis	 173
 Capítulo 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ACERCAMIENTO METODOLÓGICO	
4.1. Introducción	175
4.2. Preguntas de investigación y objetivos	176
4.2.1. Preguntas de investigación	176
4.2.2. Objetivos	177

4.3. Justificación metodológica: la etnografía	178
4.3.1. Los primeros etnógrafos	179
4.3.2. Objetivos de la investigación etnográfica	180
4.3.3. Métodos de recogida de datos	181
4.3.4. La labor del etnógrafo	182
4.4. Diseño de la investigación	183
4.4.1. Trabajo de campo	184
a) Contexto: El Raval y Badalona	184
b) Etapas de la investigación. Logros y dificultades	187
4.4.2. Recogida de datos	201
4.4.2.1. Entrevistas en profundidad	203
a) Participantes	206
b) El corpus de entrevistas	215
4.4.2.2. La observación participante	220
a) Encuentros informales no grabados	220
b) La observación en el aula	222
4.4.2.3. Otros documentos etnográficos:	230
a) Diario de investigación	231
b) Los mensajes de texto y correos electrónicos	231
c) Las fotografías	232
d) El juego de roles	233
Capítulo 5. CORPUS DEFINITIVO: ACERCAMIENTO ANALÍTICO Y APORTACIONES	239
5.1. Introducción	239
5.2. Corpus definitivo	239
5.3. Tratamiento de los datos	243
5.3.1. Procedimiento de análisis	245
5.3.2.1. Focalización	246
5.3.2.2. Codificación de las entrevistas	247
5.3.2.3. Categorización	249
5.3.2.4. Análisis en profundidad	251
a) Las percepciones en el discurso sobre las culturas, las comunidades y las lenguas	252
b) Los desencuentros comunicativos en la interacción verbal	254
5.4. Las relaciones y aportaciones etnográficas	255
5.4.1. La relación etnógrafo-sujeto	255
5.5. La redacción del informe etnográfico	261

Parte III. Resultados y conclusiones	265
Capítulo 6. LAS PERCEPCIONES SOBRE LA COMUNIDAD: SUS MIEMBROS Y CULTURAS	267
6.1. Introducción	267
6.2. Alfonso	268
6.2.1. Europa: “dream land for our”	269
6.2.2. “I see lot of people, here in España, people mind good”	270
6.3. Agustín	272
6.3.1. “There is only one thing independency”	273
6.3.2. “The main kindness of this country”	275
6.3.3. “What we say about these people they are <i>catalán</i> ”	278
6.3.4. “Por esto yo no tengo amigos de españoles, yo no fumar”	279
6.3.5. “Donde yo vivo en Badalona hay todo gitanos”	281
6.3.6. “If separate, no power”	283
6.3.7. “There are many <i>ladrons</i> same like <i>marroquís</i> ”	284
6.4. Santiago	285
6.4.1. “The survival of the fittest”	286
6.4.2. “Barcelona, the city of bars”	289
6.4.3. “If you have done good things you will go to heaven”	292
6.5. La percepción de los autóctonos sobre los pakistaníes	293
6.5.1. “They don’t like people from other country”	293
6.5.2. “No tienen u:n un <i>com es diu un tret</i> <i>diferencial no?</i> ”	296
6.6. Síntesis del capítulo	299
Capítulo 7. LAS PERCEPCIONES SOBRE LA LENGUA: COMPETENCIA, USO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	305
7.1. Introducción	305
7.2. La interacción con los autóctonos	306
7.2.1. La competencia comunicativa	306
7.2.2. La religión: “mi <i>religion forbid us</i> ”	309
7.2.3. El miedo a equivocarse: “the legal Spanish”	313

7.3. El aprendizaje: dificultades y estrategias dentro y fuera de la clase	314
7.3.1. El hecho migratorio: relaciones sociales, trabajo y edad	314
7.3.2. “Fan veure que escriuen”	317
7.3.3. Los ejercicios en la clase: “és un altre sistema”	320
7.3.4. Estrategias de aprendizaje	323
7.4. Las motivaciones	327
7.4.1. Culturas de aprendizaje	328
7.4.2. El uso real de la lengua	329
7.4.3. El futuro	331
7.4.4. El catalán	332
7.4.5. El certificado de asistencia	336
7.5. Síntesis del capítulo	339
Capítulo 8. LOS CONFLICTOS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN DE LA ENTREVISTA ETNOGRÁFICA	347
8.1. Introducción	347
8.2. Identificación, origen y tipología	348
8.2.1. ¿En qué se nota que ha habido un desencuentro?	349
8.2.2. ¿Cuál fue el origen de los desencuentros?	352
8.3. ¿De qué manera se cooperó para resolver el desencuentro?	355
8.4. ¿Cómo incidió el desencuentro en la conversación y en los participantes?	357
8.5. Ejemplo 1: “perhaps you love with your mother a little bit\”	359
8.6. Ejemplo 2: “you think so\?”	372
8.7. Ejemplo 3: “no: I didn’t say that”	379
8.8. Síntesis del capítulo	386
Capítulo 9. CONCLUSIONES	393
9.1. Conclusiones	393
9.2. Las percepciones sobre la comunidad	402
9.3. Las percepciones sobre la lengua	404
9.4. El desencuentro	405
9.5. Limitaciones y líneas futuras de investigación	407
9.6. Aplicaciones didácticas	408

Bibliografía	411
Anexo Digital. Contenido	445

Lista de figuras y tablas

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Origen de residentes extranjeros en España por continente.....	8
Figura 2. Origen de residentes extranjeros en España por países más representativos	8
Figura 3. Evolución de la inmigración pakistaní en la ciudad de Barcelona de 2000-2011...	20
Figura 4. Evolución de la inmigración pakistaní en Badalona de 2000-2011.....	20
Figura 5. Estresores de adaptación.....	31
Figura 6. Relación de datos del corpus definitivo....	240
Figura 7. Esquema del desencuentro “perhaps you love with your mother a little bit\.....	369
Figura 8. Esquema del desencuentro “you think so\”.....	378
Figura 9. Esquema del desencuentro “no: I didn’t say that”.....	384

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Residentes extranjeros por comunidad autónoma.....	9
Tabla 2. Extranjeros residentes en Cataluña por provincia 2008 y 2011	10
Tabla 3. Residentes extranjeros mayoritarios (número y porcentaje total extranjeros) en la ciudad de Barcelona según el lugar de origen 2008-2011.....	10
Tabla 4. Residentes extranjeros mayoritarios (número y porcentaje total extranjeros) en Badalona según el lugar de origen 2008-2011.....	11

Tabla 5. Tipología y características de inmigrantes en España.....	13
Tabla 6. Características de Pakistán.....	17
Tabla 7. Colectivo pakistaní en la provincia de Barcelona. Características socio-demográficas.....	22
Tabla 8. Interculturalidad: concepción general.....	28
Tabla 9. Adaptación sociocultural.....	30
Tabla 10. Discurso cotidiano y medios de comunicación sobre las inmigración.....	49
Tabla 11. Retóricas de enunciación o estrategias discursivas.....	54
Tabla 12. Descripción comparativa de <i>competencia lingüística</i> y <i>competencia comunicativa</i>	63
Tabla 13. Estudiantes extranjeros y estudiantes inmigrantes.....	87
Tabla 14. Cursos para inmigrantes.....	96
Tabla 15. Manuales de enseñanza de castellano y catalán para inmigrantes adultos.....	103
Tabla 16. Recursos en la red para el aprendizaje de lenguas.....	106
Tabla 17. Factores que inciden en el aprendizaje y el uso de una lengua por inmigrantes adultos.....	111
Tabla 18. Elementos claves del Análisis de Conversación.....	156
Tabla 19. Estructura del desencuentro comunicativo y elementos de análisis.....	166
Tabla 20. Etapas de la investigación.....	187
Tabla 21. Corpus de datos general.....	202
Tabla 22.1. Entrevistas grabadas: Pakistán.....	215
Fig. 22.2. Entrevistas grabadas: otros países.....	216
Fig. 22.3. Entrevistas grabadas profesores, coordinadoras y mediador.....	216

Tabla 23. Encuentros informales no grabados.....	221
Tabla 24. Encuentros informales no grabados. Objetivos.....	222
Tabla 25.1. Observaciones de clases grabadas (OCG) y no grabadas (OCNG).....	224
Tabla 25.2. Observaciones de clases grabadas (OCG) y no grabadas (OCNG).....	225
Tabla 26. Objetivos y datos obtenidos de las observaciones de clase.....	227
Tabla 27. Datos escritos. Correos electrónicos y mensajes de texto.....	232
Tabla 28. Actividades realizadas para la clase juego de roles	236
Tabla 29. Descripción del corpus.....	242
Tabla 30. Fases del procedimiento analítico.....	245
Tabla 31. Simbología de transcripción.....	248
Tabla 32. Índice temático.....	250
Tabla 33. Temas subsidiarios y códigos.....	251
Tabla 34. Etapas del proceso interpretativo del conflicto comunicativo.....	255
Tabla 35. Convenciones para la redacción del informe.....	262
Tabla 36. Expresiones lingüísticas y estrategias que indican conflicto.....	350
Tabla 37. Taxonomía de los conflictos extraídos del corpus de entrevistas según la causa que los originó.....	352
Tabla 38. Fases de reparación.....	355
Tabla 39. Consecuencias de los desencuentros..	358
Tabla 40. Intentos de reparación del desencuentro “perhaps you love with your mother a little bit”.....	371
Tabla 41. Análisis líneas 13-14 E10_AG005.....	381

PARTE I

Perspectivas teóricas

Capítulo 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL Y EL DISCURSO ALREDEDOR DE LA INMIGRACIÓN

“Los barrios que se extienden a ambos lados de La Rambla son escenario del verdadero multiculturalismo. No del oficialmente promocionado por quienes conciben Barcelona como un mero proyecto empresarial, sino del que resulta de una maraña de encuentros y encontronazos, de fusiones y malentendidos, que protagonizan seres humanos reales que viven vidas reales, un inmenso e intrincado nudo hecho de pactos y luchas cotidianos cuyos actores están de acuerdo en lo más importante: convivir a toda costa.” Delgado (2004)¹

1.1. Introducción

Gracias al desarrollo de la tecnología y el transporte, la comunicación entre personas de diferentes países es actualmente una práctica común. Las personas contactan sincrónica y asincrónicamente en diferentes lenguas y a través de diversos medios (correo electrónico, mensajería instantánea, videoconferencias, redes sociales). Se asisten a conferencias internacionales y se viaja a otros países para desarrollar una actividad económica concreta. En otros casos, llegan personas de allende las fronteras y se asientan en un país en busca de un futuro mejor.

Según Tornal (1997), los movimientos migratorios presentan dos características fundamentales en torno a las personas que inmigran y a las personas del país al que se inmigra. Por un lado,

¹ Manuel Delgado, profesor de antropología en la UB, en el periódico El País (26/04/2004): *Ciutat Vella: la vida a secas*.

los recién llegados deben encontrar un código de comunicación y aprender la lengua del país para promover su integración. Por otro lado, los autóctonos de la sociedad receptora crean discursos y reacciones sobre los rasgos culturales y lingüísticos de los recién llegados.

A partir de la reflexión de Tornal, se plantea el problema objeto de estudio. Primero, se exploran los cambios socio-demográficos producidos por las migraciones económicas internacionales en la sociedad española, con especial atención a la provincia y ciudad de Barcelona. Seguidamente, se discute el impacto de este fenómeno en torno al contacto entre las diversas etnias que componen las sociedades diversas de hoy en día. Para ello, examinamos dos conceptos que surgen de este contacto, la multiculturalidad y la interculturalidad y presentamos otros que surgen a raíz de algunos modelos que explican la adaptación o integración sociocultural de los inmigrantes. Finalmente, se examinan las principales bases teóricas sobre las que se asientan los estudios del discurso y se ponen en relación con el discurso generado alrededor de la inmigración.

1.2. Los movimientos migratorios en la sociedad actual

Las migraciones se han dado durante toda la historia de la humanidad y el castellano es un ejemplo claro, por las influencias árabes y latinas (Rodrigo, 2000b; Rodríguez, 2004). Hoy en día hay 214 millones de migrantes internacionales y, según la Organización Internacional de Migraciones (OIM), se estima que en 2050 esta cantidad aumentará en 200 millones más². Lora-Tamayo (2010) considera que las migraciones de la actualidad se diferencian de las del pasado por la rapidez con la que se han producido. En cambio, anteriormente, las personas iban llegando paulatinamente a otros países, como los chinos que emigraron a Estados Unidos o los japoneses a la ciudad de São Paulo.

Los movimientos migratorios son desplazamientos de personas dentro del mismo país o hacia otros y en general se realizan para desarrollar una actividad económica que proporcione un futuro mejor (Garcés et al., 1997; Tornal, 1997), ya sea por motivación

² Fuente: OIM, Organización Internacional de Migraciones, 1/03/2011.

personal del que se desplaza o por la necesidad del país de recepción de mano de obra extranjera. Además de la búsqueda de un futuro mejor en cuanto a salario, renta o progreso, los mayores movimientos migratorios están también motivados por otras razones (Malgesini y Giménez, 2000; Andión, 2006; Serrano, 2006; López-Sala, 2007; Ridao, 2007; Zarza y Sobrino, 2007):

1. la supervivencia: para escapar de peligros como las guerras, las epidemias y el hambre,
2. la búsqueda de satisfacción de anhelos culturales o de aventura,
3. los lazos culturales: como el caso de Iberoamérica y España,
4. las crisis sociopolíticas: como el éxodo de personas de Túnez hacia la isla italiana de Lampedusa.

Con el objetivo de dar cuenta del fenómeno migratorio, comunidades autónomas, ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales y otros organismos han elaborado algunas propuestas y políticas de integración. De estas, destacamos cuatro:

- El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 (PECI), que fue concebido para “potenciar la cohesión social a través del fomento de políticas públicas basadas en la igualdad de derechos y deberes, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia del inmigrante a la sociedad a la que ha accedido y el respeto a la diversidad, dentro de los límites establecidos por el conjunto de normas y valores sobre los que se asienta el Estado de Derecho” (p. 7).
- El Pacto Nacional para la inmigración, que se redactó en 2008 con el objetivo de gestionar los flujos migratorios, el mercado de trabajo, la adaptación de los servicios públicos y el desarrollo de una cultura pública común.
- El Plan Nacional de Acción, que se creó para la Inclusión Social del Reino de España 2008-2010, con la idea de desarrollar algunos puntos del PECI, sobre todo en las políticas de educación, empleo, vivienda, servicios sociales, salud, mujer, infancia y juventud e igualdad de trato (CEAR, 2010)³.

³ Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2010). *La situación de las personas refugiadas en España. Informe 2010*. Madrid: Entinema.

Todas estas iniciativas demuestran la relevancia del fenómeno migratorio en nuestro país en los últimos años. Por ello, conviene presentar algunos datos demográficos de los últimos años en España y nos detendremos en Cataluña, especialmente en Barcelona y Badalona, lugares donde se realizó el trabajo de campo.

1.2.1. La inmigración en España

Alrededor de los años 60 y 70, dentro de España circulaban personas en el interior del país, como los andaluces hacia Cataluña. Anteriormente los españoles también habían emigrado hacia otros países europeos, sobre todo hacia Suiza, Francia y Alemania, o países americanos, debido sobre todo a los efectos de la Revolución Industrial en el siglo XIX y hasta el fin de la segunda guerra mundial (Malgesini y Giménez, 2000; López-Maestre, 2007).

Hoy en día es España la que está obteniendo una “mudanza demográfica” al recibir personas del extranjero. Según López-Sala (2007) el fenómeno migratorio en España es el fenómeno con mayor impacto en las dos últimas décadas a nivel social, político y económico. Se ha pasado de los 165.000 residentes extranjeros en 1975 (Soriano, 2008) a 5.751.487 en 2011, lo que significa alrededor de un 12% de la población total, según el Instituto Nacional de Estadística (INE). Según Serrano (2006) y Lora-Tamayo (2010), las razones por las que este país se ha convertido en destino predilecto tienen que ver con factores económicos, legislativos, sociales, laborales y climáticos. En concreto:

- el desarrollo económico del país hasta 1999 y desde su incorporación a la Unión Europea en 1986.
- los cambios legislativos y los periodos extraordinarios de regularización, como el de 2005.
- la creación de lo que se conoce por “efecto llamada”: muchos de los recién llegados contaban ya con personas de su país que les podían acoger a su llegada.
- la demanda de mano de obra para cubrir los nichos laborales.
- las condiciones climáticas y la situación geográfica del país.

No obstante, los últimos años de crisis financiera han supuesto una interrupción en los movimientos migratorios por la caída de

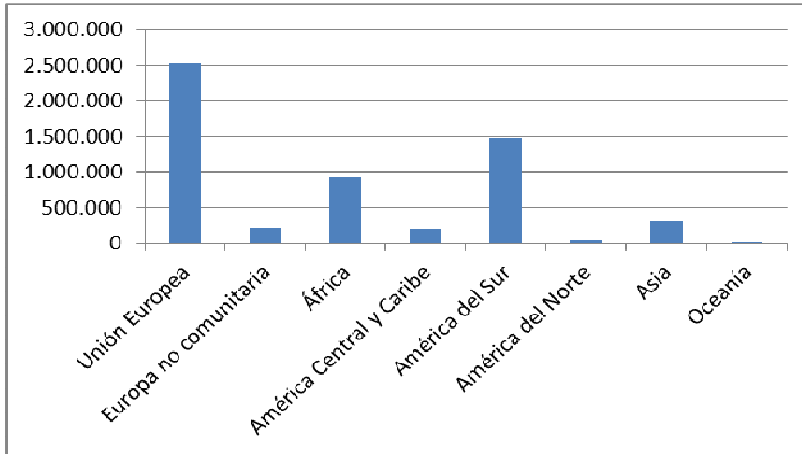
oferta de empleo y las restricciones en las fronteras, lo que no ha supuesto una disminución significativa en el retorno, pero sí en el número de personas que llegan al país. En el año 2009, por ejemplo, el número de visados por residencia disminuyó un 47,3% respecto al año anterior. Según Lora-Tamayo (2010) y Pajares (2010), los trabajadores con contratos de empleo temporal o que trabajaban en sectores afectados por la crisis, como la construcción, los que tenían dificultades lingüísticas, de reciclaje formativo o de homologación de títulos, han sido los más afectados.

Últimos datos

Con el objetivo de obtener una panorámica general de las nacionalidades más numerosas en España, presentamos algunos datos para el último año 2011, a pesar de que, según Serrano (2006) los registros oficiales no puedan dar cuenta de todas las personas en situación administrativa irregular. Normalmente todas estas personas se registran en el padrón—necesario para obtener otras ventajas sociales—pero cabe señalar que algunas veces estos datos no son totalmente exactos, ya que algunas personas no se dan de baja cuando retornan, otros aparecen como vecinos en varios lugares y a veces se duplican los nombres debido a las diferentes grafías con que se registran los nombres propios, diferentes a los del país receptor y que pueden presentar fonemas distintos del español (Serrano, 2006).

Aunque el origen de estas personas varía según el lugar a donde han inmigrado, los mayores contingentes de personas provienen principalmente de la Unión Europea y de América del Sur, como se observa en la figura 1.

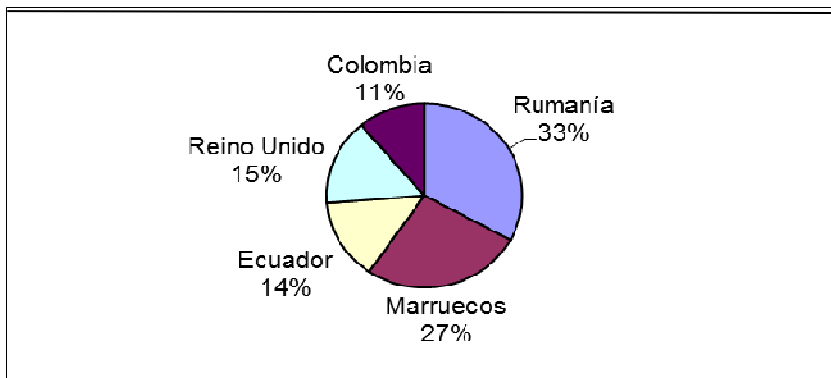
Figura 1. Origen de residentes extranjeros en España por continente



Fuente: INE, 1 enero 2011

En cuanto a país de origen, en el estado español son los rumanos, marroquíes y británicos las nacionalidades más representadas. Los datos de la figura 2 revelan los cinco países de donde proceden los colectivos más numerosos.

Figura 2. Origen de residentes extranjeros en España por países más representativos



Fuente: INE, 1 enero 2011

El perfil de los inmigrantes es heterogéneo, no solo por la diversidad de países de los que provienen sino también porque estas personas tienen perfiles sociodemográficos diversos en cuanto a sexo, edad, estabilidad personal, laboral y económica. Además hablan diferentes lenguas y cuentan con diversos niveles

formativos y diferentes modelos culturales , ideológicos y religiosos (Gómez, 2003).

En un primer asentamiento los extranjeros se establecieron en la costa occidental andaluza, las provincias levantinas, Baleares y Canarias. En 2011 se observa que las cinco comunidades con más extranjeros son Cataluña, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana, Andalucía y las Islas Baleares. Si se suman, estas cinco comunidades suponen casi el 80% de la población extranjera que vive en España.

Tabla 1. Residentes extranjeros por comunidad autónoma

Comunidad Autónoma	Número de residentes extranjeros	Porcentaje respecto población total de la región
Cataluña	1.185.852	15,7%
Madrid	1.067.585	16,4%
C. Valenciana	880.782	17,2%
Andalucía	730.155	8,7%
Illes Balears	242.812	21,8%

Fuente: INE, 1 enero 2011

La mayor parte de los inmigrantes se distribuye en el mediterráneo, en zonas urbanas y áreas fronterizas del sur. Si bien es cierto que la necesidad en el sector de la agricultura ha llevado a muchas personas a establecerse en zonas rurales o localidades pequeñas (Andión, 2006). Por su parte, a pesar de que en proporción a la población total de la región, Cataluña ocuparía el cuarto puesto, esta es la comunidad española con más extranjeros y por esta razón que es necesario examinar ahora detalladamente las nacionalidades extranjeras más representativas de la zona.

1.2.2. La inmigración en Cataluña: Barcelona y Badalona

En las cifras que se presentan a continuación se tomaron en cuenta los datos de 2008 a 2011, ya que nuestro trabajo de campo se desarrolló durante este período (ver capítulo 4). Se presentan primero los datos de los residentes extranjeros por provincia, para finalmente examinar los específicos en la ciudad de Barcelona y

Badalona. La tabla 2 presenta el número de extranjeros en cada provincia catalana (2008-11).

Tabla 2. Extranjeros residentes en Cataluña por provincia entre 2008 y 2011

Provincia	Extranjeros 2008	Extranjeros 2009	Extranjeros 2010	Extranjeros 2011
Barcelona	835.402	901.210	805.487	793.720
Girona	153.097	164.210	162.247	161.666
Tarragona	145.711	154.124	150.314	148.704
Lleida	70.417	78.375	80.490	81.762
Total	1.204.627	1.297.899	1.198.314	1.185.852

Fuente: INE, enero 2008 a 2011

Barcelona es la ciudad donde residen más extranjeros, que en 2011 representan un 67% de la población extranjera de Cataluña. A pesar del aumento en el número de extranjeros en 2009 en todas las provincias, en 2011 Barcelona es la provincia que más residentes extranjeros ha perdido de 2009 a 2011, mientras que el resto se ha mantenido estable o incluso ha aumentado, como en el caso de Lleida.

En la tabla 3, se presentan las seis comunidades extranjeras más representativas de la ciudad de Barcelona y que en conjunto, en 2011, suman alrededor del 38% del total de extranjeros en la ciudad.

Tabla 3. Residentes extranjeros mayoritarios (número y porcentaje total extranjeros) en la ciudad de Barcelona según el lugar de origen 2008-2011

	2008		2009		2010		2011	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%.
Ecuador	22.943	8,1	22.210	7,5	20.459	7,2	17.966	6,5
Italia	20.843	7,4	22.684	7,7	22.946	8,1	22.002	7,9
Bolivia	18.759	6,6	17.672	6,0	15.541	5,5	14.867	5,3
Pakistán	15.966	5,4	17.735	6,0	18.150	6,4	22.342	8,0
Perú	15.240	5,4	15.613	5,2	14.398	5,0	13.847	5,0
China	12.938	4,6	14.076	4,8	14.398	5,1	15.001	5,4

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ayuntamiento de Barcelona

De las cifras anteriores, en los últimos años, destaca el aumento de la presencia italiana, que llega a ocupar el primer puesto en

2010. Fuera de Europa, Ecuador aporta el mayor número de personas en la ciudad, ocupando siempre el primer y el segundo puesto hasta 2011, donde los italianos y pakistaníes suponen un mayor número. En general, vemos que dentro de los seis países más representativos en la ciudad barcelonesa, hasta el 2010, el continente sudamericano es el que aporta mayor número de extranjeros pero en 2011, el continente asiático (China y Pakistán) adquiere mayor importancia. De estos, es necesario reparar en el aumento paulatino del colectivo pakistaní de 2008 a 2010 (unas mil personas por año) y en el aumento en unas 4.000 personas en el último año, al contrario que el resto de comunidades (excepto la china) que han ido disminuyendo a lo largo del tiempo.

En cuanto al lugar de residencia de estos colectivos en la ciudad, la mayoría se concentra en el barrio de El Raval, que, según datos del Ayuntamiento de Barcelona, en enero de 2011 tenía 22.846 personas extranjeras, sobre todo procedentes de Pakistán, Filipinas e Italia.

Ahora examinamos los cinco colectivos de extranjeros más numerosos en Badalona por dos razones: a) parte de la investigación también se desarrolla en Badalona y b) es el segundo municipio barcelonés con más número de inmigrantes (16%). La primera es l'Hospitalet de Llobregat (30%), y le siguen Terrassa (15%), Sabadell (13%) y Santa Coloma de Gramenet (13%), según datos del INE (1 enero 2011)

Tabla 4. Residentes extranjeros mayoritarios (número y porcentaje total extranjeros) en Badalona según el lugar de origen 2008-2011

País	2008		2009		2010		2011	
	N.	%	N.	%.	N.	%	N.	%
Marruecos	4.863	17,14	5.343	16,15	5.527	17,16	5.697	17,46
Pakistán	4.323	15,24	5.593	16,90	5.462	16,97	6.555	20,1
China	3.237	11,41	4.090	12,36	3.835	11,91	3.680	11,28
Ecuador	3.088	10,89	3.252	9,83	3.062	9,51	2.522	7,73
Bolivia	1.800	6,34	1.922	5,81	1.800	5,59	1.701	5,21

Fuente: elaboración propia a partir de datos del padrón municipal de habitantes, INE

La tabla 4 muestra que los puestos ocupados por los colectivos mayoritarios en Badalona han seguido un curso bastante regular, con porcentajes de aumento como de disminución mínimas, excepto para el caso pakistaní, que en el último año aumentó

alrededor de un 3 por ciento o el caso ecuatoriano, que disminuyó también un porcentaje similar. En los tres primeros años el primer puesto se disputa entre Marruecos y Pakistán. El número de residentes extranjeros de estos dos colectivos es muy similar y la diferencia oscila entre unos cien y doscientos habitantes. A diferencia de lo que ocurre en Barcelona, en Badalona los italianos no son una comunidad representativa y en 2010 solamente había 561 italianos viviendo en Badalona. Es aquí la comunidad china la que ocupa un puesto destacado, el tercero después de Marruecos y Pakistán.

1.2.3. El inmigrante económico adulto

Aunque no existe una definición clara del concepto de *migrante* (inmigrante o emigrante), todas tienen en común la idea de cambio de residencia. Según Delgado (1998) y Lora-Tamayo (2010) la idea de inmigrante es una figura efímera ya que normalmente esa persona que viene, generalmente por motivos económicos, tiende a quedarse.

Según la definición del departamento de estadística de las Naciones Unidas⁴, un *migrante internacional* es una persona que alguna vez ha cambiado su lugar de residencia habitual. Con *residencia habitual* se refiere a

“The country in which he or she has a place to live where he or she normally spends the daily period of rest. Temporary travel abroad for purposes of recreation, holiday, visits to friends or relatives, business, medical treatment or religious pilgrimage does not change a person's country.” (RSMI, 1998)

Según esta definición hay una diferencia entre los extranjeros que se quedan en el país al que van y los que solamente pasan allí un periodo de tiempo para realizar actividades de tipo económico, religioso o social.

Con el propósito de obtener una perspectiva general de los tipos de extranjeros que llegan a nuestro país, hemos elaborado la siguiente tabla, atendiendo al origen, el tipo de asentamiento, el

⁴ Recommendations on Statistics of International Migration (RSIM), Rev. 1 (1998), Departamento de Asuntos Económicos Sociales, en la web <http://unstats.un.org/unsd/default.htm>

poder adquisitivo, las razones para migrar y el tipo de acogida recibida.

Tabla 5. Tipología y características de inmigrantes en España

	Turistas o jubilados	Inmigrantes legales⁵	Refugiados o asilados⁶	Inmigrantes económicos
Origen	Europa occidental (alemanes, franceses, ingleses)	Primer mundo (EEUU, Japón, Australia), similar al primer grupo	Persecución, presión política, económica, etc.	Zonas europeas en conflicto y países del tercer mundo
Asentamiento	Zonas costeras	Zonas donde trabajan	Sobre todo en Madrid	Madrid, Barcelona, Valencia y Andalucía
Poder adquisitivo	Alto	Alto	Desconocido	Bajo
Razones	Sol, ocio, recreación	Invitados o contratados por universidades o empresas españolas	País de paso o estancia transitoria	Pobreza o violencia extrema en el país de origen
Acogida	Positiva por los fuertes ingresos para España	Positiva	Protección internacional	Estereotipada y/o negativa

Fuente: Elaborado con datos de Colchero y García (1995), Andión (2006), Serrano (2006), CEAR (2010).

Según Andión (2006) lo que diferencia al grupo de inmigrantes económicos del de turistas o jubilados, por ejemplo, es la edad con la que llegan o se establecen en España. Los primeros están en edad activa y viajan solos. En cambio, según datos del INE, 2011, la mayoría de migrantes del Reino Unido, por ejemplo, no se encuentra en período activo laboral; son personas de entre 60 y 64 años y el número de hombres y mujeres está muy proporcionado (186.777 varones y 182.229 mujeres). Esto indica, según la autora, que los objetivos de estas personas son muy diferentes a los anteriores: salen de sus países para disfrutar del sol, la playa y otras actividades de ocio.

⁵ Según Tornal (1997), este grupo, formado por directivos, científicos e intelectuales conoce bien la lengua del país o desarrolla su actividad sin que la lengua sea un problema.

⁶ Este grupo suele incluirse en las políticas de inmigración general por lo que es posible que algunas de estas personas también formen parte del cuarto grupo (CEAR, 2010).

Según otros autores como Tornal (1997) o Soriano (2008), la mayor diferencia entre los grupos se debe básicamente a su condición socio-económica. Por eso, generalmente solo se distinguen dos grandes grupos. Por un lado, los *extranjeros* de alto estatus (directivos, intelectuales, científicos, personal diplomático) que se integran fácilmente debido al prestigio profesional y a sus pocas expectativas de permanecer en el país definitivamente. Por otro, el de *inmigrantes*, formado por refugiados, asilados, emigrantes económicos, residentes de doble nacionalidad por matrimonio, etc., cuyo objetivo es quedarse y cuyas dificultades económicas les asocian con los grupos marginales. Según Kunz (2008), además, se les suele clasificar según su motivación política, laboral o privada de migrar, su estatus legal o ilegal, su vía de migración (agua, tierra o aire), vehículo usado para ello (barco, patera, tren), origen geográfico, rasgos típicos de su cultura u otras circunstancias.

Pulido (2008) cree que la mayor diferencia entre un *inmigrante* y un *turista* viene dada por la variable del *extrañamiento*. Mientras que un inmigrante extraña objetos y personas, el turista puede incluso llegar a pagar para encontrar lo extraño o exótico, como ver espectáculos, probar comidas diferentes, etc. Aunque este autor comenta que el turista además puede evitar el extrañamiento debido a la globalización (MacDonalds, Starbucks, etc.), y el segundo no, es evidente que las sociedades multiculturales de hoy en día cuentan con muchos restaurantes, tiendas y asociaciones que de algún modo permiten al inmigrante sentirse cerca de casa. Rodrigo (1997) recuerda que la palabra *extranjero* proviene del francés antiguo *estrangier* y de *estranger*, que significa extraño. En cualquier caso, argumenta Palop (2008), el turista nunca encontrará un extrañamiento de su cultura de origen (C1) porque su estancia en la cultura receptora (C2) es corta.

Esta investigación se decanta por el estudio del cuarto grupo, el de inmigrantes económicos, por ser el más interesante para las clases de lengua extranjera. Andión (2006) expone la importancia de este grupo ya que constituye el número más numeroso de extranjeros y, por tanto, son las personas que tendremos en clase. Pero como veremos en el capítulo 2, existen otros factores por los que este grupo es relevante para su estudio, sobre todo en comparación con otros grupos de extranjeros:

- en el ámbito de segundas lenguas ha sido el menos estudiado empíricamente.

- son personas que pasarán más tiempo en la C2, algunos provienen de contextos de aprendizaje muy distintos al nuestro (García Parejo, 2004).
- su aprendizaje a veces está determinado por otros factores externos producto del hecho migratorio (Gómez del Estal, 2008).
- son personas con una cierta edad, que necesita una metodología más enfocada a las necesidades de cualquier adulto (Villalba y Hernández, 2008b).
- la primera razón por la que migran es la mejora económica y laboral por lo que el estudio de la lengua puede quedar en segundo plano (Hernández, 2003).
- los discursos que giran alrededor de ellos en la esfera pública parten de estereotipos o generalizaciones (Rodrigo y Medina, 2009) y en la educación a veces se tiende al discurso del déficit o al discurso de la victimización (Martín Rojo, 2003).
- Se cree que los conflictos que ocurren entre autóctonos e inmigrantes se deben a la diferencia cultural (Sarangi, 1994).
- No sabemos nada de lo que ellos, en concreto los pakistaníes piensan de su vida en el país o del aprendizaje de la lengua (Moreras, 2005).

A partir de las cifras de los apartados anteriores y del trabajo realizado por algunos psicólogos y expertos en la enseñanza del español (Miquel, 1995; Soriano y Santos, 2003; Rizo, 2004; Andión, 2006; Zarza y Sobrino, 2007; Villalba y Hernández, 2008b) se presenta un primer acercamiento al perfil sociocultural del estudiante inmigrante adulto en España:

- *Masculinidad*. Generalmente se trata de un varón adulto, soltero, normalmente el más fuerte y capacitado de la familia, en edad activa, que viaja solo.
- *Actividad laboral*. Por lo general se encuentra en edad de período activo (mayoritariamente, entre los 30 y los 40 años) por lo que tiene la intención de instalarse en el país al que inmigra, donde espera conseguir una mejora laboral.
- *Envío de remesas y reagrupación*. Muchas personas envían dinero a la familia que se quedó en el la C1. En algunos casos, se tiene la intención de reagrupar a la familia en la nueva comunidad.
- *Formación*. La mayoría de los inmigrantes está fuera del periodo escolar, por lo que la socialización es más complicada (Soriano y Santos, 2003).

-*Alfabetización*. La tasa de alfabetización es menor en sus países que en España (Soriano y Santos, 2003).

- Trabajo: generalmente tiene trabajos de poca cualificación como la construcción (norte de África y no Europeos), la agricultura (Magreb y África subsahariana) o el sector de servicios que, desempeñan por un lado, algunos europeos o japoneses en diferentes áreas de alto estatus (enseñanza, administración pública) y, por otro, los latinoamericanos, africanos y asiáticos en áreas de estatus bajo (servicio doméstico, hostelería, etc.) (Villalba y Hernández, 2008b).

1.2.4.La inmigración pakistaní en la provincia de Barcelona

Se centra ahora este apartado en describir las características principales del colectivo pakistaní, al que pertenecen los informantes principales de esta tesis. Primero, se describen brevemente las características de Pakistán con el objetivo de obtener una panorámica general del país, sus habitantes, costumbres y lenguas. Segundo, se presenta su evolución en las ciudades de Barcelona y Badalona y las características socio-demográficas del colectivo. El propósito de esta parte es conocer la relevancia que tiene este colectivo en las ciudades donde se desarrolla el trabajo de campo.

1.2.4.1. Panorámica: Pakistán

En la tabla siguiente (tabla 6) se exponen las características principales de la República Islámica del Pakistán, según los datos aportados por los pocos estudios existentes sobre este país. Se toman en cuenta aquí los trabajos de Solé y Rodríguez (2002), Moreras (2005), Torres (2006), Qureshi (2009), además de la web *La immigració en xifres* y la *Direcció General per a la Immigració*⁷,

⁷ Web de la Generalitat de Catalunya. *Bulletí*, 9, publicado en marzo de 2011. Recuperado en agosto 2011 en <http://www.gencat.cat/bsf/publica/butlletiIMMI/xifres9/>

el informe sobre desarrollo humano 2010⁸ y una investigación llevada a cabo por el CIDOB (2009)⁹.

Tabla 6. Características de Pakistán

Historia	País creado artificialmente el 14 agosto 1947 tras la separación de la India por motivos religiosos
Capital	Islamabad, donde se encuentran las administraciones del gobierno y las embajadas
Habitantes	184,753 millones
Regiones	Sind, Baluchistán, Punjab, Cachemira y Frontera del Noroeste (NWEF)
Religión	Musulmanes (96,1%), cristianos (2,5%), hindús (1,2%), otras (0,2%)
Idioma oficial	Urdu
Otros idiomas importantes	Inglés y punyabí ¹⁰
Economía	<ul style="list-style-type: none"> - Exportación, sobre todo a Japón, Estados Unidos, Arabia Saudí y Reino Unido: algodón, hilados, tejidos de algodón, ropa manufacturada, arroz, cuero, alfombras - La crisis económica e institucional ha sumergido al país a una situación de pobreza (22% de la población), sobre todo las mujeres - Sueldo medio de un obrero o trabajador manual: 45-50 € mensuales.
Alfabetización	Tasa de alfabetización de adultos (2005): 64,1% los hombres y el 35,4% las mujeres
Hijos	<ul style="list-style-type: none"> - Década de los noventa: entre 6 y 7 hijos por mujer - Actualidad: 3,1 hijos
Esperanza de vida	Año 2010: 67,2 años
Ordenadores personales	En 2006 había 0,5 ordenadores por cada 100 habitantes y solamente un 11,1% en 2010 era internauta
Actividad política	Gran implicación política (derechas) y religiosa

Pakistán es un país formado por una gran cantidad de etnias con diferentes lenguas que se extiende a lo largo de todo el país, aunque la mayoría (50%) vive en la región de Punjab. Tras la

⁸ Informes sobre el desarrollo humano (2010), disponible en <http://hdr.undp.org/es/>

⁹ Fundació CIDOB d'Afers Internacionals. Publicación en 2009, número 109.

¹⁰ La RAE recomienda evitar el vocablo inglés *punjabi*. En su lugar se prefiere utilizar 'punyabí', que se acerca más a la fonética española <http://buscon.rae.es/dpd/>

independencia de la India, muchos pakistaníes migraron a Estados Unidos y al Reino Unido, con los que se mantienen lazos de parentesco y se celebran matrimonios, entre los pakistaníes que emigraron y los que se quedaron (*rishta*)¹¹.

La mayoría de los pakistaníes son musulmanes aunque en Cachemira y Sind también hay hindúes, budistas y cristianos. Los musulmanes pakistaníes son principalmente suníes (77%) pero también chiitas (5%)¹². La religión es un factor muy importante de la vida de los pakistaníes y no se conoce el concepto de laicismo (Qureshi, 2009). Según Mayoral y Tor (2009) en algunas ocasiones existe la dificultad de discernir entre lo que son respuestas religiosas o bien culturales a un hecho. Según Gómez (2003) en algunos países como este la religión es esencial para la formación de la cultura, que dicta la formación de hábitos, tradiciones, costumbres, hábitos alimenticios y los comportamientos ante el matrimonio, el aborto, el celibato, etc.

El idioma oficial es el urdu, que también es la lengua religiosa empleada en el culto, aunque solo sea la lengua materna para el 7% de la población pakistaní. El resto habla inglés debido a la colonización británica y es conocido por personas con estudios secundarios y universitarios, y principalmente se utiliza para los negocios o en universidades de la “región británica” (Tolsanas, 2007). Además, el idioma más difundido y hablado es el punyabí (más de 60% de la población), que también se habla en la India. La versión pakistaní punyabí se escribe con la versión arábiga conocida como *shahmukhi*.

Según Qureshi (2009), lo que gana un maestro en Pakistán a lo largo de un año es lo mismo que su equivalente catalán ganaría en un mes. No existe la seguridad social ni derecho a la pensión de jubilación para un trabajador normal, aunque sí para los funcionarios o trabajadores del gobierno. En cuanto a la

¹¹ El concepto de *rishta* se refiere a la combinación perfecta entre parientes, que en muchos casos determinan la elección de personas para el matrimonio y que conecta a personas. Las *rishta* son buenas combinaciones en lo social y lo personal (Shaw y Charsley, 2006).

¹² Los suníes reconocen la legitimidad a la sucesión de poder espiritual de Mahoma de los cuatro primeros califas que no eran familiares directos del profeta. Por el contrario, los chiítas reconocen al Profeta y a Alí (primo y yerno de Mahoma) y a los *imams* sucesivos, que se consideran semidivinos. Los chiítas además aportan el concepto de pasión y valoración del sufrimiento como forma de salvación (Blomart, 2004).

educación, existe la educación privada de mayor calidad que la pública, pero es inaccesible para la clase media.

Hoy en día se tienen menos hijos que en el pasado, aunque hay mucha población en edad reproductiva. Se prefiere tener hijos en vez de hijas, por la elevada tasa de mortalidad de las niñas y por razones socioeconómicas y culturales. En efecto, comparado con España, la esperanza de vida es bastante más baja y en 2005 la tasa de mortalidad infantil afecta más a las niñas (10%) que a los niños. En general, la tasa de mortalidad infantil era de setenta y nueve personas por cada mil nacidos (CIDOB, 2009).

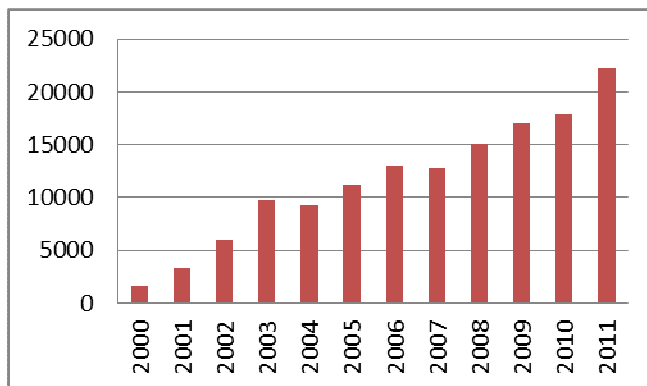
Los pakistaníes manifiestan ser sobre todo de derechas y no ven bien manifestarse de izquierdas o hablar mal del gobierno, ya que esto supone estar en contra del país o la religión.

1.2.4.2. Evolución de la inmigración pakistaní en Barcelona y Badalona

En 1972 había registrados 110 pakistaníes en toda Cataluña. Gracias a las regularizaciones de 1992, 1994, 2000 y 2004 y 2005, muchos pakistaníes regularon su situación (Qureshi, 2009). Hoy en día, hay 44.267 pakistaníes en Cataluña y la mayoría, un 50,2%, se concentra en Barcelona. En segundo y tercer lugar, los pakistaníes también viven en Badalona (15%) y en L'Hospitalet de Llobregat (8%)¹³. Las siguientes gráficas ilustran la evolución de la inmigración pakistaní en los últimos diez años en la ciudad de Barcelona y en Badalona.

¹³ Datos 1 enero 2011, Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Direcció General per ala inmigración. Recuperado en junio 2011 en <http://www20.gencat.cat>

Figura 3. Evolución de la inmigración pakistaní en la ciudad de Barcelona de 2000-2011

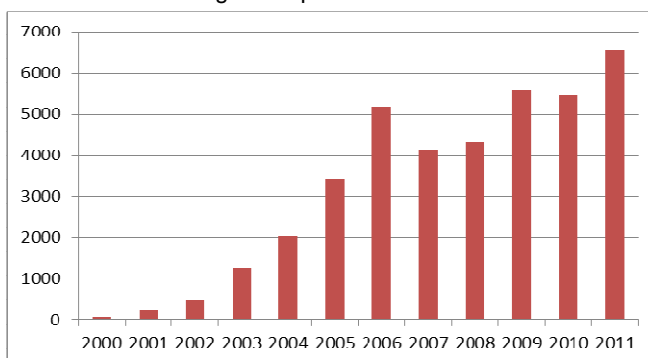


Fuente: Idescat y Generalitat de Catalunya

En la ciudad de Barcelona, el colectivo pakistaní ha crecido rápidamente en los últimos años. Se ha pasado de 1.620 personas en el año 2000 a 22.244 pakistaníes en 2011, lo que supone un aumento de alrededor de veinte mil personas en los últimos diez años. Cabe mencionar que a pesar de la crisis económica que ha afectado a España este colectivo ha seguido creciendo. Aunque el aumento fue mínimo entre 2009 y 2010, con un incremento de mil personas, en 2011 llegaron cuatro mil nuevos pakistaníes a la ciudad.

En Badalona, de los 11.246 asiáticos que conforman la mayor parte de los extranjeros en el municipio, en 2011, casi la mitad son pakistaníes.

Figura 4. Evolución de la inmigración pakistaní en Badalona de 2000-2011



Fuente: Idescat

La gráfica indica el gran aumento que hubo en 2006 y la irregularidad a partir de ese año, disminuyendo el número en 2007 y 2008 pero ligeramente aumentando en los últimos años. A pesar de las entradas discontinuas de pakistaníes en el municipio, observamos un aumento de más de cinco mil pakistaníes en 10 años. En 2000, solamente había 88 pakistaníes en Badalona, mientras que en 2011 ya se contaba con 6.555 personas.

1.2.4.3. Características del colectivo pakistaní en Barcelona

A pesar del incremento del colectivo pakistaní en España y sobre todo en Cataluña en los últimos años, existe un importante vacío en el conocimiento de esta comunidad (Solé y Rodríguez, 2002; Moreras, 2005). Según Solé y Rodríguez (2002), fue debido al encierro voluntario de 800 inmigrantes en una iglesia contra la denegación de permisos en 2001, cuando los inmigrantes pakistaníes se hicieron visibles en la sociedad catalana.

Se exponen aquí los trabajos más relevantes realizados sobre la comunidad pakistaní en Barcelona en los últimos años. En 2002, Solé y Rodríguez realizaron 280 entrevistas a pakistaníes residentes en Barcelona con el objetivo de conocer algunos patrones culturales, motivos de llegada y expectativas de futuro. Por otro lado, el trabajo de Moreras (2005) consistió en estudiar la diáspora pakistaní en el barrio del Raval en Barcelona, sobre todo a través de su expresión religiosa y la historia de dos oratorios islámicos. Finalmente, Tolsanas (2007) estudió este colectivo en el Raval y en el barrio de Sant Roc en Badalona, y aportó interesantes resultados sobre el conflicto de identidad de los hijos de los que emigraron. Su objetivo era el de indagar sobre las redes de solidaridad y reciprocidad pakistaníes entre parientes, amigos y vecinos que se establecen como plataformas de apoyo y por los que se distribuyen capitales económicos, simbólicos y sociales. Finalmente, Qureshi (2009), actual presidente de *l'Associació de Treballadors Pakistanesos de Catalunya* en Barcelona proporcionó una panorámica general de la emigración pakistaní en la historia y en la actualidad y argumentó sobre algunos aspectos de la vida cotidiana de este colectivo en Cataluña. En la tabla 7 hemos sintetizado algunos de los resultados de todos estos estudios y otros datos de 2011 del INE, *La immigració en xifres* e idescat.

Tabla 7. Colectivo pakistaní en la provincia de Barcelona. Características socio-demográficas

Sexo	27.133 hombres frente 4.772 mujeres. Es decir, 569 hombres por cada 100 mujeres.
Edad	La mayoría se encuentra entre 30 y 34 años y en plena edad laboral, entre 16 y 64 años.
Distribución territorial	Principalmente en la ciudad de Barcelona (18.150), sobre todo en el barrio del Raval, pero también en Badalona (5.462), l'Hospitalet de Llobregat (2.899) y Santa Coloma de Gramenet (1.657).
Ocupación (laboral)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajos no cualificados en todos los sectores de régimen general (construcción, agricultura y servicios) o autónomos. - La mayoría trabaja en el comercio: de alimentación, locutorios, fruterías, carnicerías, <i>döner kebab</i>, restaurantes y de exportación-importación. - Otros: repartidor de butano, tiendas 24 horas, vendedores de flores, "lateros" (vendedores de latas) y otros tipos de venta ambulante.
Educación	2.947 alumnos en centros reglados de primaria y secundaria (2% de los alumnos extranjeros) y el 18% de pakistaníes en niveles post-obligatorios.
L2 ¹⁴	Poco conocimiento de la lengua castellana o catalana.
Manifestaciones culturales	Redes sociales (asociaciones), diarios en urdu, informativos propios en urdu en la BTV, una radio por internet (radio Pakbarcelona), lectura de poesía.

Elaborado con datos del INE, *La immigració en xifres*, idescat, Solé y Rodríguez (2002), Moreras (2005), Tolsanas (2007) y Qureshi (2009).

Los primeras personas de Pakistán llegaron a Barcelona a mediados de los años setenta (Tolsanas, 2007). En la actualidad, la mayoría decide migrar a Barcelona por conocimiento de algún familiar o amigo, como muchos otros colectivos (Delgado, 1998). La mayor parte de los pakistaníes en la provincia catalana provienen de la región de Punjab, aunque también existe una minoría que procede de otros lugares donde habían emigrado previamente, como Arabia Saudita o los Emiratos Árabes Unidos.

En total hay 32.252 pakistaníes empadronados en Cataluña¹⁵, lo que representa el 62% de pakistaníes empadronados en todo el estado español. Las migraciones de los pakistaníes al extranjero son apoyadas por la burguesía y la burocracia pakistaní ya que los emigrados envían remesas de dinero a sus familias. Esto significa una cuarta parte del presupuesto del país, que además revierte

¹⁴ Con L2 nos referimos a la lengua que se habla en el país receptor. La lengua materna de los inmigrantes sería la L1 mientras la que se aprende es la L2.

¹⁵ Datos del *bulletí de la Direcció General per a la immigració* (1 enero 2010).

indirectamente en el propio beneficio de las clases altas (Recaño, 2004; Qureshi, 2009).

El perfil de la persona que llega de Pakistán es un hombre joven y solo, con capacidad económica y familiar, de espíritu emprendedor y de superación personal (Qureshi, 2009). Aunque poco a poco este colectivo se ha ido feminizando, no ha progresado tanto como otros. Los pakistaníes no tienen la idea de retornar sino de reagrupar a las familias, aunque si se compara con el resto de los colectivos, la reagrupación ha tenido un inicio tardío.

Con el tiempo, este colectivo ha ido abriendo comercios y se han creado algunas asociaciones y espacios de culto. El *Islamic business*¹⁶ en el Raval comprende las siguientes actividades (Moreras, 2005: 123):

- Tres de los centros de culto están dirigidos por pakistaníes.
- De las veintiuna carnicerías *halal*, doce están gestionadas por pakistaníes.
- La agencia de viajes más importante que organiza peregrinaciones a la Meca se encuentra en las Ramblas y está gestionada por un matrimonio pakistaní.
- El *id al-fitr* (fiesta fin del Ramadán) y el *id al-kebir* (fiesta del sacrificio) se celebran en un polideportivo del Raval y son organizadas por dos comunidades musulmanas pakistaníes.

En Cataluña los pakistaníes desarrollan trabajos en el comercio, hostelería, restauración y venta ambulante, pero casi no ocupan trabajos domésticos o en la industria y agricultura. En Catalunya hay 5.000 tiendas de pakistaníes que han creado empleo para 12.000 pakistaníes. A 31 de diciembre de 2010 había 1.200 trabajadores afiliados a la Seguridad Social catalana, de los que 300 eran mujeres. Esto supone que el 41% de los pakistaníes en edad laboral cotizan a la Seguridad Social (Qureshi, 2009). Gracias a los *kameti* o sistemas de crédito rotativo (préstamos sin interés) muchos pakistaníes han podido abrir comercios o comprar viviendas. En este sentido la comunidad es un gran apoyo dentro Barcelona y en otros países u *otros nódulos* diaspóricos (Tolsanas, 2007). En efecto, la ayuda comunitaria está antes que la utilización de los servicios sanitarios, sociales y educativos (Qureshi, 2009).

¹⁶ "*Islamic business*": actividades comerciales, asociativas y culturales relacionadas con la cultura islámica (Moreras, 2005).

Los pakistaníes aprenden primero el castellano y se relacionan básicamente con sus compatriotas. Normalmente ven películas de teatro pakistaní o películas de Bollywood por satélite (Solé y Rodríguez, 2002; Qureshi, 2009). Según Qureshi, en toda Cataluña el 65% no habla castellano ni catalán y el 50% no tiene intención de aprenderlos. Los pakistaníes marcan su identidad para no ser confundidos con los marroquíes o bangladesíes y en Badalona se marcan las distancias con los gitanos catalanes o gitanos rumanos (Tolsanas, 2007).

Por último cabe mencionar que, según el informe de la revista CIDOB (2009), a pesar del gran crecimiento económico de Pakistán entre 2000 y 2007 o su posicionamiento aliado a los Estados Unidos en contra del terrorismo talibán, se han creado una serie de imágenes negativas alrededor del país. Según Qureshi (2009), en Cataluña también se han difundido algunos rumores inciertos sobre esta comunidad como por ejemplo decir que algunos comercios no pagan impuestos, que los vendedores de latas y flores están controlados por mafias o creer que los pakistaníes alquilan *llits calents* por horas.

1.2.5. La diversidad cultural: el multiculturalismo, la interculturalidad y modelos de integración

El rasgo más sobresaliente de las migraciones es que con ellas se forman sociedades multiétnicas, compuestas por una gran variedad de conocimientos, prácticas y perspectivas. El fenómeno migratorio supone, entonces, diversidad lingüística, cultural y religiosa que, según algunos de los autores que se mencionan a lo largo de este trabajo, supone un conflicto entre culturas a varios niveles.

En 2004, con motivo de la celebración del *Fòrum de les Cultures* patrocinado por la UNESCO, la *Enciclopèdia Catalana* publica el *Atlas de la Diversitat* con el fin de dar cuenta de la multiplicidad de maneras de vivir, ser y hacer, tanto si son similares o diferentes. En este atlas se intenta presentar la diversidad a través de imágenes, mapas, textos, gráficos y fotografías. Según el director de la enciclopedia, la palabra diversidad proviene de la ecología, en la que se usa para dar cuenta de la riqueza de las especies vivas dentro de un ecosistema. La palabra *diversidad* se aplica ahora en muchos campos aunque esta se haya convertido una

palabra *ómnibus* y a veces se use en el sentido contrario de su significado primario.

En los siguientes apartados, se discuten dos de los conceptos surgidos a raíz de la diversidad cultural: el *multiculturalismo* y la *interculturalidad*. Seguidamente, se mencionan los modelos de integración, dependiendo de como se entienda la diversidad cultural.

1.2.5.1. Multiculturalismo

El *multiculturalismo* es un concepto utilizado en diferentes ámbitos de forma contradictoria y ambigua. Algunos autores conciben este concepto como lo contrario al *monoculturalismo*, en que las minorías se adaptan a la cultura dominante. El *multiculturalismo* entonces se refiere al tratamiento que se le da al hecho desde la política y la sociedad o a las actitudes que habría que adoptar ante la diversidad, como el respeto (Requejo, 2004). Sin embargo, algunos consideran que este concepto es un tipo de tolerancia disfrazada bajo la que existen una lucha de intereses económicos entre una cultura dominante y otra dominada (Tuvilla, 2001; Moreno et al., 2002; Rodríguez, 2004).

Para Rodrigo (1997), las perspectivas desde las que se concibe el multiculturalismo no han evolucionado y resulta contradictorio gestionar la diversidad desde una mirada monocromática y etnocentrista. En palabras de Weber (1996: 20), el etnocentrismo se refiere a “aquest greu defecte que consisteix a interessar-se per l'altre, a analitzar les institucions, els consums, la cultura de l'altre tot prenent com a model el d'un mateix”.

Desde este último punto de vista, la concepción de la cultura por parte de los multiculturalistas es *esencialista*, es decir, para ellos la cultura es homogénea e inmutable y es la base diferenciadora entre pueblos. Es un concepto estático y que, en el esfuerzo por diferenciarse, puede provocar la utilización de términos negativos para hablar de mestizaje, desde cualquiera de las comunidades y culturas que participan en la interacción (Kunz, 2008). Veamos algunos ejemplos:

- En México se dice que una persona se ha *agringado* cuando ha asimilado elementos culturales de Estados Unidos (Kunz, 2008).

- Una persona catalana se ha *acharnegado* si adopta características de inmigrantes castellanófonos o habla catalán con interferencias *charnegas* (Kunz, 2008).
- Tolsanas (2007) comenta un caso muy particular: el de los niños y jóvenes pakistaníes que no siguen las reglas de sus padres o que se han asimilado a otra minoría de la sociedad receptora. Se dice que se han *agitanado* y de esta forma se les critica que están avergonzando a su comunidad.

En otros casos se crean nuevas toponimias con una connotación negativa (*Ravalistan, Charnegolandia, Extranjilandia, Morilandia*), aunque a veces también este mestizaje se trata positivamente y se habla de culturas híbridas, como decir *andalanes* o *cataluces* (Kunz, 2008).

En general, el multiculturalismo se enfoca desde una postura *asimicionalista* que pretende la adaptación total del inmigrante a la cultura mayoritaria, que además se muestra homogénea y cerrada (Solé, 1980; Palop, 1997; Malgesini y Giménez, 2000; Blas Nieves, 2004). Estas posturas, según Rodrigo (2001), además, conducen a *actitudes racistas* o *marginalizadoras* (ver apartado 1.3.6.).

1.2.5.2. La interculturalidad

En los párrafos que siguen comentamos el concepto general de *interculturalidad*. Más adelante, en el capítulo 2, se describe la interculturalidad desde el enfoque de la enseñanza de lenguas y que se define como *competencia comunicativa intercultural*. Es por esto que en este apartado solamente se realiza un acercamiento al concepto de *interculturalidad* para definirlo en contraposición al *multiculturalismo*.

El intento por conocer culturas primitivas realizada por los antropólogos fue un primer acercamiento a la observación de las maneras de ser y de hacer de otros pueblos, pero no es hasta los años 50 que se empieza a hablar de *comunicación intercultural*. E. T. Hall (1959) fue el primero en utilizar este concepto en *The Silent Language*, aunque enfocado al mundo de los negocios o para personal que se desplazaba a países en vías de desarrollo (Corros, 2005). Los temas tratados por Hall tenían que ver con el concepto de cultura, la comunicación, las distancias personales, el tiempo y las incomprensiones interculturales.

El estudio de la interculturalidad tiene un planteamiento interdisciplinar y por eso ha recibido varias definiciones en las que se destacan unos aspectos por encima de otros.

Martínez-Otero (2003) concibe el término de *multiculturalismo* como un término americano mientras que la *interculturalidad* sería más europeo, además de más dinámico y enfatizador de los aspectos positivos del intercambio comunicativo entre culturas. Iglesias (2010), por ejemplo, distingue estos dos términos por su carácter activo y pasivo: la multiculturalidad nos viene dada pero la interculturalidad se va construyendo. En general, la interculturalidad se cree más enriquecedora por la posibilidad de intercambio de experiencias y conocimiento, a pesar de los conflictos, miedos, tensiones, dudas e incertidumbre que el contacto pueda generar (Tuvilla, 2001; Rodrigo, 2001; Martínez-Otero, 2003; Rodríguez, 2004). Por ejemplo, para Rodríguez (2004), la *interculturalidad* es la interacción y relación entre culturas que fomenta intercambios de experiencias y conocimientos que ayuden a comprender mejor la propia cultura y la de los demás. Se basa en el respeto y comprensión mutua, en la interrelación entre yo (el autóctono) contigo (el alófono) que se construye en el día a día. Además, para Rodrigo y Medina (2009), la *interculturalidad* está vinculada al fenómeno migratorio de manera directamente proporcional: a mayor inmigración existen más posibilidades de creación de dinámicas interculturales.

En la tabla 8 presentamos los aspectos recurrentes que aparecen en las definiciones de interculturalidad desde diversas perspectivas y disciplinas como la psicología (Martínez-Otero, 2003), los medios de comunicación (Rodrigo 1997, 2000a, 2000b), la sociología (Soriano y Santos, 2002), el discurso (Palop, 1997) y la enseñanza de lenguas (Rodríguez, 2004; López-Maestre, 2007).

Tabla 8. Interculturalidad: concepción general

Habilidades	Procedimiento	Valores	Resultado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posición crítica de apertura y cuestionamiento ▪ Curiosidad ▪ Negociación ▪ Relativización ▪ Apreciación de la diversidad ▪ Convivencia ▪ Comprensión ▪ Juicio comparativo exento de prejuicios ▪ Instalación en la mentalidad del otro ▪ Equilibrio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación ▪ Apoyo a la propia cultura ▪ Interacción, diálogo y relación comunicativa entre personas de diferentes culturas ▪ Distanciamiento ▪ Intercambio ▪ Reciprocidad ▪ Replanteamiento del marco axiológico ▪ Educación ▪ Eliminación de barreras culturales ▪ Re-conocimiento ▪ Re-construcción ▪ Eliminación estereotipos negativos ▪ Cambio de mentalidad ▪ Eliminación de posturas paternalistas y victimistas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolerancia ▪ Apertura ▪ Respeto ▪ Solidaridad ▪ Flexibilidad ▪ Reflexión ▪ Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje ▪ Entendimiento ▪ Resolución de conflictos ▪ Intercambio cultural ▪ Enriquecimiento ▪ Evolución social ▪ Comprensión mutua

Fuente: elaborado a partir de Palop (1997), Rodrigo (1997, 2000), Soriano y Santos (2000), Martínez-Otero (2003), Rodríguez (2004) y López-Maestre (2007).

La tabla 8 refleja los aspectos comunes de las definiciones en las perspectivas señaladas. Las categorías bajo las que se encuentra cada aspecto indica la definición matriz para todas estas perspectivas: para alcanzar la interculturalidad no solo es necesario realizar algunas acciones (*procedimiento*), sino que se necesitan unas destrezas para poder hacerlas (*habilidades*) y contar con o adquirir una serie de principios (*valores*) para llegar a unos *resultados* concretos.

Weber (1996) cree que alcanzar la interculturalidad es la asignatura pendiente de nuestro siglo porque a pesar del interés occidental de conocer al *otro*, muchas veces se cae en el error de observarlo desde la propia mirada. Para alcanzarla primero hay que extrañarse de uno mismo y después hay que dejar de tratar y ver a los otros como extraños. Por su parte, Rodrigo (1997) cree que esta distancia es necesaria para autocriticar la propia cultura y

ser capaz de aceptar la pluralidad de visiones ante un mismo hecho.

“la reflexió intercultural ha de desembocar en la constatació de que la veritat té plural i relativa i que cada cultura ha de treballar en la superació dels seus propis horitzons si vol copsar més lliurement i objectivament els valors de l'altre.” (Weber, 1996: 22)

Para Ridao (2007), el endogrupo concibe las costumbres del otro como extrañas porque, debido a la falta de interacción, existe un escaso conocimiento sobre el último. Para Aramburu (2004) se trata de una cuestión de visibilidad. El autor afirma que cuando vemos grupos de diferentes etnias congregados en “nuestros” espacios sociales, mostramos rechazo de lo extraño, lo desconocido, evitando pasar por ciertos lugares o cambiándonos de acera.

1.2.5.3. Adaptación sociocultural

En 1980 Solé llevó a cabo una investigación sobre andaluces que llegaron a Cataluña en los años sesenta y setenta. Su objetivo era descubrir las percepciones de este colectivo sobre su integración en la cultura catalana. Según los informantes, la mejor manera de llegar a una sociedad “plena y enriquecida” sería combinando elementos andaluces y catalanes. Una década más tarde, algunas investigaciones psicológicas estudiaron las diferentes fases de adaptación por las que puede pasar una persona que se establece en otro país. El trabajo más conocido es el de W. Berry (1997), que estudió la adaptación de los inmigrantes, es decir, los cambios que se producen por las demandas de las nuevas situaciones en las que se encuentran estas personas. Según el autor, el tipo de adaptación se basa en el grado de mantenimiento de la C1 y el grado de contacto y participación en la C2, que además dependen de variables sociales y personales, y sobre todo de otros tres factores: voluntariedad, movilidad y permanencia.

A continuación, se muestran los cuatro tipos de adaptación más estudiados en psicología¹⁷:

¹⁷ Los modelos de integración también se han llamado estrategias de aculturación o cambios culturales que sufre el grupo dominado tras entrar en contacto con otro grupo dominante.

Tabla 9. Adaptación sociocultural

<i>Asimilación</i> - C1 + C2	<i>Separación</i> + C1 - C2
Integración + C1 + C2	Marginalización - C1 - C2

Elaboración propia a partir del estudio de Berry (1997)

A partir de los datos de la tabla 9, Berry describe cuatro tipos de integración: asimilación, integración, separación y marginalización. El autor los define de la siguiente manera:

- *Asimilación*: El individuo se adapta a la cultura dominante o deseada durante un proceso continuado de absorción. El objetivo del individuo es ser aceptado por los miembros de la C2.
- *Integración*: El individuo adapta su comportamiento en contextos sociales concretos y mantiene una actitud positiva e integradora de las dos culturas.
- *Separación*: El individuo no desea tener ningún contacto con la C2 y prefiere mantener las tradiciones y hábitos de la C1.
- *Marginalización*: El individuo pierde contacto psicológico y cultural con la C1 y la C2.

Sin embargo, este enfoque solo se hace desde la perspectiva del inmigrante, y por eso parece que la manera de integrarse solo depende de él. Por esta razón, otros estudios psicológicos como el trabajo realizado por Rojas et al. (2003), Rojas et al. (2006), Zarza y Sobrino (2007) o recientemente en la misma línea por Horenczyk (2009), consideran que las expectativas y actitudes de la sociedad mayoritaria también son indicadoras de la manera en que un inmigrante se adapta.

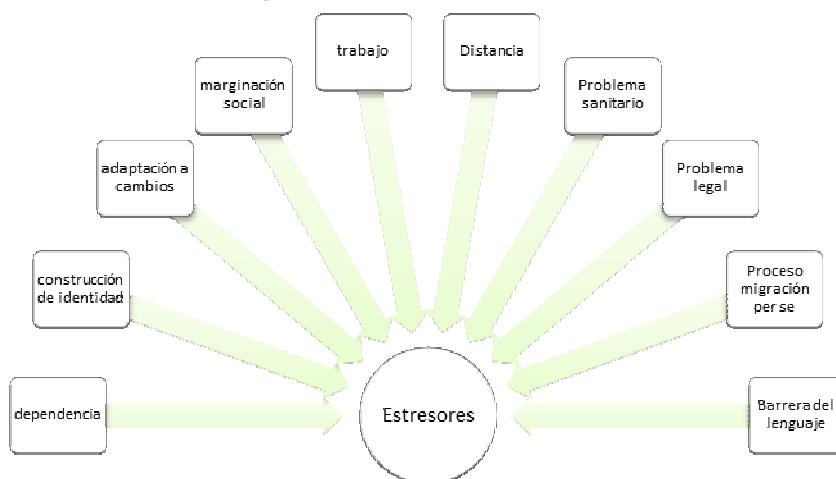
A partir de los resultados obtenidos en cada uno de los estudios anteriores, todos estos autores coinciden en que el tipo de estrategia de aculturación depende de cinco factores principales:

- *el área de integración*: trabajo, hábitos, sistema político, relaciones sociales, relaciones familiares, costumbres religiosas, maneras de pensar principios y valores, etc.;
- *el tipo de migración*, sobre todo si es forzada o no;
- *las expectativas*: condiciones y capacidades propias de adaptación;

- *otros factores* como la etapa de la vida del individuo, el salario, el puesto de trabajo, el tiempo de estancia, las normas de la C2, las leyes y las ideologías dominantes, y
- *el estrés de adaptación cultural (acculturation stress)*, estrés crónico y múltiple o *síndrome de Ulises* o *estresores*¹⁸.

Otros autores señalan que junto con la distancia social o los problemas de identidad, la integración en una nueva cultura produce una serie de *estresores* que afectan a la participación en la C2 y, consecuentemente, al aprendizaje y el uso de la L2. Los presentamos en la figura 5.

Figura 5. Estresores de adaptación



Fuente: Elaborado con datos de Berry (1997), García Parejo (2003, 2004) y Zarza y Sobrino (2007).

- Con el *proceso de la migración per se* (el viaje, la distancia, dinero, pérdida de apoyo social y familiar) comienzan algunos factores que influyen en el estrés de la persona. Los que se establecen en un nuevo país se encuentran en un proceso de *construcción de identidad* al tener que combinar dos modos diferentes de vida, el de origen y el del país en el que inmigran. Adicionalmente, existe un proceso de *adaptación a algunos cambios* de ambiente físico, económico y social, cambios socioculturales, y cambios demográficos, tecnológicos y laborales. Este último, el cambio en *asuntos laborales*, se refiere

¹⁸ Término utilizado en Berry (1997) para definir experiencias que se evalúan como negativas y más tarde en Zarza y Sobrino (2007) como factores que favorecen el estrés.

al acceso al mercado de trabajo o desempleo y a la realización de trabajos de baja cualificación. Además, algunas personas inmigradas tienen la sensación de *depender* de instituciones, mediadores o traductores que les facilitan la participación en la C2 debido a las limitaciones comunicativas provocadas por el *desconocimiento de la L2* , o de la ordenación jurídica o administrativa de la C2. Aun así, algunas de estas personas no utilizan algunos servicios como el de sanidad. Otro estresor es la *dificultad y tardanza en la resolución* de papeles, que suponen una dificultad en el estatus legal de la persona y en la reagrupación de la familia. Finalmente, y no menos importante, la *marginación* social que sufren las minorías étnicas condiciona la manera en que no solamente el inmigrante se adapta sino la forma en que se siente acogido por la nueva sociedad.

Todos estos factores que inciden en el tipo de adaptación pueden tener varias consecuencias negativas. Entre ellas, la más mencionada ha sido la del *choque cultural* , término acuñado por Oberg (1960):

“Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. These signs or cues include the thousand and one ways in which we orient ourselves to the situations of daily life” (Oberg, 1960: 177)

Las señales a las que se refiere el autor, verbales y no verbales, componen todas las actividades de la vida cotidiana: cuándo saludar con la mano o qué decir cuando uno se despide, cuándo dar propinas, cuándo aceptar o rechazar una invitación, etc. Todas estas normas, de las que no solemos ser conscientes, las hemos adquirido durante el proceso de socialización y forman parte de nuestra cultura. Para Hofstede (2005) el choque cultural ocurre cuando una persona espera que las de su nuevo entorno social se comporten de igual modo que las de la cultura de origen y se encuentra con que no es así. El choque se produce por tanto por la necesidad de desenvolverse en nuevas prácticas sociales y por el intento de adoptar nuevas costumbres en la vida cotidiana (Soriano y Santos, 2002). Desde el punto de vista de la sociología, Schütz (1974) describe que cuando un *forastero* llega un nuevo lugar, éste se encuentra con la incompatibilidad de esquemas entre el *pensar habitual* y los nuevos esquemas a los que se acerca.

Para Garcés et al. (1997), el fenómeno migratorio es un hecho complejo que comprende varias dimensiones (social, cultural,

lingüística, económica, jurídica y política). Pero afecta no solo a la persona adulta sino también a los niños y jóvenes que emigraron cuando eran pequeños o que nacieron ya aquí. A estos se les trata de *inmigrantes de segunda generación*, aunque nunca se hayan movido del país donde nacieron (Rodrigo y Medina, 2009). En el relato de sus experiencias personales en *Jo també sóc catalana* de Najat El Hachmi (2004: 47) se comenta la dificultad que tienen los hijos de la generación frontera: “no tenia cap punt de referència, algú que em digués: no t’hi amoïnis, això és normal, que et sentís de dos llocs alhora, que tinguis dues llengües maternes, encara que una sigui adoptada.”

Según Soriano (2008), el niño que emigra a un país nuevo encuentra una dicotomía entre las dos culturas. La autora cree que la escuela además deja atrapados a los niños a medio camino, alejándolos de las experiencias de su cultura de origen y de la aceptación de la sociedad de acogida que los sigue tratando como diferentes. A esto se le añaden los conflictos que pueden surgir entre los padres que emigraron y los hijos que nacieron en la C2, por el choque entre la lengua y la cultura de los padres y la lengua y la cultura del colegio y los amigos de los hijos (Zarza y Sobrino, 2007). Como relata El Hachmi:

“Em sentia avergonyida quan el pare posava la seva música, massa giragonses en la veu del cantant, massa panderos. Injustament pensava que seríem criticats per qualsevol indici magribí que poguessin intuir els nostres veïns.” (El Hachmi, 2004: 69)

Tornal (1997) afirma que la conocida como segunda generación puede obtener también diferentes *adaptaciones lingüísticas*, es decir, que sean bilingües perfectos o que, por el contrario, obtengan una adquisición deficiente de ambas o varias lenguas que hablen, como lo que ocurre en algunas zonas anglófonas de Estados Unidos o en los magrebíes que viven en París y otras ciudades francesas. En el caso de España, Martín y Mijares (2007) reconocen el peligro de la pérdida de las *lenguas inmigrantes* cuando la escuela, que es multilingüe, todavía se cree monolingüe.

1.3. El discurso público alrededor de la inmigración

Como reflejaba una de las afirmaciones de Tornal (1997), que veíamos al principio, el fenómeno migratorio no solo comporta

consecuencias demográficas o económicas sino que también genera discursos que muestran un posicionamiento ante este. Así, el objetivo de esta segunda parte del primer capítulo es establecer un marco teórico y analítico que nos permita comprender el significado de los discursos de las personas sobre objetos, personas o situaciones.

Para entender el discurso es necesario atender a otros conceptos claves que lo definen o se manifiestan a través de él, como el contexto, el conocimiento, el poder, la ideología, las representaciones sociales y los estereotipos. En los siguientes apartados estudiamos cada uno de ellos según se han entendido en los estudios del discurso, en concreto, el Análisis del Discurso y el Análisis Crítico del Discurso.

1.3.1. El Análisis del Discurso y el Análisis Crítico del Discurso

Para el Análisis del Discurso (AD) el *enunciado* es la unidad básica de análisis porque en él se encuentra el uso lingüístico concreto en una práctica sociolingüística determinada (Weber, 1996; Calsamiglia y Tusón, 1999; Cameron, 2001). Los enunciados forman textos coherentes, que se conciben como eventos comunicativos contextualizados. Aunque buena parte de los estudios del discurso trabajan el texto escrito también se interesan por los enunciados emitidos en conversaciones reales y cotidianas, que se hacen tangibles gracias a las grabaciones y su posterior transcripción (Calsamiglia y Tusón, 1999; Cameron, 2001). Por tanto, el *discurso* se entiende como una *práctica social* contextualizada, que se produce en diferentes ámbitos cognitivos, sociales, políticos y culturales (Martín Rojo et al., 1998; Calsamiglia y Tusón, 1999).

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) surgió por la falta de interés de investigaciones previas sobre el lenguaje y discurso en la sociedad, dentro del contexto sociopolítico. Según Fairclough (1989), el lenguaje está construido por estructuras sociales cuyas implicaciones son también sociales. El discurso, por tanto, tiene valor social en cuanto a su producción, recepción y circulación. En este sentido, el AD adopta un acercamiento crítico al uso del lenguaje y se utiliza como instrumento de acción y compromiso social con el que se intenta descubrir el uso y abuso del lenguaje

para crear situaciones de desigualdad (Martín Rojo et al., 1998). El ACD “helps increase consciousness of language and power, and particularly of how language contributes to the domination of some people by others” (Fairclough, 1989: 4). Es decir, el ACD se interesa por las nociones que forman parte en la producción y reproducción del discurso como el *poder*, la *dominación* y la *desigualdad social* (Weiss y Wodak, 2003) y por cómo las prácticas discursivas y las prácticas sociales interactúan entre sí, ya que estas no son estáticas sino que varían a través del tiempo, el espacio y el contexto (Martín y Alcalá, 2003). En general, el ACD analiza la manera en que estas prácticas se producen—por qué se producen, quién las produce y recibe, a través de qué medios y cómo se manifiestan en la sociedad—y cómo los acontecimientos, las relaciones sociales y propio sujeto se construyen en el discurso (Martín Rojo et al., 1998).

1.3.2. Discurso y contexto

En la comunicación se asumen conocimientos conocidos por el oyente ya sea por lo dicho anteriormente o por el contexto (Van Dijk, 1985). Para la sociolingüística, el *contexto* hacía referencia a las variables sociales de los hablantes de una lengua (sexo, clase social, edad, etc.).

Para Goodwin y Duranti (1992) el contexto se utiliza como *conocimiento previo*, compartido por los interlocutores, que no solo facilita la comprensión entre ellos sino que también permite crear expectativas en la conversación. En su modelo de contexto se incluyen cuatro dimensiones:

- la *localización*: marco socioespacial (escena psicosocial) y deixis (de persona, de tiempo, de lugar, textual y social)
- el *comportamiento no verbal*: oral (vocalizaciones, cinesia, proxemia) y escrito (soporte, formato, tipografía, lo icónico)
- la *lengua como contexto*: marcas de cohesión (relaciones fóricas, conexión) y géneros discursivos (tipos textuales, variedad lingüística, intertextualidad)
- el *contexto extrasituacional*: presuposiciones (conocimiento previo) y guiones (secuencias cognitivas).

Según Calsamiglia y Tusón (1999), la interpretación de significados se hace no solo a través de las pistas gramaticales del

enunciado sino también a partir de los elementos que provienen del contexto. Así, el modelo anterior aporta información más allá de la situación en la que se produce una práctica social o de las características socioculturales del hablante. Con la inclusión de los aspectos no verbales, discursivos y extrasituacionales, se aporta una perspectiva más amplia cuando el contexto se toma en cuenta para la interpretación de prácticas sociales, como el discurso. Por su parte, Gumperz (1992) considera que el contexto es un proceso y por tanto destaca sobre todo el último elemento de este modelo. Este autor se basa en las respuestas en la interacción porque a través de ellas se puede observar si un hablante ha comprendido lo que su interlocutor ha dicho. En ellas, además se observan qué factores del contexto (experiencias y asunciones sobre el mundo) se han aplicado para su construcción (ver apartado 3.3.1.).

Para Sperber y Wilson (1994) el contexto está formado por los supuestos que un sujeto construye y que le sirven para interpretar un enunciado. En la misma línea, Pulido (2008) considera que el contexto no es el envoltorio que rodea las acciones cotidianas sino los pedazos de cultura que cada persona emplea en cada momento de su vida para la interpretación de significados. Por tanto, el contexto físico inmediato no es el único elemento que los hablantes tienen en cuenta para comprender e interpretar enunciados. Según Pulido el contexto se refiere a:

- las expectativas respecto al futuro,
- hipótesis,
- recuerdos anecdóticos,
- supuestos culturales,
- creencias sobre el estado mental del hablante, o
- creencias o presuposiciones sobre la situación o evento comunicativo.

En la actualidad, el concepto de contexto se aplica también a aquellas construcciones mentales creadas por el interlocutor, a nivel micro y a nivel global o macro, que resultan relevantes en una situación comunicativa o social (Van Dijk, 2003b, 2008). Los modelos mentales de contexto se almacenan en la memoria episódica y representan el conocimiento, las opiniones y las emociones sobre una situación espacio-temporal, los participantes (rol y conocimiento) y las acciones llevadas a cabo por estos. El estudio del contexto se hace así necesario ya que influye en la manera en que se producen e interpretan los textos. El contexto

describe el elemento subjetivo que define la identidad subjetiva de los hablantes y que aporta opiniones y sentimientos sobre un hecho o una persona (Van Dijk, 2003b, 2004a, 2007b, 2008). Además, el contexto no es estático sino que varía dependiendo de las conversaciones o textos en los que se implique el hablante o escritor (Van Dijk, 2007b).

En definitiva, el contexto se entiende como los modelos mentales de los hablantes que indican los elementos que son relevantes tanto para las personas que producen como para las que reciben el discurso en una situación social (Van Dijk, 2003b).

1.3.3. Discurso y conocimiento

El *conocimiento* se refiere a las creencias y asunciones comunes a un grupo epistémico (van Dijk, 2003b, 2011). Este es un tipo de conocimiento que se presupone dentro del grupo porque se conoce y se acepta o da por sentado porque se asumen como verdades incuestionables (Fairclough, 1989; Van Dijk, 2003b, 2004a; Ribas, 2008). Bar-Tal (2000) afirma que las creencias sociales caracterizan sociedades, el etos, y se rechaza a todo aquel que no cumple con estas creencias por ser un desviado, que se aparta de la norma. Gracias a que los miembros de una comunidad comparten unas mismas creencias, la conciencia de similitud, identidad, e interdependencia entre los miembros es mayor. Por tanto, ser miembro de una comunidad implica aceptar estas creencias comunes.

Según Van Dijk (2003b) contamos con dos tipos de conocimiento:

- a) *Personal o grupal* sobre eventos específicos. Se encuentra en la memoria episódica en forma de modelos mentales y se usa cuando se narra una historia. No se presupone, aunque una vez expuesto puede llegar a formar parte del conocimiento común.
- b) *Social o compartido culturalmente*. Se refiere sobre todo a las representaciones sociales. Es un tipo de conocimiento que se presupone y aparece en las noticias y en el discurso público (ver apartado 1.3.7.1.). Así, la recurrencia de estos en la sociedad da lugar a la construcción de un modelo mental compartido (Van Dijk, 2004a, 2007b).

La manera en que el individuo interpreta una palabra puede ser compartida dentro de una misma comunidad (epistémica, cultural, institucional). Por ejemplo, cuando una persona dice como “inmigrante” o “español” o “catalán”, se presupone un cierto conocimiento compartido, que no se explica y solamente se aporta la información que el hablante considera nueva (Van Dijk, 2004a). Por tanto, gracias al conocimiento común compartido, se puede hacer uso de las presuposiciones, que permiten al hablante omitir ciertas partes del discurso que se consideran sabidas por el interlocutor (Gimeno, 2001; Van Dijk, 2003b).

Cuando estos modelos son diferentes en cada hablante, es decir, cuando las representaciones mentales de identidades, roles, creencias u objetivos son diferentes, pueden aparecer problemas de comunicación (Van Dijk, 2007b). Por esta razón, cuando se produce un problema de comprensión es necesario recuperar información de otros niveles del discurso, como el *conocimiento de mundo* (Graesser y Mills, 2007). Además, si ocurre que las personas que se comunican pertenecen a culturas distintas la comprensión mutua puede resultar más difícil, ya que el conocimiento, los valores y las presuposiciones son distintos para cada comunidad (Lakoff y Johnson, 1980). Pero cuando estas asunciones comunes aparecen como naturales, los hablantes se sirven de ellas para producir discursos ideológicos que provocan relaciones desiguales de poder (Fairclough, 1989). En efecto, la línea que separa el conocimiento de la ideología es muy fina: lo que algunos grupos consideran conocimiento para otros puede ser ideología (van Dijk, 2011).

Según Fairclough (1989), estas presuposiciones de conocimiento común salen a la luz en caso de conflicto comunicativo. Por eso, el concepto de conocimiento es relevante en el estudio de la interacción intercultural, ya que este define los conocimientos comunes a los grupos y, en consecuencia, la presuposición de unas cosas u otras.

1.3.4. Discurso y poder

El contexto se relaciona con la noción de *poder*, ya que, para Van Dijk (2004a) si se controla el contexto, también se controla el discurso, es decir, dónde, cuándo, quién puede y debe participar, qué debe decir, etc. Para el autor, si se tiene el poder del discurso

se tiene el control de definir la realidad y de manipular los actos y las mentes de *otros*.

Para Bourdieu (1985) la lengua es un *capital simbólico* que cotiza más o menos en el *mercado lingüístico* dependiendo del grupo al que se pertenezca y, por tanto, según este autor la comunicación se puede entender como un intercambio en el que existe una relación de poder:

“las relaciones de comunicación, de intercambios lingüísticos, también son relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos.” (Bourdieu: 1985: 11).

Los que tienen el poder y pueden usar ese capital son los competentes y, al contrario, los que no son los incompetentes (Martín y Mijares, 2007). Según Fairclough (1989), el poder queda legitimado y mantiene la desigualdad social a través del discurso y el uso de la lengua. Precisamente, el ACD está enfocado al estudio de la manera en que los grupos dominantes abusan del poder a través de las prácticas sociales, como es el discurso (van Dijk, 2003b). Pero de la misma forma, Martín Rojo et al. (1998) creen que los grupos dominados también muestran su resistencia a través del discurso. Se trata por tanto de observar no solo las identidades sociales de los interlocutores y su postura epistémica, sino también, de cómo estas se jerarquizan y cuáles de estas adquieren el capital simbólico o lengua legítima.

El poder se adquiere mediante la adquisición de algunos recursos materiales y no materiales (como el conocimiento o la fama). Las personas que cuentan con estos recursos (profesores, periodistas y políticos) son los que pueden utilizar este poder. Son las *élites simbólicas* (Fairclough, 1989; Bar-Tal, 2000; Van Dijk, 2004a). En palabras de Schütz (1974),

“todo miembro nacido o educado dentro del grupo acepta el esquema estandarizado ya elaborado de la pauta cultural recibida de sus antepasados maestros y autoridades como una guía indiscutible en todas las situaciones que se dan normalmente dentro del mundo social.” (Schütz, 1974: 96).

Lakoff y Johnson (1980) creen además que algunas de las metáforas con las que contamos en nuestra cultura, y que orientan el pensamiento humano, se nos han impuesto a través de los que están en el poder.

El uso del poder en la comunicación produce y reproduce actitudes discriminatorias y de separación entre grupos mayoritarios y minoritarios. Normalmente, el poder del grupo dominante sirve para culpabilizar a los otros sobre las desgracias que les ocurren como el gasto público, la crisis económica o la saturación del sistema sanitario (Malgesini y Giménez, 2000, Blas Nieves, 2004; Wodak, 2006; Van Dijk, 2007a, 2011).

Desde la antropología social, Inda (2003) aplica el concepto de *biopoder*, basado en las teorías de Foucault, para explicar el control que los miembros de los grupos dominantes ejercen sobre otros. Este concepto, según Inda, Foucault lo usa para definir una idea que se utiliza para justificar la defensa de la protección de la vida y de la salud pública de la nación en detrimento de la vida misma. El autor pone como ejemplo el biopoder que utilizaba un ex gobernador de California, quien consideraba muy costoso el servicio social (salud, cárcel, escuela) prestado a los inmigrantes. Además, con el fin de justificar la supervivencia de la nación, el ex gobernador creía legítimo el excluir y eliminar a las mujeres inmigrantes que tuvieran hijos en su estado.

1.3.5. Discurso e ideología

El poder del grupo se transmite a través de ideologías. Las ideologías son asunciones que se imponen sin que ni siquiera los que las producen y las interpretan sean conscientes de ellas (Fairclough, 1989). Estas necesitan ser relevantes para sus miembros y servir a sus intereses: para interpretar significados, participar en la vida social y relacionarse con otros grupos (Bar-Tal, 2000; Van Dijk, 2003a, 2011). Por un lado, algunos grupos utilizan las ideologías para dominar y oprimir mientras que otros las utilizan para resistir o luchar (Van Dijk, 2011).

Las ideologías se manifiestan en las prácticas sociales de una comunidad y garantizan la cooperación dentro del grupo social, político, económico o histórico y la pertenencia a él (Bar-Tal, 2000; van Dijk, 2011). En palabras de Van Dijk (2003a: 14), las ideologías son “las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros (...) que guían su interpretación de los acontecimientos, al tiempo que condicionan las prácticas sociales”. Entre estas prácticas se encuentra el discurso que se comparte y reproduce por y a través de los miembros de la comunidad mediante

productos culturales (debates públicos, discursos políticos, medios de comunicación, educación). Para Van Dijk (2004a), la manera en que el discurso es producido influye en la manera en que las personas se acercan y perciben el mundo y crean actitudes sobre cosas, personas o sucesos. En los medios de comunicación, por ejemplo, las ideologías se expanden entre los lectores y así se reproducen cada día (Perceval, 2008; Lora-Tamayo, 2010; Van Dijk, 2007c, 2011). En este ámbito, Rodrigo (2000b) afirma que los discursos transmiten diferentes valores y, según los analistas del discurso, disfrazan lo que se está diciendo mediante operaciones retóricas como eufemismos o circunloquios o evitando mencionar algunos temas.

Los discursos de un mismo grupo sociocultural comparten unos rasgos característicos que definen su visión del mundo, que construyen y modifican (Martín Rojo et al., 1998; Calsamiglia y Tusón, 1999; Van Dijk, 2003a). Al mismo tiempo, un mismo miembro puede contar con varias ideologías dependiendo de la posición social o identidad que adquiera en ese momento y del tema o de las situaciones en que se encuentre (Fairclough, 1989). Por ejemplo, el discurso es distinto cuando una persona habla como mujer, como profesora, como madre o como estudiante (Van Dijk, 2003a, 2011).

1.3.6. Discurso y racismo

En la historia de los contactos interétnicos se utilizaba la diferencia religiosa, lingüística o étnica para justificar la solución violenta al conflicto social o político, como por ejemplo la persecución de los judíos o la conquista de Hispania por los musulmanes. Hoy en día, las diferencias culturales son conocidas a través de los medios y gracias a las migraciones y el turismo. A pesar de ello, Palop (1997) cree que todavía existen *actitudes xenófobas* y *racistas*, que restringen la libre circulación de personas, fruto de las crisis económicas o actitudes nacionalistas o porque, quizás, como comenta Rodrigo (2000b, 2001) el incremento de los contactos internacionales ha provocado que el otro se haga más visible.

La definición de *racismo* propuesta por varios autores contiene algunos elementos comunes: el prejuicio, la ideología y, por último, un aspecto político-institucional (Garcés et al., 1997). En efecto, el racismo es una ideología que puede aparecer recogida en los

elementos políticos e institucionales de un país y que justifica el prejuicio y la discriminación de determinados grupos raciales.

“La discriminación racial es la inferiorización de un determinado grupo, (...) que se plasma en opiniones, actitudes e incluso comportamientos individuales o colectivos que derivan en un trato diferenciado en los diversos ámbitos de la vida social hacia dichos grupos.” (Garcés et al., 1997: 143).

Según Van Dijk (2004b), el racismo es una manera de dominación que crea desigualdades y que se reproduce en prácticas discriminatorias, que excluyen o marginalizan, entre ellas el discurso. El discurso ideológico aparece en forma de racismo, según Van Dijk (2003a, 2004b, 2007a, 2011), mediante la dicotomía *nosotros-ellos*. Esta dicotomía además sirve para realizar un proceso conocido como *otherization* (etnización)¹⁹. Ameli y Merali (2006) o Jamal (2008), por ejemplo, exponen cómo los incidentes ocurridos el 11-S en Nueva York han fomentado la diferenciación de los norteamericanos con los grupos musulmanes y, en consecuencia, se ha manifestado este proceso.

El discurso racista se encuentra en los discursos públicos, tanto en las conversaciones orales, como en el discurso de las élites con poder influyente, que producen y reproducen creencias compartidas, como son los medios de comunicación o los libros de texto. Pero precisamente, el discurso opuesto, el antirracista, se produce de la misma manera para resistirse y oponerse al racismo (Van Dijk, 2004b).

Aunque en el pasado el racismo se refería sobre todo a las diferencias biológicas entre seres humanos, sobre el color de piel y las características fenotípicas de un individuo, hoy en día, el *racismo simbólico* o *nuevo racismo* es más sutil pues se trata más bien de la diferenciación por rasgos culturales: cultura, lengua, religión, tradiciones y costumbres. El grupo culturalmente diferente es percibido como una amenaza y se suprime todo aquello que la cultura dominante encuentre incompatible con sus propias costumbres, tradiciones o estilos de vida (Garcés et al., 1997; Wieviorka, 2003; García y Sánchez, 2007; Ribas, 2008). Jamal (2008) corrobora en su estudio que el nuevo racismo va más allá de las características fenotípicas. En su análisis, muestra que la

¹⁹ Comunicación personal (Hinnenkamp, junio 2010). “*Otherization*” es un término que se utiliza para describir las relaciones de poder de hoy en día entre el dominante y el dominado, para distinguir entre *nosotros* y *ellos* (por ejemplo: “nosotros tenemos características positivas y ellos las negativas”).

dicotomía *nosotros-ellos* se utiliza para justificar la invasión americana en territorio árabe o la actuación de la policía en Estados Unidos de privar a los musulmanes de libertades civiles o arrestar a cualquier musulmán sin motivo aparente.

Según Pulido (2008), un ejemplo claro del nuevo racismo se encuentra en la obra de Sartori (2001: 52), en la que incluye a varias comunidades dentro de una misma cultura, como decir “cultura asiática” para representar a chinos, japoneses, coreanos, etc., donde el “etcétera” ni siquiera se especifica. De esta forma, parece que las culturas son cerradas e invariables y algunos, como el inmigrante asiático, son considerados “inintegrables” (Sartori 2001: 177).

1.3.7. La identidad del yo y el otro

La *identidad* de cada persona se forma a partir de las relaciones sociales y de las experiencias personales que se establecen a lo largo de la vida (Tusting et al., 2002; Bermejo, 2003; Rodríguez, 2004; Alonso-Marks y Oroz-Bretón, 2005; Ribas, 2008). Además, una persona se define no solo por sus características individuales sino también por su pertenencia a un grupo, con el que se mantiene la cohesión y la pertenencia (Delgado, 1998; Blanco, 2007).

Según Tajfel (1982) y la teoría de la *identidad social*, las personas tienden a tener un auto-concepto positivo y por tanto todos los grupos a los que pertenezca al yo serán evaluados positivamente. Desde la psicología, Rojas et al. (2003) observan esta realidad mediante un test de sesgo endogrupal, que la tendencia de un grupo (endogrupo) a favorecer o valorar positivamente a ese grupo con respecto al que no pertenecen, en relación a actitudes, percepciones, comportamiento o preferencias. Un resultado interesante de este trabajo es que cuando el *endogrupo* se compara con un *exogrupo* de mayor estatus social se produce una menospreciación hacia el endogrupo. Por otro lado, afirman que la tendencia a favorecer al propio grupo no tiene por qué significar un desprecio hacia el otro grupo.

Según Delgado (1998) el yo intenta diferenciarse del otro a través de la visibilidad pública de su identidad: maneras de vestir, peinarse, hablar, perfumarse, moverse, etc. Morant y Peñarroya (1997) sostienen que cuando la identidad de un individuo se

manifiesta en relación a otros grupos, existe la posibilidad de que esta se reafirme en forma de prejuicio o de rechazo hacia lo extraño para diferenciarse del otro. Cuando se dice “we are a group” se están marcando las fronteras entre grupos (Bar-Tal, 2000). Por su parte, el grupo que aparece como extraño crea un propio sistema de señas identitarias que rechaza los cambios de la sociedad donde se encuentra (Palop, 1997).

Para Bauman (2007), el crecimiento de la globalización puede favorecer reacciones *mixofóbicas*²⁰, que se manifiestan en el intento de buscar similitudes en un entorno diverso. Pero al mismo tiempo, el hecho de que en las grandes ciudades coexistan formas diversas, las ciudades y el ser humano crean reacciones contrarias a la *mixofobia*: la *mixofilia*.

La percepción social de la diferencia viene dada por la comparación sobre lo que *nosotros* creemos como el canon, que se filtra a través de *nuestros* valores, como por ejemplo desde el valor capitalista y el progreso. Las diferencias más alejadas de *nosotros* son amenazas y se crean *arquetipos amenazantes* (Palop, 1997). A los otros se les llama *alienígenas*, *alógenos*, *alóctonos*, *alien* (inglés), o *forasteros*, *foráneos* y *fuereños* (Kunz, 2008). Por tanto, el miedo surge ante el desconocimiento de lo que es diferente y provoca sentimientos de antipatía y aversión: *yo* soy el bueno mientras que los *otros*, que vienen de fuera y que tienen un color de piel diferente son los malos y salvajes, con los que no estoy familiarizado o cuyas costumbres me parecen impenetrables (Martínez-Otero, 2003; Bauman, 2007).

Al percibir algo como extraño, se realizan generalizaciones y conclusiones erróneas sobre lo que se presencia. Según Pulido (2008), en el contacto con otras culturas, un comportamiento, una persona o un objeto pueden resultar extraños porque:

- son diferentes a lo que conocemos,
- contradicen nuestros esquemas de pensamiento,
- nos resultan ilógicos dentro de nuestro conocimiento, o
- nos resultan inesperados dentro del contexto en el que vivimos

²⁰ La mixofobia se produce “ante la escalofriante, inconcebible y perturbadora variedad de tipos humanos y costumbres que coexisten en las calles de las ciudades contemporáneas” (Bauman, 2007: 123-124).

En las interacciones interétnicas, siguiendo a Bauman (2007) en su concepción del miedo, el desconocimiento del otro y la aceptación de este como extraño producen inquietud y esto imposibilita conocer los efectos de las acciones y el éxito o el fracaso de la comunicación.

1.3.7.1. Representaciones sociales

Las *representaciones sociales* son estructuras cognitivas que sirven para procesar la información del mundo social y para planificar las conductas de los individuos y de los grupos a los que pertenecen. Estas se desarrollan, adquieren y cambian dentro de los grupos sociales, comunidades o culturas y forman el conocimiento, normas, valores e ideologías (Van Dijk, 2004a).

El concepto de representación social nace con la psicología social francesa de los años setenta, con Serge Moscovici (Bar-Tal, 2000). Desde su perspectiva, las creencias de un individuo están determinadas por las creencias del grupo social al que pertenece; es decir, son los conocimientos comunes sobre objetos culturales y sociales (Ribas, 2008). Además, estas creencias se construyen de forma activa en la interacción a través del lenguaje y están llenas de significado, por lo que a través de ellas se garantiza la comunicación que guía la interacción entre los miembros del grupo.

Para Van Dijk (2006: 116), las representaciones sociales son la base para la creación de ideologías porque señalan la identidad social de un grupo. Este tipo de conocimiento compartido no se refiere al conocimiento sociocultural o a las actitudes sociales sino que es axiomático: “they control and organize other socially shared beliefs”. Requena (2003), por ejemplo, cree que el *imaginario* sobre los inmigrantes y la población gitana en algunos barrios de Badalona es compartido por muchos autóctonos que asocian el deterioro de las casas con una “población constituida en infraclase”.

Si las representaciones sociales las ha realizado y difundido una institución, los miembros que pertenecen a ella aprehenderán esa información (Martín Serrano, 2004). En efecto, Jodelet (1986) afirma que el ser humano aprehende un conocimiento a partir de las experiencias, informaciones o bagaje cultural, los códigos, ideologías o modelos de pensamientos, a través de la tradición, la

educación y la comunicación social, por tanto, el contexto en el que se encuentra el individuo es esencial para comprender significados y ser comprendido por los miembros de la comunidad.

Al igual que en el estudio de Wortham et al. (2011), esta investigación se interesa tanto por la manera en que las personas se identifican a ellas mismas como por la forma en que otros las describen. En su estudio, Wortham y colegas descubrieron que en las entrevistas realizadas a varios sujetos existe algo más que simples enunciados proposicionales. En la narración, los sujetos muestran aspectos interaccionales como el *posicionamiento habitual* y la *evaluación social*, que en ocasiones pueden incluso contradecir lo que se expresa en el significado denotacional de la narración. Esto quiere decir que los sujetos evalúan a las personas de las que hablan y se posicionan respecto de ellas. Por ello, en el análisis del discurso es necesario atender a los aspectos interaccionales que señalan un posicionamiento con respecto a otro y al mundo social.

a) La representación social del inmigrante

La figura de inmigrante aparece reflejada en el discurso producido en diferentes ámbitos: el lenguaje cotidiano (Morant y Peñarroya, 1997), el discurso parlamentario (Ribas, 2008), los medios de comunicación (Rodrigo, 2000b; Briceño, 2001, 2004; Campo, 2004; Contreras, 2005; Rodrigo y Medina, 2009), los libros de texto (Van Dijk, 2004b) y la educación (Hernández, 2003).

La palabra inmigrante implica que una persona se encuentra en el proceso migratorio. Por lo tanto, a la persona que ya ha llegado al país de destino sería más conveniente llamarla *inmigrada*, ya que su viaje ya ha terminado (Kunz, 2008; Rodrigo y Medina, 2009). Según estos y otros autores (Serrano, 2006; Van Dijk, 2007a), la condición de *inmigrante* se asigna a una persona como característica general que además pasa de generación en generación. Desde esta perspectiva, todos los inmigrantes son iguales, a pesar de que cada persona tenga una motivación diferente para migrar, la integración se realice de manera distintiva y las características personales sean diversas (Lora-Tamayo,

2010). Para Perceval (2008) este es un claro ejemplo del peligro de la *xenofilia*²¹.

La palabra inmigrante suele ir asociada a palabras negativas y con ellas se apela a cuestiones de seguridad que provocan la alarma social como son *marginalización, atraso, pobreza* (Van Dijk, 2007a; Hernández y Villalba, 2008a), excepto cuando se habla de algún deportista o artista. Según Bauman (2007: 23), la seguridad personal se ha convertido en “un argumento de venta importante (quizás el más importante) en los programas políticos y las campañas electorales” y “la exhibición de amenazas a la seguridad personal (...) en las guerras de los medios de comunicación de masas por los índices de audiencia”. Por ello, este autor considera que el estado pretende proteger a sus ciudadanos frente a los peligros:

“de la amenaza de un pedófilo puesto en libertad, un asesino en serie, un mendigo molesto, un atracador, un acosador, un envenenador, un terrorista o, mejor aún, por la conjunción de todas estas amenazas en la figura del inmigrante ilegal, contra el que el Estado moderno, en su encarnación más reciente, promete defender a sus súbditos.” (Bauman, 2007: 27)

En los siguientes apartados presentamos algunos trabajos, tanto teóricos como empíricos que reflejan cómo se representan las identidades en el discurso cotidiano y en los medios de comunicación.

Los medios de comunicación y el discurso cotidiano

En tipo de discurso alrededor de la inmigración da cuenta de las actitudes y opiniones de la sociedad en un momento determinado, caracterizando así el contexto donde se dan las interacciones. Según Pajares (2010), y como muestran las encuestas de opinión en la población autóctona en 2010, las actitudes xenófobas y opiniones negativas sobre los inmigrantes se revitalizan en tiempos de crisis económicas, como la que está viviendo España en los últimos años.

Las estrategias lingüísticas para tipificar al otro o crear el imaginario colectivo sobre los inmigrantes y que se utilizan en la vida cotidiana y en los medios de comunicación son los siguientes:

²¹ La *xenofilia* es “la atribución de características supuestamente positivas a un determinado colectivo humano con la consecuencia de homogeneizarlo en comportamientos y actitudes” (Perceval, 2008: 119).

- Bombardear con imágenes en las que se observan grupos de africanos arribando a las costas españolas en pateras y cayucos en condiciones inhumanas (Lora-Tamayo: 2010).
- Usar cifras o *juego de cifras* que demuestren la importancia del fenómeno migratorio, por ejemplo, para dar cuenta del número de inmigrantes que llegan a España en patera (aunque la mayor parte lo haga en avión), de las personas que regresan a su país, de los números afiliados a la seguridad social, etc. (Andión, 2006, Van Dijk, 2007a).
- Usar términos relacionados con grandes cantidades de agua o nieve que normalmente producen catástrofes: olas, inundaciones, avalanchas, tsunamis (Van Dijk, 2007a; Kunz, 2008; Ribas, 2008).
- Formular la dicotomía *nosotros-ellos* para indicar que *nosotros* somos los normales mientras que el resto son los étnicos, los diferentes (Rodrigo y Gaya, 2001).
- Criminalizar: asociación con acciones delictivas (robos, tráfico de drogas, tráfico de personas), situaciones al margen de la ley o problemas de orden público (peleas, bandas callejeras), (Briceño, 2001; Van Dijk, 2007a).
- Racializar: asociación de un individuo a una raza o grupo humano homogéneo (Briceño, 2001). Además, se atribuyen las características de un individuo a todo el grupo (Jamal, 2008).
- Culturalizar: asociación de los inmigrantes a un bloque rígido inquebrantable de patrones culturales diferentes a los de la sociedad autóctona (Briceño, 2001).
- Victimizar: asociación de los inmigrantes a un colectivo con problemas, necesitados de ayuda por parte de los autóctonos (Briceño, 2001).

En cuanto a los aspectos sobre la inmigración que más se mencionan en los media y en el discurso cotidiano tienen que ver con el trabajo, la seguridad, el nivel de estudios, la vivienda, la integración, la cultura y la religión, según muestra la tabla 10.

Tabla 10. Discurso cotidiano y medios de comunicación sobre la inmigración

Tema	Discurso
El trabajo	Nos quitan el trabajo; tienen trabajos precarios.
La seguridad	Aumentan la inseguridad ciudadana; empeoran nuestros barrios; acosan a nuestras mujeres; son perversos y una amenaza; nos están invadiendo; crían como conejos: la tasa de natalidad de los inmigrantes es mayor y esto un peligro.
El nivel de estudios	Su nivel cultural es bajo.
La vivienda	Viven en condiciones infrahumanas (hacinamiento) y en barrios desfavorecidos y marginales.
La integración	No quieren adaptarse; no se adaptan a nuestras normas (no hablan nuestra lengua, porque no quieren).
La cultura	Sus hábitos de higiene son escasos; visten de manera extraña.; comen cosas raras; maltratan a sus mujeres.
La religión	Son unos fanáticos religiosos; los inmigrantes católicos son más fáciles de integrar que los musulmanes.

Fuente: elaborado a partir de los trabajos de Contreras (2002), Requena (2003); Blas Nieves (2004) y Van Dijk (2007a)

Gimeno (2001) sintetiza estas actitudes generales de los españoles en cuanto a la inmigración de modo similar a la tabla anterior, pero las divide en siete grandes discursos actitudinales: el hecho migratorio, las políticas de fronteras y el control de flujos, la convivencia con las personas con diferente cultura o costumbres, las relaciones intergrupales, la xenofobia, el racismo y la agresión y la competencia por recursos escasos.

b) La representación social del autóctono

Existen pocas investigaciones sobre las opiniones de los inmigrantes hacia los autóctonos. Reflejamos aquí algunas investigaciones realizadas sobre la opinión de los inmigrantes y la creación de opiniones a través del contacto con la cultura receptora.

Ambadiang (1994) analizó las opiniones y prejuicios de estudiantes inmigrantes cameruneses sobre España y Europa y “los europeos blancos”. Los resultados muestran las opiniones compartidas por casi todos los negros africanos sobre los blancos, de las que se

destacan los aspectos negativos (defectos físicos, defectos morales, comportamiento, relaciones entre negros y blancos, etc.). Ambadiang apunta que las opiniones recogidas podrían darse también en la situación contraria, de blancos sobre negros. Por tanto, para él más que opiniones son demostraciones de supremacía.

Por el contrario, según Qureshi (2009), la relación entre los pakistaníes y los catalanes es de respeto y tolerancia. Según este autor, los pakistaníes piensan que Cataluña es un lugar acogedor, abierto y tolerante, donde no hay conflictos ni se sienten criticados. Por ejemplo, algunas características visibles como es la religión y la ropa no son criticadas por unos o por otros, según los pakistaníes.

En el ámbito de la educación, otros proyectos, como el desarrollado por el Consorci Per a la Normalització Lingüística (CPNL) en 2007 y 2008, recogen opiniones también positivas por parte de los recién llegados. En este caso los alumnos de catalán de los primeros cursos relataron las sensaciones y vivencias experimentadas durante los primeros meses. Son historias escritas por personas procedentes de diferentes países y que exponen sus creencias sobre Barcelona (en relación al trabajo, la lengua, la gastronomía, el tiempo libre, los horarios, etc.) y sus habitantes: “*solidari*”, “*multicultural*”, “*acollidor*”, “*ciutat viva*”, “*intensa*”, y “*respectuosa*”. Aunque muchos muestran su admiración por la ciudad (arquitectura, transportes, etc.), la mayoría también destaca los aspectos positivos de sus respectivos países.

1.3.7.2. Los estereotipos

Rodrigo (1997) sostiene que a través de las categorías que hemos adquirido en nuestra sociedad comprendemos el mundo. Tendemos a hacer jerarquizaciones y a “encajar” a las personas en grupos. En el estudio realizado por Navas et al. (2003) se observa cómo los humanos tienden a categorizar desde los tres años. Las categorías permiten comprender, evaluar y controlar el mundo social que rodea a los niños, para identificarse a ellos mismos y a otros grupos. En su estudio psicológico, a través del dibujo, niños entre 7 y 11 años tenían que representar a un inmigrante y a un turista. Generalmente, el inmigrante era dibujado como un hombre solo, generalmente en situaciones de trabajo

(agricultura, ganadería, comercio, hostelería, restaurantes, mercadillos y construcción) y de vida normal igual que la de los autóctonos (limpiar la casa, llevar a los niños al colegio, etc.). Contrariamente, el turista se identificaba en situaciones de playa, vacaciones, diversión, descanso y entretenimiento (excursiones al campo, visitas a monumentos, deportes y bailes) y principalmente en familia.

El *estereotipo* es una propensión a atribuir características similares a un grupo independientemente de sus diferencias individuales (Garcés et al, 1997). Son tópicos que se utilizan como verdades absolutas y que sirven para definir y calificar de manera negativa a los otros (Gudykunst, 1991; Morant y Peñarroya, 1997; Jamal, 2008; Perceval, 2008). Los estereotipos, al igual que el discurso racista o ideológico, se encuentran en el lenguaje cotidiano mediante expresiones y calificativos, que si además se repiten en el discurso, se consiguen asociar a ciertas nacionalidades y a ciertos tipos de acciones (Morant y Peñarroya, 1997). Estos son además compartidos por una comunidad (Stangor y Schaller, 1996; Bar-Tal, 2000).

El término estereotipo, acuñado por el periodista neoyorquino Walter Lippman en 1922²² (mencionado en Malgesini y Giménez, 2000: 147; Rizo, 2004: 167), se define como los mecanismos cognitivos que filtran la información y que afectan a la percepción de un individuo sobre algo, induciéndole a la simplificación, normalmente por razones de economía del esfuerzo mental, y que, sin embargo, crean distorsiones de la realidad. Esta definición sigue hoy vigente y Malgesini y Giménez (2000) lo identifican de la siguiente manera:

- a) concepto más simple que complejo;
- b) concepto más falso que verdadero;
- c) concepto más de segunda mano que por experiencia directa;
- d) concepto resistente al cambio.

En general, psicólogos y sociólogos coinciden en que el estereotipo es una creencia o generalización exagerada, simplista e inexacta que se usa para describir a miembros de otros grupos y para justificar nuestra actitud hacia ellos, ya sea de forma positiva o negativa. No obstante, Malgesini y Giménez (2000) creen que no

²² Lippman, W. (1949, 1922). *Public opinion*. Buenos Aires: Compañía Editorial Fabril.

está claro hasta qué punto los estereotipos tienen una parte objetiva y cierta o hasta qué punto son opiniones subjetivas

Morant y Peñarroya (1997) afirman que los prejuicios además contaminan los estereotipos y, al revés, según Ameli y Merali (2006), los estereotipos dan lugar a prejuicios. Los prejuicios se basan en la falta (in)completa de conocimiento, que deforma el juicio racional, y que se utiliza en beneficio propio, ya sea del individuo o del grupo (Garcés et al, 1997; Gudykunst, 1991).

Van Dijk (2003a) y Blanco (2007) encuentran que lo común a los prejuicios, estereotipos e ideologías es que en todos los casos se trata de creencias que se comparten con el grupo al que se pertenece y que no solo se transmiten de generación en generación sino que dominan los sentimientos y las formas de pensar de los individuos.

El peligro de los estereotipos negativos es que son la base de actitudes y discursos racistas porque contienen juicios de valor que aparecen como absolutos, transparentes y naturales (Monnet, 2001; van Dijk, 2007a). Según afirman Malgesini y Giménez (2000: 148), “nuestras actitudes dependen de la imagen que tengamos del mundo”. Por tanto, los estereotipos inciden en los roles que se asignan a los participantes de una interacción puesto que dependiendo de las ideas creadas sobre una persona o grupo, se mostrarán unas actitudes u otras.

Blommaert y Verschueren (1994) demuestran en su estudio que a pesar de la intención de mejorar las relaciones con inmigrantes y la policía en Bélgica, los estereotipos se mantienen. Las descripciones se ven alimentadas de caracterizaciones simplistas y sesgadas, donde *nosotros* somos los belgas y “ellos” los musulmanes que nunca llegarán a integrarse. Además, cuando una persona no se ajusta al estereotipo, se dice que no parece de esa cultura porque esperamos que la gente actúe según el estereotipo (Ameli y Merali, 2006). El ejemplo que aporta Rodrigo (1999: 172) es que cuando, por ejemplo, vemos a un belga que no se ajusta a lo que creemos decimos que “no parece belga”.

En la literatura revisada encontramos también algunos estudios realizados con estudiantes Erasmus como los de Alonso-Marks y Oroz-Bretón (2005) y Coleman (1998), Keller (1991) cuyos resultados muestran la pervivencia de estereotipos en estudiantes de L2 tras haber pasado un tiempo en la C2. Cuando se viaja al país sobre el que existen creencias, a veces, en vez de

cambiarlas, se afianzan. Es decir, cuando se conoce la cultura de un país, no quiere decir que se elimine el estereotipo sino que se matiza según las experiencias personales de cada individuo (Keller, 1991; Tusting et al., 2002; Estévez y Fernández, 2006). Además, los individuos se sienten más confiados cuando saben que su conocimiento es consensuado y lo pueden comparar con otros miembros (Bar-Tal, 2000).

1.3.8. Retóricas de enunciación

La manera en la que se expresa el poder, la ideología, el racismo o los estereotipos adopta diversas formas, más o menos encubiertas, que pueden adoptar una forma oral (chistes) o escrita como en los titulares del periódico (Morant y Peñarroya, 1997). Con estas estrategias lingüísticas y no lingüísticas podemos enfatizar o desenfatar, mitigar, quitar o poner culpa, etc., de ciertos aspectos o personas. Por tanto, las estructuras lingüísticas y léxicas, no verbales y paraverbales reflejan la percepción sobre algo (Kunz, 2008). Sobre estas últimas, las no verbales y paraverbales, para Van Dijk (2004a) se representan mediante cuadros, diagramas, tablas, tiras cómicas, gestos, expresión facial, posición corporal, entonación, prosodia o aplauso.

En la tabla 11 señalamos los mecanismos o formas lingüísticas que sirven para marcar negativamente al *otro* a partir de los trabajos de Morant y Peñarroya (1997); Kunz (2008); Martín Rojo (2007), Ribas (2008); van Dijk (2007a, 2011). Aunque todos los ejemplos provienen de estudios realizados sobre la percepción de los autóctonos respecto a los inmigrantes, estas categorías, como se ha dicho, también nos servirán para analizar las percepciones generales de un grupo sobre otro.

Tabla 11. Retóricas de enunciación o estrategias discursivas

Estrategia	Tipo	Definición y ejemplos
Lexicalización y selección de palabras	Categorización	<p>- Generalizar o señalar un rasgo que diferencia al <i>otro</i> de <i>nosotros</i>, como por ejemplo, la raza, la religión o el rol predominante (Morant y Peñarroya, 1997).</p> <p>- Según Van Dijk (2011), cuando se habla del otro se le asocian temas negativos (<i>negative topics</i>), se especifican sus propiedades (<i>level of description</i>) o se detallan y se precisan algunos datos sobre ellos (<i>degree of completeness and granularity</i>). A veces se implican y se presuponen sus acciones negativas. Otras veces también se selecciona una expresión que el hablante considera más adecuada para representar al referente (<i>denomination</i>), como por ejemplo “Carolina, colombiana y limpiadora” o “Un moro viola en Torrente a una niña de doce años”, o se asocian a una persona verbos como “secuestrar” o “delinquir”, como en “la jueza encarcela a cinco nigerianos acusados de secuestrar a una mujer” (Morant y Peñarroya, 1997: 132).</p>
	Connotación	<p>Las palabras tienen un significado que no corresponde con el literal (Morant y Peñarroya, 1997; Kunz, 2008). Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “ser un gitano” para decir hampa, pícaro, maleante (Morant y Peñarroya, 1997: 131). - “ser un chino” cuando se quiere decir que una persona es fácil de engañar (Morant y Peñarroya, 1997: 131). - “un inmigrante legal”, para decir que esa persona entró en el país con un contrato de trabajo (Kunz, 2008: 98). - “un inmigrante legalizado/regularizado”, para indicar que llegó clandestinamente (Kunz, 2008: 98).
	Entonación	<p>Se utiliza para dar varios significados a una palabra, normalmente de sorpresa o insulto (Morant y Peñarroya, 1997: 133). Ejemplos: la palabra “negro” puede adquirir un valor de alabanza si es pronunciada por un niño que expresa sorpresa o en insulto cuando se exclama en tono despectivo.</p>
	Gentilicios	<p>Abreviación, sufijación peyorativa y generalización (Kunz, 2008: 99-103). Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Abreviación</i>: “paki” en vez de pakistaní. - <i>Sufijación peyorativa</i>: “sudaca” por sudamericano - <i>Generalización</i> del nombre de un grupo particularmente grande de migrantes para hablar de personas que vienen de otros países o regiones: “hindú” para designar a cualquier ciudadano de la India (aunque su religión sea otra) e incluso cuando se refiere a pakistaníes o bangladesíes.

	Nombres propios o lexicalizados	Tipificación onomástica mediante xenónimos: antropónimos connotados como culturalmente ajenos para señalar el carácter extranjero de una persona de la que no se sabe su nombre (Kunz, 2008: 101). Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - “Ali” o “Mohamed” son nombres islámicos por excelencia. - “Un mojamé” o “un Hassan”: cualquier magrebí. - Un jordi o Inaki”: cualquier catalán o vasco.
	Mitema	Elementos básicos de narraciones míticas y/o ideológicas que funcionan como pautas interpretativas a las que se recurre para explicar y comentar los desplazamientos humanos masivos (Kunz, 2008: 105). Ejemplos: El “sueño americano o europeo”, cuyos protagonistas hacen las Américas o Alemanias con la ambición de volver madurados y ricos.
	Términos denigratorios	Se usan con un significado peyorativo. Ejemplos: “moromierda”, “moraco”, “negrata”, “charnego” (Kunz, 2008: 102).
Estrategias sintácticas	Oraciones adversativas o <i>disclaimers</i>	Manifestaciones implícitas. La opinión real de la persona aparece en la segunda parte de la proposición (Morant y Peñarroya, 1997; van Dijk, 2003a). Ejemplos: “yo no soy racista, pero no me gusta que los inmigrantes quiten el trabajo a los españoles” (Morant y Peñarroya, 1997: 130).
	Polarización nosotros-ellos	Delata la manera en que se enfatizan las características de un grupo (<i>nosotros</i>) y se desenfatan las de <i>otro</i> (<i>ellos</i>). Al mismo tiempo, se mitigan las acciones negativas de <i>nuestro</i> grupo y se enfatizan las del <i>otro</i> (Van Dijk, 2003a, 2004b, 2007a, 2011). Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - Los otros son “menos guapos, listos, rápidos, trabajadores, democráticos” (Van Dijk, 2007a: 11). - “You are bad politicians” (Van Dijk, 2011: 26), un miembro del Partido Popular (PP) refiriéndose al Partido Socialista (PSOE). Esta polarización se puede enfatizar mediante las siguientes estrategias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ambigüedades</i>: se utilizan para moderar nuestras acciones negativas o sus acciones positivas (Van Dijk, 2004^a: 24). Ejemplos: “hemos tomado medidas”, sin especificar realmente lo que se ha hecho. ▪ <i>Impersonales</i>: para ocultar o desviar la responsabilidad de la realización de algunas acciones (Martín Rojo, 2007: 591). Ejemplos: “Bagdad bombardeada”, para evitar decir que lo hicieron las fuerzas militares americanas. ▪ <i>Agentividad</i>: papel que se atribuye a un individuo / grupo en un acontecimiento, que tiende a enfatizar su responsabilidad de los actos negativos (Martín Rojo, 2007; Van Dijk, 2011). Ejemplo: “en esta ocasión, Estados Unidos enfrenta a un enemigo que no tiene respeto alguno por las convenciones y reglas de la moral” (Martín Rojo, 2007: 591).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Voz pasiva</i>: se utiliza la voz pasiva para mitigar nuestros actos (Van Dijk, 2007a: 13). Ejemplos: “fueron acosados por la policía”. ▪ <i>Nominalizaciones</i>: el nombre se presenta como una entidad. Se pasa de la acción al efecto, o dicho de otra forma, de lo concreto a lo abstracto. Esta estrategia se utiliza en lugar de la voz activa también para mitigar nuestros actos (Fairclough, 1989, Ribas, 2008). Ejemplos: “El acoso” en lugar de “la policía acosaba a los jóvenes negros” (Van Dijk, 2007a: 13). ▪ <i>Pronombres y demostrativos</i>: para marcar la pertenencia al endogrupo o al exogrupo (Van Dijk, 2011: 23). Ejemplo: “nosotros”, “ellos”, “esas personas”. ▪ <i>Estructura sintáctica de las oraciones</i>: para enfatizar o desenfatar las acciones de un grupo. Ejemplo: orden de las palabras u oraciones, relaciones jerárquicas entre las oraciones (Van Dijk, 2011: 23).
Figuras retóricas	<p>Repeticiones, enumeraciones, aliteraciones, hipérboles, metáforas, metonimias, eufemismos, comparaciones, ironía, que se usan para conseguir un efecto, como persuadir, pero también sirven para enfatizar y desenfatar (Martín Rojo, 2007; Van Dijk, 2007a, 2007c, 2011). Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para desenfatar: “Descontento popular” en vez de “actitudes racistas” (Van Dijk, 2007a: 13) ▪ Para enfatizar: “avalancha”, “oleada” o “invasión” (metáfora militar) para hablar de la llegada de los inmigrantes (Martín Rojo, 2007: 585); “si Sadam no abandona Kuwait incondicionalmente, se arriesga a sufrir unas consecuencias devastadoras para el país” (Martín Rojo, 2007: 585). Metonimia (el gobernante por el estado) y metáfora (los países son personas).
Analogías	<p>Mediante esta estrategia se crea una asociación de ideas que induce a presuponer que dos cosas pertenecen a la misma clase. Esta es una forma de categorización para positivizar o negativizar alguno de los elementos de la relación analógica. Ejemplo: “cuál es la respuesta que habría que al respecto a los inmigrantes en situación ilegal”; “está claro que (...) son problemas nuevos, es decir, como el SIDA”. Se establece una analogía entre inmigración y DISA, entre “mal social” y “enfermedad” (Ribas, 2008: 465)</p>

Estrategias interaccionales	<p>A veces no es necesario emitir comentarios explícitamente hacia <i>otro</i> sino que actitudes discriminatorias como los siguientes son suficientes para descubrir la falta de respeto (Van Dijk, 2007a: 10):</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Ignorar los temas sugeridos por los interlocutores▪ Interrupciones indebidas▪ Negar el uso de palabra▪ Evitar la mirada▪ Utilizar tonos soberbios▪ Hablar ruidosamente▪ Centrarse en temas que suponen propiedades negativas del grupo al que pertenece el interlocutor▪ Mostrar signos de aburrimiento con la cara
--	---

En definitiva, la tabla 11 muestra las estrategias discursivas que se utilizan para revelar percepciones y actitudes sobre las personas, objetos o situaciones y que, según los analistas del discurso, esconden opiniones o actitudes ideológicas, prejuiciosas, racistas o estereotipadas. A través de la selección del léxico, la estructura sintáctica o la orientación del habla en el discurso, es posible describir los posicionamientos de los actores sociales ante las cosas. Esta tabla, por tanto, nos sirve de síntesis para comprender qué hacen las personas y cómo lo hacen y para desarrollar un análisis sistemático en los capítulos de resultados más adelante.

Capítulo 2

NUEVOS DERROTEROS. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A INMIGRANTES ADULTOS

“L'error de partida és pensar que les llengües són exclusivament mitjans de transmissió d'informació. Són molt més que això. Són mitjans d'identificació i de caracterització de la personalitat i de la idiosincràsia d'una comunitat o col·lectivitat que comparteix determinats pressupòsits, finalitats i unes determinades pautes de comportament. A més, les llengües possibiliten que un individu s'integri en una comunitat o grup sense haver de renunciar a les seves característiques individuals, a la seva peculiar manera de ser.” Moreno et al. (2002:1-2)

2.1. Introducció

En el capítol anterior examinem el fenomen migratori des de dos punts de vista. Per un costat, vam exposar alguns dades sociodemogràfics d'Espanya i Catalunya dels col·lectius d'extrangers de major rellevància numèrica i nos centrem en el pakistaní, per ser aquest no només destacat en les estadístiques demogràfiques sinó també perquè els subjectes principals d'aquesta tesi pertanyen a aquesta comunitat. Per això, vam plasmar alguns dades demogràfics, sociològics i històrics del col·lectiu pakistaní que nos van permetre obtenir una visió general d'ell. En segon lloc, observem els discursos generats al voltant de la immigració, des del punt de vista de l'anàlisi del discurs i de l'anàlisi crític del discurs. Partint d'aquestes perspectives, es van estudiar algunes de les estratègies discursives que serveixen per produir i reproduir representacions socials, ideologies, discursos racistes i antiracistes i estereotips en el discurs

público o a través de élites simbólicas, como por ejemplo los medios de comunicación.

Como apuntábamos en la introducción del capítulo 1, una de las consecuencias generales que surgen a partir del fenómeno migratorio es la búsqueda de un medio de comunicación que permita la interacción entre los autóctonos y los recién llegados. Por este motivo, en este capítulo nos proponemos explorar cómo se ha promocionado la enseñanza de lenguas a los inmigrantes. Para ello, primero realizamos un recorrido por los conceptos generales y claves que han revolucionado los enfoques tradicionales en la enseñanza (método gramática-traducción, audio-lingüe, Respuesta Física Total, etc.), como la *competencia comunicativa*, la *competencia comunicativa sociocultural* y la *competencia comunicativa intercultural* y el concepto de *cultura*.

En la segunda parte del capítulo abordamos concretamente la didáctica de lenguas con estudiantes inmigrantes adultos. Por ello, primero observamos en qué puntos difieren y en cuáles convergen la enseñanza para un *estudiante inmigrante* y un *estudiante convencional* tomando en cuenta diferentes aspectos como *motivaciones*, *necesidades* o *contextos previos* de aprendizaje. En segundo lugar, abordamos concretamente la enseñanza de lenguas para inmigrantes adultos y, a continuación, con el fin de comprender el significado que se le está dando en la actualidad al este campo, exploramos los cursos y los centros, los materiales y el profesorado que se dedican a la enseñanza de lengua para este grupo. En tercer lugar, examinamos los *estereotipos* que giran entorno al aprendizaje de una lengua por parte de los inmigrantes adultos y finalmente observamos los factores, que según la literatura revisada, fomentan o dificultan el aprendizaje en el contexto de la inmigración.

2.2. La competencia comunicativa

En 1964, Hymes formuló el término de *competencia comunicativa* como respuesta a la dicotomía chomskiana entre *competencia* y *actuación*. La *competencia comunicativa* trata de mostrar la conexión entre “lo sistemáticamente posible, lo factible, y lo apropiado” para que sea posible producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad (Hymes, 1971: 37). Para Hymes, en la comunicación entran en juego otros

factores, que organizó mediante el acróstico SPEAKING: el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito y el resultado, la forma y el contenido, el canal, el tono, las normas de interacción e interpretación, las variedades lingüísticas, etc. Con el objetivo de comprender el cambio de perspectiva sobre la competencia de un hablante (tanto de una lengua materna, LM, como una segunda lengua, L2), presentamos la siguiente tabla comparativa.

Tabla 12. Descripción comparativa de *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*

Competencia Lingüística	Competencia Comunicativa
Conocimiento	Habilidad
Estática	Dinámica
Producto	Proceso
Individual	Social
Absoluto	Relativa
Gramática	Habla

Fuente: adaptado de Cenoz (1996: 100)

El sentido chomskiano de la competencia de un hablante fue la manera en la que durante muchos años se entendió la enseñanza de lenguas, en la que los aprendices se concebían como *hablantes y oyentes ideales*. Con el concepto de competencia comunicativa se admite mayor flexibilidad respecto a las normas que valoran la gramaticalidad de un enunciado, ya que depende de otros factores extralingüísticos que son los que determinan si es adecuado para una situación concreta. Así, la competencia en una lengua de una persona no es tanto el conocimiento que tiene de las reglas del lenguaje sino la habilidad para usarlas adecuadamente. Por tanto, los especialistas en este campo empezaron a considerar que el lenguaje tenía más que ver con la actuación que con la competencia lingüística. De ahí surgieron nuevos métodos para la enseñanza de lenguas que se basaban en los *actos de habla*, *el enfoque por tareas*, *las funciones*, etc.

En los años ochenta, Canale y Swain (1980) y van Ek (1986) revisaron este término e incorporaron algunos elementos que completan el concepto. Por un lado, Canale y Swain añadieron cuatro componentes: *competencia gramatical*, *competencia estratégica* y *competencia sociolingüística* y, más tarde, la *competencia discursiva*. Por su parte, van Ek incluyó la *competencia sociocultural* y la *competencia social*. Con todos estos componentes se muestra que los elementos lingüísticos no

son suficientes para construir la comunicación y que, por tanto, otros factores, relacionados con la situación y el entorno social son necesarios para comunicar enunciados adecuados (Cenoz, 1996).

Para Canale y Swain, el *hablante ideal* de una lengua extranjera desarrolla las cuatro competencias, que le permiten actuar adecuadamente en la sociedad de la lengua que aprende. Además de la *competencia gramatical* (producir y comprender enunciados lingüísticos según las reglas gramaticales), según la definición de Canale y Swain la *competencia estratégica*, sirve al aprendiz para compensar lagunas o interrupciones en el lenguaje a través de recursos verbales y no verbales. Dönrey (1995) explica que existen personas que pueden comunicarse en una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2)²³ con cien palabras. Esto es así porque utilizan una serie de estrategias para expresar algo cuando carecen de las estructuras gramaticales o léxicas necesarias (movimiento de las manos, otros idiomas, creación de nuevas palabras, circunloquios, etc.). Por otra parte, la *competencia sociolingüística* se refiere a la parte social del uso del lenguaje como las normas de cortesía, la sabiduría popular, el registro, el acento, el dialecto y los marcadores lingüísticos de los usos sociales. Finalmente, la *competencia discursiva* fue añadida tres años más tarde, según Cenoz (1996,) porque se consideró que aprender una lengua también es entender las estructuras lingüísticas (la coherencia, cohesión y secuenciación de los mensajes orales y escritos) y las funciones del discurso del empleo de la lengua en la sociedad.

Por su parte, van Ek (1986) con la *competencia social* se refiere al desarrollo social y personal del individuo. En cuanto a la *competencia sociocultural*, Cordovilla y Muros (1998) sostienen que esta ha supuesto un cambio en la manera de entender el lenguaje. Para ellos, gracias a la *competencia sociocultural* se cree que:

- La lengua no es algo inerte ni una finalidad en sí misma. El significado tiene que ver con el contexto sociocultural en que se producen las palabras.
- La relación lengua-hecho sociocultural es recíproca: la lengua crea y modifica la cultura y viceversa.

²³ En el ámbito de enseñanza/aprendizaje de lenguas, se utiliza L2 para referirse a una segunda lengua que se aprende en un contexto natural. Por su parte, LE es una lengua extranjera aprendida en un contexto institucional. Sin embargo, en la práctica, estas dos se utilizan indistintamente (Pastor, 2008).

La importancia de relacionar los enunciados lingüísticos con el contexto de uso se constata por la variedad de conceptos que surgen alrededor de esta idea. Para Barcia (2002), el aprendizaje de una lengua necesita adquirir una competencia sociocultural que le permita comprender los *implícitos* culturales de esa lengua, temas desarrollados más tarde por la pragmática y el estudio de la cortesía (ver apartado 3.3.2).

Bachman (1990: 112), por ejemplo, utiliza el concepto de *competencia pragmática* para referirse al uso comunicativo de la lengua, que incluye factores como el contexto de la situación en que se usa. Esta competencia incluye otras dos, *ilocutiva* y *sociolingüística*, que junto con la *competencia organizativa* (morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión y organización retórica) forma la *competencia comunicativa* o *competencia de la lengua*. La *competencia ilocutiva* se refiere a las convenciones pragmáticas que se utilizan para “ejecutar funciones lingüísticas adecuadas” y la *competencia sociolingüística* son las convenciones sociolingüísticas que permiten realizar “funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado”. Hoy en día, el estudio de la pragmática dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras se considera indispensable porque a través de las categorías pragmáticas, se manifiestan códigos de conducta lingüístico-culturales (Hernández Sacristán, 1999; Barcia, 2002; Corros, 2005; de Pablos, 2005; Estévez y Fernández, 2006; Gómez del Estal, 2008; Miquel, 2008).

El desarrollo del concepto de competencia comunicativa sugirió un cambio en el planteamiento de las clases de lengua y promovió la creación de algunos documentos con el fin de potenciar el diseño de programas didácticos de lenguas extranjeras en Europa, como el el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en 2001, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en 2006 y el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP) en 2007. En palabras de Miquel (2008), estos documentos sirven de “locomotora para la formación de profesores”, porque están diseñados para la dinamización de la enseñanza. No es nuestro objetivo describir cada uno de estos documentos, pero cuando sea relevante, a lo largo de este capítulo, nos referiremos a algunos de ellos para completar algunos de los conceptos que mencionaremos.

A partir de la competencia comunicativa, hoy en día, el aprendizaje de una lengua se entiende a partir del uso real de esta, en un contexto adecuado, en el que se comprenden y transmiten intenciones comunicativas. Además, el aprendiz es capaz de producir y comprender textos orales y escritos y dispone de los recursos adecuados para superar dificultades comunicativas (Miquel, 1995; Cenoz, 1996; Cordovilla y Muros, 1998; Miquel y Sans, 2004; Areizaga et al., 2005). Por tanto, en las clases de lengua se pretende proporcionar al estudiante con los instrumentos necesarios para poder participar en la sociedad. Para ello, se utilizan textos hablados y escritos auténticos (*realia*) con la intención de crear situaciones cercanas a la realidad (Gómez del Estal, 2008).

Algunos autores consideran que tanto el concepto de competencia comunicativa como el posterior desarrollo de sus componentes suponían un aprendizaje que imitara la lengua de los hablantes nativos²⁴ (*modelo del hablante nativo*, Byram, 1997) o, en su defecto, un hablante y oyente ideal que conocieran las reglas del lenguaje. Peirce (1995) cree que el *aprendiz ideal* debe también conocer el contexto de uso de estas reglas, para qué sirven, quiénes las usan o qué capital cultural tienen (ver Bourdieu, 1985). Por su parte, Byram (1997) cree que el concepto de competencia comunicativa de Hymes no se refería ni a la enseñanza ni a la comunicación entre personas de diferentes culturas, sino al análisis de la interacción social y comunicación dentro de un grupo social con la misma lengua. Aunque reconoce la relevancia de estas teorías, Byram (1997) pone el ejemplo de las personas bilingües. Para él, es casi imposible ser un bilingüe perfecto en términos de competencia lingüística, pero sobre todo en cuanto a la competencia sociolingüística o sociocultural. Incluso cuando se trata de una *lengua franca*, el concepto de modelo hablante nativo también presupone un cierto conocimiento del contexto sociocultural de esa lengua. Además, cree que este modelo implica que el aprendiz tiene que dejar de lado su propia cultura y adoptar una nueva identidad similar a la de los nativos para que estos le acepten en la sociedad (ver apartado 2.3.).

²⁴ Nuestro corpus de datos cuenta con interacciones entre la investigadora (nativa del castellano) y los informantes (primarios y secundarios, hablantes de diferentes lenguas) en inglés, castellano o catalán. En el contexto bilingüe en que se desarrolla el trabajo de campo, utilizamos el término *nativo* o *autóctono* para describir a los hablantes de catalán o castellano

Se cree que la conexión entre competencia comunicativa, competencia sociolingüística y competencia cultural son esenciales para el aprendizaje de una lengua (Corros, 2005). Por ello en los dos párrafos siguientes, examinamos la *competencia comunicativa sociocultural* y la *competencia comunicativa intercultural*.

2.2.1. La competencia comunicativa sociolingüística y sociocultural

La *competencia sociolingüística* describe el uso de la lengua en sociedad y atañe a los factores extralingüísticos que influyen en una lengua (edad, sexo, clase social) así como a las relaciones entre los participantes, entre sus identidades (individuales o colectivas), en un evento comunicativo concreto (Turner, 1982; Bar-Tal, 2000; Kramsch, 2003). La lengua ya no se separa de los contextos de uso real y se incluyen las variedades lingüísticas, las connotaciones sociales, el tuteo, la cortesía, las bromas, las fórmulas de contacto por teléfono, etc. (Cordova y Muros, 1998). Con ella, también se suele hablar de *competencia sociocultural* y juntas han sido las competencias que más ampliamente se han estudiado en el ámbito de aprendizaje de lenguas.

Según Areizaga et al. (2005) existen tres puntos de vista con respecto al estudio de los aspectos sociolingüísticos y socioculturales del lenguaje. Dependiendo del enfoque, estas dos competencias pueden referirse a:

- la adecuación del lenguaje y el comportamiento según la situación comunicativa.
- las variedades sociolingüísticas, es decir, los usos adecuados según la situación comunicativa y con diferentes grupos sociales dentro de una misma comunidad.
- la construcción e interpretación de significados en relación al contexto y al conocimiento previo del mundo.

El MCER (2001) concretamente en el punto 2.1.2., presenta la *competencia sociolingüística* o dimensión social de la lengua en relación a la *cortesía*, y se va adquiriendo según los niveles de aprendizaje, desde el uso de expresiones sencillas en los saludos y presentaciones (nivel A1) hasta el conocimiento de las implicaciones de estas expresiones en la cultura meta y en

relación a las diferencias entre la cultura del aprendiz y la nueva cultura (nivel C2).

“Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.” (MCER, 2001: 13)

En el MCER, estas y el resto de competencias forman parte de otras generales; el individuo, en la sociedad meta, necesita saber (*savoir*), saber actuar (*savoir-faire*), saber ser (*savoir-être*) y ser capaz de aprender (*savoir-apprendre*).

2.3. La competencia comunicativa intercultural

El concepto de *competencia comunicativa intercultural* (CCI) ha sido ampliamente estudiado y definido desde la aparición de la competencia comunicativa. Para Chen y Starosta (1996) el concepto de *comunicación intercultural* es una simple extensión al de *competencia comunicativa* pero que incluye aspectos contextuales. Así, ellos definen la *competencia comunicativa* CCI como: “the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviors that recognize the interactants’ multiple identities in a specific environment” (1996: 358-359). Por ello, Corros (2005) cree que la combinación de la competencia pragmática, la competencia sociolingüística y la competencia cultural son esenciales para aprender una lengua.

En la literatura revisada sobre interculturalidad y aprendizaje de lenguas, la mayoría de trabajos son revisiones teóricas o simplemente propuestas para alcanzar la competencia en el aula y son pocos los estudios que parten de un trabajo de campo. Otras veces, se aportan definiciones generales, como la de García García (2004):

“El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la

que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.” (García García, 2004: 3)

Se habla de creencias, valores, convivencia y habilidades, pero no muestra ni cómo alcanzarlas ni a qué tipo de contenidos culturales se refiere. Además, desde enfoques orientados a la psicología se cree que una persona necesita contar ciertas cualidades para impulsar el aprendizaje intercultural y, por tanto, no se muestran como habilidades que se aprenden sino que ya se poseen. Martín (1989), citado en Iglesias (2010: 13) establece las siguientes cualidades personales que impulsan este tipo de aprendizaje.

- *Flexibilidad cultural*: sustituir las propias actividades con las de la cultura anfitriona.
- *Orientación social*: establecer nuevas relaciones interculturales.
- *Disposición para comunicarse*: estar dispuesto a utilizar la lengua sin temor a cometer errores.
- *Capacidad para la resolución*: cooperar para solucionar posibles conflictos.
- *Paciencia*: suspender los juicios de valores.
- *Sensibilidad intercultural*: buscar posibles diferencias para explicar el comportamiento que no se entiende.
- *Tolerancia por las diferencias*: sentir curiosidad o atracción por la diferencia.
- *Sentido del humor*: reírse cuando las cosas salen mal.

La primera de las cualidades contradice otras posturas en las que la CCI no consiste en la sustitución de unos hábitos por otros sino de alejarse de lo familiar para comprender lo *otro*, pero sin renunciar a la identidad cultural (Iglesias, 2010). Igualmente, la *sensibilidad intercultural* aquí se define como la búsqueda de diferencias culturales para poder interpretar conflictos. House (2007) cree que muchos de los autores y profesores de segundas lenguas se “refugian” en la enseñanza de esta habilidad como remedio infalible a los problemas comunicativos. Esta además se contradice con otras cualidades que se mencionan como la *tolerancia* o la *capacidad de resolución*, que invitan a la reflexión y a la empatía. Del mismo modo, otros profesionales de la enseñanza, como Guillén (2002), apuestan por un aprendizaje en el que el estudiante demuestre sensibilidad y conciencia de las diferencias, de comparación y análisis para reflexionar sobre la propia cultura, pero finalmente se apuesta por utilizar la diferencia

para explicar significados, aunque se haga desde una postura empática.

Si bien es cierta su utilidad de estas aproximaciones a la CCI, para Rodrigo (2000b) es importante alejarse de las propuestas utópicas o desgastadas. Coincidimos con este autor en que no hay un método infalible ni específico para la interacción ya que la inmensidad de culturas posibles para la interacción es infinita. Por ello, se cree que la *competencia intercultural* se trata de, a partir del contacto con una primera cultura y experiencia en la interacción, alcanzar habilidades (ser, hacer y saber) que nos permitan ir progresando hacia nuevas culturas. Para el autor, *la adquisición de la competencia intercultural* es un proceso largo, profundo y reflexivo que no se alcanza con un simple entrenamiento.

Según Ridao (2007) la CCI es un concepto multidimensional que se refiere a: la *eficacia de la comunicación*, la *adaptación*, la *integración social*, la *competencia en la lengua* y el *conocimiento de la cultura de acogida*. Por su parte, Byram (2000) considera que la CCI está compuesta por cinco elementos:

- *Actitudes*: interés y curiosidad, deseo por retrasar la duda sobre otras culturas y sobre la creencia de la propia.
- *Conocimiento*: de los grupos, de su producción y aplicación en la propia cultura y la cultura del interlocutor, y de las etapas comunes de la interacción social y personal.
- *Habilidad para interpretar y relacionar*: capacidad para entender un documento o evento de otra cultura, hablar de ello y vincularlo a documentos de la propia cultura.
- *Habilidad de descubrimiento e interacción*: capacidad para adquirir el conocimiento de una cultura y las aplicaciones culturales y para utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades bajo la restricción de la comunicación y la interacción en tiempo real.
- *Consciencia crítica cultural / educación política*: capacidad para evaluar críticamente y en relación a distintas perspectivas, aplicaciones y producciones sobre la propia y otras culturas y países.

A partir de los trabajos de Byram y otros autores revisados, la CCI se refiere a siete aspectos concretos:

1. *Aceptación de otras maneras de ser y hacer.* El objetivo es acercarse hacia otras culturas desde una actitud positiva que culmina en la adquisición de conocimientos y comprensión de otros sistemas culturales (Oliveras, 2000; García Mateos, 2008). En efecto, para Keller (1991), entender una cultura extranjera es mirarla desde dentro, desde los hábitos, los juicios de valor, características y creencias de esa cultura. En los intercambios comunicativos con otras culturas, sin embargo se cree que cada participante es etnocéntrico porque parte de su punto de vista y su conocimiento del mundo, aunque a veces de forma inconsciente, y lo utilizan para describir y valorar otros patrones culturales (Agar, 1994; Hernández Sacristán, 1999; Keysar, 2007). Por tanto, la mayor dificultad que se encuentra para desarrollar esta actitud es que cada persona aplica la regla de la normalidad desde su propia cultura, desde la que también se realizan categorizaciones, que cuenta con convenciones o protocolos diferentes del acto comunicativo como son la organización y conexión de la información, las presuposiciones, el tratamiento de los temas, el énfasis o tono diferente para las cosas (Byram, 1997; Martín Rojo 2003, Gee, 2005; Galindo 2006; Iglesias, 2010).

2. *Aceptación de la crítica y la ambigüedad.* La primera consiste en la predisposición para aceptar críticas sobre nuestros valores culturales y que pueden ser considerados como representantes de nuestra cultura por nuestro interlocutor. La segunda se refiere a la tolerancia ante la ambigüedad, por las diferencias en el comportamiento, en las creencias o en los significados de nuestro interlocutor (Byram, 1997; Iglesias, 2010).

3. *Establecimiento y mantenimiento de relaciones.* Para Byram (1997: 32), la comunicación, ya no significa el intercambio de mensajes sino que se centra en el establecimiento y el mantenimiento de relaciones: “the interaction between two individuals can only be fully understood when the relationship of the ‘host’ to the ‘visitor’ is included”.

4. *Negociación de significados.* Ya que los conocimientos e identidades sociales pueden ser o menos compartidas (Byram, 1997), la comunicación intercultural se trata de una negociación de significados para llegar a la comprensión mutua (Rodrigo, 2000b; García Parejo, 2003; Iglesias, 2010). Una comprensión que, según Kramsch (2003), no consiste en encontrar las palabras adecuadas sino en intentar ver las cosas como lo hacen los otros. Para Cots et al. (1990) a través de la conversación, se establecen relaciones

dinámicas en las que los participantes tejen el *juego de la negociación (joc de la negociació)*, en el que se imponen los derechos y deberes de los que participan.

5. *Creación de una conciencia intercultural*. Se refiere a la conciencia que tiene un hablante de la existencia de otros valores y conductas y a la habilidad de tratarlos sin realizar juicios de valor negativos (Chen y Starosta, 1996; Byram y Fleming, 1998; Littlewood, 2001; van Hoof y Korzilius, 2001; Miquel y Sans, 2004; Rodríguez, 2004; Hismanoglu, 2011). En el MCER (2001: 101), se menciona brevemente la *consciencia intercultural* como “el conocimiento, la percepción y la comprensión” de la relación entre nuestro mundo y el de otros. Por tanto, los hablantes, a partir de la relación entre culturas, son capaces de equilibrar y mediar la comunicación y de interpretar los significados en términos de uno mismo y del otro (Kramersch, 1993; Byram, 2000).

6. *Creación de una identidad plural*. Al igual que las lenguas son una koiné, es decir, suelen ser la combinación de diferentes variedades lingüísticas y dialectales, y se ha compuesto y compone a lo largo de la historia, creemos por tanto que las identidades también lo son. La *identidad* es multicultural y ubicua, lo que permite dialogar con otros, adaptarse al cambio o negociar significados (García Parejo, 2003). La identidad se forma a partir de la percepción de nosotros mismos como seres culturales, miembros de una comunidad y con roles sociales que interactúan con otros. La identidad así se negocia de una situación a otra (Viladot, 2008). Por su parte, Peirce (1995) y García Mateos (2008) creen que la identidad, multicultural, es capaz de adaptarse al cambio porque es permeable. No es una pérdida de la identidad de origen, sino que se favorece la elección de la *identidad social*. La identidad, por tanto, es compleja, cambia, nace y puede desaparecer (Iglesias, 2010). Pero también es gracias al otro que mantenemos esa identidad cultural plural porque además la identidad que tenemos es la identidad que nos atribuyen los *otros* (Rodrigo, 1997). Solamente en situaciones de comunicación intercultural nos planteamos nuestra identidad, código cultural y sentido de pertenencia y adscripción (Soriano y Santos, 2002).

7. *Combinación de la cultura propia y la(s) otra(s)*. Se defiende que cuando hablamos otra lengua y experimentamos su forma de vida, estamos adoptando una serie de costumbres e incluso maneras de ser y hacer (creencias culturales, comportamientos y significados) que combinan las dos culturas, desde un punto de vista crítico de

la nuestra y las otras culturas (Chen y Starosa, 1996; Byram, 1997, 2000; Ortí, 2004; Rodríguez, 2004). Se cree, además, que la identidad que se adopta cuando hablamos con una persona de otro contexto sociocultural diferente no es la misma que la que aportaríamos si habláramos con una persona de la misma lengua o cultura (Kramsch, 2009). En palabras de Agar (1994),

“The way those ‘other people’ do things has its own coherence, a different coherence from yours. As you repair your frames, your mind and heart and soul become more complicated, you have new ways of seeing and doing.” (Agar, 1994: 243).

La *interculturalidad* en el MCER se define como el fenómeno por el cual un usuario de una lengua extranjera es capaz de relacionar la cultura materna con la nueva sin producir una separación entre estas sino que, por el contrario, se convierte en un hablante plurilingüe (MCER, 2001: 60). Sin embargo, Corros (2005: 218) afirma que las referencias sobre *interculturalidad* en el MCER son “vagas” y “ambiguas”. Para Iglesias (2010) los objetivos de este documento solo son efectivos cuando se aplican desde un *enfoque pluricultural*, es decir, desde la diversidad y la tolerancia para el desarrollo de la interculturalidad. El MAREP (2007), concretamente, es un documento concebido desde un enfoque plural, que contiene un enfoque intercultural, el desvelo de las lenguas, la intercomprensión de lenguas de la misma familia y la didáctica integrada de las lenguas (apoyarse en la L1 para aprender una primera lengua extranjera y a partir de ahí aprender otras). Este documento, por tanto, está destinado a formadores de profesores de lenguas y constituye un complemento del MCER para desarrollar currículos y materiales didácticos

En general, la educación intercultural cree en la diversidad porque favorece el intercambio cognitivo, cultural y la comprensión mutua, posibilita el diálogo y la interacción, fomenta el conocimiento intelectual, social y afectivo y promueve la igualdad y el respeto (Byram y Fleming, 1998; Byram et al., 2001; Tuvilla, 2001; Hernández, 2003; Martín Rojo, 2003; Rodríguez, 2004; Estévez y Fernández, 2006; Galindo, 2006; Ríos et al., 2007; García Mateos, 2008). Además, Iglesias (2010) añade que con la adquisición de la CCI y el desarrollo de una conciencia crítica, el estudiante es capaz de eliminar, modificar o evaluar actitudes etnocéntricas y estereotipadas o prejuiciosas. Para ella, por tanto, la CCI permite cuestionarse elementos de nuestra y otras culturas de las que antes no se había tomado conciencia. Jin y Cortazzi (1998) sugieren que para conseguir esto es necesario experimentar la

cultura a través de la interacción, la reflexión y la participación activa en las prácticas culturales de la C2.

Areizaga (2002) cree que la manera en que la interculturalidad es llevada a la práctica, mediante la enseñanza, se realiza desde dos perspectivas: un *enfoque informativo* o un *enfoque formativo*.

- *Enfoque informativo*: desde un punto de vista conductista, se trata de evitar los malentendidos interculturales y para ello se maneja información sobre la conducta apropiada según la conducta general de una cultura concreta.
- *Enfoque formativo*: esta postura considera que la identidad intercultural se construye mediante la revisión de los valores culturales de la cultura de origen y la nueva cultura (Byram y Fleming, 1998)

Desde el punto de vista informativo, por ejemplo, en los libros de enseñanza de idiomas para fines específicos se dedican capítulos enteros sobre las diferencias culturales, ya que una mala comprensión y gestión de las normas de interacción puede resultar en la cesión de los intercambios económicos. Desde esta postura, además, se crean oportunidades para desarrollar o reforzar estereotipos sobre culturas concretas, precisamente lo contrario que intenta la CCI.

Dentro del aula, con el desarrollo de la CCI y el resto de componentes de la *competencia comunicativa* ya no se pretende que el aprendiz de una lengua simule el comportamiento y el habla de los hablantes nativos. Para Byram (1997), la CCI tiene la capacidad para facilitar a los estudiantes a comunicarse con los nativos de una lengua o con otras personas a través de una lengua franca. Sin embargo, este autor cree que la CCI puede o no adquirirse en un contexto de clase, aunque promueve la ayuda del profesor. Por su parte, Iglesias (2010: 28) considera que el aula es el contexto ideal para crear lugares para el “encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación”.

Existen algunos trabajos enfocados a la realización de prácticas en el aula para promover la CCI. No nos detenemos en ellas porque nuestra investigación no se trata de la adquisición de la CCI en el aula. No obstante, conviene destacar, por ejemplo, el uso de textos dramáticos y otras prácticas teatrales, como en Byram y Fleming (1998) y Fernández y Biscu (2006). Desde su punto de vista, las actividades realizadas desde el teatro contribuyen a desarrollar la

competencia cognitiva y emocional. Para Iglesias (2010), desde una perspectiva plural, la *competencia cognitiva* es mayor cuanto mayor es la auto-conciencia y conciencia culturales. Por su parte, la *competencia emotiva* se refiere a que el individuo es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de la interacción. Por otro lado, Barro et al. (1998) fomentan combinar la etnografía con el estudio de lenguas mediante, por ejemplo, la recogida y el análisis de datos durante la convivencia con un grupo diferente al nuestro. De esta forma se pretende desarrollar la conciencia intercultural y vincularla al desarrollo de la propia competencia comunicativa.

A partir del aprendizaje se fomenta la creación de *hablantes interculturales* (Kramsch, 1998b). Según Chen y Starosta (1996), una persona competente en la comunicación intercultural es portadora de dos dimensiones: efectividad y adecuación. Por un lado, una persona efectiva es la que adquiere una habilidad que le permite controlar y manejar las situaciones para conseguir sus objetivos. Para ello, el individuo conoce y aplica sus objetivos, colabora con otros, se adapta a las variaciones situacionales y mantiene la imagen de sus interlocutores (ver apartado 3.3.2.c.). Por otro lado, la adecuación se refiere a la conducta apropiada según el contexto (respuestas adecuadas, cooperación, etc.).

2.4. El concepto de cultura

Para terminar de comprender lo que significa la comunicación intercultural es necesario definir el concepto de *cultura*, aunque como veremos en el capítulo 3, es difícil determinar hasta qué punto las relaciones interculturales están delimitadas por esta. No obstante, creemos que, como Duranti (2000) y Rodrigo (2000b), posicionarse ante este concepto es determinante para poder componer más tarde una definición sobre lo que son las relaciones entre culturas, ya que, como afirma Rodrigo, el concepto que tenemos de los diferentes elementos que forman nuestra vida determina la manera en que vemos, describimos y adquirimos la realidad.

El concepto de cultura siempre ha sido problemático por la diversidad de definiciones que se le ha dado. En el pasado, la cultura pertenecía a unos pocos y se concebía como el saber aplicado a las artes, la literatura, la filosofía y la ciencia. Por tanto,

tener o no tener cultura o ser o no ser cultivado definía el estatus social de las personas. Sin embargo, hoy en día, gracias a las aportaciones de las diferentes disciplinas que la tratan, como la antropología o la sociología, principalmente, encontramos una definición más amplia de este término.

En el siglo XIX y principios del XX, con los trabajos antropológicos de Franz Boas, Bronislaw Malinowski o E. B. Tylor, entre otros, se obtenían descripciones de las costumbres de los pueblos que se observaban, y normalmente mostraban aspectos exóticos para occidente (Rodríguez et al., 1996; Guber, 2001). Pero Barro et al. (1998) creen que la manera en que se hacían las primeras descripciones de las culturas servía para justificar la exclusión y la diferencia. Aunque poco a poco, surgieron posturas más críticas y reflexivas por parte del investigador (ver apartado 4.3.), la definición del concepto de cultura generalmente solo describía tradiciones, formas de pensar o actuar que se habían adquirido durante la socialización de una persona en una comunidad determinada. Por ejemplo, en 1990 el antropólogo Marvin Harris (en Garcés et al, 1997: 143) define la *cultura* así:

“el estilo de vida total, socialmente adquirido de un grupo de personas, que incluye las formas y maneras de pensar, sentir y actuar...que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad”. (Harris, 1990)

Oberg (1960), por su parte, creía que una persona no nace con una cultura sino con la capacidad de aprenderla y utilizarla. Por tanto, desde su punto de vista, la cultura son los elementos aprendidos que se construyen en la historia a lo largo del tiempo y una vez aprendidos, se utilizan para interpretar significados de forma automática. El antropólogo Leaky (2000) cree, del mismo modo, que la cultura es un artefacto que nosotros mismos hemos fabricado pero hasta que no nos ponemos en contacto con otra cultura diferente, no somos conscientes de ella.

Para otros antropólogos la cultura, además, permite distinguir entre los miembros de un grupo y de otro. Hofstede (1984), por ejemplo, pensaba que la cultura define la identidad grupal y la utiliza para comparar sociedades enteras. Para este autor existen unos patrones de conducta predecibles que provienen de sistemas culturales de los grupos mayoritarios y que están anclados en la historia durante largos periodos de tiempo. Sin embargo, Pulido (2008) cree que nadie pertenece a una cultura sino que la cultura

pertenece a las personas, que la usan, la manipulan y la transforman a lo largo de sus vidas. Cada uno de nosotros dispone de cultura, pero eso no quiere decir que pertenezcamos a una cultura. Según el autor el concepto de cultura suele asociarse a un estado (cultura española), a un grupo étnico (cultura gitana), a una religión (cultura musulmana) o a una región (cultura gallega), pero afirma que la gente está en continuo movimiento y es difícil asignarle una cultura concreta. El movimiento, incluso, no necesita ni siquiera ser geográfico. Nos movemos con lo que leemos, con las interacciones que tenemos, en la calle, en internet, etc.

Duranti (2000), antropólogo lingüista, añade el lenguaje a este concepto y considera que “poseer una cultura” implica contar con una serie de recursos lingüísticos para la comunicación. Se cree en la indiscutible relación entre lengua y los miembros de la sociedad que hablan esa lengua porque esta define la manera de hacer o ver las cosas sobre conceptos supuestamente universales, como la cortesía. Según este autor, existen seis enfoques del concepto de cultura que han tenido repercusión a lo largo de la historia. Estos son (Duranti, 2000: 67-82):

- *La cultura como algo distinto de la naturaleza.* La cultura (*Kultur*) es diferente a la naturaleza y el lenguaje sirve para categorizar el mundo y establecer taxonomías que marcan las diferencias sociales.
- *La cultura como conocimiento.* La cultura, desde una perspectiva cognitiva, se utiliza para hacer inferencias y realizar presuposiciones. Esto es posible porque las personas comparten el conocimiento de mundo, experiencias y modelos de pensamiento.
- *La cultura como comunicación.* La cultura es un conjunto de mecanismos de control que guían la conducta y de signos que sirven para la comunicación. Por tanto, se le da sentido a la realidad a través de historias, descripciones, proverbios, espectáculos, etc. Dentro de esta postura, una de las ideas más influyentes es la Geertz (1973) y el *enfoque interpretativo*. Desde una perspectiva etnográfica, define la cultura como

“a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about attitudes toward life”. (Geertz, 1973: 89)

Para el autor, la cultura es un producto de la interacción humana (por eso no es algo que pre-exista en la cabeza de nadie). Es un conjunto de estructuras conceptuales o símbolos a través de los que los miembros de un grupo social constituyen la “realidad”, puesto que todos ellos las comparten. Además, la manera de actuar de todos los miembros se repite constantemente y es aceptada por esa sociedad. Así las manifestaciones culturales se consideran actos de comunicación (no ponerse a la cola para recoger unas entradas de un espectáculo, por ejemplo, comunica un desafío o una crítica a las normas públicas). En definitiva, desde este *enfoque interpretativo*, el significado que se le da a un hecho social depende del esquema o sistema de valores desde el que se interpreta.

- *Cultura como un sistema de mediación.* Se refiere a las herramientas que existen en la cultura (objetos materiales, símbolos, sistemas de creencias y códigos lingüísticos) que se utilizan para mediar entre el ser humano y el entorno. Dentro de esas herramientas se incluyen lenguas en su totalidad o expresiones hechas y palabras comodín que se usan en la vida diaria. A través de ellas, representamos y tratamos con el mundo, es decir, son “interpretaciones del mundo, y las interpretaciones son en sí mismas herramientas para operar dentro del mundo” (Duranti, 2000: 70).
- *Cultura como un sistema de prácticas.* Esta dimensión incluye la teoría de Bourdieu (1985) según la cual existe una relación entre el conocimiento y la acción en el mundo. Este autor aporta el concepto de *habitus*, que se refiere a un conjunto de dimensiones históricas que los principiantes en una cultura adquieren y usan para realizar actividades. A través del *habitus* las personas son capaces de crear expectativas sobre el mundo y la actuación en él. Además, el *habitus* se utiliza para excluir a unos y mantener a otros en las instituciones, como la escuela, la familia o el trabajo. Este autor también introduce la idea de *mercado lingüístico* para referirse a la lengua estándar, que consigue el poder simbólico al considerarse la lengua legítima.
- *Cultura como un sistema de participación.* Se considera que la comunicación es social, colectiva y participativa y la cultura es un sistema de participación en el mundo. Así, las diferentes ideas y el uso de la lengua nos hacen pertenecer a un grupo con unos

miembros que comparten nuestras ideas, aunque exista variación.

Desde el punto de vista de la sociología, la *cultura* está constituida por los hechos sociales y los significados culturales que dan sentido a la comunidad. Rocher (1997) sostiene que a través de la cultura, las personas aprenden una serie de patrones que comparten con la comunidad donde ese aprendizaje se ha extendido:

“Il faut entendre culture non pas dans le sens d'une personne cultivée, mais pour signifier plutôt des manières de penser, de sentir, d'agir qui sont communes à un ensemble de personnes formant une société, un groupe, une entité quelconque, une collectivité.” (Rocher, 1997: 21)

Para Mayoral y Tor (2009: 35), la *cultura* es convencional, forma parte de los seres humanos y posibilita la interacción. En definitiva, es “la forma que adopten els valors, les normes i els coneixements en què s'emparen les concepcions religioses, ètiques o ideològiques que regeixen la vida quotidiana d'una societat”. Pero estas autoras consideran que la cultura no es única (no es universal ni constante), sino que el ser humano la construye con el objeto de dar respuesta al entorno. Para estas autoras, por tanto, el significado que cada miembro de una sociedad aporta a un mismo hecho social permite comprender los sistemas conceptuales desde los que se ha hecho la interpretación.

Desde el punto de vista de la comunicación, Rodrigo (2000a, 2000b) concibe la cultura desde un punto de vista *interaccionista*. Coincide con las autoras anteriores, por ejemplo, en que la cultura y el ser humano son inseparables y, es más, el uno ayuda a la formación del otro. Desde el modelo que presenta Rodrigo, se rechazan los modelos etnocentristas o esencialistas y se defiende la pluralidad de las culturas en contacto. Para él, la cultura es dinámica y cambiante, gracias a la interacción que se produce en la sociedad y es el ser humano el que la construye, transmite, conserva y transforma en la interacción. Por tanto, la cultura “no es inmóvil, ni ahistórica, no forma parte de la esencia permanente de la comunidad de vida”, Rodrigo (2000b: 53).

A partir de las posturas anteriores, hoy en día la cultura es concebida como una entidad compleja, dinámica y diversa. Para ten Thije (2006), la cultura se produce y reproduce interactivamente en la percepción, la comprensión y la construcción de la realidad, es decir, la realidad se construye

mediante la interacción entre los grupos. Así, Gil (2000) considera que la interpretación es un fenómeno por el que las personas, mediante la interacción, se ponen en contacto y evolucionan (por eso la cultura ni la sociedad son estáticas).

A partir de todos estos posicionamientos, y siguiendo el modelo interaccionista de Rodrigo (2000a: 2000b), creemos que la cultura es un producto del hombre, que se aprende y transmite en la interacción de generación en generación y que varía a través de la historia. La cultura, aunque compartida entre algunos miembros de un mismo grupo social, cambia de persona a persona, se construye a partir de la interacción y se utiliza para interpretar los hechos sociales.

2.4.1. La cultura en la enseñanza de lenguas

En el pasado la enseñanza del contenido cultural en las clases de L2, la lengua se percibía como la parte más importante de la enseñanza y se trataba desde un punto de vista completamente gramatical dejando de lado el contenido cultural y sociocultural. Los contenidos culturales en la clase de L2 eran, y a veces siguen siendo, una parte añadida al libro de texto transmitida por una sola voz y llena de información sobre historia, geografía, literatura y otros datos folklóricos que el profesor comentaba brevemente a lo largo del curso (Barro et al., 1998; Oliveras, 2000; Martín Rojo, 2003; Miquel y Sans, 2004; Soler-Espiauba, 2004; Corros, 2005; Galindo, 2006). Eran hechos que los estudiantes debían aprender, incluso de memoria.

En algunos de estos intentos por enseñar cultura, Estévez y Fernández (2006), por ejemplo, publicaron un libro dedicado a la formación de profesores en el componente cultural en la clase de español lengua extranjera (ELE), desde la perspectiva de la enseñanza intercultural y comunicativa y basándose en el aprendizaje inductivo (con explicaciones sobre diferentes temas de la cultura española y tareas para los estudiantes). Aunque en el libro la cultura se describe como algo en proceso de cambio y se señala la importancia de la interculturalidad y la convivencia multiétnica, la cultura española se presenta estática, con formas generales de comportamiento que poco reflejan la variedad sociocultural española. Es un libro muy general y no parte de ejemplos reales: se desarrollan conversaciones ficticias y se exponen frases lingüísticas que no muestran una base teórica ni empírica. Solamente se dan ejemplos de la literatura española

(pero que muchas veces pertenecen a épocas antiguas, como Valle Inclán). Para Areizaga (2002, 2006) esta es una postura que presenta la cultura desde un enfoque formativo (ver apartado 2.3.), cuyo objetivo no es otro que evitar los conflictos o, como lo llaman Estévez y Fernández (2006: 70), la “frustración intercultural”.

Según Candau (1994:10), la mayor parte de la cultura, el noventa por ciento, consta de un conocimiento fuera de lo consciente, como el modo de entender la modestia, la belleza, los ideales sobre la educación, las reglas sobre la relación padres-hijos, las relaciones jerárquicas, el concepto de justicia, de pecado y de limpieza, la organización del tiempo, los modelos de conversación, la forma de resolver problemas, el ritmo de trabajo, etc. En definitiva, son los elementos que guían los comportamientos dentro de un grupo social, pero no suelen aparecer en las clases de lengua. El diez por ciento, por tanto, pertenece a la parte visible (el arte, la literatura, la música, los juegos, la cocina y el vestido) que hasta ahora habían sido los elementos a los que los profesores de lengua y los manuales de enseñanza habían estado prestando atención.

En la última década se ha cuestionado esta forma de incluir estos contenidos (Oliveras, 2000; Miquel y Sans, 2004; Areizaga, 2006). Pero Barro et al. (1998) creen que en la actualidad todavía se encuentran, en los libros de texto y otros campos de la comunicación, visiones estereotipadas de la cultura meta, donde solamente se muestran los contenidos explícitos y visibles de una lengua (parte emergida de un iceberg) y no se tienen en cuenta (o se tienen más bien poco) los aspectos tácitos (parte sumergida o subconsciente).

De todas las propuestas en la didáctica de lenguas, destacamos la definición de *cultura* que aparece en Miquel y Sans (2004: 4), por ser quizás una de las más citadas y porque, desde nuestro punto de vista, recoge todos los elementos que forman parte de la cultura y que se muestra, a través del lenguaje, en diferentes niveles o dimensiones. Para ellas, la competencia comunicativa significa adoptar una nueva perspectiva de lo “cultural” y proponen tres tipos de cultura, que están íntimamente relacionados:

- *La cultura con mayúsculas*: se refiere a conocimientos sobre literatura, historia, geografía, arte, etc.
- *La cultura (a secas)*: tiene que ver con la cultura para entender, la cultura para actuar (los huevos se compran en docenas o medias

docenas en España) y la cultura para interactuar comunicativamente (no es apropiado hablar de los sueldos; se quita importancia cuando se recibe un pipopo). Esto es, todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Abarca todo lo pautado, lo no dicho, lo sobreentendido por los miembros de una cultura, por ejemplo, que en España el luto se simboliza a través del color negro.

- *La kultura con k*: es la cultura subyacente que refleja un conocimiento y manejo en diferentes contextos y registros socioculturales. No es compartida por todos los hablantes y difiere del estándar cultural.

Para Miquel y Sans (2004), además, la cultura tiene una “adhesión afectiva” porque esta de algún modo condiciona nuestra posición en la sociedad y nos permite distinguir entre lo que, según nuestra cultura, es cierto o falso. Por tanto, un estudiante de lenguas conoce algo más que la cultura general (con mayúsculas) o subyacente (con k), es decir, es consciente de una cultura de costumbres (con minúscula) que se adquiere a través de la experiencia y la interacción en la cultura meta (invitar, formas de trato, concertar una cita, etc.). En palabras de Poyatos (1994: 25):

“la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de la personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros.” (Poyatos, 1994: 25)

Así, tanto el modelo de Miquel y Sans (2004) como la definición de Poyatos (1994) están en consonancia con la perspectiva interaccionista planteada por Rodrigo (2000a: 2000b) y que mencionamos en el apartado anterior. Además, desde este posicionamiento se cree que la vinculación entre lengua y cultura es indiscutible porque, como mencionan otros autores, las producciones lingüísticas son reflejo de las prácticas y concepciones del mundo de cada cultura (Kramsch, 1998a; Oliveras, 2000; Guillén, 2004; Areizaga, 2006; Irimiaş, 2007). Según Miquel (1997), la cultura se manifiesta en la lengua a través de varios elementos: léxico, recursos funcionales y también en los intercambios reglados por ritos culturales Pero Kramsch (1998a) afirma que también la cultura se crea a través de la lengua, es decir, a través del lenguaje, como sistema de signos, le damos

significado, que varía entre las diferentes *comunidades de habla*. Los miembros de una misma comunidad comparten concepciones sobre el mundo y las transmiten en la interacción. Según Oliveras (2000) si observamos cómo se comunican las personas, podemos comprender parte de sus normas de comportamiento, creencias o valores.

Muchas de estas ideas parten de la disciplina de *la etnografía de la comunicación* para la que los miembros de una comunidad no solo comparten una lengua y unas mismas reglas de uso, sino que cada grupo, o *comunidad de habla*, las utiliza de manera diferente (Hymes, 1986). Los hablantes tienen diferentes maneras de conceptualizar el mundo y el contexto, las circunstancias espacio-temporales específicas que determinan el evento comunicativo concreto y la distancia social o el grado de institucionalización de los intercambios pueden determinar la manera en que se gestiona la interacción (Chen y Starosta, 1996). La unidad de análisis de esta disciplina es, por tanto, el *evento comunicativo*, como práctica situada, gobernado por una serie de normas y reglas del uso de la lengua. Así, Kramsch (1998a) se refiere a las *comunidades discursivas*, es decir, a los miembros de un grupo comparten su manera de usar el lenguaje para alcanzar sus objetivos (temas, estilo, rasgos gramaticales, léxicos o fonológicos, etc.).

2.5. La enseñanza de lenguas para inmigrantes. ¿Un nuevo campo de estudio?

La llegada del inmigrante ha supuesto una serie de actuaciones políticas, jurídicas o sociales sobre sanidad, vivienda, la escolarización y la enseñanza de la lengua o lenguas del país receptor. Diversas instituciones y organismos de carácter social, desde la Administración Central, la Administración Autonómica, los Ayuntamientos, Organismos Internacionales, Organizaciones no Gubernamentales, etc., trabajan para conseguir la integración de los recién llegados al sistema de la nueva sociedad (García Parejo, 2003; Hernández y Villalba, 2008a).

En lo que concierne a esta investigación, la enseñanza de L2²⁵ para inmigrantes todavía supone un reto porque la inmigración se

²⁵ En la bibliografía revisada sobre la enseñanza de la lengua del país receptor a inmigrantes, normalmente la L2 se refiere al español. Sin embargo, creemos que la situación en la que se encuentra la enseñanza de lenguas a inmigrantes es

considera un fenómeno reciente. Pero según Pastor (2008), existen ya trabajos de los años ochenta que indican que esta realidad no es nueva: trabajos de programas de inmersión, educación bilingüe, aprendizaje en inmersión, etc. Soto y El-Madkouri (2005) piensan que la enseñanza de lenguas a inmigrantes ha adquirido mayor importancia en las políticas de integración por el grado en que los flujos migratorios han empezado a establecerse y porque se ha detectado que ya nos son temporales. Pero Hernández y Villalba (2008a) sostienen que la educación en España tanto a niños, adolescentes y adultos inmigrantes es todavía precaria; ni existen profesores preparados para ello ni un currículum adecuado para este tipo de alumnado. Por este motivo, algunos profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, como los trabajos de Hernández y Villalba (2005), Villalba y Hernández (2002; 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010) pretenden integrar todos estos aspectos.

García Parejo (2003, 2004) y García Marcos (2005) creen que la enseñanza de lenguas a inmigrantes está estancada en comparación al avance a la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Además, coinciden en que falta planificación y organización entre colectivos investigadores y otros profesionales que trabajan en la actualidad con la enseñanza de L2 para inmigrantes.

En los apartados que siguen primero se discuten las similitudes y las divergencias entre los que se considera estudiantes inmigrantes y estudiantes extranjeros de lengua. A continuación, se describen las concepciones sobre las que se basa la enseñanza de lenguas a inmigrantes adultos. Seguidamente, se aporta una panorámica general de las acciones realizadas desde los centros (y los cursos) que ofrecen castellano / catalán a inmigrantes, los manuales que se usan en el aula y el profesorado. Más tarde, se discuten algunos de los estereotipos que giran en torno al aprendizaje de una lengua por inmigrantes. Finalmente, se exponen los factores que inciden en el aprendizaje de personas inmigrantes adultas.

muy similar para lo que ocurre con otras lenguas del estado (catalán, gallego o vasco).

2.5.1. ELE para inmigrantes vs. ELE para extranjeros

A pesar de los avances realizados en los treinta años de existencia en ELE, esta y la enseñanza de L2 para inmigrantes se consideran a veces dos entidades distintas (Andión, 2006; Villalba y Hernández, 2010). Por ejemplo, Andión (2006) menciona que la enseñanza de español a inmigrantes es más complicada que la enseñanza a extranjeros o turistas residenciales porque además tratarse de estudiantes de mayor edad y, por tanto, más dificultad para el aprendizaje, son grupos más heterogéneos en cuanto a la situación cognitiva, psicológica, personal y social. Esto supone un retroceso metodológico que, para Miquel (2008), se debe a que el problema social se trasmite al problema académico cuando en realidad el problema social es anterior.

Los estudios realizados con estudiantes extranjeros procedentes de lo que se conoce como el mundo desarrollado entran dentro de la categoría de ELE. Son extranjeros *usuarios de los cursos convencionales de idiomas* (Villalba y Hernández, 2010: 163). Los alumnos que pertenecen a lugares menos desarrollados, se definen sobre todo por su situación legal y se les llama *inmigrantes* (Monnet, 2001). Estos últimos se incluyen dentro de programas conocidos como *enseñanza de L2 para inmigrantes, enseñanza de español como L2 para inmigrantes, Español para Inmigrantes (EI) o Español Segunda Lengua (ESL)* (Villalba y Hernández, 2002; Pastor, 2008).

Primero, cabría señalar qué personas (adultas) entran dentro de la categoría *inmigrante* y cuáles dentro de la categoría *extranjero*. Como vimos en el apartado 1.2.3., un *extranjero* es un adulto que permanece en el país receptor un tiempo definido, que se instala para realizar una actividad académica o económica (aunque también los jubilados, normalmente europeos, que compran casas en las costa mediterránea), y que generalmente vuelve a su país. Por otro lado, un *inmigrante* es un adulto que se queda en el país receptor un tiempo indefinido, con el objetivo de realizar alguna actividad económica, y que pretende instalarse solo o con su grupo familiar (Colchero y García; 1995; Andión, 2006; Serrano, 2006; Hernández y Villalba, 2008a; Villalba y Hernández, 2008b). Por tanto, según estas dos definiciones, lo que distingue a un extranjero de un inmigrante es el tiempo de permanencia en el país receptor, los motivos por los que está allí y las personas con las que se queda.

Otra categorización que se suele hacer y que define las motivaciones por las que estas personas han dejado su país es la de *extranjero económico* (trabajadores) y *extranjero no económico* (turistas, trabajadores, estudiantes, jubilados). Ambos son extranjeros, pero Villalba y Hernández (2008b) creen que a los segundos no se les considera tan extranjeros como a los primeros. En la misma línea, al igual que vimos en Pulido (2008), pero dentro del ámbito de enseñanza de lenguas, Byram (1997) cree que desde la perspectiva del autóctono existen dos tipos de extranjeros *sojourner* y *tourist*. El *sojourner*, grupo al que pertenecen los extranjeros económicos, entraña un conflicto para la sociedad, por sus creencias, comportamientos o significados que, a su vez, la sociedad dominante espera cambiar. Sin embargo, el *tourista* espera encontrarse con lo diferente y lo exótico pero no pretende cambiarse, solo enriquecerse a partir de él. Andi6n (2006) cree que al contrario de lo que ocurre con grupos de turistas residenciales o grupos de inmigrantes con permiso de residencia y estatus alto, los inmigrantes-econ6micos constituyen grupos m1s heterog6neos, que no aportan ingresos o conocimientos cient1ficos a la C2.

Por su parte, Raga y Ort1 (1997) manifiestan que como *extranjeros* se concibe a los estudiantes a los que est1n dirigidos los cursos de larga tradici6n metodol6gica y para los que existen m1s materiales did1cticos, al contrario que para los *inmigrantes*.

A ambos grupos de extranjeros se les asocia con una serie de estereotipos, aunque de naturaleza diversa. Por un lado, para Andi6n (2006) y Villalba y Hern1ndez (2010), por ejemplo, los estereotipos asignados a un *estudiante inmigrante* limitan la manera en que se planifican los cursos de lengua y suponen una deceleraci6n o retroceso en la formaci6n y selecci6n de profesorado, en el nivel del programa educativo y en el mundo editorial, ya que el inmigrante no es rentable (ver apartado 2.5.2.1.b.). Por su parte, *el usuario convencional* a veces se asocia tambi6n a la figura estereotipada de *guiiri*, como extranjeros que se gastan el dinero, invaden los espacios, van a la playa, se “ponen rojos como gambas”, y caracterizan sobre todo a j6venes que vienen de paso, como los estudiantes europeos (Monnet, 2001).

Para entender c6mo unos y otros son considerados en el 1mbito de la ense1anza de lenguas, presentamos una tabla comparativa (tabla 13) donde se muestran las caracter1sticas similares y

divergentes entre estos dos grupos como estudiantes de lenguas, según la literatura revisada.

Tabla 13. Estudiantes extranjeros y estudiantes inmigrantes

Extranjero	Inmigrante
Similitudes	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las necesidades están determinadas por el nivel de estudios (Raga y Ortí, 1997; García Marcos, 2005) ▪ Los grupos son heterogéneos (Miquel, 1997) ▪ Las motivaciones para estudiar una lengua son de tipo integrativo o instrumental (García Parejo, 2004) 	
Divergencias	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta necesidades específicas en el aprendizaje de la L2 en el ámbito laboral o académico, incluso a veces si no aprende la lengua no tiene mayor repercusión (Tornal, 1997) ▪ Conocimiento de “lenguas internacionales” como el inglés y el francés (Ruíz, 2008) ▪ Experiencia en el trabajo comunicativo en parejas o pequeños grupos (Ruíz, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta necesidades específicas: acceso a vivienda, sistema educativo, sanitario, administrativo y laboral. (García Parejo, 2003) ▪ Conocimiento de otras lenguas adquiridas fuera del marco académico (Miquel, 1995; Ruíz, 2008) ▪ Dificultad para trabajar en grupos por la experiencia en contextos de aprendizaje previos (Ruíz, 2008)

Similitudes

Presentamos los puntos en común que profesionales de la lengua y profesores han encontrado entre estos dos grupos: necesidades según el nivel de estudios, heterogeneidad y motivación.

- *Necesidades y nivel de estudios*

Por un lado, Villalba y Hernández (2010) mantienen que ambos grupos presentan las mismas destrezas y dinámicas de aprendizaje cuando se tienen condiciones laborales semejantes o cuando la motivación, preparación académica o preocupaciones vitales son las mismas para ambos grupos. Para Raga y Ortí (1997) incluso dentro del mismo colectivo, es el nivel de estudios el que determina el proceso de aprendizaje. García Marcos (2005) cree que se trataría, entonces, de categorizar a los estudiantes según el nivel de alfabetización, de lectoescritura, de necesidades laborales, etc., más que por su situación administrativa. En efecto, Villalba y Hernández (2010) o Andiñon (2006) manifiestan que la situación socioeconómica o cultural de los estudiantes no es motivo suficiente para la creación de programas diferentes. En

cambio, estas variables pueden servir para realizar alguna adaptación didáctica.

- *Heterogeneidad*

Ambos grupos, extranjeros e inmigrantes, son heterogéneos en cuanto a diferencias socioculturales (edad, género y etnia), pero según García Martínez (2003) y Andi6n (2006), los estudiantes inmigrantes suelen apuntarse a los cursos con amigos o familiares, lo que incrementa las posibilidades de que se trate de las mismas nacionalidades. En otras ocasiones, adem6s, se ofrecen cursos para una misma comunidad, pero siguen siendo diversos en cuanto a género y edad, por ejemplo.

Motivaci6n

En cuanto a la motivaci6n por la que los estudiantes (convencionales) estudian una lengua extranjera, Gardner y Lambert (1972) consideran que existen dos tipos de motivaciones: *motivaci6n instrumental* y *motivaci6n integrativa*. La primera se refiere al aprendizaje de una lengua con fines utilitarios, como por ejemplo, para encontrar trabajo, y la segunda con fines para integrarse en una comunidad. Para Garc6a Parejo (2004), los estudiantes inmigrantes tambi6n cuentan ambos tipos de motivaciones. En su estudio en Castell6n, Mart6 y Moliner (2003: 580) las motivaciones de algunos adultos rumanos en Castell6n era quedarse a vivir y trabajar, y quer6an aprender la lengua porque para ellos era el “principal factor de inserci6n laboral y social”.

Sin embargo, Miquel (1995: 246) cree que el inter6s por aprender una lengua por parte de los inmigrantes y refugiados depende de algunos elementos que provienen del hecho migratorio, concretamente, las razones para migrar (que la persona lo haya elegido as6 o se le haya forzado a hacerlo), el tipo de acogida recibida por la comunidad a la que se insertan y las experiencias (positivas o negativas) que adquieren en el entorno y con sus miembros.

Divergencias

Cuando se trata de las diferencias entre grupos, se mencionan sobre todo las dificultades derivadas del hecho migratorio: dificultades psicol6gicas, como la empat6a, la motivaci6n, la la

ansiedad o la inhibición (García Parejo, 2004, García Mateos, 2008).

- *Necesidades*

Hernández (2003), García Parejo (2003) o Miquel (2008) creen que lo que principalmente diferencia a estos dos grupos son las necesidades de los alumnos y los conocimientos relevantes para cada uno. Hernández (2003) plantea una serie de posibilidades sobre los contextos de uso según el tipo de alumnos, como por ejemplo: trabajar, solucionar papeles, conocer la cultura española, leer el Quijote, estudiar en la universidad, poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos, conocer gente, etc. Algunos de estos usos pueden ser aplicados a los dos tipos de alumnos, mientras que otros serán más adecuados para unos o para otros.

Cuando se trata de estudiantes extranjeros en España en los cursos convencionales, la lengua que se trata en el aula es muy general y no se vincula al uso inmediato. Estos son alumnos que quizás han comenzado y continuarán el aprendizaje en sus países. El tipo de enseñanza para los inmigrantes, al contrario, es funcional, es decir, está ligado al entorno social y a las necesidades cotidianas que permiten poner en práctica lo aprendido de forma inmediata (Hernández 2003; García Parejo, 2004).

Sobre el español para fines específicos o para fines laborales (en adelante EFL), Villalba y Hernández (2007b) observan una clara diferencia entre los cursos dirigidos a la categoría *extranjero* y los dirigidos a la categoría *inmigrante*. Los primeros son considerados expertos en una materia profesional, que tras haber adquirido cierta competencia en la L2, requieren un aprendizaje más específico de la lengua (español jurídico, el turismo, etc.). Los cursos suelen impartirse en las propias empresas. Para los segundos, al contrario, el acercamiento a la lengua se refiere sobre todo a aprender recursos lingüísticos que les permita comprender instrucciones, indicar que se ha terminado el trabajo, pedir aclaraciones, entender logotipos, entre otros.

García Parejo (2003) menciona un estudio realizado en Inglaterra, donde se analizaron los sectores del mercado que demandaban una formación básica y se determinó hasta qué punto los trabajadores poseían las habilidades adecuadas para realizar el trabajo. De aquí se observó que la mayoría de los trabajos requerían algún tipo de destreza oral, escrita o matemática. El

campo de los servicios, por ejemplo demandaban competencias básicas de lectoescritura y comunicación oral, sobre todo para funciones muy concretas como leer comprensivamente cartas, instrucciones, mapas y manuales o leer tablas, símbolos, manejar bases de datos, escribir cartas, notas o mensajes, relacionarse con los compañeros y jefes o dar y obtener información por teléfono o cara a cara.

Otra de las necesidades que se menciona en la literatura y que difiere entre estos dos grupos de estudiantes es que algunas de las personas inmigrantes que asisten a los cursos de lengua no han sido alfabetizados en su LM o no conocen el alfabeto latino. Ortí (2003) considera que existen tres grupos de estudiantes adultos hacia los que se dirigen los cursos de alfabetización: los que no están alfabetizados en su lengua materna, los que han sido exclusivamente alfabetizados en su lengua materna (con alfabetos diferentes al latino) y los analfabetos funcionales en una lengua extranjera. Para este último, Cassany (en prensa) cree que las destrezas de lectoescritura adquiridas en una LM no tienen por qué poder ser transferidas cuando se aprende una L2. Siguiendo los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), el autor sostiene que leer es una *práctica de literacidad*, que como práctica social, no se realiza de la misma manera cuando se lee en una segunda lengua, ya que el contexto sociocultural y el tipo de textos que se manejan pueden ser diferentes.

García Parejo (2004) expone los resultados derivados de dos investigaciones suyas. Las conclusiones revelan que las personas que no fueron alfabetizadas en su lengua manifiestan el deseo de aprender a leer y escribir. Sin embargo, Martí y Moliner (2003), basándose en la manera de aprender de un niño (primero oral y luego escrito), creen que el interés principal de los estudiantes, rumanos en su estudio, es el lenguaje oral.

Sin embargo, Villalba y Hernández (2010) defienden que el dominio de la lectoescritura, a pesar de ser una opción personal, supone una motivación en la promoción personal del aprendiz. En palabras de Chamot (2000), aunque refiriéndose a inmigrantes adolescentes, adquirir ciertos niveles de literacidad es necesario para alcanzar un grado adecuado dentro de la sociedad, tanto a nivel personal como a nivel laboral.

“High levels of literacy are essential for meeting the nation’s needs for productive citizens and workers in the new century, yet many immigrant youth are unable to complete high school because they lack the academic

language and literacy skills needed for successful school achievement.”
(Chamot, 2000: 189)

Martí y Moliner (2003), aunque fomentan el aprendizaje de la lengua oral, concluyen que la clase de español es un impulso para la obtención de títulos oficiales que permitan mejorar la situación social y laboral de estas personas. Además, afirman que el currículo debe incluir el desarrollo de la escritura porque necesitarán rellenar impresos oficiales, redactar un currículum vitae o escribir cartas de presentación

- *Contextos de aprendizaje previos y conocimiento de otras lenguas*

Jin y Cortazzi (1998) creen que es necesario conocer la relación entre lengua y cultura en los contextos formales de aprendizaje de las personas. Con ello se refieren a las *culturas de aprendizaje*, que incluyen las creencias, comportamientos, normas, valores y expectativas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto de la clase, el conocimiento del sistema de prácticas sociales en torno de aprendizaje se asume como natural y no se explica a los estudiantes. A través del análisis de las respuestas sobre las culturas de aprendizaje proporcionadas por estudiantes chinos, británicos y malayos, encontraron que cada cultura concibe el aprendizaje y el contexto del aula de una manera diferente. Por ejemplo, en comparación con los británicos, los chinos valoran más el aprendizaje independiente y la preparación de las clases con antelación. Algunos autores adoptan una postura más crítica y afirman que en algunas culturas el estudiante queda en segundo plano y las formas de aprendizaje a veces recriminan la interacción del alumno ya que el silencio se sigue considerando un valor esencial en la clase (de Pablos, 2005; Ruíz, 2008; Villalba y Hernández, 2008b).

Por otro lado, el hecho de que algunos estudiantes hayan aprendido ciertas lenguas, como el inglés o el francés, en un contexto formal tiene más valor que haber aprendido otras de manera oral, como las personas que provienen de África, donde normalmente un individuo es capaz de hablar varias lenguas que conviven en un mismo espacio (Miquel, 1995; Ruíz, 2008). Por tanto, unas lenguas (y su manera de aprenderlas) cotizan más que otras en el *mercado lingüístico*.

2.5.2. La enseñanza de lenguas para inmigrantes

Como hemos visto, la enseñanza de lenguas a inmigrantes suele estar enfocada a las necesidades lingüísticas de este grupo en la sociedad receptora. Sin embargo, algunos autores afirman que este es todavía un campo que se considera reciente y no se ha desarrollado un currículo adecuado que dé cuenta de las acciones necesarias para fomentar el aprendizaje. Por su parte, Miquel (1997) mantiene que además las necesidades evolucionan y son dinámicas, por eso, las experiencias que el estudiante va adquiriendo determinan el tipo de necesidades que encuentran.

García Mateos (2008) y Gomez del Estal (2008) afirman que algunos estudiantes inmigrantes que llevan algún tiempo en el país receptor aprenden la lengua fuera del aula y por eso es necesario imitar aquellos contextos donde se produjo el aprendizaje (en el médico, administraciones, reuniones, tiendas, etc.). Su propuesta se basa en que los estudiantes que participan en *situaciones de intercambio comunicativo*, donde están claros los propósitos, los participantes y el contexto social son las personas que desarrollan una competencia comunicativa y sociocultural mayor.

Del mismo modo Villalba y Hernández (2010) creen que para planificar un curso para inmigrantes primero es necesario determinar las situaciones en las que previsiblemente se utilizará la lengua. Es decir, se trata de enseñar un lenguaje práctico que sirva para cubrir las necesidades tanto en el puesto de trabajo como en cualquier situación en la que se puede encontrar un adulto: informarse de ofertas, pedir citas médicas, transmitir recados, pedir aclaraciones, negociar precios, pedir y dar la vez, etc. Defienden que cuando la lengua es entendida como medio de comunicación, que sirve para hacer amigos, tener un trabajo, entender las explicaciones, etc., se superan las barreras que puedan aparecer en la interacción. En otras palabras, estos autores proponen observar la *cultura de la cotidianidad* o lo que, según Miquel y Sans (2004), constituye la cultura con c minúscula.

Soto y El-Madkouri (2005) comparten esta postura y afirman que una lengua se suele aprender en contextos no reglados, como en la calle. Sin embargo, cuando los describen solamente se refieren a contextos de interacción entre inmigrantes de distintas nacionalidades o entre nativos, pero no se mencionan las que ocurren entre autóctonos e inmigrantes. En este aspecto, García Parejo (2004), en un estudio en centros EPA, concluye que la

mayoría de los inmigrantes desarrollan una actividad comunicativa con autóctonos en contextos limitados, como el centro de estudios o el mercado.

Para García Parejo (2003) el aula necesita ser una experiencia social positiva ya que para muchas personas este contexto es el primer contacto real con la C2. Para ella, el aula supone un lugar de aprendizaje y un reflejo de la sociedad, donde además, según Morelo y Barea (2008), se comparten identidades y se realizan los primeros “ensayos” para entrar en contacto con la con la nueva cultura.

Martí y Moliner (2003) y Villalba y Hernández (2002; 2008b), por su parte, creen que además, en la enseñanza a inmigrantes, es necesario fomentar la competencia comunicativa intercultural, con el objetivo de desarrollar una conciencia crítica que permita compensar los fallos en la comunicación, facilitar el diálogo y el aprendizaje y evitar estereotipos. Sin embargo, García Parejo (2004) cree que a veces la enseñanza más está centrada en la corrección comunicativa que en el desarrollo de la conciencia intercultural. Por ello, esta autora invita a reflexionar sobre la tarea de la enseñanza a inmigrantes en la que la lengua no sea el fin en sí mismo, sino que a través de ella se impulse la participación de estas personas en la sociedad.

2.5.2.1. Estado actual

La enseñanza de lengua para inmigrantes ha hecho algunos avances con la realización de proyectos co-financiados por la Unión Europea y por otras administraciones públicas y con el incremento de encuentros relacionados con educación e inmigración, tanto en cuestiones lingüísticas como en estrategias de integración social y laboral, y a través de la promoción de la conciencia socio e intercultural (García Parejo, 2004).

Recientemente se han creado plataformas dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a inmigrantes (por ejemplo, el observatorio de Comillas para la enseñanza de español para inmigrantes y la web segundas lenguas e inmigración)²⁶, se celebran congresos y jornadas internacionales y nacionales,

²⁶ <http://www.observatoriocomillas.es/ESP/m/1/Inicio/Inicio> y <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>

periódicas y eventuales donde se trata el tema de la inmigración y la interculturalidad (por ejemplo, por la UNESCO) o nuevas cuestiones sobre la enseñanza de español (Expolingua, ASELE) y se han redactado manifiestos por profesionales de la lengua que dan cuenta de las necesidades metodológicas y formativas en la enseñanza de L2 para inmigrantes (Propuestas de Alicante y el Manifiesto de Santander)²⁷. También se publican números monográficos en revistas como *Carabela*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Entre Culturas*, *Ofrim*, *Suplementos*, *Frecuencia L*, *Textos*, *Idiomas*, *REALE* y se han abierto foros de debate o se van aportando recursos (materiales, investigaciones, monografías, etc.) en algunas webs dedicadas a la enseñanza del español como en el Centro Virtual Cervantes²⁸ o en *todoele*²⁹. Esto indica que no faltan recursos ni subvenciones, pero algunos autores reclaman que faltan objetivos claros o propuestas que combinen la lengua, la integración y la participación de este colectivo (García Parejo, 2004; Villalba y Hernández, 2008b).

La investigación respecto a la inmigración y la educación no ha tenido importancia hasta los años noventa. Por un lado, existen trabajos principalmente teóricos sobre la inmigración en contextos escolares, de primaria o secundaria, generales sobre interculturalidad y la integración (Tuvilla, 2001; Martín Rojo, 2003; Molero y Barea, 2008), la enseñanza, el aprendizaje y el currículo (Linares, 2007; Trujillo, 2007) o específicos, como la comunicación no verbal (Cabañas, 2006), sobre el estado actual de la formación del profesorado (Cuesta e Ibarra, 2007; Pastor, 2007) o trabajos empíricos sobre inmigración y el fracaso escolar (Martín Rojo y Mijares, 2007),.

La situación actual de la enseñanza a adultos no es muy disimilar de los contextos escolares y la mayoría de los trabajos parten de propuestas teóricas. Desde finales de los años noventa en que, según Grañeras et al. (1999), existían pocos estudios sobre la educación de adultos inmigrantes hasta hoy, las investigaciones en relación a la educación de adultos inmigrantes han sido escasas. De hecho, diez años después, Hernández y Villalba (2008a) creen que, a pesar del número de publicaciones dedicadas a la interculturalidad y a los inmigrantes, el panorama educativo exige

²⁷ Ambos documentos están disponibles en www.segundaslenguaseinmigración.es

²⁸ <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

²⁹ http://www.todoele.net/esl_inmigrantes.html

todavía la coordinación de los profesores, las editoriales, los investigadores, la empresa y los centros para detectar las necesidades de los estudiantes y de esta forma establecer las directrices necesarias en los programas de alfabetización, formación laboral y enseñanza de la lengua.

En los siguientes apartados se describe la situación actual de la enseñanza de castellano y catalán para inmigrantes adultos, es decir, el tipo de cursos que se ofertan en algunos centros, los materiales que existen hasta el momento, y el tipo de profesorado que imparte estos cursos.

a) Los cursos y los centros

Villalba y Hernández (2010) afirman que el tipo de cursos que se oferta a los inmigrantes tiene un carácter asistencial y compensatorio y normalmente están diseñados para cubrir los niveles más básicos de la lengua. Andiñon (2006) cree que esto se debe a que normalmente los inmigrantes no suelen registrarse en cursos de idiomas de academias o centros privados. Al contrario, los centros que se ocupan de la formación lingüística y laboral de los inmigrantes son organizaciones o fundaciones con o sin ánimo de lucro como son las ONG, centros cívicos, sindicatos, universidades, centros de inmigrantes, centros de formación ocupacional, escuelas para personas adultas (EPA) y entidades religiosas (García Parejo, 2004; Hernández y Villalba, 2008a). Más aún, en Cataluña por ejemplo muchas de estas fundaciones trabajan en conjunto con el *Consorci de Normalització Lingüística* para la enseñanza del catalán.

A partir de los datos aportados por el Centro Virtual Cervantes (CVC), García Parejo (2003) e Hita (2005) hemos recogido algunos de los cursos para inmigrantes adultos que se realizan en el territorio español y que tienen como objetivo la enseñanza de la lengua en sí misma o a través de otras actividades.

Tabla 14. Cursos para inmigrantes

Cursos de lengua	<ul style="list-style-type: none">▪ Formación básica▪ Formación general y de acceso a enseñanzas posobligatorias▪ Formación profesional y cursos para cada sector laboral▪ De lengua específicos para comunidades concretas▪ De formación y actualización cultural y social▪ Cursos para mujeres y madres inmigrantes▪ Cursos de alfabetización
Programas de integración y lengua	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividades para favorecer el conocimiento entre inmigrantes y autóctonos▪ Proyectos concretos para comunidades extranjeras representativas en algunas localidades españolas.▪ Integración a través de la cocina▪ Educación y Formación Vial

Fuente: elaboración a partir de datos de CVC; García Parejo, (2003); Hita (2005)

Casi todos los centros disponen de una oferta educativa similar. Lo que los distingue es que algunos cuentan con un equipo multidisciplinar de asesoramiento no solamente lingüístico (para profesores y alumnos) sino también laboral, jurídico, sanitario o de vivienda (García Parejo, 2003). Pero, en general, los cursos de lengua se presentan de dos maneras.

- a) Programas en los que la lengua es el fin en sí mismo.
- b) Programas en los que la lengua sirve de vehículo para aprender otras cosas (profesión, cultura, sociedad, etc.).

Mientras en algunas asociaciones (Cruz Roja, Cáritas y ASTI o algunas asociaciones de vecinos) la enseñanza de la lengua se vincula desde el principio con otros programas de acogida, como en los EPA, donde se complementa la formación laboral con grupos de apoyo en la lengua (sobre todo comprensión y expresión escrita), en otras como en el MEC o en el CODEF (Centro Obrero Formación) en Zaragoza, la enseñanza del español se presenta como un bloque separado dentro de otros programas de formación para el empleo o para el graduado escolar, por ejemplo (García Parejo, 2003; Hita, 2005).

- a) Programas en los que la lengua es el fin en sí mismo:

Los cursos más numerosos son los de formación básica en la lengua. En situaciones excepcionales también se han realizado

cursos en el propio domicilio de los estudiantes que, debido a su actividad y horario laboral, no podían asistir a los centros. En 2003, por ejemplo, la Fundación Largo Caballero, dentro de su programa ITINER, desarrolló cursos de este tipo.

En ocasiones también existen cursos de lengua para comunidades concretas, sobre todo cuando provienen de alfabetos con caracteres diferentes al latino o por la tendencia de algunos colectivos a agruparse en algunos barrios. L'Associació Sociocultural La Formiga, de Barcelona, por ejemplo, ofrece dos cursos de acogida destinados a la comunidad china. El primero, ofrece información y asesoramiento de deberes y derechos en el trabajo y de asesoramiento jurídico, de recursos, de atención de las dificultades por las diferencias de idioma y cultura y orientación a la formación de catalán y castellano adaptado a las necesidades concretas del colectivo chino. El segundo, se basa en la enseñanza de la lengua adaptada a esta comunidad por las particularidades lingüísticas de su sistema tradicional de aprendizaje. Además, se centra en cinco áreas básicas que permitan al individuo desenvolverse con autonomía en la sociedad receptora: sistema educativo, sistema sanitario, temas administrativos y legales, temas laborales y acercamiento a la cultura catalana.

b) Programas en los que la lengua sirve de vehículo para aprender otras cosas (profesión, cultura, sociedad, etc.):

El desarrollo tecnológico y económico exige una cualificación y formación específica con la que algunos de los estudiantes no cuentan o es diferente a la que desarrollaban en su país (García Parejo, 2003; Villalba y Hernández, 2007b; Pajares, 2010). Por tanto, existen cursos dirigidos a personas que necesitan una formación ocupacional, como los cursos de español con fines laborales, que sirven como instrumento de acceso y promoción en el mercado de trabajo (García Parejo, 2003; Hernández y Villalba, 2008a), sobre todo en los sectores de servicios (hostelería y empleados de hogar, principalmente) y la construcción, ya que son los puestos que más ocupan los extranjeros en el estado español (Pajares, 2010). Según Villalba y Hernández (2007b) si se compara con otros países europeos o con Estados Unidos, en España los programas que vinculan lengua y formación ocupacional son escasos. Además, el profesorado desconoce el mundo del trabajo de los estudiantes y las necesidades formativas

para cada puesto (García Parejo, 2003; Villalba y Hernández, 2007b).

En España, los sindicatos como Comisiones Obreras (CCOO) y Unión General de Trabajadores (UGT), por ejemplo, elaboran materiales y cursos específicos para los programas de formación de jóvenes trabajadores, mujeres e inmigrantes con la lengua como medio para la integración. Otros cursos con objetivos similares son, por ejemplo, cursos específicos de español para la inserción laboral, para mujeres y adolescentes, que ofrece la asociación ASILIM (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid) o el programa PROFIT, coordinado por la Secretaría de Comercio y Turismo, que ofrece un curso para personas que necesiten formación específica en atención al cliente y servicio de hostelería y que tenga pocos conocimientos de catalán.

Existen también algunos programas específicos para mujeres que no trabajan fuera del hogar y cuya competencia en la L2 es muy básica. *Mamá aprende español*, por ejemplo, es un programa dedicado a madres inmigrantes que desconocen la lengua y que se ofrece con el objetivo de ayudarles a vencer los problemas lingüísticos, que les limitan en la participación de las actividades escolares de sus hijos (como ayudarles con los deberes) y en la vida cotidiana, para la que a veces dependen de sus hijos que les hacen de traductores (Melero, 2003).

Existen otros programas de integración que suelen ser proyectos concretos en localidades pequeñas con el objetivo de promover el contacto entre autóctonos e inmigrantes. En la comarca del Bajo Cinca (Huesca) la asociación El Puente/Lo Pont cuenta con actividades que tienen el objetivo de favorecer el conocimiento y la relación entre personas que llegan de diferentes lugares (tanto asentada como temporal). En Salt (Girona) coordinan un proyecto llamado *Cercles de conversa* que combina el aprendizaje de lenguas con la convivencia y la cohesión social a través de la creación de espacios de contacto entre la población. Este plan ha sido además adaptado a otros centros de adultos de otras localidades, como en Mataró.

Dentro de los proyectos de integración se incluyen por ejemplo cursos de cocina, como el desarrollado en el EPA Agustina de Aragón (Móstoles), en el que se combina el aprendizaje de la lengua con el contacto directo con la cocina española y de otros países. Asimismo, son ahora habituales los programas para la

obtención del permiso de conducir. La motivación de estos cursos es la facilitación para encontrar trabajo y de esta manera integrarse y mejorar la calidad de vida. Estos cursos se desarrollan en asociaciones de barrio, los EPA y la Dirección General de Tráfico.

b) Los materiales

En relación a los materiales que se utilizan para la enseñanza de lenguas para inmigrantes adultos, algunos autores coinciden en que estos son todavía deficientes o insuficientes (García Parejo, 2004; Andión, 2006; Miquel, 2008). Además, según García Parejo (2004) la precariedad de los materiales se debe a que a veces este campo se trata más como un negocio que como una actuación social. Por eso, Andión (2006) y Villalba y Hernández (2010), por ejemplo, creen que el poco prestigio profesional del que cuenta la enseñanza para inmigrantes y las escasas posibilidades de comercializar o hacer negocio dificultan el apoyo de las editoriales para la producción de materiales. Para Villalba y Hernández (2008b) esta deficiencia se debe a que a) excepto por el Centro Virtual Cervantes no se ha creado un espacio donde se recojan los materiales existentes y b) los profesores de los centros han creado sus propios materiales (que usan los mismos recursos que se utilizaban hace 10 o 15 años). Respecto a este último punto, Miquel (2008) cree que la creación de nuevos materiales por parte del profesor es una tarea ardua, aunque este es el único que conoce la realidad del aula. Por tanto, la autora fomenta la adaptación (pero no la creación) de los materiales según las necesidades de los alumnos.

Raga y Ortí (1997) y Martí y Moliner (2003) consideran que los métodos de español para inmigrantes están pensados para un grupo de estudiantes con unas características económicas y socioculturales diferentes a su realidad, como los turistas o estudiantes extranjeros, que asisten a centros privados. Por ejemplo, los ejercicios que se proponen se ambientan en lugares que no corresponden a los frecuentados por el inmigrante: el museo, la universidad, etc. Martí y Moliner (2003: 581) en su experiencia con estudiantes rumanos explican lo siguiente: “nos hallamos inicialmente en un periodo de incertidumbre y desamparo tal, que tuvimos que recurrir a la fotocopia y a la improvisación”.

Para Villalba y Hernández (2008b: 21-22) los materiales de español para inmigrantes tienen unas características comunes:

- Importancia excesiva del componente léxico (agrupados según temas, con ilustraciones de calidad variada, con traducciones, etc.).
- Son unidades didácticas sueltas, con una relación solamente temática. Además, se utilizan como referente las unidades temáticas diseñadas para los cursos de Educación Primaria.
- Las explicaciones gramaticales, pragmáticas o discursivas son prácticamente inexistentes o muy básicas.
- No existe un trabajo sistemático de las diferentes destrezas lingüísticas y falta una programación que pueda evaluar el progreso de los estudiantes

Miquel (1995), García Parejo (2003) o Hernández (2003) apoyan el uso, con las debidas precauciones, de materiales convencionales para los cursos de ELE para clases con estudiantes inmigrantes. La precaución a la que se refieren estas autoras tiene que ver con el tipo de actividades que contienen los materiales de ELE. A veces, técnicas o instrucciones del tipo rellenar huecos, según ellas o Raga y Ortí (1997), no se pueden utilizar en las clases a inmigrantes. Consideran que al estudiante le cuesta más entender la mecánica del ejercicio que el ejercicio en sí, ya que son técnicas de aprendizaje con las que los estudiantes pueden no estar familiarizados (gráficos, elección múltiple) y las actividades presuponen esquemas cognitivos compartidos universalmente. Miquel (1995) y Hernández (2003) proponen tomar precaución, además con temas irritantes o humillantes, actividades estereotipadas sobre la C1 y la C2 o la imposición de modelos únicos de comportamiento (cultural y social).

Aunque todos estos aspectos se refieren a los materiales para inmigrantes, estos también están siendo cuestionados para los cursos convencionales de ELE (Areizaga, 2002; Barroso, 2002; Paricio, 2005). Ruíz (2008) realiza una comparación entre un material específico para ELE (*Aula*) y otro para inmigrantes (*Forja*). La conclusión a la que llega es que aunque este y otros manuales para inmigrantes incluyen temas transversales que no aparecen en los de ELE (educación para la salud, orientación laboral, participación ciudadana, etc.), le falta cohesión interna, maquetación y diseño. Al contrario, el de ELE sí que cuenta con estas características pero tiene una visión etnocéntrica cuando se presentan ejemplos de personajes y lenguas de los estudiantes.

Miquel (1995) y Villalba y Hernández (2008b) coinciden en que el mayor problema en la creación de materiales consiste en el diseño de un programa específico. Para ellos, un currículo adecuado a partir del cual puedan manejarse los manuales de lengua es la base de la que todos los cursos han de partir. Con ese fin, el Instituto Cervantes (2005) ha creado un documento, el *Español como nueva lengua: Orientaciones para un curso de emergencia*³⁰, destinado a inmigrantes adultos en el que se propone un programa para los cursos con propuestas didácticas y orientaciones metodológicas.

Villalba y Hernández (2002) también han diseñado un programa para la enseñanza a adultos inmigrantes alfabetizados de nivel inicial, dividido en temas (los papeles, la ciudad y el barrio, etc.), funciones (saludar y despedirse, dar nombres y apellidos, conocer y localizar lugares, etc.), exponentes (hola/adiós, buenos días/tardes/noches, perdona ¿sabes dónde está?, etc.), léxico, gramática y cultura (saludos, nombres de países, nombres y apellidos españoles, espacios de la ciudad, usos de tú/usted, etc) y que se puede aplicar a las clases, pero según los autores este un programa que no pretende ser cerrado ya que, dependiendo de las características concretas de los alumnos necesitará ser adaptado.

Partiendo de la relación de materiales para la enseñanza de L2 para adultos inmigrantes presentada en García Parejo (2003), el Centro Virtual Cervantes³¹, la guía del profesor DILE (Diploma Inicial de Lengua Española)³² realizado por la Universidad de Nebrija (2010), y Hernández y Villalba (2004), se ha diseñado la siguiente tabla con el registro de los manuales más utilizados:

³⁰ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm

³¹ <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm#Adultos>

³² Examen de certificación lingüística de español para inmigrantes

Tabla 15. Manuales de enseñanza de castellano y catalán para inmigrantes adultos

Manual	Autor(es) y/o Asociación	Características
<i>Alfabetizar. Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla</i>	Jiménez, T. et al. (1992). Melilla/Madrid: MEC/Ayuntamiento de Melilla.	6 niveles; para estudiantes marroquíes: Análisis de palabras y sílabas. Foco en la direccionalidad del trazo.
<i>Manual de Lengua y Cultura</i>	VV.AA., Cáritas (1995). Madrid: Cáritas española	1 manual de enseñanza oral y 1 manual de introducción a la escritura y materiales complementarios
<i>Contrastes: Alfabetización en español con lengua extranjera.</i>	Colón, M. J. (1998). Madrid: MEC. (3 niveles, 9 volúmenes)	Tres niveles, organizados en tres módulos que se dividen en tres unidades didácticas. Contiene CD-ROM
<i>En contacto con...Método de alfabetización para inmigrantes.</i>	Díaz, J. et al. (coord.) (2001). Madrid: ASTI	Carpeta para el alumno (6 cuadernillos con 5 unidades y anexo de sílabas trabadas).
<i>Cuadernos de alfabetización</i>	Cruz Roja española (2001). Madrid: Cruz Roja y Ministerio de Asuntos Sociales	Diccionario de imágenes, cuadernos de trabajo (sílabas directas, trabadas, inversas y pasatiempos). Juego de cartas y guía didáctica. Contiene muestras de letra manuscrita e imprenta.
<i>¿Cómo se escribe? Manual de Alfabetización para inmigrantes. Escuelas de idiomas.</i>	Campos, C. (dir.), (2007). Madrid: Obra Social caja Madrid	Manual, guía didáctica y CD audio.
<i>Proyecto Integra. Educación social de los inmigrantes.</i>	Bedmar, M. (2003). Granada. Grupo Editorial Universitario.	Fundamentación Pedagógica y Guía Didáctica. Marco teórico del proyecto, evaluación inicial, programación por niveles, diccionario ilustrado, material de alfabetización y dos manuales (nivel 1 y 2), con unidades por áreas temáticas.

Manuales de español	<i>Lengua española para inmigrantes</i>	Galvín, I. et al. (1998), Proyecto Forja. Madrid: FOREM, Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera.	Enfoque comunicativo. 10 unidades. Libro del alumno, orientaciones metodológicas para formadores y casete.
	<i>Curso de castellano para inmigrantes y refugiados.</i>	Jiménez, A. et al. (1999). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero (dos niveles).	Enfoque comunicativo. 4 niveles divididos en 9 unidades cada uno. Libro alumno y libro profesor.
	<i>Manual para la enseñanza de castellano y catalán para personas de origen chino.</i>	La Formiga (2003). Barcelona	Libro del alumno con actividades y ejercicios y guía didáctica. CD-ROM. Con orientaciones par el profesor sobre el aprendizaje de personas chinas y pautas culturales y lingüísticas del colectivo.
	<i>Portal. Español para inmigrantes, Nivel 0.</i>	Martínez, J. (2002). Madrid: Prensa Universitari	Para adultos y analfabetos, extranjeros y nativos, que se incorporan a la enseñanza reglada. 3 cuadernos de trabajo y guía profesor. Comienza
	<i>Curso práctico de español para chinos</i>	CEIICHES (Comité para la educación de inmigrantes chinos en España). Madrid	14 lecciones: 1-4 introducción al español; 5-8 conversación diaria y habilidad lectora; 9-13 elementos legales; 14 frases de uso cotidiano.
	<i>Encuentros, español para inmigrantes</i>	Alarcón, C. y Calvo, M. (2005). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Cruz Roja española	Sigue el MCER. Enfoque orientado a la acción. Cada nivel con 10 unidades, que incluyen tres apartados “¿cómo se dice?”, “fíjate” y “ahora tú”. Libro de alumno, anexo con transcripciones y glosario.
	<i>¿Cómo se dice?</i>	Íñigo, S. Rey, I. El Benai, F. (2006). Madrid: Obra Social Caja Madrid	Libro alumno y Glosario de términos y transcripción de grabaciones. CD Audio Nivel A1.

	<i>Horizontes. Español nueva lengua</i>	Sanz, F. y Díaz, C. (2008). Madrid: Instituto Cervantes, SM, Cruz Roja.	Libro alumno, CD audio, cuaderno actividades, guía profesor, 2 pósteres para el aula.
	<i>Método de enseñanza del español</i>	(2003). Madrid: Santillana / Cruz Roja	Libro alumno y guía del formador. 4 niveles. Los primeros niveles sigue el MCER.
Manuales de catalán	<i>Curs de català basic 1</i>	(2006). Barcelona: CNL.	Libro del alumno. 12 unidades (sigue el MCER), con información sobre Barcelona
Manuales de formación social e intercultural	<i>Manual de formación intercultural para grupos interculturales</i>	Cáritas española (1998). Madrid: Cáritas española.	Continuación del <i>Manual de Lengua y Cultura para inmigrantes</i> . Para personas con cierto dominio del español. Dividido en 4 áreas (presentación, familia, barrio y mundo). Carpeta con libro del alumno, libro profesor y anexo con reproducciones de documentos auténticos).
	<i>Educación Vial para personas adultas. Aprendizaje del español I y II.</i>	(2004). Madrid: Ministerio del interior	Dos volúmenes. Volumen 1: actividades gramaticales, de comprensión y láminas. Volumen 2: álbum con imágenes cotidianas relacionadas con educación vial y textos alusivos.
Manuales de formación laboral	<i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i>	De Andrés, R. et al. (2002). Madrid: Cruz Roja y Santillana Formación	Para personas con cierto dominio del español. Objetivo: afianzar conocimientos, ampliación léxica (ámbito laboral). Enfoque comunicativo. 12 unidades y 4 unidades repaso. Libro alumno y guía didáctica.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de García Parejo (2003), el CVC, la guía del profesor DILE (2010) y Hernández y Villalba (2004).

En general, se trata de materiales elaborados para cursos de alfabetización o básicos de la lengua, diseñados para todo el público inmigrante o para colectivos concretos, como el chino o el magrebí. Igual que los cursos específicos, también existen manuales diseñados para desarrollar el aprendizaje a través de cursos de educación laboral, la educación intercultural o incluso para la educación vial. Principalmente, los temas abordados en estos materiales tienen que ver con las necesidades de los alumnos, y en relación a contenidos funcionales (funciones comunicativas) que se dan en diferentes situaciones como por ejemplo: presentaciones, las compras y el consumo, el barrio, el cuerpo y la salud, los transportes, el trabajo, la vivienda, la familia, el futuro, la orientación en la ciudad, los medios de comunicación, etc.

Areizaga et al. (2005) analizan el *Manual de Lengua y Cultura: Comunicación Oral*, creado por Cáritas, con el fin de comprobar la integración de lengua y cultura y el tratamiento que se le da a esta última. A pesar de ser un manual que enfoca la cultura desde un tratamiento formativo, es decir, un aprendizaje integral a través la construcción de la identidad cultural, se encuentran incoherencias con el planteamiento intercultural adoptado: generalizaciones sobre culturas, planteamiento de modelos únicos de comportamiento y de prevención de conflictos.

Existen también infinidad de recursos en la red, así como diccionarios, traductores y blogs para profesores y alumnos, diseñados por algunos centros dedicados a la enseñanza del español, sindicatos, el ministerio de educación y ciencia, etc. A continuación presentamos algunos de ellos.

Tabla 16. Recursos en la red para el aprendizaje de lenguas

Recurso	Asociación/centro y/o web
Lecturas, unidades didácticas, foros	Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/
Documentos e investigaciones sobre enseñanza e inmigración	Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/
Material online, lecturas, canciones	http://todoele.net/
Recursos educativos y culturales	Fundación Sierra Pambley http://www.sierrapambley.org/alumnos/
Red social para aprender español en comunidades	http://www.evaes.es/
Herramientas didácticas, cuentos, bibliografía	http://aulaintercultural.org/
Recursos para la educación intercultural, con materiales didácticos, herramientas TIC, orientación para docentes	http://www.cuadernointercultural.com/
Babelex: alfabetización para personas adultas. Español para inmigrantes. Aprendizaje de la lectura y escritura	http://contenidos.educarex.es/mci/2006/06/avanza/inicio2.htm

Fuente: elaboración propia

Los recursos que se encuentran en línea y que más se mencionan en la literatura provienen de sitios como el Centro Virtual Cervantes o todoele, que en un principio se dedicaban a la enseñanza del español de manera general pero con el tiempo abrieron un nuevo espacio dedicado a la enseñanza a inmigrantes. En ellos se encuentran recursos para la clase (unidades didácticas, lecturas, etc.), monográficos y foros. En resto de los sitios se puede encontrar más material o bibliografía relacionada, tanto para

alumnos como para docentes. La última página son unidades didácticas para realizar en línea, que combinan imagen, sonido y escritura.

c) El profesorado

Miquel (1995) y García Parejo (2004) coinciden en que faltan profesionales de la lengua en los cursos que se ofrecen para los inmigrantes. Afirman que en muchas ocasiones las clases son conducidas por voluntarios o profesores de otras áreas, con poca formación en el campo de la enseñanza a inmigrantes, desde jóvenes estudiantes hasta jubilados. Además, según estas dos, el profesor de lengua para inmigrantes es diferente al profesor de cursos convencionales. Ambas afirman que el profesor de inmigrantes representa para sus estudiantes un referente de comportamiento social y cultural, que le conecta con la nueva realidad. Asimismo, Miquel (1995) cree que los primeros necesitan ser más flexibles en su concepción sobre el aprendizaje de una lengua porque, según García Parejo (2003; 2004), puede que este tipo de alumnado no comparta la idea de que una lengua se aprende mediante ejercicios, reglas, explicaciones, la interacción en el aula, la evaluación o la corrección lingüística. Por eso, para esta última autora, el profesor de inmigrantes necesita adoptar una postura crítica con los valores que se llevan al aula y debe negociar prioridades, recursos y metodología.

Actualmente en algunas universidades, como el Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid o el de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, desarrollan cursos de formación y especialización en la didáctica de lenguas para inmigrantes adultos. En ellos a veces también se incluyen temas relacionados como la ley de extranjería, la alfabetización o la educación intercultural. También en algunos de los centros que mencionamos en el apartado 2.5.1.1., como en Cáritas, ASTI, la Formiga y Acoge, también se ofrecen cursos en relación a la enseñanza y otros aspectos relacionados como la competencia comunicativa o la educación intercultural (García Parejo, 2003, 2004).

2.5.3. Los estereotipos sobre los inmigrantes y el aprendizaje de lenguas

La manera en que se ha entendido la enseñanza de lenguas a inmigrantes a veces parte de visiones estereotipadas de quiénes son los destinatarios, cuáles son sus necesidades y cómo aprenden. Además, a veces se incluye a todos los inmigrantes dentro de un mismo colectivo sin tener en cuenta características individuales o socioculturales. No obstante, algunos autores creen que no es posible tratar al grupo de inmigrantes como una unidad cerrada y homogénea sino como un complejo de personas diversas a nivel cognitivo, psicológico y social, tanto en la C1 como en la C2 (Oliveras, 2000; Tuvilla, 2001; Blas Nieves, 2004; García Parejo, 2004; Rodríguez, 2004; Andi6n, 2006; Cabañas, 2006; Zarza y Sobrino, 2007). Como vimos en el capítulo 1 (ver apartado 1.3.7.2.), los estereotipos son imágenes o moldes compartidos por un mismo grupo, y arraigados socialmente, que filtran, simplifican y modifican las percepciones (Keller, 1991).

García Parejo (2004) adapta la definición que aparece en el Informe final del Proyecto 7 del Consejo de Europa en 1986 y describe a la persona inmigrante en relación con su pasado, presente y futuro. Reflejamos aquí esta definición porque a partir de otros trabajos que exploran los estereotipos en relación al inmigrante y el aprendizaje de lenguas, creemos que esta es la percepción general que aparece en todos ellos. Así, vemos ahora esta definición general y, seguidamente, examinaremos algunos de estos trabajos. Según García Parejo (2004: 3):

Cuando lo definimos *por su pasado*, un inmigrante es:

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

Cuando lo definimos *por su presente*, un inmigrante es:

- un colono que reside en un país compartiendo los problemas e intereses de la comunidad local,

- un trabajador, que juega un papel específico en el sistema productivo,
- un no-ciudadano, sin derechos políticos y con una residencia precaria,
- un miembro de una minoría, que se distingue de otras minorías (que frecuentemente tienen connotaciones negativas),
- una persona privada de sus medios de comunicación (lingüísticos, principalmente).

Cuando lo definimos *por su futuro*, un inmigrante es:

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

En la definición de *inmigrante* aportada por García Parejo este se caracteriza por venir forzosamente de un lugar lejano, con costumbres diferentes que se manifiestan en su comportamiento. Una vez instalado en el país receptor tiene una residencia precaria y pertenece a un grupo minoritario que, además, es negativamente percibido por el mayoritario. El inmigrante, además, cuenta con derechos políticos diferentes y está privado de sus medios de comunicación habituales, como es la lengua. Su futuro es impredecible y su “condición de inmigrante” perdurará en sus acciones futuras y las traspasará de generación en generación. Según Schütz (1974), este *forastero* podría llegar a compartir su presente y futuro con el grupo al que se incorpora, pero su pasado quedará invisible para ese grupo.

En el ámbito de aprendizaje/ de lenguas, los estereotipos que giran en torno a la figura del estudiante inmigrante adulto son:

- En el aula se define por sus carencias: se trata de alguien que *no tiene, no es, no puede* (Villalba y Hernández, 2008b, 2010).

- Son marginados, desvalidos, vienen de experiencias negativas y no tienen recursos económicos (Villalba y Hernández, 2010).
- Son analfabetos o tienen niveles educativos bajos con la presuposición de que no se puede aprender una lengua si no se sabe leer ni escribir (Miquel, 1995; Hernández, 2003; Andión, 2006; Villalba y Hernández, 2008b, 2010).
- Solamente necesitan alcanzar un nivel básico de la lengua y las necesidades comunicativas de estos son solamente orales (Hernández, 2003).
- No se necesitan reflexiones gramaticales sino solo tratar temas y léxico de la vida cotidiana. Se cree que las actividades adecuadas para ellos son las que pueden utilizar en sus contextos de trabajo, por ejemplo, la construcción o la recogida de fruta (Hernández, 2003; Gómez del Estal, 2008).

Según Villalba y Hernández (2010), la mayor consecuencia de estos estereotipos en relación al aprendizaje de lenguas es que impiden reconocer las verdaderas capacidades de estas personas y ayudan a construir nuevos estereotipos sobre la ya estereotipada definición general del concepto *inmigrante*. Estos estereotipos, además, para Martín Rojo (2003) justifican el “fracaso escolar” de los inmigrantes y determinan las percepciones con las que un docente gestiona el aula. Desde la *teoría del déficit* se justifica justificar el fracaso de algunos sectores de la población, por su deficiencia lingüística (vocabulario, sistema gramatical, fallos de expresión) que además se asocia a una carencia cultural por la situación de pobreza o desestructuración familiar. Por ello, sobre todo en el ámbito escolar, se promueven clases de refuerzo que compensen estos problemas. En estos cursos se pretende que el grupo minoritario aprenda la lengua del mayoritario, sin tener en cuenta sus L1, que por tanto, es inferior, aunque depende de la lengua o nacionalidad del estudiante. Pero esta misma autora (2010)³³ señala que en otros casos se encuentran opiniones contrarias a las afirmaciones anteriores y con el fin de no estereotipar, los autóctonos, y sobre todo los profesores, caen en el error de adoptar actitudes sobreprotectoras.

³³ Comunicación personal.

2.5.4. El aprendizaje de personas inmigrantes

En el apartado anterior observamos las creencias sobre el aprendizaje de personas adultas inmigrantes a partir de las que se crean estereotipos, que de alguna forma limitan la manera en que se conciben los cursos dirigidos a ellos. Sin embargo, Gómez del Estal (2008) y Villalba y Hernández (2008b) creen que el aprendizaje del inmigrante viene dado por una multiplicidad de factores que no solo indican el fracaso escolar sino que también determinan el éxito en el aprendizaje de una lengua, como el contacto con los autóctonos (participación o ausencia), el tiempo en la C2, nivel de escolarización, los objetivos, la edad de llegada, el tipo de cursos a los que asisten, etc.

En la tabla 17 exponemos los principales factores que no solo dificultan sino también facilitan el aprendizaje de una lengua por parte de los inmigrantes adultos.

Tabla 17. Factores que inciden en el aprendizaje de una lengua por inmigrantes adultos

Situación económica, jurídica y social	<ul style="list-style-type: none">▪ Dificultades y diversos recursos
Formación previa	<ul style="list-style-type: none">▪ Formación y contextos y estilos de aprendizaje previos
Cursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Heterogeneidad▪ Continuidad y momento de incorporación
Motivación	<ul style="list-style-type: none">▪ Repercusión vital que se espere, temores, concepción del aprendizaje▪ Expectativas de futuro
Distancia social y psicológica	<ul style="list-style-type: none">▪ Percepciones de grupos sociales y expectativas de relación entre sus miembros, que condicionan la cantidad de contacto y el grado de <i>input</i> disponible
Estresores	<ul style="list-style-type: none">▪ Factores producto de la integración y que provocan estrés

Elaboración propia a partir de datos de Schumann (1976), Miquel (1995), Martí y Moliner (2003), Hernández (2003), Massó y Alcañiz (2003), García Marcos (2005), Villalba y Hernández (2010)

En la tabla 17 observamos que en el aprendizaje inciden tanto de factores externos (cursos, situación económica, jurídica o laboral, estresores, fosilización) como internos, personales o individuales (expectativas de futuro, motivación) o ambos (formación previa, distancia social o psicológica). Desarrollamos ahora en detalle cada uno de estos puntos.

Situación económica, jurídica y social

En el apartado 2.5.3., observamos que la situación económica, jurídica o laboral de estas personas sirve para justificar la estereotipación en relación a su aprendizaje. Según Hernández (2003) y Villalba y Hernández (2008) es cierto que estas personas provienen de lugares castigados económicamente, por eso migran, y que en el país receptor puede que cuenten con escasos recursos económicos o tengan trabajos precarios. Sin embargo, García Martínez (2003) cree que su situación económica no dificulta su aprendizaje ya que la persona que migra suele ser la más fuerte, joven y emprendedora. Esto quiere decir que son personas con un “potencial enorme” porque tienen iniciativa personal, capacidad de trabajo y el valor del sacrificio.

Formación previa

La mayoría de los autores coinciden en la relevancia de la *formación académica previa* de los estudiantes porque gracias a ella se impulsa el aprendizaje en el nuevo país (Hernández, 2003; Villalba y Hernández, 2008b). Sin embargo, Miquel (1995) afirma que independientemente de su formación previa, los inmigrantes adultos cuentan con una serie de experiencias y mecanismos que les permite categorizar y posicionarse ante el mundo. Cuentan con recursos de tipo cognitivo y estratégico de los que se pueden servir para incorporar otro tipo de aprendizaje, como el de la lengua. Igualmente, como sugirieron Jin y Cortazzi (1998) las culturas de aprendizaje de las que provienen y en las que basan sus expectativas los estudiantes de una lengua, son determinantes en estos contextos de heterogeneidad de culturas e individuos.

Cursos

La heterogeneidad en los cursos suele ser concebido como un factor que dificulta el desarrollo de las clases (Andión, 2006). Cada grupo es diferente, como en cualquier contexto de aprendizaje, pero también se mezclan personas con conocimientos previos, historias de migración diversas, nacionalidades, lenguas y culturas (García Martínez, 2003; García Parejo, 2003; Hernández, 2003).

El hecho de que la historia migratoria de cada persona sea diferente repercute en la *continuidad* de asistencia a los cursos. En

primer lugar, la incorporación a los cursos depende de la llegada al país y no siempre es inmediata (Hernández, 2003). Por otro lado, la continuidad se ve también afectada por el abandono de los cursos, ya que algunas personas encuentran trabajo, migran a otras ciudades o retornan a sus países (Hernández, 2003; Massó y Alcañiz, 2003). Pero para los estudiantes de incorporación tardía, Martí y Moliner (2003) proponen una solución: la *tutorización entre iguales*, es decir, las personas que llevan más tiempo en el programa “tutorizan” a los nuevos. De esta forma se consigue que los antiguos alumnos aprendan enseñando y refuerzan sus conocimientos. Además así se potencia la motivación y la relación interpersonal.

Motivación

La mayoría de los autores relacionan el aprendizaje de los inmigrantes con su *motivación* para estudiar la lengua o, dicho de otro modo, por las motivaciones o expectativas que tengan en el país al que han migrado: si van a quedarse permanentemente, el tipo de trabajo que realizarán (Martí y Moliner, 2003; García Marcos, 2005; Villalba y Hernández, 2010). Según Hernández, (2003) el interés por aprender una lengua puede resultar secundario para estas personas porque su objetivo en la C2 es trabajar. Desde una perspectiva más crítica, Soto y El-Madkouri (2005) se plantean si el aprendizaje de la L2 tiene que ver con la motivación por aprenderla o por la actitud (acogida / rechazo) por parte de los nativos.

Peirce (1995) prefiere hablar de *inversión (investment)* más que de motivación porque para ella en las interacciones entre un hablante nativo (HN) y un hablante no nativo (HNN) no solo se produce un intercambio de información sino que se organizan y reorganizan las identidades y las relaciones con el mundo social. Con este concepto, la autora pretende señalar que los aprendices *invierten* en una segunda lengua sabiendo que eso les proporcionará recursos materiales y simbólicos que aumentarán su *capital cultural* (ver Bourdieu, 1985). En su investigación Peirce estudió cómo dos mujeres inmigrantes en Canadá construían, organizaban y relacionaban su identidad con el mundo social. A través de diarios escritos por estas mujeres y grabaciones sobre eventos sociales que les sorprendían, observó que las identidades eran complejas y variables y solo podían ser entendidas tomando en cuenta las relaciones de poder, través de las que se les permitía hablar o no. Pero también encontró que estas mujeres ejercían un

contradiscurso, como el silencio, que utilizaban para resistirse o posicionarse en un lugar poderoso.

Distancia social y psicológica

El sociólogo Schumann (1976) consideraba que el éxito en el aprendizaje de una L2 dependía de la *distancia social* entre los grupos, es decir, de las percepciones de los grupos sociales y de sus expectativas de relación entre sus miembros. Por tanto, a mayor intención de contacto, mayor grado de *input* disponible y por tanto mayor posibilidad de aprender una lengua. Peirce (1995), por ejemplo, considera que la práctica en la L2 es una condición sine qua non para el aprendizaje de la lengua, tanto por exposición a ella como por oportunidades para hablarla.

Además de la distancia social, Schumann (1976) añade otros factores que, según él, inciden en el aprendizaje de una lengua.

- *Choque cultural*. Los individuos observan que las estrategias para resolver problemas en su L1 no sirven en la nueva sociedad.
- *Choque lingüístico*. Se produce cuando se percibe que la competencia en la L2 no es suficiente.
- *Distancia psicológica*. Cuando se percibe que la nueva comunidad y la relación con sus miembros es distante, se pueden crear problemas de timidez o de sentido del ridículo.
- *Estrés cultural*. Se produce porque el individuo observa un cambio de estatus social en la C2 y, consecuentemente, se crean problemas de identidad.

Para Soto y El-Madkouri (2005) el modelo de Schumann concibe al inmigrante como una categoría cerrada, que representa a un grupo con unas características culturales determinadas. Además, pone el acento en este como único responsable de su aprendizaje. Por su parte, Norton y Toohey (2002) consideran que el aprendizaje de una lengua por inmigrantes es una práctica social, en la que existen desigualdades de poder, por ejemplo cuando la competencia lingüística del HNN es limitada. En su estudio, Norton (2002) examina que el aprendizaje del inglés por mujeres inmigrantes en Canadá está determinado por las prácticas sociales y oportunidades de hablar que la sociedad receptora les permite, más que por cuestiones personales.

Para Villalba y Hernández (2010), a pesar de la exposición directa a la lengua o el aprendizaje formal, el avance en el dominio lingüístico queda estancado porque no hay estímulos suficientes para rectificar los errores o porque no se considera necesaria su modificación. Además, estos autores indican que en ocasiones no hay una exposición continuada a la lengua de aprendizaje y, en cambio, el inmigrante utilizará más su L1 en interacciones cotidianas, sobre todo las personas que viven en comunidades cerradas. Valero (2004) afirma que en ocasiones, estas personas acuden a terceros como amigos y parientes o intermediarios, que trabajan en las ONG o centros que dependen del ayuntamiento, para solucionar los problemas sociolingüísticos que se puedan encontrar en la comunicación que surge en la vida cotidiana (hospital, escuelas, banco, tiendas, oficinas del estado, etc.). Para García Parejo (2003), recurrir a mediadores lingüísticos y culturales o traductores se puede tomar como una “adicción” y esto tiene consecuencias negativas como que el aprendizaje de la lengua no se considera necesario y que no se recupere la autonomía personal, necesaria para avanzar en la sociedad.

Para cerrar este capítulo y teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolla esta investigación, nos parece pertinente mencionar el estudio de Solé (1997) en el que se examina el comportamiento lingüístico de la población en barrios centrales de Barcelona, como el Raval, las actitudes sobre el uso del catalán en algunas instituciones y el uso de la lengua entre autóctonos y algunos grupos de inmigrantes de diferentes lenguas maternas. La autora llega a las siguientes conclusiones:

- La percepción que marroquíes, filipinos y coreanos tienen del Raval es que el barrio es principalmente castellanoparlante.
- En la dimensión lingüística, los niños que empiezan a aprender el catalán desde pequeños no tienen ningún problema de aprendizaje, aunque en la escuela reaccionan de manera diferente a los cambios socioeconómicos, lingüísticos, culturales y religiosos: algunos se cierran (pakistaníes) y otros son agresivos (marroquíes).
- Muchos adultos desconocen la existencia del catalán cuando llegan a Cataluña. Aprender catalán es bueno para ellos para conseguir mejores trabajos y por razones de convivencia.
- Ser hablante de varias lenguas o haber vivido en otros países despierta el interés por el aprendizaje de la lengua del país donde se vive, aunque de forma más pasiva (a través de la radio y la televisión) que activa.

- El uso del catalán es menor que del castellano. En el trabajo suelen hablar castellano excepto trabajadores autónomos o de cara al público catalán, o porque quieren.
- El castellano se aprende antes que el catalán aunque, de forma general, existe un interés de aprender catalán para borrar el estigma o mala imagen que existe sobre ellos y el catalán, más que por querer integrarse.
- Las mujeres tienen más dificultades para aprender la lengua por el analfabetismo o nivel educativo bajo, los maridos que no les permiten asistir a clase o el trabajo, que no les deja tiempo para estudiar.

A partir de los resultados de esta investigación y el estudio de los factores que inciden en el aprendizaje de una lengua por inmigrantes adultos, ya sea castellano o catalán, podemos concluir que en el aprendizaje y el uso que los inmigrantes hacen de una lengua inciden múltiples factores como:

- Las percepciones de la lengua que se usa en su entorno social;
- Las percepciones de la lengua que cotiza más en el mercado lingüístico y que por tanto les permite acceder a mejores condiciones laborales;
- Las motivaciones respecto al futuro laboral;
- El conocimiento de otras lenguas, ya sea mediante la instrucción formal o informal;
- Experiencias previas en otros países; y
- La asistencia a clase y el nivel educativo.
-

Capítulo 3

LOS DESENCUENTROS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN VERBAL INTERCULTURAL

"La meta del entendimiento es la producción de un acuerdo, que termine en la comunidad intersubjetiva de la comprensión mutua, del saber compartido, de la confianza recíproca y de la concordancia de unos con otros"
(Habermas, 1993)

3.1. Introducción

En el capítulo anterior hemos explorado el campo de didáctica de lenguas, primero, estudiando los conceptos claves que guían la enseñanza en las aulas de hoy en día y, más tarde, en relación a la enseñanza enfocada a estudiantes inmigrantes. Como observamos en el apartado 2.3., uno de los objetivos por los que se fomenta la competencia comunicativa intercultural es para mantener las relaciones humanas, por medio de la creación de una conciencia crítica, la negociación de significados e identidades, etc. Todas estas ideas se basan en que en la comunicación entre dos personas que pertenecen a contextos socioculturales diferentes es posible que surja un conflicto, por la manera en que interpretamos el mundo, desde nuestra perspectiva, la forma en que miramos al otro, y como vimos en el capítulo 1, nuestras ideologías, representaciones sociales, etc. Por esta razón, en este capítulo queremos profundizar en el estudio del conflicto, del *desencuentro comunicativo* en las interacciones interétnicas.

En el estudio de la interacción verbal han ido apareciendo nuevos conceptos como *imagen*, *actos de habla*, *evento comunicativo*, *inferencia*, *indicios de contextualización*, etc., que, sin duda, han modificado la manera de entender la comunicación en contextos de uso determinados. A través de ellos y las disciplinas que los estudian, se pretende observar qué aspectos lingüísticos, culturales, sociales e ideológicos son relevantes en la

comunicación intercultural. Así, hemos querido observar qué aspectos entran en juego cuando surge un conflicto, dependiendo de la postura desde la que se estudia.

Para ello, primero hemos abordado el estudio del desencuentro comunicativo en la *comunicación intercultural*, su significado y sus objetivos. En segundo lugar, en un intento de acercamiento al concepto de *desencuentro comunicativo*, presentamos diversas denominaciones y definiciones que se han aportado desde diversas disciplinas. Además, exponemos dos modelos del desencuentro, malentendido o conflicto que recogen parte de las perspectivas anteriores. A partir de estos conceptos, se han revisado los enfoques teóricos que examinan el desencuentro y que combinan el estudio de la lengua y la cultura como la Sociolingüística Interaccional, la Pragmática Intercultural, el Análisis de la Conversación y la Didáctica de lenguas. Finalmente, con el objetivo de cerrar este apartado teórico y establecer una base analítica para nuestros datos, presentamos algunos estudios empíricos que se han dedicado a analizar los elementos que constituyen la estructura de un desencuentro.

3.2. El desencuentro comunicativo en la comunicación intercultural

La *comunicación intercultural* empezó a ser un tema relevante a partir de los negocios internacionales y empezó a ser estudiado alrededor de los años setenta y ochenta en otros contextos, como el de la inmigración, sobre todo con los trabajos de Gumperz (1982, 1992, 1995), o el del aprendizaje de lenguas extranjeras, como las investigaciones desarrolladas por la Pragmática Intercultural. Hoy en día, con el desarrollo del concepto de interculturalidad y las políticas de integración, la mayoría de los autores que estudian la comunicación entre culturas defienden que el contacto entre ellas es deseable, desde un punto de vista ético y democrático, pero creen que es casi inevitable hablar de conflicto cuando se trata de relaciones entre culturas por las diferentes maneras de responder o interpretar un mismo hecho (Carroll, 1988; Rodrigo, 1997, 2001; Gimeno, 2001; Soriano, 2008; Mayoral y Tor, 2009) o porque consideramos que nuestro comportamiento es normal y el de los otros incorrecto (Martín Rojo, 2003). Con el objetivo de comprender la relación entre la *comunicación intercultural* y el *desencuentro*, en los dos siguientes párrafos

estudiamos, primero, qué significa la comunicación intercultural y, a continuación, el significado que se le da al el desencuentro dentro de este tipo de comunicación.

3.2.1. La comunicación intercultural

El estudio de la *comunicación intercultural* (CI) nace por el interés de facilitar el contacto internacional, entre ejecutivos, comerciales, técnicos, etc. (Hall, 1966; Hofstede, 1984, 2005). Un ejemplo reciente es la investigación de Ribeiro (2007), que analiza el rol de los intérpretes en los negocios internacionales, en concreto entre Japón y Brasil. Según el autor, a pesar del esfuerzo del intérprete, el autor concluye que la comprensión intercultural es un oxímoron, ya que por mucho que una cultura aprenda o sepa que en la otra se procede de manera diferente, sus miembros no dejarán de sorprenderse cuando esto ocurre.

Hoy en día, con el fenómeno migratorio y el crecimiento de las relaciones entre países, la CI se ha convertido en la corriente sobre la que se apoyan otras disciplinas interesadas por el lenguaje y la cultura. En general, la CI se centra en analizar el peso de la *cultura* en las interacciones interétnicas. No obstante, algunos autores advierten que el analista se encuentra con dos inconvenientes. El primero se debe a la confusión que ha entrañado la definición del concepto de cultura (ver apartado 2.4.). El segundo tiene que ver con la dificultad para detectar qué aspectos culturales son relevantes en una interacción entre personas de diferentes orígenes. Por eso, Codó (1999b) prefiere llamar *casos de interculturalidad* (*instances of interculturality*) a estos momentos de la interacción en que los marcos culturales de cada participante son relevantes, se manifiestan en la interacción y sirven para alcanzar una comprensión intersubjetiva, esto es, que no siempre la cultura es relevante en una interacción y solo en los casos que sí lo es, se deberían llamar así.

La CI ha sido definida en varias disciplinas, como por ejemplo en los estudios de comunicación desarrollados por Miquel Rodrigo. Para el autor, Rodrigo (1999, 2000a, 2000b), la comunicación intercultural se concibe a veces como un simple contacto, pero si no hay interrelación, no hay interculturalidad. Así, Rodrigo afirma que en este tipo de comunicación al menos existen dos participantes que aportan elementos conversacionales

(presuposiciones, temas, énfasis, organización de información) similares o diferentes. Desde su punto de vista, la CI se refiere a:

"la comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales, y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas – por ejemplo grupos étnicos- dentro del mismo sistema sociocultural." (Rodrigo, 1999: 25)

Rodrigo (2000b) enumera siete elementos indispensables para alcanzar la comunicación intercultural:

- el uso de una lengua común;
- conocer otras culturas y tener interés por conocerlas;
- tomar conciencia de la propia cultura;
- eliminar prejuicios;
- empatizar, o ponerse en el lugar de otro, es decir, comprender a través de los sentimientos;
- intentar equilibrar la relación (en cuanto a poder lingüístico y social); y
- ser capaz de metacomunicarse (saber explicar lo que se quiere decir) para poder superar los problemas comunicativos.

Las investigaciones que vinculan la comunicación y la cultura generalmente parten de que todas las interacciones HN-HNN son interculturales y, consecuentemente, las intraculturales se refieren a interacciones HN-HN. Esto induce a pensar que en ellas también se incluyen las interacciones entre HN de diferentes contextos socioculturales, como un español y un hispanoamericano, o incluso que los HN de un mismo lugar geográfico comparten la misma cultura. Por ello, Hofstede (1984) o Gudykunst y Kim (1984), por ejemplo, prefieren hablar de subculturas. Por tanto, como afirma Codó (1999b), la comunicación intercultural debe referirse solamente a las interacciones entre personas que parten de diferentes marcos socioculturales, sean o no hablantes de la misma lengua.

Para Kramsch (2009), las *personas multilingües*, que aprenden una lengua o que utilizan varias en su comunicación cotidiana, se acercan al mundo con una identidad que combina las identidades o experiencias adquiridas en otras lenguas, es decir, experimentan la vida en lenguas diferentes. Por tanto, la cultura a la que pertenece una persona puede o no puede ser determinante en sus interacciones en su lengua materna o extranjera.

Por su parte, House (2007) defiende que la relación lengua-cultura no es posible cuando los hablantes se comunican en *lengua franca*. A la interacción en una lengua extranjera, para uno o ambos interlocutores, se la conoce como *interacción en una lengua extranjera (FLI; foreign language interaction*, Wagner, 1996) o en una *lengua franca* (Meierkord, 2009). Desde el punto de vista de la pragmática, los HNN utilizan convenciones culturales de su lengua materna cuando hablan una L2 (Escandell, 1995; Kasper, 2001; Meierkord, 2009) (ver *interferencia pragmática*, apartado 3.2.2.2.). Verschueren (1989) y Wierzbicka (2010), por ejemplo, en sus investigaciones observaron que los problemas comunicativos de algunos HNN cuando hablaban inglés se debían a su baja competencia lingüística y pragmática en este idioma.

3.2.2. El desencuentro comunicativo. Concepto, tipología y modelos

Encontramos algunos ejemplos de la variedad de nombres que este concepto ha tenido en inglés, como *misunderstanding*, *communicative (conversational, pragmatic) failure*, *miscommunication*, *problematic talk*, *communicative non-sucess*, *comprehension problems (or failures)*, *conflict talk*, entre otros (Linell, 1995; House et al., 2003). En castellano la terminología se reduce a *malentendido* (Beyrich y Borowsky, 2000; Oliveras, 2000; Bermejo, 2003; Soto y El-Madkouri, 2005) o *incidentes críticos* (Grupo CRIT, 2006), normalmente en el ámbito de enseñanza de lenguas. La terminología en inglés demuestra la variabilidad de acercamientos al fenómeno, dependiendo del aspecto o el interés con el que se estudia. Por ello, en los siguientes apartados nos proponemos describir cómo se ha concebido este concepto y cómo se le ha denominado, dependiendo de la postura teórica y analítica que se adopte. Finalmente, presentamos dos modelos que recogen la mayoría de estas conceptualizaciones del desencuentro comunicativo.

a) Concepto

El concepto de *desencuentro comunicativo* en la comunicación intercultural es problemático en sí mismo. Según Coupland et al. (1991), los estudios dedicados a los problemas comunicativos han

aplicado etiquetas cerradas para definirlo y esto ha supuesto una limitación en el análisis de la comunicación. Creen que este concepto necesita un estudio más sistemático y consciente, ya que anteriormente se ha estudiado desde una perspectiva moralista (usos y abusos de la lengua), como percances comunicativos o desviaciones de la norma. Por su parte, Hinnenkamp (2001), afirma que la definición general del desencuentro comunicativo no tiene rigor porque se ha tomado prestada de lo que entendemos por *conflicto o malentendido* en el lenguaje cotidiano.

Para comprender los desencuentros comunicativos es necesario primero conocer qué significa una comunicación que se lleva a cabo con éxito. Desde la manera en que en el pasado se interpretaba la transmisión de mensajes, la comunicación se alcanzaba mediante la decodificación del enunciado que el emisor hacía llegar al receptor. Según Wagner (1996), además la interpretación (o decodificación) de los mensajes no tomaba en cuenta el contexto de interacción, pero para Linell (1995) o Tzanne (2000) no es posible interpretar un significado sin tener en cuenta el contexto. Linell (1995) cree que un hablante A emite un enunciado tomando en cuenta tanto las asunciones como el propio evento comunicativo o la relación con su interlocutor B o, y considera su estado cognitivo, emocional y conativo (*recipient design* en Sacks et al., 1974 y Schegloff, 1992), (ver apartados 1.3.2. y 1.3.3.). Igualmente, en la producción e interpretación de un mensaje, los hablantes también toman en consideración el *conocimiento compartido* que, para Linell (1995), se refiere a la cantidad de conocimiento que es común para ambos interlocutores, normalmente resultado de la interacción. Aunque cree que el conocimiento compartido y, consecuentemente el entendimiento, que se requiere en una interacción puede variar dependiendo de la situación, el objetivo, los participantes involucrados o el conocimiento de la lengua.

Para Hernández Sacristán (1999: 18), la idea de un emisor y un receptor que comparten un código y un marco de referencia sociocultural no es válida porque supondría que personas de diferentes, e incluso de la misma cultura, no se pueden comunicar, ya que no comparten el mismo código lingüístico o sociocultural. Este autor afirma que “no comunicamos porque disponemos de un código, sino más bien a la inversa, disponemos de un código porque comunicamos”. Según Calsamiglia y Tusón (1999), los participantes de una interacción son más que emisores y receptores porque participan simultáneamente y construyen

activamente la conversación, en la que interpretan significados (recurriendo al conocimiento compartido, al contexto, al tipo de lenguaje usado, etc.) y negocian su relación personal.

Desde un enfoque cognitivo, Keysar (2007: 72) sostiene que un hablante desambigua por su propio bien, porque es egocéntrico, y no por el afán de ser cooperativo. Así, una comunicación exitosa, desde su punto de vista, se produce cuando el hablante tiene en cuenta el conocimiento que comparte con su interlocutor: “what I know about what my colleague knows, and what I assume about what he doesn't know, should be central to what I say”. Pero el autor considera que las personas siempre creen que han comunicado su mensaje y no dan cuenta de los problemas que pueden surgir en una interacción.

Para Gudykunst y Kim (1984), los problemas comunicativos en la interacción intercultural se deben a la *ambigüedad* y la *incertidumbre*, porque no sabemos cómo interpretar las actitudes, sentimientos y creencias de los otros. Cuando nos comunicamos con una *persona extraña*, experimentamos estos sentimientos y, consecuentemente, no queremos comunicarnos con ella. Asimismo, Schneller (1989: 469) cree que “the quality of communication depends on the intrapersonal-psychological process involved in the reduction of tension or uncertainty”. Sin embargo, Gudykunst y Kim (1984) y Gudykunst (1991) creen que nos sentimos más motivados para moderar la ambigüedad y la incertidumbre con personas extrañas, si en el futuro esperamos volver a encontrarnos con ellas o cuando esa relación suponga un beneficio para nosotros. Además, Beyrich y Borowski (2000) sostienen que cuanto más lejanas las culturas, más consciente se es de estar interactuando con personas que actúan de manera diferente y, por tanto, existe más tolerancia a la incertidumbre.

Por otro lado, algunos autores aceptan que la comunicación no es perfecta; contiene ambigüedades y es indirecta, por lo que un hablante nunca llegará a conocer el significado real y completo del mensaje enunciado por su interlocutor (Gudykunst y Kim, 1984; Coupland et al., 1991; Linell, 1995; Escandell, 2005; Keysar, 2007; Iglesias, 2010). Según Rodrigo (2000a), lo que realmente conseguimos es una *aproximación a la comunicación*. Por su parte, Codó (1999a) afirma que los hablantes a veces son conscientes de la ambigüedad del lenguaje, pero como no interfiere en el alcance de sus objetivos, la pasan por alto. Incluso, como argumenta Linell (1995), a veces la ambigüedad sirve a los

hablantes concretamente para alcanzar sus objetivos (ver apartado c), *malentendido estratégico*).

Por todo lo dicho anteriormente, actualmente se considera que el conflicto comunicativo forma parte del complejo interactivo y, por tanto, debería ser atendido como una cuestión natural (House, 1993; Hernández Sacristán, 1999; Coupland et al., 2001; House, 2007). Es más, para Humphrey-Jones (1986) y Linell (1995) los conflictos cohabitan con la comunicación, ya que los participantes de una interacción reaccionan cuando ocurre un problema comunicativo con el objetivo de llegar al entendimiento. Por su parte, House et al. (2003) afirman que al igual que la comunicación es problemática, el problema en la interacción es a su vez comunicativo. Así, las investigaciones recientes lo consideran un fenómeno complejo y contextualizado del que participan dos o más interlocutores, que co-construyen el significado, a través de inferencias y presuposiciones extraídas de la interacción y/o otros elementos contextuales (Linell, 1995; Gumperz, 1995; Bremen et al., 1996, House et al., 2003). En definitiva, según Bremer et al. (1996) y Codó (1999a), el conflicto comunicativo es un *esfuerzo conjunto (joint endeavor)* porque en la interpretación de significados, como sostiene Kramsch (2003), entran en juego las señales producidas tanto por parte del interlocutor y como por parte de uno mismo.

b) Tipología

Normalmente, los problemas o desajustes comunicativos se definen en relación a las causas que lo provocan. De forma general, Linell (1995) distingue entre *eventos comunicativos problemáticos (miscommunicative events)* que tienen su origen en el *discurso* o en el *contexto*. Los primeros se refieren a un problema identificable en cualquiera de las dimensiones lingüísticas (que incluye el lenguaje no verbal, elementos paralingüísticos, pragmáticos, gestión de turnos, coherencia, etc.). Los segundos tienen que ver con los problemas que surgen por los desajustes en el conocimiento sociocultural o compartido. Aunque creemos que existen casos en que ambos tipos pueden estar funcionando simultáneamente, la mayoría de los tipos que encontramos en la literatura revisada y que presentamos a continuación se refieren a los primeros.

Desajuste comunicativo (Miscommunication)

En Coupland et al. (1991), el *desajuste comunicativo* es el término general para describir un problema en la comunicación. Para Linell (1995) y Littlewood (2001) este concepto se refiere a las discrepancias que se producen en las interpretaciones o comprensión sobre lo que se ha dicho o hecho. Gass y Varonis (1991) añaden que el *desajuste* es observable en la interacción y, según Hinnenkamp (2001) y Banks (1991), por tanto, tiene un carácter local e interaccional.

Falta de entendimiento (non-understanding) y entendimiento incompleto (incomplete understanding)

Ambos conceptos se refieren al tipo de desajuste más básico, que se produce porque el código que se emite un mensaje no existe en la experiencia o conocimiento del interlocutor (Gass y Varonis, 1991).

Malentendido (misunderstanding)

Para Cots et al. (1990: 64), un *malentendido* se produce por “l’aplicació d’una interpretació errònia en un moment determinant de la conversa”, aunque la definición de Humphrey-Jones (1986: 1) es más concreta. Según esta el malentendido se produce “when a communication attempt is unsuccessful because what the speaker intends to express differs from what the hearer believes to have been expressed”. Por tanto, es un tipo de pseudo-entendimiento, es decir, es una comunicación que se creyó con éxito, cuando en realidad no fue así (Codó, 1999a; Hinnenkamp, 2001). Según House et al. (2003), el *malentendido* suele ser un concepto con una perspectiva unidireccional en la que se responsabiliza al oyente de no ser consciente de su falta de entendimiento. Además, según Gass y Varonis (1991), estos conflictos son más difíciles de detectar porque no se suelen manifestar en la interacción. Por tanto, al contrario que el resto de la tipología anterior, un malentendido puede no ser percibido.

Error pragmático

El error pragmático se trata de una incorrección en la dimensión lingüística y social, que se produce por las diferencias en los códigos semióticos (ver apartado 3.3.2.). En este caso se puede dar una *interferencia pragmática* que, según Kasper (2001), se produce porque los adultos, en concreto, cuando aprenden un

idioma, suelen basar sus interpretaciones bien en categorías universales, bien en las actitudes pragmáticas de su L1. Como señala Escandell (1995), el concepto de *interferencia* proviene del análisis contrastivo y alude a la transferencia de los hábitos verbales de la lengua materna (o incluso de otra lengua aprendida con anterioridad) a la lengua objeto de aprendizaje.

Para Hernández Sacristán (1999) los errores pragmáticos no se comprenden, aunque se tenga conocimiento de algunas pautas lingüísticas o sociales de una lengua y cultura concretas, como vimos en Ribeiro (2007). El autor pone el ejemplo de la distancia personal: aunque sepamos que una cultura A guarda poca distancia entre los interlocutores, si en nuestra cultura B el espacio personal es mayor, seguiremos sintiéndonos incómodos en la interacción entre A y B. Esto ocurre, según el autor, porque nuestras convenciones representan la realidad y al cambiarse por otras, se produce una incompreensión sobre lo que para nosotros es lo correcto.

Dentro de los errores pragmáticos podemos establecer una subcategorización, dependiendo de la categoría pragmática que se esté transgrediendo.

- *Error pragmlingüístico*: es el desajuste entre determinada forma lingüística y el valor performativo de esta, como los distintos códigos lingüísticos que, dependiendo de la lengua, se utilizan para un mismo acto comunicativo (Blum-Kulka, 1996).

- *Error sociopragmático*: tiene que ver con las condiciones de uso en un contexto concreto de una cierta categoría pragmática, como las diferencias de uso de “du” y “Sie” en alemán (Agar, 1994). Es decir, es el vínculo entre la acción lingüística y la estructura social o el significado apropiado (estatus, distancia social, etc.), que influye en los tipos de actos lingüísticos que se llevan a cabo y en cómo se realizan (Martínez-Flor y Usó-Juan, 2010). Para Escandell (1995), este tipo de *interferencias* son más difíciles de detectar porque no se asocian al uso de fórmulas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta y las relaciones sociales.

- *Incoativo*: para Riley (1989:237-39), este es el resultado del error en apreciar el valor real del discurso, cualitativo y cuantitativo, y se refiere a la variedad intercultural en el valor del silencio, el habla y el rol social del discurso.

- Enrollarse (*waffling*): se refiere a utilizar más palabras de las necesarias para explicar algo. Por ejemplo, en el estudio de Blum-Kulka (1996), se observa que para expresar lo mismo los HNN se enrollan más que los HN.

El choque ideológico

Las ideologías aparecen repetidamente en los discursos sobre varios eventos y desde varias fuentes y se muestran en el discurso mediante la elección de palabras u otros recursos lingüísticos que están al alcance del hablante y que esconden y revelan las opiniones de quienes los usan (Van Dijk, 2004a). Por tanto, cuando las ideologías son diferentes en los hablantes, se produce un conflicto sobre la normalidad de las cosas. Además este tipo de choques tienen una repercusión social ya que producen desigualdades sociales entre los interlocutores (ver apartado 1.3.5.)

Error no lingüístico (non-linguistic error)

Se refiere a los conflictos no verbales. En la vida cotidiana encontramos numerosos ejemplos en los medios de comunicación, por ejemplo. Recientemente, en las noticias ha sido ampliamente comentado el desencuentro que se produjo a raíz del gesto de la selección española de baloncesto imitando a los chinos (estirando sus ojos con los dedos), para anunciar los Juegos Olímpicos de Beijing en 2008³⁴, o en 2012 cuando un diplomático congoleño se dio la vuelta en el momento en que la princesa Letizia estiró la mano para saludarle³⁵.

Este tipo de conflictos surgen a raíz de la valoración de la conducta no verbal en una conversación (Riley, 1985), porque según Hall (1966), todo lo que no sean palabras (formas de hablar, movimientos, gestos, el espacio) es culturalmente adquirido o aprendido. Según Raga (2003), dentro de la didáctica de lenguas, los elementos no verbales (la distribución del tiempo, la distribución espacial y el paralenguaje) presentan muchos malentendidos interculturales, sobre todo porque son implícitos y, generalmente, resultan molestos. Por tanto, los autores que

³⁴ http://www.elpais.com/articulo/deportes/anuncio/seleccion/baloncesto/racista/ofensivo/elpepudep/20080813elpepudep_1/Tes (recuperado en enero de 2012)

³⁵ <http://www.lavanguardia.com/noticias/20120125/54245323593/congo-explica-que-diplomatico-saludo-princesa-letizia-por-malentendido.html> (recuperado en marzo de 2012)

discuten el lenguaje no verbal, están de acuerdo en que en la comunicación entra en juego lo que Poyatos (1994) define como la “triple estructura básica de la comunicación”: el lenguaje verbal, el paralingüístico y el kinésico.

En esta investigación no trataremos los conflictos producidos por aspectos no verbales pero sí los que se refieren al paralenguaje (ver apartado 5.3.2.2.).

A lo largo de la tesis, usaremos indistintamente los términos *desencuentro*, *conflicto* o *problema comunicativo* para referirnos a lo mismo y solamente hablaremos de malentendido, error pragmático o error no-lingüístico cuando los problemas sean claramente de este tipo. Pero, concretamente, hablaremos sobre todo de *desencuentro* ya que, a nuestro parecer, su definición refleja de forma general cualquier tipo de problema en la interacción. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), un *desencuentro* designa un “encuentro fallido o decepcionante”. En su segunda acepción, aparece *desacuerdo* pero aunque un problema comunicativo no se produce por el mero hecho de no compartir una opinión, algunos de los conflictos ideológicos se identifican mediante expresiones de disconformidad. Con *conflicto* nos referimos a su acepción como problema o “apuro, situación desgraciada y de difícil salida” (RAE). Por último, el *problema*, es “una cuestión que se trata de aclarar” o una “proposición o dificultad de solución dudosa” (RAE). Por tanto, con estos tres conceptos, queda claramente definido lo que entendemos nosotros por un *desajuste* en la interacción:

- Es un encuentro del que dos personas esperan una reacción diferente para la misma acción.
- Es una situación o dificultad que se intenta resolver aunque puede ser difícil de gestionar.

c) Modelos

Hinnenkamp (2001) no cree que una taxonomía sea capaz de mostrar el funcionamiento del problema comunicativo porque no es posible dar cuenta de la multiplicidad de factores que entran en juego. Para el autor, una taxonomía trataría el conflicto como algo exterior a los participantes de la interacción. Aunque estamos de acuerdo con Hinnenkamp, creemos que el investigador necesita algún tipo de categorización que le sirva para realizar un análisis

sistemático. De hecho, este mismo autor sigue la taxonomía de Linell (1995), basada en conflictos *abiertos (overt)*, *encubiertos (covert)* y *latentes (latent)*, para presentar un análisis de interacciones calificadas como conflictivas. Por su parte, House et al. (2003) afirman que las taxonomías que han aportado los estudiosos del conflicto reflejan la manera en que este fenómeno se ha conceptualizado, desde problemáticas debido al emisor o al receptor (perspectiva intrapersonal) hasta taxonomías que indican el proceso de co-construcción de ambos interlocutores (*perspectiva interaccional-interactiva*). Por ello, como dicen existen modelos más o menos cerrados, dependiendo de la perspectiva tomada.

Presentamos ahora dos modelos que clasifican los desencuentros comunicativos, en este caso malentendidos, según la causa que los produce. El primero, de Coupland et al. (1991), porque es uno de los primeros tratamientos sistemáticos del problema comunicativo y recoge las perspectivas generales del conflicto en la interacción adoptadas hasta los años noventa. El segundo, de House (2007), porque integra una perspectiva cognitivo-lingüística y porque toma en cuenta algunos fenómenos discursivos que ocurren en diferentes situaciones sociales. Estos dos modelos nos servirán, además, para analizar parte de nuestros datos (ver capítulo 8).

Coupland et al. (1991): Modelo psicosocial integrado

En su modelo se distinguen seis niveles de malentendidos que no describen, sin embargo, unas categorías únicas y fijas de análisis y que, por tanto, el mismo malentendido puede darse en varios de los niveles propuestos:

1. Malentendido inherente, irreconocible, omnipresente, e irreparable;
2. Malentendido que provoca pequeños disturbios (puede ser reconocido y reparado localmente);
3. Malentendido por conductas inadecuadas que terminan en culpabilidad o vergüenza;
4. Malentendido reconocible (y reparable) y usado de forma estratégica para alcanzar objetivos;
5. Malentendidos por causas culturales o de grupo: diferencias en cuanto a normas, expectativas, status, poder y afiliación;

6. Malentendidos de choques ideológicos: se presupone la normalidad de nuestros puntos de vista en detrimento de los del otro.

Los dos primeros y el cuarto nivel incluyen problemas menores que interrumpen la comunicación, pero son fáciles de localizar y reparar, a través de estrategias lingüísticas (repeticiones, retroalimentación, clarificaciones) o pragmáticas (estrategias de cortesía). El tercero, quinto y sexto se basan en diferencias socioculturales que inciden en la comunicación e, intencionadamente o no, provocan discriminación, desigualdad o exclusión. La reparación, aunque más complicada, puede alcanzarse mediante estrategias lingüísticas, pragmáticas o interculturales (aceptar otros puntos de vista, respetar, etc., ver apartado 2.3.).

House (2007): Tipos de malentendidos

Partiendo del modelo anterior, House (2007: 48) establece cuatro tipos de malentendidos a partir de un corpus de datos contrastivos recopilado durante los últimos veinte años en las interacciones entre HN del inglés y HN del alemán en contextos de inmersión y mediante varios instrumentos de investigación (juegos de rol, observaciones, diarios, entrevistas). Al igual que ocurría con el modelo anterior, House subraya que no se trata de categorías fijas e infranqueables.

1. *Malentendido operacional*: los hablantes dejan de prestar atención al *input* real del interlocutor hasta que el malentendido se produce y se detecta esta deficiencia.
2. *Malentendido lingüístico*: se producen en el nivel de codificación y decodificación lingüística.
3. *Malentendidos conceptuales*: por las diferencias culturales y normas de expectación.
4. *Malentendidos estratégicos*: el interlocutor los provoca para alcanzar sus objetivos (persuasión, fines propagandísticos, etc.).

Si se comparan ambos modelos, en el primero aparece un tipo de malentendido que no se encuentra en el segundo (el ideológico, nivel 6), aunque podría incluirse dentro del nivel cuatro de House. Por otro lado, en este segundo modelo aparece el *malentendido operacional*, que Coupland et al. (1991) no consideran y que se produce cuando los hablantes acceden a encuadres (*frames*, *schemata*, *scripts*) o episodios sociales en la memoria humana que

se activan automáticamente para predecir los movimientos siguientes. En ambos casos, algunos de estos problemas comunicativos se encuentran a un nivel superficial porque o bien no suponen un conflicto significativo para los hablantes, que prefieren dejarlo pasar, o bien porque los hablantes no han sido conscientes de él y, por tanto, no lo han reparado, aunque el malentendido haya supuesto más tarde un error en el valor performativo del lenguaje (Banks et al., 1991; Codó, 1999a).

En cuanto a su aplicación, el primero pretende reflejar de forma general a todas las culturas, mientras que el segundo, aunque también se expone de forma global, queda restringido a los resultados obtenidos del análisis de dos grupos concretos. Sin embargo, ambos modelos presentan categorías amplias y descriptivas que pueden extrapolarse a cualquier tipo de interacción intercultural, aunque esto no quiere decir que todos los niveles o tipologías puedan aplicarse a todas las interacciones.

A partir de la tipología y modelos presentados, para nuestra investigación adoptaremos el término de *desencuentro* para designar solamente los conflictos en la interacción de los que los participantes son conscientes y así lo manifiestan en la interacción. Esto quiere decir que a veces “the miscommunication may go unnoticed” (Keysar, 2007: 82) y se trataría de problemas *latentes* o *encubiertos* (Linell, 1995), que según Riley (1989) no significa que sus consecuencias sean menos graves sino, al contrario, al quedar sin resolver, los participantes pueden haberse quedado con una sensación de un *momento incómodo*. En estos casos, argumenta Linell, se atribuyen los conflictos a causas personales, comportamentales o intencionales, lo que puede dar lugar a juicios de valor sin fundamento, creación de estereotipos, etc. Pero estamos de acuerdo con Codó (1999a; 1999b) y Hinnenkamp (2001) en que el análisis solo se puede realizar cuando el conflicto se refleja en la interacción porque, como se pregunta Codó (1999a), *¿cómo sabe el analista que ha habido un conflicto si, aunque haya sido percibido, los participantes han decidido no hacerlo explícito?* Solo un psicoterapeuta sería capaz de descubrirlo, comenta Hinnenkamp. Por tanto, es necesario que los participantes hagan el conflicto relevante en la interacción. Pero, ¿de qué manera se hace relevante? Los autores que han estudiado el conflicto a nivel micro, manifiestan que este es identificable en el momento en que uno de los interlocutores intenta repararlo (ver apartado 3.4.3.). De esta forma queda demostrado que el significado se co-construye y se negocia en un

evento local definido. Pero a pesar de ello, a veces existe cierta reticencia para reconocer que la interpretación del autor es la misma que la de los interlocutores, porque no es posible conocer el estado mental de los hablantes cuando ocurrió el desencuentro. Según Linell (1995) y House (1997) este problema metodológico puede solucionarse mediante la triangulación de los resultados con entrevistas posteriores a los participantes de la interacción o tomando en cuenta el contexto, por ejemplo.

3.2.3. El desencuentro comunicativo y la comunicación intercultural

El estudio del conflicto en la comunicación intercultural (aunque también intracultural) es relevante por las consecuencias que acarrear. Además de interrumpir y perturbar la conversación, un desencuentro también supone una amenaza para la imagen social del interlocutor ya que se suele culpar al otro de lo que ha ocurrido (Carroll, 1988; Bremer et al., 1996; Codó, 1999a).

El *desencuentro comunicativo* que deriva de las diferencias culturales, según Hinnenkamp (2001), se ha convertido en la “raison-d’être” de los trabajos de CI porque, en palabras de Sarangi (1994: 413), existe una especie de preocupación generalizada por “diagnosing and treating miscommunication among individuals in ‘cultural’ terms”. En el mundo de los negocios o la sanidad, por ejemplo, se planifican cursos y se editan manuales enfocados a evitar los malentendidos culturales (ver *enfoque informativo*, apartado 2.3.).

Kramsch (2003) cree que la mayoría de estas investigaciones predicen que la comunicación intercultural va a ser problemática, porque los factores lingüísticos o culturales a los que se les atribuye el origen del conflicto son anteriores a la comunicación en sí, es decir, se cree que existen previamente en los hablantes. Esto ocurre, argumenta Sarangi (1994), por dos posibles razones. La primera, porque se concibe la cultura en el sentido whorfiano, es decir, se establece una relación unívoca entre lengua y cultura como proponen Tannen (1984) o Wierzbicka (2010), que Agar (1994) llama *linguaculture* (la lengua es parte de los constituyentes de la cultura y a su vez la estructura del lenguaje contiene información cultural). La segunda, porque el análisis de los desencuentros parte de una *postura esencialista* de la cultura.

Desde este punto de vista, comenta Rodrigo (2000a, 2000b), la identidad es pura y “no contaminada” y algunos elementos que la forman (género, lengua, religión, edad) se consideran cerrados y estáticos. Es una *postura asimicionalista* que concibe que la cultura es monolítica y constituye, por tanto, una unidad homogénea, estática e inmutable, que existe en la mente de las personas (Rodrigo, 2001; Kramsch, 2003).

Una *postura culturalista* (esencialista o reduccionista), como definen Malgesini y Giménez (2000) tiende a exagerar el peso de lo cultural (y excluye lo social) por lo que se magnifican las diferencias étnicas, lingüísticas o religiosas. Para Sarangi (2004) este tipo de investigaciones parten de un enfoque analítico que estereotipa (*analytic stereotyping*) y, como las investigaciones de Schneller (1989) o Banks et al. (1991), consideran que los desencuentros comunicativos debidos a la diferencia cultural son la regla más que la excepción, por las diferencias en los referentes para denominar algo, diferencias en las normas culturales o en los patrones comunicativos. Esta postura supone, como afirma ten Thije (2006), que el término cultura sirve para explicar el éxito o el fracaso comunicativo. Para Hernández Plaza (2006), las posturas reduccionistas desde las que se interpretan las interacciones interculturales, concretamente entre inmigrantes y autóctonos, dan a lugar a estereotipos, prejuicios y marginación. Esta postura, además, concibe los problemas en la comunicación como algo negativo e ubicuo, imposible de evitar. Ribeiro (2007), por ejemplo, cree que la comprensión entre culturas no es posible. En sus propias palabras:

“The idea of cross-cultural ‘tolerance’ itself demonstrates that cross-cultural understanding is not possible. When we fully understand something, it becomes part of our form of life, something we normally take for granted, and thus, something we do not have to ‘tolerate’.” (Ribeiro, 2007: 581)

Gudykunst (1991), Gudykunst y Kim (1984) y Littlewood (2001) afirman que la actuación de las personas está regida por unos guiones (*scripts*) o conocimiento previo que se utiliza para interpretar ciertos eventos (ir al médico, comer en un restaurante, comprar en un supermercado, etc.). Para Estévez y Fernández (2006) se trata de *ritos* (actos repetidos en una comunidad) y *rituales* (ceremonias que se han de cumplir siempre), que se suponen compartidos por los miembros de una cultura. Además, son normales, inconscientes y coherentes para sus miembros, porque según Hernández Sacristán (1999: 164) “los hábitos culturales son parte funcionalmente integrada en un código

semiótico de conducta y que, como tales, deben ser valorados". Para estos autores estos guiones no sirven cuando nos comunicamos con otra persona que se haya socializado en otro lugar o de manera diferente y se puede producir un conflicto porque nuestras expectativas (anticipaciones y predicciones) no se cumplen. Wierzbicka (2010), por ejemplo, examina cómo Nabokov, durante su estancia en el extranjero y en el intento de traducción de su obra se encuentra con una pérdida de estos guiones culturales que ya no le sirven para orientarse en la nueva sociedad.

Sarangi (1994) critica que trabajos como los de Gudykunst y Kim (1984) no parten de un análisis empírico y no toman en cuenta la variabilidad cultural de la que participa cada individuo. A pesar de esta crítica, Gudykunst y Kim (1984) y Gudykunst (1991) mencionan que cada individuo pertenece a varios tipos de culturas, ambientes sociales o comunidades generacionales al mismo tiempo, por lo que sería más pertinente hablar de *subculturas*. Entonces, lo que dificulta o facilita la comunicación para estos autores es el grado de familiaridad que el interlocutor suponga para nosotros y no tanto de si nos comunicamos con una persona de otra cultura. Por tanto, en la comunicación influyen otros elementos como las identidades sociales, las expectativas o el contacto previo. De ahí que utilicen el término de *extraño* (*stranger*) para referirse a la persona con la que nos comunicamos, probablemente por primera vez, y que supone el final de un continuum de la familiaridad. Este concepto va más allá del concepto de *forastero* del sociólogo Schütz (1964) porque incluye a personas que son miembros de grupos diferentes al de uno mismo, no por pertenecer a una cultura diferente sino por ser desconocidas. Por su parte, Keysar (2007) advierte que, al contrario de lo que se piense, las personas que comparten más información con otros pueden encontrar más problemas porque la gente espera que se les entienda mejor que si hablaran con otros con los que comparten menos experiencias.

Pero, por otro lado, otros trabajos adoptan la postura contraria y cuestionan que todos los conflictos en las relaciones interétnicas se deban a la diferencia cultural (Schegloff, 1988; 1992; Seedhouse, 1998; Hinnenkamp, 2001; Hartog, 2006; Rost-Roth, 2006) o incluso que en todas las relaciones interétnicas existan conflictos (Codó, 1999b). Agar (1994), por ejemplo, cree que los problemas comunicativos están presentes en cualquier tipo de interacción, tanto intracultural como intercultural. Además, desde la

perspectiva de este y otros autores se considera que los problemas comunicativos son, en términos de Agar (1994), *puntos de riqueza*, a nivel individual y social (House et al., 2003; Mayoral y Tor, 2009), porque fomentan el aprendizaje intercultural (Coupland et al., 1991; Hernández Sacristán, 1999; Hinnenkamp, 2001) y el aprendizaje de lenguas (House, 1993; Oliveras, 2000; Iglesias, 2003; House, 2007). Para ellos, los problemas comunicativos sirven para discutir, modificar, expandir, diferenciar o coordinar conocimiento en la interacción (House et al., 2003).

Ortí et al. (2006), en un estudio en el ámbito sanitario, concluyen que no hay problemas con pacientes inmigrantes sino que el desconocimiento de patrones comunicativos, costumbres y creencias, crean conflictos de expectativas. Consecuentemente, cuando las expectativas en una interacción no se cumplen, no solo pueden surgir problemas comunicativos sino que las personas que llegan a una nueva cultura, pueden sufrir un choque cultural (ver apartado 1.2.5.3.). Consideran que, por ejemplo, en comparación con el modelo comunicativo español, en concreto, el mediterráneo septentrional, el modelo sudasiático (India y Pakistán) es asimétrico, es decir, a través del lenguaje verbal y no verbal, se hacen referencias que aluden a las diferencias de edad, sexo y nivel sociocultural. En cambio, el modelo español, tiende a atenuarlas. Pero como observamos, cuando se menciona el modelo español se acota a la variedad del mediterráneo septentrional mientras que las culturas india y pakistaní se analizan como una unidad, a las que incluso se compara con otros países de la misma zona, como Bangladesh.

Veamos ahora el *desencuentro comunicativo* en la comunicación intercultural desde la óptica de cuatro disciplinas distintas: la sociolingüística interaccional, la pragmática intercultural o contrastiva, el análisis de la conversación y la didáctica de las lenguas.

3.3. Bases teóricas y disciplinas

En los siguientes apartados no pretendemos desarrollar en detalle cada teoría que ha desarrollado estudios o teorías sobre la CI pero sí presentar una panorámica general de las bases teóricas y conceptos claves de cada una de ellas, para de esta forma, llegar a comprender cómo los elementos esenciales de la comunicación interétnica se han ido desarrollando desde diferentes perspectivas.

Estas disciplinas, algunas de ellas mencionadas en el artículo de Sarangi (1994), parten de supuestos teóricos diferentes pero todas ellas comparten el interés por el estudio de la interacción comunicativa humana. Nos referimos a *la sociolingüística interaccional, la pragmática intercultural o contrastiva, el análisis de la conversación y la didáctica de las lenguas*. Así, intentamos revelar la manera en que se ha entendido la relación lengua y cultura para explicar los desencuentros entre personas de diferentes orígenes.

3.3.1. La Sociolingüística Interaccional

La *Sociolingüística Interaccional* (SI) es una de las disciplinas con mayor tradición en el estudio de los desencuentros en la comunicación intercultural (Schegloff, 1988). Según Tannen (2005), esta perspectiva considera que el *fondo cultural* (*cultural background*) de las personas influye en la manera en que se usan las *estrategias discursivas* y que la diferencia en los *estilos comunicativos* (toma de turnos, elección del tema, manejo e importancia del silencio, etc.) o las maneras diferentes de *contextualizar* el lenguaje, provocan malentendidos en las relaciones interétnicas.

Parte del marco teórico y metodológico de la SI proviene de *la etnografía de la comunicación* (ver apartado 2.4.1.). A través de la observación etnográfica y las entrevistas, comentan Gumperz y Roberts (1991), la etnografía de la comunicación es capaz de construir los eventos sociales en términos de valores y creencias asociadas, el importe social de las transacciones, las normas sobre quien puede participar, temas y expectativas apropiadas, etc. Estos autores creen que las investigaciones anteriores suelen atribuir los problemas comunicativos a las características personales de los participantes. Por ello, proponen una descripción del uso del lenguaje dentro de un marco analítico unificado tanto a nivel lingüístico como social.

Las investigaciones que parten de la SI presentan hallazgos empíricos de interacciones lingüísticas reales en encuentros interculturales, con un análisis turno por turno, siguiendo las convenciones del análisis de la conversación (ver apartado 3.3.3.) porque su interés se centra en los procesos situados de la construcción del sentido y en los procesos de interpretación. En

general, la metodología de esta disciplina tiene las siguientes características (Gordon, 2011):

- análisis detallado de las interacciones (grabación y transcripción),
- observación etnográfica (contextos naturales y observación participante),
- microanálisis de rasgos conversacionales (análisis turno por turno), y
- a veces entrevistas posteriores a los participantes.

Gumperz desarrolla las primeras investigaciones interétnicas en los años 70 y 80 con el objetivo de describir los procesos interpretativos que se realizan en la comunicación, en situaciones burocratizadas, sobre todo con personas pertenecientes a minorías étnicas en Londres (Pakistán, India o las Antillas británicas), pero con una competencia lingüística en inglés bastante alta. A través de la conducta verbal de los participantes, en su trabajo se describen los problemas sociolingüísticos que ocurren en las interacciones interétnicas y se relacionan las diferencias sociales con las diferencias lingüísticas, específicas de cada cultura (Cots et al., 1990; Tannen, 2005; ten Thije, 2006; Gordon, 2011).

Uno de los ejemplos más citados es la investigación de Gumperz (1982) en que se describía una situación de conflicto entre autóctonos y trabajadores pakistaníes e indios en una cafetería de un aeropuerto británico. Para preguntar si sus clientes querían “salsa” (*gravy*) en su comida, los trabajadores utilizaban una entonación descendente. Esto provocó quejas de los clientes, que calificaban a los trabajadores como maleducados y poco cooperativos por lo que los empleados creían que se les estaba discriminado. A través de la grabación, del análisis de interacciones y la posterior discusión con los trabajadores de la cafetería, Gumperz consiguió mostrar cómo la diferencia en la entonación de la palabra “salsa” (creciente en inglés y decreciente en hindi o urdu) había creado este malentendido. En inglés, la entonación ascendente indica “¿quieres salsa?”, mientras que con entonación descendente puede interpretarse como “aquí está la salsa, déjala o tómala”. El resultado, como vemos, fue un sentimiento de la desigualdad entre unas culturas o grupos socioculturales diferentes.

Este ejemplo, sirve, según Tannen (2005), para apuntar los elementos claves de la SI:

- pequeños elementos lingüísticos pueden llegar a ser primordiales para la producción de significados y el mantenimiento de las relaciones sociales;
- las personas de diferentes orígenes socioculturales usan convenciones distintas para producir e interpretar signos lingüísticos; y
- la diferencia en la interpretación de los *indicios de contextualización* contribuyen a la percepción y a la creación de la desigualdad social y la discriminación.

En resumen, los trabajos de Gumperz (1982, 1992, 1995) describen, por un lado, el funcionamiento de la lengua y, por otro, ponen de manifiesto los procesos sociales que entran en juego como las relaciones de poder o la negociación de la identidad. De los trabajos de Gumperz, señalamos dos conceptos claves que han conducido la mayoría de las investigaciones en SI y en otras disciplinas. Por un lado, la *inferencia conversacional* y por otro la *contextualización*. La primera es el proceso a través del cual se realiza una evaluación de las intenciones de los participantes y sobre el que se basan las respuestas. Lo que se plantea, como dicen Gumperz y Roberts (1991), es que las contribuciones de un hablante señalan si ha entendido o no lo que su interlocutor ha dicho en el turno anterior. Por otro lado, la *contextualización* se refiere a los signos verbales y no verbales (la prosodia, los signos paralingüísticos, la elección de código y la elección de formas léxicas o fórmulas del habla) que los hablantes utilizan para vincular lo que se dice con el contexto o la experiencia. Los *indicios de contextualización* además permiten al interlocutor evaluar las intenciones que se quieren comunicar (Gumperz, 1992: 230).

La relación entre estos dos términos es que los hablantes están continuamente realizando inferencias del contenido explícito e implícito a través de los indicios de contextualización del discurso. Para Gumperz (1982), por tanto, los malentendidos ocurren porque los participantes no usan bien los signos de contextualización o, como sostiene Kramsch (2003), porque los roles que se esperan, basados en experiencias previas, varían o chocan. Para Kramsch, la identidad y el rol son dos factores que afectan la manera que percibimos la realidad, que desde nuestro punto de vista es natural, objetiva y evidente.

Sarangi (1994) cuestiona que los *indicios de contextualización* sean capaces de justificar la identidad cultural de una persona durante una interacción interétnica. Además, cree que esta visión sigue entendiendo la cultura como la razón principal que explica, de manera estereotipada, los desencuentros entre personas de diferentes orígenes, porque de alguna forma los atributos culturales ya se definen a priori (ver apartado 3.3.3.).

Desde el punto de vista de la SI, el conflicto no es un impedimento para la comunicación sino que sirve para comprenderla (Gumperz y Tannen, 1979; Gumperz, 1982). En general, estos trabajos consideran que la comunicación es un proceso cooperativo, en el que una persona tiene un rol determinado respecto a su interlocutor, sobre todo en contextos institucionalizados, y por eso se pueden predecir ciertas acciones (Cots et al., 1990; Gumperz y Roberts, 1991; Gumperz, 1992; Kramsch, 2003; Gordon, 2011).

Desde esta perspectiva, Hinnenkamp (1987) analizó ejemplos de problemas comunicativos entre HN y HNN del alemán, en este caso alemanes e inmigrantes turcos o *trabajadores huésped (gastarbeiter)*. En estas interacciones el autor identificó dos tipos de fenómenos: el de *habla extranjera (foreign talk, FT)* y el de *alternancia de códigos (code switching, CS)*. Ellis (1985), desde la adquisición de lenguas, el FT se define como la manera en que un HN, a partir de la retroalimentación proporcionada por su interlocutor, un HNN, modifica el lenguaje con el objetivo de hacerlo comprensible, a través de simplificaciones y a veces incorrecciones gramaticales. Gudykunst (1991: 67) añade que el FT además implica un lenguaje en un tono más alto y en un tempo más lento de normal, con pronunciación exagerada. Por otro lado, Hinnenkamp, siguiendo a Hymes (1974), expone que el CS tiene que ver con la alternancia de dos o más lenguas, o incluso de estilos discursivos dentro de un mismo evento comunicativo.

Para el autor, el estudio del FT y del CS adopta un carácter más crítico que el desarrollado en la adquisición de lenguas, ya que las razones por las que un HN cambia su discurso al hablar con un HNN, inmigrante, tiene una base ideológica. La retroalimentación proporcionada por el inmigrante (por ejemplo, una confusión entre los pronombres *du* y *Sie* en alemán) supone un *input social estereotipado* para su interlocutor. Así, a través de este ejemplo de análisis micro el autor demuestra un nivel macro-social del intercambio: en ese momento en Alemania las palabras *integración* y *dominio del lenguaje* eran equivalentes, por lo que el uso

incorrecto del pronombre por parte un extranjero significaba una relación de desigualdad del poder simbólico.

En la mayoría de los casos, los estudios de SI se sitúan en situaciones burocratizadas o *gatekeeping encounters*. Este tipo de situaciones son encuentros que contienen convenciones específicas (profesional / laico) en las que existe un miembro del grupo dominante y otro del grupo dominado que necesita la aprobación del primero para avanzar profesionalmente o conseguir algún tipo de beneficio social. En este tipo de eventos se muestra la relación jerárquica de los roles y la distribución asimétrica del poder entre los que tienen la información y los que la piden (Gumperz y Roberts, 1991; Kramsch, 2003; Tannen, 2005). Desde este punto de vista, cuando el poder y la ideología entran en juego en las interacciones, sobre todo en contextos institucionalizados, se detectan en los discursos actitudes discriminatorias, estereotipadas o prejuiciosas que muchas veces se manifiestan en las asimetrías lingüísticas (Codó, 2003; Wodak, 2006; Bertrán, 2009; van Dijk, 2011). House et al. (2003) afirma que la elección de los temas, la elección del lenguaje y la presentación del individuo se construyen y se recrean a través del discurso. En palabras de Erickson (2001):

“What is apparent when we take a close analytic look at the practice of actual interaction among real persons is that both the persons and the situations in which they interact are never fully determined. They are continually in production, under construction, through the boot-strapping processes of contextualisation, shifts in footing, and adaptation by interlocutors to each other’s actions.” (Erickson, 2001: 160)

En este tipo de investigaciones se adoptan conceptos del Análisis Crítico del Discurso, como el de *poder* o *dominación* de Fairclough (1989) (ver apartado 1.3.4.). Esta perspectiva crítica también sigue el pensamiento de Bourdieu (1985: 11), quien afirma que los intercambios lingüísticos “también son relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”, por tanto, la cultura aquí se percibe dinámica y se manifiesta, se produce y se reproduce en las prácticas discursivas de los hablantes (Sarangi, 1994). Este enfoque permite, además, centrarse en prácticas concretas que se refieren tanto a las características culturales de los hablantes como al contexto social e institucional más amplio, es decir, permite combinar el nivel micro y macro.

En el contexto de la inmigración económica muchas de las interacciones de las que participan los recién llegados tienen lugar en situaciones burocratizadas, donde no solamente se manifiestan asimetrías lingüísticas, sino que las diferencias en el poder social o el estatus pueden incidir en las percepciones del acto comunicativo y en el desarrollo del mismo (Bertrán, 2009; Viladot, 2008; Codó 2003; Gumperz y Roberts, 1991). El lenguaje es la primera necesidad con la que se encuentran los inmigrantes y, como recurso simbólico, tiene el poder de dar o denegar oportunidades, permitiendo o no su participación en la sociedad receptora (Codó, 2003; Andión, 2006; Hernández y Villaba, 2008a).

En las investigaciones de Codó (2003) y Bertrán (2009), a partir de un trabajo etnográfico, se analizan conversaciones dentro de un contexto burocratizado en Cataluña entre inmigrantes y autóctonos. En ambas se examina el proceso de solicitud y respuesta de información; la primera en un centro de atención al inmigrante y la segunda en el centro de información de trabajadores extranjeros del sindicato de Comisiones Obreras. Aunque estas dos investigaciones difieren en su modelo de análisis, coinciden en algunas de sus conclusiones, como que los roles de cada interlocutor inciden en el desarrollo y el resultado de la comunicación. Así, existen dos roles diferenciados: uno es el servidor (el que posee la información, el experto) y el otro el usuario (el que busca información y no domina el contexto especializado en el que se encuentra).

Los trabajos de SI han sido criticados, según Tannen (2005), porque solamente se centran en los procesos lingüísticos de negociación de significado y no adoptan una postura crítica sobre los efectos políticos, sociales y económicos que rodean a los encuentros interculturales, sobre todo en los que intervienen grupos minoritarios. Sin embargo, esta autora argumenta que la SI cuenta con un tipo de estudios únicos de microanálisis que contribuyen a la comprensión sobre cómo funciona el lenguaje en interacción. Además, se toma en cuenta el contexto etnográfico en que las interacciones se desarrollan, lo cual permite una interpretación macro del discurso, y como hemos visto la mayoría de los estudios recientes de SI combinan los principios de esta disciplina con acercamientos más críticos.

3.3.2. La Pragmática Intercultural o Contrastiva

La pragmática es una disciplina que se interesa por el estudio del uso del lenguaje. Con ella se ha dado importancia principalmente a los factores extralingüísticos, que determinan no solo lo que se dice sino también la intención con que se dice. Para Sperber y Wilson (2005: 468), la pragmática se refiere a la interpretación de significados, que se realiza mediante la interacción entre los factores contextuales y el significado lingüístico. Al contrario de la perspectiva sobre la familiaridad de Gudykunst y Kim (1984) (ver apartado 3.2.3), Tannen (1984) sostiene que esta no es suficiente para llevar a cabo una comunicación exitosa y pone el ejemplo de matrimonios que, a pesar de llevar mucho tiempo juntos, se encuentran problemas comunicativos en la interpretación de pequeñas señales como las pausas o los silencios. Las intenciones se interpretan, según esta autora, a través de las señales emitidas por el interlocutor en estos ocho niveles: cuándo el estilo indirecto, la cohesión y la coherencia. Por tanto, la pragmática abarca el estudio de las intenciones comunicativas, los contextos de enunciación de las estructuras lingüísticas, los significados y la adecuación comunicativa de los hablantes (Martínez-Flor y Usó-Juan, 2010). La conversación, así, consiste en un acto interpretativo en el que entra en juego lo que se dice, lo que no se dice, lo que se dice en el contexto en que se dice y quién lo dice.

Según Hernández Sacristán (1999: 40), el acento que se ha puesto en los últimos años en los trabajos sobre interculturalidad ha promovido el interés por examinar la variabilidad de las *categorías pragmáticas*, entendidas estas como “todos aquellos elementos verbales y no verbales que sirven a la expresión de nuestra conciencia comunicativa o a la regulación de la interacción comunicativa”. Las categorías pragmáticas no son universales sino que tienen una realización y una manifestación diferente en cada cultura (o subcultura) porque se aprenden en su contexto de uso mediante unas fórmulas ritualizadas. Cada cultura establece una serie de parámetros diferentes para la comunicación que, según Escandell (2005), dependen del objetivo (intención del emisor), la distancia social (pautas por las que se rigen las interacciones entre los interlocutores), la situación (grado de institucionalización de un intercambio) y el medio (oral o escrito). Así, explica la autora, para interpretar los elementos de comunicación de otra lengua y cultura, es necesario atender a varios procesos y factores, que se completan con nuestro conocimiento de mundo. En este se halla

información sobre los referentes del mensaje y nos permite desambiguar, formular hipótesis, comprender signos no verbales y completar formulaciones inacabadas.

De aquí nace la Pragmática Intercultural (PI) o contrastiva que, a través del estudio empírico, compara los patrones lingüísticos de culturas o comunidades de habla diferentes que se ponen en uso para realizar diferentes actividades, es decir, la PI estudia la variabilidad en la comunicación y los medios de expresión con que se lleva a cabo (Tannen, 1984; Hernández Sacristán, 1999; Wierzbicka, 2010). Por tanto, la PI se puede aplicar a varias disciplinas como la didáctica de lenguas, la traducción y en todos los ámbitos de la CI en la que están implicadas dos o más lenguas y culturas (Díaz, 2003).

Para comprender el estudio del desencuentro desde la perspectiva de la PI, veamos el siguiente ejemplo que Coupland et al. (1991: 5) toman de Saville-Troike (1985). En un período de tensión militar entre Egipto y Grecia, se dio la siguiente situación:

“Los pilotos egipcios comunicaron por radio su intención de aterrizar en una base aérea de Chipre y los controladores aéreos griegos respondieron con silencio. Lo que estaban haciendo los griegos era denegar el permiso para aterrizar, pero los egipcios interpretaron el silencio como el consentimiento para hacerlo. El resultado del malentendido en este caso fue la pérdida de varias vidas cuando los griegos empezaron a disparar a los aviones según éstos se iban acercando a la pista.” (Saville-Troike, 1985: 11)

Lo que ocurrió en esta situación es que el significado que unos le dieron al silencio es lo contrario de lo que se asignaron los otros. Este desencuentro intercultural descrito por Saville-Troike en 1985 nos sirve para ejemplificar las inferencias pragmáticas realizadas por dos culturas diferentes. Hernández Sacristán (1999) afirma además que, en las interacciones verbales, algunas culturas conciben que los solapamientos y la falta de silencio, por ejemplo, demuestran interés y vivacidad, mientras que en otras implica una perturbación en la conversación.

Los estudios de PI se encargan de analizar los *errores pragmáticos*, que se suponen más graves que los puramente lingüísticos. Los primeros son menos evidentes porque son más ambiguos y el interlocutor los recibe o bien como usos erróneos o bien como usos intencionalmente descorteses (aunque también podrían tener esa intención). Por eso, un *error pragmático* puede causar daños en la relación social entre los participantes o en la imagen de uno de ellos y fomentar la creación de juicios de valor o

impresiones erróneas (Riley, 1989; Blas, 1998; Díaz, 2003; Hernández Sacristán, 1999). Esto es, si un HNN se confunde en el uso del pretérito perfecto y el indefinido la comunicación no queda dañada pero si, por el contrario, comete un error pragmático se considera que es torpe (Tannen, 1984; Riley, 1989; Hernández Sacristán, 1999). Pero para Sarangi (1994) este tipo de estudios comparativos no da cuenta del contacto intercultural y ni siquiera ayuda a conocer cuáles son las posibles causas de los problemas entre culturas.

Para comprender los elementos claves de análisis de esta disciplina, se hace necesario mencionar brevemente las aportaciones de la pragmática, concretamente, el *principio de cooperación* y el *principio de relevancia*, los *actos de habla* y la *cortesía*. No es nuestro objeto realizar una descripción de la evolución estas teorías sino examinar algunos de los conceptos claves en los que se basan las investigaciones en PI.

a) Principio de cooperación y principio de relevancia

La teoría de Grice del *principio de cooperación*, en 1975, y sus cuatro máximas (cantidad, calidad, relevancia y manera) establece que los hablantes de una lengua controlan sus interacciones gracias a la colaboración entre ellos. Es decir, para cumplir con el principio de la comunicación, el interlocutor debe decir la verdad, no ser ni muy prolijo ni muy sucinto, y hablar de manera clara y pertinente. Desde el enfoque contrastivo de la PI, se cree que el estilo comunicativo de las personas y la manera en que se transgreden las máximas griceanas varían según la cultura. Wierzbicka (1991), por ejemplo, menciona el caso de los eslavos, quienes consideran que algunas de las rutinas conversacionales de los ingleses como “*How are you*” o “*Nice to see you*” no son sinceras (máxima de calidad) puesto que supone responder de manera positiva cuando a veces no es eso lo que sienten.

Con Grice se instaura también por primera vez la noción de *implicatura*, que se crea a partir de las inferencias que un hablante debe realizar cuando su interlocutor ha transgredido una o varias de estas máximas. Esta teoría desmonta las teorías tradicionales sobre el funcionamiento de la comunicación, de codificación y decodificación de mensajes, y reconoce que la intención del

hablante (su significado) se infiere a través de muestras que aparecen en el propio enunciado y en el contexto. En general, para Díaz (2003), las teorías de Grice pusieron en evidencia el funcionamiento de una lengua porque mostraban que la producción e interpretación de significados eran procesos más complejos de los que se producen en la mera transmisión de mensajes. En relación a la comunicación interétnica, Hernández Sacristán (1999) cree que es necesario atender a estos elementos ya que a veces los HNN de una lengua tienen dificultad de ir más allá del significado literal de los enunciados y los implícitos pueden ser difíciles de detectar.

A partir de la *máxima de pertinencia* de Grice, nace la *teoría de la relevancia*, acuñada por Sperber y Wilson en 1986. Mediante este principio toda comunicación se presupone relevante. Esta teoría cognitiva, comentan Sperber y Wilson (2005), pretende dar cuenta del funcionamiento de la mente cuando interpreta enunciados. Si un enunciado es pertinente, se produce un coste cognitivo mínimo ya que la interpretación se realiza con rapidez, con el mínimo esfuerzo y de forma automática. Y si esto falla, entonces se realizan otros procesos de interpretación.

b) Los actos de habla

Con Austin (1962) nace la idea de que cada enunciado contiene tres partes, que ocurren simultáneamente: un significado literal (proposicional), una intención y otra que repercute en la acción del receptor. Austin los clasifica según la fuerza que conforma cada acto y los denomina *actos locutivos*, *ilocutivos* y *perlocutivos* o, en otras palabras, lo que se dice (acto denotativo), la intención con que se dice (ordenar, pedir, etc.) y el efecto que produce el enunciado en el interlocutor (convencer, agradar, intimidar, etc.). Pero según Díaz (2003) los actos perlocutivos, al ser respuestas a los actos ilocutivos, no constituyen lenguaje y por tanto quedan fuera del alcance de la lingüística. En su *How to Do Things with Words*, Austin (1962) considera que los hablantes de una lengua utilizan el lenguaje tanto para describir (*enunciados constatativos*) como para realizar acciones (*enunciados performativos*). Los actos performativos están compuestos por *actos veredictivos*, *actos ejercitivos* (o *ejecutivos*), *actos de compromiso*, *actos de comportamiento* y *actos expositivos*. Sin embargo, para Díaz (2003) algunos actos performativos no son tan claros ya que

insultar, por ejemplo, necesita un verbo explícito como *yo te insulto*. De esta forma se crean los *actos performativos explícitos e implícitos*.

Searle (1969) retomó esta teoría y afirmó que un *acto de habla* (AH) es la unidad mínima de comunicación y está determinado por una serie de normas o convenciones. A través de él, se realizan acciones (invitar, prometer, pedir, etc.). Por tanto, cuando se emite un enunciado, al mismo tiempo se está emitiendo un AH (un hablante H emite un enunciado E en un contexto C). Para Searle (1969) existen cinco tipos de AH ilocutivos (lo que el hablante hace cuando emite un enunciado).

- *Representativos o asertivos* (afirmar, concluir, asegurar, etc.). El hablante se compromete con la verdad del enunciado, que expresa algo acerca de la realidad.
- *Directivos o impositivos* (invitar, ordenar, suplicar, etc.). El hablante desea que su oyente realice una acción futura.
- *Comisivos* (prometer, ofrecer, amenazar, etc.). El hablante realiza un compromiso con una acción futura determinada.
- *Expresivos* (alabar, agradecer, disculparse, etc.). El hablante muestra una emoción personal o estado psicológico ante una acción ya realizada.
- *Declarativos* (bautizar, jurar, declarar la guerra, etc.). El hablante garantiza la correspondencia entre el contenido proposicional y la realidad cuando el enunciado es emitido y modifica la realidad.

Searle cree que en su clasificación Austin mezcla actos ilocutivos y performativos. Para Searle, todos los AH necesitan unas *condiciones de adecuación pragmática (felicity conditions)* para que tengan un valor performativo. Además, los actos deben cumplir cuatro condiciones: el propósito ilocutivo, la dirección de adecuación (de las palabras al mundo o viceversa), el contenido proposicional y el estado psicológico del hablante (Díaz, 2003). Para explicar estas condiciones Searle utiliza el ejemplo de las promesas: para prometer algo es necesario ser sincero, dirigirse a un interlocutor interesado en la realización de la promesa y no prometer algo que no se pueda cumplir o que cuyo cumplimiento resulte evidente.

Otra de las aportaciones de Searle es la de los *actos de habla indirectos*. Algunos enunciados emiten un *acto ilocutivo* distinto del que se expresa en la forma lingüística. Por ejemplo, *¿puedes pasarme la sal?* no es una pregunta sino una petición, cuyo

significado se obtendría por una *implicatura*, ya que el significado literal no corresponde con la intención con la que se emite. Respecto a la CI y los AH, House (1993) y Agar (1994) piensan que los mayores problemas son debidos a los AH indirectos del lenguaje, que varían según la cultura. Además, hay algunos AH que no coinciden, se denominan de la misma forma pero se realizan de manera diferente, que existen en unas lenguas pero no en otras, cuentan con diferentes partes, o se especifican en diferente grado.

En la literatura revisada, observamos que la mayoría de las investigaciones empíricas que combinan la CI y los AH, lo hacen junto con el *principio de cortesía*, que describimos en el apartado siguiente. Esto es así porque se considera que existen *AH amenazantes* a la imagen del interlocutor y por tanto inapropiados según el contexto (House, 1993; Díaz, 1993; Holmes et al., 2008). Por tanto, como afirma Hernández Sacristán (1999), el lenguaje, a través de determinados hábitos comunicativos, es un reflejo del etos cultural, es decir, el conjunto de actitudes que determinan la manera en que se llevan a cabo otras prácticas sociales.

c) La cortesía

Fraser (en Haverkate 1994: 16) define la *cortesía* como el *contrato conversacional* que se crea entre los hablantes de una lengua, por medio del cual se establecen una serie de derechos y obligaciones mutuas. En caso de que uno de los hablantes no lo cumpla, se considerará que está siendo más o menos descortés.

En los años setenta, Lakoff (1973) ya habla de la *máxima de la cortesía* (sea claro y sea cortés), que para la autora existe con el objetivo de minimizar posibles conflictos en la interacción: *no se imponga, ofrezca opciones y refuerce los lazos de camaradería*. Para ello, un hablante utiliza formas indirectas, peticiones, crea posibilidades, muestra interés, etc.

En la misma línea, en los años ochenta, Leech (1983: 173) añade al principio de cooperación griceano el *principio de cortesía*, según el cual los hablantes mantienen o modifican lazos de relación. En su clasificación de actos se encuentran los que apoyan totalmente la cortesía (felicitar, hacer un cumplido), los que son indiferentes a ella (afirmar, declarar), los que entran en conflicto con ella (pedir, preguntar) y, por último, los que se realizan en contra del

mantenimiento de la relación entre interlocutores (amenazar, acusar, reprochar). Asimismo, el autor propone una taxonomía de máximas corteses que consisten en una relación coste-beneficio por la que cuanto mayor es el coste y menor el beneficio, el acto resulta más descortés para el hablante, y al contrario. Las máximas de cortesía son:

- *máxima de tacto* (minimizar el coste y maximizar el beneficio al otro),
- *máxima de generosidad* (minimizar el beneficio y maximizar el coste propios),
- *máxima de aprobación* (minimizar el reproche y maximizar el elogio del otro),
- *máxima de modestia* (minimizar el elogio y maximizar el reproche propios),
- *máxima de acuerdo* (minimizar el desacuerdo y maximizar el acuerdo entre el yo y el otro)
- *máxima de simpatía* (minimizar la antipatía y maximizar la simpatía entre el yo y el otro).

Un poco más tarde, Brown y Levinson (1987) estudian la cortesía teniendo en cuenta la noción de *imagen (face)* de Goffman (1956). Los autores argumentan que existen *actos que amenazan la imagen (AAI) (face threatening acts)*, por ejemplo, invadir el *territorio* de una persona, etc. Para Goffman (1956, 1964) la interacción está organizada y estructurada socialmente. Se trata de un acuerdo mutuo y regulado por medio de *rituales* (conversaciones), donde la *imagen*, los significados y las acciones se negocian a través del turno de habla, que no se solapa con el anterior durante mucho tiempo (ver apartado 3.3.3.). Además, en la negociación, los hablantes adoptan una *posición (footing)* que se manifiesta mediante elementos lingüísticos y no lingüísticos. Los cambios de posición indican la organización de las diversas secuencias de interacción que derivan de la aplicación de unos *marcos (frames)*, es decir, de unos patrones (sociales y cognitivos) de la interacción (o ritual).

Por tanto, el concepto de cortesía se refiere a la manera en que los hablantes mitigan, evitan o reparan los daños a la imagen del hablante. Brown y Levinson (1987) describen dos tipos de cortesía: *cortesía positiva*, que consiste en crear ambiente laxo y familiar, de identificación con el interlocutor, es decir, ser apreciado por los demás, y *cortesía negativa* a través de la que se dan opciones para el que interlocutor no se sienta obligado de realizar lo que se

le pide (no sufrir imposiciones de los otros y mantener la autonomía). Los autores se interesan en observar cómo, a través de enunciados lingüísticos y no lingüísticos, los hablantes intentan conservar su imagen y no dañar la imagen pública. El grado de cortesía, por tanto, se expresa según el nivel de *amenaza a la imagen pública*: abierta (mostrar la intención) y directa (ser claro y conciso); abierta e indirecta (mitigar el daño), con cortesía positiva; abierta e indirecta, con cortesía negativa; encubierta (no expresar la intención con claridad, por ejemplo, con oraciones impersonales).

Matsumoto (1988) considera que el concepto de *imagen* de Brown y Levinson no incluye el de *identidad social*, de especial relevancia en las sociedades japonesa y china. Por ello, Spencer-Oatey (2002) retoma el concepto de imagen y con él se refieren a la autoestima y a la manera positiva en que queremos ser evaluados. Para la autora, existe además una imagen social que está determinada por el rol que ejercemos en la sociedad y por nuestra identidad pública.

Los autores que se dedican al estudio de la cortesía creen que este concepto es crucial para el análisis de los intercambios interculturales, porque se considera que la cortesía regula todos nuestros intercambios comunicativos y es necesaria para el mantenimiento de las relaciones sociales, para evitar o reducir el conflicto con el interlocutor (Escandell, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999; Hernández Sacristán, 1999). Aunque la cortesía existe en todas las lenguas y culturas, su realización puede variar, sobre todo porque pueden ser pautas implícitas (Haverkate, 1994).

d) La cortesía y los actos de habla

La relación entre la cortesía y los actos de habla es que un AH que en una cultura parece cortés no lo es en otra, como por ejemplo las peticiones o las quejas (Díaz, 2003). A veces incluso, en vez de mitigar un enunciado produce un efecto contrario. Es más, algunas culturas prefieren utilizar actos indirectos con la intención de ser corteses, sin embargo, el resultado puede ser desafortunado o malinterpretado por un interlocutor de una cultura que utiliza actos de habla más directos (Escandell, 1995). Los AH indirectos que se utilizan con el objetivo de ser cortés, se denominan *estrategias encubiertas* (*off-record strategies*, en Brown y Levinson, 1978), como las que ejemplifica Escandell (1995): las formas

impersonales, los plurales de modestia, expresiones vagas o incompletas y la imprecisión temporal.

La mayoría de las críticas apuntan que estos conceptos han intentando aplicarse universalmente cuando en realidad solamente partían del estudio empírico de una lengua, el inglés (Wierzbicka, 1991; Escandell, 1995; Hernández Sacristán, 1999; Díaz, 2003). Schegloff (1992), además, cree que los AH se conciben como objetos autónomos sin tener en cuenta el contexto en el que los participantes los producen.

3.3.3. El Análisis de la Conversación

Nos proponemos en esta sección describir cómo el Análisis de la Conversación (AC) ha establecido el vínculo entre lengua y cultura, aunque para ello primero será necesario hacer referencia a algunos de los conceptos más relevantes de esta tradición.

El AC comparte con otras disciplinas—la filosofía del lenguaje, la sociología, la antropología, el análisis del discurso, etc.—la idea de que la conducta se produce y reproduce en la conversación. El habla y lenguaje son algo más que una representación del mundo y sirven para realizar acciones sociales concretas, que se manifiestan en la conversación, atendiendo al significado y al sentido que los participantes le dan a un hecho comunicativo. Por tanto, por medio del AC se pueden describir las estrategias que utilizan los hablantes para darse a entender y ser entendidos por otros. Esta disciplina surge a raíz de los trabajos de etnometodología de Garfinkel (1984) y Goffman (1956). Con ellos la *conversación cotidiana* comenzó a convertirse en un elemento clave para el análisis de las interacciones sociales. Ambos autores pretendían descubrir cómo las personas, por medio de reglas culturales y abstractas y de sentido común, hacen que las situaciones se conviertan en rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. Del primero, la idea más influyente es que la realidad social se construye en la interacción. Por su parte, Goffman se interesa por la organización las interacciones sociales (ver apartado 3.3.2.3.).

Más tarde, Sacks, Schegloff y Jefferson (1964) establecieron las bases para el análisis de las secuencias interaccionales, a través de conceptos como la *toma de turnos*, las *pausas*, las *interrupciones*, etc. A partir de detalladas transcripciones de las

grabaciones de diversas situaciones comunicativas, se pretendía estudiar la *estructura de la conversación* y observar las acciones sociales, esto es, estudiar la organización social de la conducta cotidiana (Schegloff, 1992; Pomerantz y Fehr, 2001; Gordon, 2011). Gracias al AC podemos observar la manera en que los participantes han ido interpretando los mensajes, y eso se muestra en el intercambio de turnos. Los sistemas de intercambio del habla espontánea consisten en estructuras organizadas y equilibradas en turnos de palabras (Sacks et al., 1974). Kerbrat-Oreccioni (1996: 6) describe la comunicación como un trabajo cooperativo: “dans l’interaction en face à face, le discours est entièrement “coproduit”, il est le fruit d’un “travail collaboratif” incessant” , por eso, el intercambio en una conversación se lleva a cabo mediante un mecanismo de producción recurrente de turnos que los participantes realizan y manejan mediante la coordinación (cambio de hablante) y negociación, en un momento pertinente para la alternancia llamados *lugares apropiados para la transición* (LAT). Estos se marcan a través de una pregunta, alargamientos de sonido, elementos léxicos, un gesto o una entonación descendente, por ejemplo (Sacks et al., 1974; Cestero, 1994; Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 2002; Cestero, 2007).

Según ten Have (2007), el AC surgió tras el descubrimiento de que el significado de un enunciado depende de su posición secuencial. Para este autor existen dos tipos de AC. El primero, *el AC puro*, se dedica al estudio de la institución como entidad propia mientras que el AC que estudia la organización de la interacción en la institución (toma de turnos, distribución de la palabra) o las actividades de esta, se trata del *AC aplicado*. Pero en general, se estudia la organización del habla, sea cual sea el contexto en que se produce. Por tanto, las conversaciones son eventos que se organizan colectivamente. Así, el AC explica no *por qué se hace* así sino *cómo se hace*. Siguiendo a ten Have (2007: 9), el AC es necesario para el análisis de cualquier interacción por las siguientes razones:

- trabaja el fenómeno de cerca;
- interpreta detalladamente la actividad interactiva, a través de grabaciones y transcripciones;
- puede tomar en cuenta algunos detalles o matices que no se observan a través de otro tipo de análisis; y
- trabaja con datos que se producen de forma natural.

Los trabajos que siguen esta disciplina analizan grabaciones de audio o video de situaciones que ocurren de forma natural con el objetivo de, inductivamente, observar los aspectos verbales y no verbales relevantes para la interacción, como por ejemplo el manejo de los turnos, los solapamientos, las secuencias temáticas o los aspectos extralingüísticos (Cots et al. 1990). Sin embargo, dependiendo del objetivo de la investigación, los datos que se recojan sugerirán un tipo de análisis más o menos detallado.

Según Wagner (1996) la *versión débil* del AC se centra en el estudio del intercambio de turnos y no contiene una perspectiva múltiple de la interacción, o ni siquiera puede dar cuenta de las interacciones interculturales. Si bien, la *nueva perspectiva* del AC también toma en cuenta aspectos culturales o de contexto, aunque siempre que los participantes orienten el habla hacia ellos (Seedhouse, 1998). En palabras de Schegloff (1991):

“it is a problem of analysis to be worked at: how to examine the data so as to be able to show that the parties were, with and for one another, demonstrably oriented to those aspects of who they are, and those aspects of their context, which are respectively implicated in the ‘social structures’ which we may wish to relate to the talk.” (Schegloff, 1991: 52)

La mayoría de las disciplinas anteriores parten de un análisis micro de las interacciones y para ello utilizan las herramientas proporcionadas por el AC porque solamente a través de un análisis de detallado de la conversación, donde se muestra la orientación de los participantes, se puede examinar la influencia de la cultura en la CI. Para el AC, el lenguaje refleja el contexto social y cultural, aunque al mismo tiempo los participantes de una interacción estén orientando su habla desde marcos culturales específicos (Schegloff, 1991; Seedhouse, 1998; Codó, 1999a, 1999b; Hinnenkamp, 2001). Por tanto, la estructura social y marcos culturales son factores que inciden en la comunicación y que el AC toma en cuenta, pero siempre y cuando estos no constituyan previamente un sesgo analítico. Es decir, el AC cree que describir las características socioculturales de los hablantes *a priori* conlleva a una interpretación errónea de los datos porque no se sabe cuál de estos aspectos son relevantes para la interacción (Schegloff, 1992; Seedhouse, 1998). Gracias a que el AC considera que la conversación representa y crea la organización social entre los participantes, se cree que en ella las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea (Cots et al., 1990; Schegloff, 1991, 1992; Tusón, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 2002; ten Have, 2007; Gordon, 2011).

El AC es normalmente criticado porque no toma en cuenta el contexto en que se desarrollan las conversaciones. Sin embargo, dentro de esta disciplina, son muchos los que defienden que las acciones comunicativas están determinadas por el contexto, pero estas, a su vez, también lo producen, confirman o ajustan (Schegloff, 1992; Tusón, 2002). Además, la nueva perspectiva del AC, sostiene Codó (1999b), aporta las herramientas adecuadas para combinar una visión micro y macro de la interacción social, incluso para combinarlo con otros datos etnográficos, que den cuenta de las percepciones, la relación social entre los participantes y otros factores contextuales (Cots et al., 1990; Cicourel, 1992; Codó, 1999b; Tusón, 2002) o con un enfoque discursivo o sociolingüístico. Por ejemplo, Cestero (2007), comparó los estilos conversacionales de los hombres y las mujeres mediante el análisis de turnos, interrupciones, etc., y con el objetivo de dar cuenta de las variaciones encontradas en sus resultados, recurrió a cuestiones típicas de los estudios del discurso como el poder o la solidaridad.

Elementos claves de análisis

Señalamos los elementos claves que forman la *mecánica conversacional* y que muestran la organización en turnos, sobre todo, fijándonos en aquellos que se utilizan para describir los aspectos conversacionales relevantes en los estudios de CI. No describiremos cada uno de estos elementos con todos los matices que se han ido estableciendo a medida que ha ido evolucionando esta disciplina aunque ofrecemos una breve descripción general de cada uno, ya que nuestro análisis micro parte de algunas convenciones del AC.

Existen dos tipos de turno, que se distinguen por su uso y su función en la comunicación. Ambos suelen estar presentes en cualquier tipo de evento comunicativo, pero en especial en una conversación (Cestero, 2007). El primero, *el turno de habla*, es el periodo de tiempo en que un hablante comienza a hablar y concluye cuando deja de hablar. El mensaje se emite con la intención de comunicar información (Cestero, 1994). Sin embargo, el segundo, *el turno de apoyo*, tiene la función de expresar que la conversación está siendo comprendida y atendida, con el uso de *continuadores* del tipo “sí”, “claro”, “ya”, “hm”, etc. El interlocutor que emite este tipo de *elementos reguladores*, no tiene la intención de robar el turno, sino de apoyar el de su interlocutor, animándolo a que continúe. Del mismo modo, existen otro tipo de turnos de

apoyo, los *elementos fáticos*, emitidos por el hablante para asegurarse que su interlocutor está siguiendo la conversación (Kerbrat-Orecchioni, 1996). En la tabla 18 exponemos algunos de los elementos básicos de la interacción que estudia el AC.

Tabla 18. Elementos claves del Análisis de Conversación

Aspecto	Descripción
Par adyacente	Dos turnos consecutivos entre dos hablantes diferentes. Dado el primero, se espera que se produzca el segundo (pregunta-respuesta, saludo-saludo, etc.). Además, se prefieren unos pares adyacentes (invitación-aceptación) por encima de otros (invitación-rechazo) (Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 2002; Schegloff, 2010).
Interrupción	Acción por la que se impide el comienzo, la continuación o la conclusión de un mensaje. Son alternancias inapropiadas que se reflejan mediante la superposición del habla (Cestero, 1994, 2007)
Solapamiento	Dos o más personas hablando a la vez (Tusón, 2002). Fenómeno que se produce en toda interrupción. Caracteriza y señala alternancias impropias de la conversación. Está condicionado por la falta de atención a las indicaciones de la conclusión del mensaje (Cestero, 1994).
Prosodia	Entonación (curva melódica y tono), intensidad (volumen) y ritmo (pausas). La prosodia sirve para indicar la intención del enunciado: ironía, dulzura, agresividad, relaciones de poder, etc. (Tusón, 2002).
Paraverbales	Elementos vocales no lingüísticos que se producen con el aparato de fonación humano, como la voz (intensidad y timbre) y las vocalizaciones (sonidos o ruidos del tipo “buf”, “mm”, “ajá”, etc.), las risas, los suspiros y los silencios. Estas últimas se refieren a inhalaciones, risas, onomatopeyas, silbidos, carraspeo, por ejemplo, y pueden servir para mostrar incompreensión, desagrado, desacuerdo, impaciencia, pedir el turno, etc. (Tusón, 2002; Raga, 2003).
Kinésica	Gestos corporales, significativos para la comunicación, que acompañan a las palabras o las sustituyen (Tusón, 2002; Raga, 2003).
Proxémica	Uso del espacio (individual y social). Se refiere al lugar que ocupa cada persona, los cambios de lugar de los participantes, el valor de la situación y la posibilidad de moverse. También tiene que ver con la distancia entre los participantes en un intercambio (Tusón, 2002). Por tanto, contiene un nivel macro (lugar de la interacción) y un nivel micro (distancia personal entre hablantes, posturas, contacto físico, etc.) (Raga, 2003).
Distribución del tiempo	La distribución del tiempo tiene un nivel macro (duración de la interacción, puntualidad, la fecha, la hora) y otro micro (duración de turnos de palabra y el tipo de tránsitos entre los turnos), en el que se incluyen los solapamientos, interrupciones y los continuadores (Raga, 2003).

A través de estos elementos, los analistas de la conversación describen los patrones comunicativos de las personas. Para explicar esta tabla, mencionaremos algunos de los patrones

presentados en personas indias y pakistaníes en el estudio de Ortí et al. (2006). Los mencionamos por dos razones. Primero, porque muestra qué interesa cuando se hace un análisis desde esta perspectiva. Segundo, porque nuestros informantes primarios son pakistaníes. Según estos autores, estas dos comunidades (aunque con diferencias individuales y socioculturales), presentan el siguiente patrón o estilo conversacional:

- El paralenguaje es poco enfático, con volumen bajo y tempo lento,
- Los continuadores son más gestuales que verbales,
- Los silencios significan aprobación o aceptación,
- En el ámbito médico, sobre todo las mujeres, se muestra poca expresividad ante el dolor,
- En cuanto a la distribución temporal, referida aquí a la toma de turnos de palabra, y en situaciones de desigualdad social, se considera que los solapamientos o los intentos de robar el turno no son aceptables o corteses,
- En cuanto al espacio, las personas se muestran cercanas. En situaciones de relación médico-paciente, los pacientes esperan que el doctor les toque, les tome el pulso, etc., y
- Evitan hablar de manera clara y directa algunos temas que consideran tabú. Los modos de expresión son respetuosos, por ello a veces no preguntan directamente el significado de algo que no han entendido.

Aunque el último punto pertenece al ámbito de la pragmática, nos parece necesario incluirlo porque, como dijimos, el AC puede combinarse con otras disciplinas para mostrar cómo los hablantes orientan su habla.

A través del AC, los estudios de CI también muestran los elementos lingüísticos y no lingüísticos que los hablantes utilizan para reparar las *disfunciones conversacionales*, y con ellos se muestra cómo los participantes construyen y negocian el significado en los intercambios verbales con el fin de alcanzar la *intersubjetividad*, es decir, una comprensión compartida o mutua (Cots et al, 1990; Schegloff, 1992; Linell, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 2002). Es decir, los hablantes normalmente participan activamente en la resolución de un problema porque cuentan con estrategias comunicativas que les permite repararlos. Aunque como vimos, no todos los desencuentros comunicativos se

reparan. Bremer et al. (1996) y Codó (1999a) consideran que a veces los hablantes primero evalúan la necesidad de reparación. Si no lo consideran necesario, se decantan por realizar procesos inferenciales mayores, como recurrir al contexto, para intentar descubrir el significado de lo que su interlocutor ha expresado. Aún más, existen otros dos inconvenientes, como que la reparación no tiene por qué ser efectiva y que cada lengua puede tener maneras diferentes de reparar un significado.

Siguiendo a Sarangi (1994) y Codó (1999a), consideramos que la manera en que se entiende la comunicación influye en el tipo de análisis realizado, por eso ha sido necesario describir las disciplinas anteriores. Para nuestro análisis, combinamos algunas de las herramientas teóricas del Análisis de la Conversación, la Sociolingüística Interaccional y la Pragmática Intercultural. No obstante, debido a la orientación didáctica de esta tesis, dentro de las disciplinas que estudian la CI y los desencuentros comunicativos añadimos un último apartado: la didáctica de lenguas.

3.3.4. La Didáctica de lenguas

El estudio del conflicto comunicativo en el ámbito de aprendizaje y enseñanza de lenguas se realiza con el objetivo de hallar las dificultades comunicativas que tienen los aprendices de una lengua. Algunos de estos trabajos parten de supuestos teóricos, sobre la lengua, la cultura y la educación intercultural, como Miquel (1997), mientras que otros se basan en trabajos empíricos que generalmente, se asemejan bastante a los realizados desde la PI, como el de House (1993) sobre las respuestas que dan los HN y los HNN en la interacción. Finalmente, otras investigaciones que, en principio, no tienen una orientación didáctica, diseñan propuestas para el aprendizaje de lenguas, como el de House (2007), sobre los malentendidos entre universitarios alemanes y norteamericanos, o se realizan con la intención final de aplicarlo en el aula, por ejemplo, la investigación de Martínez-Flor y Usó-Juan (2010), sobre los métodos de recogida de datos para medir la realización de los actos de habla por estudiantes de inglés y español. Aunque Galindo (2006) manifiesta que los estudios contrastivos fomentan la diferencia porque se comparan las diferentes formas de actuar, generalmente de culturas occidentales y orientales. Sin embargo, al contrario que

las disciplinas anteriores, aquí la mayoría de los acercamientos teóricos y prácticos considera que los choques entre culturas son necesarios porque impulsan el aprendizaje: fomenta el desarrollo lingüístico, sociocultural e intercultural (Oliveras, 2000; House et al., 2003). No obstante, también se advierte de las consecuencias negativas (los juicios de valor, estereotipación, discriminación o exclusión social) que pueden surgir de un desajuste en la comunicación (Miquel, 1997; Martín Rojo, 2003, de Pablos, 2005). Así lo indica L. Wai Ling Youn (1982):

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

La mayoría de los trabajos que combinan conflicto y aprendizaje de lenguas se centran en discernir las causas que producen los problemas comunicativos. Generalmente, todos los autores revisados coinciden que estos se producen por un choque de expectativas, porque no se recibe lo esperado y porque algunos usos inadecuados de la lengua o mensajes marcados culturalmente, mal interpretados, son ofensivos para los hablantes nativos (Miquel, 1997; Byram y Fleming, 1998; Coleman, 1998; Oliveras, 2000; Bermejo, 2003; Miquel y Sans, 2004). Por tanto, los problemas en la comunicación se producen porque el aprendiz de la L2 ha expresado sus frases desde su realidad y ha aplicado patrones que no tienen sentido en la C2, como aspectos formales, temas, significados implícitos, interrupciones y solapamientos. Por ejemplo, según Miquel y Sans (2004) los británicos no suelen insistir cuando ofrecen comida o bebida porque asumen que sus invitados aceptarán la invitación a la primera. Sin embargo, los españoles están acostumbrados a que se les insista al menos un par de veces antes de aceptar algo. Cuando estos hábitos culturales se encuentran en un mismo contexto, aparece la sorpresa, el choque o el malentendido.

Además, se afirma que los malentendidos interculturales pueden producirse entre HN y HNN con un nivel avanzado de la L2, ya que el conflicto se encuentra en los códigos de comportamiento y no en el nivel gramatical (Beyrich y Borowski, 2000; de Pablos, 2005) o

como sostiene Corros (2002) porque nos olvidamos de estar hablando con una persona extranjera y presuponemos que actuará igual que nosotros.

Para Iglesias (2010) lo que ocurre es que los estudiantes de una LE miran desde su propia cultura, parten de unos presupuestos y, al faltarles elementos de información para interpretar la nueva situación con la que se encuentran, se producen estos incidentes. Para la autora, es una cuestión de falta de conciencia cultural y de tolerancia a la sorpresa o al riesgo en la comunicación. Por ello, Agar (1994: 242) propone tres pasos para interiorizar aspectos culturales y despertar la conciencia de los estudiantes: el primer paso es que algo vaya mal, el segundo se trata de ser consciente de la existencia de otras alternativas y, por último, reparar el conflicto a través de pequeños ajustes entre nuestro marco cultural y el nuevo.

Desde la adquisición de lenguas, más que las causas de los conflictos, se ha dado énfasis a las estrategias de los aprendices para reparar problemas en la comunicación. Tarone (1977) y Wongsagan (2001) enfatizan que lo que cuenta para el éxito comunicativo es la manera en cómo se explica algo o en cómo se repara un incidente problemático, para lo que se utilizan una serie de *estrategias conversacionales* (verbales y no verbales). Algunas de ellas, según Riley (1989) son la *evasión* (abandono del mensaje y cambio de tema), la *paráfrasis* (que incluye aproximación, circunloquio, descripción y creación de palabras), la *transferencia* (traducción literal y cambio de código), los *llamamientos* (para ser asistido, clarificación o retroalimentación), la *comunicación no verbal* (gestos, mímica, expresiones faciales, mostrar, escribir interjecciones, imitaciones acústicas), la *comprobación* (dar más información, ejemplos, contextualización, comparación) y la *simplificación* (gramatical o léxica). Dönryei (1995) considera que las estrategias que usa un aprendiz de lenguas son las mismas que se producen en la comunicación cotidiana intercultural. Además, para Wongsawang el contexto cultural de los interlocutores influye activamente en el uso de las estrategias.

En el ámbito de la didáctica, es conocida la investigación *ex post facto* de Oliveras (2000) sobre los malentendidos narrados por estudiantes de español durante su estancia en España. Para esta autora, existen ocho tipos dimensiones en las que se produce un choque de expectativas y de comportamientos: el léxico, los actos

de habla, los temas, el registro, la comunicación no verbal, los valores y las acciones, el estilo comunicativo y las actitudes específicas de cada cultura. En la misma línea, pero a través de encuestas sobre la conducta propia y la ajena, Beyrich y Borowski (2000), comparan las actitudes socioculturales entre estudiantes extranjeros alemanes y españoles, como por ejemplo que los españoles prefieren quedar en un bar, en vez de en casa, para desarrollar una actividad social. Para ellas los malentendidos surgen por las diferencias en *el grado de acción implícita*, es decir, lo que en una cultura se toma en su sentido literal en otra cultura puede que constituya una convención que no obliga a nada. Por ejemplo, la conocida locución española "esta es tu casa" no implica una invitación concreta, sino que es una manera de cortesía, por tanto se trata de un *grado bajo de acción implícita*. Estévez y Fernández (2006) definen estas expresiones como *rutinas*, que son automáticas y se repiten constantemente y cuya interpretación literal puede acarrear problemas (ver apartado 3.3.2.4.).

La metodología aplicada en los estudios anteriores (análisis de narraciones y encuestas) es oportuna en cuanto a que, al tratarse de percepciones, se puede describir la manera en que los conflictos afectan a las personas. No obstante, creemos que, como hemos visto en los apartados anteriores, el análisis de los desencuentros comunicativos necesita una perspectiva analítica múltiple, desde el nivel más micro y detallado de la interacción (como el análisis de la conversación) hasta el más macro (narraciones, contexto, etnografía, etc.).

El grupo CRIT de la Universitat Jaume I en Castellón trabaja la interculturalidad a partir de datos conversacionales videograbados y transcritos para describir la praxis conversacional de diferentes culturas, en concreto, los patrones verbales y no verbales referentes a países como Pakistán, Marruecos o Rumanía. Por un lado, gracias a las imágenes se cuenta con datos no verbales que complementan valiosamente los datos puramente verbales. Sin embargo, por otro lado, los entrevistadores se encuentran siempre realizando el mismo rol (el de entrevistadores) y, por tanto, este tipo de análisis carece de otros datos que se pueden conseguir a través de la etnografía como los derivados de observaciones y trabajo prolongado en el campo, fotografías, etc. (ver capítulos 4 y 5). Tampoco se aportan factores contextuales (cuándo se realizaron las entrevistas, cuántas entrevistas se habían producido entre los mismos sujetos, etc.).

El énfasis en las características de la conversación en este caso no permite el análisis de otro tipo de factores macro, esenciales para comprender el desarrollo de una interacción. Uno de los libros publicados por este grupo en 2006, *Culturas cara a cara*, es un ejemplo de su trabajo. Se trata de un libro de corte didáctico en el que se narran dieciocho situaciones vividas por inmigrantes indefinidos que explican momentos sorprendentes durante su primer año en España. El mayor problema de este tipo de investigaciones es que se analizan incidentes críticos y se reflejan patrones comunicativos no identificables con una cultura o país concreto. Por un lado, se podría estar intentando evitar el estereotipar culturas determinadas, pero, por otro y desde nuestro punto de vista, se corre el peligro de la generalización, determinando que todos los inmigrantes, sean de donde sean, tienen los mismos problemas.

Las investigaciones sobre datos orales que más abundan en la literatura se centran en la variabilidad pragmática y su incidencia en la creación de conflictos. Algunos tratan cuestiones pragmáticas de forma general (Gómez del Estal, 2008) o se centran en un elemento concreto, como los actos de habla como el la investigación de Pablos (2005), entre españoles y norteamericanos, o el de House (1993, 1997, 2003, 2007), entre alemanes y norteamericanos, y la cortesía, como el Raga y Ortí (1997), con estudiantes senegaleses de español. Normalmente, en estas investigaciones los datos se extraen aplicando diversos instrumentos como juegos de rol o cuestionarios. Otras investigaciones dentro de esta disciplina y la CI estudian la comunicación no verbal, ya que se concibe como una de las mayores causas de malinterpretación (Corros, 2005). Sin embargo, solo abordaremos las primeras, de corte pragmático, ya que como se ha argumentado antes, nuestro estudio no tiene el objeto de analizar la comunicación no verbal.

Como vimos en el capítulo 2, la competencia pragmática no fue incluida dentro de la noción de competencia comunicativa de Hymes (1971) hasta que se realizaron nuevas revisiones de este modelo. Normalmente, la transferencia pragmática de la L1 a la L2 provoca no solo dificultades de aprendizaje sino también de comunicación en la C2.

Como argumentan Geis y Harlow (1996):

“Anyone who wishes to learn to speak a second language faces two problems. The first is to learn to use the language. Since learning a language is a precondition on learning to use it, much of the energy in second language education is devoted to the former task. However, unless students are also taught how to use the second language, we may expect that they will fall back on language patterns acquired in the course of learning to use their first language to guide how they use the second. The inevitable result is that students will commonly employ forms that are contextually inappropriate in that they differ in style, politeness, and register from what native speakers would employ.” Geis y Harlow (1996:129)

Según Hernández Sacristán (1999), los aprendices de una L2 tienen dificultades para realizar algunos actos comunicativos que implican el conocimiento del marco en que la conversación transcurre como acto social. Miquel (1997) y Corros (2005) argumentan que un error gramatical despierta el “afán cooperativo” mientras que los que se basan en las diferencias de comportamiento causan sentimientos negativos, incomodidad y ofensa. En contexto de segundas lenguas e inmigración, generalmente se estudia la adecuación pragmática y sociocultural porque según Miquel (1995), se trata de personas que viven en la C2 mientras aprenden la lengua.

En su estudio, Raga y Ortí (1997) realizaron una encuesta a estudiantes de español senegaleses para determinar si los problemas comunicativos entre profesores (HN) y alumnos (HNN) eran más de tipo gramatical o de tipo pragmático. Observaron que, aunque existían varios problemas gramaticales, como la concordancia o el orden de las palabras, lo que creaba mayores problemas era el uso del lenguaje, sobre todo cuestiones de cortesía, ya que según los autores, el grado de cortesía en Senegal es mayor que en España.

Dentro del aula, Bousquet (1996), en su investigación sobre conflictos en la clase entre profesores y alumnos extranjeros de primaria, añade a las causas pragmáticas, otras de carácter social y crítico. Para ella, es necesario tomar en cuenta la estructura asimétrica de la interacción: iniciativa siempre por parte del profesor, mientras que el alumno, debido a su cultura mantiene su posición inferior (ver apartado 2.5.1.).

3.4. Estructura interaccional de un desencuentro

Según Hinnenkamp (2001), el conflicto comunicativo no es un fenómeno que se haya estudiado empíricamente, sino más bien las investigaciones que se han hecho hasta ahora se trata de descripciones de meras anécdotas. Así es el estudio de Littlewood (2001), por ejemplo que, aunque toma en cuenta teorías sobre el como el conocimiento compartido o los guiones culturales, analiza desencuentros que le ocurrieron a él, sobre todo durante su estancia en Hong Kong.

En realidad, en la revisión de la literatura y como hemos visto en los apartados anteriores, existen trabajos empíricos sobre el conflicto comunicativo. Sin embargo, suelen ser trabajos que se centran en un aspecto concreto, ya sea el origen, las consecuencias o las estrategias de reparación. Por ello, creemos que a lo que Hinnenkamp se refiere con su afirmación es que lo que faltan son estudios que traten el problema comunicativo como un todo, más que trabajos sobre algunas de sus partes. Sin embargo, Trognon y Saint-Dizier (1999: 805) identifica tres partes en el análisis de tutorías:

- T1: turno que contiene el malentendido
- T2: turno que revela el malentendido
- T3: turno en que se resuelve el malentendido

Sin embargo, como afirman los autores, el malentendido, conflicto o desencuentro contiene una estructura compleja donde a veces las partes contienen una relación jerárquica compleja. Así, en nuestro propósito de unificar el estudio del desencuentro comunicativo como un evento comunicativo en sí mismo, nos disponemos a presentar los trabajos empíricos que se han realizado en cada una de las que consideramos las partes de su estructura interaccional: identificación, causas, reparación y consecuencias. Todas estas investigaciones están vinculadas a los conceptos y teorías desarrolladas en este y el resto de los capítulos del marco teórico. Esta última parte, por tanto, contribuye a cerrar la primera parte teórica de esta tesis.

Cercano a nuestro estudio es la tesis de Humphrey-Jones en 1986 que, centrándose en el estudio del malentendido, afirma la falta de un programa sistemático analítico que aporte las características de su estructura o de los tipos de malentendidos que surgen en la

interacción. Como ella, creemos que para poder dar cuenta de lo que ocurre cuando surge en un conflicto (posicionamiento de los hablantes, consecuencias o las estrategias de reparación) es necesario contar con una metodología de análisis a partir de la cual se pueda describir de lo que ha ocurrido. Sin embargo, a diferencia de la nuestra, su tesis se basa en datos recogidos a modo de diario y entre hablantes nativos de la misma lengua. Aunque este trabajo revela importantes resultados como que los malentendidos también ocurren en la comunicación intracultural, la mayor parte de su corpus procede de situaciones que le contaron, que escuchó o de las que ella participó (aunque también cuenta con interacciones grabadas).

Creemos que el conflicto comunicativo tiene *carácter propio* (Dascal, 1985) y puede presentar un *subdiálogo* dentro de la conversación (Hinnenkamp, 2001), es decir, puede presentarse como una secuencia temática epentética a la conversación principal. Asimismo, como argumentan Bilmes (1992) y House (2007) el conflicto es un fenómeno sobre el que los participantes actúan y negocian en la interacción. Desde nuestro punto de vista los participantes, pero también el contexto (situacional y subjetivo), forman parte de la multiplicidad de factores que modifican el desarrollo de un desencuentro comunicativo. Por ello, como vimos en los trabajos de Gumperz (1982, 1992, 1995) es importante llevar a cabo un trabajo etnográfico que permita descubrir todos estos factores.

En la tabla 19 recogemos algunos de los elementos que se han estudiado para cada una de las partes del desencuentro comunicativo.

Tabla 19. Estructura del desencuentro comunicativo y elementos de análisis

Identificación	<ul style="list-style-type: none">▪ Perturbaciones de la conversación y signos de momentos incómodos▪ Reflexiones o narraciones <i>post hoc</i>▪ Indicadores de malentendidos (<i>announcements of misunderstandings</i>)
Causas	<ul style="list-style-type: none">▪ Nivel pragmático▪ Nivel sociolingüístico y sociocultural▪ Nivel lingüístico (sintáctico, léxico y fonológico)▪ Nivel discursivo▪ Nivel ideológico▪ Nivel no verbal
Reparación	<ul style="list-style-type: none">▪ Estrategias conversacionales▪ Indicadores de malentendidos▪ Pragmática: actos de habla y cortesía
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none">▪ Interaccionales: disturbios, interrupciones▪ Estereotipos, discriminación, ejercicio del poder▪ Sociales (imagen) y personales (rencor, enfado)

Fuente: elaboración propia

Lo primero que llama la atención de la tabla 19 y que demuestra la dificultad y complejidad del estudio de este fenómeno es que algunos de los elementos claves de cada parte pueden incluirse en dos o más grupos. Esto supone la permeabilidad y la simultaneidad de las categorías y la variabilidad de causas, consecuencias o reparaciones que existen. Por tanto, una misma causa (por ejemplo, las desigualdades sociales, en el nivel ideológico) puede ser también la consecuencia de un desencuentro (que se produciría por otra causa, quizás, como las diferencias en el estilo comunicativo).

3.4.1. Identificación: ¿Cómo se detecta un desencuentro?

Para algunos autores solo es posible detectar que ha ocurrido un conflicto cuando en la interacción hay signos verbales que interrumpen el curso natural de la conversación (repeticiones, rodeos vocálicos, reciclaje, enunciados tajantes), preguntas sin responder, muestras de inseguridad a través del lenguaje verbal, no verbal o paralingüístico (Linell, 1995; Hinnenkamp, 2001). Otras investigaciones se basan en las narraciones de los hablantes que creyeron haber tenido un conflicto por lo que se parte de una reflexión, más o menos crítica, de lo ocurrido (Humphrey-Jones, 1986; Oliveras, 2000).

Por otro lado, algunos autores creen que un conflicto es identificable cuando los interlocutores producen intentos de reparación (Schegloff, 1988). Aunque estas dos categorías, la identificación y la reparación, se muestran separadas en la tabla 19, la posibilidad de identificar un conflicto en el momento de reparación, muestra la permeabilidad de las categorías. Por ejemplo, Drummond y Hopper (1991: 311), durante el análisis de conversaciones telefónicas, encontraron que expresiones del tipo “*what I meant was*” y “*I didn’t understand you*”, las repeticiones o las preguntas directas sobre un significado o intención no solo son declaraciones explícitas de la aparición de un conflicto (*announcents of misunderstandings*) sino que también reflejan el intento de reparación.

3.4.2. Causas: ¿Por qué se produce un desencuentro?

Dependiendo de la postura que se adopte en el análisis de los desencuentros, el origen se puede encontrar en diferentes niveles del lenguaje. Hemos clasificado las investigaciones que se dedican al diagnóstico de las causas desencuentro en seis dimensiones, según el tipo de causas generales a las que se atribuye su aparición. La mayoría de las investigaciones que presentamos estudian interacciones entre HN y HNN y, normalmente, entre autóctonos e inmigrantes, en contextos institucionalizados o no.

- *Nivel pragmático*: se refiere a variabilidad pragmalingüística y sociopragmática. Por ejemplo, las investigaciones basadas en las teorías de el Principio de Cooperación (Grupo CRIT, 2006), los actos de habla (House, 1993, 1997; Wierzbicka, 1991) y la cortesía y actos de habla (Blum-Kulka, 1996; Díaz, 2003, Tran, 2006, Félix-Brasdefer, 2010).
- *Nivel sociolingüístico y sociocultural*: se trata de estudios que consideran que los hablantes operan desde marcos de referencia culturales diferentes (Gumperz, 1982; Carroll, 1988; Hérédia, 1986; Mayoral y Tor, 2009).
- *Nivel lingüístico (sintáctico, léxico y fonológico)*: son trabajos sobre aspectos del lenguaje, como no escuchar bien lo que se dijo (*mishearing*) (Bilmes, 1992).

- *Nivel discursivo*: se refiere al estudio de las fases de apertura y cierre, las secuencias, el significado global, estrategias o elementos discursivos como los *gambits* o *tácticas* que sirven para facilitar el discurso o ganar tiempo, por ejemplo, las coletillas (House, 1993; 1997).
- *Nivel ideológico*: como vimos en el capítulo 1, el discurso ideológico es una práctica discursiva para ejercer la opresión y la represión (callar, excluir). Este nivel tiene que ver con cuestiones de poder, desigualdades sociales y discriminación (Gumperz, 1982, 1992; Hinnenkamp, 1987; Gumperz y Roberts, 1991; Bousquet, 1996; Codó, 2003; Bertrán, 2009; Wierzicka, 2010), representaciones sociales, estereotipos, prejuicios, y desempoderamiento (Hérédia, 1986; Blommaert y Verschueren, 1994; Martín Rojo y Mijares, 2007).
- *Nivel psicológico*: se estudian los factores psicológicos que dificultan la comunicación, como la investigación de Matsumoto et al. (2005), que estudiaron la variable de la *certeza* en relación a la *ambigüedad* como factores que pueden provocar conflictos en las interacciones interculturales.
- *Nivel no verbal*: se cree que la comunicación no verbal es fuente de conflictos porque presenta significados culturales diferentes y opuestos (Littlewood, 2001).

Todos estos niveles podrían incluirse dentro de un único nivel, *el nivel intercultural*, cuando este se refiere a la variabilidad pragmática, estilos conversacionales, lenguaje no verbal, conceptualización del mundo o el manejo de los temas que presentan personas que han sido socializadas en contextos socioculturales diferentes.

Cabe mencionar además que algunas de las investigaciones que se ha presentado combinan varios de estos niveles. Así, se demuestra la multiplicidad de causas que inciden en el surgimiento del desencuentro. Hérédia (1986), por ejemplo, describe las conversaciones exolingües (nativo-inmigrante) dentro de un tipo de conversación desigual, sobre todo lingüísticamente, y se identifican los prejuicios existentes anteriores a la conversación (por la diferencia sociocultural, implícitos, presuposiciones). Así, para encontrar el origen (*reconnaissance*) y la reparación (*levée*) de los malentendidos se toman en cuenta cuestiones lingüísticas (la fonética, las interpretaciones la semántica, la complejidad

sintáctica, los cambios bruscos de tema) e ideológicas (desigualdades sociales).

3.4.3. Reparación: ¿Cómo se soluciona un desencuentro?

En la comunicación entre personas de diferentes culturas se suele acudir al mediador intercultural, que sirve de puente entre lenguas y culturas, para resolver los conflictos y facilitar la comunicación entre diferentes comunidades (Valero, 2004; Hernández Plaza, 2006; Ortí et al., 2006). Pero sin tener que llegar a recurrir a ellos, cuando existe una lengua común, en la comunicación los participantes orientan la conversación hacia la reparación con el fin de poder continuar la comunicación (Schegloff, 1988; Linell, 1995; Bousquet, 1996; Hinnenkamp, 2001; House et al., 2003).

Las estrategias que los hablantes utilizan para reparar un conflicto y que se mencionan en las investigaciones de Hérédia (1986) y Kasper y Ross (2003) coinciden con las estrategias conversacionales presentadas en el apartado 3.3.4., como la repetición, la reformulación o la clarificación (peticiones indirectas, preguntas preventivas, verificaciones sistemáticas de la propia comprensión), los gestos, la escritura, las traducciones o los sinónimos. Hérédia (1986) observó que un conflicto se soluciona cuando se llega al consenso, es decir cuando el sentido ha quedado negociado y el diálogo vuelve a tomar su curso. Por su parte, Kasper y Ross (2003) focalizaron su estudio en uno de estos elementos, la repetición. Las autoras describen una situación de *gatekeeping* durante un examen oral oficial de inglés. Los resultados demuestran que la repetición sirve para confirmar alusiones de lo que se ha entendido y requieren una mayor elaboración sobre lo dicho. Así, por tanto, el fragmento repetido pasa a veces al primer plano y se utiliza como comienzo para un nuevo tema de conversación.

Aunque es necesario señalar, como indican las conversaciones analizadas en Drummond y Hopper (1991) o Hinnenkamp (2001), que cuanto más tarde los participantes sean conscientes de que un malentendido ha ocurrido, más difícil será volver al *estatu quo*, sobre todo por la dificultad que entraña encontrar el momento justo de conflicto. A este espacio entre la iniciación de la reparación y el

origen del desencuentro, Drummond y Hopper (1991) lo denominan *repair-initiation opportunity space*.

Desde el punto de vista pragmático, existen investigaciones que se dedican al estudio de las estrategias para mitigar o resolver el daño o el efecto producido, es decir, para mantener las relaciones sociales, como la investigación de Spencer-Oatey (2002), que da cuenta de la gestión de la imagen y de los derechos sociales (es decir, los derechos que reclama un hablante en la interacción).

3.4.4. Consecuencias: ¿Qué efectos producen los desencuentros?

Los trabajos que han estudiado las consecuencias de los conflictos comunicativos evalúan su gravedad de estos, a nivel interaccional, social o psicológico, que a veces dependen de las razones que los provocan. Por tanto, la relación causa-efecto muestra el dinamismo del fenómeno pero también su complejidad, ya que algunas consecuencias que encontraron algunos autores también han sido apuntadas en el apartado de causas.

Además de las interrupciones en el discurso, como refleja el modelo de Coupland et al. (1991), existen otras consecuencias más graves a nivel social. Por ejemplo, los estereotipos, prejuicios, desigualdades sociales, etc., pueden incidir en la manera en que nos acercamos a una cultura diferente a la nuestra. Del mismo modo, a partir de los problemas que surgen en las interacciones interculturales, es posible también que nazcan nuevos estereotipos, juicios de valor y actitudes discriminatorias, o bien se afiancen los ya existentes (Tusting et al., 2002; Alonson-Marks y Oroz-Bretón, 2005). Se considera que las desigualdades sociales, el poder y la discriminación son, además de las causas, las consecuencias más graves de una comunicación poco efectiva, tanto en la vida cotidiana (Hinnenkamp, 1987) como en el contexto institucional. Rost-Roth (2006), por ejemplo, analiza la conversación entre una alumna egipcia y un consejero escolar alemán en el contexto universitario alemán. Una de las conclusiones a las que llega es que si los HNN no son capaces de expresarse o entender bien en las situaciones comunicativas, los HN pueden llegar a estigmatizar la cultura a la que pertenecen los HNN.

Los trabajos empíricos de Gumperz y Roberts (1991) y Codó (1999a) muestran que los repetidos malentendidos provocan sentimientos de frustración, alienación, amenaza a la imagen, estereotipación y problemas mayores sociales. Desde la psicología, Matsumoto et al. (2005) se centraron en los efectos emocionales que provocaba el malentendido, como la frustración, el rencor o el enfado. Wierzbicka (2010), por ejemplo, en el análisis de la comunicación en inglés de Nabokov, sobre todo a través del análisis de su obra *Invitation of a Beheading*, añade que los conflictos comunicativos, además, contribuyen a la percepción negativa que los HN tienen de él por ser inmigrante, “they [native speakers] diminish him [Pnin] in their eyes” (Wierzbicka, 2010: 5).

PARTE II

Metodología y Análisis

Capítulo 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

“One of the most exciting moments in ethnographic research is when an ethnographer discovers a counterintuitive conception of reality—a conception that defies common sense. Such moments make the long days and nights worthwhile” (Fetterman, 1997: 498).

4.1. Introducción

En este primer capítulo de metodología presentamos las operaciones que se realizaron para alcanzar los objetivos que se exponen en el primer apartado y que remiten a las aportaciones teóricas presentadas en capítulos anteriores. La metodología se refiere al “modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bodgan, 1984: 15). Es la manera de realizar sintéticamente una relación entre las diferentes categorías para explicar los aspectos que nos interesan.

Este capítulo queda estructurado de la siguiente manera: primero, se presentan las preguntas que han guiado esta investigación y los objetivos establecidos para darles respuesta. Segundo, se plantea el acercamiento metodológico cualitativo desde el que se ha procedido para esta investigación. A continuación, se plantea el diseño de la investigación, que consta de diferentes partes. Por un lado, se presenta el trabajo de campo, es decir, el contexto socio-histórico de la investigación y se examinan las fases y las dificultades encontradas en el proceso de recogida de datos. Por otro, se argumentan los instrumentos de recogida de datos (entrevistas, observaciones, diario) y los datos obtenidos.

4.2. Preguntas de investigación y objetivos

Presentamos las preguntas que nos planteamos y los objetivos que guiaron la realización de esta investigación.

4.2.1. Preguntas de investigación

Según Fetterman (1997), las preguntas de investigación guían los lugares y las personas objeto de estudio. Por ello, primero nos planteamos una pregunta de investigación general: ¿de qué manera se manifiesta la relación lengua y cultura en la conversación entre dos personas de contextos socioculturales diferentes? A partir de esta pregunta, y a raíz de las perspectivas teóricas presentadas en los capítulos anteriores, se han generado otras preguntas específicas que trataremos de responder en cada capítulo de resultados.

1. ¿Cómo se posicionan los informantes respecto al lugar donde viven y las personas que lo componen? ¿Cuáles son sus perspectivas sobre la relación entre ellos? ¿En qué se basan sus opiniones? ¿Qué aspectos consideran importantes para el establecimiento de sus relaciones? ¿Qué piensan otras personas sobre las relaciones entre autóctonos y la comunidad pakistaní?
2. ¿De qué manera las relaciones sociales entre pakistaníes y autóctonos inciden en la práctica de la lengua? ¿Cómo determina la competencia comunicativa las relaciones sociales entre los grupos? ¿Qué importancia tiene para los informantes el estudio de la lengua del lugar al que han inmigrado? ¿Qué opinión tienen sobre otros pakistaníes y el interés por aprender la lengua? ¿Cómo y por qué usan la lengua? ¿Qué estrategias utilizan dentro y fuera de la clase para desarrollar su competencia comunicativa? ¿Qué factores limitan o fomentan el aprendizaje?
3. ¿Qué aspectos respecto a la lengua y la cultura se manifiestan en las conversaciones entre dos personas de diferentes orígenes que conversan en una lengua franca? ¿Qué dificulta la comunicación? ¿Cómo afectan los desencuentros a la conversación y a la relación social entre los interlocutores?

¿Qué estrategias lingüísticas y no lingüísticas, pragmáticas, sociales y discursivas utilizan los hablantes durante una conversación en una lengua que no es la materna para ninguno de ellos?

4.2.2. Objetivos

El *desencuentro comunicativo* entre inmigrantes y autóctonos solo tiene sentido si se estudian las relaciones existentes entre los dos grupos, desde el punto de vista sociocultural y lingüístico. A través de su discurso respecto de las comunidades que conviven en la misma sociedad es posible comprender el posicionamiento de los actores sociales que participan de esta relación, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Se trata de observar qué hace la gente, cómo lo hace y qué valores, creencias, perspectivas o motivaciones hay detrás de todo esto. A partir del discurso y el análisis de los lugares que forman parte de tres inmigrantes pakistaníes, nuestro objetivo general es el de comprender qué significa para estas personas vivir en una sociedad nueva con una cultura y una lengua distintas a las de su país de origen. Para ello, nos hemos planteado tres objetivos específicos.

1. Examinar las percepciones que Alfonso, Agustín y Santiago, los informantes primarios, tienen sobre los españoles, los pakistaníes y otras comunidades que conviven en Barcelona.
2. Determinar las percepciones sobre el idioma del país, respecto a las oportunidades de comunicación y los contextos, dificultades, estrategias y motivaciones para estudiar la lengua.
3. Detectar y describir los tipos de desencuentros comunicativos (causas, consecuencias y estrategias de reparación) que surgen entre una autóctona (la investigadora) y tres inmigrantes (los pakistaníes) durante las entrevistas etnográficas y en una lengua extranjera.

4.3. Justificación metodológica: la etnografía

En el momento de elección del objeto de estudio, se decidió que el acercamiento metodológico que se daría a esta investigación sería cualitativo. En general, la investigación cualitativa cuenta con una cantidad de datos “ricos y densos en significados, polisémicos, difícilmente reproducibles dada su vinculación a contextos y momentos determinados” (Rodríguez et al., 1996: 200). Debido a la complejidad del fenómeno de los conflictos y desencuentros en la comunicación intercultural no podemos sino enfocar el problema de investigación de esta manera.

La investigación cualitativa consiste en una labor de descubrimiento y redescubrimiento en la manera de ver, interpretar, argumentar y describir el fenómeno estudiado (Rodríguez et al., 1996). Por medio de ella se pretende realizar una interpretación de lo que se observa en un momento concreto de la realidad social. Así, se encontró en la etnografía el dispositivo metodológico cualitativo más adecuado para realizar la descripción del significado, de los intereses y las motivaciones del grupo social concreto que se estudiaba, que se transmiten a través de la gente y sus prácticas sociales en el contexto natural en el que tienen lugar (Hammersley y Atkinson, 1994; Rodríguez et al., 1996; Duranti, 2000; Papen, 2005). En palabras de Soriano y Santos (2002: 172), “los actores sociales son agentes productores de significado, usuarios de símbolos, narradores de historias, con las que producen significado e identidad”.

Nuestro estudio además se ajusta a las posibilidades que ofrece la etnografía sobre el estudio del lenguaje y sociedad. La etnografía, por tanto:

“involves a *perspective* on language and communication, including ontology and an epistemology, both which are of significance for the study of language in society, or better, of language *as well as* of society”, Blommaert y Jie (2010: 5)

El método etnográfico se critica por tres razones principales: según los defensores de los métodos positivistas es un método subjetivo, los estudios no son replicables y la presencia del investigador en el campo es perturbadora. Esta investigación cree, sin embargo, que la etnografía es un método efectivo porque, como veremos más adelante, los datos se categorizan y se tratan de forma sistemática. Además, la imposibilidad de réplica significa

que el estudio es único y es así como se consigue la validez de éste. Por tanto, es el mejor método cualitativo para describir lo que ocurre en las relaciones sociales, de una manera ecológica, global y ética.

4.3.1. Los primeros etnógrafos

La manera en que los investigadores cualitativos de hoy en día utilizan el método etnográfico, el cómo, el por qué y el para qué, tiene su origen en la sociedad norteamericana del siglo XIX. La metodología cualitativa fue surgiendo como alternativa al enfoque positivista o cuantitativo, que buscaban los hechos o causas de los fenómenos sin tener en cuenta los significados subjetivos aportados por los miembros de la comunidad estudiada (Taylor y Bodgan, 1984).

Rodríguez et al. (1996), basándose en el recorrido histórico de la investigación cualitativa realizada por otros autores, aporta una breve síntesis de las etapas por las que pasa este enfoque metodológico. Igualmente, en Guber (2001) encontramos un recorrido sobre el método etnográfico desde sus principios en el siglo XIX hasta la actualidad. Aquí comentamos los autores más influyentes en el método etnográfico y que aparecen en estos y otros autores.

El alemán Franz Boas fue uno de los primeros antropólogos en quedarse en el lugar natural para registrar la vida de culturas lejanas y salvajes. Su contribución a la antropología consiste sobre todo en la manera de acercarse a la cultura: la cultura debe experimentarse en la manera que sus miembros la comprenden, es decir, realizando un trabajo detallado e intensivo sobre algunas comunidades.

Pero no es hasta la aparición de los trabajos de Bronislaw Malinowski y Margaret Mead, alumna de Boas, a principios del siglo XX, que encontramos un nuevo modo de hacer etnografía, en el que el investigador se sitúa en medio del grupo estudiado para adquirir la experiencia directa, que se construye a partir de las observaciones y se desarrolla de forma inductiva, o como Mead decía “excavar en una cultura” (Guber, 2001: 24).

Estos trabajos, sobre todo con la aparición de *Los argonautas del Pacífico* de Malinowski, en 1922, son la “piedra fundacional del

método etnográfico” (Guber, 2001: 25). Se trata entonces de una etnografía que explora la dimensión sociocultural, más allá de la descripción biológica de los pueblos estudiados.

Con la escuela de Chicago, entre 1910 y 1940, aparecen estudios sobre la vida urbana, historias de vida de criminales y delincuentes juveniles, inmigrantes y familias, etc. En este momento la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales son ya métodos de recogida de datos bastante conocidos para los investigadores (ver apartado 4.3.3.).

Entendemos, y describimos en los apartados que siguen, que el término etnográfico se refiere no solamente a una manera de acercarse a los datos sino también a:

- La manera en que se describen los hechos desde los significados que los participantes construyen (perspectiva émica).
- El estudio de una comunidad en un contexto determinado y en prácticas situadas.
- Los métodos de recogida adecuados para recoger la perspectiva de la comunidad que se estudia.
- La relación entre el investigador y sujetos (ver apartado 5.4.) que, primero, ayuda al investigador y, después, ayuda a los sujetos (Papen, 2005)
- La manera en que se analiza y se describen los resultados (ver apartado 5.5.).

4.3.2. Objetivos de la investigación etnográfica

Desde una perspectiva émica, la etnografía permite conocer las personas de nuestra comunidad, qué hacen, cómo interactúan y cómo dan sentido a sus prácticas sociales de la forma más detallada posible dentro de un contexto determinado (Taylor y Bodgan, 1984; Hammersley y Atkinson, 1994; Guber, 2001; Papen, 2005). Es esta una manera de mitigar el punto de vista del investigador, que parte desde su propio mundo y conocimiento sociocultural y que puede influir en la manera en que se interpretan los datos, aunque según Fetterman (1997) y otros una buena etnografía también refleja una perspectiva ética, ya que es inevitable excluir la mirada del investigador (ver apartado 5.5.1.).

La etnografía se usa en la actualidad para estudiar fenómenos concretos, no ya comunidades enteras. Este trabajo, por tanto, se configura como un estudio empírico acerca de lo que los actores, agentes o sujetos sociales procedentes de Pakistán, Cataluña y otros lugares piensan, sienten, dicen y hacen respecto a la comunidad, la lengua y el desencuentro en la comunicación. Se intenta, por tanto, categorizar el mundo de la manera en que lo categorizan los miembros de la comunidad que se investiga, utilizando sus conceptos y maneras de entender las cosas porque de esta forma se pueden examinar los supuestos y los propósitos de los sujetos (Taylor y Bodgan, 1984).

Cabe señalar que esta investigación no pretende generalizar los hallazgos empíricos porque los resultados no son aplicables a todos y cada uno de los miembros que pertenecen a la misma comunidad objeto de estudio. Al contrario que un estudio cuantitativo, esta investigación no trata de poder ser replicada. Se trata, por tanto, de ofrecer una visión holística sobre el conflicto comunicativo desde la perspectiva de unos sujetos concretos, considerados como un todo, y dentro de un contexto y unas prácticas situadas (Fetterman, 1997).

4.3.3. Métodos de recogida de datos

Al contrario que los enfoques positivistas que encontraron en los cuestionarios, los inventarios y los estudios demográficos la mejor manera objetiva de obtener datos cuantificables, la etnografía hace uso de otros métodos. Al partir de una metodología cualitativa, se espera obtener datos descriptivos: “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1984: 20). Para ello, utiliza métodos centrados en encontrar cómo los agentes sociales construyen y negocian su realidad, que se utilizan en el lugar natural donde ocurren durante un periodo largo, en el que todo se observa e interesa (Hammersley y Atkinson, 1994; Duranti, 2000; Papen, 2005). Los datos se obtienen a través de preguntas, entrevistas en profundidad, observación participante, notas y otros métodos como son las fotografías y la recogida, catalogación y análisis de cualquier otro tipo de datos significativos para la investigación (Taylor y Bodgan, 1984; Papen, 2005).

A pesar de la validez de estos métodos para la recogida de datos, existen algunos inconvenientes. Según Taylor y Bodgan (1984), Martín (2010) y Zavala (2010)³⁶, las entrevistas en profundidad cuentan con algunas desventajas:

- Recogen un punto de vista de los sujetos o enunciados verbales que no tienen por qué coincidir con la realidad.
- Las personas dicen cosas diferentes en situaciones diferentes.
- El investigador es desconocedor del contexto social en el que viven los sujetos desde el que se producen sus discursos y perspectivas.

Al igual que con las entrevistas, en la observación participante se está interpretando una comunidad diferente a la del que se acerca a ella y la analiza. El problema de las observaciones puede ser entonces la manera en que los eventos observados se describen. Esta es una de las desventajas más comentadas de este tipo de acercamiento: la subjetividad y la dificultad para alejarse de las propias formas de conceptualizar el mundo (ver apartado 5.5.1.).

Pero a pesar de la aparente desventaja de la subjetividad, se parte de la experiencia directa y prolongada en una comunidad y eso permite conocer el medio que se va a describir, pues por mucho que esto pueda sesgar la mirada del investigador, el conocimiento del medio que se estudia siempre favorecerá un análisis más profundo de las cosas. Además, esto no quiere decir que el etnógrafo no cuente con ninguna herramienta teórica o neutralizadora de esta limitación (Fetterman, 1997; Guber, 2001; Blommaert y Jie, 2010).

Para evitar los posibles problemas o críticas que pueda recibir este método, en esta tesis se combinaron las diferentes técnicas de recogida de datos que se explican a lo largo de este capítulo. Los instrumentos utilizados y los datos obtenidos se detallan en el punto 4.4.2.

4.3.4. La labor del etnógrafo

Malinowski fue el primero en comentar la posición del etnógrafo, destacando la posición neutra del investigador, el espíritu científico y el aislamiento con otros “blancos”. El etnógrafo se convertía en

³⁶ Virginia Zavala (2010) y Luisa Martín Rojo (2010), comunicación personal.

un “ser sociocultural con un saber históricamente situado” (Guber, 2001: 27).

El etnógrafo es un tipo de investigador que interactúa de forma natural y normal con los sujetos que entrevista y que realiza observaciones no intrusivas. A pesar de las críticas realizadas sobre este punto, los miembros de la comunidad que se investiga acaban por encontrar natural la presencia del investigador porque su influencia se intenta controlar o reducir al mínimo, o al menos, su influencia se toma en cuenta en la interpretación final de datos (Taylor y Bodgan, 1984).

En la etnografía el investigador es el principal instrumento que explora, observa y registra. El etnógrafo también modifica e interviene en las perspectivas de la gente (Papen, 2005) pero describe y significa, verificando continuamente el sentido de lo que se observa y redefiniendo los elementos necesarios del fenómeno estudiado para llegar a una comprensión total. Así, el etnógrafo no da por sentado nada y pide aclaración y elaboración de lo dicho, hasta el punto, según Taylor y Bodgan (1984), de parecer incluso *ingenuo*.

La labor interpretativa del investigador consiste en ir desde el desconocimiento al *reconocimiento* de tal manera que la cultura que estudia se haga inteligible para el que no pertenece a ella (Guber, 2001). Por eso es necesario que el investigador realice un proceso de *extrañamiento*, es decir, hacer que lo familiar se vuelva extraño y, viceversa, hacer de lo extraño familiar, de adentrarse en lo que no se ve pero está ahí (Hammersley y Atkinson, 1994; Galindo, 1998; Durante, 2000; Rizo, 2004).

Es así como el etnógrafo se sitúa como un sujeto activo que está en constante contacto con el objeto de estudio, del que pretende comprender el sentido, al que influye y por el que se deja influir, o más bien, del que aprende y por el que se deja enseñar.

4.4. Diseño de la investigación

Este apartado consta de dos partes. Se describe brevemente, primero, el contexto socio-histórico de la investigación y sus fases más relevantes. En segundo lugar, se presentan los datos y se explica la variedad de instrumentos etnográficos utilizados para ello: las entrevistas, la observación participante, el diario y otros

documentos etnográficos. Para todos ellos se exponen los datos que obtuvimos o descartamos y se describen los centros y los participantes de la investigación.

4.4.1. El trabajo de campo

En mi caso, las primeras experiencias etnográficas ocurrieron, casi de manera inconsciente, desde el campo de trabajo del que provengo: el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Mi experiencia, primero, como aprendiz de varias lenguas y el consecuente contacto con personas de diversos países en lugares extranjeros en los que viví fueron el detonante para la elección del tema de investigación. Por otro lado, mi experiencia como profesora de inglés y español para extranjeros me proporcionó las claves necesarias para comprender el contexto institucional en el que se desarrolla parte del aprendizaje de una lengua.

Igualmente, la importancia de la inmigración en Barcelona y mi labor de voluntaria en un centro para inmigrantes acabaron por definir mi objeto de estudio. Estas experiencias y conocimientos previos en el trabajo de campo me llevaron a la realización de esta investigación.

El trabajo de campo propiamente dicho se llevó a cabo durante aproximadamente dos años, de marzo 2009 a julio 2011. Rodríguez et al. (1996) explican que el concepto *estudio de campo* se utiliza para referirse al trabajo en el que se realiza la recolección de datos en el medio natural donde ocurren, al contrario de los datos recogidos en otros lugares como el laboratorio. Se presenta en el siguiente epígrafe una descripción del contexto socio-histórico de la investigación donde se recogieron estos datos. A continuación, se explican las actividades, los objetivos, éxitos y dificultades para cada etapa de la investigación.

a) Contexto: El Raval y Badalona

En el capítulo 1 ya se describía la importancia del fenómeno migratorio pakistaní en Barcelona. El objeto de este apartado no es proporcionar el mismo tipo de información (cifras, estadísticas, etc.) sino de describir los contextos donde se desarrolla el trabajo

de campo de entrevistas, observación participante y encuentros informales: el Raval y Badalona.

Según Tolsanas (2007), la diáspora pakistaní está compuesta por una serie de redes de amistad y parentesco que juegan un papel primordial para la acogida de nuevos inmigrantes. Durante su historia migratoria desde principios del siglo XIX, se extiende a otros países como Francia, Grecia, Reino Unido o Estados Unidos. Dentro de España y en concreto en Cataluña, El Raval en Barcelona y el barrio de Sant Roc en Badalona son actualmente dos de los nódulos más importantes de la red pakistaní.

El Raval

En un estudio realizado por Solé y Rodríguez (2005), se pasó un cuestionario a 280 pakistaníes en 2002. Todos los entrevistados manifestaron tener contacto directo con este barrio aunque su residencia estuviera en otras zonas del área metropolitana barcelonesa: allí tienen amigos o familiares, realizan compras o trabajan. Según las entrevistas, los pakistaníes del Raval consideran el barrio como *un espacio de vida*.

El Raval, junto con la Barceloneta, Gòtic y Sant Pere, Santa Caterina y La Ribera, es uno de los barrios que constituyen el distrito de Ciutat Vella en el centro de Barcelona, la parte histórica de la ciudad. El Raval es uno de los que más reformas urbanísticas ha sufrido en los últimos años: la creación del MACBA, la remodelación de la plaça dels Àngels, enclave elegido para los conciertos del Sònar en el intento de modernización de esta zona, y de la Rambla del Raval o *Parshan Rambla*³⁷, son ejemplos de la transformación de lo que antes era llamado Barrio Chino. Anteriormente este barrio reflejaba una imagen negativa de delincuencia y peligro, pero incluso hoy en día lo sigue haciendo (Rizo, 2004). Así lo describe Delgado (2004):

“El barrio que fue chino ahora es también filipino, magrebí, dominicano, paquistaní, nigeriano... Vuelven los colmados tradicionales, aunque el propietario hable en urdu.” (Delgado, 2004)

³⁷ Según Tolsanas (2007: 52), a la Rambla del Raval los pakistaníes la llaman *Parshan Rambla* (la rambla de los tristes) porque refleja el estado de ánimo de las personas que la transitan y la ocupan y que no tienen papeles o trabajo.

El Raval respira un ambiente multicultural donde conviven personas de condición socioeconómica baja con población de clase media y media-alta (Rizo, 2004; Moreras, 2005; Tolsanas, 2007). Hoy en día el barrio del Raval está compuesto por nacionalidades muy diversas, tanto autóctonas como extranjeras, donde la mayoría pertenece a Pakistán (el 19,5 % de los 22.446 extranjeros en el barrio son pakistaníes) y que llega al barrio del Raval en los años setenta (Tolsanas, 2007).

En este barrio se han hecho numerosos estudios, entrevistas y encuestas, sobre la vida, la inmigración, y la convivencia entre vecinos. El Raval, además, cuenta con una gran cantidad de ONG, asociaciones y fundaciones dedicadas sobre todo a la cooperación internacional: a la solidaridad o a la organización comunitaria social, cultural o religiosa (Rizo, 2004; Moreras, 2005), que directa o indirectamente, proporcionan información y ayuda a los vecinos, sobre la interculturalidad, aspectos legales y laborales, de convivencia social o de formación en la lengua (castellano y catalán), como son los dos centros donde se realizaron las observaciones etnográficas y que se describen en el apartado 4.3.2.2.2.

Badalona

Badalona se convirtió en el otro lugar principal para el desarrollo de algunas actividades realizadas en la investigación. A diez kilómetros de Barcelona, es el municipio barcelonés con más extranjeros. Pakistán ocupa un 20% de esta población y representan un 17% de los pakistaníes que viven en toda la provincia de Barcelona.³⁸

La mayoría vive en los barrios de Sant Roc, Artigues y la Salut, con otras minorías catalanas o extranjeras como los gitanos catalanes y rumanos, a los que algunos pakistaníes han llegado a alquilar sus pisos (Tolsanas, 2011³⁹).

Entre el barrio de Sant Roc y Artigues es conocida sobre todo la llamada plaza de Camarón de la Isla, donde los viernes a mediodía

³⁸ Cifras del Ayuntamiento de Badalona y del idescat (www.idescat.cat), 1/01/2011.

³⁹ Comunicación personal durante la Escola d'Estiu en la biblioteca Francesca Bonnemaison, Barcelona (4/07/2011).

se mezclan los gitanos que se reúnen en la plaza con los musulmanes que llevan a cabo su oración en un campo de fútbol (un espacio abierto cedido por el ayuntamiento) (ver anexo 4, F6-F8_AGE004).

Sobre este municipio solo existen datos estadísticos y por el momento no existen estudios científicos sociales sobre la comunidad pakistaní. Solamente conocemos el trabajo de Tolsanas (2007) sobre la diáspora pakistaní en el Raval y en el Sant Roc, el segundo barrio que se exploró en esta investigación (ver 4.3.2.2.1., encuentro informal D4_AG-E 004).

b) Etapas de la investigación. Logros y dificultades

El investigador, en su proceso de reflexión crítica durante la investigación, describe el proceso de trabajo e incluye también las dificultades encontradas en el camino (Papen, 2005). La metodología es así una forma de aprendizaje en la búsqueda de datos, que queda reflejado en la actividad que se desarrolló para llegar hasta ellos (Rodríguez et al., 1996). Así lo plantea Wolcott (2007), que revisa los errores de sus propias investigaciones para indicar “lo que no se debe hacer”.

En el siguiente cuadro se muestran las actividades realizadas en cada etapa de investigación. Aunque el trabajo de campo propiamente dicho comenzara en marzo de 2009, los primeros contactos se establecieron en 2008 (ver anexos con códigos).

Tabla 20. Etapas de la investigación

Período	Actividades
Etapa 1: mayo 2008-octubre 2008	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia a jornadas, congresos, seminarios y talleres (CIDOB). ▪ El primer contacto relevante: Carmina.
Etapa 2: noviembre 2008-diciembre 2008	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestiones de acceso: comienza el trabajo de voluntaria profesora castellano. ▪ Elaboración de un diario de investigación (D1) ▪ Primera observación en el aula de castellano: OBS1_JO001.
Etapa 3: enero 2009-marzo 2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuación con la labor de voluntaria. ▪ 3 observaciones de clase de castellano: OBS2_IS001, OBS3_IS002, OBS4_IS003. ▪ Seguimiento del diario de investigación (D1)

Etapa 4: marzo 2009-junio 2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuación con la labor de voluntaria: carta de colaboración y primeros informantes (CAC1-CAC7). ▪ Recopilación entrevistas: AD1_A001, AD2_A002, AD3_A003; AD11_G001, AD12_G 002, AD13_G003. ▪ Encuentros informales: D4_AG-E000, AG-E001, D1_B-E001. ▪ 2 observaciones de clase de castellano: OBS5_MO001, OBS6_MO002. ▪ Diario de investigación (D1)
Etapa 5: julio 2009-agosto 2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas con nuevo informante: AD4_AG001, AD5_AG002, AD6_AG003. ▪ 7 observaciones de clase de catalán: OBS7-13_CPNL001, CPNL002, CPNL003, CPNL004, CPNL005, CPNL006, CPNL007. ▪ Entrevista profesora: AD17_L001. ▪ Búsqueda de nuevos informantes. ▪ Encuentro informal: D2_AG-E002.
Etapa 6: octubre 2009-diciembre 2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuación con la labor de voluntaria. ▪ Encuentro: D2_A-E001.
Etapa 7: enero 2010-marzo 2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuación con la labor de voluntaria. ▪ 3 observaciones de clase de castellano: OBS14_TE001, OBS15_TE002. ▪ Entrevistas informantes secundarios: AD14_F001, AD15_J5001, AD16_001.
Etapa 8: marzo 2010-agosto 2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuación con la labor de voluntaria. ▪ Entrevista AD7_AG004. ▪ Substitución clase de castellano. ▪ Contacto Santiago y entrevistas: AD9_S001, AD10_S002. ▪ Termina la labor de voluntaria.
Etapa 9: septiembre 2010-marzo 2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeros análisis. Sistematización de algunos resultados. ▪ Encuentro informal D2_AG-E003.
Etapa 10: mayo 2011-julio 2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista AD8_AG005. ▪ Encuentro informal D2_AG-E004. ▪ Realización de observación de clases castellano. OSB16-19_RO001-003 ▪ Clase juego de roles (anexo 7) ▪ Entrevista profesora AD18_RO001. ▪ Entrevistas profesores y coordinadores: AD19_M001, AD20_T001, AD21_E001, AD22_P001. ▪ Encuentro informal D2_S-E001. ▪ Entrevista mediador cultural AD24_H001.

A continuación se explican las actividades realizadas en una de las fases y se describen los objetivos, logros y dificultades encontradas en algunas de las etapas.

Etapa 1

Durante la primera etapa pretendíamos comprender el contexto de la inmigración y la interculturalidad en Cataluña. Por ello, asistí a varias jornadas, congresos y seminarios que trataran estos temas.

De todos ellos pudimos adquirir un conocimiento global de la actualidad, tanto en las jornadas más generales como de las investigaciones realizadas y expuestas en congresos más específicos, sobre inmigración y trabajo, inmigración e interculturalidad o sobre inmigración y lenguas.

Fue en el CIDOB (Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona), durante el taller organizado el 14-10-2008 y llamado “*Metodologías de investigación social: ¿investigación intercultural?*”, donde establecimos el contacto más importante para comenzar la investigación. En ese taller todos los asistentes tuvieron la oportunidad de explicar el motivo que les había llevado a asistir al centro ese día. Al cabo de unos días, recibí un correo electrónico de una de los participantes, Carmina, que trabajaba como coordinadora de lenguas en un centro en el Raval, el Servei Solidari (SS; ver apartado 4.3.2.2.2.). Al escuchar los motivos por los que yo había asistido al taller, Carmina me ofreció trabajar de voluntaria como profesora de castellano en el SS.

Etapa 2

El 3-11-2008 entré a formar parte del grupo de voluntarios del centro que Carmina me había recomendado. El curso que impartiría, y que había empezado ya en el mes de octubre, se denominaba *Castellano 1*, pero según los niveles lengua establecidos por el MCER se encontraría entre un nivel A1 y A2⁴⁰.

⁴⁰ Según el MCER, los objetivos que debe alcanzar un aprendiz de lenguas para los niveles A1 y A2 son los siguientes (fuente: MCER, 2001):

A1: es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce; puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

El curso completo eran cuatro horas semanales, de las cuales yo impartía dos y otra profesora, Moira (MO), otras dos.

Durante esta etapa escribí un diario (ver apartado 4.4.2.3.) en el que describimos este primer contacto en el aula de castellano para inmigrantes. Estos primeros datos me sirvieron para realizar un primer paso hacia la reflexividad en el trabajo de campo, de exploración y de toma de contacto con la comunidad que quería estudiar, aunque todavía no definida. A través de la interacción en el aula, reparamos en la construcción de significados por parte de los estudiantes sobre el aprendizaje de la L2:

“As we look and listen, we use our methods of ‘making sense’ to understand what we see and hear, which means we are part of the same process we are investigating.” (Jackson, 2004: 279)

En esta etapa procedimos a la observación de un grupo de estudiantes del mismo centro pero con una profesora diferente (JO001, para esta y otras observaciones en los centros, ver el epígrafe 4.3.2.2.2.). Esta observación no fue grabada porque la intención era ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de otras clases que no fueran la mía, por lo que solamente se tomaron notas y se completó una ficha de observación. Aunque este era el objetivo principal, se intentó también atender a momentos de conflicto comunicativo.

Esta primera observación me sirvió para conocer otros estilos de enseñanza, para observar de qué se habla en clase, describir el desarrollo de la clase, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, observar otros estudiantes y conocer qué saben y qué no saben. En un análisis preliminar me di cuenta de que hubo momentos de incompreensión por parte de los alumnos en relación a comentarios o referencias culturales o expresiones irónicas realizados por la profesora. Quizás también las hubo por parte del profesor, pero no nos dimos cuenta. Estos momentos quedaron sin resolver bien porque la profesora no se dio cuenta, bien porque los

A2: es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales; sabe describir en términos sencillos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

alumnos no la entendieron⁴¹. Tampoco hubo posibilidades de analizar o entender lo ocurrido de manera más profunda.

El primer objetivo de esta investigación era observar qué tipos de conflictos comunicativos surgían en la clase. Sin embargo, no obtuvimos respuesta porque no se detectaron. La lectura de bibliografía que se había realizado hasta el momento no me había dado las claves suficientes para comprender qué era un desencuentro comunicativo y cómo se desarrollaba. Todas las investigaciones que se habían consultado hasta el momento habían sido muy generales y el conflicto comunicativo solamente se trataba desde el aspecto más cultural, es decir, eran estudios que asignaban a la cultura la causa principal del conflicto (Sarangi, 1994; Hinnenkamp, 2001).

Además, el hecho de no tener todavía clara la comunidad de personas en la que centraría mi estudio supuso un inconveniente en el foco de investigación en las primeras fases.

Etapa 3

Mi objetivo de esta etapa, que comienza a principios del año 2009, era continuar inmersa en el contexto de enseñanza de lenguas para inmigrantes. Ahora tenía nuevo grupo en el que la mayoría eran recién llegados y su nivel de español 0 (A1, según el MCER). Las clases tenían la misma estructura que antes y el grupo se compartía con la misma profesora (MO). En un principio, mis propias clases no me interesaban como foco de estudio porque el nivel de mis estudiantes era demasiado bajo. Esto era un inconveniente para mi primer objetivo: buscar conflictos comunicativos en la clase, así que decidí continuar observando otras clases.

Se observaron 3 clases de *Castellano 1* (A1-A2, según el MCER): IS001, IS002, IS003 (ver anexo 7 y anexo 8). Tanto en esta observación como en la realizada en la etapa anterior, se les dijo a los profesores y alumnos que mi presencia en el aula se debía a un estudio que yo estaba realizando sobre relaciones comunicativas entre diferentes culturas, sin entrar en detalle en mi foco directo de investigación para no condicionar la actuación de

⁴¹Quizás nos encontraríamos con lo que algunos autores como Carroll (1988) han descrito como “invisibilidad del malentendido”.

los sujetos. Las clases se audio-grabaron y también tomé notas. En realidad se observaron 4 clases pero solo se pudieron grabar 3, debido a un problema técnico: a los dos minutos de haber comenzado la grabación, me di cuenta de que la grabadora no tenía pilas y se apagó. Era una inexperta en la realización de grabaciones por eso no tenía pilas de recambio. Debí haber recordado los *Consejos Prácticos para la grabación de una interacción* en Duranti (2000: 455 y 457): “revise todo el equipo para asegurarse de que funciona adecuadamente y de que las baterías están cargadas” o “coloque baterías nuevas en la grabadora o asegúrese de que se han recargado las baterías de repuesto, si es posible recargarlas”.

Más tarde, procedimos a la escucha y se transcribieron aquellos momentos en los que se detectara algún tipo de conflicto. Sin embargo, este trabajo fue en vano puesto que las clases observadas tenían un fondo gramatical en el que la mayoría de las veces la profesora explicaba y los estudiantes rellenaban huecos con la forma gramatical adecuada.

Se continuó además con el diario de observación en el que se reflexiona sobre el discurso en la red sobre los inmigrantes en España.

Etapa 4

En esta etapa se realizaron varias actividades: la continuación en la labor de profesora voluntaria de castellano, la búsqueda de sujetos y las consecuentes entrevistas, encuentros informales, la realización de dos observaciones de clases, y la continuación del diario de investigación.

Ahora que mis estudiantes habían subido de nivel y al comprobar que algunos de ellos al menos hablaban bien inglés, decidí empezar la búsqueda de personas que pudieran colaborar en mi estudio. Se buscaban personas más o menos recién llegadas que no hubieran sido “contaminadas” por la cultura receptora. Mis clases en el SS era el escenario adecuado para conseguir informantes, básicamente por dos razones: a) era un lugar de acceso inmediato con los posibles sujetos y b) se había establecido el *rapport* para que las personas se abrieran (Taylor y Bodgan, 1984), es decir, se había creado una confianza entre la

profesora-investigadora y algunos de los alumnos que seguían en el mismo grupo.

Ser conocida tanto por los estudiantes como por la institución me abrió muchas puertas para contactar con los actores sociales que pretendía observar. La etnografía, por eso, destaca la importancia de conocer el contexto social en el que se trabaja y realizar un trabajo de larga duración, a través de repetidos contactos.

Ya que los sujetos serían colaboradores voluntarios, no sabía si aquellos que respondieran a mi petición acabarían siendo los informantes claves de la investigación. No obstante, era el momento de empezar a establecer contacto con el grupo de estudiantes que me interesaba, los inmigrantes adultos. En ese momento, además, ya había adquirido un conocimiento más profundo del método etnográfico y de la realización de entrevistas, por lo que me sentía preparada para llevar a cabo esta actividad.

Escribimos una carta en inglés (ver anexo 1, CAC1), que se entregó a los estudiantes, en la que se explicaba mi interés de forma general (las relaciones interculturales) y se pedía la colaboración de personas que cumplieran con una serie de requisitos expuestos en la carta (ser recién llegados, hablar inglés, tener algún tipo de comunicación con los catalanes, etc.). Asimismo, se explicaba todo lo relacionado con las entrevistas: la duración, el anonimato, los lugares de realización, etc.

Ese mismo día, al finalizar la clase dos estudiantes se ofrecieron a ayudarme: Alfonso (A) pakistaní de treinta y seis años, y Gabriel (G), bangladesí de 28 años (para una descripción general de estos y otros participantes del estudio ver apartado 4.4.2.1.a.). En la clase siguiente, otro alumno me entregó un papel. Era una carta de un amigo suyo (Agustín, AG), el cual había leído mi petición y mostraba su interés por colaborar (ver anexo 1, CAC9). En su carta me dejaba su número de teléfono, explicaba su interés y aportaba algunos de los datos que yo pedí en mi carta: tiempo en Barcelona, idiomas, etc.

Estos tres primeros sujetos mostraron, en varias de las entrevistas, que su colaboración se debía principalmente al respecto que le tenían a la figura del profesor.

La técnica de la *bola de nieve* (Taylor y Bodgan, 1984) dio resultado sin haberlo esperado. Esta técnica se basa en la idea de conseguir sujetos de investigación a través de la red social, es

decir, a partir de contactos facilitados por otros sujetos. Consiste en localizar algunos individuos, los cuales conducen a otros y así sucesivamente. Por tanto, este es un método eficiente en investigación cualitativa porque se parte de la confianza que el primer contacto establece con el investigador. Además, es muy probable que todos los individuos que lleguen a formar parte de la muestra por esta técnica formen parte del mismo conjunto de población que se quiere estudiar.

A partir de aquí se intentó construir un mapa de redes, es decir, que Agustín me presentara a más personas de su círculo de amigos o familiares. Sin embargo, esto no fue posible: *“they main reason is that they cannot talk”, “people are afraid to talk”*—me decía Agustín durante las entrevistas. Finalmente, al cabo de los años, AG me presentó a su sobrino, Daniel (D), que aunque no forma parte de los participantes de este estudio, hay notas sobre él en el encuentro AG-E004 (para este y el resto de los encuentros informales, ver apartado 4.4.2.2.1.).

De estos primeros contactos se realizaron tres entrevistas a cada uno de los estudiantes, Alfonso (A001, A002, A003) y Gabriel (G001, G002, G003). Se realizaron también las transcripciones (anexo 2) para poder ir elaborando nuevas preguntas a partir de lo que se había comentado en las entrevistas anteriores (para la descripción de estas y el resto de las entrevistas, ver apartado 4.4.2.1.).

Igualmente, tuve un primer encuentro con Agustín (AG-E000), donde le conocí, y un segundo encuentro (AG-E001) donde se comentaron los intereses de cada uno y se intercambiaron información personal para quedar una próxima vez en junio 2009.

Asimismo, se observaron dos clases impartidas por Moira, la profesora con la que se compartía grupo (MO001, MO002). Se tomaron notas de ambas observaciones con el objetivo de detectar momentos de conflicto comunicativo y observar la actuación de los estudiantes que Moira y yo compartíamos (Alfonso y Gabriel). Pero las observaciones no se grabaron.

Lo provechoso de estas observaciones fue que poco a poco, casi sin querer, me fui centrando en los estudiantes de Pakistán, sobre todo, porque la mayoría de los alumnos de castellano 0 en el SS eran de este país.

Se amplió el diario con la descripción de un encuentro casual con Gabriel y otro encuentro pactado con un alumno pakistání, Bernabé (B-E001), que llevaba 2 años y nueve meses en España, 6 de ellos en Barcelona. Bernabé no aparece en el corpus general de informantes pakistáníes porque con él solamente se realizó un encuentro y no contamos con los datos suficientes como para considerarlo informante (ni lo conocemos lo suficiente ni hemos pasado tiempo con él). Sin embargo, utilizamos la experiencia y las historias de vida de Bernabé para triangular datos.

Etapas 5

Esta etapa consiste en la realización de entrevistas, observaciones de clases y un encuentro informal.

Se realizaron tres entrevistas a Agustín (AG001, AG002, AG003), que fueron transcritas inmediatamente después de su realización. Ya que con los informantes anteriores el lugar de las entrevistas había sido el mismo, la escuela, con este se intentaron otros lugares, más abiertos, que dieran pie a conversaciones informales. El resultado fue el esperado, si comparamos la duración de las entrevistas con este y con los otros informantes.

Es importante realizar las entrevistas en lugares diferentes porque el contexto puede llegar a influir en la manera en que los sujetos responden a las preguntas. Todas las entrevistas trataban temas personales y variados, pero el hecho de encontrarnos en un lugar cerrado, pudo haber sesgado las respuestas. La escuela es una institución que establece unas relaciones jerárquicas, más o menos ocultas, por ejemplo en la cultura pakistání (Tolsanas, 2007), en la que hay un profesor como figura autoritaria y respetable y unos estudiantes, que se muestran como “recibidores” de información.

Todas las entrevistas con AG tienen una duración mínima de 1 hora y 30 minutos, lo que confiere un aspecto positivo y otro negativo. Por un lado, nos hace pensar que la presencia de la grabadora no fue un elemento perturbador y daba la impresión de que en nuestras conversaciones su presencia parecía habérsenos olvidado. Pero por otro, la labor de transcripción fue una tarea ardua que nos llevó varios días.

En la misma etapa, se realizaron observaciones en el aula en un centro del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL), situado también en el distrito de Ciutat Vella (ver anexo 1, CAC5). Se observaron siete clases de catalán básico B1 (A1 según los parámetros del MCER): CPNL001, CPNL002, CPNL003, CPNL004, CPNL005, CPNL006, CPNL007. En un principio, el propósito de la investigación era observar clases tanto de castellano como catalán, y de esta forma, poder contar con la colaboración de sujetos de otros países.

Como comenzamos a ir al principio de curso, los otros estudiantes pensaban que yo era una más. Sin embargo, todo se complicó porque la profesora hacía muchas actividades de conversación y había momentos en que algunos de los estudiantes querían hacer la actividad conmigo. Cuando nosotros declinamos la propuesta y veían que ni siquiera tenía libro, empezaron a tener dudas y a preguntarme qué es lo que hacía ahí. Yo tomaba notas, a veces en inglés ya que la mayoría eran sudamericanos castellanoparlantes y no quería que vieran lo que escribía. Las clases se grabaron de manera oculta.

Encontramos dos problemas fundamentales en este proceso de observación:

1. La grabación oculta. Aunque algunas veces en etnografía se fomenta este tipo de grabaciones como, por ejemplo, llevando una grabadora en el bolsillo (por ejemplo, en House, 2007), la calidad de la grabación no fue la óptima y solo nos sirvió para complementar información que se nos hubiera escapado durante la toma de notas. Además, este era un grupo numeroso y ni mi ojo observador ni la grabadora oculta en el bolso podía captar todo lo que estaba ocurriendo en el aula. Creemos que lo mejor habría sido, entonces, realizar una grabación en video, o al menos haber dejado la grabadora encima de la mesa de la profesora.
2. Permanecer callada o al margen de las actividades con los alumnos. Durante la realización de actividades orales, pueden surgir conversaciones de otro tipo o información relevante. Interactuar con alguno de los estudiantes podría haber sido beneficioso en este sentido. Sin embargo, por otro lado, si me hubiera quedado hablando solamente con una persona, me habría perdido lo que ocurría a mi alrededor, lo cual sí pudimos hacer, aunque de forma general.

Al finalizar el curso, el último día de clase, expliqué a los estudiantes la razón de mi presencia en el aula: las relaciones interculturales (ver anexo 1, CAC4). Al igual que con mis alumnos en el SS, pedí colaboración. Dos de ellos se ofrecieron, pero al hablar con ellos, me di cuenta que no cumplían con el primer requisito necesario para convertirse en un informante: llevar poco tiempo en Barcelona (con la idea de que fueran más o menos desconocedores de la *cultura con c minúscula*, Miquel y Sans, 2004).

Por tanto, este intento de captar informantes fue fallido. Me centré muchas horas en observar solamente una clase, cuando podía haber usado esa cantidad de tiempo en observar varias clases o incluso varios niveles. Por esto, quizás, no pude encontrar a los informantes adecuados.

Otro intento fallido de búsqueda de datos con observaciones fue tratar de captar conflictos comunicativos en el aula (y quizás por eso permanecí tanto tiempo en el mismo lugar). A pesar de la mala calidad de los datos grabados, se tomaron notas detalladas y se procedió a la escucha de la grabación con el propósito de buscar algún tipo de desencuentro comunicativo. Aquí la relación profesor-alumno era muy diferente a la observada en el SS, ya que la atmósfera de la clase era distendida, los estudiantes hablaban mucho más y se hacían muchas bromas, lo cual nos hizo pensar al principio que este tipo de entorno daría pie a más conflictos comunicativos, pero no fue así (ver las dificultades de la observación en el aula en el apartado 4.4.2.2.2.).

Finalmente, se realizó una entrevista a la profesora del curso, Lucía (L001) en la que se recogieron las opiniones y perspectivas sobre el curso impartido, sobre los estudiantes, sobre el uso del catalán, etc.

También se realizó un encuentro con AG (AG-E002), para el que yo había llamado. La intención era explicarle un poco de historia del edificio de la Universitat de Barcelona, situada en el centro de la ciudad. No obstante, acabamos tomando un café y hablando de temas que le interesaban: religión, su mujer, etc.

Etapa 6

Con el comienzo del nuevo curso, continuó la labor de voluntaria. Sin embargo, esta vez no pretendía encontrar más informantes en mi clase porque me encontré con el mismo problema: el nivel del curso era *Castellano 0* (A1) por lo que se entendía que los estudiantes tenían poca oportunidad de practicar el idioma fuera de la clase. En estos momentos, además, después del análisis superficial que había hecho a las clases observadas en las fases anteriores, ya había abandonado la idea de buscar conflictos comunicativos en la clase.

En este período recibí una llamada de Alfonso, quien se había mudado a Madrid. Estaba en Barcelona para hacer unos papeles y quería verme. Unas horas más tarde, nos encontramos en una cafetería (A-E001) y hablamos de la vida de Alfonso en Madrid. Este encuentro me ofreció la oportunidad de ver el progreso de esta persona en el tiempo y en otro lugar, en cuanto a la lengua y a su manera relacionarse. Anteriormente, mis entrevistas con Alfonso siempre habían sido en inglés, pero esta vez, fue él quien comenzó la conversación en castellano, que había mejorado bastante.

Etapa 7

En la fase 7 del trabajo de campo se continuó con la labor de voluntaria, con otro curso diferente pero con el mismo nivel, *Castellano 0* (A1). Por las mismas razones que se exponen en la etapa anterior, mi labor investigativa no continuó en mi propia aula. Sin embargo, decidí buscar personas inmigrantes con mayor nivel de castellano para que me explicasen su vida diaria, el uso de la lengua y, de una manera retrospectiva, sus problemas comunicativos en Barcelona.

Es así como decidí asistir a unas clases de castellano de uno de los niveles más altos que ofrece el SS. El curso se llama *Neolectura* (ver observaciones TE001 y TE002) y consiste en el aprendizaje de la lengua castellana a través de otras materias: matemáticas, sociales, etc.

Mi acercamiento a este curso tenía el propósito de captar nuevos colaboradores secundarios, por eso tomé algunas notas, pero ya

no me interesaba observar la clase en sí, aunque seguía atenta a posibles conflictos. Entregué una carta explicando mis objetivos y el procedimiento de la investigación (ver anexo 1, CAC2). De estas observaciones, encontré tres personas dispuestas a ayudarme: Flor, Raúl y Jesús. En el mes siguiente se realizó una entrevista a cada estudiante en las que me explicaron su vida pasada, presente y futura, en relación a sus experiencias y la comunicación en Barcelona.

Recalamos que el objetivo de estas entrevistas es aportar una visión más amplia del objeto de estudio. No es la intención de esta tesis hacer un estudio comparativo porque ni se tienen los datos suficientes ni se pueden buscar analogías cuando se trata de personas diferentes. En estudio cualitativo no se pueden mezclar ni personas ni nacionalidades.

Etapas 8

Debido a cuestiones de tiempo, ese mismo trimestre, y coincidiendo con la finalización del curso en junio, decidí terminar con mi labor de voluntaria. Habían sido ya casi dos años y puesto que mi beca de investigación terminaría en diciembre de ese mismo año, quería dedicarle todo el tiempo posible a la tesis.

Después del intento fallido de buscar informantes provenientes de Pakistán, volví a ponerme en contacto con el centro y me recomendaron ir a visitar una clase de *Castellano 4* (B2). El mismo día que fui a la clase el profesor no pudo asistir y otra profesora le tuvo que sustituir. Sin embargo, la profesora, inexperta en la enseñanza de lenguas, solamente había impartido cursos de A1. Entonces, decidí ayudarle con algunos conceptos como el subjuntivo o la diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto. La clase la realizamos entre las dos. Al final de la clase, hablé con los estudiantes sobre mi búsqueda de personas que me ayudaran para el estudio y les entregué una carta explicando el proyecto y el procedimiento (ver anexo 1, CAC3). Aunque solamente había un pakistaní en la clase, fue este el único que se ofreció a ayudarme. Les dije que lo pensarán y lo comentarán con su profesor. Casualmente, o no, un día tomando un café en una terraza del Raval, Santiago (S), el chico pakistaní, pasó por ahí y se paró a saludarme. Me comentó entonces que quería colaborar conmigo y me dejó su dirección de correo electrónico para que quedáramos.

Al poco tiempo quedamos y se llevaron a cabo dos entrevistas (S001, S002), con los mismos objetivos que las realizadas con A y AG. En el mismo período, quedé con Agustín (AG004), al que hacía tiempo no veía, para hablar de los últimos meses, de su uso de la L2, de su relación con los catalanes, etc.

Etapa 9

En esta etapa solamente se realizó el tercer encuentro informal no grabado con Agustín (AG-E003) ya que este me llamó y me dijo que tenía un problema con unas personas para quien había trabajado y que no le habían pagado.

Etapa 10

La última fase de trabajo de campo está compuesta por varios tipos de actividades: entrevista, encuentros, observaciones, y la realización de una clase experimental. Se realizó una última entrevista a Agustín (AG005) para la que se intentó encontrar nuevas respuestas a las preguntas de siempre, pero descubrimos que las respuestas eran recurrentes. Llegamos, así, al *punto de saturación*.

En la misma semana, hice una visita a Agustín (AG-E004) en su casa en Badalona con el objetivo de observar uno de esos viernes de los que tanto me había hablado: la oración en la mezquita en el barrio de Sant Roc (ver anexo 4, F6-F8). En este encuentro tuve la oportunidad de conocer a su sobrino (D), con el que fuimos a comer a un restaurante pakistani del barrio. De este encuentro recogí fotografías, notas y las opiniones de una persona cercana a mi informante principal, su sobrino.

Se observaron también otras clases de castellano 2 (A2-B1) en el SS con la profesora Rocío (RO001, RO002, RO003, RO004, RO005, RO006, RO007) con el propósito de conocer a los alumnos con los que, más tarde, realizaría una clase de juego de roles y que quedaría registrada junto con otros documentos etnográficos (ver anexo 1: CAC7, CAC6; anexo 5 y anexo 8: AD31-AD36).

También realizamos una entrevista a la profesora de ese curso (RO001) con el objetivo de conocer sus perspectivas y opiniones sobre el curso, los estudiantes, la enseñanza y el uso de la L2, etc.

Realizamos también entrevistas a otros profesores de catalán (M001) y Castellano (T001), con el propósito de recoger sus perspectivas sobre los estudiantes y el uso y la enseñanza de la L2, y a las coordinadoras del SS (E001 y P001) donde se trataron temas de gestión del centro, perspectivas, inquietudes, etc.

En el mismo mes, se realizó un último encuentro con Santiago (S-E001) con la idea de que este firmara su acuerdo para la utilización de los datos de los correos electrónicos que me había enviado, y para conversar sobre el último año.

Por último, pude entrevistar a un mediador cultural, Héctor (H001) con el que había contactado con anterioridad y había hablado informalmente sobre su trabajo. En el primer encuentro el objetivo era establecer contacto con la organización que trabajaba. Tras las evasivas de la encargada de la organización, se tomó la decisión de hacer una entrevista personal a Héctor ya que, según él, en su trabajo había podido conocer a algunos pakistaníes. Su opinión, desde el punto de vista de la mediación, nos parecía lo suficientemente interesante como para realizar la entrevista a pesar de encontrarnos en una etapa tan tardía del proyecto.

Era el momento de abandonar el campo. El volumen de observaciones, entrevistas, encuentros y otros datos obtenidos durante esos dos años eran los necesarios para conseguir mis objetivos y comenzar a encajar las piezas que finalmente construirían este trabajo de investigación.

4.4.2. Recogida de datos

Debido a la complejidad del concepto del desencuentro comunicativo, se buscaron datos de distinto tipo, que provienen de diversas fuentes o técnicas distintas.

La obtención de datos de diferente naturaleza, desde diferentes perspectivas y con actores diferentes, permite la triangulación de datos (ver apartado 5.2.), no solamente por la variedad metodológica sino por la interdisciplinariedad presentada en el apartado teórico (van Lier, 1997). En toda investigación es

necesario triangular los datos ya que así se proporciona fiabilidad al análisis y también se da un conocimiento más profundo y claro del objeto de análisis, tanto de las personas como del escenario estudiados (Taylor y Bodgan, 1984; Cantor, 2002).

Los instrumentos elegidos para la recogida de datos son técnicas no-directivas, que a posteriori aportan una descripción del problema que se realiza de manera inductiva, sin supuestos o hipótesis a priori. Se pretende demostrar en este apartado que los instrumentos elegidos son los adecuados para adoptar la perspectiva émica que se le quiere dar al estudio, porque recogen la opinión de los sujetos y la manera en que ellos se desenvuelven en ciertos contextos, dónde viven y con quién se relacionan (Fetterman, 1997).

El trabajo de campo, realizado de marzo 2009 a julio 2011, sobre todo en el Distrito de Ciutat Vella y en Badalona nos dotó de un conjunto de datos que quedan sintetizados en el siguiente cuadro:

Tabla 21. Corpus de datos general

Grabaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas: <ul style="list-style-type: none"> - a inmigrantes adultos pakistaníes - a inmigrantes adultos de otras nacionalidades - a las coordinadoras del programa de formación básica del SS - a profesores de castellano y catalán para adultos - a un mediador intercultural
Datos escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Notas: <ul style="list-style-type: none"> - antes y después de las entrevistas - de encuentros no grabados - de observaciones de clases • Correos electrónicos y mensajes de texto • Diario de investigación
Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías: <ul style="list-style-type: none"> - de fiesta de final de curso SS - de encuentros informales • Descripción de contextos físicos donde se desarrollaban las actividades grabadas o no grabadas • Dibujos y notas realizadas por los informantes • Encuestas realizadas por correo electrónico a residentes en Barcelona de nacionalidad latina o española • Clase juego de roles SS

Con el propósito de entender el rol de la cultura, la lengua y el conflicto comunicativo en la vida cotidiana de los inmigrantes adultos pakistaníes, este trabajo cuenta con datos que provienen principalmente de las entrevistas realizadas a varias personas de Pakistán, pero también a autóctonos catalanes y a personas de otros países. Además de estas entrevistas audio-grabadas y transcritas, se consideran otro tipo de datos etnográficos como las notas con la descripción de los contextos observados durante los encuentros informales con los informantes⁴² pakistaníes, un diario con la descripción de la experiencia en el trabajo de campo como profesora voluntaria de castellano, mensajes de texto y correos electrónicos con algunos de los sujetos, fotografías y la descripción de una clase de juego de roles.

La manera en que analizaron estos datos se explica más adelante en el capítulo 5.

A continuación se presenta el corpus de datos de forma detallada y en tres grandes bloques: entrevistas en profundidad, encuentros informales, observaciones en el aula y otros documentos etnográficos.

4.4.2.1. Entrevistas en profundidad

La entrevista es la técnica de recogida de datos más importante en la etnografía para comprender lo que resulta importante para los sujetos estudiados (*insiders*), es decir, desde su perspectiva (Fetterman, 1997). Se realizaron entrevistas en profundidad, formales y semi-informales. Todas las entrevistas fueron semiestructuradas. Las primeras (A001 y G001) partieron de un guión de preguntas bastante elaboradas, pero a medida que se iba adquiriendo experiencia, solamente se elaboraba un guión de temáticas a desarrollar. Las preguntas también fueron evolucionando, de preguntas más o menos dirigidas a preguntas más descriptivas sobre acontecimientos, experiencias, lugares o personas. Las entrevistas etnográficas, por tanto, se caracterizan por ser de tipo reflexivo, flexibles y dinámicas.

⁴² Utilizaremos la palabra 'informante' a lo largo de toda la tesis para referirnos a las personas que establecen la conexión entre el investigador y la comunidad que se estudia. En algunas ocasiones, hablaremos de 'sujetos' o 'participantes'.

Objetivos de las entrevistas

Siguiendo a Taylor y Bodgan (1984), las entrevistas tuvieron varias funciones y sirvieron para alcanzar varios objetivos:

1. Para conocer aquellas experiencias o historias de vida inaccesibles, no palpables de otro modo. Sirven para obtener información: qué ocurre, qué hacen los informantes, es decir, para “excavar” y encontrar lo que se pretende.
2. Para obtener el significado que los actores sociales dan al problema estudiado.
3. Para registrar las situaciones, experiencias y comentarios que de otra forma se olvidarían. Es esencial realizar la grabación, en la medida de lo posible, de todo lo que ocurre. Todo lo que no quede registrado o apuntado posteriormente será como que nunca hubiera ocurrido puesto que la memoria es limitada y con el paso del tiempo, el investigador olvidará la mayor parte de lo ocurrido y dicho.
4. Para validar las respuestas de la comunidad que se trataba de estudiar. En algunas ocasiones se realizaron varias entrevistas a un mismo sujeto para detectar las contradicciones o repeticiones de las verdades expresadas. Pero no se trata de encontrar la verdad sino de, a través de la narración de acontecimientos pasados y presentes, descubrir la manera en que los sujetos se ven a sí mismos y a sus experiencias.
5. Para aprehender lo que no se puede observar directamente. A partir de las primeras entrevistas los informantes nos indicaron la imposibilidad de observar la interacción entre pakistaníes y autóctonos. Utilizamos las entrevistas, entonces, para comprender cómo estos percibían esta situación.

A medida que se iban haciendo entrevistas, se transcribían, se releían y se iban apuntando cuestiones que habían quedado sin resolver o preguntas que surgían a raíz de alguno de los comentarios en las conversaciones. Por tanto, cada entrevista era la base para la realización de las siguientes.

Se realizaron entrevistas a:

- Inmigrantes adultos pakistaníes estudiantes o no del centro SS en el que realicé la labor de voluntaria y parte de las observaciones de clases con el propósito, primero, de encontrar el significado que tiene para ellos la cultura, el uso y aprendizaje

de la L2 y, segundo, describir las experiencias o conflictos que ellos mismos decían haber tenido con la comunidad catalana u otras comunidades, es decir, sus perspectivas sobre sus vidas, experiencias y situaciones. Además, se trató de encontrar regularidades en esas narraciones, pero no de forma comparativa con otros sujetos sino dentro de la narración del mismo sujeto.

- Docentes de castellano y catalán como L2 para inmigrantes adultos de los centros SS y CPNL, con la finalidad de conocer la manera en que estos concebían las clases (perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje), veían a sus estudiantes, describían los problemas generales del curso, etc.
- Coordinadoras del programa de formación básica del SS con el objeto de conocer su perspectiva sobre su trabajo e indagar en la manera que ellas veían a los recién llegados, especialmente, sus percepciones sobre los pakistaníes.
- Un mediador cultural con el fin de obtener una perspectiva diferente sobre la relación de los pakistaníes con autóctonos o con otras nacionalidades, en un ámbito tan concreto como el del conflicto en comunidades de vecinos.
- Otros estudiantes inmigrantes adultos: primero, un estudiante bangladesí, de la clase de uno de los informantes pakistaníes, con el objeto de ampliar información sobre el uso y aprendizaje de la L2, la relación con autóctonos, etc. Segundo, otros estudiantes de otros lugares (Marruecos, Turquía, Senegal) con una competencia lingüística más alta que los sujetos objeto de estudio, con el propósito de ampliar y contrastar información sobre los principales problemas comunicativos de un inmigrante adulto en Barcelona.

En el epígrafe que sigue se describe con detalle a las personas entrevistadas.

a) Participantes

La elección de los informantes quedó explicada durante la exposición de las fases de investigación (apartado 4.3.1.2.). Por tanto, la elección de los informantes vino dada por las circunstancias, y posiblemente, o no, por el azar, dentro de los parámetros establecidos por los objetivos y el método de esta investigación. Además, en etnografía y antropología normalmente se prefiere estudiar un número reducido de participantes (uno o dos, según Fetterman, 1997).

En este trabajo, los informantes son necesarios porque a partir de lo que ellos dicen, piensan o hacen se da cuenta de la realidad que se está estudiando. A continuación describo el perfil de cada informante y su relevancia para el estudio.

Sujetos de Pakistán: Alfonso (A), Agustín (AG) y Santiago (S)

Los informantes pakistaníes: Alfonso (A), Agustín (AG) y Santiago (S) son tres ciudadanos de Pakistán, todos de la provincia del Punjab, una región frontera en el este con la India, que forma la parte central del valle del río Indus. Esta provincia es la zona más rica de Pakistán y con la tierra más fértil. Es, además, la zona más poblada, con más de la mitad de la población de Pakistán. Las tres ciudades más grandes son Lahore, Rawalpindi e Islamabad. Esta última, la capital, fue creada, pero no terminada, artificialmente. Allí viven los funcionarios del Gobierno (Solé y Rodríguez, 2005: 100-101).

Alfonso y Santiago son estudiantes del centro SS, aunque de diferentes niveles. Por otra parte, Agustín es un amigo de un estudiante del mismo centro.

Alfonso (A)

Alfonso, perteneciente a Sialkot, tenía 36 años en el momento de las entrevistas. Su lengua materna es el punyabí aunque también habla urdu, el idioma nacional del país, e inglés y lee árabe coránico. En Pakistán se dedicaba al trabajo social dentro de su comunidad y de vez en cuando ayudaba a su padre con las tierras y el ganado.

Después de un largo camino para llegar a España, para lo que anteriormente había vivido en Tailandia y otros países, se reunió

en Barcelona con parte de su familia y consiguió lo que él quería: alcanzar “the land of dreams”. En el momento de la primera entrevista, Alfonso llevaba seis meses en Barcelona y vivía en el barrio del Raval con sus “paisanos”, a los que continuamente describía como buenas personas, al contrario, decía, que los marroquíes.

En el momento de las entrevistas su situación administrativa era irregular, pero su intención era encontrar un trabajo y de esta forma enviar dinero a su país.

Las entrevistas se realizaron en el momento en el que él era estudiante de castellano y la investigadora era su profesora. Al momento de la primera entrevista llevaba un trimestre estudiando castellano. Con la investigadora tenía dos horas de clase a la semana y otras dos horas con otra profesora (MO). En total, estudiaba cuatro días a la semana.

Alfonso finalmente se fue a vivir a Madrid con su hermano.

Agustín (AG)

Agustín, procedente de Mandi Baha Ud Din, tenía 43 años en el momento de la primera entrevista y llevaba dos años y dos meses viviendo en España, de los cuales había pasado 6 meses en Lleida y el resto en Barcelona. Su lengua materna es el punyabí pero también habla urdu, árabe, inglés y un poco de castellano.

Vivía en el barrio Artigues, en Badalona, con otros pakistaníes y con su sobrino de 26 años, al que llamaba “gitano”. En esta zona de la ciudad, Agustín se sentía arropado porque había mucha gente de su país. Al cabo de los años decidió mudarse a la ciudad, al barrio de Poble Sec. Sin embargo, solamente duró un mes pues decía no sentirse a gusto. Por eso, decidió volver a Badalona, pero esta vez con otros “paisanos” y en otro lugar muy cerca de la casa en Artigues, Sant Roc.

En Pakistán era profesor de primaria y más tarde realizó trabajos de fontanería durante sus 14 años en Arabia Saudí. En el momento de las entrevistas su situación legal era irregular y aunque había trabajado en la construcción en España para empresas pakistaníes, la crisis económica le había dejado sin trabajo. Más tarde, Agustín encontrará una salida a su situación

económica como vendedor ambulante (gafas de sol, pañuelos, etc.) en un parque de Barcelona.

En su vida cotidiana, Agustín hablaba con sus amigos, iba a orar, y se quedaba en casa, mirando la televisión. En el momento de las entrevistas no estudiaba ni castellano ni catalán pero estuvo un tiempo en una escuela para aprender castellano. Aunque su nivel de castellano fue mejorando a medida que pasaba el tiempo, conmigo casi siempre hablaba en inglés.

Santiago (S)

Santiago, procedente de la segunda ciudad más grande de Pakistán, Lahore, tenía 30 años y llevaba cuatro años y medio viviendo en Barcelona, en el momento de la primera entrevista. Su lengua materna es el punyabí aunque también habla urdu, inglés, castellano, y un poco de catalán, italiano, alemán y turco. También puede leer árabe coránico.

Santiago vivía en el barrio del Raval, donde realizaba algunas labores en ONG del barrio pero en los últimos meses se había quedado sin trabajo. Finalmente, en el último encuentro comentó que había empezado a trabajar en un restaurante *Kebab* cuatro horas al día.

Tenía muchos hermanos y su padre murió cuando él tenía seis años. A partir de la muerte de su padre, quiso entrar en medicina, pero debido a algunos problemas financieros no lo pudo hacer. Era el más joven de sus hermanos y, por eso, él fue el que tuvo que emigrar.

Los primeros años de su vida en Barcelona no estudió castellano, y no empezó hasta cuatro años más tarde, es decir, en el momento de las entrevistas llevaba cinco meses estudiando el idioma; sin embargo, había estudiado algo de castellano en su país unos años antes de emigrar.

Santiago decía hablar castellano una media hora al día con gente en el tren, etc. En un curso básico de catalán del CPNL (B1), había conocido a algunos españoles, pero no le gustaba quedar con ellos porque según él, todos los españoles bebían y fumaban, algo que iba en contra de sus principios.

Aunque estos tres sujetos fueron elegidos por las circunstancias del momento, encontramos en Tolsanas (2007) el reflejo de nuestros informantes. Según esta autora, los pakistaníes en Barcelona:

- Pertenecen, sobre todo, a la región del Punjab.
- En el barrio del Raval, destacan su *pakistanidad* para diferenciarse de los marroquíes, indios o bangladesíes.
- En el barrio de Sant Roc (Badalona), se juntan con otros musulmanes para ser diferenciados de los gitanos catalanes y de los gitanos rumanos.
- La comunidad a la que pertenecen se define como un lugar de apoyo y es una manera de presentar su identidad.
- Se intenta incorporar lo mejor de la sociedad de acogida pero se evita lo nocivo (alcohol, drogas).
- Algunos inmigrantes no salen del barrio porque allí encuentran un entramado comunitario.
- Mantienen el honor familiar y cuando uno de los miembros, niño o adolescente, se relaciona con otras minorías dentro de la sociedad receptora, se le dice que se ha “agitanado” y que está deshonrando a la familia.
- Han pasado anteriormente por otros lugares, o nódulos de red, durante un tiempo más o menos largo y que forman parte del espacio transnacional de la diáspora pakistaní. Otras veces, las personas se mueven a través de *cadena migratorias* que conectan directamente con Barcelona (p. 37).
- Forman redes sociales y de parentesco en diferentes ciudades del mundo, sobre todo Europa. A todos estos lugares se les llama el espacio transnacional de la diáspora pakistaní. Son entramados nacionales y redes de apoyo “por los cuales circulan capitales económicos, simbólicos y sociales que tienen un alcance tanto local como translocal o transnacional”, son “redes de solidaridad y reciprocidad” (p. 50).
- El contexto familiar es la base de todo el entramado social y comunitario pakistaní.
- Tienen mucho respeto a las jerarquías y a los adultos.

Sujetos extranjeros de otros países: Gabriel (G), Flor (F), Jesús (J) y Raúl (R)

Se buscaron personas pertenecientes a otros países con el propósito de obtener diferentes perspectivas sobre el mismo problema. El primer sujeto apareció al principio de la investigación cuando todavía no estaba clara la comunidad que se estudiaría, y los otros tres se buscaron porque eran personas que inmigraron hace más tiempo que mis primeros sujetos pakistaníes, que tenían una competencia lingüística en castellano bastante alta, y que, por tanto, se consideró que tendrían más experiencias y oportunidades de usar la L2 en su vida cotidiana.

Gabriel (G)

Gabriel, bangladésí que tenía 28 años en el momento de las entrevistas, llevaba cuatro meses en Barcelona, una ciudad donde no tenía familia pero sí muchos amigos. Su lengua materna es el bengalí, pero también habla urdu, árabe, hindi e inglés.

Es licenciado en Sociología y no trabajaba, aunque en agosto de 2009, antes de volverse a su país durante unos meses, había conseguido un trabajo parcial en la tienda de un amigo. Era compañero de clase de Alfonso en el SS, aunque Gabriel asistía también a otros centros para aprender castellano. Más tarde tenía pensado estudiar también catalán.

Anteriormente, Gabriel había vivido dos años en Inglaterra con algunos miembros de su familia y esa experiencia le había puesto en contacto por primera vez con, según él, el mundo europeo: “when I came first London and I saw people, women they are going outside, and they are drinking, and doing blah blah blah, I was impressed but I’m ok now”.

En su vida diaria dedicaba la mayor parte del tiempo a estudiar castellano, idioma que usaba para hacer pequeñas cosas como ir a comprar, y que quería aprender rápido porque sabía que era necesario para encontrar trabajo.

Flor (F)

Flor es una mujer, procedente del Rincón del Medik (Marruecos), de mediana edad que asistía a clases de Neolectura en el SS. Llevaba tres años en Barcelona en el momento de la entrevista, un lugar que había visitado hacía veinte años con su familia. Aunque tenía familia por España e incluso en Barcelona, no quiso encontrarse con nadie porque había “venido por su cuenta”.

Flor decía vivir muy bien en su país porque allí tenía su trabajo y su “dinerito”, pero tuvo que emigrar para escapar de su marido, con el que llevaba 23 años casada.

En la vida diaria Flor trabajaba limpiando en varios lugares durante la semana, pero los domingos le gustaba salir con dos amigas, una brasileña que llevaba mucho tiempo en Barcelona y otra mujer catalana.

Flor manifestaba haber aprendido castellano en su país, donde también tenía amigos españoles. Allí estaba en contacto con mujeres españolas a las que enseñaba corte y confección en una escuela de monjas y más tarde en Ceuta.

Raúl (R)

Raúl era un compañero de clase de Flor. Tunecino de 37 años de edad, estaba casado con una española, que tenía un hijo de otra pareja anterior. En Barcelona llevaba “dos años, cinco meses y dos días”, pero cada año volvía a su país para visitar a sus padres.

Aunque conocía otros lugares en España, llegó directamente a Barcelona con su mujer. Su mayor problema era que no tenía “faena”, por lo que ocupaba sus días en ir a comprar o ayudar en casa porque era su mujer la que trabajaba. En sus ratos libres salía a pescar, veía la televisión y usaba el ordenador.

Anteriormente, en su país, había trabajado siempre con turistas y por eso decía estar muy acostumbrado a tratar con gente de otros lugares. Por su trabajo anterior, además, le gustaba mucho leer y aprender otras lenguas como el italiano, el alemán o el francés.

No quedaba mucho con sus “paisanos” y decía conocer a mucha gente aquí, pero sus verdaderos amigos eran un catalán y un

andaluz que vivían en Barcelona. Normalmente hablaba castellano, pero también se comunicaba con algunas personas en catalán. Empezó a aprender castellano en su país, tres meses antes de llegar a España, y continuó estudiándolo en Barcelona.

Jesús (J)

Jesús, senegalés de 34 años, era compañero de clase de Flor y Raúl, pero llevaba menos tiempo en Barcelona (un año y tres meses). Aquí vivía con su hermano, en una casa que pertenecía a un cura.

En su país dedicaba el tiempo libre a jugar al fútbol o a visitar a amigos en otros pueblos, y cuando estaba de vacaciones hacía otras actividades: fiestas, salir al campo, etc. Su lengua materna es el francés aunque en su país se hablan muchas más lenguas. Llevaba un año estudiando castellano, en el SS.

Durante el día, entre semana, trabajaba en una fábrica de informática, iba a clase de castellano, veía la televisión, y se conectaba a internet para comunicarse con la gente de su país. Los fines de semana quedaba con su hermano y otros amigos de su país: cocinaban, pasaban el tiempo, hablaban, y, si tenía dinero, salían.

Tenía un amigo de aquí, “pero solo uno”, que había conocido anteriormente en su país y con el que a veces quedaba. Decía no haber encontrado muchas personas con las que poder “compartir cosas porque le falta el idioma”, a pesar de que su hermano llevara 9 años en el país y tuviera una novia catalana.

En el trabajo no tenía tiempo para hablar con la gente, y las únicas personas con las que hablaba aquí eran el cura con el que quedaba a comer los viernes y su amigo catalán. Su ilusión era ahorrar dinero y volver a Senegal “para hacer algo”.

Profesores de catalán y castellano

Lucía y Marc eran profesores de catalán del Consorci de Normalització Lingüística y, aunque habían hecho otros niveles, tenían mucha experiencia en los básicos. Por otro lado, Rocío y

Tatiana eran profesoras de castellano en el SS, de niveles básicos también. De todos estos, además de las entrevistas, se observaron clases de Lucía y de Rocío.

Lucía (L)

Lucía, catalana de 38 años, llevaba tres años trabajando de profesora de catalán, dos de ellos en el CPNL, donde impartía los cursos básicos (B1, B2 y B3). La mayoría de sus alumnos eran de origen latinoamericano, aunque también había tenido grupos muy diversos y “divertits” (marroquíes, pakistaníes, chinos, etc.)

Rocío (RO)

Rocío era una chica joven catalana, de 24 años, que estudiaba Filología Hispánica. Había hecho un curso de formación para profesores de ELE, en la *International House* de Barcelona. Trabajaba de voluntaria en el SS para adquirir experiencia, donde solamente había tenido un curso de castellano 2 (A2-B1). Anteriormente había dado clase particulares de español a una inglesa, a una italiana y a una lituana.

Marc (M)

Marc, catalán de 37 años, era profesor de catalán en el CPNL. Había trabajado con varios grupos de estudiantes de diferentes nacionalidades y de todos los niveles.

En el CPNL llevaba trabajando tres años y tenía bastante experiencia con estudiantes de Pakistán, concretamente, había realizado dos cursos para adultos en *l'Associació de Treballadors Pakistanesos* del barrio del Raval en Barcelona. También había trabajado en el *Casal d'Infants* del Raval con adolescentes procedentes de Latinoamérica, Marruecos, Filipinas y Pakistán.

Tatiana (T)

Tatiana, guatemalteca de 31 años, era profesora voluntaria del SS, en el que llevaba trabajando desde febrero de 2011, es decir, un cuatrimestre. Daba clases de *Castellano 0* (A1) y sus alumnos provenían principalmente de Pakistán, India, Japón, Bulgaria y Bangladés. Era maestra de primaria y anteriormente, en su país, había trabajado con niños y jóvenes, a los que enseñaba historia, cultura, etc.

Las coordinadoras

La relación con las coordinadoras era bastante cercana gracias a que yo había trabajado antes en el SS. A Pepi la conocí mientras todavía realizaba mi voluntariado en el centro y a Evita la conocí más tarde, cuando empecé las observaciones de las clases de Rocío.

Evita (E) y Pepi (P)

Evita y Pepi eran dos chicas catalanas jóvenes, coordinadoras de formación básica para adultos del SS. Realizaban todo tipo de funciones: coordinar los cursos de lengua, gestionar las inscripciones, contactar y colaborar con otros centros, planificar actividades para los estudiantes como salidas culturales, fiestas, etc.

Pepi llevaba en el SS desde septiembre de 2009 y Evita un poco menos, desde noviembre de 2010. Anteriormente ambas habían trabajado en otros proyectos pedagógicos en relación a la formación de adultos.

El mediador intercultural: Héctor (H)

Héctor es un chico joven catalán que llevaba cuatro años trabajando como mediador intercultural entre comunidades de vecinos. Había intervenido en conflictos con diferentes comunidades: gitanos, pakistaníes, senegaleses y autóctonos. Su función se llevaba a cabo en lugares como el Raval, La Verneda y el Besòs.

b) El corpus de entrevistas

A continuación, se presentan tres tablas (tablas 22.1, 22.2 y 22.3) con los detalles de cada entrevista, ordenadas por países relevantes para este estudio. Es decir, los informantes pakistaníes aparecen en primer lugar y por orden alfabético, seguidos por el resto de personas inmigradas de otros países, por orden cronológico. Por último, se presentan las personas que se dedican a la formación o enseñanza del catalán y castellano por orden cronológico de la realización de las entrevistas. Se presentan así los datos para que de esta forma sea más fácil relacionarlos con las etapas del apartado 4.4.1.b.

En estas tres tablas, se especifican el informante y su lugar de procedencia, el número de entrevista, el lugar, la duración, la fecha y el idioma en que se realizaron. En el apartado de tratamiento de los datos (apartado 5.3.) se detalla la manera en que las entrevistas fueron transcritas así como el número de páginas obtenidas, el número de palabras, etc.

Tabla 22.1. Entrevistas grabadas: Pakistán

Informante	Nº de E	Lugar	Duración	Fecha	Idioma ⁴³
ALFONSO	A001	Escuela	32 min	18-03-2009	IN
	A002	Escuela	35 min	01/04/2009	IN
	A003	Escuela	34 min	30/04/2009	IN
AGUSTÍN	AG001	Casa informante	1h 21min	07/07/2009	IN
	AG002	Terraza Bar	1h 19min	25/07/2009	IN
	AG003	Parque	1h 38 min	11/08/2009	IN
	AG004	Parque	1h 10 min	17/05/2010	CAS/IN
	AG005	Bar	1h 14 min	12/05/2011	CAS/IN
SANTIAGO	S001	Patio Universidad	59 min	12/06/2010	IN
	S002	Calle	58 min	01/08/2010	IN

⁴³ IN es inglés; CAS es castellano; CAT es catalán.

Tabla 22.2. Entrevistas grabadas: otros países

Informante/ Nacionalidad	Nº de E	Lugar	Duración	Fecha	Idioma
GABRIEL Bangladesh	G001	Escuela	35 min	18/03/2009	IN
	G002	Escuela	31 min	03/04/2009	IN
	G003	Escuela	36 min	14/05/2009	IN
FLOR Marruecos	F001	Bar	44 min	10/02/2010	CAS
JESÚS Senegal	J001	Escuela	25 min	15/02/2010	CAS
RAÚL Turquía	R001	Bar	25 min	17/02/2010	CAS

Tabla 22.3. Entrevistas grabadas profesores, coordinadoras y mediador

Informante/ Nacionalidad	Nº de E	Lugar	Duración	Fecha	Idioma
LUCÍA Catalunya	L001	Escuela	13 min	28/08/2009	CAT
ROCÍO Catalunya	RO001	Escuela	18 min	22/06/2011	CAS
MARC Catalunya	M001	Terraza Bar	35 min	11/07/2011	CAT
EVITA Catalunya	E001	Escuela	28 min	12/06/2011	CAT/ CAS
TATIANA (antes de Evita) Guatemala	T001	Escuela	16 min	12/06/2011	CAS
PEPI Catalunya	P001	Escuela	24 min	12/06/2011	CAS
HÉCTOR Catalunya	H001	Terraza Bar	19 min	28/07/2011	CAS

En total, se realizaron 23 entrevistas, entre marzo 2009 y julio 2011, en inglés, castellano y catalán en diferentes contextos físicos y con personas pertenecientes a diferentes países. Con los informantes de Pakistán se llevaron a cabo 10 entrevistas y la duración total fue de 11 horas 2 minutos. Con los procedentes de

otros países, se realizaron 6 entrevistas y la duración total fue de 3 horas 27 minutos. Finalmente, con los profesores, un mediador intercultural y coordinadoras de los cursos de lengua, se recogieron 7 entrevistas y la duración total fue de 2 horas 19 min. Así, la duración total de las 23 entrevistas es de 16 horas 54 minutos.

Número, duración y espacios

La mayoría de las entrevistas se realizaron en alguna sala de las escuelas, sobre todo en el SS. En principio, este era el mejor lugar en cuanto a la realización técnica, por la ausencia de ruidos. Pero en algunas de las entrevistas con Gabriel, a pesar de haber sido realizadas en un aula vacía, a veces había mucho ruido de fondo porque la sala tenía una ventana que daba a una especie cancha de baloncesto interior de un colegio, donde siempre coincidía haber niños jugando y gritando. Aunque se intentó realizar entrevistas fuera de ese espacio físico, las entrevistas siempre se realizaban en el lugar elegido por los informantes.

Se justifica el número de entrevistas y el tiempo empleado en ellas, que difieren según el sujeto. Las razones son las siguientes:

- Entrevistas con Alfonso (A): La primera razón por la que las entrevistas con este informante tienen una menor duración ya queda expuesta en la descripción de la posible influencia de los espacios físicos donde se realizaron las entrevistas (etapa 5, apartado 4.4.1.b.). La segunda razón es porque no pudimos continuar las entrevistas con él, ya que se había ido a buscar suerte en Madrid, a casa de su hermano.
- Entrevistas con Agustín (AG): Agustín es el informante con más entrevistas, y mayor duración, y con más encuentros no grabados. Este informante tiene mucho interés en conocer la sociedad catalana y la gente del país. Siempre está dispuesto a quedar o a visitar cualquier cosa nueva. Le gusta mucho hablar, sobre todo de religión, el bien y el mal, etc., por eso sus conversaciones son largas. Las entrevistas llegaron a su fin porque los temas que surgían eran recurrentes y se pregunta por algo hasta que no haya más porqués o cuando las respuestas se repitan hasta llegar al *punto de saturación* (Jackson, 2004; Papen, 2005). Asimismo, el hecho de haber quedado muchas veces, había generado confianza, que más de una vez se

comenta en las entrevistas. Esto garantizaba la facilidad para quedar siempre que se quería y para obtener su aprobación para utilizar cualquier dato producido por él y alrededor de él durante la investigación.

- Entrevistas con Santiago (S): Al igual que Agustín, a Santiago le gusta mucho hablar y explicar historias, en referencia a la religión u otras cosas. Es una persona muy culta y sabe mucho sobre la historia de su país, las cuales compartía conmigo. Las entrevistas con este, al igual que con AG también se realizaron en lugares abiertos y quizás eso pudo producir también conversaciones más largas.

Para el resto de los informantes de otros países, la mayoría de las entrevistas tienen una duración de entre 20 y 30 minutos, excepto para Flor. Aunque para mí estos informantes pertenecían al grupo de informantes secundarios, estamos de acuerdo con Taylor y Bodgan (1984: 22) en que todos los informantes son valiosos porque “son similares y únicos”. Pero el hecho de que resultaran secundarios tenía una ventaja: las entrevistas se realizaron con bastante distensión. Esto me induce a pensar que la idea de intentar buscar insistentemente lo que se quiere observar puede llegar a suponer un inconveniente para la obtención de datos.

Sobre los profesores de lengua, todas las entrevistas se realizaron dentro de un aula, excepto para uno de ellos (M001). El espacio puede haber tenido otra vez influencia en la duración de las entrevistas, porque como vemos en la tabla 22.3, la entrevista M001 dura un poco más que el resto. En cuanto a las coordinadoras de los cursos de formación básica en el SS (E001 y P001), las entrevistas también tienen una duración “aceptable” ya que con ellas existe una confianza previa a la investigación.

Idioma

Las entrevistas se realizaron en el idioma que prefería el entrevistado o, en su caso, en una lengua franca (castellano, catalán o inglés).

El problema con los sujetos pakistaníes fue, aparentemente, realizar las entrevistas en inglés, ya que de esta forma, tanto la investigadora como los sujetos estaban comunicándose en una lengua que no era la materna para ninguno de los dos.

La competencia lingüística en inglés de los sujetos pudo haber condicionado la manera en que ellos se expresan. Sin embargo, ninguno de los sujetos había vivido antes en un país anglosajón y en su país normalmente se comunicaban en punyabí. Es así que existía la posibilidad de que se transfirieran estructuras lingüísticas y pragmáticas de la L1 a la L2 (ver apartado 3.2.1.). Estas hipótesis se comprobaron después de la realización de la primera entrevista con cada sujeto. Por mi parte, había vivido 3 años en Estados Unidos, uno en Irlanda y algunos meses en Inglaterra. Este conocimiento bastante profundo de la cultura anglosajona a ambos lados del Pacífico, me había proporcionado la información sociocultural y pragmática de la lengua inglesa, muy distinta a la actuación de los sujetos, incluso de la mía.

Notas

Según Taylor y Bodgan (1984: 75) las notas deben redactarse meticulosamente, escribiendo todo lo que se crea importante: “si no está escrito, no sucedió nunca”. Por eso, en algunas ocasiones en las que no me era posible escribir (por falta de material, tiempo, etc.), usaba la grabadora con las ideas más importantes y más tarde las pasaba al papel. Siguiendo algunas directrices de estos autores, para mis notas de las entrevistas incluimos:

- Descripción de la forma en que se había quedado con el informante.
- Sentimientos o impresiones antes y después de la entrevista.
- Situaciones que habían ocurrido alrededor, mientras se realizaba la entrevista.
- Conversaciones que se producían una vez que apagábamos la grabadora.
- Hipótesis, reflexiones o intuiciones sobre algunos temas que surgían en las entrevistas.
- Ideas que me habían surgido o cuestiones que no había comprendido bien para preguntar en entrevistas posteriores.
- A veces se realizaba un dibujo del escenario.
- Gestos, reflexiones o problemas técnicos que habían surgido (ruidos, posición de la grabadora, etc.).

Por tanto, desarrollamos un tipo de notas principalmente descriptivas y reflexivas que nos sirvieron como primeras hipótesis y como un instrumento para pensar sobre los datos que iba obteniendo.

Escribimos notas de todas las entrevistas, excepto para L001 y J001. En este caso, al haber quedado directamente en la escuela, era más difícil que hubiera una conversación previa o posterior, como cuando se iba a otro lugar, como un bar o un parque, en el que había un camino previo, “entre bastidores” sin presencia de la grabadora (Bertrán, 2009).

Para solventar los inconvenientes de las entrevistas etnográficas que ya se presentaron en el apartado 4.3.3., se realizaron otras actividades etnográficas: encuentros informales, sin presencia de la cámara, observaciones en la clase y recogida o redacción de otros documentos etnográficos (diario, fotografías, etc.). Se explican a continuación estas tres actividades.

4.4.2.2. La observación participante

El trabajo etnográfico es una tarea ardua que requiere mucho tiempo de observación y de reflexión. La observación implica duración porque eso significa participar plenamente en la cultura de los que observamos. El objetivo es entender qué ocurre y cómo ocurre para finalmente encontrar patrones recurrentes a partir de los cuales se construye el análisis.

a) Encuentros informales no grabados

Una manera de dar credibilidad a los datos es participar en la vida de los sujetos que se estudia y así comprobar cómo las entrevistas coinciden con lo que los informantes han dicho que hacen (Duranti, 2000). Solo se llega a conocer la otra cultura de manera rica y profunda a través de la exposición a ella (Guber, 2001).

La observación repetida en busca de patrones recurrentes y en varios lugares es necesaria para contrastar datos, para validarlos y para detectar cómo las personas que analizamos perciben las prácticas sociales. Es un momento en el que de alguna forma el investigador entra a formar parte de la comunidad que observa.

Con este objetivo, se realizaron algunos encuentros informales no grabados. En la tabla 23, se especifica en informante con el que se realizaron estos encuentros, el lugar, la duración, la fecha y el tipo de datos recogidos. Los encuentros están ordenados por orden alfabético.

Tabla 23. Encuentros informales no grabados

Encuentro	Lugar	Duración	Fecha	Datos
A-E001	Bar	1h	14-10-2009	Notas
AG-E000	Carrer Hospital	15 min	28-05-2009	Notas
AG-E001	Terraza Bar	45 min	11-06-2009	Notas
AG-E002	Terraza bar	1 h	4-08-2009	Notas
AG-E003	Bar El Universitario	1h 30 min	02-09-2010	Notas
AG-E004	Badalona (Sant Roc). Rezo musulmán	4 h 30 min	13-05-2011	Notas Fotos (casa, fruta, fieles rezando), Calendario
B-E001	Bar y calle	1h 30 min	8-05-2009	Notas
S-E001	Bar y patio universidad	1h 30 min	21-07-2011	Notas

En total, se realizaron 8 encuentros, desde mayo 2009 a julio 2011, con Alfonso, Agustín, Bernabé y Santiago, en diferentes lugares y con una duración total aproximada de 12 horas. Para todas las ocasiones existen notas sobre lo observado (qué ocurrió, dónde ocurrió y cómo estaba organizado el espacio) y notas sobre lo dicho durante el encuentro. Para algunas de ellas hay fotografías que muestran algunos momentos y lugares del encuentro (ver anexo 3: D2 y anexo 4).

A continuación, en la tabla 24 se detallan los objetivos para cada encuentro.

Tabla 24. Encuentros informales no grabados. Objetivos

Nº encuentro	Objetivos
A-E 001	▪ Conocer la situación actual, sentimientos, etc., de Alfonso, después de varios meses viviendo en Madrid.
AG-E 000	▪ Encuentro inesperado.
AG-E 001	▪ Establecer contacto y expresar intereses.
AG-E 002	▪ Conversar sobre la vida de AG, sobre las cosas que le importan y sobre lo que piensa o le preocupa.
AG-E 003	▪ Hablar de un problema jurídico-laboral que AG tiene. ▪ Hablar de la gente de su país y el uso de la L2.
AG-E 004	▪ Observar una de las partes de la semana que más importa a AG: la oración musulmana de los viernes. ▪ Adentrarme en la vida cotidiana de AG: conocer a su sobrino (D), comer en un restaurante pakistani, conocer el barrio y la casa nueva de AG.
B-E 001	▪ Profundizar en el uso de la lengua de otro estudiante, conocer su vida cotidiana, etc.
S-E 001	▪ Firmar la carta de consentimiento para usar algunos datos (correos electrónicos, mensajes de texto). ▪ Conocer la situación actual, sentimientos, etc., de Santiago, después de un año desde la última entrevista.

Los datos etnográficos obtenidos en los encuentros tienen un gran valor porque de esta forma no solo se contrasta lo dicho en las entrevistas sino que se conoce a los informantes en lugares diferentes, en sus vidas y en las actividades que realizan, conmigo o con otras personas.

Aunque el uso de la grabadora es fundamental, es importante combinar diferentes tipos de métodos, y aunque no se graben, tomar notas de todo lo ocurrido. Recién acabada la observación, se tomaban notas de todo, incluso se intentaba reproducir las palabras de los informantes.

b) La observación en el aula

Las observaciones de clase tuvieron como propósito general observar el medio institucional en el que se solían encontrar los recién llegados. La observación del contexto antes de empezar con el estudio microscópico de las interacciones es necesaria

para obtener una idea general de lo que ocurre (Taylor y Bogan, 1992; Fetterman, 1997).

En las dos siguientes tablas (tabla 25.1 y 25.2) se presentan las observaciones realizadas en el contexto de aprendizaje de lenguas (castellano y catalán), entre marzo 2009 y junio 2011. Las observaciones en este contexto consisten “en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente”⁴⁴.

En la primera tabla se presenta el centro en el que se recogieron estos datos, el número de observación, la fecha y duración, la lengua de enseñanza y el nivel. Algunas de las clases fueron audio-grabadas (OCG) mientras que otras no (OCNG), como se explicó en el apartado 4.4.1.b. (ver anexo 7 y anexo 8: AD27-AD36).

⁴⁴ Centro Virtual Cervantes (CVC). Diccionario de términos clave de ELE: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/observacionclases.htm (consultado: junio 2011).

Tabla 25.1. Observaciones de clases grabadas (OCG) y no grabadas (OCNG)

Centro	Observación	OCG/ OCNG	Fecha	Duración	LENGUA
SS	JO001	OCNG	27/11/2008	1h	Castellano 1 [A1-A2]
	IS001	OG	25/02/2009	52min 45	Castellano 1 [A2]
	IS002	OCG	11/03/2009	1h	
	IS003	OCG	18/03/2009	1h	
	MO001	OCNG	20/05/2009	1h 15 min	Castellano 0-1 [A1-A2]
	MO002	OCNG	27/05/2009	1h 15 min	
	TE001	OCNG	8/02/2010	1h	Castellano Neolectura [C1]
	TE002	OCNG	10/02/2010	1h	
	RO001	OCG	05/05/2011	1h 30 min	Castellano 2 [A2-B1]
	RO002	OCG	10/05/2011	1h	
	RO003	OCG	12/05/2011	1h 30 min	
	RO004	OCG	17/05/2011	1h	
	RO005	OCG	19/05/2011	1 h 30 min	
	RO006	OCG	31/05/2011	1h 30 min	
RO007	OCG	2/06/2011	1h		
	CPNL001	OCG	Agosto 2009	3h 15 min	Catalán (Básico 1) [A1]
	CPNL002	OCG	Agosto 2009	3h 15 min	
	CPNL003	OCG	Agosto 2009	3h 15 min	
	CPNL004	OCG	Agosto 2009	3h 15 min	
	CPNL005	OCG	Agosto 2009	3h 15 min	
	CPNL006	OCG	Agosto 2009	3h 15 min	
	CPNL007	OCG	Agosto 2009	3h 15 min	

En la segunda tabla se enumeran las nacionalidades de los estudiantes para cada curso observado.

Tabla 25.2. Observaciones de clases grabadas (OCG) y no grabadas (OCNG).

Centro	Observación	Países
SS	JO001	Pakistán, Finlandia, Italia, Filipinas, Marruecos, Bangladesh
	MO001-002	Bangladés, Pakistán, Filipinas
	IS001-003	Filipinas, Nepal, Turquía
	TE001-003	Brasil, Senegal, Turquía Marruecos
	RO001-007	Pakistán, Mali, Nigeria, Nepal
CPNL	CPNL001-007	Latinoamérica (Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Uruguay), España, Francia

En total, se observaron 22 clases entre catalán y castellano, de las cuales 17 fueron grabadas. La duración de las observaciones se refiere al tiempo de la clase observada; sin embargo, en las grabaciones, el tiempo se reduce porque no se procedió a la grabación completa de toda la sesión: bien porque la clase empezó o terminó antes o bien porque yo inicié la grabación más tarde de que empezara la sesión. Así, en total, tenemos 21 horas 23 minutos grabados, de las cuales 9 se producen en el CPNL, 3 en las clases con IS, y el resto, 3 h 23 minutos en las clases de RO.

Los niveles de lengua que se observaron fueron muy variados, desde el más básico (A1) a uno más avanzado (C1). En cuanto a las nacionalidades presentes en clase, en las clases de castellano había estudiantes principalmente pertenecientes a Asia (Pakistán, Bangladés, Filipinas y Nepal) y África (Marruecos, Mali, Senegal, Nigeria), pero con dos estudiantes de Latinoamérica (Brasil) y Europa (Turquía). En las clases de catalán los estudiantes provenían de Latinoamérica (Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Uruguay y Brasil) y Europa (Francia y España).

En la mayoría de las clases mi participación era mínima y normalmente intentaba sentarme en un poco alejada de los alumnos, con dos o tres sillas por medio, de la forma menos intrusiva posible.

Los objetivos específicos de las observaciones variaban en función de lo que iba o no encontrando en el proceso de observación. El procedimiento para la definición de objetivos era el siguiente:

- se observaba una clase, se pasaban las notas a limpio completando una ficha de observación (ver anexo 7, OBS19) y se transcribían algunos de los momentos relevantes, aunque para algunas de las observaciones simplemente se hacía una descripción del procedimiento de la clase (las actividades y lo que ocurría durante ellas).
- Se realizaba una primera lectura y análisis preliminar.
- Se consideraban los fallos, dificultades y preguntas para la siguiente observación.
- Se redefinía el mismo objetivo o se construían nuevos.

Intentaba observar todo lo que podía y tomaba notas de la manera más detallada posible sobre cada una de las actividades que se realizaban en la clase. Igualmente, observaba a los estudiantes, sus miradas, posturas, conversaciones entre ellos, relación con el profesor, uso de la L2 en el aula, etc.

La ficha de observación (ver anexo 7, OBS19), que elaboré yo misma basándome en Duranti (2000), se diseñó para obtener información del curso (lugar, horario, profesor, alumnos), el desarrollo de la clase (secuenciación de actividades, posición de los participantes), algunos fragmentos de la interacción entre profesor y alumnos o entre alumnos, y otros elementos relevantes (reflexiones, interés para el análisis, etc.). Las reflexiones Taylor y Bodgan (1984: 83) sugieren señalarlas de alguna forma en el texto, como por ejemplo, escribiendo C.O. (comentarios del observador) entre paréntesis al lado del fragmento en el que surgen. En las observaciones y notas que yo tomé decidí escribir REFLEX. (reflexión) y marcarlo en azul. El comentario personal se escribió entre corchetes.

En la siguiente tabla se sintetizan los objetivos de las observaciones de cada curso, ya mencionados a lo largo de la descripción de las etapas de investigación, y el tipo de datos obtenidos de cada observación.

Tabla 26. Objetivos y datos obtenidos de las observaciones de clase

Centro	Profesor	Objetivos	Datos
SS	Josefina (JO)	Observar el desarrollo de otras clases de castellano Detectar conflictos comunicativos	Notas: 708 palabras
	Isabel (IS)	Observar el desarrollo de otras clases de castellano Detectar conflictos comunicativos	Notas: 1.527 palabras
	Moirá (MO)	Observar el comportamiento en clase de los estudiantes A y G Detectar conflictos comunicativos	Notas: 1.255 palabras
	Teodoro (TE)	Captar nuevos informantes (secundarios)	Notas: 246 palabras
	Rocío (RO)	Detectar conflictos comunicativos Ganar la confianza de los estudiantes para hacer una clase experimento	Notas: 2.313 páginas
CPNL	Lucía (L)	Observar el desarrollo de una clase de catalán con un perfil de alumnos diferente Detectar conflictos comunicativos	Notas: 5.428 palabras

Las dificultades y las razones por las que estos datos terminaron por ser descartados son las siguientes:

- El tipo de clases:

Como ya se dijo en la descripción de las etapas, estas clases se caracterizaban por estar centradas básicamente en el discurso del profesor. Veamos un ejemplo en la clase de *Castellano 1 (A2)*, en la observación IS001:

IS: tenemos que intentar utilizar los verbos cuando hablamos | no solo cuando hacemos los ejercicios | de acuerdo? a ver || Juanito | puedes leer este resumen? os acordáis de cuando pone aquí gramática? es un recordatorio/ es para que recordemos cómo tenemos que usar | estos verbos y nos sirve ya para estudiar/ o para repasar en casa

Aunque en las explicaciones gramaticales se utilizan ejemplos con los propios estudiantes, siempre es una perspectiva unidireccional, de profesor-alumno, pregunta-respuesta-evaluación. En esta misma clase solamente se realiza una actividad en parejas pero que se introduce de la siguiente manera:

IS: vamos a hacer un ejercicio en el que hay que concentrarse | leer y pensar y estar callados

Veamos otro ejemplo sobre la manera en que se desarrolla la clase en Castellano 2 (A2-B1), en la observación RO006, donde RO es la profesora y Ss un estudiante:

RO: cantar | por ejemplo tú ha:s bebido | una botella de agua / de qué tiempo viene bebido?

Ss: beber

RO: beber y: nosotros hemos vivido en Sevilla/ de qué verbo:: | cuál es el infinitivo de vivido?

Ss: vivir

RO: vivir/ vale | entonces ponemos verbos acabos en ar en er y en ir sí? cuando acaban en ar los verbos el participio se le pone un ado/ y cuando los verbos acababan en er y ir es ido | como comer comido/ vivir vivido ¡sí?

- El malentendido invisible:

Ya se ha dicho que muchas veces los conflictos comunicativos, malentendidos y errores de comprensión ocurren sin que los mismos participantes hayan sido conscientes. A veces lo que ocurre es que los malentendidos son una simple ilusión de haber entendido cuando en realidad no ha sido así, por lo que solamente una persona externa al conflicto podría observar que el resultado final del evento comunicativo ha terminado siendo una incomprensión (Codó, 1999a, Hinnenkamp, 2001). Por tanto, para que el investigador, como observador externo, se dé cuenta de algo que ni los propios hablantes han percibido, es necesario analizar detalladamente las interacciones verbales, previamente grabadas y transcritas (Codó, 1999a; ten Have 2007). Sin embargo, como hemos visto, no todas las observaciones fueron grabadas.

Asimismo, puede ocurrir que el problema comunicativo no haya supuesto un conflicto significativo para los hablantes, que han preferido dejarlo pasar.

Según Martín Rojo⁴⁵ la observación se utiliza para reflexionar, contrastar o corroborar hipótesis, y esto le da riqueza al análisis. Por esta razón, estos datos fueron descartados porque no nos ofrecían datos relevantes que se ajustaran a los objetivos que pretendíamos alcanzar. En efecto, no todos los datos recogidos tienen por qué incluirse en un estudio (Taylor y Bodgan, 1984).

⁴⁵ Luisa Martín Rojo (2010), comunicación personal.

Los centros y los profesores

Para pedir la residencia temporal en España, las personas inmigradas necesitan demostrar que han realizado alguna actividad en el país que acredite su inserción social. A esto se le llama *arraigo social*⁴⁶. Se les pide un certificado que acredite la asistencia a clases de la lengua del país (catalán y castellano, en el caso de Barcelona), que el ayuntamiento tomará en consideración junto con otros elementos: permanencia en el domicilio, medios de vida con los que cuenta, inserción en redes sociales del entorno, programas de inserción socio-laboral de instituciones públicas o privadas y todo aquello que muestre su grado de arraigo.

Describimos ahora los lugares en los que se llevaron a cabo las observaciones de clase: el Servei Solidari y un centro del Consorci per a la Normalització Lingüística.

Fundació Servei Solidari (SS)⁴⁷

El SS es una fundación privada sin ánimo de lucro dedicada a temas de desigualdad social y que tiene como objetivo proporcionar a las personas con las herramientas necesarias para que autónomamente puedan integrarse en la sociedad catalana.

En el 2009, el año de realización de las entrevistas con Alfonso y Gabriel, en total se ofrecieron 30 cursos por trimestre, en los que hubo inscritos 1.045 estudiantes de castellano y 420 de catalán, con un índice de asistencia del 65%. La mayoría de los usuarios de estos cursos eran hombres de origen pakistání. Finalmente, en el año de las entrevistas con Santiago, hubo 1.776 personas inscritas, de las cuales el 30% era de Pakistán. Se ofrecieron varios cursos: 23 cursos de catalán, 28 de castellano y otros cursos de lengua: perfeccionamiento del castellano, comprensión lectora, alfabetización, etc.

Los profesores que trabajan en el SS son personas voluntarias que dedican parte de su tiempo a la enseñanza de catalán o castellano a personas recién llegadas. Algunos tienen experiencia en la

⁴⁶ Fuente: Generalitat de Catalunya <http://www.gencat.cat/> (consultado el 15 julio de 2011)

⁴⁷ Los datos estadísticos de los cursos se obtuvieron de las memorias de los centros y que se pueden encontrar en sus respectivas páginas web: www.serveisolidari.org y www.cpnl.cat

enseñanza de lenguas, otros la van adquiriendo, pero de forma general el perfil de los profesores en el momento de la investigación era el siguiente: profesores jubilados de otras áreas (ciencias, matemáticas) o de otras edades (niños y adolescentes) o estudiantes de filología hispánica, de máster de ELE, o de lingüística.

Consorti per a la Normalització Lingüística (CPNL)

El CPNL es una organización que depende de la Generalitat y que ofrece cursos de catalán para adultos, de todos los niveles, en diferentes puntos de la región, y de diferentes tipos: presencial, a distancia y en línea.

A este lugar asisten la mayoría de las personas que quieren alcanzar, al menos, un nivel básico de la lengua; por tanto, es un lugar relevante para la realización de observaciones.

En el año en que se realizaron las observaciones, se habían ofrecido en todos sus centros un total de 4.843 cursos, de los cuales 3.082 eran de nivel inicial o básico, y a los que se habían inscrito 79.601 personas. De estos, la mayoría (46%) era de origen sudamericano.

Los profesores del CPNL son la mayoría licenciados en Filología Catalana y trabajan de manera remunerada. Aunque este contexto no se conocía tanto como el SS y aunque las observaciones se realizaron solo con una profesora, se pudo observar en los pasillos, en las conversaciones con otros profesores, durante la fase de acceso al centro, etc., que la mayoría de los profesores eran jóvenes y con experiencia en la enseñanza de lenguas. No obstante, debido a la llegada de nuevas nacionalidades y perfiles de estudiantes distintos, se están creando nuevos proyectos y metodologías para la enseñanza de la lengua.

4.4.2.3. Otros documentos etnográficos

En los apartados que siguen y, para cerrar este capítulo, presentamos el resto de documentos etnográficos que o bien redactamos (el diario de investigación) o recogimos (los mensajes de texto y correos electrónicos, las fotografías y el juego de roles). Para cada uno de ellos, exponemos su composición, los objetivos

con que fueron escritos o recogidos y las aportaciones para esta investigación.

a) Diario de investigación

El diario de investigación está compuesto por mis primeras reflexiones en la clase de lenguas con estudiantes inmigrantes. Hasta el momento yo solo había dado clases de español o de inglés en centros privados, con estudiantes de nacionalidades y contextos previos de aprendizaje muy diferentes a los que me encontraba ahora. En total, se redactaron 10 páginas (5.355 palabras) de observaciones en las que se tuvieron en cuenta el número de alumnos y nacionalidades de cada clase, se realizaron reflexiones sobre las diferencias entre las clases de ELE y las clases de L2 para inmigrantes, o sobre el aprendizaje, y se comentaron algunas peticiones de ayuda por parte de los estudiantes y las conversaciones dentro y fuera de la clase. Mi objetivo era registrar de alguna forma esas primeras experiencias, aunque al cabo de un año, paré de escribir y solamente tomé notas de un encuentro informal con un estudiante pakistaní, Bernabé (B-E001).

Al principio no sabía de qué me servirían, pero todo lo que había leído sobre etnografía decía así: “escribe todo lo que pase a tu alrededor”. No entendí el motivo de esa insistencia hasta que empecé un análisis en profundidad de los datos, en el que volví a esas notas y me di cuenta de su importancia. A partir del análisis de mis datos primarios (ver apartado 5.2.) empecé a encajar todas esas reflexiones, dibujos, conversaciones y análisis que había anotado en los primeros momentos.

b) Los mensajes de texto y los correos electrónicos

Los mensajes de texto y los correos electrónicos recibidos de algunos informantes son documentos etnográficos que tuvieron dos funciones muy distintas. La primera, para establecer confianza con los sujetos y mantener el contacto con ellos. La segunda, para documentar la manera en que estas personas hacen uso del lenguaje escrito. Decidí recoger textos escritos por los mismos sujetos con el fin de complementar y triangular los datos orales, sobre el uso del lenguaje, los temas (cómo, cuándo y por qué nos escribíamos, etc.).

La combinación de datos orales y escritos confiere validez al estudio porque muestran la variedad de medios por los que los sujetos estudiados se comunican dentro de un contexto social situado.

A continuación se detallan el tipo de datos escritos recogidos de algunos informantes.

Tabla 27. Datos escritos. Correos electrónicos y mensajes de texto

Informante	Tipo de datos	Cantidad	Fechas
Alfonso	Mensaje de texto	2 mensajes; 58 palabras	29-04-2009;1-01-2010
Agustín	Mensaje de texto	13 mensajes; 304 palabras	De 4-06-2009 a 21-05-2010
Santiago	Correo electrónico	23 correos entre investigadora (12) e informante (11); 807 palabras	De 9-06-2010 A 20-07-2011
Gabriel	Correo electrónico	8 correos (entre investigadora (3) e informante (5); 706 palabras	De 20-05-2009 A 1-06-2009
	Mensaje texto	5 mensajes; 146 palabras	De 7-04-2009 A 26-05-2009

En total, contamos con 15 mensajes de texto de los informantes primarios (362 palabras) y 5 de un informante secundario (146 palabras), 23 correos electrónicos de un informante primario (807 palabras) y 8 correos de un informante secundario (706 palabras). Los mensajes se escribían o recibían por varios motivos: para quedar y realizar alguna entrevista, para preguntar o pedir algo relacionado con las entrevistas, con la clase, sobre otros cursos y trabajo o para felicitar por algo (fiestas de Navidad).

c) Las fotografías

La fotografía, como género de comunicación visual, permite representar el fenómeno que se estudia. La fotografía etnográfica posibilita la conservación y la comprensión de la cultura pero “lo que convierte una foto en etnográfica no es necesariamente la

intención de su producción, sino cómo se usa para informar etnográficamente a sus espectadores” (Scherer, 1995: 201)⁴⁸

Es evidente que el desencuentro comunicativo no se puede capturar con una cámara fotográfica, pero sí los contextos en los que la comunidad que estudiamos se desenvuelve. Por ello, se tomaron fotografías con el propósito de captar y enriquecer algunos momentos de la fase investigativa. En palabras de Brisset (1999: 1), “se suele considerar como imagen antropológica a toda aquella de la que un antropólogo pueda obtener informaciones visuales útiles y significativas”.

Obtuvimos 4 fotografías de la fiesta final de curso de castellano con algunos de los informantes y otros estudiantes. Al final de cada trimestre, el SS celebraba una fiesta en la que se juntaban todos los cursos de catalán y castellano. Tanto profesores como alumnos asistían a este evento, donde cada uno llevaba comida o bebida, se hacían juegos y se bailaban y cantaban canciones.

El resto de fotografías (9) provienen de los encuentros informales no grabados con Agustín: comida, un regalo (calendario), una habitación y personas orando. El objetivo de estas fotos fue registrar, por un lado, el contexto en el que AG vivía (lugares importantes para él y lugares de convivencia). Por otro, recoger alguno de los momentos de ese encuentro con él porque mostraban la manera en que yo era tratada por Agustín, es decir, la relación entre investigado e investigador, como la comida que se me ofreció en su casa y uno de los regalos que me hizo.

Es, en resumen, la fotografía un recurso etnográfico válido que retrata momentos que otros instrumentos no pueden y muestra holísticamente elementos de la cultura y la vida de la comunidad estudiada (Brisset, 1999).

d) El juego de roles

Durante las observaciones de Rocío (RO), en el SS, se pactó con la profesora que yo hiciera tres de sus clases con el siguiente objetivo: explorar sistemáticamente la manera en que los estudiantes pakistaníes y otros expresaban ciertos actos de habla en su L2, castellano (ver apartado 4.4.1.b., etapa 10).

⁴⁸ Mencionado en Brisset (1999: 5): Joanna C. Scherer (1995), *Ethnographic photography in anthropological research*, en P. Hockings (ed.), *Principles of visual anthropology*, Berlin: Mouton

Contaba con la confianza y el conocimiento de los estudiantes de la clase en la que iba a realizar el experimento, gracias a las observaciones realizadas en la clase de RO y la comunicación con los estudiantes durante algunos momentos de la clase. Es así cómo conocía el trabajo de cada uno, sus lenguas maternas, su conocimiento de la L2, su interacción en clase, etc.

La pregunta que guiaba el experimento era: ¿cómo expresan los estudiantes adultos pakistaníes ciertos aspectos sociopragmáticos del lenguaje en una L2 durante eventos comunicativos concretos?

Para ello, primero se procedió a analizar las entrevistas realizadas a los informantes pakistaníes (A, AG y S) en busca de ejemplos en los que se habían realizado diferentes de actos de habla, tanto por los informantes como por la investigadora: pedir/dar consejo, hacer/recibir un cumplido, invitar a alguien, etc. Seguidamente, se sistematizaron y se categorizaron todos los *actos de habla* encontrados.

El segundo paso fue plasmar estos actos en situaciones comunicativas concretas de *juego de roles* para realizar en la clase de lengua. De esta forma, se esperaba que los estudiantes llevaran a cabo estos actos de habla por medio de expresiones lingüísticas concretas. Así, y siguiendo los estudios pragmáticos contrastivos de Tran (2006) o Félix-Brasdefer (2010), se procedió a la redacción de los juegos. Debido a la variedad de actos de habla encontrados en el análisis previo, se decidió incorporar varios actos dentro de una misma situación comunicativa.

En tercer lugar, en la siguiente sesión RO me ofreció la oportunidad de utilizar media hora de su clase, donde se procedió a la escucha de las actividades de *role-play* realizadas por los alumnos en la clase anterior, con el propósito de obtener las opiniones en voz alta y retrospectivas (*verbal report*) que esas actividades había provocado en los alumnos (Félix-Brasdefer, 2010). Sin embargo, solamente dos de los cuatro alumnos que habían realizado la actividad habían asistido ese día a clase.

En último lugar, en una sustitución de la profesora RO, se entregó a los estudiantes las mismas situaciones comunicativas que habían tenido que realizar en la clase anterior, pero de manera separada, en forma de WDCT (*written discourse completion task*). Esta actividad pretende representar situaciones sociales diferentes, donde se especifica el contexto espacial, la distancia social entre los participantes, y el comienzo de un diálogo que los

estudiantes tienen que completar (Tran, 2006; Félix-Brasdefer, 2010). Se explicó a los estudiantes que, en su idioma, debían escribir lo que dirían en una serie de situaciones concretas. No obstante, esta fase del experimento no dio resultado por tres razones:

- las situaciones comunicativas estaban escritas en castellano y esto pudo interferir, como algunos alumnos comentaron, en la producción de las expresiones lingüísticas adecuadas en su idioma. Se intentó buscar un traductor de castellano a urdu, pero aunque se encontró, el curso estaba a punto de terminar (era la última clase) y no había mucho tiempo para realizar la traducción.
- Algunos de los alumnos expresaron no saber escribir en su lengua materna (lenguas de África básicamente orales). Dos alumnas de Nigeria comenzaron a escribir en inglés, pero se pudo observar que el nivel escrito y oral de inglés no era muy alto.
- Se dejó a los estudiantes alrededor de 40 minutos para que realizaran esta actividad, pero no pudieron terminarla. Aprovechando que a la semana siguiente los estudiantes habían quedado con la profesora para dar una vuelta por el barrio *Gòtic* de Barcelona, les dije que se llevaran la encuesta a casa y que me la trajeran a la semana siguiente, durante la visita cultural con RO. Desafortunadamente, solo un alumno apareció el día de la visita, el único que se había tenido que ir a mitad de clase el último día y que no se había llevado la encuesta a casa.

Con la intención de obtener datos contrastivos en la realización de ciertos actos de habla en situaciones comunicativas concretas, se pasó por correo electrónico la misma encuesta mencionada arriba (WDCT) a amigos y conocidos en Barcelona. Estos, al igual que los anteriores, debían contestar en su lengua materna. El objetivo era realizar un estudio contrastivo entre pakistaníes y barceloneses en la manera de realizar ciertos actos de habla.

Al principio pensé enviarlo solamente a las personas nacidas en Barcelona, pero me di cuenta de la riqueza que supondría tener las respuestas de otras personas, que aunque no nacidas aquí, llevaran un bastante tiempo viviendo en Barcelona. Esta última decisión se tomó a raíz de una pregunta: ¿qué diferencia existiría entre un pakistaní y otras personas extranjeras pero que tienen como lengua materna el castellano?

En la tabla siguiente (tabla 28) se detallan todas estas actividades y los datos obtenidos de ellas (ver anexo 8, AD25-AD26, y anexo 5).

Tabla 28. Actividades realizadas para la clase juego de roles

Actividad	Sujetos	Datos obtenidos	Fecha
<i>Juego de roles</i>	Estudiantes de RO (Pakistán, Mali y Filipinas)	Datos audio-grabados y transcripción de 6 situaciones comunicativas (4.168 palabras)	7/06/2011
<i>Post Juego de roles (Verbal report)</i>	Estudiantes de RO (Pakistán)	Datos audio-grabados y transcripción (opiniones de 2 estudiantes); 1.024 palabras	9/06/2011
WDCT	Estudiantes de RO (Pakistán, Nigeria, Mali, Bangladés)	0 datos	16/06/2011
WDCT	Otros residentes de Barcelona (nacidos o no en la ciudad): - (7) Barcelona - (3) otras ciudades españolas: Castellón, Bilbao, Pontevedra - (2) otras nacionalidades: México D.F (México) y Buenos Aires (Argentina)	Datos escritos (12): respuestas a encuestas 2 catalán 2 castellano/catalán 8 castellano (5.597 palabras)	Junio 2011

Se hizo un análisis preliminar sobre la relevancia del experimento y el tipo de datos aportados. Esto nos permitió triangular los resultados para los desencuentros comunicativos (ver capítulo 8). Es así como, a pesar de los fallos y dificultades del experimento, se decidió incluir también estos datos en la muestra final.

Hasta aquí se han expuesto los procesos de reflexión, interiorización y descripción del apartado metodológico. Para completar este apartado, es necesario ahora pasar a explicar la manera en que se dio significado a los datos.

Capítulo 5

CORPUS DEFINITIVO Y ACERCAMIENTO ANALÍTICO

5.1. Introducción

La selección del corpus definitivo se realizó en base a la pregunta de investigación general, a las preguntas específicas y a los objetivos. Como vimos en los apartados anteriores, contamos con datos de naturaleza diversa y procedente de fuentes muy variadas. Este es un tipo de investigación que Rodríguez et al. (1996) denominan *de casos múltiples*, es decir, a través del estudio intensivo de varios casos se pretende investigar un fenómeno. Según estos autores, cualquier estudio de caso (único o múltiple) tiene el propósito de descubrir nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.

En este capítulo, primero presentamos el corpus de datos que finalmente se utilizó para responder a nuestras preguntas de investigación y justificamos su validez respecto a los objetivos que nos planteamos. En segundo lugar, exponemos de qué manera estos datos fueron tratados durante el proceso analítico y exponemos las fases de análisis. En tercer lugar, se argumenta qué supuso este tipo de datos en relación a la perspectiva etnográfica del estudio. Por último, comentamos las decisiones que se tomaron para redactar el informe etnográfico que se presenta a lo largo de los capítulos de resultados.

5.2. Corpus definitivo

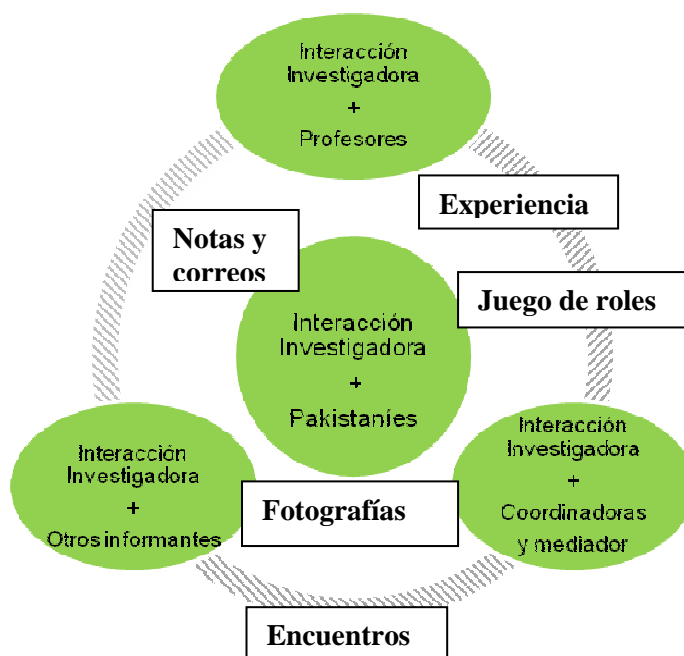
Con el fin de crear una coherencia analítica, solamente se tomaron tres sujetos, las personas de Pakistán, como informantes primarios. El resto de personas entrevistadas forman parte de los sujetos secundarios. Finalmente, los documentos etnográficos

(notas, fotografías, etc.) son tan importantes como las entrevistas y se utilizaron para completar el círculo de datos recogidos. En palabras de Blommaert y Jie (2010):

“Your interviews will represent but a tiny fraction of the materials you bring back and of the ‘data’ that will inform your work. They are important, to be sure, but they are not *more* important than the other kinds of materials”. Blommaert y Jie (2010: 42-43)

En el siguiente esquema presentamos la relación entre los datos seleccionados para el análisis.

Fig. 6. Relación de datos del corpus definitivo



La pluralidad de visiones confiere riqueza a la investigación porque aporta diferentes perspectivas y significados sobre un mismo hecho social. La pluralidad, por tanto, ayuda a hacer visible la complejidad de la realidad objeto de estudio y a profundizar en el conocimiento de la misma (Fetterman, 1997, Coffey y Atkinson, 2003; Blommaert y Jie, 2010).

Desde el punto de vista microlingüístico, contamos con datos cualitativos y discursivos que además aportan datos interaccionales. Desde el punto de vista macrolingüístico, estos

datos nos conducen a conocer una realidad social más amplia sobre el objeto de estudio. Para Geertz (1973), se trataría de realizar una descripción densa del objeto de análisis, es decir, un análisis detallado de los datos lingüísticos para llegar a una descripción etnográfica más amplia del ámbito en que se produce el fenómeno. Por su parte, según Bertrán (2009: 8) en el análisis de datos (interaccionales) se realiza una aproximación de *doble recorrido*: una *bottom-up* que describe la construcción del contexto a través del discurso y una *top-down* que analiza cómo el contexto extrasituacional influye en el discurso de los informantes.

Nuestro propósito es el de realizar lo que Taylor y Bodgan (1984: 159) entienden por una “comprensión profunda” de los escenarios y personas. En definitiva, se pretende conocer qué ocurre y cómo ocurre, por qué y qué significado le dan las personas a lo que ocurre. Coincidimos con Rodrigo (1999: 39) en que hay tomar en cuenta las percepciones de los individuos o colectividad analizada y “no pretender que el objetivo de análisis se someta, de cualquier manera, a los presupuestos de partida”. Se trata, por tanto, de un análisis inductivo cuyos hallazgos empíricos surgen de los propios datos.

A continuación se muestra el corpus definitivo de manera más detallada y se indica la cantidad de datos recogidos.

Tabla 29. Descripción del corpus

Material	Descripción	Cantidad
Entrevistas	Informantes primarios (Pakistán)	10 entrevistas 11 h / 87.577 palabras
	Informantes secundarios (otros países)	6 entrevistas 3 h 27 min / 19.729 palabras
	Informantes secundarios (Cataluña): profesores, coordinadoras y mediador	7 entrevistas. 2 h 19 min / 26.688 palabras
Notas	Notas previas y posteriores a las entrevistas para todos los informantes excepto para L001 y J001	12.709 palabras
	Encuentros informales no grabados (informantes primarios)	10.720 palabras
	Diario de investigación: -notas sobre la labor de voluntaria y otras observaciones -un encuentro informal con un estudiante	5.355 palabras
Documentos	Otros documentos etnográficos recogidos	- correos electrónicos y mensajes de texto: 1.921 palabras -documentación fotográfica :13 fotografías -el juego de roles : 15.415 palabras - dibujo <i>Kabaddi</i> - dibujo AG002

Los datos seleccionados son relevantes porque pueden ser descritos y analizados a partir de los supuestos epistemológicos que vimos en la parte teórica. Además, nos permiten la triangulación teórica (interdisciplinariedad) y metodológica (diversidad de datos). Con la triangulación, el etnógrafo es capaz de contrastar y validar la información, comprender mejor lo que se estudia y descubrir diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio.

Los criterios de validez de un trabajo cualitativo son los que determinan la calidad de una investigación. En otras palabras, un trabajo es válido siempre y cuando muestre que los resultados presentados son verdaderos (Rodríguez et al., 1996). Según Blommaert y Jie (2010) la 'verdad' es un concepto metadiscursivo

que se construye en la interacción y que el investigador debe encontrar en:

- la coherencia,
- la ausencia de contradicciones,
- la posibilidad de réplica,
- la precisión con la que se relatan los hechos, y
- la posibilidad de contrastar lo que se dice con lo que se hace.

Además de la triangulación de datos (tabla 29), la validez de esta investigación se presenta a través de la realización de otras actividades:

- Los resultados se presentan en relación a los objetivos y a las preguntas de investigación.
- Los significados que se presentan son los que los propios participantes les atribuyen.
- La presencia prolongada en el campo.
- La experiencia como profesora de lengua de estudiantes pakistaníes.
- El estudio longitudinal de los sujetos principales.
- La revisión del contenido de los resultados y las conclusiones por parte de los propios sujetos⁴⁹.

5.3. Tratamiento de los datos

Este es el momento en que se combinan el marco teórico y las estrategias analíticas que se utilizaron para encontrar significado a los datos. La interpretación que surge de este análisis se presenta en los capítulos 6, 7 y 8.

Rodríguez et al. (1996) defienden que el investigador tiene conocimientos sobre metodología y domina una serie de habilidades y técnicas para desarrollar la investigación. Pero además, el investigador debe ser consciente de la manera en que mira los datos porque su perspectiva es solo una entre muchas. En palabras de Fetterman (1997: 494), “analysis in ethnography is as much a test of the ethnographer as it is a test of the data”.

⁴⁹ Esta actividad solo pudo realizarse con Agustín ya que Alfonso se fue a vivir a Madrid y, una vez redactados los resultados, no pudimos contactar con Santiago.

Taylor y Bodgan (1984) comentan que el investigador está formado por una serie de capas socioculturales, que en el proceso de análisis surgen a flote. El investigador pertenece a un determinado grupo social, comparte una serie de opiniones o ideologías, tiene una edad y pertenece a un género concreto—y esto puede también condicionar la manera en que los informantes se relacionan con él. Sin embargo, más tarde, estos autores reconocen que en la fase de análisis estas capas son necesarias porque de esta forma será más sencillo comprender la mirada del otro.

Por eso es necesario que el etnógrafo no solo sea capaz de mirar sino también de mirarse, de revisar y reformular las categorías de análisis: “the researcher needs to question the grounds on which she arrives at her interpretations and to be constantly ready to check her own interpretations against those of the research subjects” (Papen, 2005: 65). Es, en definitiva, un ejercicio de reflexividad, flexibilidad y pensamiento crítico.

En etnografía algunos autores sostienen que no existe un procedimiento general de análisis pero coincidimos con Taylor y Bodgan (1984) en que:

“un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.” (Taylor y Bodgan, 1984: 22)

Por su parte, Fetterman (1997) cree que la eficacia de un trabajo de investigación consiste en la organización. Sin embargo, reconoce que la etnografía también incluye cierta creatividad y caos en la planificación. A pesar de ello, analítico, Rodríguez et al. (1996: 75) creen que existen tres fases que generalmente se incluyen en toda investigación cualitativa: a) reducción de datos, b) disposición y transformación de datos, c) obtención de resultados y d) verificación de conclusiones.

En esta fase de investigación, lo más difícil es encontrar la armonía entre los datos, la subjetividad y el rigor científico. En palabras de Fetterman (1997: 494), “analysis is one of the most engaging features of ethnography”. Exponemos a continuación cómo llegamos a encontrar este equilibrio.

5.3.1. Procedimiento de análisis

El análisis es una actividad de proceso continuo, de ir y venir a la información que comienza desde el momento en que se recogen los primeros datos (Taylor y Bodgan, 1984; Rodríguez et al., 1996). Por ello, este apartado de la investigación es uno de los más importantes porque es la única manera de hacer inteligible la perspectiva desde la que se estudia el fenómeno objeto de estudio.

La perspectiva analítica plural adoptada se manifiesta, primero, en las diferentes etapas de acceso a los datos (ver apartado 4.1.1.2.) y, segundo, en las fases de análisis. A continuación, se muestran las fases de extracción e interpretación de la información a analizar.

Tabla 30. Fases del procedimiento analítico

Fase	Descripción
1. Focalización	Identificación de las dimensiones principales objeto de estudio
2. Codificación	Transcripción de los datos orales
3. Categorización	Identificación de los temas de los datos orales (transcripciones) y escritos (notas, fotografías, etc.) según las dimensiones encontradas en la fase 1.
4. Análisis en profundidad	Percepciones reflejadas en el discurso sobre las dimensiones detectadas El desencuentro comunicativo en la interacción entre investigadora e informantes pakistaníes

Este procedimiento de análisis nos permitió lo siguiente:

- Sistematizar y combinar datos de diversa naturaleza, es decir, obtener la interpretación del mismo fenómeno desde diferentes perspectivas y desde las categorías de interpretación de los informantes.
- Llevar al primer plano los temas y conceptos relevantes y recurrentes.
- Observar las interacciones comunicativas desde un nivel micro (deconstrucción) hasta un nivel macro (contexto social).
- Construir conocimiento sobre la realidad estudiada y reflexionar sobre ella.

Se explican ahora en detalle los pasos seguidos en la elaboración del análisis y en la interpretación de los datos que se presenta en los siguientes capítulos.

5.3.2.1. Focalización

A través de la focalización y delimitación de las dimensiones, comenzamos a realizar un primer análisis que nos permitió atender a unas variables concretas y descartar otras.

De acuerdo con los objetivos establecidos en el apartado 4.2.2., detectamos dos aspectos centrales a analizar: la percepción sobre la comunidad, la cultura y la lengua y el conflicto comunicativo. El vínculo entre estos dos temas consiste en que para comprender el fenómeno del conflicto comunicativo es necesario situar primero de qué manera los informantes se sitúan en la comunidad en la que viven, respecto a sus miembros, la cultura y la lengua. Esto es así porque, como vimos, durante los desencuentros entre comunidades que pertenecen a contextos socioculturales diferentes, los hablantes ponen en juego una serie de estrategias interaccionales y sociales para repararlos o minimizar sus consecuencias.

Aunque la lengua que exploramos en la primera parte es principalmente el castellano y las entrevistas son en inglés, la decisión de analizar los conflictos durante las entrevistas en inglés vino determinada por la poca o ninguna interacción que los informantes decían tener con la sociedad receptora en castellano. El análisis del conflicto en inglés es igualmente válido para comprender las estrategias discursivas que las personas utilizan en una segunda lengua. Del mismo modo, el hecho de que el inglés no fuera la lengua nativa de ninguno de los participantes (ni de la entrevistadora ni de los informantes) minimiza la incidencia de la desigualdad lingüística y, por tanto, conversacional, entre ellos.

5.3.2.2. Codificación de las entrevistas

Transcribimos las entrevistas a medida que las íbamos realizando. De esta forma, además de agilizar la transcripción, se podían aportar datos extralingüísticos que no se hubieran anotado en el momento de la grabación pero que todavía estaban recientes en la memoria.

Al transcribir estábamos ya realizando un primer análisis que nos permitió obtener una percepción general del fenómeno que estudiábamos. Por ello, la transcripción es necesaria no solamente para codificar datos sino también para realizar un primer acercamiento a ellos, un primer análisis en el que se toman algunas decisiones como qué transcribir y qué no o qué anotar en ella (Calsamiglia y Tusón, 1999; Cameron, 2001; Tusón, 2002). Según Bertrán (2009: 14) la transcripción es una "interpretación mediatizada de la realidad", porque cuando hacemos la elección de los elementos que incluiremos en la transcripción, ya estamos decidiendo qué aspectos son significativos y cuáles no.

Las entrevistas fueron transcritas en totalidad para todos los informantes pakistaníes excepto para la quinta conversación con Agustín (E10_AG005), que se produjo en un lugar en el que a veces el ruido no permitía escuchar bien los discursos. En total se omitió un 3% de la conversación. Igualmente, omitimos fragmentos de las entrevistas con Flor y Jesús (informantes secundarios) que no respondían a nuestros objetivos (alrededor del 35% en total).

Por otro lado, según Cameron (2001) el detalle con el que se transcriben todas las entrevistas depende del objetivo de análisis. En nuestro caso, el objetivo no era el mismo para los sujetos primarios que para los secundarios. Así, para los informantes primarios el objetivo era doble:

- a) Conocer opiniones y recoger las percepciones sobre las comunidades de la sociedad receptora, sus lenguas y sus culturas.
- b) Detectar y describir los desencuentros comunicativos que surgieron en las entrevistas.

Con datos orales es interesante observar cómo se organiza el discurso a nivel léxico y sintáctico, pero es igualmente relevante detectar la manera en que algo se dice y por eso es necesario incluir algunos aspectos prosódicos, paralingüísticos, etc. Así, de

la interacción verbal marcamos aspectos prosódicos (entonación y enfatización), signos paralingüísticos (pausas, vacilaciones, solapamientos) y cambios de código, ya que, según Gumperz (1992), estos, junto con la elección de formas léxicas o expresiones formulaicas, son signos relevantes de contextualización (ver apartado 3.3.1.).

Para los informantes secundarios, el objetivo era completar la información obtenida de los informantes anteriores. Por tanto, los detalles extralingüísticos no fueron tenidos tan en cuenta excepto para los fragmentos concretos que se utilizaron para el análisis definitivo.

Simbología de transcripción

Los símbolos también se eligen según el tipo de datos y los objetivos de análisis (Calsamiglia y Tusón, 1999). Por este motivo, creemos que la propuesta de Tusón (1997: 100-101) es la más adecuada aquí, aunque evidentemente se adaptaron a nuestros datos.

Primero numeramos las líneas a la izquierda y tomamos la decisión de utilizar grafías normales. Los símbolos que aparecieron en la transcripción fueron los siguientes:

Tabla 31. Simbología de transcripción

Símbolo	Descripción
:	inicio de turno
? !	para indicar preguntas y exclamaciones
/ \	tonos ascendente y descendente
–	corte abrupto en medio de una palabra
	pausa breve
	pausa mediana
<...>	pausa larga indicando los segundos
<u>subr</u>	Énfasis
MAYÚS.	mayor énfasis
: ::	alargamiento de un sonido
==	principio de turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior
=...=	solapamiento en dos turnos

[]	fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales
{ }	para marcar las fronteras en las que se produce algún fenómeno no léxico que se quiere señalar
(???)	palabra ininteligible
(...)	palabra dudosa
<i>cursiva</i>	palabras de un idioma diferente al de la entrevista
→	a la izquierda de la línea para señalar algo de interés especial para el análisis

Fuente: elaboración propia a partir de Tusón (1995)

Con este tipo de codificación quedaron reflejados los elementos de la interacción más frecuentes y relevantes para nosotros: pausas, solapamientos, encadenamiento de turnos, intensidad del habla, alargamiento de sonidos, datos paralingüísticos, etc.

Es interesante señalar que, ya que la mayoría de las conversaciones se realizaron en una lengua franca o no nativa para algunos de los informantes tanto en inglés como en castellano o catalán, se produjeron algunas incorrecciones gramaticales que no fueron corregidas con el fin de plasmar los datos de la manera más fiel posible y para, de esta forma, mantener la voz de los sujetos desde la perspectiva émica que se adopta en la investigación.

5.3.2.3. Categorización

Con el objetivo de sistematizar y clasificar conceptualmente la información, organizamos los datos en torno a temas y subtemas que surgieron de los propios discursos o textos. Para ello, efectuamos el siguiente procedimiento:

1. Releímos los datos varias veces.
2. Redujimos la información a través de un análisis vertical de cada entrevista y otros documentos.
3. Creamos un índice temático (o categorías) con los argumentos y significados recurrentes.
4. Relacionamos argumentos y ajustamos las categorías.
5. Creamos códigos para cada una de las categorías.

Así, el corpus quedó reducido a las siguientes categorías o temáticas.

Tabla 32. Índice temático

Dimensión de análisis	Categorías	Códigos
L2 (percepciones) Código: L2	▪ Oportunidades de uso y relaciones sociales	OP
	▪ Competencia	COM
	▪ Uso	US
	▪ La(s) L2 del país receptor	L2
	▪ Aprendizaje-Interés	A_I
	▪ Aprendizaje de otras lenguas	A_OL
	▪ Dificultades para aprender y dificultades debido al no-aprendizaje	DIF
	▪ La educación y el profesor	EDU
	▪ Otros pakistaníes	OPAK
Comunidades (percepciones) Código: COM	▪ Percepción de los <i>otros</i> y <i>nosotros</i>	OT_NOS
	▪ Situaciones diferentes y/o sorprendentes	SIT
Desencuentro comunicativo Código: DES	▪ Identificación y tipología de cada desencuentro	TIP1, TIP2....TIPn

Gracias a los códigos pudimos recuperar la información de cada categoría rápidamente. Por ejemplo, una categoría con el código L2_DIF, significaría que un fragmento determinado se encuentra dentro del dominio de las percepciones de la L2 y concretamente trata de las dificultades de aprendizaje.

Además, se anotaron otros temas subsidiarios que en principio no estaban relacionados con las dimensiones de análisis pero que eran recurrentes en varias fuentes como por ejemplo: *la seguridad, los gastos del proceso migratorio o las bodas en Pakistán*. En una primera lectura, el analista a veces no es capaz de ver el potencial de algunos argumentos, por eso cualquier tema puede cobrar interés para el análisis posterior (Cortés y Bañón, 1997) y por eso diseñamos una tabla aparte con este tipo de contenido.

Tabla 33. Temas subsidiarios y códigos

Temas subsidiarios (TS)	<ul style="list-style-type: none">▪ 11 de septiembre (11/S)▪ ¿Por qué España? (ES)▪ La familia (FAM)▪ La seguridad (SEG)▪ Los gastos del proceso migratorio (PM)▪ Legislación española/europea (LEG)▪ La cocina de mi país (COC)▪ No tengo malos hábitos (HAB)▪ Casarse en Pakistán (CAS)▪ Comparación de salarios (SAL)▪ La vivienda en Pakistán (VIV)▪ Somos gitanos (GIT)▪ Los marroquíes (MAR)▪ Los proverbios (PROV)▪ Significado de los nombres personales (NOM)▪ Mujeres europeas y mujeres pakistaníes (MUJ)▪ La burocracia y los papeles (BUR)▪ La policía (POL)▪ El destino (DES)
--------------------------------	---

En la literatura sobre las entrevistas etnográficas, se recomienda dejar hablar a los sujetos sobre lo que ellos quieran. Sin embargo, creemos que esto no es posible cuando el trabajo no es extenso y no existen varios encuentros con los informantes, ya que podrían desviarse de nuestros objetivos. En nuestro caso, intentábamos no interrumpir el discurso de los informantes ya que los temas sacaban a relucir eran importantes para ellos e incluso, quizás para nosotros en un análisis más profundo. Por eso, este tipo de datos, que en un primer momento aparecen como irrelevantes, promueven una relectura y la revisión de las categorías, por lo que el etnógrafo tiene la oportunidad de crear nuevas líneas de comprensión (Rodríguez et al., 1996).

5.3.2.4. Análisis en profundidad

En esta fase empezamos a juntar las piezas del rompecabezas o, dicho con otras palabras, comenzamos el proceso de interpretación. A partir de las categorías de la fase anterior y en relación a las dos dimensiones del apartado 5.3.2.1., ejecutamos un análisis profundo de los datos de los informantes primarios como se explica a continuación:

1. Se delimitaron las secuencias temáticas (o líneas consumidas) de cada informante.
2. Se jerarquizaron los temas fundamentales y subsidiarios.
3. Se añadieron otros datos etnográficos obtenidos de cada informante, según la categoría.
4. Se interrelacionaron los argumentos fundamentales y subsidiarios de los tres informantes (análisis horizontal).

El proceso que llevamos a cabo con los informantes secundarios y el resto de documentos fue el mismo que para los primarios. Finalmente, se interrelacionaron los datos de las fuentes primarias y secundarias según los temas fundamentales y subsidiarios.

El análisis en profundidad nos permitió:

- comparar temas, conceptos y proposiciones entre informantes.
- refinar y reajustar (modificar, ampliar, adaptar) categorías de acuerdo a los conceptos que surgen de los datos (método inductivo) y los que surgen del marco teórico y de los objetivos (método deductivo).
- contrastar las percepciones y justificaciones de las acciones de los sujetos.
- realizar generalizaciones o hipótesis plausibles (a partir del análisis de los datos obtenidos de las diversas fuentes).
- comprender los datos dentro del contexto en que se recogieron.

Exponemos a continuación las dos sub-fases del análisis en profundidad: las percepciones reflejadas en el discurso y el desencuentro comunicativo en la interacción verbal.

a) Las percepciones en el discurso sobre las culturas, las comunidades y las lenguas

La labor interpretativa del investigador es fundamental para descubrir las verdades a través de las cuales los informantes dan sentido a sus discursos. En este caso buscamos las percepciones sobre las comunidades que rodean a los informantes primarios y el uso y el aprendizaje de la lengua.

Percepciones sobre la comunidad y su cultura

Decidimos analizar los posicionamientos de los informantes respecto a las personas que les rodean porque conocer cómo estas personas cómo se sienten y cómo perciben su rol en la sociedad en la que viven permite comprender las razones por las que se comunican con otros y cómo lo hacen. Según Wortham et al. (2011: 1) en las entrevistas existen indicios de cómo se posicionan las personas ante lo que están narrando: “interview subjects sometimes position themselves in ways that reveal something about the habitual positioning that characterizes individuals or groups”.

El procedimiento de análisis fue el siguiente: se identificaron las partes de las entrevistas, de informantes primarios y secundarios, en que se mencionaba a los españoles, a los pakistaníes, a otras comunidades o a la relación entre ellos. Para cada uno de los fragmentos identificados se consideraron los siguientes aspectos: qué se dijo, sobre quién se dijo, a través de qué medios (verbos, léxico o interacción, ver apartado 1.3.8) y por qué. Veamos un ejemplo:

AG: when I come here from Italia/ about a: eleven o'clock I open the window/ I check the location and I saw lights/
I: it was eleven at night
AG: the *parques*/ the gardens | the lights of the houses are open | I think that *España* is very well | because/ when I was n Italia | seven thirty the lights off | seven o'clock shops close

(E6_AG001: 1175-1184)

En el fragmento anterior de la primera entrevista con Agustín, se habla de España de manera positiva (“España is very well”, ¿qué se dijo y sobre quién?) porque las luces están encendidas a las once de la noche (¿por qué?), en comparación con Italia, donde se enfatiza que a las siete y media todo está ya oscuro (¿a través de qué medios?).

El uso y aprendizaje de la lengua

En las opiniones de los informantes sobre el uso y el aprendizaje de la lengua primero se establecieron tres categorías generales que surgieron en las entrevistas (nivel macro). En esta parte del análisis partimos de los hallazgos teóricos y empíricos del análisis del discurso y la enseñanza de lenguas, general y específica con inmigrantes. Los temas que detectamos giraban en torno a

- El aprendizaje de la L2 en el aula: necesidades, dificultades, objetivos.
- Uso y aprendizaje de la L2 fuera del aula:
 - importancia al aprendizaje de la lengua,
 - finalidades, y
 - relaciones comunicativas: con quién se relacionan y en qué situaciones.

Conocer cómo los informantes concebían el uso y el aprendizaje de la lengua significaba, primero, acercarnos a la realidad de esas personas en la comunicación en su vida diaria y, segundo, comprender la oportunidad de contacto con los nativos. Por eso, centramos nuestra atención en conocer por qué y cómo Alfonso, Agustín y Santiago aprendían la lengua (castellano o catalán), qué valor le daban, qué dificultades tenían, cuándo la usaban, con quién y en qué momentos.

b) Los desencuentros comunicativos en la interacción verbal

La variedad de acercamientos al problema del conflicto comunicativo ha dado lugar no solo a la confusión teórica sino también al tipo de acercamiento analítico que se considera más adecuado. Por ello, intentamos llevar a cabo un análisis detallado, conciso y riguroso que a la vez combinara las perspectivas estudiadas.

Los conflictos fueron analizados y ordenados cronológicamente para cada sujeto porque creemos que la evolución en la relación etnógrafo-sujeto también podía incidir en el tipo de conflictos surgidos y en la manera de solucionarse (ver apartado 5.4.).

A partir de las perspectivas teóricas y metodológicas revisadas, se realizó proceso interpretativo del conflicto en fases diferentes. Primero se realizó un análisis preliminar de los datos obtenidos en tres entrevistas con Agustín (E6_AG 001, E7_AG 002 y E8_AG 003) y de las notas tomadas en ellas para identificar futuros aspectos sobre los que indagar. Este análisis permitió la creación del proceso interpretativo micro para el resto de las entrevistas y que se explica a continuación:

Tabla 34. Etapas del proceso interpretativo del conflicto comunicativo

Etapas	Descripción
Identificación	¿Qué estructuras lingüísticas indican el momento del conflicto? ; ¿Cómo ha ocurrido? ¿Ocurrió en el contexto inmediato (en el discurso)?; ¿En el contexto intertextual (a lo largo de la conversación)? ¿En el contexto etnográfico (experiencias y notas)?
Estructura	Origen: ¿por qué ha ocurrido? Naturaleza del problema y tipología
	Consecuencias / Efecto: ¿qué ha significado? Consecuencias interaccionales y sociales
	Reparación: ¿cómo se ha reaccionado? Negociación del significado (estrategias de reparación)

Fuente: elaboración propia

No nos detendremos en explicar cada una de estas fases ahora ya que en el capítulo 8 se comenta cada una de ellas en detalle. Tras el análisis micro, con el objetivo de realizar una comprensión profunda, revisamos el resto de entrevistas y datos etnográficos que nos permitieron realizar un análisis macro.

5.4. Las relaciones y aportaciones etnográficas

En el capítulo 4, hemos visto que uno de los fundamentos del método etnográfico es alcanzar la comprensión de los hechos desde la perspectiva de los sujetos. Para ello, es fundamental que estos encuentren un estímulo y un ambiente distendido para expresar sus opiniones.

En los apartados que siguen describimos cómo se creó la confianza entre el etnógrafo y los informantes y cuáles fueron las principales aportaciones de esta relación.

5.4.1. La relación etnógrafo-sujeto

La construcción de la relación entre el sujeto y el etnógrafo es compleja, diversa y requiere continuidad. Por un lado, el sujeto puede manifestar desconfianza y preocupación por la imagen proyectada. Pero en etnografía se espera que este colabore y se

sienta seguro. Por ello, el etnógrafo es el encargado de que el sujeto hable con naturalidad mediante muestras de empatía y neutralidad (Rodríguez et al., 1996). De esta forma, los sujetos obtienen la sensación de ser importantes, de ser escuchados por alguien (Taylor y Bodgan, 1984). Comprobamos la importancia que le dan los sujetos a que alguien se interese por ellos en el siguiente ejemplo: al final de la tercera entrevista con Alfonso, le pregunté si necesitaba algo. Me dijo que ya tenía gente que le ayudara y que conmigo simplemente era feliz porque podía compartir sus experiencias.

Asimismo, la relación etnógrafo-sujeto se basa en un diálogo de agradecimiento y colaboración. El etnógrafo se muestra atento a todo lo que se le cuenta y agradece la información proporcionada. Nosotros pensábamos que comentarios positivos como “eso es muy interesante”, “lo que me dices me está siendo muy útil” favorecían la creación de un ambiente distendido. Taylor y Bodgan creen que si alentamos a los informantes, será más fácil hacer que una persona hable libremente. Así, para conseguir el *rapport* el etnógrafo debe: “reverenciar sus rutinas”, “establecer lo que se tiene en común”, “ayudar”, “ser humilde” e “interesarse” (Taylor y Bodgan, 1984: 56-58). Rodríguez et al. (1996: 132) explican que los sujetos suelen comenzar con una fase de aprensión, inseguridad o preocupación por la manera en que el investigador evaluará sus respuestas. Por eso, lo que nosotros intentábamos era llegar a la última fase descrita por estos autores: la de participación. En esta fase los sujetos confían plenamente en el investigador y le hacen preguntas por su vida personal y profesional. En definitiva, los roles investigador-sujeto se van negociando y ajustando a la realidad a medida que se establece la confianza.

Poco a poco, el sujeto va reconociendo esa empatía mostrada por el etnógrafo. En la cuarta entrevista con Agustín, por ejemplo, este había descubierto que el interés que yo mostraba por él y su cultura le había hecho interesarse por mí (atención al énfasis): “I have my friends | they are all Pakistani \ and they are not higher educated \ I like YOU for THIS that you are higher educated and you interest in culture (E9_AG004: 805-807)”. El *rapport* con los sujetos es necesario para que ellos sepan que el investigador no hará nada que les perjudique. En el último encuentro con Agustín, conocí a su sobrino Daniel. Los tres fuimos a comer juntos y a pasear por Badalona. Daniel me decía de vez en cuando que no entendía por qué yo estaba allí y pensaba que era policía, pero su

tío, que ya me conocía, le aseguraba que yo estaba allí para conocer su cultura. Sieber (1997: 127) sostiene que para conseguir confianza el etnógrafo debe ser éticamente correcto con los datos, ya que lo que se examina de los sujetos les afecta directamente. De este autor, reflejamos algunos puntos clave necesarios para desarrollar un “plan ético” y se ejemplifican con algunos momentos durante nuestro trabajo de campo:

- *Consentimiento*: la carta de consentimiento explica claramente los objetivos y contiene un tono amable. Asimismo, se trata de un documento en el que se establece una comunicación bidireccional de respeto entre el investigador y el sujeto.

- *Privacidad, Confidencialidad y Anonimato*: la privacidad y la confidencialidad se refieren a la seguridad de las personas de que otras no accedan a ellos o a la información que han proporcionado. El anonimato, por tanto, es la condición sine qua non para asegurar las dos primeras.

Todos nuestros informantes primarios firmaron una carta de consentimiento en la que se describían los objetivos, las fases del trabajo de campo, y los deberes y derechos de cada informante. Asimismo, se detallaba la cuestión del anonimato y se ofrecía la posibilidad de obtener una copia cuando el proyecto estuviera acabado (anexo 1, CAC8-10).

Exponemos ahora las claves que nos llevaron a detectar que los sujetos confiaban en nosotros:

- Cuando se les explicó el proyecto y todas las cuestiones de privacidad y anonimato, Agustín y Santiago, por ejemplo mostraban seguridad sobre lo que estaban haciendo. Afirmaban que siempre decían la verdad porque este era un valor muy importante en su cultura. Por su parte, Alfonso y Agustín, cuando hablaban de cuestiones políticas o temas delicados me decían que hablaban libremente porque yo era una persona de confianza. En su discurso usaban palabras como “frankness”, “openly”, “truth”, “friend”, “teacher”, etc.

Veamos el siguiente ejemplo cuando Alfonso describe su percepción sobre lo que el mundo piensa de los pakistaníes: “they don’t makes problems | that is blame believe on us *terrorista* in the world/ one blame Pakistani nation not involve this Pakistani nation I know very well no? I’m not talking in any court or any international conference no | I’m talking with you just like my friend (E5_A003:

432-436).” Por tanto, el hecho de que yo fuera su profesora y le hubiera demostrado mi confianza, eran los motivos por los que Alfonso se sentía seguro hablando conmigo.

- Agustín mostraba preocupación cuando me pasaba días sin llamarle, como vemos en el siguiente mensaje de texto: “Hola, Elena, how are you, are you ok many days past your are not call me, are you angry with me. Agustín”. Este mismo informante, con el que había tenido mayor número de encuentros, me llamó un día para quedar porque tenía un problema. Vemos así, como en este trabajo, durante la negociación de roles llegamos a una nueva fase en la que algunos sujetos empezaron a necesitar o, al menos, a pensar también en el etnógrafo.
- En la cuarta entrevista, Agustín venía de hacer unos papeles y me pidió que le guardara su pasaporte en mi mochila porque, según él, confiaba en mí y no quería perderlo.
- Durante nuestro trabajo de campo, cuando apagábamos la grabadora o realizábamos algún encuentro informal, los tres informantes me preguntaban a veces sobre mi vida personal, mi trabajo o mis estudios e incluso por las conclusiones a las que había llegado tras escucharles.

En el proceso de negociación de roles, existe otra parte importante a tener en cuenta: los riesgos provocados por la investigación y los beneficios aportados por ella. Veamos estas cuestiones en los siguientes dos apartados.

Plan de riesgo y beneficio

El investigador tiene que ser capaz de anticipar los riesgos que su investigación puede provocar. Algunos riesgos pueden producirse a causa del sesgo del investigador, a las limitaciones del estudio o a la manera en que otros (prensa, otros investigadores, instituciones) hacen uso de nuestros datos.

El beneficio inmediato es tanto para el sujeto y/o su comunidad como para el investigador. Algunos beneficios que comenta Sieber (1997) son: relaciones valiosas, conocimiento o educación, entrenamiento, empleo, oportunidad para hacer bien las cosas, empoderamiento (política, prensa, etc.) y resultados científicos o clínicos. Cabe señalar en este momento que el hecho de tratar con

personas inmigradas pakistaníes aportó muchos beneficios en la relación etnógrafo-sujeto, como los que describimos a continuación:

- *La disponibilidad.* Los pakistaníes sienten gran respeto por la figura del profesor y por las personas con estudios superiores. Conocí a Alfonso, Agustín y Santiago a través del centro donde yo hacía de profesora voluntaria de castellano y en muchas conversaciones expresaban haber accedido a colaborar gracias a esto: “you are my teacher I will you || tell you correctly (E3_A001.1: 140)”. Además, durante todos nuestros encuentros, los tres informantes me decían que les llamara cuando les necesitara. Alfonso, ya viviendo en Madrid, se ofreció a venir a Barcelona si necesitaba hacerle más entrevistas.

- *El poco conocimiento de otros autóctonos.* Para ellos yo era su única ‘amiga’ de la C2. Agustín, por ejemplo, siempre mostraba interés por conocer lugares y la gente de Barcelona pero no conocía a nadie que se los pudiera enseñar: “but I don’t know people like you to go with my company | I always really I tell you | that I always happy when I want to talk you and I want to meet you (notas AG003: 188-193)”. Cuando apagábamos la grabadora, este informante me hacía preguntas sobre cosas que le llamaban la atención, como por ejemplo, la gente con rastas, los *okupas* o los punkis. Gracias a que el origen sociocultural de etnógrafo y sujetos era diferente, existía cierto interés por parte de los sujetos en conocer la realidad de la investigadora y de los miembros de su cultura. Para Rodríguez et al. (1996: 122) el investigador en ocasiones tiene la ventaja de fungir como *intermediario* o como “traductor o intérprete que trasmite los modos de vida y los significados propios de una cultura a los grupos o comunidades que la desconocen por pertenecer a otras culturas diferentes”.

- *Su interés por que el investigador conozca su cultura.* Los tres sujetos se sentían transmisores de conocimiento y se preocupaban por enseñarme elementos de su cultura como el funcionamiento de un deporte pakistaní, *kabbadi*, (Alfonso, ver apartado 7.5.2. y anexo 7, OD1_kabaddi) o la oración musulmana de los viernes (Agustín, ver anexo 4, F6-F8_AG_E004_muslim praying001-003).

- *La hospitalidad y el acceso.* El acceso a las vidas de estas personas fue fácil desde el primer contacto. Agustín, por ejemplo, me invitó a su casa para realizar la primera entrevista y el último

encuentro. Santiago, por ejemplo, me ofrecía ir a Pakistán y quedarme en casa con su familia, para que yo no gastara dinero.

- *La recompensa económica.* Sieber (1997) menciona que la recompensa económica es una manera de mantener el compromiso de los sujetos para participar en nuestro estudio. Por su parte, Fetterman (1997) cree que en algunos casos la recompensa económica no es recomendable porque se puede crear una cierta dependencia artificial, expectativas inapropiadas o respuestas inadecuadas. En mi caso, eran ellos los que siempre me hacían obsequios, me compraban galletas, me pagaban los cafés que tomábamos o me invitaban a comer porque, según ellos, era su manera de mostrar respeto a una mujer y no querían que yo cambiara ese comportamiento.

-*El aprendizaje mutuo.* Del tipo de beneficios que se obtienen de una investigación de corte etnográfico el aprendizaje mutuo es sin duda el más importante porque gracias a él se crea un espacio para comunicarse y compartir conocimiento (Blommaert y Jie, 2010). Está claro que la labor del etnógrafo es en todo momento la de aprender y comprender los fenómenos que estudia y esto queda reflejado en el informe etnográfico final. Por eso, tiene incluso más valor exponer aquí el aprendizaje por parte de los sujetos. En esta investigación creemos que el aprendizaje fue adquirido tanto consciente como inconscientemente.

a) *Aprendizaje consciente: Interés por la L2 y la C2.* Aunque la mayoría de las conversaciones fueran en inglés, los sujetos aprovechaban para preguntar palabras en español que no conocían, bien porque las habían oído, bien porque querían conocer la traducción del inglés al castellano, como decía Agustín en la tercera entrevista: “the *beneficio* is that I want to learn and talk with you in the Spanish language | this is my *beneficio* (E8_AG003: 290-291)”.

b) *Aprendizaje inconsciente: el idioma de las entrevistas y la participación en la clase.* En las últimas conversaciones (entrevistas grabadas o encuentros informales), tanto Agustín como Santiago mostraron cierto interés en hablar castellano. Por su parte, Alfonso, cuya competencia en castellano era inferior, mostró su interés en aprender la lengua mediante la participación en la clase de lengua (ver apartado 7.4.2).

Adicionalmente, mi labor como profesora voluntaria de español en el SS me proporcionó otros beneficios. Gracias a que conocía a una de las coordinadoras del SS, las personas que me presentó (profesores y otra coordinadora) eran conscientes de mi participación anterior en el centro, lo que facilitó mi trabajo al mostrarme como “uno de los suyos”. Para Taylor y Bodgan (1984: 36) el “escenario ideal” es aquel en el que el investigador tiene fácil acceso, relación inmediata con otras personas y puede obtener datos relacionados con sus intereses.

Exponemos ahora la manera en que pusimos orden las ideas surgidas del análisis y que resultaron en la redacción del informe etnográfico.

5.5. La redacción del informe etnográfico

El informe etnográfico final consistió en la redacción de tres capítulos de resultados donde los protagonistas son Alfonso, Agustín y Santiago. En términos generales, la redacción etnográfica es un medio de comunicación a través del cual se comparte con otros lectores lo que hemos comprendido.

Según Fetterman (1997) y Coffey y Atkinson (2003) el etnógrafo es un narrador de historias a la vez que científico. Los resultados de los capítulos 6 y 7 se redactaron en tiempo pasado y en primera persona, a modo de relatos y aplicamos el uso del presente para presentar las reflexiones derivadas del relato. De esta forma, intentamos construir los testimonios de los informantes mediante una coherencia textual y narrativa. Sin embargo, ya que para el capítulo 8 se realizó un análisis de naturaleza diferente, el tiempo en el que se redactó también cambió. Siguiendo los trabajos de análisis de desencuentros comunicativos, el análisis micro de la interacción se redactó en presente, mientras que para el análisis macro, en el que vinculamos el contexto u otros datos etnográficos para la interpretación, se realizó en pasado.

Los capítulos de resultados contienen diferentes apartados que o bien contienen las palabras textuales de alguno de los informantes o son enunciados que reflejan el tema que se va a exponer y que se relaciona con el marco teórico presentado en los capítulos anteriores. A través de las palabras y los ejemplos que provienen directamente del discurso de los informantes, el etnógrafo realiza

su interpretación a través de los significados que las personas que estudia otorgan a los conceptos, a sus acciones y a la manera en que construyen su identidad. Por tanto, el título de cada epígrafe expresa un significado global y ya en sí mismo constituye una parte de la interpretación.

Señalamos ahora la manera en que la voz de investigadora y sujetos quedó reflejada en la redacción etnográfica.

Convenciones en la presentación de resultados

En los ejemplos que aparecen en los resultados solamente eliminamos algunos fragmentos irrelevantes como intervenciones de la investigadora con continuadores del tipo “mmh”. Omitimos la voz del investigador solamente en estos casos y en algunos ejemplos del capítulo 6 y 7. Sin embargo, en el capítulo 8, sobre los conflictos en la conversación, la interacción se presenta tal y como ocurrió, incluidos los continuadores, ya que para realizar un análisis sistemático y fiel de lo que ha ocurrido en un desencuentro es necesario tomar en cuenta todos los turnos de palabra que ocurren en una interacción.

Con el objetivo de facilitar la comprensión al lector, presentamos las convenciones que se usaron en la presentación de resultados.

Tabla 35. Convenciones para la redacción del informe

Símbolo	Descripción
“ ”	enunciados o palabras textuales de los informantes, en el idioma original de la entrevista o traducidas al castellano
‘ ’	conceptos que surgen en los resultados y que se relacionan con el marco teórico
<i>cursiva</i>	-palabras en lengua extranjera (lengua marcada) en relación a la lengua de la entrevista (lengua no marcada) - conceptos del marco teórico que vuelven a surgir en la síntesis de los capítulos
E8_A003: 89-95	Código de la entrevista (tipo de documento + informante + número + líneas). En este ejemplo, significaría que el fragmento proviene de la entrevista 8 y es la tercera entrevista con Alfonso. El fragmento se encuentra entre las líneas 89 y 95 de la transcripción total

Fuente: elaboración propia

Los siguientes capítulos de resultados quedan organizados de la siguiente manera:

- En el capítulo 6 estudia las percepciones que los tres informantes pakistaníes tienen sobre su comunidad, la comunidad de autóctonos y otras comunidades. También se presentan los posicionamientos de otros informantes sobre los pakistaníes.
- El capítulo 7 se explora la relación de Alfonso, Agustín y Santiago con la L2, a través de la manera en que estos la perciben, la aprenden y la usan.
- El capítulo 8 se centra en los conflictos comunicativos que surgieron entre la investigadora y cada uno de los informantes durante las entrevistas etnográficas en inglés.

PARTE III

Resultados y conclusiones

Capítulo 6

LAS PERCEPCIONES SOBRE LAS COMUNIDADES: SUS MIEMBROS Y CULTURAS

6.1. Introducción

En este primer capítulo de resultados pretendemos ofrecer una visión general de quiénes son Alfonso, Agustín y Santiago, a través de su discurso y sus posicionamientos respecto a los españoles y a los catalanes, a ellos mismos, a su comunidad y a otras comunidades. Asimismo, examinamos sus percepciones sobre lo que ellos creen que los otros piensan de los pakistaníes. Algunas de estas percepciones fueron trianguladas y en otros casos aportamos nuevos datos con el resto de percepciones de informantes secundarios. Intentamos seguir un orden cronológico o “hebra analítica” (Taylor y Bodgan, 1984: 166) para integrar los temas principales del pasado, presente y futuro de estos tres informantes respecto al hecho migratorio y en relación a las personas y acontecimientos que forman parte de estos tres periodos.

Según García Parejo (2004) y otros autores (Oliveras, 2000; Tuvilla, 2001; Blas Nieves, 2004; Rodríguez, 2004; Andi6n, 2006; Cabañas, 2006; Zarza y Sobrino, 2007), la vida de un inmigrante se encuentra en un ir y venir entre su pasado, presente y futuro. Por ello, muchos profesionales en el 6mbito de la educaci6n a personas inmigrantes basan la metodología de enseanza de lenguas en estos tres períodos:

- Pasado: se refiere al estudio de los contextos previos de aprendizaje y de las motivaciones para migrar.
- Presente: se interesa por los contextos de uso actuales, formas de aprendizaje y estado de vida actual.
- Futuro: se analizan las necesidades de futuro como por ejemplo en el trabajo, en las relaciones sociales, etc.

Las historias de vida, según Fetterman (1997), permiten al investigador dar una respuesta sobre cuestiones básicas de un grupo social. Por ello, con el objetivo de acercar al lector a las historias de vida de estas personas, igual que lo hicimos nosotros durante nuestro trabajo de campo, exponemos los hallazgos de cada informante por separado. Sin embargo, en el último apartado (*la percepción de los autóctonos sobre los pakistaníes*, apartado 6.5) unificamos las percepciones de los informantes primarios y las de los autóctonos.

Nos acercamos a estos datos desde la perspectiva del análisis del discurso porque, como vimos en el capítulo 1, a través de los enunciados de las personas, podemos descubrir las creencias, ideologías, actitudes o prejuicios que se manifiestan en ellos, más o menos implícitamente. Por tanto, el análisis de las retóricas de enunciación expresadas en el discurso de los tres informantes primarios y el resto de informantes nos han permitido descubrir los significados sobre las comunidades pakistaní y autóctona y las relaciones y la comunicación entre ellas (ver capítulo 7). En definitiva, mediante el análisis de qué se dice, sobre quién se dice, por qué y a través de qué recursos lingüísticos y no lingüísticos, podemos descubrir los posicionamientos, ideologías y acercamientos a la realidad que rodea a los tres informantes.

6.2. Alfonso

Alfonso y yo nos conocimos en un contexto de aprendizaje donde yo era su profesora de castellano. Era el segundo trimestre que estábamos juntos.

Para conseguir llegar a España, primero había vivido dos años en Bangkok. Allí se relacionaba básicamente con pakistaníes, aunque de vez en cuando hablaba en inglés con algunas mujeres tailandesas. A finales de 2008 llegó a España y a principios de 2009 se había inscrito en el curso de *Castellano 0* en el centro SS. Cuando el curso terminó en junio, se fue a vivir a Madrid con su hermano. Ese mismo año, una tarde de octubre recibí una llamada: “yo quiero mirar tú”. Nuestras conversaciones siempre habían sido en inglés pero esta vez me hablaba en castellano. Quedamos a tomar un café y lo primero que me dijo fue: “qué de mi castellano”. Se sentía orgulloso porque había mejorado mucho y, aunque en su discurso mezclaba tiempos verbales y omitía

artículos, mantuvimos esta conversación en castellano durante la hora que duró el encuentro.

En el futuro, tenía la idea de abrir un negocio que exportara materia prima de Pakistán, como objetos de piel, para luego venderlos en España. Según él, su manera de negociar era mejor que la de un español ya que conocía el funcionamiento y los precios de fábrica tanto en su país como aquí.

6.2.1. Europa: “dream land for our”

Alfonso explicaba que venir a Europa era un sueño para cualquier persona de su país. Anteriormente, en Tailandia, había sido muy feliz. Era un lugar barato y allí la gente comía mucho arroz, como en Pakistán. Los tailandeses eran “good people” y lo único que le sorprendía era la manera en que las mujeres se ganaban la vida en el negocio del sexo. Estaba acostumbrado a que en Pakistán las mujeres se dedicaran a la casa y el hombre fuera el que llevara todo el dinero.

Su primer contacto con nuestro continente fue Grecia, donde vivió y trabajó en una fábrica textil durante dos años. Cuando la policía lo arrestó, tuvo que volverse a su país, desde donde comenzó la nueva búsqueda del Dorado. El ‘mitema’ de Europa como un lugar de oportunidades se presentaba para explicar las razones por las que migró: “I feel happy because that’s my dream to come here” (E3_A001.2: 87). Este continente se presentaba para él y otros pakistaníes como un lugar donde encontrar paz y estabilidad, “so that is one thing Europe is dream land for our” (E3_A001.2: 28)

Próximo destino: España. La palabra Barcelona resonaba por primera vez en sus oídos en los Juegos Olímpicos del 92. Ya en la ciudad, le gustaba acercarse al Estadi Olímpic cuando salía a pasear. Esta ciudad fue su primera elección porque algunos de sus primos vivían aquí. Por eso, la ‘red familiar’ había sido clave para decidir su camino. Aunque no tenía trabajo, sabía que económicamente podía contar con su familia: “now from six months I have no work, but I have no problem for my brother and my *primos* | to eat to live to travel | if I go to France I have problem to live to eat to travel” (E3_A001.2: 44-50).

De la misma manera en que Alfonso recibía ayuda de su familia en Barcelona, la que quedó en Pakistán también esperaba recibir ese apoyo. Decía querer trabajar para que su familia pudiera comer. Se trataba de un intercambio de favores, aquí y allí, basados en la concepción de la estructura familiar pakistaní: “if one family small no good | no good | if one brother two brother one die oh family finish [...] if one finish you have other people | family no finish” (E3_A001.2: 67-74).

Al final de la segunda conversación, Alfonso reveló el significado que él y otras personas de su país le daban a la palabra “sueño”: “I want to work to this is my this one my desire to go Europe” (E4_A002: 556). En todas las entrevistas hacía referencia a temas económicos como las diferencias salariales entre Pakistán y Europa, los negocios o el desembolso económico para casar a una hija. Así, su relación con España era fundamentalmente económica y en ningún momento relacionó su migración con el aprendizaje de la lengua. Esto puede ser obvio cuando la migración se hace por razones económicas, sin embargo, Raúl, uno de los informantes secundarios, percibía así esta relación:

R: no tengo estudio muy alto | pero he aprendido solo he aprendido con el estudio | escuchar cómo hablan/ la estructura/ la historia todo y empezar a aprender y poco a poco he conocido todo | pero hay gente aquí que piensa solo vienen aquí por ganar la pasta | por la pasta | nada más | y esa mal también | estás en un país tienes que aprender| a hablar su idioma

(E18_R001: 300-305)

Raúl no se incluía dentro del grupo de inmigrantes que dejan su país por motivos económicos y percibía que existía una diferencia entre él, que había estudiado y eso le había permitido a conocer cosas del país, y otros inmigrantes a los que solo les interesaba ganar “pasta” y, por tanto, no tenían interés por aprender (ver apartado 7.3.1.).

6.2.2. “I see lot of people, here in España, people mind good”

Alfonso había creado su percepción de los españoles “amables” en relación a las personas y al entorno que había conocido en Barcelona. Por un lado, su relación conmigo, como etnógrafa y profesora, le había dado la oportunidad de instaurar este

sentimiento: “you like me very respectedly | lot of not only you I see lot of people | here in España | people mind good” (E3_A001.1: 216-220). Por otro lado, parte de sus opiniones se basaban en la seguridad que sentía en nuestro país cuando salía de viaje. En Pakistán, la gente tenía miedo y no podía salir en coche por una carretera secundaria ya que seguramente alguien armado saldría a atracarles.

En Barcelona, solo se relacionaba con sus “paisanos”, para jugar al *cricket*, comer o salir. El contacto con los españoles era prácticamente inexistente, excepto en la clase de castellano, conmigo, y en las instituciones (médico, abogados, etc.). En este último contexto, sin embargo, siempre iba acompañado de algún amigo que le hacía de traductor (ver apartado 7.2.1.). Explicaba que la primera vez que fue al médico, acompañado por un amigo, el recepcionista le dijo que aprendiera la lengua para que no se gastara dinero en pagar a otras personas que le tradujeran.

- A: no problem people are very nice in España | very (???) very nice persons no problem | when first time I go to hospital this counter one person there | standing he asked me our problem I said I'm going to doctor and | my friend speak with him he said me you go to the school you (???) | to school my country make school free for you you go school and | learn the language because if you every day | go this person you have to pay money this person that is not good =for you=
- I: =[risas]=
- A: you go to school and get language
- I: ok
- A: I said ah ok I think why that person think about me? | (???) money you know problem why you're thinking good person so you think this person have to pay money? | like this very nice people

(E5_A003: 403-422)

Alfonso tomó este consejo de manera positiva y alimentó así su concepción de los españoles. La idea de ‘los españoles son buenos’ se repite en las tres entrevistas y en varios informantes, como veremos a lo largo de este capítulo. En este caso, este informante basaba sus opiniones en la experiencia en la comunicación con los españoles, aunque esta se limitara a los contextos que hemos mencionado. De hecho, cuando se fue a vivir a Madrid y le pregunté por su vida allí me dijo que la “gente de la oficina” de Madrid no era “simpática”, al contrario que en Barcelona. De alguna forma, había creado una distinción entre los españoles: en Madrid los trabajadores de las administraciones públicas no son tan agradables como los de Barcelona. Así, España ya no era una entidad cerrada donde todos los ‘españoles

son buenos' sino que existían diferencias entre ellos: algunos lo eran pero otros no.

6.3. Agustín

Agustín era profesor de primaria en Pakistán y su interés por las lenguas y las culturas le habían motivado a conocerme. Gracias a un encuentro fortuito, nos pusimos en contacto para tomar un café y esto fue lo primero que me dijo: “what’s your qualification?” Para él, la educación de una persona era muy importante a la hora de hacer nuevos amigos; era muy selectivo y lo primero que hacía era observar a la gente, ver cómo hablaban y actuaban y a partir de ahí decidía si merecía la pena hablar con ellos.

Antes de España, había emigrado a Arabia Saudí, donde realizó trabajos de fontanería con algunos familiares que vivían allí. Después de catorce años, decidió probar suerte en Italia y luego en España. En el momento de la primera entrevista llevaba poco más de dos años en Barcelona.

En los dos años que duraron nuestros encuentros, la vida de Agustín sufrió varios cambios. En el ámbito laboral, anteriormente había trabajado algunos meses en Lleida en la construcción. Cuando nos conocimos no tenía trabajo, pero al cabo del tiempo se dedicó a la venta ambulante. Por otra parte, en su vida personal había intentado salir del círculo en el que estaba. Al principio vivía en Badalona con su sobrino y otros pakistaníes. Al cabo de unos años se mudó al barrio de Poble Sec en Barcelona con otros “paisanos” pero al mes se volvió a Badalona, aunque a una casa diferente y con otras personas de su país.

En el futuro, Agustín tenía la ilusión de reagrupar a su familia, pero a medida que pasaba el tiempo se había dado cuenta de que el proceso para conseguir la residencia era más lento de lo que pensaba. En cuanto al trabajo, estaba empeñado en formar parte de la “secret police in Barcelona”—tal como me comentó en cada entrevista (ver apartado 7.4.4.). Sin embargo, cuando le preguntaba por sus planes me decía “my future is finished” porque su única expectativa era ganar dinero para su familia.

6.3.1. “There is only one thing independency”

Al principio, Agustín se sentía frustrado porque no tenía trabajo. En Arabia Saudí había ganado mucho dinero y venir aquí había sido una decisión errónea. Una vez le dije que imaginara que había vuelto a Pakistán y que en ese momento estaba pensando en España, ¿qué era lo primero que le venía a la cabeza? “There is only one thing independency” (E8_AG003: 1542).

En Arabia Saudí su jefe guardaba sus pasaportes y requería que sus trabajadores pusieran a su nombre todo lo que compraran, como la casa o el coche. Más tarde comprobamos que para él, la libertad o la independencia solo eran válidas en este sentido. En otras ocasiones me explicaba cómo los jóvenes españoles, que eran independientes, iban por el mal camino porque no escuchaban a sus padres (ver apartado 6.3.4.). Por ello, quizás elogiaba ciertas acciones del país saudita como que a los ladrones les cortaran la mano o a las personas que introducían droga en el país les cortaran la cabeza. Para él, estas eran acciones que garantizaban la diferencia entre el bien y el mal, que tanto le importaba: “it’s better for showing the peoples that we have the rules” (E7_AG002: 165-166).

El bien y el mal surgían en todas mis conversaciones con Agustín. En la vida había solo dos caminos: “one way is go to the right way the other is go to the wrong way”. Así explicaba su forma de vivir. Aseveraba taxativamente que si una persona hacía lo correcto, tendría una buena vida, pero si iba por el mal camino, obtendría cosas negativas, como drogas, alcohol, e incluso la muerte. En su país le recordaban, decía, porque su comportamiento siempre había sido bueno y él siempre intentaba aplicar el significado de su nombre “kindness”.

La independencia era uno de los principales motivos por los que estaba en España. Pero, ¿qué significaba la independencia para él? En su país, las mujeres se cubrían el pelo y a los hombres no les estaba permitido hablar con ellas. En cambio aquí sabía que podía hablar con cualquiera, aunque en realidad no lo hiciera (ver apartado 7.2.1.).

AG: I was very lucky in Arabia Saudia | but it's my bad luck that I come here\
I: [laughs]
AG: really\
I: yeah
AG: I all but I think
I: =={[laughing] why so why did you come?}
AG: no/ I think
I: ==why did you leave Saudi Arabia?
AG: a:: I want | independency

(E7_AG002: 401-410)

En Arabia Saudí no se le estaba permitido volver a su país libremente. Además, en el fragmento anterior aparece la idea de “la mala suerte”, que está relacionada con la concepción del destino (*qdar*) y que aparece en varias entrevistas con este y otros sujetos pakistaníes. Agustín lo explicaba con este ejemplo:

AG: =that is why I say= that's why I say it is my bad luck but I think no/ it's not my bad luck when/ I don't know that I take this coffee/ here\
I: mmh | you don't know what?
AG: because/ I make the appointment with you/
I: yes/
AG: ok? and it is the luck of there/ that | we come here/ and we have the coffee from there
I: yes?
AG: and it's not written
I: {[laughing] no obviously it's not written}
AG: and it's not you don't know and I don't know where we go and where we take the coffee
I: yeah we don't know [in low voice]
AG: same like this/ I don't know that when I go to Europe | and where I live/ and where I go/
I: ok I understand the comparison
AG: yes it's made from the god and it's written from the first day | when the god makes the world

(E7_AG002: 440-456)

En la religión islámica se cree que Alá ha decretado el destino y nada ocurre si no es la voluntad de este. Según Agustín, dios tiene un libro, como dijo en otras ocasiones, donde tiene apuntado el destino de cada persona. Por ello, en este fragmento rectifica su opinión (“I say it is my bad luck but I think no/ it's not my bad luck”) y deja de considerar su situación económica como resultado de la mala suerte. Su vida estaba predeterminada por los deseos de dios y por eso esperaba poderla mejorar.

6.3.2. “The main kindness of this country”

A pesar de su situación laboral, Agustín tenía otros motivos por los que quedarse. Por un lado, en España, solamente con el certificado de empadronamiento tenía acceso a varios servicios, como el médico o la biblioteca. Esto le permitía tener mejor vida que en los países donde había vivido anteriormente. Por otro lado, en Barcelona era feliz. En Badalona tenía a sus amigos y, además, la situación de la mezquita allí le resultaba muy cómoda porque estaba al lado de su casa. En general, se sentía como en Pakistán: “Barcelona and Badalona | same like my little country”.

La primera idea, poder acceder a los servicios sociales, justificaba su concepción de ‘la amabilidad de los españoles’. Además, solamente tenía que esperar tres años para poder conseguir la residencia temporal y esto suponía otro aspecto positivo del país:

AG: I think is better for me that || I wait three years to get the papers | the main KINDNESS of this country is this | that they give this they give papers to the people/ that's very good kindness

(E6_AG001: 728-731)

En este fragmento la palabra “kindness” aparece dos veces. La primera se enfatiza y la segunda está modificada por un adjetivo positivo (“good”), que a su vez está acompañado por el adverbio de cantidad “very”. Esta forma de calificar a España demuestra la felicidad de la que hablábamos al principio y la facilidad, respecto a otros países europeos, como decía, de poder regularizar su situación administrativa. Su opinión era válida porque antes de venir, por un lado, su sobrino, que ya vivía en España, le había asegurado la situación en el país y, por otro, porque lo había leído en una página en Internet.

AG: =ok/= when I was in Italia/ and when come here two days before I research two days on the Internet about España | and what it was written here/ on the Internet/ that a: EVERYONE enter in *España* / they will help him and will tell him | they won't have any problem to enter in Spain

I: but I think that's very::: too good | I don't think it's the reality | maybe I'm too critical

AG: no/ I tell you about this that I read this

I: ok on the Internet mmh

(E6_AG001: 745-753)

Cuando expresé mi opinión sobre la política de entrada al país, Agustín legitimaba su opinión porque lo había leído: “I tell you

about this that I read this". El texto del que provenía la información significaba para él una fuente legítima. Aunque decía no saber utilizar muy bien los ordenadores creía tener una lectura crítica sobre lo que leía y sobre la fuente de la que provenía la información.

- I: yeah | that's another QUESTION | what did you: read or:
about Spain? what did you read? or what did you:
- AG: ==one thing I like | that written there || who IS the man | enter in *España* |
there is no problem for him if he is legal or illegal | the rules for the legal and
illegal | are same thing | for everyone | I think this is better | and perfectly and
(???) it is right | it is not they are not writing || only for reading | no/
- I: ==yeah yeah and where did you read this/? where? on the internet
somewhere =specific?=
AG: =yes= | perhaps I read I open line | and I want to: | I don't know what I:
because it's two years before/ | but it is the same as a letter
- I: same as/?
- AG: same like =*anuncio*=
- I: =letter!=
AG: letter and :
I: ==and you read that information
- AG: *sí sí* from =govern=
I: =did you=
AG: from government of *España*
- I: ah ok ok ok
AG: because my nephew said *me/* that if you come here and pay the *padrón* same
like this

(E7_AG002: 827-856)

Aunque no pudimos comprobar la fuente real de esta información porque decía no acordarse de la página donde lo vio, para él constituía una información válida porque era una página del gobierno español y porque el texto no era una información cualquiera ("it is not they are not writing || only for reading"). Además, en su discurso, decía que, según este documento, todas las personas eran tratadas de igual forma ("legal or illegal") y esto confirmaba la veracidad de las cosas.

La segunda idea, "Barcelona and Badalona | same like my little country", está fundamentada no solo por su conocimiento del entorno actual sino también por su experiencia en el pasado en Italia. Cuando venía de allí en el autobús eran las once de la noche. Recuerda que vio luces en las casas y muchos parques y entonces pensó "the life of Italy is very little". En Italia todo estaba cerrado alrededor de las siete de la tarde, al contrario que en su país o en España. Por eso, la similitud entre España y Pakistán en

este sentido le permitía crear opiniones positivas sobre el país al que iba a vivir.

Veamos de qué manera sus experiencias previas determinaron su opinión sobre los españoles. En primer lugar, utilizaba su experiencia con los italianos para compararla con la de los españoles. “Italian people | a::: says that we are Italian | but here the peoples no that we are Spanish”, lo que le había llevado a pensar que “*España* are kindness | but *Italia* are not” (E7_AG002:31-32; 35-36). El comportamiento de los italianos respecto al de los españoles había creado en él una generalización como grupo que pertenecen a una entidad más grande, como es el país. En segundo lugar, la experiencia de su llegada a Barcelona también le servía para validar sus creencias. En dos ocasiones me explicó que cuando llegó a la estación de autobuses, había una chica en el mostrador que le dijo “welcome to Barcelona”. Este hecho había calado en Agustín, no solo porque me repitiera la historia en dos conversaciones distintas, sino por la manera en que él lo expresaba en las dos conversaciones:

AG: when I come here | Barcelona/ and I got out of the bus/ and go to the counter/ there was a girl | SHE said to me | welcome to Barcelona | it is the first | question and the first option and the first answer from Barcelona | and that day I see the first time\ because I don't know about that girl | and I feel and what I read on the internet the people of *España* is very good | and very kind
(E6_AG001: 728-760)

AG: I come here in Spain and when I come here | the autobus stop | the one young girl at the counter | she say welcome to Barcelona
I: yeah I remember you told me the other day
AG: yeah | I don't forget these words because for a: *España* said to me | welcome
I: yeah you remember that?
AG: yes | I don't forget | because I think it is the: kindness when I come here/ I learned two days about *España* | in internet
(E7_AG002: 817-865)

En ambas ocasiones Agustín menciona que lo que le había ocurrido en la estación era una confirmación de lo que había leído en Internet sobre el país: “*España* is very good | and very kind” y “it is the kindness”. En el primer fragmento expresa además el porqué de la relevancia de las palabras de la chica; estas fueron las primeras palabras que escuchó de una persona de Barcelona (“first question”, “first option”, “first answer”, “first time”). Esta primera impresión, y experiencia, no solo le ayudó a afianzar lo que ya pensaba sino que también le permitió crear nuevas opiniones sobre el país y su gente. Por eso, en este fragmento es interesante notar el énfasis en determinadas palabras. A partir de

ellas podemos establecer una relación entre los lugares donde ocurre su experiencia (“here”), quién lo dijo (“she”), a quién (“me”), qué significó para él (“question”, “option”, “answer”, “see”) y qué supuso en relación a lo que ya sabía (“feel”). Por otra parte, en el segundo fragmento solo se recalca el lugar donde ocurrió (“España”), quizás porque ya me lo había comentado antes. De este fragmento, aunque repetitivo, señalamos lo que el hecho supuso para él “I don’t forget these words” y el tropo (sinécdoque) que se utiliza para extender el significado de lo que dice la chica del mostrador (una persona) a España (un país), que en este caso se presenta como sujeto agente: “España said to me”.

En una entrevista posterior en la que comprobé mis resultados con el informante, me explicó que esta experiencia le había calado tanto que ahora él también se lo decía a los turistas que se acercaban a comprarle algo en el parque donde hacía de vendedor ambulante. Quería que la gente que llegaba a Barcelona se llevara el mismo sentimiento que él en su primer contacto con la ciudad.

6.3.3. “What we say about these people they are *catalán*”

Su percepción de los catalanes se basaba sobre todo en la experiencia con la policía, a quién tenía gran respeto y de la que tenía la ilusión de formar parte (ver apartado 7.4.4.). En su país había mucha corrupción mientras que “la policía de aquí es muy amable y hay otra gente de catalanes también muy amables”. Solamente en una ocasión más Agustín se refirió a los catalanes como un grupo separado de la entidad “España”. En esta ocasión, los comparaba con un pueblo de su provincia donde vivía uno de los jefes que había tenido en Cataluña. Según él, en este lugar residían personas sin educación (“everyone is not higher educated”), que no respetaban a sus mayores, que realizaban prácticas proscritas por la ley (“kill the persons”; “they always fight”) y que tenían un dialecto que, a sus oídos, sonaba brusco: “the behavior of the talking of the poeple very e: | strong | if they talk you feel that they’re fighting but not talk with the sweet words” (E8_AG003: 1680-1684). Esta forma de hablar para sus compatriotas en Barcelona era como escuchar catalán: “what we say about these people they are *catalán*” (E8_AG003: 1688). Cuando le pregunté la razón de su comparación me explicó que el catalán es una lengua que no entienden, al igual que les ocurre con la lengua de estos ciudadanos (“villagers”), pero no porque el

catalán les sonara brusco. Efectivamente, Agustín lo explicó así cuatro veces durante varios turnos consecutivos en la misma conversación:

- why *catalán*? *catalán* is a lang- language that we cannot understand
- ok that means that the the language of these people everybody cannot understand | that's why we say these people are *catalán*
- meaning of this? why we say *catalán*? we don't understand
- *catalán* that means a language of these people | the people cannot =understand=

(E8_AG003: 1697-1714)

La intención de dejar clara su postura quedó así reflejada mediante la repetición, preguntas retóricas, explicación explícita del significado y asignación del referente.

6.3.4. “Por esto yo no tengo amigos de españoles, yo no fumar”

Los cambios en la vida de Agustín pasaban por un filtro pakistaní: el trabajo, los amigos y el entorno. En el trabajo, en la escuela y en el barrio, todas las personas que estaban a su alrededor eran pakistaníes.

AG: pero no hay esta oportunidad que yo hablas con otros españoles | que primera hay todas gentes | donde vivo hay muchas gentes de Pakistán | por esto cualquiera yo necesito | en la obra yo trabajo con gente de mi país

(E9_AG004: 56-58)

Agustín había venido para ganar dinero y en su situación de irregularidad (administrativa) era más fácil trabajar con pakistaníes, que le permitían trabajar ‘sin papeles’. Así, los favores entre familias y países eran la clave para encontrar un empleo. Por ejemplo, había conocido a uno de sus jefes aquí porque parte de su familia en Pakistán vivía en el mismo pueblo que esta persona que, al mismo tiempo, era bastante conocida porque pertenecía a una familia rica del ministerio de alimentación pakistaní. Su vida, por tanto, giraba en torno al trabajo, que no solo condicionaba el uso de la lengua sino también el conocimiento de los lugares de Barcelona. Para la cuarta entrevista quedamos en el centro comercial de Glòries y me dijo que lo conocía porque había trabajado cerca pero nunca había entrado. Los fines de semana, además, llevaba una vida muy diferente a la de los españoles. Los

españoles se dedicaban a salir a cenar en restaurantes, pero “los pakistaníes trabajan los fines de semana”, me explicaba.

En varias ocasiones me hablaba de la imposibilidad de relacionarse con los españoles porque fumaban y bebían: “por esto yo no tengo amigos de españoles | yo no fumar | porque hay casi noventa por ciento fumar” (E9_AG004: 62-63) y “here everyone drinks” (E67_A002: 1049). El tabaco y el alcohol, pero también la comida, determinaban su falta de interés por relacionarse con españoles. En Badalona, vivía con pakistaníes y cuando se mudó al barrio de Poble Sec, sus compañeros también eran sus “paisanos”. Se calificaba como “vegetariano” y por eso decía no poder vivir con españoles, ya que para él la mayoría de la gente en España comía carne o productos que contenían grasa animal. Con sus compañeros compartía la comida y se turnaban para cocinar y él normalmente cocinaba pollo con arroz. No fue hasta que en el último encuentro en Badalona me invitó a comer a un restaurante pakistaní y pidió pollo a la brasa cuando me di cuenta del significado de “vegetariano”. Agustín comía carne, pero no comía cerdo. No era vegetariano.

Los hábitos de los españoles, que para él representaban a la mayoría (“noventa por ciento fumar”; “everyone drinks”), se aplicaba también a las nuevas generaciones. Había observado cómo en una plaza cerca de Sant Antoni los jóvenes fumaban “chocolate”. En su país este hábito no estaba aceptado por la sociedad y los que lo hacían se les consideraba malas personas. Basándose en esta relación “fumar chocolate” y “no ser una buena persona”, había formado su opinión sobre los jóvenes españoles y para él todos tenían un problema, “they are ALL falling in drugs” (E7_AG002: 1091), o como decía Raúl, “los jóvenes que viven de una manera perdida” (E18_R001: 59-60) y escuchaban música “pum pum pum”. Pero por otro lado, existía otro grupo de jóvenes, los *okupas*, con los que Agustín sentía empatía porque creía que su vida no era fácil. En la televisión había visto la ropa de las chicas, que se veían muy bonitas y caras, y los dibujos realizados por una de estas personas, que le parecían maravillosos. Creía que como no tenían la mente ocupada en nada, podían desarrollar la creatividad y hacer cosas así.

6.3.5. “Donde yo vivo en Badalona hay todo gitanos”

Los gitanos eran una figura que aparecía frecuentemente en el discurso de Agustín. Una vez me dijo que en el trabajo una persona le llamó “gitano”. Al principio no sabía el significado de esta palabra pero cuando lo supo y volvió a ver a esta persona le dijo que él no era gitano, porque “first of all | *gitanos* have little birds and *gitano* don't like to do work” (D2_AG-N003: 102-103). Agustín, por tanto, no quería que se le identificara con esta comunidad y se defendía expresando una dicotomía entre ‘ellos’ y ‘nosotros’. A ‘ellos’ no les gusta trabajar y tienen pájaros en sus casas (“ninety per cent of gitanos have a bird in the house”). Al decir “I’m not gitano” implicaba que ni él ni su comunidad—que trabajaba mucho, como dijo en todas las entrevistas—no entraban dentro de este grupo.

Los gitanos, además, afectaban directamente a tres aspectos fundamentales en su vida: la vivienda, la relación con su sobrino y la relación con españoles.

- *La vivienda:*

Desde la primera vez que fui a su casa hasta el último encuentro, Agustín me repetía que su barrio era muy sucio y por eso se quería cambiar de casa, aunque le daba pena irse de Badalona.

AG: porque donde yo vivo en Badalona hay todos gitanos | y gitanos no gusta que mi amigos | por esto | gitanos yo mira casa de gitanos/hay dentro muy bonito muy limpia pero cuando yo quiero esta basura abre la ventana y fuera | mira mi casa donde yo vivo/ ahí fuera calle eso todo mucha basura

I: ellos tiran la basura por la ventana?

AG: por la ventana pero ahí dentro casa muy limp-

I: muy limpia

AG: muy limpio muy bueno | porque hay una señora mi vecina/ yo mira esta casa otras muchas casas yo miro muy bonito | cada día li:mpio muy bueno pero cuando yo miro de fuera/ toda esta casa es basura | abre la ventana/ toda esta basura fuera | no me gusta esto | por eso yo quiero cambiar de casa pero no sé yo me gusta Badalona porque cuando yo vine primera vez/ yo vivo en Badalona

(E9_AG004: 21-39)

La suciedad del barrio, de la que hacía responsable a los gitanos, había provocado en Agustín las ganas de marcharse. Aunque lo intentó durante un mes cuando se fue a Poble Sec, finalmente había decidido volver porque en la ciudad no había tantos espacios abiertos y la mezquita no le quedaba tan cerca como en

Badalona. Asimismo, en este mismo fragmento observamos el apego que expresaba por esta ciudad ya que para él simbolizaba el primer lugar donde había vivido en Barcelona.

- La relación con su sobrino:

Su sobrino Daniel, de veintiocho años, había vivido con él en Arabia Saudí y luego en Badalona, pero finalmente se separaron porque tenían diferentes concepciones sobre la vida. Agustín decía que sus amigos eran “muy malos” y por eso ya no vivía con él. Para él su sobrino “he same like gitano” (E7_AG002: 712)

Daniel se relacionaba con la gente del barrio, principalmente gitanos y pakistaníes. Se sentía como un miembro más de la comunidad gitana porque tenía amigos, entraba en sus casas y comía con ellos. El día que le conocí le pregunté por el nombre de la calle donde estábamos y me dijo: “esta es la plaza de Camarón”. Conocía bien su entorno y me habló de los gitanos, Camarón y el flamenco. Por las noches, le gustaba salir por el Puerto Olímpico y había trabajado en una discoteca de las Ramblas, pero lo tuvo que dejar porque a su tío no le parecía bien. A su tío esto le preocupaba porque se sentía responsable de él, pero estaba cansado porque decía que no le escuchaba.

- La relación con los españoles:

En los barrios en los que había vivido y en el que vive ahora, Artigues y San Roc (Badalona), decía que no había españoles. En nuestro último encuentro, Agustín y su sobrino me llevaron a tomar un café a “un bar pijo”, según Daniel. Agustín no conocía el significado de esta palabra y Daniel le dijo que estas eran personas que tenían dinero y que llevaban ropa cara. Este bar estaba situado en Badalona centro. Nos sentamos en la terraza y me dijeron que allí “solo vivían los españoles, estaba limpio, no había gitanos, ni gente de mi país” (E9_AG-E004). Por tanto, el significado de “pijo” se asociaba por un lado a los españoles o, en otras palabras, un lugar limpio donde no había gitanos ni pakistaníes y, por otro, al dinero. De hecho, en una de mis clases en el SS (barrio del Raval) un estudiante pakistaní me preguntó mi dirección en Barcelona. Le dije Sagrada familia y respondió: “Elena, tú eres rica”. No entendí su comentario y me explicó que lo dijo porque vivía en Sagrada Familia, “no en este barrio”. Así, los pakistaníes asociaban el dinero y el “pijismo” a barrios donde ellos no vivían, fuera del Raval, Artigues o Sant Roc.

6.3.6. “If separate, no power”

En los apartados 6.3.4. y 6.3.5., observamos que algunos de los motivos por los que Agustín no vivía con españoles tenían que ver con la comida. Tampoco se relacionaba con ellos porque tenían la costumbre de beber y fumar y, además, en su entorno (barrio y trabajo) no había españoles, aunque había gitanos que no consideraba dentro del grupo “españoles”. Pero, por otro lado, a pesar de estos factores externos, encontramos otros motivos más personales que le conducían, al menos, a estar rodeado de pakistaníes y que, consecuentemente, limitaban su interacción con los autóctonos (ver 7.2). En la última entrevista le expliqué que en mi experiencia compartiendo piso la gente solía separar su comida y, generalmente, cada uno se cocinaba lo suyo.

I: claro | en algunas casas cada persona tiene su comida | cada persona cocina su comida | por separado

AG: sí pero a: there is no separate | there is no separate| *if separate| no power*

(E10_AG005: 152-154)

El apoyo y la ayuda comunitaria, como veremos en el capítulo 7, son una parte esencial para cualquier pakistaní, al menos a los que entrevistamos y los que observamos. La idea de ‘la unión hace la fuerza’ tiene sentido tanto en Pakistán, por el sistema familiar, como vimos en el caso de Alfonso (ver apartado 6.2.1.), como en España, por las primeras necesidades básicas, como son la vivienda y la comida.

Antes de Sant Roc, Agustín fue a vivir a Poble Sec. Al cabo de un mes, tuvo que volver a Badalona porque en su nuevo piso sus compañeros también eran sucios, al contrario que en su primera casa. Sin embargo, parecía sentirse avergonzado al hablar de ello “muy mal que no limpia y:: pero esto no bueno *I shouldn’t talk about this*”. Debido a este cambio, Agustín había sido capaz de encontrar diferencias entre los miembros de su comunidad (unos eran limpios y otros eran sucios), pero le costaba emitir enunciados negativos sobre su propio grupo.

En otras entrevistas había mencionado otros aspectos negativos de sus “paisanos” como que no estaban interesados en aprender castellano o catalán (ver apartado 7.4.5.). Sin embargo, culpabilizaba al sistema de educación de su país y no a los propios pakistaníes. Desde la primera entrevista, me hablaba de los

pakistaníes, de su motivación por el trabajo y de su valentía. Su país era peligroso y a pesar de ello la gente era fuerte: “many problems the Pakistan | but the people of Pakistan have a big heart and big courage” (E6_AG001: 1201- 1202). Así, vemos cómo “Pakistán”, como país y entidad intangible es la culpable de los males del país. Por el contrario, “los pakistaníes” son las víctimas que resisten.

6.3.7. “There are many *ladrons* same like *marroquíes*”

En la segunda entrevista, Agustín identificó a los culpables de la peligrosidad de su país: los ladrones. Sin embargo, este era un grupo que se caracterizaba por ser diferente a los demás y los comparaba con los marroquíes “there are many *ladrons* same like *marroquíes*” (E7_AG002: 511). Había construido su precepción sobre los marroquíes porque les había visto robar varias veces a los turistas (“more than five six times”) y esto creaba una mala imagen de Barcelona y los españoles. Con el objetivo de comprender quiénes están envueltos en el acto de robar, quiénes son las víctimas y cómo lo ve él, conviene detenernos en dos fragmentos extraídos de la conversación donde aparecen todos estos grupos (“pakistaníes”, “marroquíes”, “españoles” y “turistas”).

- AG:** I see the people and I think that is (???) because there pickpocket/
I: pickpocket yes
AG: and they take the necklace/ with the womans/ and run away/ and a:
take handbags with the womans/
I: yes
AG: and run away/ because/ here the visitors | what they think about the Spain? the
people of Spain? for example | here I have bad luck | but I say Elena is bad?
no/ Spain is bad | I cannot use only for Elena
I: yes
AG: they say no/ all Spain is bad because/ I have problem in Spain
I: yes
AG: that's why I think it's very bad but if the visitors come here/ I see the Barcelona
I don't know about other place but in Barcelona there are many tourists
I: yes yes
AG: and what they feel the tourists? about the peoples they take their handbags |
and they take their necklace | and they take their m: pickpockets so I think this
is not very good (...)
I: yeah and well I heard a lot of persons | a lot of people from your country |
saying that a: you don't like people from =Morocco=

- AG:** =no/= I don't like that people | not necessary from that country or my country | there are many people from my country do that work
- I:** and also from my country
- AG:** but it is not any country it's everywhere
- I:** ==yeah it's not a country it's those specific people
- AG:** ==everywhere

(E7_AG002: 528-576)

En el primer fragmento Agustín define las acciones de un “pickpocket” en las Ramblas: “take the necklace”, “run away”, “take handbags”. A continuación, se definen los sujetos pacientes o ‘víctimas’ de estas acciones, los “visitors” (más tarde “tourists”) que, a partir de esta experiencia o “bad luck”—como la llama él—se crean una imagen negativa del país. Por ello pone el ejemplo de que, aun conociendo a una persona buena concreta (“Elena”), los turistas se llevan la imagen (“all Spain is bad”). Finalmente, acota el lugar donde esto ocurre y lo lleva a Barcelona, porque es el único sitio que él conoce.

En el segundo fragmento, que ocurre cinco turnos más tarde, le explico que en otras conversaciones con pakistaníes, ya había escuchado esta negatividad sobre los marroquíes. Agustín responde diciendo que los “pickpockets” incluyen marroquíes y otros grupos (también pakistaníes). Debido a la comparación en su primer enunciado “there are many *ladrons* same like *marroquíes*”, cinco turnos antes de estos dos fragmentos, creía que los ladrones de los que hablaba más tarde seguían siendo los marroquíes. Sin embargo, como observamos en el segundo fragmento, las referencias a los “carteristas” del primero no tenían que ver con los marroquíes, sino con los ladrones como un grupo general que no es identificable con ningún país en concreto. Podemos concluir entonces, que “los ladrones” o “pickpockets” son un grupo que se califica negativamente, independientemente de la nacionalidad de sus componentes. La categoría “ladrón”, por tanto, tiene más fuerza que la categoría “nacionalidad”.

6.4. Santiago

Santiago, al contrario que Alfonso o Agustín, había venido directamente desde Pakistán. Aunque no había vivido en otros países, había visitado Estambul y Suecia. Cuando “tuvo que migrar”, se acababa de casar y su mujer estaba embarazada. Desde que llegó en 2006, no había vuelto a su país, por lo que no

conocía a su hijo, pero se resignaba a esperar a tener el permiso de residencia y el dinero para poder volver a visitarlos.

Cuando llegó a España, primero, asistió a un curso de castellano en la Escuela de Idiomas (EOI) de Vall D'Hebrón. El curso terminó y no consiguió volver a matricularse, por eso decidió continuar sus estudios en el SS. Cuando lo conocí era alumno de *Castellano 4* (B1-B2, según el MCER) en el SS. Su vida seguía una rutina muy ordenada: se levantaba, rezaba, estudiaba castellano, iba a la escuela y buscaba trabajo, en la calle o por internet. Al cabo de un año, encontró trabajo en un kebab y dejó la escuela. En cuanto a su futuro, su objetivo era esperar y sobrevivir en el lugar donde había decidido migrar o donde migraría en los próximos tiempos.

6.4.1. “The survival of the fittest”

Santiago había salido de Pakistán para poder ayudar económicamente a su familia. Desde que murió su padre, cuando él tenía seis años, su familia había tenido algunas dificultades económicas que habían impedido, por ejemplo, que estudiara medicina.

Era el hijo menor de la familia pero, quizás por ello, el que más posibilidades tenía de conseguir algo en el extranjero. Acababa de casarse pero el resto de los miembros ya eran demasiado mayores o su vida ya estaba bastante asentada. Un tío suyo había migrado a España hacía treinta y siete años y, aunque había desaparecido, tenía el recuerdo del respeto que la gente le brindaba. Había descubierto que ‘salir al extranjero’ no solo significaba conseguir mejores condiciones de vida sino también la admiración de su familia. Así, su decisión de venir a España había sido una mezcla de curiosidad y sacrificio. Pero, para Santiago, finalmente había sido Dios el que había decidido su destino, como en el caso de Agustín.

Con sus abuelos, su hermano, su cuñada y su sobrina, su mujer embarazada y su madre viviendo en la misma casa, se vio obligado a buscarse la vida en otra parte: “I’m struggling just for my family”. Por razones culturales en relación a la estructura familiar pakistaní y las obligaciones que eso suponía, no podía “escapar” de su familia. Con poco dinero, hubiera podido arreglárselas aquí

él solo, pero tenía que ganar más para comprar regalos y enviar remesas.

- S: THEY are not happy they earn their money | they send their money to the Pakistan | the secret that people who are in Pakistan our families who are in Pakistan they are enjoying the life | we are not | we send them money they are enjoying they have very good site in the society from the normal people | they have the better | but we have to separate from them | I don't know why but I think it is our duty
- I: ==but d'you think it's unfair | for you?
- S: no\ it is not fair we should live our life/ they should live their life | but then it is a part of the culture || for example if I want to stay away from my family I want/ but I cannot DO I don't know | there are some penetration of the relations/ are very strong due to which I cannot do this | but I think I should escape from this family/ I can independently for example I earn about two hundred euros it is enough for me to live in Spain easily | and when I think then if I don't send the money to them/ how they will survive in the society? | it is my responsibility to earn from here/ and to send money | it is the secret of the sacrifice
- I: =yeah=
- S: =we= are sacrificing for our family| I think we are satisfied [risas]
- I: ok ok =mmh=
- S: =APPARENTLY= satisfied

(E12_S002: 568-592)

Santiago consideraba que sus “paisanos” (“THEY”) no eran felices en el extranjero, ya que los que migraban eran los que ganaban el dinero mientras que su familia disfrutaba de él en Pakistán. En esta conversación expresaba la imposibilidad de no poder alejarse de esos valores familiares mediante un *disclaimer* “if I want to stay away from my family I want/ but I cannot DO” y un verbo de acción enfatizado y modificado por un modal que se repite y que indica prohibición o imposibilidad. Por ello, haber migrado a otro país para trabajar constituía un “sacrificio” (“duty”, “sacrifice”, “responsibility”) que un principio señalaba como una acción positiva “we are satisfied” pero que luego modificó mediante el adverbio y la enfatización “APPARENTLY”. Es así como Santiago mostraba que sacrificarse por la familia debería ser lo que cualquier miembro tenía la obligación de hacer pero que, en realidad, era un tipo de responsabilidad que la sociedad se había inventado, como expresó en una entrevista anterior.

La vida de Santiago en España era “hard” y “bitter”. En Pakistán, con poco dinero, era posible sobrevivir gracias al apoyo de la gente. Aquí, en cambio, solo el más fuerte sobrevive: “the thing is that you have to survive (here the formula is applied)”; “that is a particular formula”; “formula *significa* formula means that a: survival of the fittest”; “survival of the fittest mean in that the society only

that person can survive who is the fit" (E11_S001: 170; 172; 174; 178-179).

A Jesús la vida en Barcelona también le resultaba difícil aunque él lo expresaba de otra manera. Aquí no se podía hacer ruido, todo era rutina, cada uno se preocupaba de sus propios asuntos y se quejaba de que sus vecinos aquí no le saludaban. En Senegal, en cambio, la vida en comunidad tenía más importancia: se juntaba con sus "hermanos y hermanas" (amigos y familia) para comer, salir y bailar.

Para Santiago, una persona extranjera, sobre todo de los países asiáticos, necesitaba preparación ("mentally prepared") antes de venir a España, por las diferencias en las costumbres, la comida, la lengua, el sistema de transporte y la manera de vivir.

S: because minority is always || suppressed and the majority is always dominant | and for example I'm coming | come here/ I'm alone here and there's a big society/ there's a culture of Spain| I cannot you're a single person just like I am | I cannot change the society but the society can change me\ I can be: part of myself in the society | but this society cannot adopt me

(E11_S001: 524-530)

El 'proceso de integración' era, para él, unidireccional. Como minoría, en la que él mismo se incluía, sentía que tenía que acogerse a las reglas de la mayoría dominante, y no al revés. Esto creaba un sentimiento de 'desigualdad social' en la que unos, la mayoría dominante, ejercen 'poder' y 'control' sobre otros, la minoría. Sin embargo, expresaba que en España no había racismo aunque, según él, sus "paisanos" decían sentirse inferiores respecto a los españoles que trabajan por ejemplo en las administraciones (ver apartados 7.2.1. y 8.6.). Su percepción de algunas de algunos de estos grupos, como la policía, era diferente a la de sus compatriotas. Pensaba que en España, en comparación con su país, la gente que trabajaba en la policía "is very good | and the behavior of of the peoples are better very very better" (E12_S002: 448-449). En este corto enunciado el adjetivo positivo "good" se pronuncia primero en su forma neutra y se repite en forma de comparación, al que además le añade un adverbio de cantidad, y aunque el adverbio correcto sería "much", el significado que le aporta al adjetivo es el mismo. En su país la policía, por su comportamiento "cruel" había creado miedo en la sociedad y quizás por eso los pakistaníes aquí también se sentían así.

En general, la mayoría de las palabras de Santiago hacia España eran positivas, tanto por las facilidades para los inmigrantes como por las experiencias con los españoles. Por un lado, como Agustín, pensaba que el sistema de regularización del permiso de residencia era “a very good thing”. Por otro lado, nos explicaba que en el bar en que trabajaba había comprobado que los españoles pedían muchas cervezas y cuando iban a pagar la cuenta siempre decían la verdad sobre el número de bebidas que habían tomado, “son todos muy honestos”. De nuevo, la experiencia directa con los españoles había creado en este informante su opinión sobre ‘ellos’. Pero por otro lado, en relación a la burocracia española, se quejaba de que eran muy lentos o, como él decía, the system is not good | it is time consuming too much time consuming | for this I think Spanish people are a little bit lazy” (E12_S002: 536-537).

6.4.2. “Barcelona, the city of bars”

Gracias al curso de catalán, Santiago había tenido contacto con españoles, pero, por su religión decía no poder mantener contacto con ellos. Añadía, que además él ni fumaba ni bebía alcohol pero la mayoría de la gente aquí lo hacía porque “the *vin*o is the part of life | and the people think it is not | the life is not connected without this” (E11_S001: 610-612). Además, le había prometido a su madre que nunca fumaría ni bebería. Reprochaba este comportamiento que, como para Agustín, le resultaba característico de casi todos los españoles.

S: the drinking is not bad thing | but after the drinking to make the control of your health is hard | it doesn't matter how much you drink but after the drinking| if you are senseless you can be hurt anybody anybody can hurt you

I: yeah sure

S: mostly| there are many girls in the bar that after drinking | they are lying on the street after their drinking

I: ==you have seen that here

S: I have seen/

I: ok

S: and anybody can do anything | just like anyone else| but this is the wine [risas] | these are the hard of the living | we don't need to go very away to see this| it is very near it is like in Barcelona | the city of bars

(E12_S002: 229-241)

Reconocía que algunas personas solo bebían y fumaban en ocasiones especiales o en el fin de semana, pero le preocupaba ver a jóvenes fumando a la salida de la escuela o bebiendo en la

calle. Esta experiencia, que confirmaba porque lo había visto (“I have seen”), había creado el ‘imaginario’ sobre Barcelona, “the city of bars” y su cultura “beber y fumar”.

Como vemos, Santiago había formado parte de sus creencias sobre España sobre a partir del lado ‘visible’ de la sociedad. Además de las dos actitudes anteriores, le parecía mal que la gente se besara en público. Me contaba que en Pakistán esto estaba prohibido y solo se podía hacer dentro de casa. Creía que era necesario poner límites a este tipo de comportamientos ya que el amor tenía un límite y si se daba todo al principio, al final la gente se acabaría cansando y buscarían otras personas. Asimismo, también había escuchado que la gente decía muchas palabrotas “in their daily life they use the: | bad words bad words | just like *carbon coño* I think it shows that how is the: where the people are what is the level of the people/” (E11_S001: 453-456). Esta actitud era una demostración de la educación de las personas, que junto con beber, fumar y besarse en público constituía una mala imagen del país. Para él, una sociedad con buena educación tenía que ser primero saludable. De no ser así, acabaría por derrumbarse. Y la salud, para él, empezaba por el cuerpo. Cuando se ingería alcohol o humo del tabaco, la mente y el corazón sufrían, lo que repercutía negativamente en el control de la sociedad. Consecuentemente, una sociedad fuera de control creaba personas maleducadas, como la gente que utilizaba palabrotas. La diferencia se hallaba entre ser “educated” o “well-educated”. Si en una sociedad, las personas estudiaban e iban a la universidad, podrían luchar contra los males de la sociedad. La palabra “well-educated” en inglés tenía para Santiago un significado asociado al comportamiento, a las buenas maneras y a la educación, tanto a nivel de estudios como a nivel de cortesía. En este sentido, una persona “maleducada”, refiriéndose a los jóvenes, tanto en su país como en el nuestro acabaría yendo por el mal camino, como vender drogas o robar.

La mala imagen de España era compartida por Flor que nos explicaba lo que sentía al ver a gente pidiendo o a las prostitutas en el Raval. Aunque para ella, el declive de la sociedad estaba relacionado con el hecho migratorio y la falta de recursos económicos. Un día se había encontrado con una chica peruana pidiendo porque necesitaba volver a su país. Para ella, esta situación conducía a la prostitución “si se queda aquí pierde/ se pierde”.

- F: se pierde porque yo aquí lo que no me ha gustado a mí es la gente esa que está en la calle / las {[en voz baja] putas esas} que están en un barrio casi al lado donde vivo yo aquí no hace nada la policía pero en mi tierra no en mi tierra la hay pero a escondidas
- I: ==ya no tan visible como aquí
- F: si fuera así la policía no dejaría ninguna ahí | ni una puede estar así y cada hombre que pasa te vienes conmigo te vienes con- oh ay ay yo me pongo enferma y las chicas así jovencitas y guapas y el tipo mira hay de todas clases eh? hay africanas | hay muchas de: Rumanía | qué tipos tienen qué guapas rubias jóvenes y tienen ese trabajo/ | to la noche tol día to la mañana to la noche lloviendo

(E16_F001: 222-234)

Esta situación, que en Marruecos no ocurría, le producía angustia. Flor lo expresa en su discurso a través de “me pongo enferma”, que indica un cambio en el estado mental y (figurativamente) físico, y las interjecciones “oh ay ay”, que expresan aflicción, entre otras cosas. Hablar de ello también le producía incomodidad, que observamos por su descenso en el tono de voz cuando dice “las putas esas”.

A pesar de esta imagen del país, a Santiago su corta experiencia en Suecia le había proporcionado elementos con los que comparar la cultura española. Su experiencia se basaba en lo que había observado en el tren o en el metro.

- S: then I have passed some days in Sweden/ I also traveled in the train in the metro/ but the people don't want to speak openly | if they are traveling in the train | in the metro in the: bus | they are reserved | they don't want to speak of nothing | I think they think I THINK THEY THINK with speaking/ the other person will disturb but here the system is totally different

(E11_S001: 413-418)

Con la repetición y la enfatización “I THINK THEY THINK”, Santiago mostraba que su percepción era una opinión, basada en lo que había visto, y no porque hubiera tenido algún tipo de interacción. Por eso, era consciente de que la comparación de los españoles—que se besaban en público, bebían, fumaban y decían palabrotas—con los suecos—más reservados y que podían molestarse si alguien les hablaba en el metro o en el tren—eran puras opiniones basadas en la observación.

6.4.3. “If you have done good things you will go to heaven”

A partir de esta comparación entre Suecia y España, además, creía que los españoles tenían una vida más relajada, no solo por lo que había visto en Suecia sino también en relación a la vida en Pakistán. Para él, los españoles trabajaban de lunes a viernes pero los fines de semana disfrutaban de la vida, y de vuelta al lunes volvían a comenzar una nueva vida, como pensaba Agustín, “just like a zero meter car”. Esto además suponía que los españoles seguían la idea del *carpe diem* porque todo lo que ganaban lo disfrutaban en esta vida, no como los pakistaníes, que lo metían todo en el banco para dejárselo a sus descendientes. Esta idea tenía que ver con el significado del “sacrificio” pakistaní que vimos en el apartado 6.4.1. El “sacrificio” significaba una responsabilidad para con la familia, sin embargo, en España no existía esa responsabilidad, “they only struggle for this life for the five days of the week and spend two days and on the monday they start a new life” (E12_S002: 390-392). El “sacrificio” significaba tener que seguir una serie de reglas impuestas por el sistema familiar, sobre todo para las mujeres. Al contrario, en España, creía que la inexistencia de este valor suponía libertad para estudiar, casarse o tener hijos.

Los pakistaníes en la sociedad española, según su perspectiva, vivían para trabajar y así garantizar el bienestar de su familia en su país. Esto tenía sentido por la manera en que los pakistaníes musulmanes concebían su vida en la tierra. El día del juicio final (“they day of the judgment”) condicionaba su comportamiento: “if you have do the wrong in this life you have to be punished | if you have done good things you will go to heaven if you have done the bad things in this world you will go to hell” (E12_S002: 199-201). Por tanto, ese “sacrificio” de vivir en otro país, alejado de la familia, tenía una recompensa en la próxima vida.

Para compensar este sentimiento de añoranza por estar con su familia, según Santiago, los pakistaníes habían creado su propia comunidad donde al menos poder encontrar referentes de su país. Los pakistaníes del Raval ya habían hecho su vida en el barrio, donde tenían sus propias tiendas y productos: “they have made their life limited to these shops” (E12_S002: 757). Argumentaba que del mismo modo en que a los pakistaníes les gustaba comprar en sus tiendas, los españoles también preferían comprar en

tiendas españolas y así justificaba el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Cuando le explicaba mi intención de grabar interacciones entre pakistaníes y españoles, me decía: "it is not difficult but a little bit impossible". Los pakistaníes vivían con otros pakistaníes y solo se relacionaban entre ellos. Santiago conocía bien su entorno y a veces me aconsejaba dónde ir o qué hacer. Si quería encontrar a pakistaníes, indios y bangladesíes, podía pasarme por la 'Parsham Rambla', pero, según él, no les encontraría hablando con españoles. La Rambla del Raval o 'Parsham Rambla' también formaba parte de mi vida. Con frecuencia pasaba por allí y observaba a su gente. Del principio de la rambla hasta la mitad, hay bancos fijos para una o varias personas. En este lugar la 'visibilidad del otro' es más aguda. En sus bancos, normalmente hombres mayores lucen los trajes de su país, conversan y observan a la gente pasar. Algunos bancos son muy alargados y los extranjeros se sientan con algunas personas del barrio, que se identifican por estar todavía con las zapatillas o la bata de casa. Pero, como bien me había contado Santiago, cada uno hablaba con los de 'su grupo'.

6.5. La percepción de los autóctonos sobre los pakistaníes

En los dos apartados siguientes, primero exponemos lo que Agustín, Alfonso y otros informantes creen que los españoles piensan de ellos. A continuación, examinamos el discurso y el contradiscurso sobre la inmigración pakistaní de las personas que trabajan directamente con inmigrantes, como profesores, coordinadores de centros o mediadores culturales.

6.5.1. "They don't like people from other country"

Desde el punto de vista de Agustín, a algunos españoles no les gustaban los extranjeros y me explicaba que en el barrio de Sant Martí, por ejemplo, no había pakistaníes "this is the difference of the people of Sant Martí | they don't like people from other country" (E6_AG001: 832-833). Por esta razón. Incluso dentro de su barrio,

compuesto por pakistaníes y gitanos, según él, la gente miraba por las ventanas cuando ellos rezaban en la mezquita (un espacio abierto en la plaza de Camarón). El día que fui a observar el rezo musulmán miré hacia esas ventanas que me había indicado, pero no vi a nadie. Esta percepción de los españoles sobre su comunidad, como gente ‘extraña’, también era compartida por Bernabé. Me contaba que una vez se acercó a un niño para hacerle carantoñas pero su madre se enfadó y le dijo “¿qué haces?” Esta experiencia le había llevado a pensar que a la gente de aquí no le gustaba la gente de Pakistán o de India. Los españoles, además, según este, pensaban que los pakistaníes eran ladrones. Me contaba que una vez una chica apretó su bolso contra el pecho cuando le vio pero para él “los ladrones son los marroquíes y las rumanas”, decía, no los pakistaníes (D1_B-E001).

Flor también había experimentado el concepto que tienen los españoles sobre los extranjeros, pero en concreto con su país. La mujer de su primo, catalana, cuando la conoció le dijo que no sabía que hubiera marroquíes buenos. Flor contestó que hay gente buena y gente mala, como en todas partes, incluso en España.

Alfonso, más allá de “ladrones” o ‘gente extraña’, pensaba que el mundo concebía a los pakistaníes como “terroristas”. Para él, esto era producto de la manera en que los Estados Unidos habían gestionado la política internacional.

A: they don't makes problems | that is blame believe on us *terrorista* in the world/
one blame Pakistani nation | not involve this Pakistani nation I know very well
no? I'm not talking in any court or any international conference no | I'm talking
with you just like my friend (...) one blame on us these problems in our
country that is one international high level politics of Americas | (???) make
problems in first one be to fight to Russia | so Russia comes in Afghanistan so
America use Pakistan

(E5_A003: 432-457)

Otros informantes secundarios comparaban su experiencia en otras ciudades europeas para determinar el significado de “racismo” y “bondad”. Gabriel, por ejemplo, había vivido dos años en Londres. Aunque no lo había vivido de primera mano, su tío le había contado alguna experiencia en la que se había sentido marginado por ser bangladesí y así percibía a los ingleses y a los españoles:

G: I will be much better every day that is why I'm so happy because I do study I know I have two *profesoras* / people are nice in Spain | I been London and like English people they don't like Asian but most not all people but some people

(E15_G003: 147-150)

De nuevo, vemos que las personas autóctonas a las que se refiere este informante se encuentran de un contexto concreto, como el de la clase. Esto significaba que para Gabriel, y muchos otros informantes, el único contacto con la cultura española eran los profesores (además de las personas de las administraciones). Por tanto, su experiencia, basada en estos contextos, era la que creaba su opinión sobre los españoles. Al contrario, Raúl, que llevaba más tiempo en el país, estaba casado con una catalana y decía tener amigos en la ciudad, pensaba algo diferente.

R: hay muchos buenos hay muchos malos | no puedo decir que no hay nada de racista / hay mu- mucho racista pero todo bueno de catalanes es que no decir a ti que es racista | él mira a ti como una vista que es racista| pero no puede decir que: a una cosa que: eh vete a tu tierra o qué haces aquí

(E18_R001: 118-121)

Para Raúl, la bondad y el racismo eran relativos y dependían de la persona. Sobre este último, el racismo, mediante la dicotomía “tu tierra” y “aquí” expresaba esta actitud, pero consideraba que algunos catalanes, con la intención de ser políticamente correctos, no expresaban su verdadera opinión.

Un día, saliendo del SS, en el Raval, cuando trabajaba de voluntaria, pasaron unos chicos del barrio, que por sus rasgos físicos parecían extranjeros, bajaron la persiana que estaba colocada hasta la mitad y salieron corriendo. En la puerta estábamos una de las coordinadoras y yo. Justo en frente, había un coche esperando a que el semáforo se pusiera en verde y, cuando nos vio, dijo: “les enseñamos a convivir y mira lo que hacen”; “es que hay algunos barrios como este...”. Ante esto, la coordinadora respondió “bueno, hay de todo”. A través de esta experiencia, observamos dos tipos de discursos: el del hombre en la calle y el de la coordinadora del centro. El primero, incluye la dicotomía ‘nosotros’ y ‘ellos’, en la que ‘nosotros’ les enseñamos y ellos aprenden. Asimismo, se identifica una actividad propia de la adolescencia con una actividad realizada por inmigrantes. Por último, en su enunciado sobre el barrio, el hombre contrapone ese “tipo de barrios” (donde hay mucha inmigración) con otros (donde no hay o hay menos) y se asigna un tipo de actividades al primero. Por otro lado, el ‘contradiscurso’ de la coordinadora se caracteriza

por la relatividad que le da a los hechos que no recurre a la “victimización” sino que opta por un discurso poco comprometido o provocador.

6.5.2. “No tienen u:n un *com es diu un tret diferencial* no?”

El contradiscurso de las personas que trabajan con inmigrantes lo observamos en las entrevistas que hicimos a mediadores interculturales, profesores o coordinadores de programas de lenguas. Tanto Evita como Pepi decían no querer generalizar y tenían miedo a estereotipar cuando les preguntaba por los pakistaníes. Su experiencia directa con ellos, había creado en ellas una perspectiva diferente. De hecho, Pepi nos explicaba que la imagen del pakistaní común, en relación a la apariencia, estaba cambiando.

- P: sí ahora está cambiando eh? por eso/ el otro día lo hablábamos con Evita estoy notando como el perfil pakistaní está cambiando y: porque antes | bueno antes seis *mesos* el perfil pakistaní es señor físicamente eh? vestidos/ señor con chancletas/ no? con cualquier pantalón con cualquier camiseta cualquier chaqueta no me la saco de cuero /
- I: ya sí
- P: y realmente un poco perfil sucio no?
- I: sí sí
- P: no sucio pero que brutean⁵⁰ un poco no?
- I: sí sí lo entiendo
- P: y ahora está viniendo un perfil pakistaní con cami- eh? con camisa con las gafas de sol super bien puestos cadenitas o sea realmente me están sorprendiendo porque antes de pakistaníes no habían de estos/ y ahora en cambio / tenía tres a la clase pero bueno / así todo rectos muy señores no?

(E24_P001: 109-122)

Se había pasado de la percepción de una apariencia típicamente pakistaní (“perfil pakistaní”) de “chancletas”, “cualquier pantalón”, “cualquier chaqueta (de cuero)” a una apariencia más “bien puesta” de “camisa”, “gafas de sol”, “cadenitas”, “rectos muy señores”. Es decir, de una idea de suciedad a su opuesto. Unos minutos más tarde en la conversación, Pepi, en su intento por evitar estereotipos, consideraba que cada persona era diferente y

⁵⁰ “brutean” es una interferencia del catalán “brutejar” que se utiliza para designar a una persona sucia (“bruta”). Así, “bruto” es un adjetivo que, entre otras cosas quiere decir “falta de limpieza, sucio”. Este calificativo se puede asignar a personas o cosas, como la “roba bruta” (ropa sucia). Fuente: <http://www.diccionari.cat/>

“no tienen u:n un *com es diu un tret diferencial* no?” (E24_P001: 134-135).

Evita también encontraba reparos para hablar de los pakistaníes, “me da miedo a ser tope de estereotipos sabes?” Su percepción general tenía que ver con la distancia física personal. En su experiencia, había notado que los pakistaníes siempre iban juntos.

- E: =yo creo que siempre= me da miedo ser tope de estereotipos sabes?
I: ==no no cómo los recibes tú cómo lo sientes?
E: sí que tengo la sensación de por ejemplo que casi siempre nunca va uno solo siempre es más de uno | y además todos así pegados a ti (haciendo el gesto de mucha gente alrededor de una misma persona) [risas]
I: [risas] es verdad en las clases también
E: todos se aprietan ahí nadie se quita la chaqueta no? rollo | yo estoy muchas veces estoy sentada y me viene uno a preguntar algo y tengo quince ahí metidos y yo por favor
I: sí como cuando he entrado yo antes que te he visto no? que estaban todos
E: y todos mirando como si fuera para él e igual es una pregunta personal de uno
I: =[risas]=
E: =[risas]= y luego como no entiendo no sé no? pero van discutiendo a ver qué pasa qué dicen =entre=
I: =entre ellos= se hablan sí sí
E: y tú no sabes si te están entendiendo/

(E23_E001: 331-349)

Al final de este fragmento, Evita parece encontrar la razón de este comportamiento que le incomodaba (“y yo por favor”); Cuando alguien iba a preguntar algo y se llevaba a otras personas con él, “van discutiendo a ver qué pasa”. Por tanto, quizás la competencia lingüística de la persona que quería información no era suficiente para comprender lo que Evita decía, y por eso iba con otra gente que le ayudara (ver apartado 7.2.1.). Pero a pesar de esta experiencia comunicativa, para ella, sus creencias sobre el “típico inmigrante” habían cambiado.

- E: sí no sé me ha sorprendido mucho | por estereotipos supongo de pensar que ya sé que no vienen los más tiraos de un país a inmigrar no? que para inmigrar hace falta dinero/ recursos/ ser una persona decidida/ o sea que todo unas características que hacen falta no? pero claro ver aquí maestros/ informáticos trabajando en el *kebab*/

(E23_E001: 421-425)

Antes de trabajar en el SS, tenía una perspectiva de “inmigrante tiraos”, con pocos recursos económicos. Pero había visto que muchas de estas personas tenían estudios y su manera de juzgar a las personas había cambiado. Incluso los que parecían más “pillaos”, que un principio los calificaba como arrogantes, en realidad tenían algún tipo de problema psicológico. Pensaba que el

origen de nuestras creencias se encontraba en el poco conocimiento que se tenía de otros países y sus culturas. De igual forma, Rocío pensaba que su experiencia como profesora voluntaria con estudiantes pakistaníes había modificado el prejuicio que tenía con esta comunidad:

RO: no me he llevado sorpresas muy positivas sabes? yo iba con un prejuicio que al poco tiempo pue:s se me vino abajo | porque pensé uy ten cuid- bueno ten cuidado no a ver so:n la mayoría hombres/ de cierta edad/ son de Pakistán sabes? vas con un prejuicio ya muy determinado | pero ya cuando empiezas a conocerlos y hablas con ellos y tal pues te llevas sorpresas pero: muy positivas/ que es lo que me ha pasado | y lo que en cierta manera me animaría a quedarme aquí | no sé

(E20_RO001: 212-218)

Su prejuicio se fundamentaba en tres razones: la nacionalidad, el sexo y la edad de sus estudiantes. A través del conocimiento y de compartir experiencias en la clase, Rocío se había llevado “sorpresas” al confirmar que su prejuicio no era cierto y esto había incidido positivamente en sus intenciones para el futuro, como quedarse en el centro.

Para Héctor, los pakistaníes que él había conocido eran buenos negociantes, en comparación con otras comunidades, quizás porque venían de áreas concretas que vivían fundamentalmente del comercio: “saben negociar | o sea cuando hablas de dinero por ejemplo con temas de comunidad | saben no es como otros colectivos por ejemplo el africano que parece que hayan bajado del pueblo sabes? como un español que ha venido del pueblo y viene con la boina” (E25_H001: 98-101). Pero, además, eran hospitalarios y “si consigues acceder a ellos | son muy calurosos” (E25_H001: 111). En este último enunciado, la característica positiva de los pakistaníes (“muy calurosos”) va precedida por una condición que refleja que no siempre es fácil tener contacto con los pakistaníes. Para este, la percepción negativa que los autóctonos tenían sobre los inmigrantes les servía para culpabilizarles de todos sus males. En los conflictos entre vecinos que él había observado, los autóctonos atribuían estos problemas a las diferencias culturales.

H: y el hecho de que solo hablemos de inmigración y lo relacionemos a problemas es más una obsesión creo yo nuestra como sociedad | o en todas la sociedades modernas si quieres

(E25_H001: 255-257)

H: o sea no sé es como la comunicación | los conflictos pueden ser iguales entre gente venga de donde venga | y esto a los autóctonos | acabo con esto| a esto a los autóctonos les sirve mucho de unión entre ellos el hecho de que ahora cargan todos en comunidad de vecinos contra pakistaníes o contra el

inmigrante antes entre ellos también había muchos | había muchos que no pagaban comunidad y muchos problemas entre ellos pero digamos que cuando viene un tercero entonces hay tendencia a cargar contra a unirse para contra el otro no?

(E25_H001: 285-296)

A partir de las enfatizaciones de este discurso, observamos los actores implicados en los conflictos que se comentaban. “Nuestra sociedad”, que tiene una obsesión por culpabilizar al “inmigrante” y, dentro de ella, “muchos” también son culpables de los problemas entre vecinos, porque no pagan la comunidad. Por ello, en el intento de mitigar su culpa, “nuestra sociedad” y “muchos” de sus miembros tienden a “unirse” para enfatizar la culpa del otro. Sin embargo, donde él trabajaba vivían personas con dificultades económicas y, por tanto, para él los conflictos surgían por esta razón y por las diferentes maneras de interpretar la realidad. Cuando Héctor intervenía en algún conflicto entre vecinos, por ejemplo, y le explicaban sus razones, “es como estar mirando dos películas diferentes”, decía.

6.6. Síntesis del capítulo

En este primer capítulo de resultados hemos establecido una relación cronológica respecto a las vidas de Alfonso, Santiago y Agustín y sus percepciones sobre la comunidad y, cuando ha sido pertinente, las hemos triangulado con datos de otros informantes. Con *comunidad* nos hemos referido a las creencias, actitudes y opiniones que estos tres informantes tienen sobre su propia comunidad, los autóctonos y otras comunidades de extranjeros. Gracias al estudio longitudinal de estos tres casos, hemos podido comprobar cómo las percepciones sobre estos grupos se interrelacionan entre sí, tanto por el pasado (en otros países y en Pakistán) como por el presente en España y sus experiencias aquí y por el futuro (expectativas de vida y personas en él).

De manera general, todos los informantes expresaban cierta relatividad en sus opiniones sobre los pakistaníes y los españoles, excepto Alfonso, que por su motivación para ayudar a su familia y el apoyo de otros pakistaníes encontrado en España, solo emitía discursos positivos sobre su comunidad. Pero por otro lado, cuando se trataba de definir otras comunidades (suecos, italianos, sauditas, marroquíes o gitanos), los tres informantes adoptaban un sentido más categórico sobre lo que pensaban de ellas.

En primer lugar, las opiniones sobre *nosotros* se basaban en el *conocimiento* y en el *valor* del sacrificio. La pertenencia a un grupo concreto era el fundamento para *enfaticar las características positivas* y *mitigar las negativas*. Con Alfonso, por ejemplo, observamos que el hecho de *pertenecer a un grupo legitimaba sus opiniones*, porque les conocía, eran “su gente”. Igualmente, su opinión estaba siendo expuesta ante mí, que no tenía nada que ver con hablar delante de un jurado, como decía. Por tanto, para él la audiencia a la que se dirigía, una persona conocida, también legitimaba la veracidad de sus palabras. Sin embargo, fue con Agustín con quien pudimos ver más claramente esta caracterización positiva del grupo y su incomodidad para expresar rasgos negativos (como que eran sucios).

Finalmente, Santiago primero defendía a sus paisanos y la idea de estar siempre juntos o limitarse a comprar en sus tiendas porque lo *normal* era que una persona quisiera comprar productos de su país. Asimismo, exponía su opinión de la sociedad pakistaní a través de la idea del “sacrificio”. Para él, en un principio, sentirse responsable de la economía de su familia tenía una recompensa. Siguiendo los preceptos de su religión, debía hacer el bien en esta vida, para que el día del juicio final se evaluara su conducta y pudiera ir al cielo. Con él, observamos una contradicción y un intento por mitigar las opiniones negativas de la familia que se había quedado en su país. Los pakistaníes, “aparentemente satisfechos”, eran personas que cumplían su “responsabilidad” para con su familia, aunque su verdadero deseo fuera “escapar” de ella.

En segundo lugar, en su *percepción sobre los españoles*, la mayoría tenía un concepto positivo de esta comunidad, sobre todo por las facilidades que habían encontrado en el *proceso migratorio* (obtener el permiso de residencia, acceder a los servicios sociales, la independencia). Parte de sus opiniones se basaban en experiencias con los autóctonos (en el médico, en la escuela, en la estación de autobuses), en lo que otros miembros de su comunidad pensaban (el sobrino de Agustín), lo que habían leído (web del gobierno de España) o en comparación con otros países europeos (Italia, Arabia Saudí o Suecia).

A pesar de esta idea generalizada de los *españoles son buenos* tanto Alfonso como Agustín en algunas ocasiones hacían distinción entre *todos los españoles* y *algunos españoles*. Para el primero la experiencia “las oficinas” de Madrid le había permitido

comparar a los barceloneses y a los madrileños en este contexto. Para el segundo, la diferencia entre españoles se observaba en su definición de “ladrones”, que incluían a todas las personas malas pero no a todas las personas de una misma nacionalidad. Asimismo, dentro del grupo de los jóvenes, distinguía entre los que iban por el mal camino (todos) y otros grupos (algunos), como los *okupas*. Finalmente, su percepción de la lengua catalana le servía para definir a las personas cuyo idioma no comprendía.

Por su parte, Santiago, que llevaba más tiempo en Barcelona, había encontrado aspectos negativos a la vida en España donde, a partir de su experiencia, percibía una sociedad con unos valores diferentes a los de su país y que, entre otras cosas, podía provocar un *choque cultural*. Para este España tenía un sistema basado en el *carpe diem* y en el *individualismo*, donde cada uno era responsable de su propia vida, pero sentía que él, como perteneciente a un grupo minoritario, tenía que integrarse desde una perspectiva *asimicionalista*. Además, el funcionamiento de la burocracia española le parecía lento y así percibía que los españoles eran unos “vagos” (“lazy”). Por último, observamos que tanto Santiago como Agustín a veces cambiaban su discurso de *España es buena* a *España es mala*, como por ejemplo cuando expresaban su opinión sobre el alcohol, el tabaco, las palabrotas y las drogas. Esta última, *España es mala*, además la identificaban con un grupo concreto de la sociedad, los jóvenes. Por tanto, se había pasado de concebir a un país como un todo a percibirlo como una entidad compuesta por varios grupos que actúan de forma diversa.

En tercer lugar, exploramos las ideas que estos tres tenían sobre otras comunidades. En su experiencia, tanto pasada como presente, habían conocido o, al menos, observado el comportamiento de otras personas. Generalmente, sus ideas se basaban en lo que ellos consideraban el bien y el mal o, en otras palabras, la *normalidad* de las cosas.

Para Alfonso, las mujeres tailandesas que se ganaban la vida con la prostitución no tenían la misma categoría que una mujer pakistaní, que se dedicaba a la casa y a su familia. Por otro lado, Agustín creía que los gitanos de su barrio no solo influían negativamente en el tipo de relaciones personales que tenía con los autóctonos o con su sobrino, sino que dañaban la imagen de la zona porque tiraban la basura por la ventana. En cuanto a los italianos o los sauditas, los consideraba arrogantes porque solo se

interesaban por el dinero y las apariencias. Sin embargo, la manera en que estos últimos castigaban a los ladrones o traficantes de drogas era algo que elogiar. Así, con este y otros ejemplos del mismo informante quedaba claro lo que para él constituía una *acción buena* (castigar a los malos) y una *acción mala* (jactarse del dinero, robar o pasar droga). Finalmente, Santiago percibía que la ausencia de comunicación entre los suecos en los medios de transporte se alejaba de lo que él consideraba *normal* en un contexto así.

Por último, con el objetivo de comprender la manera en que los pakistaníes perciben cómo son vistos por los autóctonos, expusimos dos ejemplos extraídos de las conversaciones con Alfonso y Agustín—y otros informantes secundarios. Todos ellos expresaban su sentimiento de ser percibidos como seres *extraños*, que no eran aceptados por los españoles. Al contrario, Santiago opinaba que en España no había *racismo* y para ello se basaba en el comportamiento de algunos colectivos, como la policía.

En segundo lugar, con el fin de comprender la realidad de las personas que trabajan con inmigrantes, examinamos las opiniones de dos coordinadoras, una profesora de castellano y un mediador intercultural. Pepi y Rocío reconocían haber tenido *prejuicios* y *estereotipos* sobre los pakistaníes pero que, gracias a su experiencia, los habían modificado o eliminado. Por su parte, Héctor y Pepi se resistían a *generalizar* sobre una comunidad concreta e intentaban pronunciar un *discurso antirracista*, a través de la *enfaticación* de los aspectos positivos de los otros (son calurosos, tienen un perfil distinto) y, en algunas ocasiones, con la *enfaticación* de los negativos de *nosotros* (los autóctonos culpabilizan a los inmigrantes).

Capítulo 7

LAS PERCEPCIONES SOBRE EL LA LENGUA: COMPETENCIA, USO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

7.1. Introducción

En el capítulo anterior hemos abordado las percepciones de nuestros informantes en cuanto a las comunidades que les rodean, de sus miembros y su cultura. Como ya observamos más arriba en algunos resultados, la manera en que las personas perciben su posición respecto a otras también indica el tipo de relaciones que crean con ellas. Ya que las relaciones entre las personas se construyen principalmente a través de la comunicación, como vimos en los capítulos 2 y 3, es necesario observar cómo se percibe la lengua que permite la participación en la sociedad. Con el objetivo de profundizar en los aspectos que inciden en la comunicación entre los grupos, presentamos los hallazgos empíricos referidos a las percepciones que los sujetos de Pakistán tienen del aprendizaje y del uso de la lengua del país receptor.

Dichos resultados surgen de las conversaciones con los tres sujetos y se organizan en relación a los temas que surgieron en ellas: competencia lingüística, uso y aprendizaje y motivaciones para estudiar la lengua. Para cada uno de los tres apartados que siguen se han redactado los objetivos que indujeron a explorar estos tres aspectos. Estos resultados se vinculan con el marco teórico presentado en la primera parte de esta tesis y con los datos recogidos de los informantes secundarios y del resto de los documentos etnográficos, que corroboran o refutan los argumentos de los primeros.

7.2. La interacción con los autóctonos

En los apartados que siguen, primero exploramos el vínculo entre la competencia comunicativa y la interacción con los autóctonos, según la percepción de los grupos implicados. Para ello nos apoyamos en algunos puntos desarrollados en el capítulo 2 sobre la enseñanza de lenguas. Por un lado, se concibe que los aprendices que han desarrollado una competencia comunicativa son capaces de utilizar las estructuras lingüísticas adecuadas según el contexto de interacción. Por otro lado, se considera que las personas que desarrollan mayor competencia son las que más contacto o *input* tienen en la sociedad receptora. Así, pretendemos descubrir cómo los informantes perciben sus relaciones sociales y qué supone para ellos.

En segundo lugar, pretendemos explorar qué otros factores sociales y psicológicos afectan a la comunicación entre los grupos. A partir de su discurso y de la observación etnográfica se observaron dos factores fundamentales que constriñen las interacciones entre pakistaníes y autóctonos y que, consecuentemente, afectan a la práctica de la lengua: la religión y el miedo a equivocarse. Por ello, por un lado, examinamos en qué sentido las normas de la religión condicionan el tipo de personas con las que nuestros informantes se relacionan en España. Por otro, observamos el factor del ‘miedo’ y cómo este incide en la práctica del lenguaje oral y escrito y sobre las personas que se consideran con la potestad de hablar.

7.2.1. La competencia comunicativa

Alfonso solamente utilizaba la lengua para comprar algo, o en la clase de castellano. Su competencia era baja y esto condicionaba los contextos de interacción. Esta causa-efecto quedaba reflejada en el discurso cuando nos explicaba que solo se relacionaba con pakistaníes, en su casa o con otros amigos que tenía en Montcada i Reixach (“we stay together”). Por tanto, el desconocimiento de la lengua determinaba la creación de nuevas amistades fuera del entorno de Alfonso: “because of problems of language so I have no friends here” (E5_A003: 354-355). A través del conector *so* podemos observar esta relación de causalidad entre competencia lingüística y oportunidad de hacer amigos autóctonos.

Marc, profesor de catalán, tenía la misma opinión y creía que la comunidad pakistaní era “molt tancada”. Raúl, un informante tunecino, por ejemplo, pensaba que había algunos inmigrantes como la gente de Pakistán y Bangladés que solo se relacionaban entre ellos y que, incluso la gente que llevaba aquí mucho tiempo, “no saben cuatro palabras en castellano”. Él conocía a “un montón” de autóctonos y se quejaba de los que no lo hacían.

I: hay gente que se queda con la gente de su país/ =tú qué piensas=

R: =ese también= yo lo he visto malo | eso malísimo | sabes porque yo tengo paisanos aquí | pero: no quedamos siempre | mis paisanos no quedamos porque trabajan ellos | yo no tengo mucho tiempo por a cada día con uno | de vez en cuando nos hablamos y nos sentamos por hablar nuestro idioma o por a sentamos y tomamos una té juntos | por ejemplo | pero: el malo de mucha gente que viene de fuera | por ejemplo decimos los pakistanís o los de: Bangladesh | que vienen de fuera y siempre juntan siempre juntan y hablan su idioma | su idioma es se llama urdu

(E18_R001: 154-166)

Como vemos, la ausencia de comunicación entre pakistaníes y autóctonos también era percibida así por miembros de otros grupos, como Raúl o Marc, que pensaban que la comunidad pakistaní no tenía ninguna intención de formar parte de la sociedad receptora y sus miembros preferían rodearse de la gente de su propio grupo.

Para Agustín, los pakistaníes no hablaban castellano porque no tenían formación académica previa. Como él hablaba inglés, decía, al menos se podía comunicar conmigo. Si tuviera que hablar en castellano, tras diez minutos “cerraría la boca” y le darían ganas de acabar la conversación e irse. Sin embargo, en los últimos encuentros prefirió hablar en castellano, porque era su ‘beneficio’ conmigo. Así lo hacíamos aunque finalmente alguno de los dos acababa cambiando al inglés, generalmente porque lo que se estaba explicando era complicado. Por su parte, en las dos primeras entrevistas con Santiago, este justificaba su interés por hablar en inglés. No obstante, en el último encuentro informal, quería hablar en castellano, aunque a veces cambiábamos al inglés.

Su competencia lingüística era mejor que la de los otros dos informantes y hablaba castellano a diario: “five to ten per cent of my daily communication is with this country”, unos treinta minutos al día, decía. Pero reconocía que había gente con la que, incluso llevando diez años en el país, no podía mantener una conversación en la L2: “it’s a bad habit of our people” (E12_S002: 602). Este “mal hábito”, pensaba, como Agustín, era producto de la

falta de educación de sus “paisanos”, cuyo origen se hallaba en Pakistán. Allí, según este informante, las familias no tenían dinero pero se dedicaban a tener hijos sin pensar en si les podían dar una buena educación.

La baja competencia en castellano de algunos pakistaníes, además, tenía repercusiones económicas. Santiago hacía cuentas y me explicaba el gasto que suponía el proceso migratorio: el viaje, los abogados, los contratos falsos, etc. En total, unos cinco mil euros. A esto se le añadía el coste de pagar a un intérprete que les ayudara a gestionar sus ‘papeles’, para ir al médico, etc. Los pakistaníes, según él, se veían obligados a realizar este gasto por los problemas comunicativos que surgían en las oficinas o administraciones públicas. El ‘conflicto’, decía, derivaba del desconocimiento del idioma y terminaba en confusión y ambigüedad sobre lo que iban a pedir o preguntar. Además, en este tipo de ‘contextos burocratizados’ se producía otro tipo de ‘desencuentro’, por la percepción que los pakistaníes tenían de los roles de cada ‘actor social’.

S: it is their duty they have to do this | I think I don't have any confusion any doubt | but there are the many peoples that go to the *ayuntamiento*/ they think they are just like they are going to the police station\ becau:se they are very: one of the biggest problems is the problem of the language

(E12_S002: 159-162)

De acuerdo con este informante, por tanto, existía un complejo de inferioridad que sus “paisanos” sentían cuando iban a las administraciones públicas. Sus “paisanos” se acercaban a las instituciones con la idea de que existía un ‘grupo dominante’, “white man”, y un ‘grupo dominado’, “black man” y esto les creaba problemas para entenderlos. Pero Alfonso no lo percibía así.

I: [...] when you need to speak Spanish or Catalan | how do you get by?

A: I always go with somebody from my village person my friend | ok go I need you I need something | oh for clothes no problem no? I go and see and they sell you here everything write price on their | no problem ok I =like this=

I: =yes= clothes is =clothes is easier=

A: =yes I like= this I take this *compra* and pay money that is no problem and then I have to go in any *oficina* so I take with me somebody | friends

(E5_A003: 383-395)

La comunidad para él, por tanto, significaba no solo contar con un apoyo económico, como vimos, sino también lingüístico y posiblemente sociocultural.

Durante mi experiencia como profesora de castellano uno de mis estudiantes intentó pedirme ayuda con algo relacionado con el pasaporte. Sin embargo, no nos podíamos comunicar bien: no hablaba inglés ni otra lengua franca. Solamente pude entender que dijo “mi problema no hablar castellano” y, aunque le indiqué algunas asociaciones donde podía pedir ayuda, finalmente dijo que ya preguntaría a algún amigo. No sé si su decisión fue porque no me entendió o porque simplemente prefería la ayuda de alguien conocido.

7.2.2. La religión: “mi *religion forbid us*”

Alfonso fue a una universidad local donde estudió *Salud y Educación Física* además de otras asignaturas como *Historia del Islam*, *Punjabí* y algo similar a *Periodismo*. El inglés marcaba la diferencia entre las universidades locales y las que pertenecían a regiones donde este idioma era más influyente. De esta forma, las instituciones locales separaban hombres y mujeres en las aulas mientras que en las de región inglesa, ambos grupos estudiaban juntos. En este sentido, vemos cómo los contextos institucionales de aprendizaje previos condicionan la manera en que los estudiantes aprendían y el tipo de relaciones interpersonales que tenían. Así, con Alfonso —y como veremos con otros ejemplos, sobre todo con Agustín—, se establece una asociación entre religión, aprendizaje y relaciones sociales.

En Barcelona, la división entre hombres y mujeres también se dejaba ver en los cursos de castellano o catalán. En la mayoría de las clases con alumnos pakistaníes, tanto en el SS como en el CPNL, la mayoría eran hombres. Marc manifestaba así su opinión sobre esta separación:

M: i s'ha de vigilar com fas les classes és a dir s'ha de vigilar què expliques també | has de ana:r | perquè és un altre món és molt diferent | ja des de el punt- des del moment que a la classe només hi ha homes/ vol dir que aquí hi ha una cosa que passa

(E21_M001: 186-189)

Para él, era una cuestión de diferentes maneras de concebir las relaciones sociales y que afectaba a la gestión de la clase de lengua.

De los tres informantes, Agustín era el que en más ocasiones mencionaba la religión para explicar su forma de ver las cosas. Antes de actuar, primero miraba si lo que fuera a hacer estaba prohibido o no en su religión y a partir de ahí decidía cómo comportarse. En su vida diaria en España esta regla determinaba sus relaciones sociales: no vivía con españoles porque comían cerdo y no hablaba con mujeres porque en su religión estaba prohibido. Aunque según él la religión no era determinante para hablar con otras personas, sí lo era a la hora de llevar a cabo una relación más íntima, como la amistad. Con el fin de comprender la manera en que la relación entre hombres y mujeres era entendida por este informante, analizamos en detalle mi primera visita a su casa.

Para realizar la primera entrevista, Agustín me invitó a su casa, situada en la frontera entre Sant Adrià y Artigues de Badalona. Vivía en la planta baja de un edificio antiguo, construido durante el franquismo, al que se accedía a través de una verja. Al entrar, algunas personas en la escalera o desde sus casas, con la puerta abierta, nos miraban pero consideré que se trataba de un simple cotilleo entre vecinos. Sin embargo, por su parte, Agustín tenía otra interpretación de los hechos:

AG: there were three women | when we entered the house

I: yes/

AG: they're looking me not you | perhaps you look there| they're looking me | this is the first time that one girl come with me in my house

(E6_AG001: 237-241)

A través del énfasis en los pronombres “me” y “you”, Agustín recalca que era a él a quien sus vecinos miraban porque no era costumbre que una mujer visitara a un pakistaní en su casa. Asimismo, explicaba que cuando un pakistaní reagrupaba a su mujer en España, las relaciones entre los hombres pakistaníes también cambiaban. Si los amigos del marido iban a su casa a visitarle, no podían quedarse esperándole dentro porque su esposa estaba ahí.

Cuando llegamos a su casa, me sorprendió que la puerta estuviera abierta. Entramos y no la cerró. La primera habitación que nos encontramos era el comedor, mínimamente amueblado. Un sofá, una mesa de centro, una televisión con TV3 de fondo, unas sillas y un armario decorado con un par de objetos. Al lado del sofá, donde me indicó que me sentara, había un aparador donde se apoyaba un ordenador portátil nuevo marca HP, que contrastaba con el

resto de la casa. Al fondo de esta sala había una galería cubierta por unas rejas. Allí permaneció sentado uno de sus compañeros de piso, que durante toda la entrevista se dedicó a fumar, hablar por teléfono y escuchar música.

Como la puerta seguía abierta le pregunté: “do you always leave the door open?” Me dijo que hacía buen tiempo y que no tenía miedo a que entraran ladrones. Esa puerta, que le comunicaba con el mundo exterior, dejaba entrar a vecinos y amigos libremente: un vecino, un chico joven de unos diecisiete años, entró unas tres veces. Entraba, cogía algo de comer y salía. Solamente sonreía y no decía mucho. A media conversación, Agustín mencionó que había avisado a todos sus compañeros de piso que yo iba a visitarle. Quería evitar sospechas sobre mí: “I tell my friend/ that my friend want to come my house/ because my house is clean that’s why I have no: || nervous | afraid” (E6_AG001: 244-246). Entonces comprendí que la puerta abierta y su amigo en la galería del fondo era una manera de sentirse más cómodo con mi visita.

En la mayoría de las entrevistas Agustín hacía hincapié en que yo era la única mujer que conocía en Barcelona. Bernabé me había contado que en Pakistán las chicas siempre estaban vigiladas por sus familias. Por eso él no tenía ninguna amiga en su país, ni siquiera sus vecinas. En los tres años que llevaba en España, nunca antes había salido a tomar café con una española. Yo era la primera “amiga”. Quizás por eso, Agustín continuamente justificaba su interés por mí: él ya estaba casado y no necesitaba hablar con otras mujeres fuera de su matrimonio. En España, aparte de mí, no hablaba con otras mujeres, aunque a veces tenía que hacerlo por necesidad, como cuando contactaba con su abogada u otras trabajadoras de la administración pública.

AG: mira Elena | por ejemplo tú una chica | hay otras chicas adelante mí enfrente mí/?

I: enfrente

AG: enfrente mí | en mi país | y mi *religion* | mi *religion forbid us* | que no hablar con chicas mucho y señoras no

I: sí yo sé

AG: por esto yo creo: sí mi sobrino /

I: ==pero tú vives aquí ahora

AG: sí pero:: | cuando él pasar esa chica/ él necesario preguntar ella hola qué tal? pero yo creo no: yo no hablas con ella por qué? estas que creo | mi *religion forbid me* que no hablar con otras chicas

I: pero tú hablas conmigo /

AG: sí estas que yo conoce a tí

I: sí

AG: por esto y yo hablo con mi mujer que yo tengo una amiga | | y habla con ella/
y pregunta alguna cosa con ella pero mi mujer conoce a ti por qué? | otras
amigas yo hablas con mi mujer | que yo hablo con mi maestra/ una amiga
mía/

(E9_AG004: 120-140)

En el fragmento anterior la negación “*forbid me* que no hablar con otras chicas” en realidad significa todo lo contrario. Agustín tiene algunos problemas para expresarse en castellano, y podríamos pensar que el cambio de código creaba problemas. Pero en los encuentros anteriores, me había dado cuenta de este problema también lo tenía en inglés; usaba el verbo “prohibir” seguido de una negación, cuando en realidad el significado que le daba a la frase era completamente opuesto (ver apartado 8.7.).

Para él era muy importante dejar claro que, aunque no hablara con mujeres, si lo hiciera, sus intenciones siempre serían buenas. Usaría solo palabras amables: “but here I want to ask | girl here there is no problem\ but to ask real question not to a wrong question” (E5_AG003: 1553-1554). Me recordaba que en nuestros saludos al vernos, solo me había tocado la mano. No sabía por qué Agustín insistía tanto en esto. Desde mi perspectiva, era lógico que pensara en tratar bien a las mujeres. Sobre la manera de saludarme, en mis encuentros con otras personas de Pakistán había visto reacciones variadas: algunos me daban la mano, otros dos besos y otros iban cambiando a medida que pasaba el tiempo. Para mí era una decisión personal, pero no era así para él. La respuesta a mi pregunta la encontré con Santiago.

S: when the male and a male make some sort of the conversation it i:s casual |
but a: when a male and a female there will be a little bi:t we can say | be
careful he will think before speaking | not doing any bad but on the other
hand/ when he will speak with other men he is not conscious he will not think
anything he wi:ll behave just like routine

(E12_S002: 54-58)

Según este informante, las conversaciones entre hombres y mujeres en su país tenían un carácter más dulce y cuidadoso que si fuera solo entre hombres. Por eso, me decía que en Pakistán algunas empresas contrataban a mujeres para que trabajaran de cara al público.

7.2.3. El miedo a equivocarse: “the legal Spanish”

Una vez Agustín escuchó en la radio una especie de encuesta de opinión sobre el contacto entre españoles y pakistaníes. Entre risas, me comentaba que los españoles pensaban que los pakistaníes no querían hablar con ellos. Al mismo tiempo, creía que los pakistaníes tenían la idea de que los españoles tampoco querían ningún tipo de relación con ellos porque no hablaban bien castellano o, como decía, no usaban bien “the legal Spanish”.

AG: the second problem | I think that they feel if I for- for example if I ask you some words for for example a: ||| *cómo te llama?* || *pero yo conoce que cómo te llama* is mean what is your name? | but if I ask you same other words they are not the legal Spanish language y *llámate y cómo por ejemplo* not correct words | the peoples of my country think that if I speak with the Spanish people and I cannot speak with the right words | and what they feel? but I think that the people of Spanish if I speak with the wrong words they tell us | no this word same like this | but people afraid | about this

I: of the language

AG: yeah

I: of not talking =right=

AG: =if I= ask Elena about this and what she think? Oh *Agustín no aprende lengua bien*

(E9_AG004: 522-538)

A través del adjetivo “legal” delante de “Spanish” observamos que el castellano cotizaba en el ‘mercado lingüístico’ y no hablarlo bien suponía una ‘desigualdad social’, en la que los nativos representaban el grupo ‘dominante’ que tenía el derecho para criticar al grupo ‘dominado’ por no hablar bien la lengua legítima

Agustín y Santiago coincidían en su percepción sobre sus “paisanos” y su reticencia a hablar por miedo a que los españoles pensaran mal de ellos. Así también lo veía Raúl cuando decía que no entendía por qué los pakistaníes, a quien consideraba personas bastante inteligentes, tenían miedo de hablar con españoles:

R: hay montón de estos pakistaníes muy listos y sabían mucho de informática cosas | informáticas muy listos | donde sabe una informática sabe dentro del ordenador cómo no va a saber un idioma es más fácil | para aprender la palabra para hablar | que no entiende otra cosa | los pakistaníes en general | no tienes vergüenza de nada | habláis con los españoles no sabes hablar los españoles buenos te van a enseñar van a conocerte las palabras que no están correctas

(E18_R001: 389-396)

El comentario de Raúl nos sorprendió, no por la conexión que había hecho entre el aprendizaje de informática y el aprendizaje de una lengua, sino porque él, tunecino y, por tanto, miembro de un grupo externo al pakistani, tenía la misma impresión de esta comunidad que los propios pakistaníes.

7.3. El aprendizaje: dificultades y estrategias dentro y fuera de la clase

Una vez examinados los factores lingüísticos, sociales y psicológicos que determinan las relaciones en el país de acogida, nuestro objetivo ahora gira en torno a comprender las dificultades y las estrategias que estas personas utilizan para aprender la lengua. Por esta razón, hemos considerado cuatro actitudes que los informantes y otros pakistaníes mostraban dentro y fuera de la clase.

En primer lugar, continuando con el análisis de los factores psicosociales y el uso de la lengua, abordamos cuáles son las causas que derivan del hecho migratorio y que facilitan o impiden el aprendizaje de una lengua. En segundo lugar, a partir de la percepción de un profesor de catalán sobre los pakistaníes y las ‘mentiras sociales’ en la clase sobre su competencia en la escritura, y a través del discurso de nuestros informantes, pretendemos examinar cuáles son las razones por las que los pakistaníes muestran esa actitud. En tercer lugar, exploramos otros factores, que junto a la lectoescritura suponen una dificultad para el aprendizaje en el contexto del aula. Por último, después de observar qué factores fomentan o impiden el aprendizaje dentro del aula, nos interesa analizar las estrategias de aprendizaje que, sobre todo Agustín y Santiago, utilizan autónomamente, fuera del aula.

7.3.1. El hecho migratorio: relaciones sociales, trabajo y edad

Nuestros informantes, y el resto de sus “paisanos”, percibían que algunos factores derivados del hecho migratorio repercutían negativamente en su aprendizaje, y que se manifestaba en su falta

de continuidad en los cursos de lengua o, según Pepi, en el “compromiso” del alumno. Estos factores se refieren a:

- la búsqueda de referentes y productos culturales del país de origen,
- el desempleo,
- la edad de la persona que migra.

En primer lugar, Alfonso mantenía las actividades y hábitos de su país, que compartía con sus ‘paisanos’. Barcelona era una ciudad donde podía encontrar muchas cosas de Pakistán, como la carne *halal* o actividades deportivas, como jugar al *cricket*. Así, el barrio del Raval, donde vivía, constituía ‘un espacio de vida’ donde no solo tenía a sus amigos y familiares sino también podía consumir productos de su país.

En segundo lugar, según Agustín, la “misión” de los pakistaníes en España era trabajar. Si no lo hacían, entonces solo podían quedarse en casa por miedo a la policía —como decía Alfonso— o para no gastar dinero —como decía Gabriel. Alfonso, por ejemplo, no tenía trabajo y se dedicaba a pasear, ver la televisión o ir al gimnasio. No tenía nada que hacer y lo que hacía era siempre con sus “paisanos”. Otros informantes secundarios, como Gabriel y Jesús, también decían pasarse las horas viendo la televisión. Para ellos era una manera de mantenerse ocupados porque no trabajaban y el resto de sus amigos sí, como el caso de Gabriel o, al contrario, porque trabajaban y no salían mucho, en el caso de Jesús.

En su día a día, Bernabé decía que se dedicaba a dormir, mirar la televisión o escuchar música. En nuestro único encuentro expresó el perjuicio que no tener nada que hacer le estaba causando: le impedía practicar el idioma y pensaba que si tuviera trabajo, podría hablar más. Esta idea era compartida por Tatiana, profesora de castellano, para quien las personas que aprendían más rápido era porque tenían más interés o porque ya estaban trabajando y, por tanto, usando la lengua.

De ello también eran conscientes Pepi y Evita, que creían necesario aprovechar a realizar actividades para los estudiantes que estaban en paro, es decir, se asociaba el éxito o el avance en el aprendizaje de la lengua a la realidad sociocultural de los estudiantes. Por otro lado, otros informantes manifestaban que el desempleo les producía desasosiego y no podían pensar en otra cosa que no fuera encontrar trabajo.

Cuando nos conocimos, Agustín no estudiaba ninguna lengua pero anteriormente había tomado dos cursos de castellano en Barcelona y un curso de dos meses de catalán en Lleida. Ya no estudiaba porque su mente no estaba despejada. Estaba esperando a que sus jefes en Lleida le pagaran por un trabajo que había realizado en la construcción. Llevaba así mucho tiempo y esto le tenía muy preocupado: “my mind is not fresh”, “the memory is over”.

En mis clases uno de mis alumnos me dijo algo similar: “no trabajo y no tengo papeles, así que pienso. No puedo estudiar porque solo pienso en trabajar para que mi familia pueda comer” (ver anexo 3, D1). Además, Agustín también me contaba que, al estar todavía a la espera de conseguir ‘sus papeles’, no podía trabajar legalmente. Por tanto, tenía que trabajar para pakistaníes, para quienes, según él, les importaba menos que no tuviera permiso de trabajo o residencia. Así, como decía, él y la mayoría de sus paisanos solo se relacionaban con otros pakistaníes, en el trabajo o en la casa.

Observamos que la falta de trabajo limita el aprendizaje pero también lo fomenta. Estas personas tienen tiempo libre para asistir a los cursos de lengua y otro tipo de actividades que organizan los centros. Tanto Evita como Pepi veían como los estudiantes “se apuntan a todo”: visitar lugares de la ciudad, preparar disfraces para Carnaval, hacer *panellets* para la *Castanyada*. Quizás lo hacían por el tiempo libre o porque habían encontrado en el centro un lugar donde estaban rodeados de gente.

Santiago llegó a España en 2006, pero me comentó que hasta febrero de 2010 no se puso a estudiar castellano porque tenía trabajo y le faltaba tiempo. Durante esos años, había aprendido algunas palabras pero se había dado cuenta de que no eran suficientes para comunicarse y, por eso, cuando se quedó sin trabajo, decidió apuntarse a la EOI de Vall d’Hebrón. Era un curso trimestral al que iba y volvía todos los días andando de su casa en el Raval. En total, caminaba dos horas cada día para ir a clase.

Finalmente, para Raúl la dificultad para aprender se trataba de una cuestión de edad. Había trabajado de guía en Túnez, por lo que había aprendido muchos idiomas y tenía el hábito de estudio. Pero decía que con el paso del tiempo se había dado cuenta de que le costaba más retener información nueva.

7.3.2. “Fan veure que escriuen”

Marc, que tenía experiencia con grupos de pakistaníes, se había dado cuenta de que algunos de sus alumnos tenían problemas para escribir, sobre todo las personas mayores: “és tot oral els hi fan veure que escriuen/ però no escriuen | els fan veure que escriuen | o crec que es creuen que escriuen però no escriuen” (E21_M001: 289-292). La vergüenza de no saber escribir y el miedo a la percepción de los otros provocaban este tipo de mentiras (“fan veure que escriuen”). De ello deducimos que en su visión del mundo el dominio del código escrito está marcado con una distinción de cultura, saber o formación, del mismo modo que la ausencia de dicha práctica se entiende de manera negativa. Por tanto, observamos cómo este tipo de estudiantes, a pesar de no saber escribir, conocían el valor social que se le daba a esta destreza, al menos en la cultura española.

En su tiempo libre, la mayoría de los inmigrantes a quienes entrevistamos pasaban el rato viendo la televisión o haciendo otro tipo de actividades (pasear, escuchar música, preparar la comida para sus compañeros de piso, etc.). Agustín conocía una biblioteca pública en el barrio de Sant Andreu donde iba de vez en cuando a coger libros. El concepto de ‘leer libros’ en el metro e ‘ir a la biblioteca’ como actividades de ocio o estudio le maravillaba. En su país, a la gente no le gustaba leer y creía que por eso el sistema de educación era muy bajo.

- AG:** mira es una otra cosa que yo veces mira y crees mucho | que cuando las cuatro y media/ yo mira que muchos chicos chicas niño y niña y grande señora señor que fuera de biblioteca | casi cien personas y más de cien persona | esperar el tiempo que cuando:
- I:** abre la biblioteca
- AG:** abre la puerta de biblioteca pero en mi país abre pero no hay dentro gente
- I:** vale entiendo
- AG:** esto es yo muchas veces piensas que esto muy diferencia de mi país por esto yo: digo que: mi país es muy bajo de *education*
- I:** de educación m:
- AG:** me gusta esto de: Europa hay mucha gente que gusta leer libros | y: conoces muchas cosas de: *geographical* | pero nosotros casi dos por ciento y cinco por ciento conoce de =(???)=
- I:** =geografía=

(E9_AG004: 221-236)

Para Santiago, también, este era un problema derivado del “mal hábito” y “la falta de educación” de sus connacionales, es decir,

para él los pakistaníes no conocían el valor de la educación y por eso no se interesaban por aprender bien el castellano. Aunque algunos podían hablarlo, muchos no lo leían.

S: I think there is a: lack of education | because they don't know education/ they can speak but there are many people they cannot write/ they can't read this is the problem

(E12_S002: 614-616)

Así, para él la falta de educación en su país repercutía negativamente en el aprendizaje del castellano. Sabemos que tanto los informantes primarios como los secundarios (Gabriel, Jesús, Flor y Raúl) hablaban varias lenguas. Con el objetivo de comprender esta contradicción, es decir, que la mayoría de estas personas hablasen varias lenguas pero tuvieran dificultades para aprender castellano, conviene detenernos en describir las técnicas de aprendizaje en el país de origen que algunos de los informantes nos relataron.

Los tres informantes pakistaníes hablaban punyabí (que se escribe con varios alfabetos, según las zonas), urdu (que usa un alfabeto derivado del árabe) e inglés. Todos ellos eran musulmanes y conocían el árabe clásico por el estudio y la lectura del Corán. Pero solo Agustín podía hablarlo porque había vivido en Arabia Saudí (y entendemos que hablaba la variedad dialectal actual que se habla en este país). Para el resto, conocer el árabe significaba poder leerlo y algunos escribirlo un poco. Cabe también aventurar que “leer” podía tener significados bastante particulares, que abarcaban desde la capacidad de oralizar en voz alta suras del Corán, relacionar sus grafías con las palabras dichas o entender literalmente las palabras hasta su comprensión e interpretación — aunque probablemente el sentido más plausible sea el primero, como veremos.

En los países de religión musulmana los niños tienen la obligación de aprender el Corán de memoria —contaba Alfonso. Según Agustín, esta técnica se utiliza para que la gente pueda recitar los suras con el libro cerrado y así no pueda cambiarse el contenido. Pero, a partir de la experiencia escolar de Santiago, observamos que la técnica memorística no solo se utilizaba con el árabe. De hecho, este pensaba que su inglés era mucho mejor que el de los españoles porque había sido constante y lo había aprendido de memoria.

Volviendo al contacto de estas personas con la lectura y la escritura en España, Alfonso decía leer solo en mi clase y Bernabé, por ejemplo, explicaba que veía las noticias en la televisión pero no leía (el periódico) porque no entendía el lenguaje escrito.

I: [...] and what other things do you do in your free time? do you read? do you watch TV? =do you use e-mail? =

A: =yes| I I read= I see TV not read | read only in your *clase* | only in your class

(E4_A002: 409-413)

Uno de los estereotipos sobre la enseñanza a inmigrantes es que sus necesidades son básicamente orales y que muchos no han sido alfabetizados en su lengua materna. Gracias al trabajo etnográfico durante mi experiencia como profesora de niveles básicos a inmigrantes, y por la literatura revisada, sabemos que uno de los objetivos de los centros o escuelas para inmigrantes es diseñar cursos que promuevan la oralidad. Los estudiantes suelen asistir a los cursos de alfabetización en castellano al mismo tiempo que al primer nivel de castellano, donde hay personas que sí conocen el alfabeto latino. Las aulas se comparten con otros cursos y que quizás por eso están amuebladas con mesas alargadas (innecesarias cuando no se escribe) y decoradas con algún tipo de artefacto escrito como pósteres, anuncios, avisos.

Durante mis observaciones en las clases de niveles avanzados, la oralidad que caracterizaba los cursos básicos desaparecía; por ejemplo en la clase de Rocío. Allí se trataban cuestiones enfocadas a la gramática (el imperativo, el pretérito perfecto, etc.) y los ejercicios consistían en escribir frases, rellenar huecos o contestar a preguntas, a partir de un enunciado o un texto. Esto, evidentemente, suponía que el estudiante era capaz de comprender el enunciado o el texto para poder realizar los ejercicios. En esta misma clase, realizamos la actividad *del juego de roles* (ver apartado 4.4.2.3.d.), en la que los estudiantes seguían un guión semi-estructurado (basado en actos de habla) para simular una conversación real. Uno de los estudiantes comentó que necesitaban hacer más actividades de ese tipo porque solo de esa forma eran conscientes del nivel de su destreza oral. Esto, sin embargo, se oponía a lo que hacían en clase o a lo que la profesora creía que eran las necesidades de sus estudiantes, que estaba enfocado a las habilidades escritas.

El día que conocí a Daniel, el sobrino de Agustín, me pidió mi *Facebook* y se rio de su tío porque no sabía manejar el ordenador.

Agustín, despreocupado, decía que solamente sabía mirar el estado de su permiso de residencia, que era lo único que necesitaba. Este hecho fue relevante porque no solo reflejaba su competencia con la tecnología (el ordenador), íntimamente conectada a la lectoescritura, sino que aportaba otro dato relevante: el uso del ordenador estaba restringido a lo que le interesaba, en este caso, el estado de 'sus papeles'. Observamos además que, la burla de Daniel tenía sentido en el contexto de la baja autoestima que los pakistaníes sentían respecto a su castellano (oral y escrito).

En el encuentro que tuvimos para comprobar estos resultados, Agustín me explicó que, aunque no sabía utilizar el ordenador, un amigo le había enseñado a buscar información: primero tenía que tocar el icono donde aparecería *google*. Ahí, había un espacio donde podía escribir lo que quería saber y entonces le aparecería una pantalla con la información que necesitaba. De hecho, esa misma tarde me envió un mensaje de texto para pedirme mi nombre de usuario en *Facebook* y en *Skype*. De esta forma, comprobamos que Agustín continuaba con su aprendizaje de manera autónoma.

7.3.3. Los ejercicios en la clase: “és un altre sistema”

En sus clases con pakistaníes Marc notaba que la evolución era mínima, si se comparaba con otros grupos para los que utilizaba la misma metodología. Ocurría lo mismo en mis clases y lo observamos en el caso de Alfonso. En el momento de las entrevistas, ya llevaba dos trimestres conmigo, pero su aprendizaje era lento y él mismo decía solamente poder utilizar algunas frases simples para, por ejemplo, presentarse o describir personas (ver 7.2.1). En el primer trimestre habíamos trabajado algunas funciones básicas como presentarse, dar y comprender direcciones, además del vocabulario relacionado con el médico o los lugares principales de la ciudad. En la segunda fase habíamos comenzado a utilizar el presente de indicativo con actividades de la vida diaria.

A: [...] but I can use: very small words | how are you? *Cómo te llama?*
 I: yes
 A: ok Elena *¿dónde eres? ¿eres española?* you are *guapa*
 you are: | what you think what you in the small stick [mostrando una
 persona pequeña con sus manos y brazos]
 I: small? *gordo o delgado*
 A: *delgado sí*
 I: yes
 A: like this very small word which I understand I speak | I cannot talking too
 much *castellano*

(E5_A003: 340-354)

Según Marc (y mi experiencia en clase), los pakistaníes tenían problemas sobre todo con dos tipos de tareas: entender las instrucciones de un ejercicio y comprender el *input* que se les presentaba en imágenes. En cuanto al primer problema, en mis clases observé que a los estudiantes a veces les costaba más entender las instrucciones que la propia actividad. Sabemos que esto no era a causa de un enunciado escrito porque, como hemos dicho, en estos cursos todo o casi todo se hace de forma hablada. Por ello, creemos que había dos explicaciones posibles:

- 1) algunos de los alumnos en estas clases tienen poca o ninguna experiencia escolar previa (como argumentaban Agustín, Santiago u observaba Tatiana) y, por tanto, han olvidado el 'guión' o los procedimientos de actuación en una clase;
- 2) tienen estudios pero la manera de aprender en sus países es diferente a la de aquí (como explicaba Santiago).

En segundo lugar, con el fin de explicar el problema del *input* en imágenes, analizamos el fragmento en que Marc explica esta situación:

M: jo treball molt amb imatges
 I: sí jo també
 M: imatge acompanyada de paraula i acompanyada de escriptura a la pissarra | las tres coses sempre de manera que ells ho relacionin tot però jo per exemple amb les accions quotidianes | jo vaig (???) unes fitxes que sortien les accions bàsiques | em llevo:
 I: sí em llevo:
 M: esmorzo/ vaig a classe | llavors hi havia una imatge amb un despertador i jo deia *buena* diu em llevo | jo primer explico les accions quotidianes | las escric a la pissarra | las explico
 I: sí
 M: un alumne diguem en una situació normal d'aprenentatge com el que tindriem nosaltres/ | això ho enganxa a la primera | i després de tota la explicació i de fer els exercicis t'explica que fa un dia de cada dia/ | però amb la comunitat de

pakistanesos | clar {[riendo] tu fas el mateix} | però no arribes al mateix punt llavors els dius ara tu que fas? | cada dia || alguns sí però no | llavors | em llevo

- I:** ja =i tu?=
M: =em llevo:= clar ells veuen la imatge diuen em llevo: llavor tu ells ja saben les hores perquè se'ls has explicat\ les hores com que és una cosa bastant mecànica i la saben a las nou doncs bé un café amb llet i un croissant esmorzo | i diu esmorzo:
I: a les
M: és un altre sistema | per això jo realment aquestes fixes no =las faig servir amb tothom=
I: =has tingut l'impressió= que a vegades *repiten* però =no=
M: =uh= i que no saben el que diuen
I: perquè jo
M: no no totalment
I: a mi m'ha passat perquè a vegades també =treballo amb=
M: =(???)=
I: imatges i després sí
M: moltes vegades
I: sí sí
M: repeteixen sense saber el que diuen

(E21_M001: 426-467)

La primera parte de esta conversación refleja la 'multimodalidad' en las clases de lengua de Marc: imagen, palabra y escritura confluyen en la pizarra. Los alumnos pakistaníes tenían más dificultad que miembros de otras comunidades para comprender la intención de esta metodología, porque, según este profesor, "és un altre sistema" y lo expresa a través de un '*disclaimer*' "sí però no".

En la segunda parte del fragmento, hay algo que había observado también en mis clases: los estudiantes repetían lo que yo decía pero tenía la impresión de que no comprendían lo que estaban diciendo. Marc lo confirma añadiendo un adverbio de cantidad "moltes vegades", para recalcar que eso pasaba con frecuencia. Como vimos, el contexto de aprendizaje previo de otros idiomas (árabe o inglés, por ejemplo) se había producido mediante la repetición y la memorización. Por ello, creemos que esta técnica, incomprensible para 'nosotros', les resultaba útil a ellos.

Además, este profesor explica que esas dificultades hacen que los estudiantes se ayuden entre ellos y se digan las respuestas unos a otros. Esta situación le molestaba porque sentía que se prestaba más atención al resto de estudiantes que a él mismo. El motivo de esta actitud, según Marc, era que "es protegeixen molt". Su

estrategia para evitar estas situaciones era entonces elegir un estudiante un poco más avanzado que le hacía de traductor.

Por ello, podemos observar que la comprensión de un texto (en imágenes, hablado o escrito) no dependía tanto de las habilidades y el conocimiento personales (decodificación, formulación de hipótesis, recuperación del contenido, etc.) como de la manera en que se utilizaban los textos en clase, de la intención del profesor y del contexto del aula (interacción entre alumnos, disposición, etc.), que solo unos pocos “espavilats” comprendían.

7.3.4. Estrategias de aprendizaje

Como vimos en el apartado 7.2.1., Alfonso se apoyaba en sus amigos cuando tenía que realizar algún tipo de actividad comunicativa que supusiera una ‘competencia comunicativa’ o ‘sociocultural’ mayor de la que tenía. Por su parte, Agustín y Santiago se mostraban dos personas autónomas en su aprendizaje, quizás porque, según ellos, no les parecía mal que la gente les corrigiera. Sin embargo, cada uno empleaba técnicas de aprendizaje distintas. El primero se apoyaba en el uso del diccionario y el segundo provocaba situaciones comunicativas con los autóctonos. Analicemos estas estrategias en detalle, según su relato y nuestra observación etnográfica.

Agustín se mostraba como una persona resuelta al que no le importaba ir solo a gestionar sus ‘papeles’. Cuando no entendía algo, simplemente pedía que se lo repitieran. Su compromiso con la educación era clave para entender su interés por aprender. Había sido profesor de primaria en Pakistán y quizás por ello para él la educación eran un derecho y un deber básicos, tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno. Un profesor que no educaba correctamente a los niños, que solo pensaba en ganar dinero, no merecía su respeto. Esa era la diferencia entre ganar “dinero limpio” o “dinero sucio”. Por su parte, una persona que no estudiaba y que no tenía educación, vivía en la “oscuridad”.

De vez en cuando hacía bromas sobre su manera de manejarse con el idioma.

AG: but I have a friend || when I need I take my friend with me
I: ok your friend is from Pakistan
AG: ==no: | he's from Oxford university/ is the book | dictionary

- I: ah ok! [risas]
- AG: once the police captured me and I go to the: || LAWYER *abogada*| and she tell me when you come here next time || you come here with your friend he speak very well the Spanish language | and I take my book/ with me and a: || I can't have that she said to me the next time that you come/ you come with other people/ that speak well | I can't have| I have | I come here with my friend | my friend is my book
- I: ok/
- AG: when I need the Oxford and I tell you the meaning of this word is this and I want this| and the: she watched me | very watched me [risas]

(E6_AG001: 330-347)

Agustín intentaba aprender por sí mismo a través del diccionario pero parecía que la abogada no le permitía esta autonomía. Para su propio interés, prefería que alguien acompañara a su cliente. Las palabras de su abogada (“the next time you come /you come with other people) parecían un reproche hacia él (“very watch me”) pero él se defendía expresando que era capaz de solucionar sus propios problemas, con ayuda de un diccionario. Curiosamente, en este contexto utilizaba palabras en castellano para describir el estado de su permiso de residencia: *trámite*⁵¹, *residencia*, *documentos*, *papeles*, *revocación*, etc.

Después de la primera entrevista, antes de irme, Agustín quiso que viera su habitación y su “oficina”, como él la llamaba. En esa habitación, bastante pequeña, había dos camas con un soporte de hierro antiguo: una era la suya y la otra la de su sobrino. También había un armario sin puerta con algo de ropa. Señaló detrás de la puerta y dijo: “aquí está mi oficina”. Giré la puerta y me encontré con una mesa de noche con cuatro o cinco libros. Entre ellos “su amigo”, el de Oxford, un diccionario inglés-español que utilizaba para buscar palabras.

Me explicó que cuando escuchaba alguna palabra en castellano en la televisión o en la calle, como *enamorado* o *paya*, la buscaba en el diccionario y miraba su significado en inglés. Después, las apuntaba en una libreta de pasta negra, que también estaba en su “oficina”. El procedimiento era el siguiente: apuntaba la palabra que no entendía, la buscaba en el diccionario y escribía su

⁵¹ En su tesis sobre la interacción entre inmigrantes y funcionarios autóctonos de un centro para extranjeros, Codó (2003) concluye que los trabajadores dicen utilizar palabras como *trámite* en lugar de otras palabras más técnicas para evitar malentendidos. Sin embargo, esta autora resuelve que esta palabra se utiliza de manera descontextualizada. Lo que genera es confusión e incertidumbre entre los usuarios, y así pierden todo el derecho a intervenir en el proceso.

significado. Además, para cada palabra que escribía en su libreta, ponía la fecha en que la había anotado. Otras veces, las apuntaba en un papel y me las preguntaba a mí, para que se las tradujera al inglés. Pero también le preguntaba a un vecino pakistaní joven que estudiaba aquí. Este siempre le preguntaba de dónde sacaba esas palabras tan difíciles y Agustín le explicaba que las veía en el texto que a veces aparece en la pantalla durante los noticiarios de televisión.

Conviene reparar en que el diccionario que Agustín usaba como herramienta para aprender español era un diccionario bilingüe inglés-español, y no urdu-español. Por tanto, el inglés —que no dominaba completamente— le servía como puente de aprendizaje entre su lengua y el castellano, quizás por la facilidad de encontrar más recursos lingüísticos para aprender castellano a través del inglés. Realicé una pequeña búsqueda en la red y no encontré ningún diccionario en papel urdu-español, aunque sí en línea. Sin embargo, vimos que Agustín utilizaba el ordenador en ocasiones muy concretas y no había desarrollado algunas de sus destrezas básicas (no sabía usar el correo electrónico, por ejemplo).

En el último encuentro en el que le pregunté sobre estos resultados, me explicó que también tenía un diccionario urdu-inglés que se había traído de Pakistán. Así, cuando no entendía alguna palabra que yo le decía en inglés la buscaba en este diccionario y luego la buscaba en el de inglés-español.

El uso del inglés como herramienta de aprendizaje también era clave para otros informantes. Santiago pensaba que los pakistaníes que sabían inglés podían aprender castellano fácilmente. Marc lo veía así en su clase cuando observaba que el hecho de haber aprendido anteriormente otra lengua en un contexto formal les facilitaba poder desenvolverse en España dentro de un ámbito similar: “parlen més llengües | llavors relacionen i perquè tenen l'hàbit d'estudi | saben fer un exercici és que les coses més bàsiques/ saben fer un exercici | si no tenen estudis vinguin d'on vinguin | sempre hi ha una dificultat” (E21_M: 50-58).

Sin embargo, era consciente de que a veces el inglés, como lengua franca de comunicación, también podía acarrear problemas porque su inglés no era el mismo que el inglés de los pakistaníes (ver apartado 8.2.2.). La utilidad del inglés como herramienta para aprender español también era así percibida por Rocío. En sus clases, los estudiantes de Pakistán sabían inglés y por eso creía

que seguramente continuarían estudiando, al contrario que otros estudiantes de África que solamente hablaban las lenguas orales de sus países y muy poco inglés o francés. Esto demuestra que el hecho de haber aprendido una lengua local de forma oral no tiene el mismo valor que el aprendizaje de lenguas valoradas socialmente y aprendidas en un contexto formal, como el inglés, aunque también se podría interpretar que el aprendizaje de una lengua más cercana al español, como el inglés (que también se escribe con el mismo alfabeto latino) constituye una buena puerta de entrada al español o, como mínimo, facilita determinados aprendizajes de la estructura del idioma y de su escritura.

En la clase de *Castellano 4*, entre todos los alumnos, Santiago era el único pakistaní. Como finalmente tuve que sustituir al profesor (ver apartado 4.4.1.b., *etapa 8*), pude experimentar su comportamiento como estudiante de una lengua extranjera: participaba continuamente y me hacía muchas preguntas sobre gramática. Un día, me explicó que tenía sus propias estrategias para aprender. Me dio un ejemplo: si alguien le preguntaba “¿dónde vives?”, él sabía que podía responder “Barcelona”, y ya está. Pero como quería practicar, utilizaba frases largas como “vivo en Barcelona, en la calle Carme, número 8, 08001”.⁵² Además, aprovechaba para hablar castellano en el mercado o con algunos profesores. En el metro o en el tren buscaba un tipo de interlocutores determinados: las personas mayores “because young people no need discussions”. De esta forma, Santiago estaba desarrollando una competencia pragmática y sociocultural, ya que buscaba un tipo de interlocutores concretos con los que hablar, o quizás, como vimos en el capítulo anterior, por su percepción de los jóvenes españoles.

Aunque nadie se le hubiera acercado a hablar ese día, provocaba conversaciones, porque para él esta era la única manera de aprender. En España había aprendido castellano a través de los

⁵² Nos parece pertinente señalar que encontramos en Keysar (2007: 72) un ejemplo similar a lo que Santiago había contado: “being informative is a central part of being cooperative. Therefore, when my colleague asks me where I live, I do not tell him “in Chicago” because this would clearly be under-informative. Other authors found that speakers avoid being under-informative. However, they also found that speakers err in the other direction, tending to be over-informative. This is analogous to answering the question ‘where do you live’ by providing my exact address when my colleague was just trying to make conversation”. Así, es interesante apuntar que, según este autor y Blum-Kulka (1996), la estrategia de Santiago podía resultar en un *desencuentro comunicativo* (ver capítulo 8).

libros de texto, pero prefería hablar con la gente para practicar el ‘uso real de la lengua’:

S: books are not everything/ but you have this is the kind of practical language | most important | you can learn and read the books at home | but not the living language the practical language is the most important thing to learn a new language

(E12_S002: 271-274)

Por tanto, podemos decir que Santiago había experimentado dos tipos de aprendizaje de lenguas a lo largo de su vida. El primero, en Pakistán, cuando era niño, con el aprendizaje de memoria del árabe y el inglés. Además, como su padre había muerto, en su familia no había dinero para enviarle a una escuela privada. Estudiar en una escuela pública le supuso una serie de desventajas. En comparación con una escuela privada, el inglés aparecía más tarde en el currículo y los niños tenían que estudiar en condiciones precarias, sentados en el suelo —según sus propias palabras.

Más tarde, en edad adulta, había aprendido castellano a través de explicaciones gramaticales y ejercicios mecánicos (rellenar huecos, completar frases, etc.). No obstante, había comprobado que ningún método le había servido para desenvolverse en la vida cotidiana y, por ello, autónomamente, había descubierto por sí mismo que el aprendizaje de un idioma se completaba con la práctica a través del ‘uso real del lenguaje’.

7.4. Las motivaciones

Agustín y Santiago tenían interés por la lengua y por eso aprendían autónomamente. Aunque ellos mismos y otros informantes nos habían contado algunas de las dificultades que tenían para aprender (el trabajo, la religión, el miedo, la edad), nos interesa conocer no solo qué dificulta su aprendizaje sino también qué motiva a los estudiantes pakistaníes a estudiar la lengua. Para ello nos centraremos en cinco aspectos:

- las ‘culturas de aprendizaje’: qué esperan de un curso y cómo perciben su aprendizaje, al profesor, etc.;
- el uso real de la lengua: de qué manera relacionan su aprendizaje con sus necesidades;
- el futuro: cómo perciben su porvenir en relación al uso de la lengua;

- el catalán: qué les motiva a aprender el catalán; y
- el certificado de asistencia: por qué asisten a los cursos de lengua.

7.4.1. Culturas de aprendizaje

Tanto Alfonso como otros informantes secundarios tomaban clases de castellano en el SS porque otros familiares o amigos conocían el centro. La ‘ayuda comunitaria’ entre “paisanos”, de nuevo, ejercía poder sobre las decisiones en la vida de sus miembros, entre ellas, los lugares de aprendizaje.

La primera vez que quedamos Santiago me dijo que en el SS hacían muchos ejercicios pero no le convencía la manera en que su profesor explicaba. Quizás percibía lo que Rocío, voluntaria del SS, consideraba un trabajo voluntario frente a un empleo remunerado:

RO: no es lo mismo enseñar en un centro en el que se está pagando/ que es un negocio al fin y al cabo/ y el alumno espera muchísimo de ti | y otra cosa es trabajar en una ong que es mucho más relajado | bueno el alumno también espera mucho de ti pero tienes la presión de que están pagando una fortuna por tres semanas

(E20_RO001: 103-107)

Aunque reconocía que en este centro se sentía más relajada que en una “escuela estándar”, comprendía que, al ser un fundación sin ánimo de lucro, no contara con los recursos adecuados para la enseñanza. Así se establecía un vínculo entre calidad y remuneración.

Agustín aprendió italiano durante sus siete meses en Italia gracias a profesor que encontró de casualidad y se ofreció a recibirle en su casa para enseñarle el idioma. Le recordaba como un hombre sabio y, maravillado, describía la gran biblioteca que tenía en su casa. A pesar de haber olvidado el idioma, su profesor le había dado tanto que soñaba con volver a visitarle. Agustín atribuía a Dios y al destino el encuentro fortuito con esta persona (ver apartado 6.3.1.) y sabía que allá donde fuera este le pondría un profesor, como cuando llegó a España. Aquí una chica de Honduras le ayudó con el idioma durante sus primeros meses. En

los dos casos, había tenido “un profesor particular”, y así lo prefería, por encima de los cursos con otros estudiantes. Decía que en la clase había demasiadas personas y preguntas que no le permitían aprender de manera autónoma.

Vale la pena comentar que en la ‘cultura de aprendizaje’ de los tres informantes se tiene mucho respeto a la figura del profesor. Alfonso decía que si algún día volvía a encontrarse conmigo, siempre me estaría agradecido por haberle enseñado “palabras”. En Bangladés, además, según Gabriel, el profesor era una persona autoritaria y, comparado con los españoles, nada simpática. En mi experiencia, observé que el profesor a veces también hacía la función de mediador entre la cultura receptora y los alumnos. Normalmente, para algunos estudiantes el profesor era el único persona autóctono que conocían, como explicaba Marc, y por eso a veces le pedían información sobre otros asuntos sociales, judiciales o laborales.

Santiago añadía, según su propia teoría del aprendizaje, que cuando en una clase, el profesor era una figura femenina, los alumnos aprendían más que con un hombre, por el simple hecho de despertar un atractivo físico. Esta, para él, era una regla universal. A través de este comentario, se confirmaba que las personas que estudiaban eran hombres.

7.4.2. El uso real de la lengua

Alfonso practicaba deportes como *cricket*, *hockey*, bádminton, *squash* y un deporte de su ciudad, *kabaddi*⁵³. En sus actividades diarias en Barcelona, iba al gimnasio y de vez en cuando se

⁵³ El *kabaddi*, nos explicó Alfonso, es un deporte típico de la zona de Sialkot, aunque también se juega en otros lugares (ver anexo 7, OD1). Existen dos equipos formados por siete personas en el terreno de juego y cinco en el banquillo, que compiten para obtener puntos mediante la captura de los jugadores del equipo contrario. El partido tiene dos partes de veinte minutos cada una. En el juego, los equipos se turnan para atacar o defender en una cancha, dividida en dos. Cuando un equipo tiene el turno, uno de los jugadores sale corriendo hacia la mitad del campo del equipo contrario. Su objetivo es, cantando *kabaddi kabaddi* ininterrumpidamente, tocar o capturar uno o varios jugadores del equipo contrario y volver corriendo a su parte del campo. Si un jugador ha sido tocado por el atacante, queda fuera del juego. Por su parte, cuando el atacante se acerca al equipo contrario, este tiene el objetivo de sujetarle e impedir que vuelva a su lado del campo.

acercaba con sus amigos y familiares a La Manga (Murcia) para jugar al *cricket*. Al final de la última entrevista, intenté hacerle algún regalo por su colaboración, pero Alfonso no quiso. El mejor regalo, me dijo, sería que yo le enseñara vocabulario para el gimnasio. Me preguntó por algunas palabras como *gym*, *cycling* o *tired* y al día siguiente le di una lista con otros vocablos relacionados.

La pasión que Alfonso sentía por los deportes había incrementado su interés por la lengua. Por tanto, la relación lengua y deporte tenía una ‘base afectiva’: “one in your class very nice time | one in gym the two times very nice of the day | I’m happy on these times” (E4_A002: 415-419). El entorno sociocultural en que se encontraba, ‘la cultura de la cotidianidad’ o ‘la cultura con c minúscula’ creaba en él un sentimiento positivo hacia la lengua que estudiaba. Del mismo modo, observamos que Alfonso participaba más en clase a raíz de las entrevistas etnográficas, probablemente porque tenía más ‘confianza’ conmigo y porque se encontraba más seguro.

Para Tatiana, profesora de castellano, la relación entre aprendizaje y pragmatismo era clara: “entonces esas eran como las cosas que ellos necesitaban y cosas rápidas no así como centrarnos ah el verbo tal nosotros no son cosas como más prácticas es lo que necesitan” (E22_T001: 41-43). Así lo manifestaba Santiago cuando, al cabo de un año, decidió dejar de ir a clases de castellano: “no quiero escribir un libro, ahora solo tengo que hablar con la gente”. Ahora aprendía de forma autónoma.

En una clase de *Castellano 0* en el SS, escribí algunas palabras como *nombre*, *fecha de nacimiento*, *dirección*, etc. Fui preguntando a la clase cuál sería la pregunta para cada concepto: *¿cómo se pregunta por el nombre de alguien?, ¿y por la fecha de nacimiento?* Cuando llegué a *dirección*: *¿cómo se pregunta por la residencia de una persona?* La respuesta de uno de ellos fue: *¿tienes papeles?* Yo no había anticipado la polisemia de esta palabra y ni siquiera me había imaginado que la primera acepción que los estudiantes habrían adquirido de la palabra *residencia* sería la de “tener papeles”. Esta experiencia me hizo reflexionar sobre la conexión entre la realidad de estas personas y el aprendizaje, es decir, ¿qué aprenden y por qué lo aprenden?

Para Agustín, la motivación para aprender estaba determinada por su permiso de residencia. Por un lado, durante el proceso de su obtención, tenía que hablar en castellano (para preguntar en las administraciones o a su abogada) o incluso utilizar el ordenador.

La “misión” de los pakistaníes —nos repetía este informante constantemente— era trabajar. No obstante, durante una conversación sobre este tema me dijo: “trabajo es no necesario | necesario primera cosa lengua” (E9_AG004: 102). Parecía una contradicción, ¿qué era lo más importante, trabajar o aprender la lengua?

A lo largo de la entrevista entendí el significado. Agustín había conocido a pakistaníes que se habían casado con españolas y por eso hablaban muy bien el idioma. Les iba bien y tenían trabajo con los autóctonos. La gente de su país, como no hablaba bien la L2, tenía trabajos inestables con jefes pakistaníes. Sin embargo, si una persona quería promocionarse y tener un buen trabajo con una empresa española, era necesario aprender primero el idioma. Así se establecía una analogía entre trabajar con pakistaníes y no avanzar en la sociedad y entre trabajar para españoles y conseguir un futuro mejor. Para Flor, por ejemplo, los marroquíes que llegaban a España “no entienden ni jota” pero que ella, gracias a que hablaba castellano, había conseguido un contrato en una empresa de limpieza.

Finalmente, Santiago se había dado cuenta de que a los autóctonos les gustaba ver que él podía hablar castellano. Una vez, yendo a Girona en tren, encontró una pareja de unos setenta años y aprovechó para hablarles. Me explicaba orgulloso la ilusión que le había hecho a la pareja ver su manejo con el idioma y esto le animaba a continuar practicando.

7.4.3. El futuro

Agustín explicaba que cuando tuviera los ‘papeles’ en regla su vida cambiaría. Ahora, decía, no podía hacer mucho, pero en el futuro, tenía muchos planes: sacarse el “carnet de conducir”, viajar a otras ciudades, trabajar para una empresa española. Todos estos proyectos estaban relacionados, directa o indirectamente, con el aprendizaje. Por ejemplo, para el “carnet de conducir” tenía que estudiar y la idea de viajar a otros lugares o trabajar para una empresa española promovía el contacto con los españoles y las oportunidades para practicar el idioma.

Alfonso en ningún momento estableció una relación entre su futuro laboral en España y el aprendizaje de la lengua. De esta forma,

como vimos, tampoco se vinculaban sus razones para migrar y el interés por la lengua. Volvemos a confirmar cómo el tipo de migración (económica) determina que la prioridad de estas personas sea la búsqueda de trabajo y el aprendizaje de la L2 quede en un segundo plano. Sin embargo, para otros informantes secundarios esta relación era inequívoca, como Gabriel que pensaba que si aprendía castellano o catalán le resultaría más fácil conseguir un trabajo.

Dos años antes de venir, Santiago había utilizado un libro de texto de español para estudiar un poco, porque su sexto sentido le decía que acabaría aquí. También había empezado a aprender otras lenguas de manera autónoma, como italiano, alemán y turco. No sabía lo que el futuro le depararía así que iba estudiando, por si tenía que volver a migrar. Así lo hizo con el inglés. Se esforzó por aprender bien este idioma porque para él suponía una puerta abierta al mundo, como si su instinto de supervivencia guiara su perseverancia.

S: if you don't know the language of any person/ | of any country especially where you are living/ you cannot survive | *tú no puedes sobrevivir en la lengua de ese país | sin saber*

(E12_S002: 162-164)

Ahora tenía la intención de aprender francés, porque conocía su importancia en el mundo; así pensaba que sus oportunidades se ampliarían. La idea del inglés como herramienta que abre las puertas al mundo también la encontramos en Agustín cuando nos explicaba que, con once años, le dijo a su padre que quería ser independiente. Su padre, entonces, le aconsejó que cogiera sus libros de inglés de la escuela y aprendiera la lengua. Si estudiaba, podría encontrar esa libertad que tanto ansiaba.

Estos dos ejemplos nos sirven para observar que los planes de futuro de estas personas contribuían a decidir sobre sus decisiones para estudiar el idioma, como sacarse el carnet de conducir, trabajar en alguna empresa española o vivir en otros lugares.

7.4.4. El catalán

En cuanto al catalán, Agustín decía no haber aprendido nada durante los dos meses que lo estudió pero quería seguir

intentándolo porque su profesora le había dicho que lo conseguiría “a poc a poc”. Esta idea se le había quedado en la cabeza y pensaba que podría aprender el idioma en un mes, al contrario que otros informantes que decían que era muy difícil para ellos.

En mis clases de castellano, los estudiantes me decían que les costaba la pronunciación. En la entrevista con Agustín para comprobar los resultados, me dijo que para ellos los catalanes hablaban con “short words”. Su percepción era que las palabras en catalán se cortan a la mitad (“they speak half”) y me puso un ejemplo: para decir “catalán” aquí se dice “català”.

Con esto, entendí que para ellos, el catalán utilizaba palabras cortas, pero en relación al castellano. Esta era la razón, me decía, por la que los pakistaníes preferían apuntarse a cursos de castellano aunque me repitió que realmente tampoco estaban interesados en esta lengua sino que iban a clase porque era necesario para conseguir el certificado de asistencia (ver apartado 7.4.5.).

Otros, como Alfonso, se sentían confundidos con el hecho de que en Cataluña hubiera dos idiomas. De hecho, cuando este se fue a vivir a Madrid, estaba feliz porque solo tenía que aprender una lengua y además “el castellano en Madrid es blanco”. Suponemos que con “blanco” Alfonso quería decir puro, ya que tanto en inglés como en castellano esta palabra también tiene esta acepción.

La percepción de las dos lenguas en Cataluña era clara para él desde la primera entrevista: “but Urdu can speak every person in Pakistan | ninety per cent people can speak Urdu | Punjabi can speak only province Punjab | same like Catalunya | Catalunya people can speak *catalán* | but other people cannot speak | where *castellano* every person of Hispania can speak” (E3_A001: 58-69). Sin embargo, el catalán, a pesar de compararse con el punyabí, lengua que usaba con amigos y familiares, quedaba excluido en el uso de la lengua de Alfonso.

Otras personas, como Marc o Héctor, pensaban que algunos extranjeros priorizaban el uso del castellano porque los barrios donde vivían eran mayoritariamente castellanoparlantes. Marc, profesor de catalán, explicaba que algunos de sus estudiantes le comentaban que él era la única persona catalana que conocían. Como vimos, vuelve a surgir la idea del profesor como primer, y a veces único, contacto con la C2. Pero Alfonso, aunque había mejorado su castellano en Madrid, seguía sin hablar con

autóctonos y solo miraba la televisión. Vemos como el hecho de que solo se hablara una lengua en el lugar donde vivía, tanto si se trataba de un barrio en Barcelona como si era una ciudad castellanoparlante, no suponía un incremento en el contacto con los hablantes de esta lengua.

Santiago hizo el primer curso básico de catalán del CPNL, donde había aprendido algunas palabras como “adéu” o “bon dia”, que solo utilizaba “para hacer felices a los catalanes”. Para él, el catalán era simplemente un dialecto, como su lengua materna punyabí. Otros informantes tenían la misma idea, como Raúl, que decía hablar catalán y relacionarse con catalanes, pero le daba más importancia al castellano:

R: dónde vives tú/ vives en España | España tiene su idioma/ materna el idioma/materna es el castellano| tú vives en Cataluña tienes el catalán sí | el catalán también mi respecto el catalán yo respecto de los catalanes pero tengo que aprender el idioma materna que yo puedo hablar con toda España | pero no aprender solo el catalán que no puedo hablar en otra: en otra: por ejemplo en otra: =provincia=

I: =en Madrid=

R: en Madrid en otra provincia fuera de Cataluña que no puede hablarlo| entiendes?

(E18_R001: 174-183)

A partir de las palabras de Raúl pensamos que quizás, el hecho de que algunas personas inmigradas tienen un futuro incierto y terminan viviendo en otras ciudades o países, como Alfonso en Madrid, o como predecía Santiago, influye en su motivación para aprender el catalán, una lengua, que como dice Raúl “no puedo hablar en otra: en otra: por ejemplo en otra provincia”.

Agustín me contaba que había escuchado a los catalanes decir “if you speak Catalan, I give you a job”. Él y sus compañeros tenían la impresión de que hablar catalán les ofrecería una oportunidad para encontrar trabajo, sin embargo, me decía que no sabía si esto era cierto porque ninguno de sus amigos lo había intentado. En su caso, su interés por esta lengua tenía un trasfondo personal y otro laboral. En su tiempo libre le gustaba salir a pasear y observar a la gente. Primero, observaba a la gente en la televisión: cómo hablaban, cómo se movían, qué hacían.

AG: what is in the film? and what is in the television? it's about us | what is in the film about the nature of us || we are here in Spain and you are Spanish | what they say in Spanish film? | about the history of Spain | about the history of our houses | about the culture of us || if you see a film | they are fighting | they are eating | they are talking | same us || they explain us about ours

En este sentido, la televisión, que a veces ponía en catalán, era un reflejo de la sociedad que utilizaba para aprender sobre la cultura. Después, salía a la calle y lo comparaba con lo que había visto en la televisión. Su interés por conocer el comportamiento de la gente le había llevado a tener la ilusión de formar parte de la “secret police”. Creía que su deber era informar sobre los actos erróneos de las personas, como vender, tomar drogas o robar.

La “policía secreta” había aparecido en la vida de Agustín en Arabia Saudí. Allí —me contaba— que miembros de esta institución entraban en las casas sin avisar, pedían los pasaportes y arrestaban a la gente. En este país, además, decía tener amigos dentro del cuerpo policial y esto le permitía conseguir favores especiales o librarse de algunas multas. En las últimas entrevistas me dijo que aquí también tenía amigos policías y que le había preguntado a uno de ellos cómo entrar en la “policía en Barcelona”; según él, necesitaba hacer unos cursos y aprender catalán.

Un día me comentó que había escrito una carta a “la policía secreta de Barcelona”, pero que un amigo le había aconsejado no enviarla pues su situación administrativa en España todavía era irregular y quizás tuviera problemas, incluso aunque lo que dijera fuera a favor de esta institución. Finalmente había decidido seguir el consejo de su amigo ya que pensaba que la policía no entendería por qué y para qué la había escrito. Me enseñó la carta, que había escrito en inglés.

Esta empezaba diciendo: “with all my respect to the secret police” y continuaba explicando una situación que había presenciado en las Ramblas. Allí había un chico vendiendo abanicos y dos “policías secretas” se habían acercado. Uno de estos dos le pidió seis o siete abanicos al vendedor y le dejó que se fuera. Cuando el chico se iba, el otro policía le pidió otra cantidad de abanicos. El vendedor no entendía por qué le pedía más si ya le había dado seis o siete a su compañero. Al final de la historia, Agustín les preguntaba si realmente estas personas eran policías ya que, según él, le tenían que haber pedido al chico todos los abanicos al principio.

Jesús, por ejemplo, hablaba bastante bien castellano y cuando llegó a Barcelona no sabía que se hablaba catalán. Ahora estaba haciendo un curso porque quería entender las cosas y así

manejarse mejor en la sociedad, es decir, tener autonomía para no depender de que su hermano le tradujera todo. La novia de su hermano le decía que si quería echarse una novia aquí lo mejor era que aprendiera catalán. Jesús ya había llegado al país con trabajo gracias a su hermano, por lo que para él el aprendizaje de la lengua no estaba vinculado al trabajo sino a una mejor vida social.

7.4.5. El certificado de asistencia

Evita tenía la impresión de que los pakistaníes no tenían mucho interés en aprender catalán y los que lo hacían era por “el certificado”⁵⁴. Para Pepi, según sus estudiantes, en la calle no se utilizaba “ni el castellano y a años luz el catalán” (E24_P001: 279); solamente se escuchaban estas lenguas en el trabajo o en el centro del que ella era coordinadora.

Según Pepi, había dos tipos de estudiantes: los que iban a por “el certificado” y los que aprendían porque lo necesitaban para el trabajo. Por su parte Tatiana creía que el aprendizaje tenía que ver con la “realidad” de cada estudiante:

T: no que los chicos que están aprendiendo de Pakistán y toda esa área son personas ya algo grandes/ y que vienen ya directamente a trabajar | y que: hay algunos que por ejemplo tenía un chico de Pakistán y sí tenía como estud- era: | él había estudiado turismo/ y sí veías que tenía mucha relación con esta chica de Bulgaria | y que él con otros compañeros/ se integraba pero no mucho tampoco | entonces a pesar que son de los mismos países pero como son de realidades diferentes o sea se integran pero: porque hablan el mismo idioma/ y está bien pero no: no es que haya tanto | yo creería que las diferencias son esas las realidades

(E22_T001: 74-83)

En este caso con “realidades”, esta profesora se refería a las motivaciones (trabajar) y a la ‘experiencia previa de aprendizaje’. Para los primeros, su objetivo era trabajar y quizás también por su edad, ya no tenían ganas de estudiar. Los segundos, la minoría (“algunos”), mostraban interés porque tenían el hábito de estudio.

⁵⁴ Se refiere al certificado de asistencia que se obtiene en los cursos de lengua. Este demuestra la inserción social de la persona y permite, entre otras cosas, obtener el permiso de residencia por *arraigo social*. En este “certificado” se expone la entidad organizadora, fechas o duración del curso, el nombre del programa o curso, horas y grado de participación (asistencia).

Para Pepi, coordinadora de un programa de lenguas, los que solo asistían a clase para obtener “el certificado” y no mostraban ningún interés por aprender, suponían “un fracaso”. Por eso, porque necesitaban “el certificado”, según Tatiana, los estudiantes inmigrantes necesitaban aprender cosas prácticas y de manera rápida. El propio Agustín decía que, como ya tenía el certificado, no necesitaba tomar más clases de castellano: “I speak a little bit | there is no need (E10_AG005: 590)”. Así, la forma en que tanto el profesor como las instituciones educativas interpretaban las necesidades del inmigrante, y que usaban para planificar los cursos, eran las mismas que las del estudiante.

Evita, también coordinadora, no estaba segura de las motivaciones que llevaban a un estudiante a aprender y usar la lengua. Tenía la percepción de que las personas, como las que trabajan dentro de su propia comunidad, no usaban la L2 porque no la necesitaban. Sin embargo, para ella el perfil de los estudiantes era muy variado y esto se reflejaba en las actitudes hacia la lengua:

E: yo creo que igual empiezan por el arraigo o no sé qué y luego ven que está bien y les sirve | luego hay otros que sí que son más inquietos | que ya lo ves no? que que sí ah sí yo quiero trabajar y voy aquí | o sea hay gente que sí | no sabría que decir pero hay grupos que no ves que no que se mueven entre ellos/ que llevan tiempo aquí que casi no salen nada: / y hay algunos como Javid este lleva: medio año aquí | el tío habla bien | habla bastante bien y me pregunta quiero encontrar un curso para trabajar como de: no sé qué sabes? y esto y en inglés y de lo otro y bueno hay bastantes así también | y no tampoco sé por qué unos son as- o sea: no sé si unos han estudiado y los otros no | no sabría decir | supongo o relaciono los que son así porque han estudiado más

(E23_E001: 313-324)

Desde la perspectiva de Santiago y Agustín, solo un porcentaje pequeño iba a clase porque realmente quisiera aprender y tuviera la intención de relacionarse con autóctonos. Ambos informantes utilizaban cifras, quizás para constatar su percepción. Para Santiago solo había un cinco por ciento interesados en aprender “for the purpose of the: if there is no compulsory the certificate of the Spanish language/ I think only five per cent people would be here” (E12_S002: 647-648), mientras que para Agustín se trataba de un diez por ciento, como dijo en dos ocasiones.

No obstante, la experiencia de Rocío con pakistaníes en su clase de *Castellano 2* había sido distinta. Anteriormente había dado clases particulares a estudiantes europeas y no había encontrado diferencias entre unos y otros; tanto pakistaníes como las otras

estudiantes tenían el mismo objetivo, vivir en España, y esto quedaba reflejado en su interés en el estudio de la lengua.

Según Lucía, que normalmente tenía latinoamericanos en sus clases de primer curso de catalán, la gente solía continuar por dos razones: la primera, porque salían motivados, ya que en poco tiempo habían aprendido a comunicarse con herramientas básicas (vocabulario de la familia, la ropa, el presente de indicativo, etc.). La segunda, porque la gente había hecho una “colla d’amics” con los que intentaban matricularse de nuevo hasta el tercer curso básico: “de fet l’oferta que hi ha al Consorci va molt lligada a la demanda | A b1 b2 i b3 tens molta demanda i hi ha molta oferta/ i a mesura que pugues els nivells l’oferta va minorant (E19_L001: 64-67)”. Los cursos que ofrece el CPNL son normalmente intensivos y el módulo de catalán básico consiste en tres cursos: B1, B2 y B3. Creemos que quizás esta manera de programar los cursos motivaba la continuación de los estudiantes.

Por otro lado, Marc, no sentía lo mismo con los pakistaníes. Al principio se apuntaban muchos, pero luego el número iba decayendo.

M: hi ha molts problemes d’assistència és a dir | comencen trenta-cinc | i acaben dotze | i: i dels dotze n’aproven set | o: o vuit i dels vuit / que passin a b2/ perquè clar el b2 no es fa a l’associació | es fa/ | com el b2 que vas fer tu per entendre’ns no? |(si tu estaries amb un pakistanès) per tant n’hi ha que ja que no hi volen anar/ perquè ja surten del seu cercle | llavors ja no hi van però els altres dels vuit quatre/ van a b2 i acaben/ o sigui és un (percentatge) súper baix de gent que acaba però no/ jo m’he trobat alumnes | ex alumnes que van fer b1/ que han acabat b3

I: ah molt bé

M: que parlen que estan super contents que són els més espavilats

I: però: sempre=és una minoria=

M: =els costa= molt/

(E21_M001: 228-248)

Según Marc, por tanto, había dos tipos de estudiantes pakistaníes: los que abandonaban el curso después de hacer el B1 (la mayoría) y los “más espavilats”, que continuaban (la minoría).

7.5. Síntesis del capítulo

En este segundo capítulo de resultados hemos establecido una relación entre las vidas de Alfonso, Santiago y Agustín y sus

percepciones sobre la lengua, que hemos triangulado con las de otros informantes.

Gracias al estudio longitudinal de los tres casos, hemos podido comprobar que las actitudes respecto a la lengua, tanto del aprendizaje como del uso, fueron cambiando a lo largo del tiempo. De manera general, por un lado, todos los informantes habían pasado de hablar conmigo en inglés a interesarse por que habláramos en castellano. Por otro, habían desarrollado algunas estrategias autónomas para avanzar en el aprendizaje de la lengua fuera de las clases.

En primer lugar, intentamos identificar *de qué manera, con quién y en qué contextos*, nuestros informantes y otros pakistaníes usaban la lengua. Para ello, examinamos la incidencia de la *competencia comunicativa* en relación al establecimiento de relaciones sociales con los autóctonos. Agustín y Santiago creían que la mayoría de los pakistaníes no podían hablar bien el castellano por la falta de educación en su país y, por tanto, la falta del hábito de estudio. Con Alfonso observamos algunos de los inconvenientes que suponía una competencia baja en la lengua, como el número de *contextos* en los que la utilizaba (en clase o en las tiendas) o la necesidad de la ayuda de la comunidad para hacerle de traductor en algunos contextos de su vida diaria. Por tanto, la competencia comunicativa en castellano de los informantes determinaba, cuantitativa y cualitativamente, la relación con los autóctonos. Aunque para este informante el apoyo pakistaní era un aspecto positivo, para Santiago, por ejemplo, suponía un gasto más que añadir a otros derivados del proceso migratorio.

En segundo lugar, observamos los factores *socio-psicológicos e ideológicos* que influían en la decisión de estas personas para relacionarse con autóctonos. En primer lugar, la *religión* parecía ser la causa por la que ni Agustín ni otros pakistaníes se comunicaban con españoles. Por un lado, descubrimos que Agustín solo quería vivir con gente de su país porque, según él, aquí todo el mundo comía cerdo. Por otro lado, a partir de nuestra experiencia en la casa de Agustín, observamos que no hablaba con mujeres porque su religión se lo prohibía. Igualmente, los preceptos de la religión afectaban, directa o indirectamente, también al *tipo de estudiantes* que asistían a las clases de lengua en España.

El *miedo* a hablar parecía ser otro elemento por el que a los pakistaníes les costaba relacionarse con los autóctonos y por tanto

se creaba una *distancia social* entre los grupos. Aunque muchos hablaran castellano, los pakistaníes sentían un complejo derivado de su competencia en la lengua, tanto oral como escrita. Santiago añadía que ese miedo además encerraba una percepción de *desigualdad social*, por la que los pakistaníes se sentían inferiores racial, lingüística y socialmente, sobre todo en *contextos burocratizados*.

En tercer lugar, a partir de las experiencias de nuestros informantes y de las de algunos profesores, por un lado, examinamos qué *factores sociolingüísticos* incidían en el aprendizaje de estas personas dentro y fuera de la clase. Al mismo tiempo, quisimos observar qué estrategias, a pesar de las dificultades encontradas en este contexto, utilizaban algunos de nuestros informantes para aprender la lengua fuera de la clase.

Primero, intentamos comprender cómo el *proceso migratorio*, a través de la búsqueda de referentes culturales, las motivaciones y la edad para salir del país, habían determinado la manera en que los protagonistas de nuestras historias se acercaban al castellano y al catalán. Los tres habían llegado a Barcelona en busca de un futuro mejor por lo que su prioridad no era aprender la lengua. En este sentido, la responsabilidad para con la familia en Pakistán, que les provocaba *estrés*, era un punto clave para entender esa preocupación por trabajar. Igualmente, los favores entre las *redes familiares* en el país receptor limitaban el contexto en el que se movían, por ejemplo en el caso de Agustín y Alfonso. Sin embargo, el primero señalaba que la única manera de promocionarse y destacar en la sociedad española era hablar bien la lengua, aunque para ello primero tuviera que pasar por trabajos inestables o mal remunerados.

Seguidamente, a partir de la experiencia de un profesor de catalán en clase con pakistaníes, desarrollamos en qué medida el valor de la *lectoescritura* era concebido tanto en Pakistán como en España. Agustín nos explicó cómo en su país a la gente no le gustaba leer y esto incidía negativamente en su interés por estudiar. Por otro lado, a pesar de este “mal hábito” observamos que los pakistaníes conocían el valor social que leer y escribir tenía en nuestra cultura y por eso mentían en las clases (“fan veure que escriuen”).

Finalmente, describimos las habilidades lectoescritoras de algunos informantes a través de las experiencias de Alfonso, que solo leía en mi clase, o de Bernabé, que no leía el periódico porque no comprendía el lenguaje escrito. Aunque también analizamos la

tensión entre lo que ocurría en algunos cursos enfocados a la realización de actividades gramaticales y la opinión de los alumnos, que buscaban actividades orales. Por último, con el caso de Agustín, observamos que el poco manejo de las tecnologías limitaba *la participación en la C2*.

A continuación, *dentro del aula* y a partir de la experiencia de Marc, abordamos las *dificultades* que los pakistaníes se encontraban en este contexto, como comprender las instrucciones de un ejercicio o el *input* presentado de manera multimodal. Esto nos permitió observar que, quizás por los contextos previos de aprendizaje o como decía Marc porque “és un altre sistema”, los estudiantes pakistaníes no eran capaces de entender lo que se les pedía.

Pero otra hipótesis que surgió tiene que ver con lo que para Cassany (en prensa) y los Nuevos Estudios de Literacidad significa comprender un texto: identificar la intención del autor, comprender el contexto con que se vincula el texto o las características de este, entre otros. Por tanto, el hecho de que estos estudiantes supieran leer o escribir en otros idiomas no quería decir que pudieran transferir esta destreza al aprendizaje del castellano. Además, leer no consiste solamente en recuperar contenido o hacer inferencias sobre el significado sino en descubrir otros elementos que componen un texto, como el propósito, la característica del texto, el poder, los roles o las identidades. Así, considera que cada comunidad cuenta con maneras particulares de leer y escribir y le dan un valor social diferente.

Finalmente, dentro de este apartado, analizamos las situaciones personales de cada informante para estudiar la lengua. A través de los casos de Agustín y Santiago, descubrimos que ambos informantes habían desarrollado algunas formas de *aprendizaje autónomo* fuera de la clase: el primero se apoyaba en el uso del diccionario y el segundo provocaba conversaciones con un tipo de interlocutores concretos. Así, en ambos casos, conocer la lengua del país significaba obtener *autonomía* e *independencia*, algo que les faltaba en sus países.

Aunque el caso de Alfonso resultó ser menos representativo, observamos cómo él mismo había aprendido castellano en Madrid, aunque no hablara con autóctonos. Comprobamos así, en palabras de Qureshi (2009), que el perfil del pakistaní inmigrante en España es un hombre joven, de espíritu emprendedor y de superación personal. Asimismo, en este apartado vimos cómo la

formación previa en otros idiomas suponía un avance para los profesores, por considerarse un *elemento facilitador* para aprender castellano o catalán dentro de un contexto formal, y una *estrategia* para los estudiantes, por su concepción de la manera de aprender (memorización, uso real de la lengua).

Por último, en el apartado de *motivaciones* intentamos comprender qué factores personales motivaban a los pakistaníes a estudiar el castellano y el catalán. Para ello, en primer lugar, describimos las percepciones que nuestros informantes tenían de las clases de lengua en nuestro país, según las expectativas a partir de sus *culturas de aprendizaje*.

Asimismo, a través de sus experiencias presentes (los deportes, la confianza, el trabajo, el reconocimiento de los autóctonos), todos los informantes habían vinculado, quizás inconscientemente, su motivación para estudiar con el *uso real de la lengua*. En tercer lugar, establecimos una relación entre las expectativas de vida en el futuro de estas personas con la motivación para continuar su estudio de lenguas, como promocionarse en la sociedad española (sacarse el carnet de conducir, trabajar para una empresa autóctona) o vivir en otros países (estudiar francés o inglés).

A continuación abordamos las motivaciones para aprender catalán. Según nuestros informantes, el catalán era difícil y a veces se percibía como un dialecto. Sin embargo, para Agustín, por ejemplo, suponía una mejor vida laboral, como formar parte de la “policía secreta”. Por último, en este apartado, a partir de las percepciones de profesores y coordinadoras de dos centros, presentamos los dos tipos de estudiantes que, para ellos, asistían a los cursos de lengua: los que buscaban “el certificado” o los que necesitaban la lengua para trabajar. Los pakistaníes, según Agustín y Santiago, solo buscaban conseguir el *certificado de asistencia* de los cursos de lengua, y así obtener el permiso de residencia a través del arraigo social. El otro grupo estaba constituido por una necesidad, la del trabajo, que a su vez fomentaba un aprendizaje más rápido.

Finalmente, a partir de los hallazgos presentados en este capítulo, con los datos de nuestra experiencia en la clase y el discurso de nuestros informantes (primarios y secundarios), nos proponemos presentar un retrato del perfil de un estudiante pakistaní adulto. Aunque reconocemos que no es posible representar a todos y cada uno de los pakistaníes que asisten a clase de lengua en Barcelona, creemos conveniente sintetizar de esta forma lo que

para profesores, pakistaníes y otras personas significa ser *estudiante pakistani*, tanto dentro como fuera del aula.

En el aula de castellano o catalán, la mayoría de los estudiantes son hombres de entre treinta y cuarenta años y asisten a los cursos motivados por tres razones. La primera, la mayoría, necesitan el certificado de asistencia que se expide en los centros educativos. La segunda, son personas que cuando asisten al centro ya están trabajando y necesitan la lengua para comunicarse en su trabajo. Por último, la minoría, tiene otro tipo de intereses personales como promocionarse en la sociedad y conseguir mejores trabajos o porque consideran que la lengua es necesaria para poder sobrevivir en la sociedad. La gran mayoría de pakistaníes solo asiste al primer curso básico porque o bien solo necesitan el primero para la obtención del certificado o bien perciben que el aula es solo un impulso para aprender la lengua y a partir de ahí pueden desarrollar un aprendizaje autónomo, del uso real, de lo que necesitan o les interesa en su vida diaria.

Durante su aprendizaje en el aula, la ayuda comunitaria se presenta en forma de ayuda entre iguales. Los unos se corrigen a los otros y se dicen las respuestas a las tareas, además de traducirse las instrucciones. La mayoría tiende a utilizar la repetición como herramienta memorística, entiendan o no lo que está diciendo. Muchos pakistaníes han aprendido árabe mediante la memorización y solo con el objetivo de aprender los versículos del Corán. Algunos también han aprendido el inglés de esta forma. Por tanto, los profesores piensan que la metodología convencional en la enseñanza de idiomas no resulta efectiva en ninguno de sus formatos: la multimodalidad, como la presentación de nuevo vocabulario o acciones a través de imágenes, texto y escritura, ni la realización de ejercicios mecánicos o enfocados a la gramática.

El conocimiento de otros idiomas parece ser facilitador cuando el aprendizaje parte de un contexto formal, al estilo occidental o cuando se utiliza como herramienta para conocer el significado de las palabras (por medio de un diccionario, por ejemplo).

El valor que se le da a la lectura y a la escritura en su país no es el mismo que en el nuestro. El pakistani reconoce su importancia aquí y por eso “hacen ver como que escriben”. No obstante, esto les hace sentir vergüenza porque consideran que su español no es el legítimo y tienen miedo de que les corrijan. Consecuentemente, este sentimiento les hace sentirse inferiores por no poder

desenvolverse en la lengua que les permite el acceso a otros recursos (médico, la obtención de papeles, etc.).

Capítulo 8

LOS CONFLICTOS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN DE LA ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

8.1. Introducción

En el capítulo anterior describimos las percepciones sobre el aprendizaje de lenguas de los inmigrantes pakistaníes, desde su perspectiva y la de otros informantes. A partir de su relato y otras observaciones etnográficas, pudimos constatar algunas de las dificultades, estrategias de aprendizaje y motivaciones para estudiar castellano o catalán. Tanto en el capítulo 6 como en el 7, observamos que a veces la diferencia en las perspectivas o expectativas sobre las cosas, provocaban rechazo, incomprensión o sentimientos de desigualdad social.

Como vimos en el capítulo 3, el concepto de *conflicto* o *desencuentro* comunicativo se toma de la vida cotidiana y se define como un fallo al comunicar o interpretar un enunciado. Anteriormente, dependiendo del punto de vista desde el que se analizaba o estudiaba, se enfatizaban unos aspectos u otros, o se culpabilizaban a unos u otros interlocutores. Por el contrario, el conflicto se concibe aquí como un proceso cooperativo. No nos interesa, por tanto, identificar quién causó el desencuentro sino cómo los participantes, cooperativamente, lo crearon y resolvieron, pero también qué consecuencias tuvo.

Las conversaciones, tratadas aquí como unidades de interacción social o eventos de habla situados, provienen del corpus de entrevistas etnográficas grabadas con Alfonso, Agustín y Santiago. Es así como, con el análisis de la interacción entre una española (la investigadora), y tres pakistaníes (los informantes) que se comunican en una lengua franca, se pretende:

1. recoger los elementos que inciden en la comunicación, y
2. reconstruir las estrategias que los interlocutores ponen (o no ponen) en juego para reparar un conflicto comunicativo.

Este capítulo queda dividido de la siguiente forma. Por un lado, se presentan los resultados generales de las diez entrevistas y, por otro, se proporcionan tres ejemplos de manera detallada. En la primera parte, se expone el tipo de expresiones lingüísticas que, en la interacción, manifestaban que se había producido un conflicto. A continuación, se describe el origen o la causa de los conflictos encontrados, las fases de resolución y las consecuencias.

En la segunda parte, seleccionamos tres ejemplos con el objeto de ilustrar la variedad de factores que inciden en las causas, la resolución y las consecuencias de un conflicto. Como vimos en el capítulo 4, los datos que obtuvimos de Alfonso son, además de menos cuantiosos, menos relevantes para el análisis de conflictos. Por tanto, dos de los ejemplos proceden de las entrevistas con Agustín (ejemplo 1 y ejemplo 3) mientras que el otro pertenece a la primera entrevista con Santiago (ejemplo 2).

Los ejemplos muestran un acercamiento micro y macro que combinan las disciplinas que desarrollamos en el apartado teórico como el Análisis de la Conversación, el Análisis del Discurso, la Sociolingüística Interaccional y la Pragmática Intercultural. Es decir, se presenta un análisis detallado de la interacción y se vincula al contexto social más amplio del que proviene, que se triangula con el resto de los datos etnográficos recogidos en esta tesis. Por esta razón, en el estudio de ejemplos concretos se describen otros factores contextuales (tanto desde el punto de vista de Hymes, 1971, como del van Dijk, 2003b, 2004, 2007b) y etnográficos (conocimiento de fondo o percepciones de los participantes, experiencias), que ayudan a comprender, en algunas ocasiones o que explican, en otras, el significado del discurso.

8.2. Identificación, origen y tipología

En los dos apartados siguientes se aportan los hallazgos empíricos de las palabras o expresiones lingüísticas que, por un lado, sirvieron para detectar los desencuentros y, por otro, indicaban las causas que lo provocaron. Finalmente, teniendo en cuenta estos

dos aspectos, se diseñó un modelo, basándonos en algunos de los autores del capítulo 3, y que recoge los tipos de desencuentros que se produjeron.

8.2.1. ¿En qué se nota que ha habido un desencuentro?

En las diez entrevistas se identificaron expresiones lingüísticas que demostraban que algún problema había ocurrido, concretamente, expresiones en que uno de los interlocutores reflejara no haber entendido (“*what?*”, “*I don’t understand*”, “*I didn’t understand that*”). De igual modo, se identificaron perturbaciones en el curso de la conversación: incoherencias entre preguntas y respuestas, desviaciones como repeticiones y circunloquios, tono de voz, signos de inseguridad, etc.

Como vimos en el capítulo 3, a veces esta etapa se considera la misma que la de reparación, porque a través de estas expresiones el hablante manifiesta su incomprensión y, por tanto, su intento de reparación. Sin embargo, consideramos que las reparaciones tienen varias fases y la de identificación es solo la primera de todo el complejo de esta parte (ver apartado 8.3.).

Los casos que fueron detectados por el analista pero no se hicieron explícitos en la conversación se clasificaron como ‘desencuentro sin resolver’ y no se incluyeron dentro de nuestro corpus de conflictos, ya que esto quiere decir que:

- a) los interlocutores no fueron conscientes, o
- b) los interlocutores fueron conscientes pero no lo consideraron importante

Solo si los propios interlocutores lo hicieron relevante en la conversación consideramos que se había producido un conflicto. Evidentemente, cuando dos personas no resuelven un conflicto (por no haber sido conscientes o por haberlo sido pero haberlo dejado pasar), las consecuencias pueden ser mucho más graves que cuando se hace explícito. A veces los estereotipos o juicios de valor que se realizan sobre las personas resultan de un conflicto previo que quizás inconscientemente ha quedado grabado en la memoria e influye en nuestra manera de actuar en futuras ocasiones. Pero por la dificultad de encontrar estos casos, que

requieren un análisis cognitivo, y por el tipo de datos con el que contamos (datos orales de interacciones) nos dedicamos solo al estudio de casos manifiestos en la conversación.

En la siguiente tabla, se muestran las expresiones o estrategias lingüísticas más frecuentes encontradas en el total de las diez entrevistas etnográficas.

Tabla 36. Expresiones lingüísticas y estrategias que indican conflicto

Contexto sobre el que se realiza la estrategia	Tipo de estrategia o expresión lingüística	Ejemplos de expresiones lingüísticas concretas
Sobre el contexto interaccional inmediato	(1) Preguntas o expresiones explícitas de incomprensión sobre lo que ha dicho el interlocutor	<i>what?</i> <i>what's the meaning of that?</i> <i>but what do you mean by X?</i> <i>ah I thought you were saying X</i> <i>I don't understand you mean X?</i> <i>that woman?</i>
	(2) Repetición parcial de la frase emitida por el interlocutor o repetición de la palabra o frase que se cree haber entendido (y a veces entonación ascendente)	<i>everything from/?</i> <i>in the what?</i> <i>you were where?</i> <i>from the dock?</i> <i>you don't like what?</i> <i>my wife's name?</i> <i>in where sorry?</i>
	(3) Expresiones explícitas en las que un hablante manifiesta que lo que está diciendo no está siendo comprendido por su interlocutor	<i>it's not finished my question</i> <i>no, you don't understand that's not what I mean</i>
	(4) Expresiones negativas, tajantes, concesivas, <i>disclaimers</i> , enfatizaciones o interrupciones que muestran desacuerdo o sorpresa sobre lo que un interlocutor está diciendo (sobre opiniones o la veracidad de las cosas)	<i>A: I don't like this / B: but this is normal</i> <i>A: = no no no no no tanto / B: es verdad / A: no no / B: no es verdad?</i> <i>cómo que no? por qué no? no entiendo</i> <i>don't you think it's crazy?</i> <i>NO, YO NO DIGO QUE...</i> <i>YES but a:</i> <i>but it's not a joke</i> <i>you think so!/?</i>
Intertextualidad (contextos o entrevistas previas)	(5) Referencia a entrevistas o conversaciones anteriores en las que se comentan ideas o enunciados que fueron malinterpretados	<i>no, I didn't say that</i>

La tabla anterior queda dividida en dos grandes grupos: estrategias sobre el contexto inmediato y estrategias intertextuales. El primer grupo, sobre el contexto inmediato, se refiere a que el conflicto se puede identificar en el turno anterior. Las tres primeras estrategias o expresiones lingüísticas indican que el origen del desencuentro se puede producir por las siguientes razones (ver apartado 8.2.2.):

- desencuentros de tipo fonológico: en la pronunciación (*mispronunciation*), oír mal (*mishearing*),
- complejidad o incorrección sintáctica,
- violación de las máximas griceanas,
- vocabulario: significado desconocido o uso inesperado / diferente de una palabra,
- cambio de código (*code-switching*),
- sintaxis (complejidad, incorrección, competencia en la L2),
- uso de deícticos (incorrección, ausencia, malinterpretación),
- discurso implícito (evitar decir algo, rodeos, eufemismos) y otro tipo de implicaturas,
- expectativas diferentes, y
- falta de atención.

En el último subgrupo (4), encontramos expresiones causadas por:

- choques ideológicos: sobre la normalidad o veracidad de las cosas, creencias, presuposiciones, etc.;
- desencuentro pragmático: interpretación de la intención, implicaciones, actos amenazantes a la imagen;
- risas: con ellas nos referimos a dos tipos de risas:
 - Risa nerviosa: en la investigación de Codó (1999a) se identificaron algunos tipos de risa que demostraban vergüenza o disculpa por parte de uno de los interlocutores durante una interacción problemática entre HN y HNN. En el análisis de nuestros datos, las risas se produjeron para cambiar de tema o mantener la imagen a raíz de una situación conflictiva.
 - Risa inadecuada: el interlocutor A se ríe pero el interlocutor B no cree que la risa sea apropiada y lo reprocha.

El segundo grupo, estrategias intertextuales, se refiere a que el conflicto se produjo en conversaciones anteriores, pero se expresa en la interacción del momento. Las causas del conflicto coinciden con las que hemos descrito en el grupo sobre el contexto inmediato.

8.2.2. ¿Cuál fue el origen de los desencuentros?

A partir de los modelos y la tipología de desencuentros que observamos en el capítulo 3, presentamos las causas principales que provocaron los conflictos entre informantes e investigadora (ver tabla 37).

Tabla 37. Taxonomía de los conflictos extraídos del corpus de entrevistas según la causa que los originó

Causas	Tipología
<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de turnos: evasión de preguntas, interrupciones, solapamientos, falta de atención, máximas griceanas, etc. - Gestión de temas: reiteraciones, cambios bruscos, incoherencias (pregunta-respuesta), etc. - Actos de habla corteses y actos de habla descorteses. 	Desencuentros operacionales (House, 2007)
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas lingüísticos (fonológico, sintáctico y léxico): errores en la pronunciación (<i>mispronunciation</i>), oír mal (<i>mishearing</i>), entonación, vocabulario (desconocimiento), complejidad sintáctica (dobles negaciones, deícticos, etc.). 	Desencuentros lingüísticos y paralingüísticos (Gumperz, 1992; House 2007).
<ul style="list-style-type: none"> - Estatus y poder: <i>nosotros vs. ellos, disclaimers</i>, etc. - Percepciones sobre el mundo - Asunciones y presuposiciones - Creencias (normalidad vs diferente, temas tabúes, etc.) 	Desencuentros ideológicos (van Dijk, 2003, 2011 y Coupland y cols., 1991).
<ul style="list-style-type: none"> - Provocado por uno de los interlocutores (por ejemplo, para provocar la risa en el otro). 	Desencuentros estratégicos (House, 2007).
<ul style="list-style-type: none"> - Estilo comunicativo - Actuación sociopragmática - Indicios de contextualización (<i>contextualization cues</i>) - Relación hombre-mujer - Convenciones en los saludos - Tratamiento de los temas, implícitos y eufemismos - Actos de habla - Conocimiento de fondo (<i>background knowledge</i>) o compartido - Metáforas - La risa y el silencio, la ironía - Mentiras sociales - Alternancia de códigos (<i>code switching</i>): árabe, inglés y castellano - Expectativas, normas y valores 	Desencuentros interculturales (Coupland et al., 1991; Gumperz, 1992; House, 2007).

Como se observó en el capítulo 3, no es posible establecer categorías fijas ya que, para un mismo conflicto, pueden estar interviniendo varios factores (a veces simultáneamente). Por ejemplo, un conflicto provocado por la gestión de turnos, puede tratarse de un mero conflicto operacional o conversacional, pero también puede ser debido a un desencuentro intercultural (por la diferencia de estilos comunicativos). Por tanto, la clasificación que presentamos no pretende delimitar las causas que provocan un conflicto sino presentar los resultados de manera ordenada y clara.

Con el objeto de interpretar la tabla anterior, veamos el siguiente ejemplo de una conversación entre Agustín (AG) y la investigadora (I):

1. **AG:** oh cuando veo que gente *education* muy bueno muy arriba
2. **I:** mmh
3. **AG:** que no hay *education* mismo que noche que no hay luz
4. **I:** {[riendo] vale entiendo} sí bueno! y entonces otras personas que
5. están casados con otras personas de Pakistán
6. **AG:** sí
7. **I:** por ejemplo amigos tuyos que están casados con mujeres
8. españolas

(E9_AG004: 248-255)

Este fragmento, extraído de la cuarta entrevista con Agustín, ilustra un ejemplo en el que la comunicación es efectiva porque existe una conversación previa (E6_AG001) en la que se trata el mismo tema, donde sí hubo un desencuentro. Sin embargo, se solucionó y es por eso que ahora ambos interlocutores ya no necesitan negociar el significado de lo que, aparentemente, puede resultar extraño al lector (línea 3).

En la entrevista E9_AG001, los interlocutores encontraron dificultad en comprender la metáfora que AG utilizaba para referirse a las personas que no tienen educación. En aquella ocasión, AG dijo: “teachers get us out from the dark”. Tras varios turnos de negociación, I pudo entender que la intención de AG era establecer una analogía entre la oscuridad de la noche y la falta de educación. En aquel momento, el uso de las metáforas, la complejidad sintáctica y las expectativas, causaron un conflicto. Sin embargo, en este momento no se produjo, a pesar de la incorrección sintáctica y la alternancia de códigos, porque los interlocutores compartían conocimiento sobre un tema que había sido previamente abordado. Veamos el fragmento concreto donde sí se produjo el malentendido:

1. **AG:** why education is necessary? education/ ||| the parents | born us
2. "nacer" us
3. →I: in the what?
4. **AG:** in the English/
5. I: ==in English? yeah?
6. **AG:** ==born
7. I: ==born yeah
8. **AG:** in the Spanish *nacer*
9. I: *nacer/ yeah/*
10. **AG:** parents *nacer* us | and the teacher bring us out/ from the dark
11. →I: from the what/? =from the dock?=
=from the dark=
12. **AG:** =from the dock=
13. →I: from the dock?
14. **AG:** d-a-r-k
15. I: d-a-r?
16. **AG:** k
17. I: =e?=
=now= no now at night it will be dark
18. **AG:** ah! dark dark | ok
19. I: {[laughing] you understand?}
20. **AG:** {[laughing] yeah I'm sorry} ok ok
21. I: the teacher come out us from the dark
22. **AG:** the teacher comes from the dark/?
23. →I: yeah
24. **AG:** m:
25. I: because
26. **AG:** =={[laughing] what's the meaning of that?}
27. →I: we learn education
28. **AG:**

(E5_AG001: 639-669)

Este ejemplo nos sirve además para comprender la dificultad que suponía la comprensión entre la investigadora y los informantes durante su comunicación en inglés, ya fuera por el nivel de competencia en el idioma o por la diferencia en el inglés de los participantes. En el ejemplo anterior observamos varias dificultades por las preguntas de clarificación de la investigadora (I) en las líneas 3, 11, 13 y 23. Los problemas se producen por los siguientes motivos:

- El significado de “born” que en inglés necesita el verbo “to be” delante pero que en este caso se utiliza sin él, es decir, solo se usa el participio. Además, se traduce al español como “nacer” y se pone como agente a “parents”.
- El uso de la metáfora y el significado de “bring out” cuando en realidad se quiere decir “take out” pero se confunden, quizás por la cercanía del significado de estos dos verbos por separado “take/bring”.
- Por la pronunciación de “dark”, que induce a la investigadora a creer haber oído “dock”.
- Por el significado del verbo compuesto “come out”, de nuevo confundido con “take out”, y la estructura sintáctica del

compuesto “come out” y el pronombre (“come us out”) cuando en realidad este verbo es intransitivo.

- La confirmación de AG a lo que I entiende “the teacher comes from the dark”, que omite el adverbio y el pronombre personal del enunciado de su interlocutor para conferirle la intransitividad.

Esto quiere decir que el hecho de haber aprendido inglés en lugares diferentes (en España y algunos países anglosajones para la investigadora y Pakistán para el informante) puede provocar problemas comunicativos relacionados con la pronunciación, la estructura sintáctica, el significado de las palabras, el uso de metáforas, etc. (para otro ejemplo, ver apartado 8.8.).

8.3. ¿De qué manera se cooperó para resolver el desencuentro?

En caso de que el conflicto fuera reparado, analizamos las expresiones lingüísticas y no lingüísticas o las estrategias conversacionales que se utilizaron para gestionarlo y que mostraban que se había solucionado (ver tabla 38).

Tabla 38. Fases de reparación

Fases	Descripción	Expresiones o estrategias conversacionales
1ª fase. Identificación	uno de los interlocutores identifica el problema	<i>what do you mean by X?</i> <i>I don't understand,</i> <i>what's the meaning of X?</i>
2a fase. Negociación	uno o ambos interlocutores intentan reparar el problema	Deletrear Reformular la pregunta Explicar la intención del interlocutor Dar ejemplos Usar sinónimos Definir Repetir Usar signos no verbales (gestos) Aclarar o explicar Traducir Expresar acuerdo Contextualizar la palabra o expresión Reír Rectificar Salvar la imagen: pedir disculpas, dejar hablar, etc.

<p>3ª fase. Resolución</p>	<p>una vez que el problema fue identificado y solucionado:</p> <p>a) Un hablante comprueba que su interlocutor ha comprendido</p> <p>b) Un interlocutor muestra que ha comprendido</p>	<p><i>do you understand?</i> <i>ok?</i></p> <p>Expresiones: <i>ok yeah; oh yes; ah ok!; yeah I get it; ok I didn't understand; ok, we could consider that; ok, yeah yeah yeah; ok, well yeah; ok, yeah sure; I think I understand what you mean</i></p> <p>Estrategias: repetición, corrección de una palabra, cambio de tono, recapitulación, etc.</p>
--------------------------------	--	---

La primera fase coincide con la tabla 37, en la que se muestran las expresiones que indican que ha ocurrido un conflicto. Para la segunda fase, exponemos un listado de estrategias conversacionales, que coinciden con las estrategias que un hablante no nativo? utiliza en la comunicación en una L2 (Riley, 1989; Dörnyei, 1995; Wogsawang, 2001). Según Dörnyei (1995) este tipo de estrategias, en especial las de tipo compensatorio, proporcionan al hablante planes alternativos para alcanzar su objetivo comunicativo y subsanar los problemas que puedan surgir.

Tras el análisis, advertimos que este tipo de estrategias fueron utilizadas tanto en las conversaciones en inglés (lengua extranjera para ambos interlocutores) como en castellano (lengua extranjera solo para los informantes). En definitiva, cuando dos personas con diferentes lenguas y culturas (o la misma lengua pero diferentes culturas) participan en una conversación, ambos utilizan el mismo tipo de estrategias (*'communication-enhancing devices'*; Dörnyei, 1995) que un aprendiz de una lengua extranjera (deletrear, ejemplos, explicación, etc.). Por último, la tercera fase contiene expresiones que muestran explícitamente que el conflicto ha sido resuelto y que los interlocutores han llegado a la comprensión mutua.

En la tabla anterior no incluimos las estrategias comunicativas para los desencuentros ideológicos porque, como dijimos, son más difíciles de resolver. Por ello, consideramos que estos necesitan una consideración aparte. Cuando tratamos conflictos provocados

por diferentes opiniones, que normalmente están basadas en ideologías, no nos referimos a que el conflicto se haya producido por la diferencia de opiniones sino por la manera en que se ha expresado el desacuerdo. Es, por tanto, la manera de decir algo, y no lo que se dice, lo que provoca el conflicto. Por ello, consideramos que un conflicto ideológico se resolvió porque se llegó a un acuerdo, los interlocutores se rindieron o cambiaron de tema. No obstante, en muy pocas ocasiones, el acuerdo significó que se compartiera la opinión del 'otro' sino que se prefirió llegar a un consenso por tres razones concretas:

- a) Porque se aceptó que existen otras maneras de ver las cosas.
- b) Por interés propio, como mantener la imagen, continuar la conversación, etc.
- c) Por el interés del 'otro', como salvar su imagen, no herir sus sentimientos, etc.

Este tipo de desencuentros nos resulta de especial interés porque la manera en que se gestiona tiene mucho que ver con la *conciencia intercultural* de los interlocutores (ver Littlewood, 2005). En otras palabras, los conflictos que pueden provocar mayores daños personales o sociales actúan positivamente en la conciencia de los hablantes. En esos momentos los hablantes adquieren una mayor reflexión sobre el posible daño que su manera de pensar está ejerciendo en otra persona que, por haberse socializado en un lugar diferente, no tiene por qué compartir.

De igual modo, y a la inversa, es quizás más grave un conflicto ideológico entre personas de la misma cultura ya que estas pueden llegar a sentir que, por compartir los mismos referentes culturales, historia, etc., se ven obligados a compartir las mismas ideas.

8.4. ¿Cómo incidió el desencuentro en la conversación y en los participantes?

En general, los conflictos afectan negativamente en la propia interacción. Dependiendo del tipo de conflicto, también perturban la relación social entre los interlocutores. Las consecuencias, tanto interaccionales como sociales, son observables en la conversación a través de elementos como los silencios, la pérdida del hilo temático, las digresiones, las interrupciones, las expresiones

faciales o gestuales que muestran incomodidad, etc. (Gumperz, 1992; Hinnenkamp, 2001).

Sin embargo, no todos los efectos derivados del conflicto que encontramos en nuestro corpus fueron negativos. En la siguiente tabla se presentan las consecuencias que provocaron los desencuentros en las entrevistas, tanto negativas como positivas.

Tabla 39. Consecuencias de los desencuentros

Consecuencias negativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ruptura de la comunicación: cambios bruscos de tema, interrupciones, digresiones (violación de máximas), pérdida del hilo, confusión ▪ Momentos incómodos o extraños, impaciencia ▪ Amenaza a la imagen pública (<i>face-threatening</i>), daño a los sentimientos del interlocutor ▪ Incremento del tono de voz ▪ Discusiones largas ▪ Estereotipos ▪ Rendición, sumisión ▪ Preguntas que quedan sin responder o mensajes que no llegan ▪ Conflicto sin resolver
Consecuencias positivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinción entre problemas comunicativos más o menos importantes ▪ Interrupciones breves ▪ Risas ▪ Auto-corrección (sintaxis, pronunciación, ritmo, etc.) ▪ Reconocimiento del problema (conciencia lingüística, paralingüística y/o intercultural) ▪ Aprendizaje: vocabulario, pronunciación, cultura (con C mayúscula) ▪ Aprendizaje de otras maneras de pensar o perspectivas ▪ Estrategias comunicativas: dar ejemplos, hablar más despacio, argumentar o defender opiniones, etc. ▪ Estrategias metacomunicativas: búsqueda y aclaración de intenciones o conceptos desconocidos ▪ Estrategias pragmáticas: mantener la propia imagen y salvar la del otro

Es importante señalar aquí que, aunque las consecuencias de un conflicto sean negativas, esto no quiere decir que queden sin resolver. Creemos, por tanto, que las consecuencias negativas más graves se producen cuando un participante cree que haber entendido (y su interlocutor que se le ha entendido) y ha sido el analista quien ha descubierto que no ha sido así. Por tanto, el conflicto ha quedado sin resolver.

Otra situación similar, y probablemente más grave, sería creer que ha habido entendimiento pero ni los interlocutores ni el analista han sido capaces de descubrir que no ha sido así. Pero, de acuerdo con el posicionamiento de esta investigación, queremos destacar las consecuencias positivas, que dividimos en los siguientes campos:

- Aprendizaje de lengua: vocabulario, pronunciación, corrección, explicación, uso de ejemplos, estrategias pragmáticas, de cooperación y metacomunicación.
- Aprendizaje intercultural: conciencia lingüística, paralingüística e intercultural, uso de la argumentación y defensa de opiniones, reconocimiento de la importancia del conflicto (dejarlo pasar sino es muy relevante)
- Otros: interrupciones breves, diversión.

Las dos primeras se caracterizan porque despiertan la cooperación entre en los interlocutores para negociar el significado. La última tiene un carácter más interaccional pero también contribuye a la construcción de la relación entre los interlocutores.

Estas son áreas de la comunicación que actúan simultáneamente ya que, por ejemplo, una persona que corrige su pronunciación, no solamente está mejorando su competencia en la lengua sino que está aumentando su conciencia intercultural. Dicho de otro modo, una persona aprende a cuidar su pronunciación en la interacción con una persona que habla otra lengua para ser mejor comprendido. Además, una pronunciación inadecuada también puede ayudar a establecer mejores relaciones sociales, ya que a veces se producen malentendidos humorísticos provocados por una palabra mal pronunciada que ha provocado la risa en ambos interlocutores.

Veamos ahora tres ejemplos concretos de desencuentros encontrados en el corpus de entrevistas con Agustín y Santiago.

8.5. Ejemplo 1: “perhaps you love with your mother a little bit\”

En la tercera entrevista, la investigadora (I) y Agustín (AG) están hablando de los sentimientos que se producen en un individuo cuando, después de un tiempo en el extranjero, vuelve a su país. I le había explicado su experiencia de ‘choque cultural reverso’ cuando volvía a España de Estados Unidos. Al contrario, AG sentía felicidad en el rencuentro con su país natal cuando volvía de visita mientras vivía en Arabia Saudí.

1 **AG:** but I think that a: if you feel that you are come back to
2 your motherland/
3 **I:** mmh
4 **AG:** perhaps your heart will be happy
5 **I:** YEAH NO I was happy =but a:=
6 →**AG:** =ok != I tell you and I ask you perhaps you love with
7 your mother a little bit\
8 **I:** yes/ {[laughing] obviously}
9 **AG:** huh?
10 **I:** {[laughing] yes/}
11 **AG:** =ok
12 **I:** {==[laughing] more than a little bit/
13 **AG:** why?
14 **I:** {[laughing] because she is my mother}
15 →**AG:** oh! you are the first woman and the first girl that I and
16 the first person/ I listen these words about the mother
17 **I:** WHY? no I think it's normal
18 **AG:** no
19 **I:** to me it's =normal=
20 **AG:** =it is= very difference with the me the people and the me and
21 you | I think the-there are the ninety | seven people | love with
22 mother | ninety nine per cent
23 **I:** yes/
24 **AG:** ok you are the three persons that you love with your
25 mother a little bit\
26 →**I:** NO | MORE than a little bit I said
27 **AG:** more than a little bit what mean a little bit? a little bit this
28 [showing "little" with his fingers]
29 **I:** yeah I said MORE
30 **AG:** ah | ok {[laughing] more} | ok ten per cent
31 **I:** NO I said MORE it means A LOT | do you understand
32 what I say?
33 **AG:** but why you don't | why you say the word little bit?
34 **I:** ==because you said a little bit | you said perhaps you
35 love your mother a little bit and I said MORE
36 **AG:** =oh!=
37 **I:** =than= a little bit
38 →**AG:** ok | {[in low voice] perhaps I wrong/}
39 **I:** yes I think you didn't understand
40 **AG:** {[in low voice] yeah perhaps}
41 **I:** yeah I'm saying that more than a little bit so that means a lot
42 **AG:** a lot
43 **I:** a lot
44 **AG:** ok [he sighs]
45 **I:** so I belong to the ninety | seven per cent
46 **AG:** ok
47 **I:** {[laughing] not to the three per cent}
48 **AG:** ok ok
49 **I:** so I was like WHY WHY people say THAT ok | now? yes
50 yes no no no no | it's the opposite the opposite
51 **AG:** ok I tell you two or three times that you love your mother | ok/
52 you say that's normal/
53 **I:** YEAH | it's normal that I love my mother || no? || {[laughing]
54 because she's my mother/}
55 **AG:** where where is the start of love?
56 **I:** puf who knows/?
57 **AG:** start of the love from the mother | ok?
58 **I:** yes and/?
59 **AG:** the mother love with their children
60 **I:** ==so if she loves me I love her | right?
61 **AG:** yes

62 I: because she cares for me /she gives me education so I love her
63 and also my father | it's different but also my father
64 AG: ok || a:
65 I: if I see that my mother is a good person/ I love her/ || right?
66 maybe I mean I've seen a lo- not a lot but there are some
67 mothers who are not =good=
68 AG: =cruel=
69 I: mothers they are cruel | those/ you don't love them | but
70 NORMALLY NORMALLY a mother loves her children/ so the
71 children love their mother/
72 AG: m:
73 I: {[laughing] do we do we agree on that?}
74 AG: I'm agree
75 I: {[laughing] ok ok} so yeah I think we didn't understand | it's
76 more\
77 AG: the first time I think you don't understand that you don't
78 love with your mother/
79 I: no no no no no no no | could be/ could be/ but no | it's not
80 the case | it's not the case
81 AG: ok
82 I: ok =so=
83 AG: =so= yes there's a feeling of my | country
84 I: mmh
85 AG: I think when I saw the land of my country | the location of
86 my heart is changed

(E8_AG003: 884-969)

Este fragmento está compuesto por 8 secuencias temáticas, que giran en torno a un mismo objeto de conversación: el amor hacia una madre. Por tanto, aunque dividimos el encuentro en diferentes secuencias, en realidad todas son epentéticas de una secuencia mayor.

- la secuencia 1 gira en torno a *la felicidad y la patria* (líneas 1 a 5);
- la 2 trata *querer a una madre* (líneas 6 a 14);
- la 3 aborda *la normalidad de las cosas* (líneas 15 a 26);
- la 4 describe “*a little bit*”: *el significado* (líneas 27 a 37),
- la 5 examina *mea culpa* (líneas 38 a 50);
- la 6 plantea *la normalidad de querer a una madre* (líneas 51 a 72);
- la 7 analiza *el acuerdo* (líneas 73 a 82) y
- la 8 estudia *mi vuelta a Pakistán* (líneas 83 a 86).

Todas estas secuencias, además, podrían ser epentéticas entre ellas, pero con el fin de ofrecer claridad al lector, hemos optado por tratarlas por separado. En los párrafos siguientes, revelaremos el hilo conductor entre unas y otras.

De forma general, en las primeras líneas AG asocia la vuelta a la patria (“motherland”) con la felicidad. Anteriormente I había explicado sus sentimientos contradictorios cuando volvía de Estados Unidos y así lo manifiesta de nuevo en su discurso (línea 5). Este momento en la conversación se muestran signos de incomodidad, pero no es hasta la línea siguiente donde realmente observamos que se ha producido un conflicto. AG establece una comparación entre la patria (“motherland”) y una madre (“mother”) con la intención de convencer a su interlocutora de que los sentimientos de amor hacia ambas son similares.

Detectamos que en ese momento comienza el conflicto por las subidas de tono, enfatizaciones, muestras de ideología (percepciones sobre la normalidad de las cosas), solapamientos e interrupciones, sucesión de turnos sin pausa, risas irónicas, etc. En la línea 38 se produce un cambio en el curso de la conversación y parece que AG ‘reconoce su culpa’. A partir de entonces, AG solo interviene con turnos de tipo continuador o regulador y repeticiones de algunas de las palabras emitidas por I. Un poco más adelante vemos el intento de AG por intervenir (línea 51), pero I mantiene el turno e AG continúa su posición pasiva con intervenciones fáticas o de acuerdo. Finalmente, este expone que ha entendido mal y decide volver al principio del tema que provocó el desencuentro.

Nivel micro

Al principio de este fragmento, *la felicidad y la patria*, AG quiere manifestar la felicidad que se siente cuando una persona vuelve a su país. Por esta razón, introduce un sinónimo de “country”, utilizado hasta ahora, que incluye la palabra madre (“motherland”). A continuación, AG incluye a su interlocutora en su discurso (“you feel”, “your heart”, “your motherland”) y establece una relación directa entre “feel”, “heart” y “motherland”, que comparten un atributo positivo (“happy”). I siente la fuerza de la palabra “mother” y muestra cierta incomodidad (línea 5): enfatiza sus palabras, se contradice (“YEAH NO”) y utiliza concesivas (“but a:”).

La transición a la segunda secuencia, *querer a una madre*, en la línea 6, viene dada por la pregunta que AG realiza de forma indirecta, en modo imperativo y con entonación descendente (“I tell and I ask you perhaps you love with your mother a little bit”). I se ríe y manifiesta que las palabras de su interlocutor son obvias. Pero a lo largo de la conversación detectamos que lo que ha dicho AG tiene un sentido diferente para cada interlocutor:

Proposición	Lo que AG dice	Lo que I entiende
AG: I tell and I ask you perhaps you love with your mother a little bit\ (líneas 6-7).	Quizás quieres poco a tu madre y por eso no entiendes lo que quiero decir con el amor hacia una patria	Si quieres algo a tu madre entenderás lo que quiero decir con el amor hacia una patria

De acuerdo con la respuesta de I, parece que esté pensando que AG ha utilizado algún tipo de figura retórica, como lýtotes, para dar a entender lo contrario de lo que ha afirmado. Pero observamos que la diferencia entre lo que se enuncia y lo que se entiende recae en la distinción entre “un poco” y “poco”. Tanto en inglés como en castellano “little” y “a little” pueden llegar a connotar significados opuestos. Para ejemplificar esta diferencia, consideremos los siguientes ejemplos:

- a) *There is little milk left*
- b) *There is a little milk left*

Ambos casos expresan que hay poca leche. Sin embargo, la diferencia entre uno y otro reside en la intención del hablante. En el primer ejemplo “little” tiene un significado negativo e implica que queda poca leche, mientras que “a little” tiene una connotación positiva e indica que queda algo (un poco), y quizás suficiente como para no ir de inmediato al supermercado a comprar más (al contrario que en el primer ejemplo).

Volviendo al fragmento que nos ocupa, I considera que AG está jugando con el lenguaje, posiblemente por el adverbio de duda “perhaps” al principio de su enunciado. Seguidamente, AG expresa sorpresa, interrogación o incredulidad a través de una interjección (“huh?”) pero I sigue riendo y se reafirma, en las líneas 9 y 10. La entonación ascendente parece expresar sorpresa ante la reacción de AG, porque cree que están hablando de lo mismo. Entonces este intenta robar el turno pero I interviene rápidamente para expresar cierta ironía: “more than a little bit/” (línea 12). AG piensa que I está utilizando “a little bit” con el mismo significado que él (“poco”) y o bien no capta la ironía (sigue pensando que “a little bit” es poco, por tanto “more than a little bit” sigue siendo poco) o bien la ha captado, pero entendería que I se está riendo de la idea de querer a una madre y por eso, para parecer graciosa, le añade “more”. Sea lo que fuere, AG está sorprendido y le pregunta la razón de sus palabras. I sigue riendo y contesta con lo que para

ella es una obviedad, pero se sigue sin desambiguar la frase que provocó el conflicto.

Proposición	La intención del hablante	Lo que el interlocutor interpreta
I: {=[laughing] more than a little bit/} (línea 12) (Quiero a mi madre) más que un poco (traducción literal)	Quiero mucho a mi madre (I)	Quiero poco a mi madre (AG)
AG: why? (línea 13)	¿Por qué quieres poco a tu madre? (AG)	¿Por qué quieres mucho a tu madre? (I)
I: {[laughing] because she is my mother} (línea 14)	La razón por la que quiero mucho a mi madre es porque es mi madre (I)	La razón por la que quiero poco a mi madre es porque es mi madre (AG)

Este malentendido provoca el reproche indirecto por parte de AG, lo que nos dirige hacia la tercera secuencia temática, *la normalidad de las cosas*. En su discurso, el informante se refiere primero a I con palabras específicas sobre su género (“woman”), su edad (“girl”), para luego incluirla dentro de una categoría más general, que además enfatiza (“person”). Todos estos atributos están precedidos del número ordinal “first”. Se recalca, así, que nunca antes había escuchado de alguien que quisiera poco a su madre. Pero I expresa que su opinión (quiere mucho a su madre) es válida y enfatiza la normalidad de esta.

Proposición	Lo que I quiere decir	Lo que AG cree que I quiere decir
I: WHY? no I think it's normal (línea 17)	Es normal que quiera a mi madre, no entiendo como dices que soy la primera persona que escuchas decir que quiere a su madre	Es normal no querer a una madre, no entiendo cómo no estás de acuerdo conmigo

La rotundidad con que, a continuación, AG niega la posición de I tiene un efecto tajante. Es un “no” libre de modificadores o minimizadores del tipo “creo que”, “no estoy seguro de”, etc. I repite su frase e intenta hacerla más personal concretando que desde su punto de vista todo es normal. AG entonces interrumpe para mostrar que la diferente es I y establece una comparación entre la gente en general (“people”), él mismo (“me”) y por último I (“and you”), todos ellos enfatizados para dejar claro quienes son las personas implicadas en este juego: “yo” estoy incluido en el grupo de los normales, mientras que “tú” perteneces a los diferentes.

	Lo normal	Lo diferente
Sujeto	El mundo (97-99% de la población)	El resto del mundo (3% de la población)
Predicado	Quiere a su madre	No quiere a su madre

El ‘juego de cifras’ (ver capítulo 1) es típico de los medios de comunicación y se utiliza, según van Dijk (2007a) para dar credibilidad a los datos que se presentan (además, AG termina su enunciado con una entonación descendente, lo que le da un sentido más categórico). Aquí I todavía cree que se la está incluyendo dentro del grupo de los normales (línea 23) puesto que AG habla de forma general sobre el porcentaje de personas que quieren a su madre. Pero en su siguiente turno AG especifica que ella se encuentra en el resto de los que no quieren a su madre. Es aquí donde I se da cuenta de que ha habido un malentendido. Levanta su voz y vuelve a repetir la frase que creó el malentendido: “NO | MORE than a little bit I said”.

Pasamos a la cuarta secuencia temática, *a little bit: el significado*, en la que a raíz del turno anterior, AG también se da cuenta de que el significado de “a little bit” ha creado la confusión y muestra, a través del lenguaje no verbal, lo que él entiende por “a little bit” (poco). I vuelve a repetir que lo que ella ha dicho es “más que un poquito” (que para ella significa “mucho”). AG recurre de nuevo al juego de cifras, pero además se ríe, pensando que “more than a little bit” sigue siendo muy poco (“ok ten percent”, línea 30). I niega, aumenta el tono de voz y le pregunta si realmente está entendiendo lo que ella quiere decir. Es así cómo AG vuelve a referirse a las palabras de I en la línea 12 donde esta usa “a little bit”. La respuesta de I es toda una acusación de que fue AG el primero que utilizó esa frase “you said X”, “you said Y”, en contraposición a lo que ella dijo “I said Z”. Lo que probablemente ninguno de los interlocutores percibió es que AG dice “why you say the word little bit?” y en la respuesta I dice: “because you said a little bit”. Queda demostrado que AG en realidad entendió “poco” (little bit) mientras que I entendió “algo” (“a little bit”), en sentido positivo.

Después de un intento de AG por robar el turno, pasamos a la quinta secuencia, *mea culpa*. En *sotto voce*, AG dice que probablemente (“perhaps”) fue él quien no entendió bien, pero

finaliza con un tono ascendente, que da la impresión de interrogación en vez de afirmación. Así, AG expresa duda sobre su culpa, pero I confirma que la culpa es de él, aunque relaja su tono de voz y minimiza la acusación a través del verbo de pensamiento "I think".

AG, de nuevo en un tono bajo, vuelve a admitir su culpa pero reitera su duda ("perhaps"). Parece que I capta esta duda porque vuelve a recalcar que para ella "more than a little bit" significa "a lot", que tanto AG como I repiten, aparentemente con intención de dejar claro el significado que I le había dado a su enunciado en la línea 12. Toda esta sucesión de interrupciones, incrementos de tono, interrupciones y esfuerzos por explicarse (por los intentos de robar el turno), han causado un agotamiento mental a AG, que a partir de la línea 44 solamente suspira y repite "ok" a todo lo que I dice. No obstante, esta sigue argumentando que ella entra dentro del grupo de los normales. Parece que no quiere que se la encasille dentro del grupo de los diferentes y por eso vuelve hacer uso de las cifras utilizadas por su interlocutor en líneas anteriores. Además, en contraposición al tono condescendiente de AG, esta lo sube para señalar su incompreensión ("WHY WHY") sobre lo dicho ("THAT"). Acto seguido, emite un enunciado lleno de contradicciones en las que el adverbio afirmativo "yes" se repite una vez, seguido por su opuesto "no", repetido cuatro veces, y reitera que lo que AG piensa es lo contrario de lo que ella ha dicho (líneas 49 y 50).

Aquí se produce un cambio a la secuencia 6, *la normalidad de querer a una madre*, en la línea 51, en la que AG vuelve a intervenir con un nuevo enunciado para indicar que ha entendido la intención de su interlocutora. I parece tomárselo como un nuevo reproche, quizás por la manera en que se dice ("you say that's normal"). I reanuda su argumentación sobre el porqué de esa normalidad, a lo que le añade risas y entonación elevada. En este momento se hace necesario reparar en las dos pausas de la línea 53. I dice que es normal que quiera a su madre. Al no encontrar acuerdo, requiere confirmación ("no?") pero sigue sin encontrar respuesta y cree, como indican sus risas, que su argumentación es obvia y normal.

En la línea 55, AG realiza una pregunta que parece sorprender a su interlocutora ("where is the start of love?"). Ahora parece que I también está cansada y contesta con una interjección española (a pesar de estar hablando en inglés): "puf" (ver Kramsch, 2009,

sobre las identidades que una persona adopta en diferentes lenguas). Sabemos que esta pregunta ha sido inesperada por su siguiente intervención como queriendo decir que no entiende a dónde quiere llegar AG con la respuesta que él mismo da a su pregunta (“start of the love from the mother”, línea 57).

En la línea 60, I parece hacer caso omiso de los argumentos de su interlocutor y empieza establecer condicionales, a modo de silogismos, entre el amor, la madre, el padre y los hijos. Todas estas reflexiones, que establecen agentes y pacientes que se mueven de un lado para otro (la madre, los hijos, el padre, etc.), y la entonación ascendente provocan, de nuevo, mínimas intervenciones en AG (“yes”, “ok”, “m”). Sabemos que está escuchando por alguna aportación de tipo léxico (“cruel”, línea 68), pero I asegura su turno aumentando el tono de voz sobre la normalidad de las cosas (“but NORMALLY NORMALLY, línea 69-70).

En la línea 73, secuencia 7, *el acuerdo*, la conversación vuelve a tomar un tono relajado. I se ríe mientras intenta asegurarse de que su interlocutor está de acuerdo con ella y, de este modo, enfatizar su inclusión en el grupo de la gente normal que quiere a su madre. Una vez que I ha obtenido lo que quería oír, se ríe. Esta es una risa diferente a la del principio del fragmento. En las primeras intervenciones I expresaba ironía en sus palabras, mientras que las últimas veces expresan alivio (línea 73 y 75): los dos han sido los culpables del malentendido (“we didn’t understand”) y están de acuerdo en que piensan lo mismo sobre el amor hacia una madre, que cierra con entonación descendente.

AG, aunque utiliza los sujetos incorrectamente⁵⁵, expresa que en un principio entendió lo contrario de lo que I intentaba decir: “the first time I think you don’t understand that you don’t love your mother”. I reacciona utilizando de nuevo la técnica de la negación múltiple. Primero, repite “no” siete veces y después, aunque reconoce la posibilidad de no querer a una madre, niega otra vez doblemente que sea así para ella. Es en la sexta vez que AG dice ok, cuando I parece querer cambiar de tema (línea 82).

En la última secuencia, *mi vuelta a Pakistán*, AG roba el turno y continúa hablando del tema que les había llevado a la confusión.

⁵⁵ Entendemos que AG quiere decir “the first time I think I undertood you don’t love your mother”. Ver ejemplo 3 (apartado 7. 8.) sobre el uso de AG de los pronombres personales.

Nivel macro

Hasta aquí hemos trabajado el conflicto desde una perspectiva micro, en un análisis turno por turno, como indican los estudios del AC. Pero como vimos en el capítulo 3, existe otro tipo de análisis más general que nos permite obtener una perspectiva macro de la situación en que se produce el desencuentro. En las siguientes líneas, gracias a la perspectiva etnográfica del estudio, podemos describir el contexto social y las hipótesis que giran en torno a este y el resto de los desencuentros.

A pesar de que esta era la tercera entrevista grabada con AG, investigadora e informante habían quedado en otras ocasiones en las que habían tratado temas polémicos o profundos, como por ejemplo, maneras de enfrentarse a la vida, la religión, los matrimonios concertados, etc. (ver anexo 3). Desde el principio AG mostraba ser una persona curiosa, con ideas muy claras sobre la vida, que realizaba preguntas directas sobre cuestiones que le inquietaban.

Por otro lado, al principio I había adoptado una postura más pasiva, intentando llevar a cabo su rol de entrevistadora. Sin embargo, con el paso del tiempo, la confianza y la reiteración de algunos temas en sus conversaciones, había provocado un cambio en su actitud. Con el paso del tiempo, las conversaciones entre I y AG habían adquirido un tono más espontáneo que las primeras entrevistas y quizás por eso en esta conversación, parecía importante para I dejar clara su identidad y la pertenencia a un grupo determinado, el de los 'normales'. De igual forma, observamos que al final de la entrevista AG adopta una posición de resignación. Tras el análisis del resto de entrevistas y encuentros informales, esta era una actitud típica de AG. Durante otros conflictos de carácter ideológico, AG, aunque también I, se rendía, cambiaba de tema o expresaba su incomodidad mediante algún elemento prosódico.

En un encuentro anterior a esta entrevista, Agustín hablaba, entre otras cosas, de sus relaciones familiares. Pedía permiso a su madre para todo, al igual que su mujer hacía con él. La investigadora había reaccionado explicando que eso mismo es lo que se hacía en la época de sus padres y que ahora se tenía más libertad, por eso ella tomaba sus propias decisiones. Quizás a partir de esta conversación ambos se crearon un juicio de valor negativo sobre la manera de actuar del 'otro' y las relaciones familiares. Esto también pudo haber influido en la manera en que

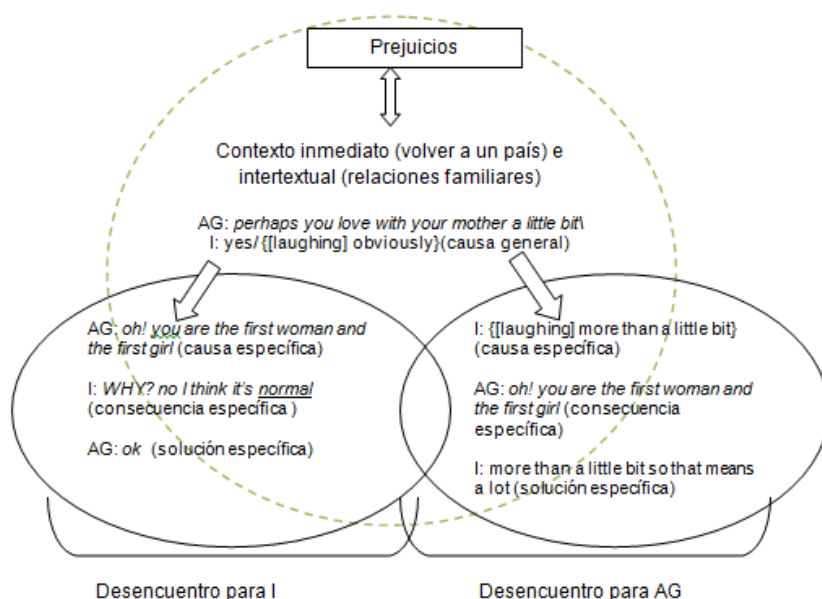
ambos interlocutores interpretaron el significado del fragmento anterior.

En la entrevista donde comprobamos mis interpretaciones, Agustín me explicó que había pensado que no quería a mi madre porque anteriormente le había explicado mi libertad para tomar decisiones, como muestra la interpretación del párrafo anterior.

Esquema del desencuentro

En el siguiente esquema se recogen los principales elementos interaccionales y contextuales de este desencuentro, según la estructura presentada para el análisis de resultados generales.

Figura. 7. Esquema del desencuentro “perhaps you love with your mother a little bit”



En este esquema hemos señalado los momentos interaccionales (enunciados) que consideramos más pertinentes para explicar este conflicto. Sin embargo, existen otras posibilidades de análisis que, por temas de espacio y claridad, no comentamos, pero que reflejamos a través de la permeabilidad (líneas discontinuas) que presentan los conflictos comunicativos en general. De igual modo, por medio de las flechas bidireccionales se muestra la influencia mutua que algunos elementos tienen entre sí. Queda plasmado

aquí, además, que este desencuentro se produce en ambos interlocutores y través de la intersección entre los dos círculos más pequeños se indica que el malentendido ocurre al mismo tiempo para ambos.

Origen

Este ejemplo ilustra un tipo de desencuentro que parece haberse originado por la interpretación de una oración (causa general), que genera un malentendido y termina siendo un conflicto de mayor envergadura: choques ideológicos, asunciones, reproches, prejuicios, amenazas a la imagen, etc. La reacción de I (sintaxis y risa) origina un conflicto para AG y, consecuentemente, la reacción de AG a la primera reacción de I (exclusión del grupo de los normales) provoca el conflicto para I.

También es probable que el conflicto haya surgido por el contexto inmediato anterior al fragmento expuesto. Como vimos, AG describía la vuelta a su país como un momento de felicidad, mientras que I mostraba sentimientos contradictorios de felicidad y tristeza en un momento similar. Por eso creemos que, entre otras cosas, es probable que este primer desencuentro de opiniones contribuyera a crear un malentendido posterior.

Reparación

El conflicto ocupa casi por completo los tres minutos que dura el fragmento elegido. El desencuentro es difícil de resolver porque:

- a) I no expresa la intención de su enunciado (línea 12) hasta la línea 41. Por tanto, ningún participante se da cuenta hasta entonces de que han atribuido un significado muy diferente a "a little bit". Incluso habiendo detectado que el problema residía en "a little bit" (línea 24), ninguno es consciente de ello. Por eso, I simplemente se dedica a repetir lo que dijo, como si el problema fuera que AG no había oído bien (*mishearing*).
- b) Aunque en realidad ambos interlocutores comparten las mismas creencias, debido al malentendido, ellos creen que no es así. Por eso se produce un choque ideológico, aunque irreal. Así, lo que los interlocutores creen haber entendido ha afectado a sus valores y creencias, imagen, etc.
- c) A pesar de que AG expresa su sentimiento de culpa ("perhaps I wrong", línea 38), parece que ni AG ni I se lo creen. I, por ejemplo, no concluye el conflicto y sigue defendiendo su postura.

Las estrategias de resolución en este ejemplo se manifiestan en varias ocasiones, pero solo en la línea 82 los interlocutores consideran que el conflicto ha sido resuelto y pueden cambiar de tema. En la tabla 40 se sintetizan los intentos de reparación que los interlocutores ejecutan a partir de la línea 27, donde AG pregunta por el significado de “little bit”.

Tabla 40. Intentos de reparación del desencuentro “perhaps you love with your mother a little bit”

N. de intento	Expresión	Estrategia
1	I: I said MORE (línea 29)	Repetición
2	I: NO I said MORE it means A LOT Do you understand what I say? (línea 31-32)	Metacomunicación Comprobación
3	AG: why you say the word little bit? (línea 33)	Pregunta concreta
4	I: because <u>you</u> said <u>a little bit</u> (línea 34)	Intertextualidad, explicación, repetición
5	AG: perhaps I wrong/ (línea 38)	Auto-culpabilidad
6	I: yeah I'm saying that <u>more..</u> (línea 41)	Metacomunicación, explicación, ideología
7	AG: ok ok (línea 48)	Acuerdo / resignación
8	I: do we agree on that? (línea 73)	Búsqueda de acuerdo
9	AG: the first time I think you don't understand (línea 77-78)	Explicación

En la línea 48 (fase 7), parece que AG ha entendido la intención de I. Según el patrón de las fases de resolución que observamos a lo largo del corpus, los desencuentros se resuelven en esta fase de acuerdo o resignación. No obstante, este fragmento es especialmente conflictivo porque I parece no contentarse con el “ok” de AG y sigue insistiendo para solucionar el desencuentro.

La tabla anterior solamente refleja algunos momentos que consideramos claves en el intento de solucionar el conflicto. Pero, como dijimos, la estructura de un conflicto no es fija y es posible que se puedan incluir otras estrategias o elementos lingüísticos de reparación. A pesar de la variedad de interpretaciones posibles para este incidente, todas tienen en común que se trata de una actividad cooperativa. Los dos interlocutores intentan reparar lo que para ellos ha sido conflictivo a través del uso de diferentes estrategias. Algunas de ellas son puramente conversacionales (repetición, explicación, etc.) mientras que otras tienen una función más social (auto-culpabilidad, resignación). Consecuentemente, el tipo de estrategia que se utiliza para resolver el conflicto (interaccional o social) también determina el tipo de efecto que este produce.

Consecuencias

La dificultad de resolución muestra indicios de cómo el malentendido ha afectado a los interlocutores. Este conflicto, además de incidir negativamente en la conversación (interrupción, digresión, solapamientos, etc.), también ha provocado cooperación entre los participantes, que han desarrollado estrategias positivas para llevar a cabo su resolución (explicaciones, defensa de opiniones, definiciones, etc.). En el plano personal, a corto plazo durante los minutos que dura el conflicto, se ha dificultado la relación social entre los participantes. Las consecuencias más graves que observamos se refieren a la exclusión (normal/diferente), juicios de valor (relaciones familiares), acusaciones, etc. Sin embargo, finalmente, el conflicto se resuelve, por lo que no tendríamos por qué pensar que la relación entre los interlocutores se ha visto afectada a largo plazo (lo que queda evidenciado por los posteriores encuentros entre los participantes).

8.6. Ejemplo 2: “you think so/?”

Los participantes son Santiago (S) y la investigadora (I) durante su primera entrevista en un patio de la Universidad de Barcelona. I se interesa por conocer los sentimientos de S cuando llegó a España, y utiliza el adverbio “here” para referirse a este país (“do you remember when you got here your first day” E11_S001: 364). No obstante, S interpreta “here” como el continente y no como el país. Por eso, en turnos anteriores, explica como se sintió cuando llegó a Europa por primera vez.

Antes de España, pasó por Suecia para visitar a un amigo. Cuando llegó a Estocolmo, todo estaba cerrado y no tenía dinero para un hotel así que tuvo que pasar la noche en la calle, con una chaqueta muy fina. Santiago recuerda su primera experiencia en Europa de manera negativa. Al principio de este fragmento I reformula su pregunta y la redirige hacia el lugar que a ella le interesa, España. Inicia el turno con una concesiva (*but*), a través de la cual parece estar indicando que con su primera pregunta (“do you remember when you got here your first day”) le interesaba conocer los sentimientos de S respecto a España (de ahí la enfatización) y no a Europa.

1. I: ==ok but when you: got to Spain | how was your experience?
2. S: when I came to Spain I think the: Spanish people are much
3. much better than the other/ the other peoples | because I think
4. that they also have been working | they also have been working
5. in the other countries / before the: European Union/
6. I: mmh
7. S: but I think that the before the European Union the economy of
8. the: Spain was not good /and they also have been the stranger
9. in other countries | just like as I am known here as a foreigner |
10. extranjero
11. I: yeah/
12. S: and for this reason they are open-minded and they accept the
13. people | the foreign people / either they are working here / they
14. are visiting here/ a:nd I think they are open-minded | there is no
15. racism in the Spain\
16. →I: you think so\
17. S: ==I think so | I think so\
18. I: ok yeah it's your opinion
19. S: ==it's not sure it's my opinion
20. I: ==ok | =that's what=
21. S: =and there's=
22. I: you feel
23. →S: what I feel and there is no control on opinion
24. I: no no [laughs] there's not | so yeah alright and a: about things
25. you see here | how people behave or things like that | what's
26. you:r surprises you: e: you've e had

(E11_S001: 383-404)

Este fragmento, de un minuto y medio de duración, está formado por tres secuencias temáticas. La secuencia 1 gira en torno a *la percepción de los españoles* (líneas 1 a 14), la secuencia 2 trata *el racismo en España* (líneas de 14 a 21) y, finalmente, la secuencia 3 examina *las sorpresas en España* (líneas 24 a 26).

Globalmente, en esta interacción S es el que emplea más número de turnos, debido al rol de entrevistado. I, por su parte, produce 'respuestas reguladoras' (*backchannel*) con continuadores del tipo "yeah/", "mmh" y tono ascendente que indican que está escuchando y a su vez animan a S a continuar hablando. Sin embargo, en la línea 15 observamos como I cambia su función fáctica de entrevistadora y produce un enunciado lingüístico en forma de pregunta ("you think so?"), que surge a raíz del enunciado anterior, producido por S, en la línea 14. La palabra "racism" y la posterior pregunta de I, además de provocar un cambio temático, indican un cambio en la mecánica conversacional. A partir de entonces observamos que la interacción no fluye de igual manera y se producen interrupciones, solapamientos, turnos consecutivos sin pausa entre ellos y otros signos no lingüísticos, como el incremento del tono y las risas, por ejemplo. Finalmente, en las últimas líneas I realiza una nueva pregunta que conduce a un nuevo tema.

Nivel micro

En la primera secuencia, *la percepción de los españoles*, S no responde directamente a la pregunta de I ni cuenta sus sentimientos al llegar al país, tal y como había hecho en los turnos anteriores sobre su fría experiencia en Estocolmo. En su lugar, responde describiendo su percepción de los españoles, a quienes compara con 'otros'. En su discurso no queda reflejado a quién se refiere con "other peoples", pero gracias a los turnos anteriores, que no aparecen en este fragmento, inferimos que se refiere a los suecos. Esta suposición está validada, además, porque así lo menciona unas líneas más tarde en un fragmento distinto de la misma conversación.

Su opinión sobre los españoles está precedida por un verbo parentético de pensamiento ("I think") y reforzada por el adjetivo ("much"), que se pronuncia doblemente. Así, se aumenta el valor del adjetivo que modifica ("better"), el cual revela una cualidad positiva de los españoles. S justifica esta apreciación porque conoce la historia migratoria española antes de la creación de la Unión Europea y el posterior crecimiento de la economía del país: los españoles también tuvieron que ir a trabajar al extranjero (fijémonos en el énfasis en "working"). De esta forma, S intenta establecer una analogía entre la situación de los españoles en el pasado y la suya ahora.

En un primer momento, S denomina a estos migrantes "stranger", que tanto en inglés como en español no solo indica una persona forastera sino que también tiene la connotación negativa de 'desconocida o extraña'. A continuación, manifiesta su condición de extranjero mediante una pasiva, como si esta se le hubiera impuesto. Esta vez utiliza la palabra "foreigner" y su traducción al castellano "extranjero" para referirse a sí mismo, que implica un grado menos de 'extrañamiento' que "stranger".

En la línea 12, a través del conector causal "for this reason" S expresa el vínculo entre sus proposiciones, las cualidades positivas de los españoles (son mejores que otros) y la historia migratoria de España (los españoles también han trabajado en el extranjero). En este momento, S elabora su opinión sobre los españoles y les califica como personas abiertas y tolerantes. Este atributo positivo se repite en el mismo turno un poco más adelante, pero introducido y enfatizado por el verbo de pensamiento "I think".

Aquí es interesante notar cómo S especifica quiénes están incluidos en el grupo de extranjeros: “either they are working here / they are visiting here”. Por tanto, para Santiago los españoles tienen una actitud positiva con los que, en la literatura revisada, aparecen como los dos grupos más grandes de extranjeros en nuestro país: los ‘inmigrantes económicos’ y los ‘turistas’. De esta forma, queda justificada su siguiente proposición: “there is no racism in Spain”. Este enunciado, al contrario que los anteriores, no aparece el verbo de pensamiento “I think”, y lo despersonaliza, al pasar de hablar de “los españoles” a mencionar una entidad mayor, “España”. Mediante esta sinécdoque, de la parte por el todo, consolida lo dicho sobre el racismo.

La transición a la siguiente secuencia temática, *el racismo en España*, se produce por la frase emitida por S en la línea 14 sobre la ausencia de racismo en este país. Consideramos que esta es la secuencia donde se desarrolla el desencuentro. Detectamos el conflicto en el momento en que I hace una pregunta con tono descendente (you think so?). En inglés este tipo de preguntas (*yes-no questions*) se realiza con tono ascendente, sin embargo, I le aporta el tono contrario de manera que su enunciado parece tener una función diferente a la de preguntar algo.

En un primer momento S responde sin entrar en mayores detalles (I think so | I think so). Sin embargo, si atendemos los elementos prosódicos y conversacionales que se señalan en la transcripción, observamos cuatro características destacables: la gestión de turnos, la enfatización, la entonación y la repetición. Por un lado, S interviene rápidamente y no deja pausa entre los turnos. En segundo lugar, S enfatiza el verbo “think” para expresar que lo dicho en el turno anterior es una opinión. En tercer lugar, la entonación descendente expresa cierto reconocimiento de la pregunta de I, aunque no quiere decir que esté de acuerdo. Por último, se reafirma al repetir el enunciado, que junto con el tono descendente le da un sentido más categórico.

Entonces I vuelve a intervenir enfatizando la primera parte del enunciado “ok yeah it’s your opinión” (línea 18), a lo que S se defiende con una rápida intervención (sin pausa entre turnos) y dice que simplemente se trata de su opinión, por tanto, es algo que no se puede probar. I parece haberse dado cuenta del ‘daño a la imagen’ de S. En su siguiente intervención intenta mostrar que entiende la intención de su mensaje e interviene sin dejar pausa, aunque queda interrumpida por su interlocutor (línea 21). Entre las

líneas 19 y 23, la conversación se ve alterada por turnos que se solapan, intervenciones sin pausa y enfatizaciones, hasta que I finalmente consigue expresar su discurso “that’s what you feel”, probablemente para modificar la amenaza que su primera intervención ha provocado. S confirma que efectivamente eso es lo que siente: repite parte del turno de I y enfatiza sus sentimientos (“what I feel”). Por último, añade nueva información “and there is no control on opinion” (línea 23). De esta forma manifiesta que su opinión sobre la ausencia de racismo en España tiene validez.

La última secuencia, *las sorpresas en España*, supone un cambio de tema. S se defiende pero esto parece resultar violento para I, quien cambia su posición y responde con una negativa que aparece enfatizada por partida doble. De esta forma, quiere dejar claro que está de acuerdo con su interlocutor. Acto seguido se ríe, quizás para quitarle peso al conflicto o por puro nerviosismo. Según Bateson (1972) esta risa es un ‘metamensaje’. A través de ella, I parece querer establecer algún tipo de solidaridad entre ella y su interlocutor o disculparse por su reacción. El malestar que ha provocado la risa confirma su intento de reparar el conflicto y se culmina con el cambio de conversación que se produce en esta secuencia.

Después de la risa, I vuelve a enfatizar la negativa del principio de su turno (“there’s not”). Así vemos cómo el conflicto que un primer momento se había producido para S por el reproche de I, se convierte en un conflicto para I. Finalmente, tras una pequeña pausa I decide cambiar de tema por dos posibles razones:

- a) el conflicto anterior ha supuesto cierta incomodidad.
- b) quiere reconducir su primera intención (fuerza ilocutiva): conocer las experiencias o sorpresas que S se encontró en su llegada a España.

Este cambio está caracterizado por vocalizaciones (“a:” “e:”), alargamientos vocálicos (“you:r”), repeticiones y auto-reparaciones (“you: you’ve had”). Por tanto, pensamos, que por la inestabilidad de su discurso, está mostrando cierta incomodidad y casi bruscamente cambia de tema para salir del momento.

Nivel macro

Santiago era el último de los informantes con los que me había encontrado. Quizás por la confianza en el terreno, decidí preguntar abiertamente si realmente creía que no había racismo en nuestro

país. Pero la manera en que esta pregunta fue enunciada (pregunta directa y tono descendente), provocó un significado diferente del que se quería hacer llegar.

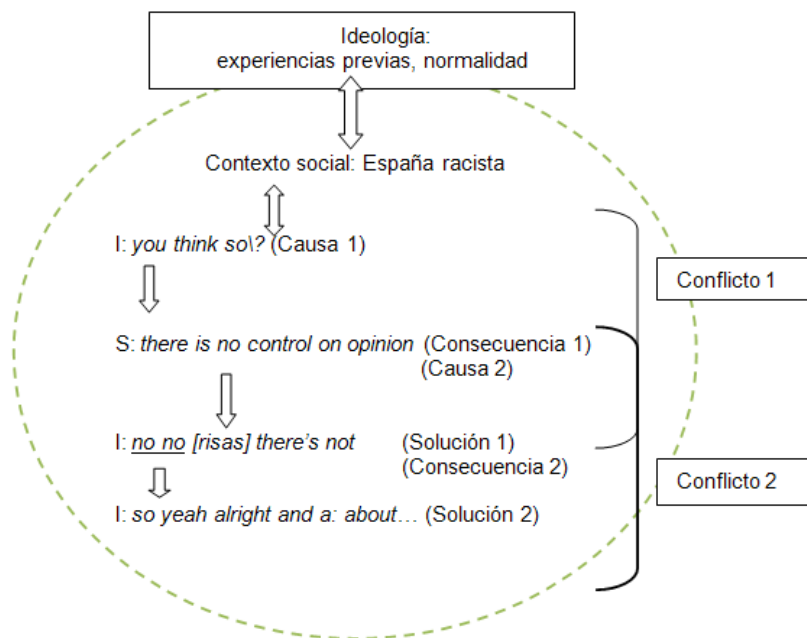
Podemos deducir que este conflicto se produce por un choque ideológico sobre la normalidad y la verdad de las cosas. A pesar de que en la conversación los interlocutores quieren dejar claro que su manera de pensar son meras opiniones, se demuestra que son creencias arraigadas en su conocimiento, quizás compartidas por otros miembros de su comunidad. Es interesante observar cómo S se auto-define y se incluye dentro de los extranjeros, no los extraños, aunque deja clara su condición impuesta por otros, probablemente la sociedad (“just like I am known here”, línea 9). Esta condición se revela equivalente a la de los españoles y quizás de ahí su benevolencia para con estos. Por su parte, I pertenece al grupo que S define como tolerante. El conocimiento y la membresía en este grupo legitiman su opinión antagónica sobre el racismo en España.

En conversaciones previas con otros informantes, siempre recibía comentarios positivos sobre los españoles: “los españoles son amables”, “los españoles no son racistas”, “los españoles son buenos”, etc. En mis observaciones durante el trabajo de campo y, en general, en mi experiencia como nativa de la cultura donde estas personas migran, he observado muchos discursos racistas (sobre todo del tipo ‘cultural’ con *disclaimers* como “no soy racista pero...”, ver capítulo 1). Por tanto, del mismo modo en que Santiago pertenecía a un grupo que consideraba España como un país donde no había racismo, I también pertenecía a otro que pensaba lo contrario y opinaba como ella. Pero, al contrario que en el ejemplo del apartado anterior, S e I casi no se conocen por lo que quizás ninguno de los dos decide insistir en sus opiniones y el conflicto se resuelve rápidamente.

Esquema del desencuentro

Siguiendo la estructura propuesta para el análisis de resultados generales, diseñamos el siguiente esquema donde se da cuenta de los factores interaccionales y contextuales que se manifiestan en los dos desencuentros de esta misma conversación.

Figura. 8. Esquema del desencuentro “you think so”



Causa

Del análisis anterior hemos mostrado la complejidad que supone el fenómeno del conflicto comunicativo. En primer lugar, en este fragmento hemos detectado que del primer conflicto, sufrido por S, se genera otro, que afecta a I. En segundo lugar, aunque se trata de un desencuentro ideológico, lo que en realidad produce el conflicto es la manera de expresar el desacuerdo, no el desacuerdo en sí mismo. Entran en juego otros elementos pragmáticos como la manera de realizar ciertos actos de habla (expresar desacuerdo y reproche), el principio de cortesía-descortesía (amenazar y salvar la imagen) y elementos conversacionales (prosodia). Así, podríamos considerar que se trata de un conflicto intercultural por la manera en que se realizan las inferencias, estrategias comunicativas o claves de contextualización, que según la teoría revisada, son de elementos específicos de cada cultura.

Reparación

En este caso el desencuentro se resuelve a nivel interaccional y social, con I expresando su acuerdo y cambiando de tema. En el resto de conflictos del mismo tipo extraídos del corpus de las

entrevistas, la resolución del conflicto ideológico tiene dos formas (ver 7.3):

- a) uno de los interlocutores expresa su acuerdo
- b) uno de los hablantes se rinde y deja que su interlocutor siga hablando

Por tanto, este es un ejemplo prototípico de los desencuentros de naturaleza ideológica.

Consecuencias

Las consecuencias negativas en la conversación tienen que ver con pequeñas interrupciones, ausencia de pausas entre turnos y elementos enfatizados. Sin embargo, el fragmento no dura más de un minuto y medio, por lo que el conflicto se resuelve rápidamente y aparecen otros elementos de cooperación (explicación, acuerdo). En el nivel social, se produce un desencuentro en ambos interlocutores por el reproche y amenaza a la imagen. Esto produce cierta incomodidad y un cambio de tema pero gracias a otras entrevistas y correos electrónicos entre los interlocutores durante el tiempo de trabajo de campo, vemos que mantienen su relación. Por tanto, a pesar del daño causado, el interés de ambos por volver a quedar y conversar no llegó a romper la relación.

8.7. Ejemplo 3: “no: | I didn’t say that”

Los participantes, Agustín (AG) y la investigadora (I) se reúnen en una cafetería, donde graban su última entrevista. El tema anterior a este fragmento gira en torno a la religión, que AG identifica como su “habit”. En los turnos anteriores, I intenta evitar el tema, pero AG interrumpe y retrocede en el tiempo para recordar una conversación anterior.

1. **AG:** I remember once I give you the example , perhaps
2. we went to *universidad*!
3. **I:** mmh
4. **AG:** perhaps we walk ten minutes/ we take a coffee/
5. **I:** mmh
6. **AG:** in the bar | and outside the bar
7. **I:** yes/
8. **AG:** perhaps there was one woman with a dog
9. **I:** with a dog?
10. **AG:** yes I give you the example about if anybody kill this
11. dog/ and anybody kill this woman
12. **I:** mmh| yeah maybe I think I know what you mean
13. **AG:** at that time I think you tell me that I don't believe in
14. god
15. →**I:** no:| I didn't say that
16. **AG:** I think that you say
17. **I:** ==no
18. **AG:** these words
19. **I:** no | I don't think so because I don't believe in god so
20. why would I say that? ah | that I don't
21. **AG:** you don't believe
22. **I:** ah | but I didn't say you didn't
23. **AG:** you said that I don't believe/
24. →**I:** ah ok bu- ok yes
25. **AG:** but I want to ask you why you say these words
26. **I:** yeah I remember the story|| yeah but you're telling
27. me that I should read about the prophet and then I
28. can ask you questions| I understand (???) I agree |
29. but I'm telling you that there are other questions/ that
30. are not related to:
31. **AG:** religion
32. **I:** yes

(E10_AG005: 337-361)

Este fragmento cuenta con dos grandes secuencias temáticas. La primera (líneas 1 a 26), *lo que tú dijiste*, trata sobre una conversación en un encuentro anterior sobre la existencia de dios. La segunda, (líneas 26 a 32), *no quiero hablar de religión*, es la continuación de la conversación anterior a este fragmento. Es así como la primera parte se trata de una secuencia epentética que surge en medio de la conversación, en la que I intenta evadir el tema religioso. Nos concierne sobre todo la primera parte, porque es aquí donde se produce el conflicto. Primero, hay una introducción u orientación al tema: AG quiere que su interlocutora recuerde una conversación que tuvieron en un encuentro informal. Por ello, le proporciona pistas sobre algunos temas que trataron (una mujer que moría, un perro, etc.). Al principio I interviene con algunos continuadores hasta que manifiesta recordar esa conversación. Entonces, AG expresa la conclusión a la que llegaron en ese momento (“you tell me that I don't believe in god”,

línea 13). Esta frase produce desconcierto en I: se suceden una serie de turnos que reflejan oposición, ausencia de pausas, énfasis, interjecciones, etc. Finalmente, en la línea 25, a pesar del intento de AG por conocer el significado de estas palabras, I vuelve al tema anterior al fragmento y comienza la segunda secuencia, que indica un cambio de tema.

Nivel micro

Con el fin de orientar el tema de la primera secuencia, AG contextualiza una conversación que tuvieron dos años antes y explica los lugares donde estuvieron: primero visitaron la Universidad de Barcelona, en el centro de la ciudad, y después se sentaron en una terraza a tomar un café. Durante esta explicación, I emite elementos continuadores y fáticos (“mmh”, “yes/”) a través de los que expresa acuerdo, entendimiento o invitación a que su interlocutor continúe hablando.

En la línea 8, AG comenta que en el momento de esa conversación había una mujer con un perro, lo que produce sorpresa o incompreensión para I, que repite y enfatiza lo que ella cree haber entendido (“with a dog?”). AG lo confirma y explica en qué momento la mujer y el perro entraron en la conversación: formaban parte de un ejemplo que AG estaba dando sobre la muerte de estas personas. I parece recordar la situación, aunque expresa duda por medio de un elemento fático (“mmh”), una afirmación dudosa (“yeah maybe”) y un verbo de opinión (“I think”).

AG considera que I ya recuerda la situación de la que quería hablar y, seguidamente, manifiesta el resultado de esa conversación: “at that time I think you tell me that I don’t believe in god” (líneas 13-14). Este enunciado provoca una reacción en I, por ello, nos interesa detenernos en él.

Tabla 41. Análisis líneas 13-14 de E10_AG005

Enunciado	Análisis
at that time	contextualización en el tiempo y la conversación
I think	AG expresa lo que cree haber entendido
you tell me	su interlocutora dijo algo
that I don’t believe in <u>god</u>	lo que dijo su interlocutora (enfaticación en “god”)

Literalmente, este enunciado significa lo siguiente: I dijo que AG no cree en dios. Pero en principio, la negativa de I apunta a algún tipo de desencuentro. AG vuelve a repetir que así fue, aunque introduce su discurso con el verbo de pensamiento “I think”, quizás para a) minimizar una posible ‘amenaza’ (acusación) b) porque

realmente no lo recuerda. Entonces I reacciona rápidamente y expresa un “no” categórico, sin minimizadores. Esta negación ha interrumpido el discurso de AG, aunque los turnos no se solapan. En la siguiente intervención de I, esta vuelve a negar la afirmación de su interlocutor pero ahora introduce una justificación (línea 19). En este momento, minimiza la fuerza de la negación a través de expresiones de duda (“I don’t think so”) e introduce la causa (“because”). A esta explicación también le añade una condición sin sentido: si ella no cree en dios, no es posible que dijera lo que AG dice que ella ha dicho.

A primera vista y hasta aquí, parece que la ‘máxima griceana de cualidad’ ha sido transgredida pero no sabemos quién de los dos está mintiendo y por qué razón. Pero en ese momento I parece darse cuenta de que se ha producido un problema: introduce y enfatiza una interjección (“ah”) que, tanto en inglés como en castellano, sirve, entre otras cosas, para expresar que algo se acaba de comprender. A juzgar por su enfatización del pronombre “yo”, comprendemos que se ha percatado de un problema en la utilización de los pronombres. Se da cuenta entonces, que lo AG quiere decir es que ella no creía en dios, no él. Así lo confirma AG (“you don’t believe”). I vuelve a comprobar que ella en ningún momento dijo que AG no creyera en dios (líneas 20 a 22) y recalca “you” para asegurar el sujeto de esa oración.

En la línea 23, AG vuelve a repetir la frase que creó el conflicto “you said that I don’t believe”, pero como I ha confirmado que, en realidad, lo que AG quiere decir es “you said you didn’t believe”, lo deja pasar. Parece intentar explicar el problema de los pronombres, pero se autocorrigue y prefiere, simplemente, expresar que entiende lo que AG quiere decir (“ah ok bu- ok yes”). Destacamos aquí los tres “ah” que produce. Los dos primeros son de sorpresa y el último de confirmación.

Una vez resuelto, AG vuelve al tema de creer en dios y pregunta a I la razón de sus palabras (línea 25). Sin embargo, esta hace caso omiso de esta pregunta y se pasa a la segunda secuencia. I confirma que recuerda la historia y a través de un *disclaimer* expresa su comprensión sobre el profeta Mahoma pero recalca que quiere hacerle otras preguntas que no tengan que ver con la religión (quizás por eso evade la pregunta de la línea 25). Sabemos que esta secuencia es la continuación de otra anterior a este fragmento porque AG completa la frase de I, en un momento pertinente en el que I realiza un alargamiento vocálico.

Nivel macro

El tema de la religión estaba presente en todas las conversaciones con Agustín, tanto entrevistas grabadas como encuentros informales. Quizás por esto, I se sorprende en esta conversación cuando cree que AG piensa que ella dijo que este no creía en dios. Como vimos, los interlocutores ya no son unos 'extraños' y el 'conocimiento mutuo o compartido' es esencial para realizar inferencias pero, en algunos casos, como en este, tiene un efecto contrario, porque se espera que el interlocutor realice las inferencias adecuadas (basadas en este conocimiento), tenga expectativas similares, etc.

Después de años hablando de religión, I estaba intentando que AG se centrara en hablar de otras cosas. Dos años antes, en la conversación a la que se hace referencia en este fragmento, AG había estado dando ejemplos de las razones por las que creía en la existencia de dios. Entre ellas, el poder de Alá sobre la muerte de las personas. En este fragmento se menciona una señora con un perro. El ejemplo surgió a raíz de un comentario de I sobre su agnosticismo. La referencia a la mujer en la conversación de 2009 se hizo para explicar que AG creía que esa mujer tenía una buena salud porque dios se le había dado.

En esa misma conversación, AG puso otros ejemplos para demostrar la existencia de dios. Por ejemplo, imaginó que un hombre cruzaba la carretera y moría (de ahí la referencia en el fragmento sobre la muerte: "if anybody kill this dog/ and anybody kill this woman", líneas 10-11). Para AG, dios había decidido que ese hombre muriera ese día porque Alá tenía un libro donde estaba apuntado el día del nacimiento y de la muerte de cada persona. Ante el escepticismo de I, finalmente AG concluyó que, aunque pensaran de manera diferente, sabía que era una cosa de la edad, "típico de las nuevas generaciones". Le dijo a I que cuando tuviera cuarenta años vería como había cambiado en este aspecto. Quizás fue esto lo que le preocupaba a AG y por eso, en esta conversación, quería conocer cuáles eran los argumentos de I sobre la inexistencia de dios (al igual que él había hecho anteriormente para defender la postura contraria).

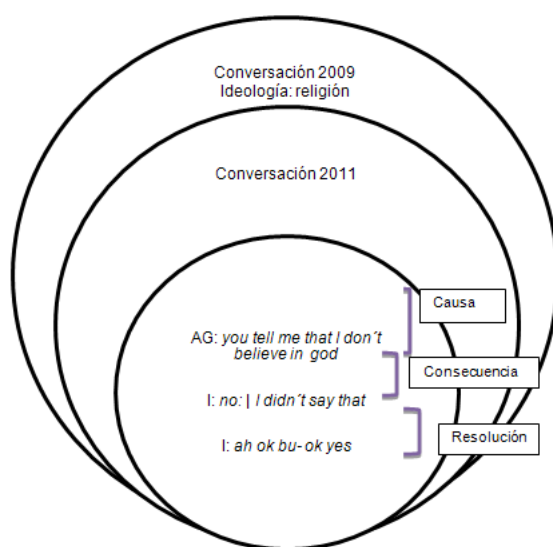
AG tiene esta conversación almacenada en su memoria y quizás por eso siempre utiliza verbos como "I think". Sin embargo, tras el encuentro, y debido a su labor etnográfica, I había apuntado esta conversación casi al detalle. Probablemente esta es la razón por la que I muestra seguridad sobre lo que se dijo y lo que no se dijo.

No obstante, tras varias negativas, parece ser consciente del ‘daño’ que puede estar provocando a la ‘imagen’ de AG e intenta salvarla con minimizadores de tipo “I don’t think so” y a través de una pregunta retórica “why would I say that?”.

Esquema del desencuentro

En el siguiente esquema observamos los factores conversacionales, intertextuales, sociales e ideológicos que afectaron a este conflicto.

Figura 9. Esquema del desencuentro “no: | I didn’t say that”



Fuente: elaboración propia

El esquema anterior refleja que este desencuentro se produce en relación al contexto inmediato de la conversación (la religión) y a un contexto intertextual de una conversación dos años antes. Esto se muestra a través de los círculos concéntricos, con los que se pone de manifiesto el vínculo entre la conversación de 2009 y la conversación actual de 2011. En otras palabras, el enunciado de AG en la línea 13 no tendrían sentido si no tomáramos en cuenta la conversación de 2009. De esta forma, vemos que la causa real del desencuentro no se produce por una diferencia de opiniones sino por algo que se dijo anteriormente. No obstante, observamos que la insistencia de AG sobre este tema y la evasión de I han provocado un conflicto ideológico que AG quiere comprender e I quiere evadir.

Causa

Centrándonos en el análisis micro, dentro de este contexto de choque ideológico, se produce una incorrección en el uso de deícticos personales, lo que no solo produce confusión sobre lo que se dijo o no se dijo (líneas 19 y 20), sino que aumenta el conflicto ideológico sobre la religión, existente durante toda la relación entre sujeto e investigadora.

En relación al uso de los pronombres vemos que I se ha dado cuenta del error y lo deja pasar. Lo primero es preguntarse cómo I ha descubierto el error en los pronombres si, en realidad, en la conversación no existe ningún indicio de negociación (aparte de las negativas). Como dijimos, esta es la quinta entrevista con AG, aunque en realidad los participantes se habían visto ocho veces más. En otras ocasiones I se había encontrado con este mismo problema y había llegado a entender la manera en que AG usaba los deícticos, tanto temporales como personales. Veamos un fragmento de otra entrevista:

1. **AG:** *sí hay una vez | casi de junio julio | pasado | hay una gente por ejemplo/ hace tiempo yo vendo gafas | en Barceloneta | viene policía yo esperar que cuando sale policía yo esperar en un*
2. *ban- banco | una gente viene co:n mochila/ y con libro/ sienta conmigo | él pregunta mí y yo pregunto con él de dónde eres |*
3. *and he speak with me in English language and he tell me that he*
4. *belong to Holland | and then we start our words and ask him for*
5. *a (???) | at least | he tell me that we are || independent*
6. **I:** *who´s we | people from Holland or people from =Pakistan=*
7. **AG:** *=he belong= to Holland*
8. **I:** *ok and he said =we are independent=*
9. **AG:** *= he said that= we are independent*
10. **I:** *ok*
11. **AG:** *and I tell him that we are not independent*
12. **I:** *yes /*

(E9_AG004: 325-338)

En el ejemplo anterior, extraído de la cuarta entrevista, AG está explicando una situación en la que conoció a un chico holandés. Su conversación giraba en torno a la independencia de los países de los que cada uno provenía. En la línea 8, AG dice lo siguiente: “he tell me that we are || independent”. Pero más adelante observamos que lo que AG realmente quiere decir es que el holandés dijo que ellos, los holandeses, eran independientes. En conversaciones anteriores, AG había recalcado que en su país no había independencia y esa es una de las razones por las que había venido a España. Por ello, la frase de AG en este fragmento

contradice el conocimiento previo de I, que interrumpe para preguntar por el sujeto de esa oración (línea 9). Así, la oración correcta sería “he said: we are independent” o “he said that they are independent”. Aunque en la línea 12 AG vuelve a repetir la oración incorrecta, I ha comprendido la intención de su interlocutor y, como en el caso del ejemplo utilizado, lo deja pasar.

Cabe señalar que cuando realizamos la entrevista para comprobar la interpretación de este desencuentro, AG no comprendió el problema con los pronombres y se produjo otro desencuentro: pensó que yo había escrito que él no creía en dios.

Reparación y consecuencias

Como I ya conocía los problemas de AG con los pronombres, probablemente por eso decidió no interrumpir con una conversación sobre la corrección del lenguaje. Esto hubiera supuesto una digresión en la que quizás I no estaba dispuesta entrar. Por tanto, observamos que su objetivo era comprender lo que dice AG sin importarle cómo lo dijo. Deducimos que el conflicto ideológico, sobre quién dijo qué, tenía más peso que el error gramatical. No obstante, aunque ella lo dejó pasar, hay que destacar que un error gramatical puede conllevar consecuencias más graves, como las que observamos:

- I cree que se la está acusando de algo que ella no dijo
- AG no consigue hacer llegar su mensaje (su pregunta queda sin responder)

8.8. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha presentado *la complejidad que, por un lado, entraña el estudio del fenómeno del conflicto y que, por otro, incide en el origen, reparación y causas del mismo*. Esto se ha podido comprobar, primero, a través de un análisis general de todos los desencuentros encontrados en el corpus y, por otro, por medio del análisis detallado de tres ejemplos concretos.

En primer lugar, de forma general, hemos comprobado que para que el analista sea capaz de establecer cada una de las cuatro partes que conforman la *estructura del desencuentro* (identificación, causa, reparación y consecuencia) es necesario que primero los participantes hayan sido *conscientes* del mismo. En principio, estas cuatro partes parecen estar claramente

diferencias, pero tras su análisis, se han demostrado dos principios del análisis de este fenómeno:

a) los límites entre las partes son impermeables. Por ejemplo, un intento de reparación de un conflicto puede ser el origen de otro desencuentro.

b) dentro de cada parte tampoco existen categorías fijas. Por ejemplo, el origen de un desencuentro puede deberse a diferentes causas, las consecuencias pueden ser variadas y las estrategias de reparación múltiples.

En este primer análisis, también hemos comprobado que existe un tipo de conflictos, *los ideológicos*, que funcionan de otra manera. Su identificación puede no ser tan evidente para los participantes ya que la ideología está arraigada a las creencias, prejuicios y estereotipos sobre las personas. Sin embargo, el analista es capaz de detectarlos, a nivel micro, a través de expresiones tajantes, interrupciones en el curso de la conversación o negaciones.

Lo más relevante de este apartado ha sido mostrar que en el conflicto los hablantes *participan cooperativamente* para gestionarlo. Además, en la presentación del tipo de estrategias para resolver un conflicto, a nivel lingüístico y discursivo, observamos que estas son muy similares a las que un aprendiz de una lengua utiliza para resolver cualquier tipo de deficiencia lingüística que encuentre en su comunicación.

Cabe señalar también que haber encontrado instancias de problemas comunicativos en todas las interacciones no es fortuito. Como vimos, el fenómeno del conflicto es ubicuo, por las ambigüedades de la comunicación, pero esto no quiere decir que, la mayoría los conflictos sean por *diferencias culturales* o que todos las interacciones interculturales se definan por el conflicto, aunque sí lo harían si consideramos que el problema reside en los diferentes *estilos comunicativos* que se forjan en cada *comunidad lingüística*.

Como se señaló, el inglés de los participantes era diferente y por eso, algunos de los conflictos que se produjeron tenían que ver con algunas cuestiones de vocabulario (por la asignación de definiciones distintas a un mismo concepto) o lingüísticas (por la pronunciación o las estructuras sintácticas).

Desde el punto de vista metodológico, y como muestra el análisis de los ejemplos, comprobamos la necesidad de utilizar una variedad de herramientas analíticas y teóricas, que provienen de las diferentes disciplinas estudiadas en el capítulo 3. En la primera parte de este capítulo (8.2., 8.3, 8.4.), solo fue posible presentar las estrategias del nivel más micro de análisis y no su relación con el contexto social más amplio, ya que cada 'evento problemático' es único y contiene elementos solo pertinentes para esa conversación concreta. Pero como observamos en los ejemplos en los apartados siguientes, gracias al acercamiento etnográfico, hemos obtenido una *perspectiva desde dentro (insider)* de los problemas que surgieron y pudimos triangular el análisis. Además, observamos que las consecuencias negativas provocadas por un desencuentro se reducen por el interés de mantener una relación cordial entre etnógrafo y sujeto.

En la segunda parte del capítulo, "Perhaps you love with your mother a little bit" es el ejemplo más complejo, debido a la dificultad de reparación. Con él, se muestra que una incompreensión sintáctica se convierte en un choque ideológico. La relación entre lo que se dice, lo que se pretende decir y lo que se infiere, tiene un trasfondo cargado de asunciones, prejuicios y presuposiciones que dificultan su reparación. Por tanto, aunque se cree que los errores gramaticales son más fáciles de resolver (o se dejan pasar por alto), observamos que cuando en la interacción existen otro tipo de factores ideológicos, el error gramatical puede provocar consecuencias graves, como la *amenaza a la imagen* y, por ende, una *brecha* en la relación social de los participantes. Este ejemplo, además señala que, a pesar del *reconocimiento de culpa* de Agustín, la imagen de la investigadora ha sido dañada y su intento por mantenerla provoca acusaciones, digresiones y nuevos motivos de conflicto. Así, mostramos, que *cuanto más tarde los interlocutores se dan cuenta de que se ha producido un malentendido, más difícil se hace volver al statu quo y, además, incluso el mismo conflicto se convierte en un nuevo tema de conversación*. Por tanto, el desencuentro comunicativo no quiere decir que sea un fracaso en la comunicación. Al contrario, el conflicto es *un punto de riqueza* y despierta el interés por colaborar y la conciencia de la *imperfección de la comunicación*.

Con este ejemplo observamos también que el tipo de desencuentro encontrado, un *malentendido*, es más difícil de detectar que el resto de la tipología presentada en el capítulo 3 (errores lingüísticos o no lingüísticos, errores pragmáticos, etc.). El

malentendido es un pseudo-entendimiento, es decir, los interlocutores piensan que han entendido las intenciones de sus hablantes, cuando en realidad, no es así. Peor aún, a veces se entiende todo lo contrario, como es el caso de este ejemplo. Pero gracias al conocimiento mutuo, y a pesar de él (por los prejuicios y expectativas), los participantes de este encuentro cooperaron activamente para esclarecer sus verdaderas intenciones.

El segundo ejemplo, “you think so\?” es más fácil de reparar que el anterior. No obstante, también muestra cierta complejidad en cuanto a las causas que lo provocan, el efecto que producen y los roles de los participantes. Por un lado, examinamos cómo el intento de resolver un conflicto causa la aparición de otro. Durante el intento de Santiago para justificar su posición ante el racismo en España, la investigadora ve amenazada su imagen por haber cuestionado la opinión de su interlocutor. Desde un punto de vista pragmático, con este ejemplo hemos observado también la diversidad de estrategias utilizadas para mantener la imagen o pedir disculpas por el daño causado (defensa de opiniones, risas, tonos descendentes), lo que repercute directamente en el *interés por mantener su relación*. Igualmente, en este caso, el conflicto no consiste en encontrar al culpable (emisor que lo provoca o receptor que lo malinterpreta) sino que se trata de una *negociación de significados* o, en este caso, de posicionamientos ante un hecho.

Por último, el tercer ejemplo, “no: | I didn’t say that”, muestra la importancia de las *experiencias previas* entre los interlocutores. Por un lado, la referencia a una conversación anterior y, por otro, el conocimiento de la competencia lingüística de cada uno de ellos. Gracias a la relación etnográfica y las conversaciones previas, y a pesar del problema lingüístico, ambos interlocutores saben de qué se está hablando. Por su parte, el conocimiento previo de la competencia lingüística de Agustín tiene dos efectos opuestos. Por un lado, facilita la comunicación pero por otro, la dificulta. La investigadora es consciente del uso de Agustín de los pronombres deícticos y, aunque en un principio provoca un conflicto, este conocimiento facilita su reparación. Sin embargo, pensamos que en cuanto Agustín interactúa con otras personas que no son conscientes de este problema, se pueden crear problemas graves, como el que observamos en este ejemplo (acusación de algo que no se dijo, por ejemplo).

En general, los tres ejemplos demuestran la relevancia de la *familiaridad* entre los participantes. Esta fomenta la

metacomunicación y conciencia intercultural, es decir, ser consciente de estar hablando con personas que se han socializado en comunidades diferentes (ya sean étnicas, ideológicas o culturales) y utilizar estrategias para hacerse comprender. Al contrario, sin embargo, esta familiaridad provoca desencuentros en las expectativas sobre lo que se dice y lo que se interpreta. Las inferencias que se realizan a través de la familiaridad con una persona o un tema se basan en presuposiciones, asunciones y expectativas, que cuando no se cumplen provocan un desencuentro.

Es preciso señalar aquí también el trasfondo ideológico de las tres conversaciones. La membresía de unos y otros en grupos claramente definidos (los que quieren a una madre y los que no; los que aceptan opiniones de los demás y los que no; los creyentes y los no creyentes) sugiere de nuevo, el rechazo a ser incluido dentro del grupo que “no corresponde”. Para ellos, quizás por el tipo de consecuencias que estos acarrearán, los participantes prefieren utilizar un tipo de *estrategias corteses*, como cambiar de tema, gestionar su identidad social (a través de *actos mitigadores*) o resignarse porque en la interacción *los hablantes orientan su habla hacia sus roles sociales*.

En el aspecto analítico, todos los casos también presentan la necesidad de aplicar una perspectiva plural y multidimensional, tanto a una comunicación con éxito como a un desencuentro, sobre todo si partimos que en el discurso se crean y se reproducen las identidades sociales y la relación entre los participantes. Consecuentemente, es necesario vincular un análisis micro a un contexto más amplio ya que el conflicto no puede estudiarse fuera del *contexto*, entendido este como los elementos situacionales de la conversación concreta y como la relación, percepción e identificación de los sujetos y el contexto social.

Finalmente, aunque nuestro interés es subrayar las consecuencias positivas de una interacción conflictiva, no podemos pasar por alto los efectos negativos que estos pueden provocar, sobre todo si pensamos en la interacción entre dos personas desconocidas. Estas oscilan desde los efectos más triviales (interrupciones, digresiones, etc.) hasta los choques interpersonales, ideológicos y sociales que resultan en sentimientos negativos hacia la persona y la cultura que representa.

CAPÍTULO 9

Conclusiones

En este último capítulo, presentamos las conclusiones que dan respuesta a las preguntas que nos planteamos para esta investigación. Por ello, en primer lugar, se exponen las conclusiones generales de esta investigación. En segundo lugar, discutimos las conclusiones que se extrajeron para cada objetivo y lo relacionamos con el marco teórico y los hallazgos de los capítulos anteriores. En tercer lugar, se presentan las limitaciones de esta investigación y se discuten líneas futuras de investigación en relación al problema y a la experiencia ganada en el proceso de investigación. Finalmente, se comentan algunas aplicaciones didácticas.

9.1. Conclusiones

El propósito general de esta investigación fue, por un lado, el de estudiar la relación entre personas inmigradas adultas de Pakistán con las comunidades que les rodean a través del análisis de su discurso sobre sus miembros, su lengua y su cultura. En segundo lugar, pretendimos estudiar los momentos de desencuentro comunicativo durante las entrevistas etnográficas entre los sujetos y la investigadora.

Nuestro objetivo partió de la afirmación de Tornal (1997) en que se describían dos consecuencias derivadas de la inmigración extranjera. La primera es que este fenómeno promueve la creación de discursos alrededor de ella y la segunda, que las personas que llegan a un país extranjero con la intención de quedarse a vivir en él necesitan aprender la lengua de ese lugar y así poder participar en la sociedad.

Por un lado, parte de los prejuicios, estereotipos u otro tipo de actitudes marginalizadoras hacia otras culturas se explican mediante la idea de la diferencia y los conflictos que surgen por

ella. Los problemas, además, se acentúan en la sociedad cuando, como es el caso de España, se producen cambios sociodemográficos en poco tiempo, como ha ocurrido con la llegada de inmigrantes extranjeros. Este estudio demuestra, por un lado, que en el análisis del discurso podemos estudiar el posicionamiento de los sujetos ante otras personas, hechos o situaciones y, por otro lado, que en el análisis de las interacciones interculturales es posible detectar qué y cómo se construye la comunicación entre personas de diferentes orígenes cuando surge un problema en la comunicación.

Por otro lado, la enseñanza de lenguas ha encontrado en la inmigración un nuevo reto desde el que plantear su actividad. La rapidez con que en un principio se produjo la llegada de nuevas personas de otros países sigue siendo la justificación para la inestabilidad del sistema de cursos reglados, la formación de profesores o la creación de materiales. Asimismo, los estereotipos generados alrededor del fenómeno migratorio y de las personas que migran dificulta el desarrollo de un programa y currículo adecuados para el perfil de esos aprendices. Por ello, a través del discurso de tres pakistaníes y otros profesores y voluntarios dedicados a la enseñanza de lenguas y expertos en los conflictos interculturales, intentamos comprender el significado que conferían a la enseñanza y al aprendizaje, en relación a los factores que los limitaban o promovían, dentro y fuera del aula. Asimismo, a través de los relatos de nuestros informantes pakistaníes exploramos las estrategias que habían desarrollado fuera de la clase para aprender castellano.

Exploramos la vida cotidiana de estas personas con el objetivo de comprender qué hacían, con quién se relacionaban, cómo aprendían una lengua y de dónde partían sus actuaciones. Para ello, mediante sus historias de vida, analizamos sus experiencias pasadas, su presente y sus planes para el futuro, en relación a la lengua y la comunidad. De esta forma, intentamos comprender qué factores inciden en la comunicación entre autóctonos e inmigrantes pakistaníes. En definitiva, la pregunta que guió esta investigación fue ¿de qué manera se manifiesta la relación lengua y cultura en la conversación entre dos personas de contextos socioculturales diferentes? En un principio intentamos registrar la conversación entre pakistaníes y autóctonos en castellano pero esto no fue posible porque tanto nuestros informantes como otros trabajadores de la enseñanza nos decían que los pakistaníes no hablaban bien

la lengua. Así, descartamos este primer objetivo y decidimos analizar mis entrevistas con ellos, aunque fueran en inglés.

Analizamos 10 entrevistas con nuestros informantes primarios, Alfonso, Agustín y Santiago, todos procedentes de la provincia de Punjab, en Pakistán, con el objetivo de comprender su percepción sobre las lenguas, las culturas y las comunidades de su entorno y, de esta forma comprender sus motivaciones, dificultades y justificaciones para relacionarse y comunicarse con ellas.

Los datos que surgieron de las entrevistas, es decir, el discurso y la interacción de los informantes primarios se combinaron con otros que obtuvimos por otros medios. Estos son: 11 entrevistas con otros informantes, esto es, con personas de otros países (un bangladésí, una marroquí, un tunecino y un senegalés) y con personas que trabajaban directamente con inmigrantes (dos profesores de catalán y dos de castellano, dos coordinadoras de un programa de lenguas y un mediador intercultural de Barcelona), fotografías, notas periódicas de la investigadora generadas a partir de encuentros informales con los informantes, correos electrónicos y mensajes de texto, la observación y realización de una actividad de juego de roles en una clase de lengua y un diario de investigación, en el que, entre otras cosas, describí mi experiencia como profesora de castellano para inmigrantes adultos.

También observé algunas clases de lengua pero no obtuve lo que pretendía. Mi intención era detectar los conflictos, malentendidos y desencuentros que ocurrían en este contexto. Después de horas de observación, me di cuenta de que dentro del aula no surgían este tipo de conflictos, al menos explícitos —o que resultan indetectables o imperceptibles para un investigador con nuestros conocimientos de culturas asiáticas.

Pero todas las horas dedicadas a esta actividad no fueron inútiles. Aunque descarté esos datos, de alguna forma pude familiarizarme con el contexto de aula en instituciones voluntarias de ayuda a inmigrantes y comprender cómo se desarrollaba la enseñanza y el aprendizaje: las clases de lengua estaban enfocadas en la gramática, mediante ejercicios mecánicos, de rellenar huecos, o en la memorización de vocabulario básico, aunque los primeros cursos supuestamente tuvieran un enfoque oral en la teoría. Quizás por eso, por ser cursos centrados en el discurso del profesor o porque se trataba de cursos para niveles bajos, no había suficiente interacción entre profesores y alumnos.

En esta investigación, adoptamos un enfoque etnográfico, que requiere un análisis de datos de forma inductiva. Por eso en parte el tipo de datos que recogimos fueron los que iban formando nuestro marco teórico. El estudio de la inmigración, la lengua, la cultura y el conflicto necesitan una perspectiva interdisciplinar que pueda dar cuenta de la relación entre cada uno de estos elementos. Así adoptamos una perspectiva plural que incluía teorías surgidas del Análisis del Discurso, la Didáctica de lenguas, la Sociolingüística Interaccional, la Pragmática Intercultural y el Análisis de la Conversación.

Cada una de estas disciplinas nos aportó un enfoque diferente sobre la comunicación intercultural. En primer lugar, el Análisis del Discurso nos permitió comprender tres aspectos. Primero, que el fenómeno migratorio genera discursos alrededor de él, que se difunden a través de una serie de fuentes que controlan las opiniones de los hablantes, como son los medios de comunicación, los libros de texto o la política. De esta forma, los miembros de una misma comunidad comparten ideologías que se manifiestan mediante el discurso. Segundo, que los hablantes utilizan *estrategias discursivas* para expresar sus opiniones sobre los hechos, las personas y los objetos, como son la elección del léxico u otro tipo de estrategias sintácticas (el orden de las palabras, el uso de concesivas, etc.). A través de estas estrategias, a veces se esconden, consciente o inconscientemente, *ideologías o actitudes discriminatorias*, de desigualdad, racistas o antirracistas. Tercero, que el estudio del contexto, entendido este como las representaciones subjetivas de los hablantes sobre otras personas y situaciones, revela opiniones, actitudes y sentimientos de las personas sobre lo que mencionan en su discurso.

En segundo lugar, la Didáctica de lenguas nos condujo al conocimiento de los avances realizados en la enseñanza de forma general en las últimas décadas desde la creación de los conceptos de *competencia comunicativa* y *competencia comunicativa intercultural*. Con ellos observamos que hablar una lengua significaba algo más que conocer las estructuras gramaticales. Ser competente en una lengua significa tomar en cuenta otros factores extralingüísticos, como las personas a quienes nos dirigimos o la situación en la que nos encontramos, y así poder desarrollar una comunicación adecuada en un evento comunicativo concreto.

Además, con la idea de la competencia intercultural comprendimos que la interacción con otras personas no consiste en encontrar

fórmulas para evitar conflictos sino que, a partir de la interacción con ellas, seamos capaces de desarrollar una conciencia crítica sobre nuestra posición respecto a esas personas y su posición ante nosotros y así ser capaces de desarrollar actitudes tolerantes en la comunicación con personas de otros orígenes.

En esta misma parte, también descubrimos las dificultades encontradas cuando los cursos de lengua estaban dirigidos a estudiantes inmigrantes adultos. Así, pudimos comprender que el hecho migratorio no solo incidía en el discurso público sino que generaba una serie de dificultades en relación a la calidad de los materiales, los cursos y la formación del profesorado. Observamos, sin embargo, la cantidad considerable de propuestas y recursos elaborados para afrontar esta “nueva” realidad, pero descubrimos la falta de sistematización, coordinación y trabajos empíricos.

Sin embargo, de los trabajos ya realizados, aprendimos que el aprendizaje de adultos inmigrantes tiene algunos puntos comunes y divergentes con estudiantes convencionales. Por un lado, que los contextos de aprendizaje de lenguas pueden haber sido diferentes a los que el profesor está acostumbrado y, por tanto, la metodología empleada hasta ahora en los cursos de lengua puede no ser la más adecuada. Por otro lado, que las motivaciones por las que los inmigrantes asisten a los cursos están relacionadas con su motivación por haber migrado, como puede ser el trabajo, que a su vez determina las necesidades del tipo de lengua que requieren o las facilidades y dificultades para no abandonar el curso (horarios, inestabilidad laboral, etc.).

Por último, el estudio de la *comunicación intercultural* y el *desencuentro* nos llevó a estudiar estos dos fenómenos en conjunto desde diversas perspectivas, sobre todo por la falta de acuerdo para determinar el significado de estos dos conceptos. La necesidad de presentar esta variedad teórica nos permitió comprender la complejidad de su estudio y la diversidad de posturas ante ellos.

En primer lugar, la Sociolingüística Interaccional nos permitió conocer que los hablantes de diferentes orígenes utilizan *estrategias discursivas* diferentes que, en contacto con otras, provocan malentendidos. Pero quizás lo más relevante para nosotros fue descubrir que el estudio de la comunicación intercultural necesita adoptar un *enfoque etnográfico* con el que se pueda aportar una comprensión más profunda del hecho

comunicativo. Asimismo, descubrimos que esta perspectiva podía combinarse con otras más críticas, como el Análisis Crítico del Discurso, para analizar contextos burocratizados donde existían *desigualdades sociales y lingüísticas* derivadas del rol que ejercía cada hablante.

En segundo lugar, el estudio de la Pragmática Intercultural nos facilitó comprender la relación entre la lengua y el uso de real de esta. Con las investigaciones realizadas desde esta perspectiva pudimos comprender que la *variabilidad* en el uso del lenguaje dependiendo de la cultura, en relación al *principio de cooperación y relevancia, los actos de habla y la cortesía*, podía provocar conflictos en el contacto entre hablantes de diferentes lenguas.

En tercer lugar, en el Análisis de la Conversación, además de aportar algunos elementos claves para el análisis de la interacción, descubrimos una postura que iba más allá del estudio de la *mecánica conversacional*. Con ella, pudimos comprender que los hablantes orientan el habla hacia los aspectos relevantes de la conversación como son los aspectos culturales o el contexto. De esta forma, en una conversación intercultural donde surge un desencuentro es posible focalizar qué factores han incidido en ese momento.

Finalmente, la Didáctica de Lenguas nos permitió saber en qué aspectos se centraban los trabajos que estudiaban el desencuentro con aprendices de una lengua y desde qué perspectiva se solían realizar. Así, descubrimos que eran los aspectos pragmáticos y los no verbales de la conversación los focos de atención en que los profesionales de la educación centraban sus estudios comparativos. Esto quiere decir que desde el punto de vista de la didáctica, las cuestiones pragmáticas y la comunicación no verbal son las causas principales que provocan conflictos entre hablantes no nativos (o aprendices) y hablantes nativos de esa lengua.

Con todas estas disciplinas, fuimos capaces de comprender que el conflicto es una actividad comunicativa en la que los hablantes participan activamente porque co-construyen significados para llegar a la intercomprensión. Esto significa, por tanto, que los desencuentros, que desde algunas perspectivas se pretenden evitar, en realidad fomentan la comunicación ya que los hablantes utilizan estrategias para hacerse entender y hacer llegar sus intenciones.

Estudiamos las percepciones porque en ellas se puede descubrir el origen de las actitudes. Con todas estas perspectivas pudimos relacionar lo que nuestros informantes hacían y cómo decían que lo hacían. Es decir, por un lado, con el análisis de las opiniones de Agustín, Alfonso y Santiago conseguimos una perspectiva general del sentido que ellos le daban al lugar que ocupaban en la sociedad catalana en relación a su comunidad, otras comunidades, sus lenguas y sus culturas. Con el estudio del discurso y la situación actual de la enseñanza de lenguas a inmigrantes, pudimos determinar a) cómo se habían formado sus opiniones y cómo las expresaban en su discurso y b) qué relación tenía su aprendizaje y su interés por estudiar la lengua respecto a sus opiniones y lo que ocurría en el aula con otros pakistaníes, según estos y otros informantes. De esta forma, aportamos algunos datos sobre el contexto macro que más tarde nos sirvieron para comprender el nivel micro de los conflictos en la comunicación, y al contrario.

Las perspectivas que se tomaron en cuenta para el estudio del desencuentro (Sociolingüística Interaccional y Pragmática Intercultural), a pesar de ser criticadas por reflejar solamente casos en inglés y no poder aplicarse al estudio de otras lenguas, nos permitió realizar un análisis alejado de otras posturas esencialistas desde las que la cultura es el único motivo por el que se producen desencuentros en la interacción interétnica. Asimismo, con el Análisis de la Conversación tuvimos la oportunidad de comprender, a través del análisis de la charla turno por turno, cómo los hablantes construían significado y orientaban su habla hacia aquellos factores que eran importantes para ellos y, por tanto, focos de análisis para nosotros.

Por tanto, con todas estas perspectivas pudimos documentar y mostrar que la cultura es dinámica y se crea, produce y reproduce en la interacción. Desde una perspectiva interaccionista de la cultura, como vimos con Rodrigo (2000b) y otros acercamientos similares, la cultura es cambiante, al igual que las identidades y las relaciones entre los hablantes, que se crean y se transforman durante la interacción.

La competencia lingüística en inglés de nuestros informantes no era demasiado alta. Por mi experiencia como profesora de lenguas y desde la perspectiva de la Sociolingüística Interaccional, la Pragmática Intercultural, el Análisis de la Conversación y la Didáctica de la lengua, comprendimos que los aprendices de una

lengua extranjera transfieren algunos aspectos de su lengua materna a la lengua que estudian. Es decir, los hablantes diferían en su manera de decir las cosas y esto se reflejaba en la entonación, la elección léxica, las expresiones formulaicas, el manejo de los turnos, el lenguaje no verbal, etc.

Mi intención era obtener la perspectiva de personas que llevaran poco tiempo en el país y explorar las dificultades y desencuentros que se encontraban a la llegada a un nuevo lugar, donde la lengua, las relaciones personales, la comunicación y las actividades cotidianas eran diferentes. Así fue con Alfonso que llevaba seis meses en Barcelona. Con él y a raíz de otro informante secundario, Gabriel, comprendí que esos inmigrantes se apoyaban en su comunidad cuando tenían que utilizar la lengua porque su competencia lingüística era baja. Evidentemente esto les impedía hablar con autóctonos o desarrollar su autonomía para desenvolverse en algunos contextos en los que se movían, como en el médico, en las administraciones públicas o con el abogado.

Lo que obtuve del discurso de Alfonso y Gabriel no era suficiente para comprender la interacción entre autóctonos y pakistaníes y cómo estos últimos utilizaban y aprendían la lengua. Por eso decidí conversar con personas que llevaran más tiempo en el país y que, de una forma retrospectiva, explicaran como se habían sentido en sus primeros años. Pero lo que obtuve fue algo diferente a lo que esperaba. Agustín y Santiago, que llevaban dos y cuatro años en Barcelona, respectivamente, me repetían continuamente que sus “paisanos”, llevaran el tiempo que llevaran, no tenían interés por aprender la lengua.

Ellos, sin embargo, se consideraban dentro del grupo de los pocos que tenía interés por aprender. El primero porque creía que para promocionarse laboralmente era necesario aprender bien la lengua. El segundo, porque pensaba que para sobrevivir en una sociedad lo primero era aprender su lengua. Pero aunque ellos aprendían autónomamente, sus relaciones personales, aparte de contextos concretos como en el médico, en alguna administración, en la escuela y a veces en el trabajo, se limitaban a su comunidad: los lugares donde compraban, las actividades que realizaban, los lugares donde trabajaban y los barrios donde vivían.

Así, decidí explorar las razones por las que los pakistaníes no tenían relación continuada con los autóctonos y, por tanto, aparentemente no sufrían conflictos en la comunicación. Con las entrevistas etnográficas y otros encuentros informales, en los que

no hubo grabación, pretendía indagar sobre el porqué de sus opiniones. ¿Por qué razón los pakistaníes no querían aprender la lengua? ¿Qué concepción tenían de los autóctonos? ¿Qué limitaba la comunicación además de la lengua? Como no podía observar directamente la interacción entre españoles y pakistaníes, llevamos a cabo el análisis de las interacciones con la investigadora en inglés porque me preguntaba ¿qué es lo que lo que realmente se construye en los encuentros interculturales?, ¿cómo se construyen en la interacción?, ¿una vez encontrada una lengua común, existen otros factores que limitan la comunicación?

Con las entrevistas en profundidad buscábamos la reconstrucción de sus experiencias en relación a su relación con los autóctonos, los pakistaníes y otras comunidades. Así, intentábamos comprender qué hacían y qué implicación tenía en la comunicación. De las entrevistas con los tres informantes primarios y los secundarios, los encuentros, las fotografías, los mensajes, las notas y mi experiencia como profesora voluntaria de lengua, había recogido una cantidad de datos de naturaleza diversa que analicé desde dos perspectivas.

La primera, a través del análisis del discurso intenté encontrar no solo lo que se decía sobre la lengua, la cultura y la comunidad sino también cómo y por qué se decía. Por ello, atendimos a los discursos recurrentes y a los significados que los propios informantes le daban a lo que nos interesaba.

La segunda, a través del análisis detallado de la interacción en el que tomamos en cuenta la construcción de la mecánica conversacional mediante la gestión de turnos (interrupciones, enfatizaciones, entonaciones, solapamientos, etc.), queríamos comprender, a nivel micro, de qué manera los informantes pakistaníes y la investigadora española construían la conversación. También analizamos los datos etnográficos obtenidos de otras conversaciones, encuentros, notas, etc. Comparamos, contrastamos y relacionamos de manera vertical (con todos los datos obtenidos de diversas fuentes) y horizontal (con los datos obtenidos de cada informante).

En los capítulos 4 y 5 justificamos el enfoque etnográfico adoptado tanto para la recogida de datos como para su tratamiento analítico. En primer lugar, vimos que para comprender el significado de un fenómeno no basta con partir de nuestros supuestos epistemológicos sino que es necesario conocer cómo las personas lo interpretan. Así, mediante la combinación de aspectos teóricos y

los datos recogidos, es posible construir una comprensión profunda de lo que ocurre. Con este acercamiento metodológico también pude construir mi relación con ellos, en la que pasé de ser alguien extraño que les preguntaba y grababa sus conversaciones a un conocido o colega por quien se interesaban, quizás porque les servía de referente de la cultura donde vivían.

Según Rodrigo (2000a) para alcanzar una competencia intercultural primero es necesario tener predisposición a aprender del otro y para ello es necesaria la comunicación a través de una lengua común. De esta forma, nos interesaba para los dos primeros capítulos de resultados conocer la relación y la percepción de Alfonso, Agustín y Santiago de los otros y el aprendizaje de su lengua.

9.2. Las percepciones sobre la comunidad

Como vimos en la primera parte del capítulo 1, la inmigración pakistaní ha ganado importancia en Cataluña y especialmente en Barcelona. Las personas establecen contacto, más o menos superficial, dependiendo del objetivo de adaptación sociocultural que tanto inmigrantes como autóctonos pretendan. Sabemos lo que los autóctonos dicen sobre los inmigrantes, a través de los medios de comunicación, discursos políticos o libros de texto, pero como vimos en la segunda parte del primer capítulo, existen pocos estudios que analicen lo que ellos dicen de nosotros y, aún menos, de la comunidad pakistaní. Por ello, a partir del análisis de las estrategias discursivas que se utilizan para expresar opiniones, actitudes o ideologías, nuestro objetivo para el tema de “la comunidad y su cultura” en el capítulo 6 era ganar conocimiento sobre aquello que no había sido estudiado.

Descubrimos que los nuestros informantes habían creado su imagen de los españoles a partir de sus experiencias pasadas y presentes y que su futuro también determinaba la relación con ellos. Agustín, por ejemplo, que había vivido en otros países antes de venir a España, comparaba a las personas y la política de cada país para expresar sus opiniones positivas sobre los españoles y España. Lo mismo ocurría con Santiago, que había visitado Noruega y utilizaba esta experiencia para decir que los españoles eran mejores que los noruegos.

En cuanto a su presente en el país, los tres informantes se habían encontrado a gente amable y honesta en diversos contextos y por ello pensaban que los españoles eran buenos. Sin embargo, Agustín y Santiago habían observado algunas actividades de los españoles que criticaban, como beber y fumar, aunque normalmente lo asociaban a los jóvenes.

Los planes de futuro de cada uno de ellos también determinaban su interés por relacionarse o no con autóctonos. Aprender bien la lengua y relacionarse con españoles, para Santiago era una cuestión de supervivencia mientras que para Agustín se trataba de promocionarse laboralmente. En cambio, Alfonso pensaba en abrir un negocio de importación de productos de Pakistán y solo así expresaba su posibilidad de contacto con los españoles.

Finalmente, observamos que las percepciones que algunos autóctonos tenían sobre la comunidad pakistaní, se basaba en:

1. *prejuicios* —como explicaban algunos de los informantes sobre las personas que les observaban—, como que se apartaban si ellos se acercaban o que vivían en barrios donde no había pakistaníes:
2. *estereotipos* —como expresaban otros informantes secundarios— sobre la distancia personal, su manera de vestir, o su cultura;
3. *ideologías* —como comentaba un mediador intercultural— por las que los autóctonos enfatizaban los aspectos negativos de los otros para de esa forma mitigar los suyos negativos y enfatizar los positivos.

En definitiva, las percepciones de los hablantes a través del discurso sobre otros grupos determinaban la calidad y cantidad de relaciones con ellos. Asimismo, los roles que cada persona se asignaba a sí mismo o se le asignaba influía en el tipo de discurso pronunciado, como los discursos antirracistas o la enfatización de los aspectos negativos o positivos de los otros. Este análisis nos sirvió para comprender el sentido que los informantes le daban al mundo que les rodeaba y cómo construían su identidad respecto a él.

9.3. Las percepciones sobre la lengua

Con el discurso de nuestros informantes y otros profesionales de la lengua nos acercamos a la relación de los pakistaníes con el castellano y el catalán: cómo aprendían, qué aprendían, por qué aprendían, qué dificultaba o fomentaba su aprendizaje, cómo concebían los cursos de lengua que recibían.

Como vimos en el capítulo 2, la mayoría de los trabajos realizados sobre inmigrantes adultos y el aprendizaje de lenguas tiene que ver con el desarrollo o planteamiento de métodos según las necesidades de los estudiantes, se explican los estereotipos que dificultan la planificación de los cursos, se fomenta el desarrollo de actividades interculturales o se exponen las acciones necesarias para facilitar la integración a través de la lengua. Se parte de lo que se cree que saben y necesitan esas personas, pero ¿qué saben?, y ¿qué necesitan? Existen pocos estudios que lleven a cabo un trabajo empírico sobre las experiencias reales de estas personas respecto a su aprendizaje. Concretamente, sobre la comunidad pakistaní no conocemos ningún estudio que analice específicamente estas dimensiones, aunque sí existen algunos trabajos que describen la realidad pakistaní de manera general, como los de Solé y Rodríguez (2005), Tolsanas (2007) o Qureshi (2009).

A partir de los resultados del capítulo 7 nos interesaba conocer las razones por las que, según nuestros informantes, los pakistaníes no hablaban la lengua y, por tanto, no se relacionaban con autóctonos. Así, descubrimos que existían algunas limitaciones para el aprendizaje que provenían:

- 1) del país de origen, por la falta de educación y, por tanto, el hábito de estudio o la importancia social de este;
- 2) por determinadas concepciones sobre la interacción social en contextos públicos e institucionales (policía, ayuntamiento, aula de clases), como la obligación de cumplir con un rol predeterminado, el miedo a equivocarse o el sentimiento de desigualdad social por la procedencia;
- 3) por cuestiones ideológicas, derivadas sobre todo de la religión y sus normas, como la prohibición de hablar con mujeres o las valoraciones negativas sobre los autóctonos que no siguen las normas de comida (evitar cerdo) y la bebida (evitar alcohol).

Dentro de la clase, los profesores explicaban la dificultad de aplicar una metodología tradicional con estudiantes pakistaníes, a los que les costaba comprender un enunciado de un ejercicio o el *input* presentado a través de un texto multimodal (con imagen, palabra y escritura), por su falta de conocimiento y destrezas previas. En este apartado vimos que algunos estudiantes conocían el valor de la escritura en nuestra sociedad y por eso mentían sobre su competencia, “haciendo ver que sabían escribir”. Comprendimos que su comportamiento dentro del aula de castellano o catalán estaba vinculado al aprendizaje previo de idiomas, como por ejemplo, por la utilización de la memorización y la repetición.

Aunque Agustín y Santiago habían desarrollado un aprendizaje autónomo fuera del aula, como apuntar palabras de la televisión y buscarlas en un diccionario o provocar conversaciones en la calle con autóctonos para practicar el habla, su motivación para aprender la lengua, finalmente, tenía que ver con la percepción de la utilidad de la lengua y la vinculación con el uso real y con los contextos para los que necesitaban utilizarla. Con esto descubrimos que las acciones son guiadas por propósitos.

9.4. El desencuentro

En el capítulo 8 examinamos en detalle las interacciones de las entrevistas etnográficas. Nos centramos en tres aspectos: a) analizar qué factores incidían en la comunicación (percepciones, cuestiones lingüísticas, pragmáticas, ideológicas, contextuales, etc.), b) conocer qué tipo de estrategias (lingüísticas, discursivas y sociales) utilizaban los participantes para reparar el desencuentro y c) determinar las consecuencias del conflicto para la conversación y la relación social entre los hablantes. Lo que caracterizó a esas conversaciones es la complejidad que supone el estudio del conflicto porque en él pueden incidir varias causas. Pero también reveló que los participantes trabajan cooperativamente para solucionar sus conflictos, social y lingüísticamente.

Como se destacó en el capítulo 3, los problemas en la comunicación son procesos interactivos dinámicos durante los que afloran identidades individuales y sociales que se producen en un contexto determinado, tanto discursivo como social (Gumperz, 1992; Codó, 2003; Bertrán 2009). Teniendo en cuenta entonces que el significado se co-construye en un evento local definido, solamente se tomaron en cuenta los desencuentros comunicativos

que los receptores identificaron explícitamente (mediante signos lingüísticos o paralingüísticos) en la interacción.

A través de un análisis micro y un análisis macro de los desencuentros, queríamos explorar la relación entre el hecho migratorio, las percepciones y la competencia lingüística y social y las estrategias que los hablantes de diversos orígenes (los pakistaníes y la investigadora española) utilizaban para mantener esta relación durante la conversación. En este capítulo aprendimos, por tanto, que para analizar los desencuentros en una interacción intercultural era necesario tomar en cuenta dos niveles. Un nivel micro, que permitiera observar diferencias en los estilos comunicativos en la interacción y un nivel macro, que posibilitara comprender otros factores contextuales, como las percepciones, que podían actuar en la comunicación intercultural. Los ejemplos demostraron la multiplicidad de factores que entran en juego en el análisis de un desencuentro.

En primer lugar, observamos que el conocimiento común, las interacciones previas, el contexto (sobre el interlocutor y la situación) y la manera de expresar los enunciados facilitaban pero también constreñían la comunicación. A pesar de ello vimos que la cultura era determinante para la creación del conflicto cuando esta se refería a la manera de utilizar el lenguaje o a las perspectivas sobre las cosas cuando no eran compartidas con el interlocutor pero sí con otros miembros de la propia comunidad. En segundo lugar, descubrimos que los interlocutores utilizaban estrategias lingüísticas para reparar el conflicto, similares a las que un aprendiz de una lengua extranjera utiliza para compensar alguna deficiencia o explicar algo (buscar sinónimos, reformular frases, dar ejemplos, etc.) y sociales, interculturales o de cortesía, (minimizar el daño producido a la imagen del interlocutor, aceptar otros puntos de vista, etc.). Por tanto, a pesar de los problemas que surgían, los participantes se esforzaban por hacerse entender, continuar la conversación y mantener su relación social. Así, el efecto negativo que un desencuentro tenía en estos participantes era finalmente suplantado por el deseo de mantener la relación social entre ellos.

Es importante señalar aquí que aunque las consecuencias de un conflicto fueran negativas, esto no quiere decir que el desencuentro se quedara sin resolver. Creemos que las consecuencias negativas más graves se producen cuando un participante cree que haber entendido (y su interlocutor que se le

ha entendido) y ha sido el analista quien lo ha descubierto. Por tanto, el conflicto ha quedado sin resolver. Otra situación similar, y probablemente más grave, sería creer que ha habido entendimiento pero ni los interlocutores ni el analista han sido capaces de descubrirlo.

En definitiva, en la interacción con nuestros informantes observamos desencuentros comunicativos, falta de entendimientos, choques ideológicos. Con las disciplinas que se dedican a la Comunicación Intercultural y el Discurso comprendimos que los motivos por los que se producían los conflictos eran múltiples y tenían una base tanto interaccional como ideológica. Asimismo, pudimos comprender que las consecuencias derivadas del conflicto afectaban tanto a la conversación (interrupciones, digresiones) como a la relación entre los participantes (amenazas a la imagen, sentimientos de momentos raros, etc.) pero al mismo tiempo fomentaban el aprendizaje lingüístico e intercultural, ya que los hablantes participaban activamente para reparar la incompreensión.

9.5. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Existen algunas limitaciones de esta investigación y cuestiones para profundizar que nos conducen a proponer recomendaciones para futuras líneas de trabajo.

En primer lugar, aunque nuestro objetivo no es el de generalizar a partir del estudio de tres casos, los resultados presentados reflejan algunas actitudes o percepciones compartidas, que se comprobaron con en análisis del discurso de otros informantes. Por ello, creemos que además de ampliar el número de sujetos que se estudian (mujeres y hombres), sería valioso obtener la percepción de las personas que rodean a nuestros sujetos (profesores, familia, compañeros de trabajo, amigos) con el objetivo de profundizar, contrastar y comparar las percepciones que estos tres tienen sobre su entorno y sobre la manera de aprender la lengua.

En segundo lugar, solo pudimos describir en detalle las técnicas de aprendizaje de dos de los informantes pero esto, de nuevo, no quiere decir que sea lo que todos los pakistaníes hacen y

necesitan. Por ello, sería pertinente obtener las opiniones de otras personas sobre su manera de aprender, en qué contextos utilizan la lengua y qué fomenta o dificulta su aprendizaje.

En tercer lugar, solamente obtuvimos las percepciones de tres personas que asistían a centros de aprendizaje similares y cuyo contexto sociocultural también era muy parecido. Para obtener una perspectiva más amplia de lo que ocurría en otros centros y con otras personas habría sido conveniente explorar las percepciones de pakistaníes que trabajaran con autóctonos, que desarrollaran otro tipo de actividades laborales o que utilizaran la lengua más a menudo y en otros contextos.

En cuarto lugar, entender algunas de las causas por las que en la interacción entre inmigrantes y autóctonos pueden emerger problemas de comunicación, nos ayudará a reflexionar y juzgar de una forma más crítica las actitudes, creencias y expectativas de un grupo sobre el otro. Por ello, creemos que es necesario analizar interacciones en la lengua del país en el que estas personas han decidido vivir y con otras personas, quizás desconocidas, donde pueden aflorar otras causas diferentes que las que observamos. El hecho de que la lengua de interacción que analizamos para los conflictos no fuera la materna para ninguno de los interactuantes y que la relación que se había establecido entre los sujetos era de confianza pudo haber influido en las causas, consecuencias y el afán de cooperación entre ellos. Además, a pesar de que partimos de que la relación entre investigadora e informantes era de confianza, no sabemos hasta qué punto el rol de entrevistadora y entrevistado influía en la manera en que se gestionaba la interacción.

Por último, creemos que analizar solamente casos en los que interactúan personas de diferentes orígenes puede inducir a pensar que los conflictos solo se producen en estas situaciones. Por ello, sería interesante analizar cómo se construye la interacción entre personas de la misma lengua y cultura y realizar una comparación sobre las causas, consecuencias y estrategias de reparación que se utilizan en estos casos.

9.6. Aplicaciones didácticas

Esta investigación es relevante por dos razones. Por un lado, el estudio es socialmente relevante porque la inmigración es una

realidad actual y del futuro que nos afecta a todos, no sólo como educadores sino también como ciudadanos. Por otro lado, tiene una relevancia académica por su repercusión en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas para inmigrantes. Como hemos dicho, no podemos afirmar que todos los inmigrantes son iguales, ni siquiera dentro de la misma comunidad. Sin embargo, nuestro objetivo ha sido, a través del ejemplo de tres pakistaníes, realizar un mayor acercamiento entre las propuestas educativas y la realidad de los estudiantes inmigrantes.

En general, el trabajo empírico ha logrado dar cuenta de la importancia de la lengua para la integración y la participación en la sociedad, del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural que no se limite a evitar conflictos sino a desarrollar actitudes críticas y tolerantes en la comunicación con otras personas. Asimismo, tras el análisis de los desencuentros en la interacción pone de manifiesto la importancia de la enseñanza de la pragmática y de otros aspectos de la lengua (la manera de decir las cosas, lo que se dice, a quién se dice) y el contexto (las percepciones sobre los otros, las desigualdades sociales).

Esta no es una guía de las causas que provocan un conflicto entre personas de diferentes orígenes, ya que cada persona es única y el contexto donde se produce también. Es imposible replicar exactamente las mismas condiciones en que se desarrollaron las conversaciones en esta investigación. Por tanto, se trata de la ejemplificación de cómo, a pesar de los conflictos que pueden surgir, los interactuantes salen airoso de ellos por su afán colaborativo y sus muestras de interés. Creemos que a partir de estos ejemplos, se puede fomentar una educación intercultural en la que se aprendan a manejar las situaciones conflictivas, mitigando el daño y evitar basarnos en prejuicios o estereotipos (o al menos ser conscientes de la influencia que estos tienen en nuestras percepciones). Pero también, se puede fomentar una conciencia crítica sobre la causa-efecto entre nuestras percepciones y el conflicto y que algunos tipos de conflicto, como los ideológicos pueden llegar a provocar consecuencias más graves porque o bien se dejan pasar o bien se juzga la perspectiva del otro.

Sería interesante desarrollar dos tipos de actividades en el aula. La primera, realizar un estudio sobre nuestros estudiantes, sobre sus percepciones sobre las personas que les rodean y ver si estas influyen en la calidad y cantidad de interacción con autóctonos. De

esta forma, podemos incitar la reflexión sobre nuestras actitudes y la manera en que estas influyen en nuestras acciones. Por otro lado, se pueden fomentar actividades comunicativas con autóctonos, dentro y fuera del aula, en las que los estudiantes y los autóctonos analicen sus propias interacciones y registren de alguna forma cómo se sienten, qué han hecho para llegar a la comunicación y qué la ha dificultado. En definitiva, el hecho de dedicar tiempo de la clase de español a profundizar sobre aspectos pragmáticos del español —y no solo a aprender vocabulario y reglas— podría revertir positivamente en la integración y la mejora en el aprendizaje.

Bibliografía

- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. Nueva York: William Morrow.
- Alonso-Marks, E. y Oroz-Bretón, N. (2005). La influencia de los estudios en el extranjero en la percepción de la cultura anfitriona. *RedELE, Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE*, número especial.
- Ambadiang, T. (1994). Prejuicios étnicos en el discurso de los inmigrantes: el caso de los negros africanos. En L. Martín, C. Gómez, F. Arranz y A. Gabilondo (eds.), *Hablar y dejar hablar (Sobre racismo y xenofobia)* (p. 63-94). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ameli, S. R. y Merali, A. (2006). Otherization: British Majority Society and British Muslim. En S. R. Ameli y A. Merali, *Hijab, meaning, identity, otherization and politics: British Muslim Women* (p. 33-41). Great Britain: Islamic Human Rights Commission
- Andión, M. A. (2006). La inmigración no hablante de español en España: Situación y características. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 1, 7-24.
- Aramburu, M. (2004). Inmigración y usos del espacio público. *Monográficos B.MM*, 6, 34-42.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14 (2), 161-175.
- Areizaga, E. (2006). Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo? *II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.
- Atlas de la Diversitat* (2004). (Dir.) Carles Carreras i Vedaguer. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955* (2a edición, 1976). Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjera* (1995, p. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Barcia, E. (2002). El descubrimiento y la construcción de los implícitos culturales. En A. M. de la Peña Ortega (coord.), *Lenguas para abrir camino* (p. 227-268). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (1998). Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (p. 76-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared Beliefs in a Society: Social psychological analysis*, California: Sage.
- Banks, S. P., Ge, Gao y Baker, K. (1991). Intercultural encounters and miscommunication. En N. Coupland, H. Giles y J. M. Wiemann (eds.), *"Miscommunication" and Problematic Talk* (p. 103-120). Newbury Park: Sage.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bermejo, Sergio (2003). El aula ELE una cultura constructiva. Nuestra percepción del otro. *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona. Recuperado julio 2009, desde <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/bermejo.pdf>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Beyrich, D. y Borowski, C. (2000). Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana. *Propuestas Interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM* (p. 41-48). Madrid: Edinumen.

- Bertrán, C. (2009). Cooperación y juegos de poder en las relaciones de servicio. *Discurso & Sociedad*, 3, 1-43.
- Bilmes, J. (1992). Mishearings. En G. Watson y R. M. Seiler (eds.), *Text in Context. Contributions to Ethnomethodology* (p. 79-98). Newbury Park, CA: Sage
- Blanco, C. (2007). Las imágenes de la inmigración en España. En J.J. Igartua y C. Muñiz (eds.), *Medios de Comunicación, Inmigración y Sociedad* (p. 89-110). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Blas Nieves, A. (2004). La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes (Memoria de investigación, Universidad de Alcalá de Henares, 2004) *Biblioteca Virtual RedELE*, 7. Recuperado 13 junio 2008, desde <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/AmeliaBlas.shtml>
- Blas, J. L. (1998). Un caso de variación pragmática: sobre la ampliación significativa de un marcador discursivo en el español actual. Aspectos estructurales y sociolingüísticos. *Analecta Malacitana*, 21, 543-572.
- Blomart, A. (2004). L'Islam. En C. Carreras (dir.), *Atlas de la Diversitat* (p. 98-99). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Blommaert, J. y Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. y Verschueren, J. (1994). La retórica de la tolerancia o lo que se enseña a los agentes de policía sobre los inmigrantes. En L. Martín, C. Gómez, F. Arranz y A. Gabilondo (eds.), *Hablar y dejar hablar (Sobre racismo y xenofobia)* (p. 27-44). Madrid: Ediciones de la Unversidad Autónoma de Madrid.
- BLUM-KULKA, S. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. En J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (p.155-175). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

- Bousquet, S. (1996). Malentendus en situation d'enseignement / apprentissage. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 153-172.
- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M.T, Simonot, M. y Broeder, P. (1996). *Achieving understanding : discourse in intercultural encounters*. Londres: Longman.
- Briceño, Y. (2001). La construcción social del inmigrante en contextos de exclusión. Estrategias de estigmatización y autoafirmación. *Atenea Digital*, 0. Recuperado 3 noviembre 2008, desde <http://antalya.uab.es/athenea/num0/tesis-ybelice.htm>
- Briceño, Y. (2004) "Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español". En D. Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (p. 201-219). Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Brisset, D. E. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropología*, 15, artículo 11.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. United Kingdom: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18, 6, 8-13.
- Byram, M. Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabañas, M. J. (2006). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 16, 1-12.

- Cassany, D. (en prensa). Foreign Language Reading from the Point of View of New Literacy Studies, en P. Alderete, L. McLoughlin, L. Ni Dhonnchadha y D. Ni Uigin (eds), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*. New York: Peter Lang.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. Londres: SAGE.
- Campo, M. J. (2004). Opiniones y actitudes de los españoles antes el fenómeno de la inmigración. *Centro de Investigaciones Sociológicas*, 48.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I) (1996). *Signos, Teoría y Práctica de la educación*, 17, 78-89.
- Candau, V. (1994). Educación y culturas. En N. A. Elosua (ed.), *Interculturalidad y cambio educativo* (p. 7-19). Madrid: Narcea Ediciones, págs. 7-19.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Prieto, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Schröder-Sura, A., y Noguero, A. (2007). *CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, (2008). Conseil de l'Europe: CELV Graz.
- Cantor, G. (2002). La Triangulación Metodológica en Ciencias Sociales. Reflexiones a partir de un trabajo de investigación empírica. *Cinta de Moebius*, 13. Monográfico.
- Carroll, R. (1988). *Cultural misunderstandings. The French-American Experience*. Chicago: The University Chicago Press.
- CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) (2010). La situación de las personas refugiadas en España. *Informe 2010*. Madrid: Entinema.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz y J. F. Valencia, *La Competencia*

Pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales (p. 95-114). Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.

- Chamot, A. U. (2000). Literacy characteristics of Hispanic adolescent immigrants with limited prior education. *A Research Symposium on High Standards for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy* (p. 188-202). Washington DC: Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.
- Chen, G. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. En B. R. Burleson (ed.), *Communication yearbook, 19* (p. 353-383). California: SAGE.
- Cestero, A. M. (1994). Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista Española de Lingüística, 24*, 77-99.
- Cestero, A. M. (2007). Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres. *Linred, 5*.
- Cicourel, A. V. (1992). The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters. En A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (p. 291-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Codó, E. (1999a). Miscommunication in foreign language interaction: an empirical investigation. *Working Papers, 109*.
- Codó, E. (1999b). The relevance of cultural knowledge in the achievement of mutual understanding: a preliminary study. *Working Papers, 111*.
- Codó, E. (2003). *The Struggle for Meaning: Immigration and Multilingual Talk in an Institutional Setting* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003). Recuperada en septiembre 2009, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4675>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación (2005). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Colchero, M. P. y García, J. C. (1995). Guía de Recursos para los refugiados en España. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Coleman, J. A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. University of Portsmouth. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography* (p. 167-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2010). *La situación de las personas refugiadas en España. Informe 2010*. Madrid: Entinema.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Austria: European Centre for Modern Languages.
- Contreras, J. (2005). Tristes tópicos (sobre la inmigración). En J. A. Roche y M. Oliver (eds.), *Cultura y globalización: entre el conflicto y el diálogo* (p. 165-192). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cordovilla, A. y Muros, J. (1998). El componente sociocultural en la enseñanza de la lengua extranjera. *Revista Educación Universitaria Granada*, 11, 117-131.
- Cortés, L. y Bañón, A. (1997). *Comentario lingüístico de textos orales. I. Teoría y práctica (La tertulia)*. Madrid: Arco Libros.
- Corros, F. J. (2002). Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de EL/E. En M. Rodríguez (coord.), *Forma 4: Interculturalidad* (p. 119-136). Madrid: Sgel.
- Corros, F.J. (2005). Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos. *XVI Congreso de ASELE, La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (p. 213-221).

- Cots, J.M., Nussbaum, L., Payrató, L. y Tusón, A. (1990). "Conversa(r)". *Caplletra. Revista de Filologia* 7, 51-72
- Coupland, N., Giles, H. y Wiemann, J. M. (1991). Talk as "problem" and communication as "miscommunication". An integrative analysis. En N. Coupland, H. Giles, J. M. Wiemann (eds.), "*Miscommunication" and problematic talk* (p. 1-27). California: SAGE.
- CPNL. (2007). *Veus del món a Barcelona*. Barcelona: Consorci Per a la Normalització Lingüística.
- CPNL. (2008). *Veus del món a Barcelona. 108 històries de nous barcelonins i barcelonines*. Barcelona: Consorci Per a la Normalització Lingüística.
- Cuesta, F. e Ibarra, J. (2007). L2 en contextos educatius. Formació permanent del professorat. *Linred. La Ensenyament de Segundas Llengües a Immigrants. Monogràfic*.
- Dascal, M. (1985). The Relevance of Misunderstanding. En M. Dascal (ed.), *Dialogue-an interdisciplinary approach* (p. 441-459). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Delgado, M. (1998). Dinàmiques identitaries i espais públics. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 43-44, 17-33.
- Delgado, M. (2004). *Ciutat Vella: la vida a seques*. El País (26/04/2004). Recuperat desembre 2011, des de http://elpais.com/diario/2004/04/26/catalunya/1082941643_850215.html
- De Pablos, Carlos (2005). La ensenyament de aspectes sociopragmàtics en el aula de ELE. *XVI Congrés de ASELE, La Competència Pragmàtica o la Ensenyament del Espanyol com a Llengua Extranjera* (p. 515-519).
- Díaz, F. J. (2003). La cortesia verbal en anglès i en espanyol. Actes de parla i pragmàtica intercultural. Jaén: Universitat de Jaén.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 515-519.

- Drummond, K. & Hopper, R. (1991): *Misunderstanding and Its Remedies: Telephone Miscommunication*. En N. Coupland, H. Giles y J. M. Wiemann, (eds.): *"Miscommunication" and Problematic Talk* (p. 301-314). Newbury Park: Sage.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- El Hachmi, N. (2004). *Jo també sóc catalana*. Barcelona: Columna.
- Ellis, R. (1985). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erickson, F. (2001). Co-membership and wiggle room: some implications of the study of talk for the development of social theory. In N. Coupland, S. Sarangi and C. N. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory* (p. 152-181). Harlow: Longman.
- Escandell, V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25 (1), 31-66.
- Escandell, V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Estévez, M. y Fernández, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de EL/E*. Madrid: Edelsa.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.
- Félix-Brasdefer, C. (2010). Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports. En A. Martínez-Flor y E. Usó-Juan (eds.), *Speech act performance: Theoretical, Empirical, and methodological issues* (p. 41-56). Amsterdam: John Benjamins.
- Fernández, M.I. y Biscu, M.G. (2006). Theatre in the Acquisition of Intercultural Communicative Competence. *International Journal of Learning*, 12 (10), 327-335.
- Fetterman, D. M. (1997). Ethnography. En L. Berman y D. J. Rog, *Handbook of Applied Social Research Methods* (p. 473-504). California: SAGE.

- CIDOB (2009). Pakistan, a la recerca d'una identitat. *Fundació CIDOB d'Afers Internacionals*, 109.
- Galindo, J. (1998). Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido. En J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (p. 347-384). México: Addison Wesley Longman.
- Galindo, M. (2006). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, 1-11.
- Garcés, J., Rodenas, F., Sánchez, S. y Verdeguer, I. (1997). La información como potenciador de la convivencia intercultural. En C. Hernández Sacristán y R. Morant Marco (coord.), *Lenguaje y Emigración* (p. 139-161). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.
- García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE*, número 0.
- García Marcos, F. J. (2005). Contacto y Planificación Lingüísticas en Almería. *Language Design*, 7, 85-104.
- García Martínez, I. (2003). Enseñanza de español a inmigrantes en Educación a Adultos en la Región de Murcia: una experiencia intercultural. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia* (p. 308-315).
- García Mateos, C. (2008). Culturas, lenguas, estrategias y procedimientos del aprendizaje de la L2 por alumnos inmigrantes adultos. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, Bilbao* (p. 43-50).
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, 53, 45-64.
- García Parejo, I. (2004). La enseñanza de español a inmigrantes adultos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)* (p. 1259-1277). Madrid, SGEL. Recuperado

septiembre 2008, desde
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm

- García, A. y Sánchez, A. M. (2007). Symbolic racism and its concentration in immigration. En U. D. Scheu y J. Saura (eds.), *Discourse and International relations* (p. 51-65). Germany: Peter Lang.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1991). Miscommunication in nonnative speaker discourse. En N. Coupland, H. Giles, & J. M. Wiemann (eds.), *Miscommunication and problematic talk* (p. 121-145). Newbury Park, CA: Sage.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geis, M. L., y Harlow, L. L. (1995). Politeness strategies in French and English. En S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (p. 129-153). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gil, P. (2000). El inmigrante y la sociedad receptora. *En Propuestas Interculturales, actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM* (p. 101-104). Madrid: Edinumen.
- Gimeno, L. (2001). *Actitudes hacia la inmigración. Relación entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas. Opiniones y actitudes*, 34. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goffman, E. (1956). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1ª edición, 1981). Buenos Aires: Amorturu.

- Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66 (6), 133-136.
- Gómez, J. (2003). Pluralidad sociodemográfica y cultural en España de la inmigración extranjera. *Papeles de Geografía*, 37, 135-153.
- Gómez del Estal, M. (2008). La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante. *Actas de las Jornadas, Bilbao, 25, 26 y 27 de abril*, (p. 83-94).
- Gordon, C. (2011). Gumperz and Interactional Sociolinguistics. En R. Wodak, B. Johnstone y P. Kerswill, *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (p. 67-84). Cornwall: SAGE.
- Graesser, A. C. y Millis, K. (2011). Discourse and cognition. En T. Van Dijk (ed.), *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction* (p. 126-142). Londres: SAGE.
- Grañeras, M., Gordo, J. L. y de Regil, M. (1999) Últimas tendencias en la investigación del CIDE sobre educación intercultural. *Ofrim Suplementos*, 5, 175-194.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (p. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Goodwin, C. y Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. En A. Duranti y C. Goodwin y A. Duranti, *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (p. 1-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences: effective intergroup communication*. Newbury Park: Sage.
- Gudykunst, W. B. y Kim, Y. (1984). *Communicating with strangers. An approach to intercultural communication* (4ª edición, 2003). Nueva York: McGraw-Hill.
- Guillén, C. (2002). La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En C. Guillén

- (dir.) y A. M. Peña (coord.), *Lenguas para abrir camino* (p.193-226). Madrid: Ministerio de Educación.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1992): Contextualization and understanding. En A. Duranti y C. Goodwin, Charles (eds.): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (p.229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1995). Mutual inferencing in conversation. En I. Marková, C. Graumann y K. Foppa(eds.), *Mutualities in dialogue* (p. 101-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. y Roberts, C. (1991). Understanding intercultural encounters. En J. Blommaert y J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of International and Intercultural Communication* (p. 51-90). Amsterdam: Benjamins.
- Gumperz, J. y Tannen, D. (1979). Individual and Social Differences in Language Use. En C. J. Fillmore, D. Kempler y W. S. Wang (eds.). *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (p. 305-325). Nueva York: Academic.
- Grupo CRIT (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Habermas, J. (1993). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: REI.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hall, E. T. (1966). *La dimensión oculta* (21ª edición, 2003). México: siglo xxi (traducido al español por Félix Blanco).
- Hartog, J. (2006). Beyond 'misunderstandings' and 'cultural stereotypes': Analysing intercultural communication. En K. Bühlig y J.D. ten Thije, *Beyond Misunderstanding* (p. 175-188). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos

- Hérédia, C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue française*, 71, 48-69.
- Hernández, M. (2003). La Enseñanza de Español a Inmigrantes ¿Una metodología específica? *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona. International House y Difusión.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2004). Los materiales didácticos en la enseñanza de español a inmigrantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la literatura*, 36, 81-93.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2005). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 15, 74-83.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2008a). Immigrants in Spain: sociolinguistic issues. *International Journal of the Sociology of language*, 193/194, 177-190.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2008b). Referencias bibliográficas sobre L2 e inmigración en España (I). En F. Villalba y M. Hernández (2008a), *Recursos para la investigación en adquisición / aprendizaje de lenguas*, 2, 10-68. Recuperado 16 octubre 2008, desde <http://letra25.com/ediciones/2Li/refbibl1/>
- Hernández Plaza (2006). Sociedades y conflicto II: el papel de la acción mediadora en la intervención social con población inmigrante. En J.A. Guerrero Villalba, *Estudios sobre la mediación intercultural* (p. 93-106). Almería: Universidad de Almería.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Pragmática contrastiva e intercultural. Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hinnenkamp, V. (1987). Foreigner talk, code switching and the concept of trouble. En K. Knapp, W. Enninger, A. Knapp-Potthoff, *Analyzing Intercultural Communication* (p. 136-180). Berlin, Nueva York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Hinnenkamp, V. (2001). Constructing Misunderstanding as a Cultural Event. En A. Di Luzio, S. Günter y F. Orletti. (eds.),

Culture in Communication. Analysis of intercultural situations (p. 211-243). Amsterdam: John Benjamins.

- Hismanoglu, M. (2011). An investigation on ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 805-817.
- Hita, G. (2005). Experiencias para la integración de alumnos adultos de procedencia migrante. Debate sobre inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas en Europa (CVC). *Glosas Didácticas*, 15, 100-113.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. California: Sage.
- Hofstede, G. (2005). Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes. En *Mondialogo. Intercultural dialogue Exchange*. Recuperado 22 febrero 2010, desde <http://www.mondialogo.org/27.html?&L=2>
- Holmes, J., Marra, M. y Schnurr, S. (2008). Impoliteness and ethnicity: Māori and Pākehā discourse in New Zealand workplaces. *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture*, 4 (2), 193-219.
- Horenczyk, G. (2009). Multiple reference groups: Towards the mapping of immigrants' complex social worlds. En I. Jasinkaja-Lahti y T. A. Mähönen (eds.), *Identities, intergroup relations and acculturation: The cornerstones of intercultural encounters* (p. 67-80). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- House, J. (1993): Toward a Model for the Analysis of Inappropriate Responses in Native / Nonnative Interactions. En G. Kasper y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics* (p. 161-183). New York: Oxford University Press.
- House, J. (1997). Substantiating the Cultural Filter: Evidence from Contrastive Pragmatic Discourse Research. En J. House (ed.), *Translation Quality Assessment* (p. 79-95). A Model Revisited. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- House, J. (2007). Talking at Cross-Purposes: Misunderstanding in intercultural communication. En M. Al-Haj y R. Mielke (eds.), *Cultural diversity and the empowerment of minorities. Perspectives from Israel and Germany* (p. 41-58). New York: Berghahn Books.
- House, J., Kasper, G. y Ross, S. (2003). Misunderstanding talk. En J. House, G. Kasper & S. Ross (eds.), *Misunderstanding in social life. Discourse Approaches to Problematic Talk* (p. 1-21). Great Britain: Pearson Education.
- Humphrey-Jones, C. (1986). *An Investigation of the Types and Structure of Misunderstandings* (Tesis doctoral, Universidad de Newcastle Upon Thyne, 1986). Recuperado enero 2010, desde <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/handle/10443/195>
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1995, p. 27-46). Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. H. (1986). Models of the Interaction of Language and Social Life. En J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of communication* (p.35-71). Oxford: Basil Blackwell.
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*, p. 5-28. Madrid. Recuperado septiembre 2008, desde http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=316
- Iglesias, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes. *1er congreso internacional en la red sobre interculturalidad y educación* (p. 1-30).
- Inda, F. X. (2003). El biopoder, la reproducción y el cuerpo de la mujer migrante en los Estados Unidos. En F. Checa, A. Arjona y J. C. Checa (eds.), *La integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias* (p. 39-60). Barcelona: Icaria.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- Irimiaș, E. (2007). Cultural Patterns Reflected in Language. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai - Philologia*, 4, 159-170.
- Jackson, N. (2004). Notes on Ethnography as Research Method. En M. E. Belfiore, *Reading Work: Literacies in the workplace* (p. 278-285). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jamal, A. (2008). Civil Liberties and the Otherization of Araba and Muslim Americans. En A. Jamal, N. Naber (eds.), *Race and Arab Americans before and after 9/11: from invisible citizens to visible subjects* (p. 114-130). Syracuse: Syracuse University Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: a bridge or a barrier? En M. Byram y M. Fleming, M. (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (p. 98-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (p. 469-494). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22 (4), 502-530.
- Kasper, G. y Ross, S. (2003). Repetition as a source of miscommunication in oral proficiency interviews. En J. House, G. Kasper & S. Ross (eds.), *Misunderstanding in social life. Discourse Approaches to Problematic Talk* (p. 82-106). Great Britain: Pearson Education.
- Keller, G. (1991). Stereotypes in intercultural communication: effects of German-British pupil exchanges. En D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (p. 120-135). Clevedon: Multilingual Matters.
- Keysar, B. (2007). Communication and miscommunication: the role of egocentric processes. *Intercultural Pragmatics*, 4 (1), 71-84

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998a). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998b). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography* (p. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2003). Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication. En J. House, G. Kasper & S. Ross (eds.), *Misunderstanding in social life. Discourse Approaches to Problematic Talk* (p. 129-153). Great Britain: Pearson Education.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kunz, M. (2008). Léxico e inmigración. En A. Bañón y J. Forneles (eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (p. 95-109). Donosti: Tercera Prensa.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's. *Proceedings of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (p. 345-356).
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana* (2ª edición). Madrid: Cátedra.
- Leaky, R. (2000). *Origen de la humanidad*. Madrid: Debate-Pensamiento.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres : Longman.
- Linares, J. E. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español E12. *Linred, La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Monográfico*.

- Linell, P. (1995). Troubles with mutualities: a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. En I. Markovà, C. F. Graumann and K. Foppa (eds.), *Mutualities in Dialogue* (p. 176-213). Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2001). Cultural Awareness and the Negotiation of Meaning in Intercultural Communication, *Language Awareness*, 10, 2-3, p. 189-199.
- López-Maestre, M. D. (2007). Investigating language and ideology in discourse on immigrations: A corpus-based critical approach. En U. D. Scheu y J. Saura (eds.), *Discourse and International relations* (p. 141-180). Germany: Peter Lang.
- López-Sala, A. M. (2007). La política española de inmigración en las dos últimas décadas. *Jornadas Inmigración en Canarias: contexto, tendencias y retos* (p. 23-57). Santa Cruz de Tenerife: Fundación Pedro García Cabrera.
- Lora-Tamayo, G. (2010). España y la inmigración extranjera. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 1 (3), 3-25.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Martí, M. y Moliner, O. (2003). Español para inmigrantes rumanos adultos. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia* (p. 577-585).
- Martín Rojo, L. (2003). Dimensiones principales de la comunidad intercultural. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 81-90.
- Martín Rojo, L. (2007). Discursos en guerra. Crónicas y humor político en torno a la ocupación de Irak. *Discurso & Sociedad*, 1 (4), 575-603.
- Martín Rojo, L. y Alcalá, E. (2003). Escuela y diversidad lingüística. En L. Martín Rojo (ed.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (p.19-68). Madrid: CIDE.

- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). "Solo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Martín Rojo, L., Pardo, M. L., y Whittaker, R. (1998). El análisis crítico del discurso. En L. Martín y R. Whittaker, *Poder-decir: o el poder de los discursos*, (p. 9-34). Madrid: Arrecife.
- Martí, M. y Moliner, O. (2002). Español para inmigrantes rumanos adultos. *XIII Congreso Internacional de ASELE, El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*, 577-585.
- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de la comunicación* (3ª edición). Madrid: Alianza.
- Martínez-Flor, A. y Usó-Juan, E. (2010). Pragmatics and Speech Act Performance. En A. Martínez-Flor y E. Usó-Juan, *Speech act performance: Theoretical, Empirical, and methodological issues* (p. 3-20). Amsterdam: John Benjamins.
- Martínez-Otero, V. (2003). Educación intercultural y desarrollo de la personalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 51-60.
- Massó, A. y Alacañiz, M. (2003). "Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a": una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes. *Encuentro "la enseñanza del español a inmigrantes"*, Instituto Cervantes, Madrid.
- Matsumoto, Y. (1988) Reexamination of the universality of Face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12, 403-426.
- Matsumoto, D., Leroux, J. y Yoo, S. H. (2005). Emotion and intercultural communication. *Kwansei Gakuin Sociology Department studies*, 99, 15-38.
- Mayoral, D. y Tor, M. (2009). *Cultures en interacció. La vida quotidiana*. Barcelona: Edicions 62.
- Meierkord, C. (2009). Lingua franca communication in multiethnic contexts. En H. Kotthoff y H. Spencer-Oatey (eds.), *Handbook of Intercultural Communication* (p. 199-218). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Melero, P. (2003). Mamá aprende español. *Notas: Educación de personas adultas*, 15, 48-52.
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, 241-254.
- Miquel, L. (1997): Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*, 5, 3-14.
- Miquel, L. (2008). Entrevista a Lourdes Miquel: agítese antes de usar. *MarcoELE*, 6.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, número 0.
- Molero, A. y Barea, J. (2008). Propuestas educativas para E.F. ante un nuevo fenómeno: la inmigración. *Educación y futuro digital*. Recuperado 25 agosto 2008, desde <http://www.cesdonbosco.com/revista/busqueda.asp?textfield=molero&enviar=buscar>
- Monnet, N. (2001). Moros, sudacas y guiris. Una forma de contemplar la diversidad humana en Barcelona. *Scripta Nova*, 94 (58). Universidad de Barcelona.
- Morant, R. y Peñarroya, M.I (1997). Sobre el racismo lingüístico. En C. Hernández Sacristán y R. Morant Marco (coord.), *Lenguaje y Emigración* (p. 127-138). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.
- Moreno, J. C., Serrat, E., Serra, J. M. y Farrés, J. (2002). *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i apennentatge de llengües*. Girona: Universitat de Girona, Grup de Lèxic i Gramàtica.
- Moreras, J. (2005). ¿Ravilstán? Islam y configuración comunitaria entre los paquistaníes en Barcelona. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68, 119-132.
- Navas, M., Cuadrado, I., y García, M. C. (2003). Los Turistas se divierten, los inmigrantes trabajan: Una descripción de dos grupos sociales a través del dibujo infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3, 59-79.

- Norton, B. (2002). Non-participation, imagined communities and the language in the classroom. En M. Breen (ed.), *Thought and Action in Second Language Learning* (p. 159-171). Londres: Longman.
- Norton, B. y Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *Tesol Quaterly*, 35 (2), 307-322.
- Oberg, K. (1960). "Culture Shock": Adjustment to a New Cultural Environment", *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- Ortí, R. (2003). Programación de cursos para la alfabetización de adultos: Reflexión a partir de una propuesta concreta. *Encuentro "La enseñanza del español a inmigrantes"*. Instituto Cervantes. Recuperado en enero 2012, desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/alfabetizacion/orti.htm
- Ortí, R. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes (Memoria del Master en Formación de Profesores de español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona Virtual, 2004). Recuperado en agosto 2008, desde <http://www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOrti/index.htm>
- Ortí, R., Sánchez, E., Sales, D. (2006). Interacción comunicativa en la atención sanitaria a inmigrantes: diagnóstico de necesidades (in)formativas para la mediación intercultural. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva* (p. 114-139). Valencia: Universitat de Valencia.
- Pacto Nacional para la inmigración (2008). Generalitat de Catalunya. Departamento de Acción Social y Ciudadanía.
- Pajares, M. (2010). Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010. *Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

- Papen, U. (2005). Using ethnography to study literacy in everyday life and in classrooms. En U. Papen (ed.), *Adult Literacy as Social Practice*. More than skills. Oxon: Routledge.
- Palop, A. (1997). La interculturalidad: Revisión conceptual. En C. Hernández Sacristán y R. Morant Marco (coord.), *Lenguaje y Emigración* (p. 51-69). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.
- Paricio, M. S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas Didácticas*, 15, 133-144.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Perceval, J. M. (2008). Evolución del término 'inmigración': entre la Academia y los medios. En A. Bañón y J. Forneles (eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (p.11-120). Donosti: Tercera Prensa.
- Plan Estratégico ciudadanía e integración (2007-2010). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pastor, S. (2007). Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes. *Linred. La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. Monográfico*.
- Pastor, S. (2008). Publicaciones sobre segundas lenguas e inmigración en España: estado de la cuestión. En F. Villalba y M. Hernández (2008a). *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. Segundas lenguas e inmigración*, 2.
- Pomerantz, Anita y Fehr, B.J. (2001): Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción y sentido. En T. A. Van Dijk, (comp.): *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (p. 101-139). Barcelona: Gedisa.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.

- Pulido, R. (2008). "Había una vez un inmigrante, un turista y un antropólogo". Notas etnográficas sobre las relaciones entre lengua y cultura. En A. Bañón y J. Forneles (eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (p. 515-526). Donosti: Tercera Prensa.
- Qureshi, J. I. (2009). Migració del poble paistanès. Causes, evolució i vida quotidiana dels pakistanesos a Catalunya. *DCIDOB, 109 Pakistán, la recerca d'una identitat*, 44-49.
- Raga, F. y Ortí, R. (1997). Problemas teóricos y prácticos de la enseñanza de español a inmigrantes centroafricanos. *Lenguaje y Emigración* (p. 175-187). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.
- Raga, F. (2003). Para un análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales. En Grupo CRIT (eds), *Claves para la comunicación intercultural* (p. 37-87). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Recaño, J. (2004). Les polítiques migratòries. En C. Carreras (dir.), *Atlas de la Diversitat* (p. 292-293). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Requena, J. (2003). "La peor casa en el peor barrio". Barrios de inmigración y marginalidad en la periferia urbana de Barcelona. El caso de Badalona. *Revista electrònica de geografia y ciencias sociales*, 7 (146). Recuperado enero 2011, desde [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(058\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(058).htm)
- Requejo, F. (2004). La multiculturalitat. En C. Carreras (dir.), *Atlas de la Diversitat* (p. 310-311). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Ribas, M. (2008). Discurso parlamentario e inmigración. En A. Bañón y J. Forneles (eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (p. 453-466). Donosti: Tercera Prensa.
- Ribeiro, R. (2007). The Language Barrier as an Aid to Communication. *Social Studies of Science*, 37, 581-584.
- Ridado, S. (2007). *Análisis pragmalingüístico de resoluciones de conflictos: las mediaciones laborales* (Tesis doctoral, Universidad de Almería, 2007). Recuperado abril 2009, desde

http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis_Susana_Ridao.pdf

- Riley, P. (1989). Well don't Blame me' On the interpretation of Pragmatic Errors. En W. Olesksy (ed.), *Contrastive Pragmatics* (p. 231-249). Amsterdam: John Benjamins.
- Ríos, A., García, D. y García, P. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de L2 a inmigrantes. *Linred, La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Monográfico*.
- Rizo, M. (2004). *Prácticas culturales y redefinición de las identidades de los inmigrantes del Raval (Barcelona): aportaciones desde la comunicación* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2004). Recuperado mayo 2008, desde <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1217104-141705/>
- Rocher, G. (1997). La culture politique du Québec. *L'Action Nationale*, 87, 17-37.
- Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'Afers internacionals*, 36, 11-21.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo, M. (2000a). *Identitats i comunicació intercultural*. Barcelona: Edicions 3 i 4.
- Rodrigo, M. (2000b). La comunicación intercultural. *Aula Abierta. Lecciones básicas*. Recuperado 15 marzo 2010, desde http://www.portalcomunicacion.com/esp/n_aab_lec_3.asp?id_llico=1
- Rodrigo, M. (2001). ¿Por qué interculturalidad? *Revista Interacción*, 25. Recuperado mayo 2009, desde <http://interaccion.cedal.org.co/25/interculturalidad.htm>
- Rodrigo, M. y Medina, P. (2009). Los medios de comunicación en contextos interculturales. *Sociedad y discurso*, 16, 21-39.
- Rodrigo, M. y Gaya. C. (2001). Medios de comunicación e interculturalidad. *Cuadernos de información*, 14, 105-110.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª edición). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G. T. (2004). Iniciación a las lenguas desde una perspectiva intercultural. *Aula abierta*, 8, 91-106.
- Rojas, A., García, M. C. y Navas, M. (2003). Test de Sesgo Endogrupal Interétnico: estudios de fiabilidad y evidencias de validez. *Psichotema*, 15, 101-108.
- Rojas, A., García, M.C. y Navas, M. (2006). Acculturation strategies and attitudes of African immigrants in the south of Spain: between reality and hope. *Cross-cultural Research*, 40, 331-351
- Rost-Roth, M. (2006). Intercultural communication in institutional counselling sessions. En K. Bührig y J.D. ten Thije, *Beyond Misunderstanding* (p. 189-216). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ruíz, G. (2008). Materiales didácticos: encuentra las siete diferencias. En A. Ríos y G. Ruíz. *La didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (p. 110-141). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Kefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Sarangi, S. (1994). Intercultural or not? Beyond the celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *Pragmatics*, 4 (3), 409-427
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo, extranjeros e islámicos* (3ª edición). Madrid: Taurus.
- Schegloff, E. (1988). Presequences and indirection. Applying speech act theory to ordinary conversation. *Journal of Pragmatics*, 12, 55-62.
- Schegloff, E. (1991). Reflections on Talk and Social Structure. En D. Boden y D. Zimmerman (eds.), *Talk and Social Structure* (p. 44-70). Cambridge: Polity Press.

- Schegloff, E. (1992). In another context. En A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context* (p. 191-227). Great Britain: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (2010). Some Other “Uh(m)”s. *Discourse Processes*, 47, 130-174.
- Schneller, R. (1989). Intercultural and intrapersonal processes and factors of misunderstanding: Implications for multicultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 465-484.
- Schumann, J. (1976): La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización. *Language Learning*, 26, 391-408.
- Schütz, A. (1974). El forastero. En *Estudios sobre teoría social* (p. 144-156). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts. An essay in the Philosophy of Language*. Londres: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (1998). CA and the analysis of foreign language interaction: A reply to Wagner. *Journal of Pragmatics*, 30, 85-102.
- Serrano, J. M. (2006). Extranjeros en España: Residentes e inmigrantes. Situación presente y perspectivas inmediatas. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 25-53.
- Shaw, A. y Charsley, K. (2006). *Rishtas*: adding emotion to strategy in understanding British Pakistani transnational marriages. *Global Networks*, 6 (4), 405-421.
- Sieber, J. E. (1997). Planning Ethically Responsible Research. En L. Bickman y D. J. Rog, *Handbook of Applied Social Research Methods* (p. 127-156). California: SAGE.
- Solé, C. (1980). La identificación de los inmigrantes con la “cultura catalana”. *Reis*, 9, 119-138.
- Solé, C. (1997). L'ús del català en l'educació intercultural: Investigacions del CEDIME. En C. Hernández Sacristán y R. Morant Marco (coord.), *Lenguaje y Emigración* (p. 162-173). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.

- Solé, M. y Rodríguez, J. (2005). Pakistaníes en España: un estudio basado en el colectivo de la ciudad de Barcelona. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68, 97-118.
- Soler-Espiauba, D. (2004). La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante. *RedELE*, 0.
- Soto, B. y El-Madkouri, M. (2005). La adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Tonos digital*, 10.
- Soriano, E. (2008). Comunicación y educación intercultural. En A. Bañón y J. Forneles (eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (p. 37-50). Donosti: Tercera Prensa.
- Soriano, R. M. y Santos, C. (2002). El perfil social de la mujer inmigrante marroquí en España y su incidencia en la relación intercultural. *Papeles de Geografía*, 36, 171-184.
- Spencer-Oatey, Helen D. M. (2002) Managing rapport in talk: Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations. *Journal of Pragmatics*, 34 (5), 529-545.
- Sperber, D. y Wilson D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2005). Pragmatics. En F. Jackson y M. Smith (eds.). *Oxford Handbook of Contemporary Philosophy* (p. 468-501). Oxford: Oxford University Press.
- Stangor, C., y Schaller, M. (1996). Stereotypes as individual and collective representations. En C. N. Macrae, M. Hewstone, y C. Stangor (eds). *Foundations of Stereotypes and Stereotyping* (p. 3-37). New York: Guilford Press.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1984). The Pragmatics of Cross-Cultural Communication. *Applied Linguistics* 5 (3), 189-95.

- Tannen, D. (2005). Interactional Sociolinguistics as a resource for Intercultural Pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 2 (2), 205-208.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados (1ª reimpr., 1992). Barcelona: Paidós.
- Ten Have, Paul (2007). *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. Londres: Sage.
- Ten Thije (2006). Notions of perspective and perspectivising in intercultural communication research. En K. Bührig y J.D. ten Thije, *Beyond Misunderstanding* (p. 175-188). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tolsanas, M. (2007). "Las calles de Barcelona, las casas de Paquistán". *Transnacionalismo y generación posmigratoria. Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 78, 33-56.
- Tornal, J. A. (1997). Las divergencias lingüísticas: una aproximación al problema de la intercomprensión entre pueblos. En C. Hernández Sacristán y R. Morant Marco (coord.), *Lenguaje y Emigración* (p. 111-126). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges. Universitat de València.
- Torres, F. (2006). Las dinámicas de la convivencia en un barrio multicultural El caso de Russafa (Valencia). *Papeles del CEIC*, 1 (23), 1-36.
- Tran, G. Q. (2006). The Naturalized Role-play: An innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research. *Reflections on English Language Teaching*, 5 (2), 1-24.
- Trognon, A. y Saint-Dizier, V. (1999). L'organisation conversationnelle des malentendus : Le cas d'un dialogue tutoriel. *Journal of Pragmatics*, 31, 787-815.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE...NL. *Revista de educación*, 343, 71-91.

- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (ed.), *Social Identity and intergroup relations* (p.15-40). Great Britain: CUP.
- Tuvilla, J. (2001). Integración, interculturalidad y cultura de paz en época de globalización. *Inmigración. Andalucía educativa*, 23, 22-27.
- Tusón, A. (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 133-153.
- Tusting, K., Crawshaw, R. y Callen, B. (2002). I know, 'cos I was there': how residence abroad students use personal experience to legitimate cultural generalizations. *Discourse & Society*, 13(5), 651-674.
- Tzanne, A. (2000). *Talking at cross-purposes: the dynamics of miscommunication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Valero, C. (2004). Barreras lingüísticas en la comunicación intercultural. *Suplementos Ofrim*, 11, 19-36.
- van Dijk, T. (1985). Semantic Discourse Analysis. En T. A. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis, vol. 2. Dimensions of Discourse* (p. 103-136). Londres: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2003a). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Van Dijk, T.A. (2003b). The Discourse-Knowledge Interface. En G. Weiss y R. Wodak (eds.), *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity* (p. 85-109). Houndsmills, UK: Palgrave-MacMillan.
- Van Dijk, T. A. (2004a). Discurso y dominación. *Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, 4*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas.
- Van Dijk, T. A. (2004b). Racism, Discourse and Textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks. *Symposium on Human Rights in Textbooks*. History Foundation, Istanbul.

- Van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11 (2), 115-140.
- Van Dijk, T. A. (2007a). El discurso racista. En J.J. Igartua y C. Muñiz (eds.), *Medios de Comunicación, Inmigración y Sociedad* (p. 9-16). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Van Dijk, T.A. (2007b). Macro contexts. En U. D. Scheu y J. Saura (eds.), *Discourse and International relations* (p. 3-26). Germany: Peter Lang.
- Van Dijk, T. A. (2007c). The Study of Discourse: an introduction. En T. A. Van Dijk (ed.), *Discourse Studies* (p. xix-xxxiii). Londres: Sage.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context: A sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2011): Discourse and Ideology. En T. A. Van Dijk (ed.), *Discourse Studies* (2ª edición, p. 379-407). Londres: Sage.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Hoof, A. y Korzilius, H. (2001). La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (p. 44-56). Centro Virtual Cervantes. Recuperado en septiembre 2008, desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0007.pdf
- Van Lier, L. (1988). Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31 (4), 783-787.
- Verschueren, J. (1989). English as object and medium of (mis)understanding. En O. Garcia and R. Otheguy (eds.), *English across Cultures. Cultures across English. A reader in Cross-cultural Communication* (p. 31-54). Mouton de Gruyter: Berlin.

- Viladot, M. A. (2008). *Lengua y comunicación intergrupala*. Barcelona: UOC.
- Villalba, M. y Hernández, F. (2002). Programación para la enseñanza del español como L2 a adultos inmigrantes. *Segundas lenguas e inmigración*. Recuperado mayo 2008, desde <http://segundaslenguaseinmigracion.com/recursosdidacticos/programacion%20adultos.pdf>
- Villalba, M. y Hernández, F. (2007a). Aproximación al español como lengua de instrucción. *Linred. Monográfico*.
- Villalba, M. y Hernández, F. (2007b). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Linred, 5. Monográfico*.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008a). Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. *Segundas lenguas e inmigración, 2*.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008b). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. / *Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, Bilbao* (p. 13-33).
- Villalba, F. y Hernández, M. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *MarcoELE, 10*, 163-184.
- Wagner, J. (1996). Foreign language acquisition through interaction— A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics, 26*, 215-235.
- Wai Ling Young, L. (1982). Inscrutability revisited. En J. J. Gumperz (ed.), *Language and social identity* (p. 72-84). Cambridge: Cambridge University Press
- Weber, E. (1996). La interculturalitat comença per un mateix. *DCIDOB, 56*, 20-22.
- Weiss, G. y Wodak, R. (2003). Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis. En G. Weiss y R. Wodak (eds.), *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity* (p. 1-34). Houndsmills, UK: Palgrave-MacMillan.

- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka, A. (2010). Cross-cultural communication and miscommunication: The role of cultural keywords. *Intercultural Pragmatics*, 7, 1-23.
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Mato (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (p. 17-32). Caracas: FACES-UCV.
- Wodak, Ruth (2006): What Critical Discourse Analysis is about— history, important concepts and its developments. En R. Wodak y M. Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (p. 1-14). Londres: Sage.
- Wolcott, H. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 16, 279-296.
- Wongsawang, P. (2001). Culture-specific notions in L2 communication strategies. *Second Language Studies*, 19 (2), 11-135.
- Wortham, S., Mortimer, K., Lee, K., Allard, E. y White, K. D. (2011). Interviews as interactional data. *Language in Society*, 40, 1-12.
- Zarza, M. J. y Sobrino, M. I. (2007). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos en EEUU vs. España. Una revisión bibliográfica. *Anales de psicología*, 23, 72-84.

Contenido del Anexo digital

ANEXO 1. Documentos para el acceso al trabajo de campo

- **Cartas para alumnos y centros**

CAC1_Carta alumnos #1
CAC2_Carta alumnos #2
CAC3_Carta alumnos #3
CAC4_Carta alumnos #4
CAC5_Carta profesores #1
CAC6_Carta profesores #2
CAC7_Carta SS #1

- **Cartas de consentimiento firmadas**

CAC8_ Alfonso
CAC9_ Agustín
CAC10_ Santiago

ANEXO 2. Entrevistas

- **Fichas entrevistas**

E1_ Informantes primarios_A001-A003, AG001-005, S001-002
E2_ Informantes secundarios_G001-G003; F001; J001; R001; L001; RO001;
M001; E001; P001, H001

- **Transcripción de entrevistas (TE)**

TE Informantes primarios

E3_A001.1 y A001.2_Entrevista Alfonso 18-03-2009
E4_A002_Entrevista Alfonso 01-04-2009
E5_A003_Entrevista Alfonso 30-04-2009
E6_AG001_Entrevista Agustín 07-07-2009
E7_AG002_Entrevista Agustín 25-07-2009
E8_AG003_Entrevista Agustín 11-08-2009
E9_AG004_Entrevista Agustín 17-05-2010
E10_AG005_Entrevista Agustín 12-05-2011
E11_S001_Entrevista Santiago 12-06-2010
E12_S002_Entrevista Santiago 01-08-2010

TE Informantes secundarios

E13_G001_Entrevista Gabriel 18-03-2009
E14_G002_Entrevista Gabriel 03-04-2009
E15_G003_Entrevista Gabriel 14-05-2009
E16_F001_Entrevista Flor 10-02-2010
E17_J001_Entrevista Jesús 15-02-2010
E18_R001_Entrevista Raúl 17-02-2010
E19_L001_Entrevista Lucía 28-08-2009
E20_RO001_Entrevista Rocío 22-06-2011
E21_M001_Entrevista Marc 11-07-2011

E22_T001_Entrevista Tatiana 12-06-2011
E23_E001_Entrevista Evita 12-06-2011
E24_P001_Entrevista Pepi 12-06-2011
E25_H001_Entrevista Héctor 28-07-2011

ANEXO 3. Notas

D1_ Diario de investigación
D2_ A-N001-A-N003; AG-N001-AG-N005; S-N001-S-N002_ Notas entrevistas informantes primarios_
D3_ G-N001-G-N003; F-N001; R-N001; RO-N001; M-N001; T-N001; E-N001; P-N001; H-N001_Notas entrevistas informantes secundarios
D4_ A-E001; AG-E000-AG-E004; S-E001_Notas encuentros informales no grabados (informantes primarios)

ANEXO 4. Fotografías

F1_AG001_fruta001
F2_AG_E004_fruta002
F3_AG_E004_casa001
F4_AG_E004_casa002
F5_AG_E004_casa003
F6_AG_E004_muslim praying001
F7_AG_E004_muslim praying002
F8_AG_E004_muslim praying003
F9_AG_004_regalo
F10_festa SS_publicidad
F11_SS_fin de curso001
F12_SS_fin de curso002
F13_SS_fin de curso003

ANEXO 5. Clase juego de roles

JR1_lesson plan
JR2_pre-juego
JR3_transcripción
JR4_situaciones
JR5_actos de habla
JR6_cuestionario
JR7_WDCT

ANEXO 6. Otros documentos

OD1_kabaddi
OD2_dibujos durante AG002
OD3_mensajes y correos electrónicos

ANEXO 7. Observación participante: clases

OBS1_JO001
OBS2_IS001
OBS3_IS002
OBS4_IS003
OBS5_MO001
OBS6_M002
OBS6_fotocopias ejercicios
OBS7_CPNL001
OBS8_CPNL002
OBS9_CPNL003
OBS10_CPNL004
OBS11_CPNL005
OBS12_CPNL006
OBS13_CPNL001
OBS14_TE001
OBS14_fotocopias
OBS15_TE002
OBS16_RO001
OBS17_RO002
OBS18_RO003
OBS19_ficha observación

ANEXO 8. Audios

▪ ENTREVISTAS_ Informantes primarios

AD1_A001.1_entrevista Alfonso 18-03-2009
AD1_A001.2_entrevista Alfonso 18-03-2009
AD2_A002_entrevista Alfonso 01-04-2009
AD3_A003_entrevista Alfonso 30-04-2009
AD4_AG001.1_entrevista Alfonso 07-07-2009
AD4_AG001.2_entrevista Alfonso 07-07-2009
AD4_AG001.3_entrevista Alfonso 07-07-2009
AD4_AG001.4_entrevista Alfonso 07-07-2009
AD5_AG002_entrevista Alfonso 25-07-2009
AD6_AG003.1_entrevista Alfonso 11-08-2009
AD6_AG003.2_entrevista Alfonso 11-08-2009
AD7_AG004.1_entrevista Alfonso 17-05-2010
AD7_AG004.2_entrevista Alfonso 17-05-2010
AD7_AG004.3_entrevista Alfonso 17-05-2010
AD8_AG005_entrevista Alfonso 12-05-2011
AD9_S001.1_entrevista Alfonso 12-06-2010
AD9_S001.2_entrevista Alfonso 12-06-2010
AD10_S002_entrevista Alfonso 01-08-2010

▪ ENTREVISTAS_ Informantes secundarios

AD11_G001_entrevista Gabriel 18-03-2009
AD12_G002_entrevista Gabriel 03-04-2009
AD13_G003_entrevista Gabriel 14-05-2009
AD14_F001_entrevista Flor 10-02-2010
AD15_J001_entrevista Jesús 15-02-2010

AD16_R001_entrevista Raúl 17-02-2010
AD17_L001.1_entrevista Lucía 28-08-2009
AD17_L001.2_entrevista Lucía 28-08-2009
AD18_RO001_entrevista Rocío 22-06-2011
AD19_M001_entrevista Marc 11-07-2011
AD20_T001.1_entrevista Tatiana 12-06-2011
AD20_T001.2_entrevista Tatiana 12-06-2011
AD21_E001.1_entrevista Evita 12- 06-2011
AD22_E001.2_entrevista Evita 12- 06-2011
AD23_P001_entrevista Pepi 12-06-2011
AD24_H001_entrevista Héctor 28-07-2011

- **JUEGO DE ROLES**

AD25_JR_juego de roles
AD26_PJR_post-juego de roles

- **OBSERVACIÓN DE CLASES**

AD27_IS001
AD28_IS002
AD29_IS003
AD30_RO001
AD31_RO002
AD32_RO003
AD33_RO004.1
AD33_RO004.2
AD34_RO005
AD35_RO006.1
AD35_RO006.2
AD36_RO007