LA PERCHA Y EL PERCHERO: EL PROFESOR DE IDIOMAS Y LOS ASPECTOS SOCIO-CULTURALES

Daniel Zubía Fernández
National University of Ireland

Aintzane Belamendia Alegría
Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea

the mind is cross-cultural … it has the capacity to
understand other people, comprehend the world in
a meaningful way …
cope with its own internal dialects […]

Pierre Casse (1981, IX)

Resumen

Esta comunicación reflexionará sobre la cara de la moneda que es el profesor de idiomas: la cara de una moneda que corresponde a varias caras de monedas, una por alumno. El papel del profesor en un medio lingüístico y culturalmente, para él, ajeno es vital y no se circunscribe a ser consciente de ciertos condicionamientos sociales. Así, planteamos una reflexión sobre los condicionantes sociales-culturales del profesor de LE/L2 en un país bilingüe de habla inglesa, considerar las habilidades interpersonales, la sensibilidad intercultural como relevantes para el profesor y el peso de la interacción grupal. Estos aspectos no siempre se consideran con la necesaria atención y entendemos que ciertamente lo son para alcanzar los objetivos propuestos con un grupo.

1. INTRODUCCIÓN

La capacidad para comprender al otro a que se refiere Casse es un interés compartido por muchos profesores de idiomas dado que esto puede facilitar

una compresión de la articulación de la L2 y de cómo se concreta en una sociedad determinada. A su vez, la articulación de diferentes cometidos y tareas es una de las peculiaridades que compaginamos, entre otros, los profesores de segundas lenguas. Al mismo tiempo, también somos los profesores los que hemos de acoplar diferentes tareas en el transcurso del la clase, las cuales no siempre se confinan a la transmisión de unos conocimientos lingüísticos en español, en euskera o vasco o en otros idiomas. Así, en cualquier nivel educativo, consideramos que el integrante o constituyente cultural no es un mero condimento en el proceso de enseñanza, adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Igualmente, estimamos que es éste un componente inherente a toda lengua y, por ende, a todo hablante (y el hablante que cada alumno y cada docente es). En consecuencia, este componente se hace presente desde el mismo momento en que, en el aula, estos dos hablantes, seres ya mencionados toman contacto.

En el aula de segundas lenguas, en las de español como lengua extranjera, y en un país en el que no se hable la lengua meta, el papel del profesor es determinante a la hora de alcanzar los objetivos propuestos para el curso o materia que se imparta (dado que la del profesor es fácilmente la única). A su vez, hemos de tener muy presente que el profesor "es un puente entre la clase y la sociedad y la cultura a la que representa" (Martínez 2007: 35) la LE/L2. Además, habitualmente, en la preparación de una clase, los aspectos docentes tienden a centrarse en las destrezas especificas que se quieren trabajar o tratar en el aula, sin duda alguna en relación al tiempo del que se dispone y a las exigencias curriculares y, o de funcionamiento del centro docente en el que se imparte clase. Todas estas variables tienden a condicionar nuestros quehaceres pre-instructivos y, a veces, conllevan más tiempo y esfuerzo del, *a priori*, estimado. Mientras tanto, concentramos nuestro ingenio en estos quehaceres, en el aula y con dos ojos bien abiertos se nos presentan a los profesores algunos aspectos generalmente considerados de un segundo plano pero los cuales, indudablemente, pueden garantizar o entorpecer nuestra tarea docente para alcanzar los objetivos planteados. En dicho proceso de enseñanza, la interacción[1]

[1] Dobinson (2001) subraya la importancia de la interacción en el aula como un factor determinante en el aprendizaje de un idioma. Este estudio se centra en la relación entre la interacción con el alumno y entre alumnos y el aprendizaje del vocabulario. Se presentan los resultados en los que se concluye que al profesor se le presenta un papel activo en el aprendizaje del vocabulario nuevo por parte de los alumnos pero se indica que está en relación a la idiosincrasia del alumno. Se subraya como un aspecto negativo que el grado de atención decaiga cuando se sobre expone al alumno a un determinado número de vocablos nuevos, siendo peliagudo establecer el número vocablos y consideramos que es la perspicacia del profesor la que ha de establecer éste.

interviene como una variable a considerar para los profesores como "as verbal communication between either the teacher and the students or the students and the students during the lesson" (Dobinson 2001: 189), y, resulta que, dichos aspectos mencionados tienden a presentarse en el transcurso de la clase y son los que el profesor ha de encarar y conducir en la progresión de la misma. Sin duda alguna, de la mano y de la voz de cada alumno se nos presentan tanto sus(s) lengua(s) materna(s) como sus actitudes y aptitudes, las del conjunto de alumnos a los que guiamos, y los cuales, asimismo, nos guían en el aula. Por esto el profesor ha de estar dispuesto a "adoptar nuevos papeles: motivador, consejero, orientador, facilitador, observador, planificador, tutor, supervisor" (Martínez 2007: 34) para, en consecuencia, conducir eficazmente la actividad docente. Así se subraya en las indicaciones del *Marco Común Europeo*, se recomienda que el profesor esté preparado a compaginar estos diversos papeles.

Desde nuestra experiencia, son estas cuestiones, estos tintes, unos elementos a tener bien presentes como profesores de E/LE y proponemos una reflexión desde nuestra práctica docente en una universidad sur-irlandesa, en un estado oficialmente bilingüe. Efectivamente, las diferencias entre dos países de la Europa Occidental no son colosales, pero se presentan algunos aspectos, no ya sólo la insularidad o la esencia postcolonial de una sociedad, sino diferencias que detonan en el aula por pertenecer a tradiciones cercanas geográficamente pero diferentes y, asimismo, con la idiosincrasia de cada uno que se hace presente. En consecuencia, nos planteamos si, ¿no es ésta una moneda de dos o varias caras? ¿Nos adaptamos los profesores a la realidad cultural en la que nos encontramos? ¿Encaminamos a los alumnos hacia la realidad cultural de la lengua meta? ¿Como profesores no dedicamos un cierto tiempo a concretar la materia que queremos trabajar en el aula? Son estas cuestiones que se nos plantean partiendo de la base de que la clase ha de ser "un auténtico acto social en el que intervengan por medio de un discurso interactivo tanto el profesor como los alumnos" (Martínez 2007: 41). Siempre teniendo en cuenta que en el aula se han de plantear situaciones "in which the learner must cope day-by-day with the new language as a living means of communication offering opportunities for absorbing or 'acquiring' the language" (Stern 1986: 391), en el aspecto que nos interese tratar.

2. LOS ALUMNOS, EL PROFESOR DE IDIOMAS Y EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

> "What makes language teachers different?"
>
> is a question which we can productively pursue with reference to specific contexts and through the perceptions and experiences of individuals in par-

> ticular educational settings. This position acknowledges that the language teacher is not a monolithic phenomenon amenable to globally meaningful definition. Rather, language teachers' distinctiveness is a socially constructed phenomenon that may be defined in various ways in different contexts (Borg 2006: 26).

La cita anterior pone de manifiesto cómo el profesor de idiomas ha de tener presente que su papel en el aula no es uno monolítico así como que, a la vez, la flexibilidad va determinar su actividad docente. De ahí que, la percha del profesor ha de estar dispuesta a las transformaciones adecuadas a unos objetivos y un contexto. Para ello, nos planteamos considerar y reflexionar sobre esa otra cara de la moneda que es el profesor de LE/L2, la cara de una moneda que se corresponde con varias caras de monedas, una por cada alumno que se sienta en el aula y todos marcados por un contexto, el que "permite ver a alumnos y profesores como miembros del contexto social en el que se enmarca la práctica docente" (Martínez 2007: 36), el cual hemos de tener bien presente. A su vez, compartimos la opinión de Walsh al incidir en que los modelos de profesores normalmente se concentran en la metodología y la conciencia lingüística; los cuales completaría con "a third component which would address issues relating to teacher talk, interaction and learning opportunity" (Walsh 2003: 20).

Es trascendental que consideremos los diversos aspectos se que se compaginan en el aula para que así nuestra práctica redunde en el aprendizaje del alumno. El papel que adopte el profesor de habla materna española en ese medio, espacio lingüístico y culturalmente ajeno es vital según hemos comprobado en nuestra experiencia[2], ya que dicho papel no se limita a ser más o menos consciente de ciertos tabúes, condicionamientos sociales o lingüísticos de una determinada sociedad o grupo social sino que, en el aula, ha de encauzar efectivamente los mismos. A la vez, como se decía antes, ha de ser el puente del alumno con la "L2land" (Coleman 1995: 33). En consecuencia, a partir de nuestra actividad docente como profesores de E/LE en una país de habla no hispana, el objetivo es plantear una reflexión sobre los condicionantes sociales-culturales del profesor de español LE/L2 en un país bilingüe de habla inglesa, es considerar las habilidades interpersonales, la sensibilidad intercultural como relevantes para el profesor de LE/L2. Estos aspectos no siempre se consideran con la necesaria atención y entendemos que ciertamente lo son para alcanzar los objetivos propuestos

[2] En el contexto al que nos referimos, lo habitual es combinar tanto la L1 como la L2 en el aula.

para el grupo de alumnos que sea. En nuestro caso, nuestros alumnos son universitarios[3] con un perfil diverso, en el que se entremezclan aquellos que ya han acabado la enseñanza secundaria con los que han transitado suficientemente desde que acabaron la enseñanza secundaria. Sin duda alguna, esta combinación de alumnos mayores y los recién salidos de la enseñanza secundaria, resulta beneficiosa para el docente y, consideramos, es un área a ser estudiada desde el punto de vista de la dinámica de grupo en la enseñanza de segundas lenguas.

En consecuencia, partimos de que la enseñanza de cualquier segunda lengua, el aula de E/LE, se centra en el aprendizaje y en la adquisición por parte del alumno de una serie de normas y usos lingüísticos, orales y escritos, producto de un cruce lingüístico y cultural. No nos cabe duda de que cada "language has universal, cultural and personal aspects, which make it a fascinating meeting of universal humanity and cultural diversity" (Guiora 1975: 47). Como profesores, éste es el combinado que nos proponemos compartir con los alumnos y del que los profesores de segundas lenguas somos especímenes innegables, los más próximos para ese grupo de alumnos. Conjuntamente, todo sistema educativo ofrece al alumno un marco y un proceso formativo que le permite el aprendizaje, en nuestro caso, de segundas lenguas, el punto de encuentro de modelos de humanidad, de diversidad cultural, universal y personal, los que Guiora relaciona. El ámbito de acción para las personas que aprenden y los que enseñamos segundas lenguas es éste; un ámbito en el que confluyen lengua y cultura, dos manifestaciones paralelas que se determinan, condicionan y son el punto de encuentro de los modelos de diversidad cultural a los que Guiora se refiere, en el que el alumno de cualquier lengua extranjera confronta su identidad individual en su ámbito cultural con la de la lengua y cultura extranjeras. Simultáneamente, estimamos que los idiomas son "sets of meanings representing the world' and each one divides the world up in its own way" (Gethin y Gunnemark 1996: 17), y, justamente, la adquisición de una L2 es el proceso de procurarse uno mismo acceso a otra explicación de aspectos comunes y disparejos del mundo, los propios a la manera en la que la L2 secciona esa experiencia del mundo. En consecuencia, la tarea del profesor es que el alumno conozca "'la ficha de identidad' de la sociedad" (Sitman y Lerner 1999) de la "L2land" para que pueda comunicarse satisfactoriamente. Como acertadamente establecen

[3] Estos alumnos cursan una licenciatura de letras de dos áreas de estudio, en la que se compagina el estudio de lengua y literatura española con otra área genérica. En nuestro caso, alrededor de un 75% de los alumnos que concluyen sus estudios son principiantes en el primer curso de universidad.

Sitman y Lerner, la enseñanza de una lengua extranjera conlleva 'enseñar a conocer ese mundo igualmente extranjero', garantizar que el alumno acceda a él constituye, a nuestro entender, uno de los propósitos elementales del aula de E/LE. Éste es un proceso de comparación, interpretación y corroboración entre 'nuestro propio sistema lingüístico-cultural y el de la lengua meta', en el que se desarrollan la "interlengua" y la "intercultura", la competencia lingüística y cultural que nos permiten comunicarnos según ellas en una sociedad. Así, aprendemos una lengua extranjera como 'un ejercicio de comunicación intercultural', un ejercicio que permite al alumno descifrar cómo piensan los hablantes de la lengua meta[4]. Al mismo tiempo, éste es un ejercicio en el que se constata[5] que las diferencias morfológicas entre la lengua inglesa y la española son considerables y esto hace que los alumnos deban "need to learn another pattern of thinking for speaking" (Stam 2006: 149): el de la lengua meta[6]. Pero, conjuntamente, se insiste en que la tarea del profesor es que el alumno tenga bien presente esa diferencia. El marco es éste en el que se considera a los profesores "individuals involved in supporting the learning" de la lengua meta con alumnos cuyo contacto con dicha lengua se limita al aula y sin olvidar que el papel del profesor no se puede ni debe considerar "in isolation of the characteristics of language *teaching*" (Borg 2006: 4).

Si duda alguna, es en el profesor, en el papel que éste adopte en quien confluye la conjunción de estas variables con el objetivo de alcanzar el espacio en el que se desarrollan y conectan la "interlengua" y la "intercultura"; la

[4] Estos aspectos no resultan colaterales en nuestra experiencia docente dado que durante el proceso educativo se procura que los alumnos estudien un curso académico en España y además, una buena parte de ellos se van a dedicar a la enseñanza.

[5] En el artículo de Stam se establece que el español es una lengua *verbframed* en inglés es una lengua "satellite framed". Así, se compara cómo se expresa lingüística y gestualmente el "path" (el curso, la trayectoria) verbal en inglés y español. Tras constatar que éstas son diferentes en las dos lenguas, subraya Stam cómo si en español se dedica a delimitar el "path" se expresa lingüísticamente mediante una oración, verbos separados gestualmente "through path gestures primarily on verbs" (2006: 164) frente al inglés que lo hace. Así, añade que los gestos resultan ser en español los que cumplen esa función comunicativa que en inglés se expresan mediante "satellites" y la acumulación de elementos de curso en una oración. Se concluye que en español la expresividad gestual es más importante por esta característica intrínseca del español y con un dinamismo comunicativo, el que consideramos que han de ser conscientes nuestros alumnos.

[6] Y, sin duda alguna, esto conlleva, como acertadamente señala Castro (2006) un conocimiento reflexivo de la lengua meta, no sólo uno comunicativo de la misma. Así subraya que la gramática es "una excelente ordenación del uso de la lengua en la que el alumno halla el cómo y el porqué de una determinada utilización" (Castro 2006: 47), lo cual facilita la reflexión sobre la lengua meta.

claridad del discurso del profesor y la participación es cardinal, como señala Martínez (2007), para lograr así que el aprendizaje sea efectivo. El papel del profesor es decisivo y éste ha de ser consciente de que ha de acomodarse al grupo de alumnos. En consecuencia, convenimos con Stapleton en cómo los profesores sostienen la "importance of adapting their teaching style to dovetail with the cultural expectations of the students" (Stapleton 2000: 301). Y, a la vez, enlazarlo, con las siguientes características deseables de un eficaz profesor de idiomas (Borg 2006: 6-7; cf. Brosh 1996):

- Knowledge and command of the target language;
- Ability to organize, explain and clarify, as well as to arouse and sustain interest and motivation among students;
- Fairness to students by showing neither favouritism nor prejudice;
- Availability to students.

Como señala Borg, es lo que tanto profesores como alumnos consideran como características eficaces y deseables lo que hemos de tener en cuenta. Sin duda alguna, en nuestro caso es la expresión de los primeros el objeto de esta comunicación y cómo lo expresado previamente implica que la docencia se ha de ejercitar a partir de una flexibilidad considerable. Pero, conjuntamente, el profesor ha de tener presente que las actividades deben contemplar lo apuntado por Walsh (2003: 5):

- Engage learners in the classroom discourse;
- Encourage interactional adjustments between teacher and learners;
- Promote opportunities for self-expression;
- Facilitate and encourage clarification by learners.

Así, ya en el aula, se establece una reciprocidad entre alumno y profesor en cuanto a intercambio cultural. Dado que se ha de tener presente que "no hay duda de que el discurso del profesor que enseña idiomas y del alumno que los aprende tiene funciones pedagógicas y sociales en el aula pues ambos son miembros de un contexto sociolingüístico: el aula" (Martínez 2007: 40).

Es el aula de idiomas el espacio a tener en cuenta y además, como Evans (1988: 42) indica, en un tono figurativo, donde el alumno emprende "to choose to leave a familiar culture and live in a foreign culture … as an honorary member of that culture", en el tipo aula de LE/L2 que presentamos se transita entre dos culturas, se plantea esta realidad para el profesor

que desempeña su labor en una cultura diferente a la suya y él ha de ser consciente de lo que esto implica. Desde luego, la percha que cada profesor porta al entrar o en clase sufre ciertas alteraciones. La interacción entre el profesor y los alumnos puede ser una moneda de dos o varias caras. Los profesores nos adaptamos a la realidad cultural en la que nos encontramos y nos dedicamos a encaminar a los alumnos hacia la realidad cultural de la lengua meta. Ésta tarea puede ser un tira y afloja, pero un intercambio gratificante. Este intercambio se establece a partir de la interacción, la cual "nos permite hablar de un proceso de colaboración entre profesores y alumnos" (Martínez 2007: 39) con la materia, la LE/L2.

De tal manera, la interacción entre el profesor y los alumnos es un proceso a partir del rumbo interactivo que nos guía en el aula proyectamos "engage learners in the classroom discourse; encourage interactional adjustments" (Walsh 2003: 5) entre profesores y alumnos. Con estos objetivos presentes, la percha que cada profesor porta al entrar o en clase ha de estar dispuesta a sufrir ciertos ajustes. Indudablemente, consideramos que el proceso de adaptación ha de ser mutuo, para el profesor y el alumno. Para ello, partimos de la base de que la predisposición del profesor ha de ser alta y éste ha mostrarse como un individuo que se ha adaptado en un buen grado a la cultura del país en que enseña. Este grado de adaptación ha de concretarse en un aspecto determinado: cómo se desarrollan la interacción entre alumno y profesor en esa idiosincrasia cultural. A este respecto, se ha de tener presente el contexto en el que se experimentó una dualidad cultural, en la cual

> the Irish went through a profound shift in cultural orientation, in surrendering one language for another, Irish for English, in the nineteenth century. Ireland, unlike most other European countries, did not have the opportunity of fully experiencing the experiments of individualism, enterprise, collectivity and modernization that are know as the Renaissance and the Enlightenment (Welch 1993: 1).

En consecuencia, y por razones históricas[7], una de las peculiaridades de la idiosincrasia del caso que nos ocupa es el ejercicio pleno del individualismo, el cual combinado con la interacción es un constituyente determinante

[7] El ejercicio del individualismo en esta sociedad es una experiencia reciente, en términos históricos. No hace falta mencionar a autores como Oscar Wilde, James Joyce, Sean O'Casey, George B. Shaw, Samuel Beckett, Francis Bacon entre otros, quienes lo practicaron allende del mar de Irlanda.

para comprender este contexto educativo. Es la idiosincrasia de un estado oficialmente bilingüe, pero en el que esta característica es un arma de doble filo, y, que, a su vez, ha concretado y determinado algunos hábitos sociolingüísticos y pragmáticos. Pese a que éste es un aspecto que puede parecer como secundario, tanto en la sociedad y como en el aula vemos que ocupa un papel substancial y queda, inicialmente, delimitado por el nivel de cortesía patente con el que conduzcamos la clase, el que se manifiesta en la sociedad. Si esto es algo de trascendencia universal, se presentan diferencias de conducta; las cuales radican en un concepto diferente de la cortesía. Así, la diferencia entre la conducta, los usos lingüísticos irlandeses y españoles entre alumnos y profesor son palpables y determinan el desarrollo de la clase al tratar a los alumnos como colectivo. De esta suerte, conviene tener presente esta unidad grupal que es la clase y así, casi, cada frase o enunciado que articulemos a dirigirnos a los alumnos ha de ir aliñado de los consabidos *good morning, good afternoon, please, thank you…*[8], además, también, es aconsejable marginar las formas del imperativo a no ser que se acompañen, se empapen de las mencionadas formas de cortesía. Ciertamente, estos usos hacen que los alumnos se sientan respetados como tal grupo y, consecuentemente, como individuos. Al mismo tiempo, concurre un aspecto cultural relevante, dado que en el hiberno inglés, más que en el inglés británico, estas expresiones ocupan una relevancia discursiva eminente y, en el aula de LE/L2, actúan como un conector cultural del profesor con los alumnos. Cierto es que en muchos casos, nos pueden parecer y resultar elementos superfluos, casi irrelevantes y hasta claras muletillas sociales. Sin embargo, ocurre que éstos conforman elementos de vital importancia en esa sociedad y, sin duda alguna, un modo de captar un grado de respeto por parte de los alumnos y, a su vez, un forma efectiva de comunicarse en ese medio cultural en el que nos hallamos.

Indudablemente, ésta no es una cuestión secundaria ya que hemos de tener bien presente que "language teachers teach communication, not facts" (Borg 2006: 5) y esta máxima resume el objetivo final que tenemos presente y perseguimos siendo capaces de comunicarnos en el aula. Además, enlaza esto con otro aspecto a tener presente, la relevancia que comprende la transmisión clara y nítida de las instrucciones, comentarios y explicaciones. Así destacan las observaciones de Walsh, en las que no sólo hace hincapié en la

[8] *Would you mind/like/listen…?* Éste es un aspecto cabal si nos proponemos que nuestra actividad docente vaya marcada por la efectividad cultural. Además, entre adultos, cualquier instrucción, corrección, sugerencia es conveniente encauzarla genéricamente al grupo.

trascendencia que tiene el "relating to teacher talk, interaction and learning opportunity" (Walsh 2003: 20), sino que subraya que la importancia que tiene la selección y control del vocabulario empleado a la hora de encauzar las actividades, explicaciones e instrucciones de la clase es vital y un aspecto al que no se le presta el debido cuidado. Concurrimos plenamente con Walsh, puesto que hemos observado cómo se ha de prestar una notable atención a la transmisión de las disposiciones a los alumnos. En consecuencia, "es fundamental que el profesor explique con claridad lo que los alumnos han de hacer y dé las instrucciones de una manera precisa" (Martínez 2007: 35).

En el contexto educativo que nos ocupa[9], a la hora de comunicar instrucciones a los alumnos éstas han de ser claras y breves. Así, en primer lugar nos conviene transmitir al alumno una idea general sobre la actividad, para así pasar al libro de texto, fotocopia o material que deseemos emplear, teniendo bien presente cual es la distribución de toda la información en la sección que se vayamos a emplear o trabajar. Enlazando con lo previamente reseñado del artículo de Stam, el español es una lengua *verbframed* y, como así tendemos a expresarnos, los alumnos van a estar esperando en las instrucciones una localización, especificación rigurosa en el libro de lo que deseamos trabajar en esa clase, léase … *en el libro tal, página 35, primer ejercicio en la parte superior de la página, junto al cuadro, debajo de la fotografía* … acompañado de la descripción de la imagen, dibujo o diseño que pueda aparecer. Puede parecernos que la presentación escalonada de las indicaciones peque de insistente, pero la experiencia nos indica que pese a que para algún alumno pueda serlo, en conjunto no acabará en saco roto puesto que es lo habitual. Asimismo, entendemos que esta información ha de ser transmitida por etapas para que los alumnos, de esta manera, dispongan de un tiempo razonable para encauzar dicha información y muestre nuestra receptividad a cada alumno. De esta manera, lograremos involucrar a los alumnos en el discurso de la clase, antes del inicio de la actividad planificada, teniendo en cuenta que los alumnos "deben sentirse motivados por el contexto de la clase y ver al profesor como ayudante y facilitador" (Martínez 2007: 34) desde el principio.

Por otro lado, desde el punto de vista de los alumnos se ha de tener presente que, en general, "linguistic expectations play a role" (Coleman 1995: 33) y en el caso de ellos estas expectativas combinan el deseo de aprender una

[9] Ésta es una licenciatura de tres cursos académicos y los grupos cambian cada año, por lo que un buen número de alumnos no se conocen. Esto condiciona la dinámica de grupo y es algo que el profesor ha de tener presente.

L2 con los quehaceres académicos. La mente del alumno es un bullicio en el que cohabitan diversos intereses e inquietudes y éstos han de canalizarse en el aula a partir de las actividades propuestas. Nuestro interés, como profesores, es que el alumno nos transmita algunas de éstas para así contribuir a su aprendizaje. Pero ha de llegarnos esta información, preguntas o cuestiones que nos trasladan los alumnos. El profesor ha adoptar el papel que facilite y anime al alumno a que requiera la clarificación que sea necesaria para éste. Efectivamente, este aspecto no es baladí y requiere una atención y un cuidado particular en el caso que nos ocupa. Puede que sea porque en el subconsciente (o consciente) sur-irlandés pese aún el ser postcolonial de esta sociedad en el que la experiencia del individualismo es bien reciente o, que aflore en algún alumno la falta de seguridad en sí mismo para confrontar una realidad determinada. Lo cierto es que no es del todo habitual que un alumno dé el paso para hacer que el profesor sepa que él no comprende o percibe, en algún grado, lo que se haya tratado en la clase. De esta suerte, el papel del profesor es determinante para lograr que la interacción entre alumnos y profesor sea positiva y, así, lleguen a plasmarse sus preguntas.

En el contexto educativo que nos ocupa, es el profesor el que ha de adoptar el papel de guía y controlar cual es la evolución del grupo. Lo cierto es que "el profesor ha de aprender a predecir […] las necesidades docentes de sus alumnos y adaptar sus métodos" (Martínez 2007: 36) al nivel práctico requerido en la clase o el momento. Así nos dirigimos al grupo planteando indirectamente alguno de los contenidos de la materia y establecemos el grado de compresión. A su vez, se plantean preguntas manifiestamente retóricas o indirectas pero que sí enlazan con el temperamento de esta sociedad. Normalmente, así se consigue romper el hielo[10] en el grupo. Eso sí, tenemos que señalar que en la gran mayoría de grupos contamos con al menos un comodín muy apreciado y al que estamos ciertamente agradecidos. Nos referimos al *mature student*, los alumnos, mayores de veinticinco años, que llegan a la universidad que muchas veces enseñan a los otros alumnos a romper el hielo de las preguntas, a menudo que la mezcla de alumnos en las aulas facilita a mucho la dinámica de grupo. Si el aparente hielo resulta ser algo parecido a un iceberg, mayor o menor, con un determinado grupo, consideramos que lo principal es nunca percibir una situación así como una contrariedad o problema. Por el contrario, éste es el momento en el que se

[10] Además, cierto es que casi siempre hay otro detalle que siempre resulta revelador del grado de progresión de los alumnos: el que el bolígrafo, lápiz o rotulador de los alumnos roce por decisión de su dueño en el cuaderno o libreta que tengan algunos alumnos. El ojo del profesor ha de estar atento a esto a lo largo de la clase o el ejercicio propuesto.

le plantea al profesor de idiomas la necesidad de transformar el papel que se ha adoptado en ese momento de la clase para mediar; dado que, frecuentemente, puede que para algunos grupos sea cuestión de tiempo llegar a plantearnos las preguntas que pululan por sus mentes.

En estos casos, el profesor ha de tener bien presente su papel como "un mediador entre el alumno y la materia que es objeto de estudio (Martínez 2007: 41), y además que ésta es su actividad docente y, poco a poco, nos damos cuenta de que el iceberg es algo más delgado de lo que calculábamos. Para ello podemos trabajar indirectamente los aspectos centrales de esa tarea; plantear a los alumnos alguna cuestión referente a la tarea bien para que la mediten individualmente, la trabajen en pares o plantear preguntas breves en las que tengan que escoger entre dos opciones en la pizarra. A base de repetir estas tácticas, hemos de observar atentamente cuál es la respuesta de los alumnos y en función de ésta, bien continuar cimentando la confianza de los alumnos en el grupo o si, la reacción es positiva, plantear más directamente las cuestiones relevantes a esa tarea. Consideramos que es decisivo en ambos casos, integrar en nuestra táctica la reacción que nos hayan transmitido los alumnos, algo que hayan dicho o comentado para que el alumno vea que el profesor está atento y considera lo que él expresa. De esta forma, en consecuencia, los alumnos pueden acceder al conocimiento sociolingüístico[11]. En todos los casos mostrados, para el profesor de idiomas, el facilitador y el mediador entre la L2 y los alumnos, estos procedimientos conllevan una atención concreta a la interacción en el proceso de aprendizaje en el aula, así como comporta "una organización de la docencia en la que se presta una espacial atención al tiempo y al esfuerzo que el alumno emplea (Martínez 2007: 41)".

3. CONCLUSIÓN

Aprender una L2 es un proceso complejo en el que los profesores de idiomas tienen un papel más que relevante, especialmente lejos de la "L2land".

[11] Teniendo presente la trascendencia del aula como espacio común de aprendizaje, y, paralelo a estos planteamientos, se presenta la otra cara de la moneda, transita la actitud que el profesor adopta como representante para el alumno de la "L2land", un papel en el cual los alumnos han de ver, observar y ser capaces de reconocer algunos aspectos comunicativos funcionales de la "L2land" que va en la percha del profesor. Queda por comentar en otra comunicación cómo el profesor se convierte en un espejo en el que los alumnos ven, perciben esos usos y comprenden las diferencias entre ambas culturas. El papel del profesor consiste en gradualmente introducir hábitos sociolingüísticos usuales, facilitar así la comparación de los usos que los alumnos hacen de la L2 pero desde los parámetros culturales de su L1.

Una de las ideas principales de esta comunicación es que la percha que lleva cada profesor sufre diversas transformaciones según el tipo de perchero que encontremos en cada clase y con las que interactuar con los alumnos y entre ellos. Así, el profesor ha de estar dispuesto a combinar diversos papeles en el aula para, realmente, satisfacer y facilitar las necesidades educativas del alumno con claridad y efectividad para así llevar el aprendizaje del alumno a buen puerto. Indudablemente, para ello se ha de tener bien en cuenta el temperamento del país, del espacio cultural en el que estamos desarrollando nuestra actividad docente para así acomodar el discurso a esa realidad educativa, lingüística, social y cultural. Ante todo, se ha de estar preparado para comprender a otros individuos y realidades ya que la mente es "cross-cultural… it has the capacity to understand other people, comprehend the world in a meaningful way" (Casse 1981: IX).

BIBLIOGRAFÍA

BORG, S. (2006): "The distinctive characteristics of foreign language teachers", *Language Teaching Research*, 10/1, págs. 3-31.

BROSH, H. (1996): "Perceived characteristics of the effective language teacher", Foreign *Language Annals,* 29/2, págs. 125-138.

CASSE, P. (1981): *Training for the Cross-Cultural Mind*. Washington D.C.: The Society for Intercultural Education, Training and Research.

CASTRO CASTRO, C. de (2006): "Sombras en el Enfoque Comunicativo", *Porta Linguarum*, 5, págs. 37-51.

COLEMAN, J. A. (1995): "The Current State of Knowledge Concerning Student Residence Abroad", en G. Parker y A. Rouxeville (eds.): *"The year abroad": Preparation, Monitoring, Evaluation*. London: Association for French Language Studies, the Centre for Information on Language Teaching & Research, págs. 7-41.

COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference of Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press (disponible en <http://www.coe.int>).

EVANS, C. (1988): *Language People*. Milton Keynes: Open University Press.

DOBISON, T. (2001): "Do learners learn from classroom interaction and does the teacher have a role to play", *Language Teaching Research*, 5 (3), págs. 189-211.

GETHIN, A. y GUNNEMARK, E. V. (1996): *The Art and Science of Learning Languages*. Oxford: Intellect Books.

GUIORA, A. Z. (1975): "Languages and Person. Studies in Language Behaviour", *Language Learning,* 25 (1), págs. 43-61.

McCAFFERTY, S. G. (2006): "Gesture and the materialization of second language prosody", *International Review of Linguistics in Languages Teaching*, 44 (2), págs. 197-209.

MARTÍNEZ LIROLA, M. (2007): "El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo", *Porta Linguarum*, 7, págs. 31-43.

SITMAN, R. y LERNER, I. (1999): "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", *Espéculo,* 12 (disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>).

STAM, G. (2006): "*Thinking for speaking about motion*: L1 and L2 Speech and Gesture", *International Review of Applied Linguistics in Languages Teaching*, 44 (2), págs. 145-171.

STAPLETON, P. (2000): "Culture's Role in TEFL: An Attitude Survey in Japan", *Language, Culture and Curriculum*, 13 (3), págs. 291-305.

STERN, H. H. (1986): *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

WALSH, S. (2003): "Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom", *Language Teaching Research*, 6 (1), págs. 3-23.

WELCH, R. (1993): *Changing Stages. Transformations in Modern Irish Writing.* London: Routlege.