Contextos multiculturales y tradiciones académicas

Beatriz Arlanzón Colindres
Universidad de Utrecht – UC Roosevelt

RESUMEN

La multiculturalidad en nuestras clases no se limita a aspectos puramente lingüísticos ni a un contraste de normas socio-culturales. Cada cultura tiene una forma de entender los papeles que desempeñan los profesores y los alumnos, la relación jerárquica entre ellos, las responsabilidades de cada uno y las barreras invisibles que ninguno puede superar. Si el profesor de ELE es nativo, lleva al aula su propia cultura pedagógica que puede coincidir o no con la de parte de sus alumnos. Los estudiantes cuentan con sus propias experiencias de aprendizaje, no solo de idiomas, y en función de ellas, crearán una serie de expectativas sobre la clase de ELE. Estas expectativas deben tenerse en cuenta para reducir el riesgo de incomprensión mutua.

1. INTRODUCCIÓN

Huelga decir que la clase de lengua extranjera, por su propia naturaleza, acoge y promueve la pluralidad cultural. Ahora bien, la cultura del idioma aprendido no es la única presente en el aula y mucho menos actualmente ya que, debido a una serie de factores extralingüísticos [1], se ha intensificado la movilidad de profesores y de estudiantes. En estos momentos la combinación de culturas y de tradiciones académicas que podemos encontrar en la clase de ELE es prácticamente infinita, sin embargo quizás los tres modelos más frecuentes sean los siguientes:

a) El profesor y los alumnos comparten la misma tradición académica. Pensemos, por ejemplo, en un profesor francés que enseña español a alumnos franceses.
b) El profesor es nativo y los alumnos pertenecen la misma tradición académica. Sería el caso de un profesor español que prepara a un grupo de alumnos franceses.
c) El profesor se ha formado en una tradición académica y los alumnos, que provienen de diferentes lugares del mundo, en otras. En esta situación se encuentra la autora de estas páginas pues trabaja en una universidad con vocación internacional.

[1] Becas internacionales, programas de cooperación e intercambio, aparición de centros educativos con vocación internacional, aumento de las tasas universitarias, por citar algunos.

Este artículo se centra en las dificultades que pueden encontrar los docentes de ELE en este último contexto educativo que, como se ha comentado, está creciendo en Europa. La movilidad de nuestros estudiantes ya no se limita a la experiencia anual del programa Erasmus y el siguiente ejemplo es cada vez más frecuente.

Imaginemos una clase de 25 alumnos universitarios. El profesor es español, dos alumnos son alemanes, uno británico, uno noruego, uno neozelandés, uno camerunés y los 19 restantes holandeses. En esta ecuación no podemos olvidar al centro de trabajo que puede pertenecer a otra tradición académica y que además defiende una serie de objetivos académicos y extra-académicos. Analicemos pues el punto de vista de cada uno de estos actores.

El profesor planifica sus clases en función de su propio concepto de calidad en la enseñanza de ELE y del papel que debe desempeñar en el aula. Dicha visión se ha ido modelando de manera inconsciente a lo largo de la formación recibida en la propia tradición académica y generalmente también se transmite de manera inconsciente a los alumnos. Es obvio que un docente formado en España no da clase como uno formado en EEUU, por ejemplo. Sin duda la experiencia en el aula y el intercambio con otros colegas también influye. Es muy posible que un profesor que lleve una década viviendo y trabajando en un determinado país haya interiorizado los valores de ese sistema educativo al menos parcialmente aunque algunos autores defienden que los esquemas originales son resistentes al cambio (Weinstein, 1989, en Williams y Burden, 1997:56).

El alumno también llega a clase con sus propias creencias sobre cómo se aprenden los idiomas: qué funciona, qué le gusta, qué rechaza. Estas valoraciones también se han desarrollado a través de la metodología propugnada por su propia tradición académica, sus preferencias y su experiencia personal. Esto significa que el alumno va a interpretar las propuestas del profesor desde su propio punto de vista personal y cultural. Si sus expectativas no se satisfacen, si las diferencias con la tradición académica del docente son importantes, surge incomprensión y esta puede originar situaciones tensas.

Un profesor no solo imparte su asignatura sino que también representa a su centro de trabajo. Este último defiende una serie de valores para diferenciarse de las demás escuelas. Desde un punto de vista académico, sería deseable que el centro formara al docente para que pueda integrar más rápidamente y aplicar mejor su metodología. Lamentablemente, lo habitual es que el profesor la vaya descubriendo poco a poco. Desde un punto de vista extra-académico, no se pueden olvidar los imperativos económicos y, por lo tanto, la satisfacción del «alumno-cliente». Es aquí cuando el descontento la clase puede tener consecuencias contractuales negativas para el profesor.

Ahora bien, así como la pluralidad cultural y el impacto negativo que puede tener el desconocimiento de la otra cultura están bien estudiados en el campo empresarial, el mundo académico no parece ir al mismo paso. De hecho, solo conocemos las medidas tomadas por la Universidad de California que «encargó a

un grupo de asesoramiento cultural un proyecto [...] para formar a los trabajadores de la universidad, en su mayoría procedentes de culturas diversas. Esta iniciativa se tomó a causa de los conflictos interculturales que se producían entre los trabajadores nativos y los extranjeros» (Oliveras, 2000:31).

Vemos pues que la cultura en la clase de ELE va más allá de aquellos aspectos en los que generalmente se centra el docente: la historia, las diferentes disciplinas artísticas o el sistema de normas socioculturales. La cultura modela cada tradición académica, las expectativas de los profesores, de los estudiantes y de los centros de enseñanza. Si conviven varias tradiciones académicas en un grupo, deberíamos tener en cuenta que imponer o dar prioridad a una determinada podría discriminar y perjudicar a algunos de nuestros alumnos. En estas circunstancias, ¿qué debe tener en cuenta el docente para gestionar sus clases?, ¿qué puentes debe tender para mejorar la comunicación, reducir los malentendidos y garantizar el aprendizaje y la satisfacción de los alumnos?, ¿cómo debe hacerlo para que el proyecto sea viable y realista?

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

«De acuerdo con la teoría de la psicología social actual, la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad» (Oliveras, 2000:35). ¿Pero es esto realmente así? La propia autora comenta que esa «simulación» puede ser percibida como forzada e incluso falsa por el nativo con lo cual se podría obtener una reacción opuesta a la deseada. Además, nos atrevemos a afirmar que esta cita describe la cuestión desde fuera pero no desde dentro ya que cualquier residente en el extranjero sabe que las normas de comportamiento adquiridas en la propia cultura no desaparecen de la noche a la mañana.

Las nuevas convenciones sociales van penetrando en nosotros poco a poco. En algunos casos, los viejos valores van siendo sustituidos por otros nuevos; en otros casos, conviven tras encontrar un punto de equilibrio. Dejamos a los expertos decidir si ciertas creencias inculcadas llegan a desaparecer del todo. El proceso lleva años y a lo largo de ellos se va superando gradualmente el choque cultural, se va reduciendo el estrés que genera, se va encontrando una nueva estabilidad. El profesor no es inmune a este proceso. De hecho es extranjero por partida doble: en su vida personal y en su vida profesional. También él puede sufrir el choque cultural y rechazar la tradición académica en la que se encuentra. No entiende ciertas prácticas, malinterpreta ciertos comportamientos de los alumnos y de los colegas o descubre que ciertos conceptos son similares tan solo en la superficie.

Paradójicamente, hablar bien el idioma del país de acogida no siempre ayuda. Oliveras escribe las siguientes líneas pensando en las situaciones embarazosas que

han vivido estudiantes extranjeros durante su estancia en España pero sus palabras se pueden aplicar igualmente al profesor:

> Cuando nos comunicamos con otra persona, partimos a menudo de la idea de que entiende e interpreta nuestras intenciones [...]. Si nuestro interlocutor procede de otro país u otra cultura, creemos que el hecho de compartir la lengua asegura la efectividad de la comunicación. A menudo, sin embargo, la comunicación se frustra principalmente porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo de percepciones diferente. [...] La realidad es que, cuando hay diferencias significativas [...] el mensaje que emitimos puede ser interpretado de forma muy diferente a nuestras intenciones, aunque esté «lingüísticamente» bien formulado. Estas situaciones producen malentendidos que suelen llevar a la frustración, a adquirir o aumentar prejuicios del otro e incluso a crear problemas sociales graves (2000:10) [2].

Esta «sordera» intercultural se debe a un principio de psicología: el *efecto del falso consenso*. Se trata de un sesgo cognitivo por el que los seres humanos tienden a sobrevalorar hasta qué punto sus opiniones, creencias y valores son compartidos por los demás. Esta convicción fortalece la confianza de los individuos en su propia posición aun cuando esta sea errónea o minoritaria. Suele aparecer cuando los individuos de un grupo dan cuerpo a la opinión colectiva de ese grupo. Se alcanza un consenso interno que raramente se cuestiona y, por lo tanto, se tiende a creer que todo el mundo, incluso las personas que no pertenecen a ese grupo, comparte esa opinión (Wikipedia).

En suma: una competencia intercultural débil puede ser origen de conflictos cuyo impacto será más o menos grave de acuerdo con las convenciones socioculturales de cada interlocutor y su experiencia intercultural. Las anécdotas pueden ser graciosas en un momento determinado pero es obvio que el profesor, en cuanto responsable de la clase, debe evitar todo riesgo de tensiones y de enfrentamientos. Para ello debe fortalecer su «habilidad [...] de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas [y de] poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias» (Meyer, 1991, en Oliveras, 2000:38).

3. ¿CÓMO ORIENTARSE?

La literatura que hemos encontrado se centra en cómo sensibilizar al estudiante de lenguas extranjeras de las diferencias que encontrará en las normas socioculturales de otros países y cómo reducir el choque cultural y el estrés que le puedan producir. Sin embargo, no hemos hallado estudios que exploren cómo preparar al profesor para el impacto de una tradición académica foránea. Los centros de

---

2 En realidad los malentendidos se producen también dentro de la propia cultura. La diferencia estriba en que conocemos los recursos para repararlos.

estudios con los que nos hemos puesto en contacto nos han confirmado que no proporcionan ningún tipo de formación intercultural a sus profesores y parece que los programas de máster tampoco se ocupan de la cuestión. Si bien es cierto que la variedad de posibles contextos de trabajo es infinita, creemos que reflexionar sobre ciertas cuestiones sería muy útil y permitiría al docente desarrollar recursos personales para analizar sus grupos y adaptarse más rápidamente a las circunstancias. Muchas escuelas esperan que, en caso de dificultades, este consulte a otros colegas o que asista a la clase de un compañero e imite su forma de enseñar. No negamos que en ocasiones puede ser beneficioso pero en otras, el profesor puede no encontrar respuesta a sus problemas especialmente cuando el colega consultado también carece de competencia intercultural.

Volvamos a nuestra clase multicultural, con su pluralidad de tradiciones académicas y sus diferentes formas de entender el papel que cada uno va a jugar en el aula. ¿En qué puntos debemos centrarnos para que nuestro proyecto sea realista, viable y se pueda repetir? Hay que ser práctico. Si nuestro curso dura solo quince semanas, nos dará tiempo a observar ciertas diferencias, quizás solo hechos puntuales, de manera superficial. Si esa combinación de nacionalidades no va a repetirse en el siguiente curso, no debemos invertir un tiempo desproporcionado en estudiar cada tradición académica. Como no podemos descuidar las demás tareas docentes que nos han encomendado, debemos mantener el equilibrio entre nuestra curiosidad natural, nuestro deseo por llegar a todos nuestros alumnos y el tiempo que sea estrictamente necesario invertir para desempeñar nuestra actividad con éxito.

La primera pregunta que nos planteamos es si existen prácticas didácticas que sean comunes a cualquier tradición académica y para ello nos dirigimos a la psicopedagogía. Huelga decir que sus principios son aplicables a cualquier proceso de aprendizaje no solo a las clases de ELE. Sin embargo, en las obras consultadas hemos encontrado pocas referencia a las diferencias culturales salvo los ya consabidos «lo que puede ser apreciado en una cultura puede ser rechazado por otra» (Williams y Burden, 1997:20). Ante este primer contratiempo, indagamos en otras disciplinas para encontrar elementos que nos puedan ser de ayuda. No olvidamos que cualquier estudio puede ser fuente de inspiración pero no una varita mágica que automáticamente solucione nuestros problemas.

La diversidad de las expresiones culturales ha sido bien estudiada por la antropología y en Oliveras (2000) encontramos dos teorías que consideramos realmente interesantes. La primera pertenece a E.T. Hall. Según este antropólogo uno de los rasgos que caracteriza a una cultura es el «contexto de comunicación». En las que presentan un «contexto de comunicación bajo», la mayor parte de la información se transmite en el propio mensaje mientras que en las culturas con un «contexto de comunicación alto» los mensajes no son tan explícitos porque la información se encuentra en los interlocutores y en el contexto. Esto implica que en un «contexto de comunicación alto» las relaciones interpersonales son más cercanas y que comparten mucha información. El hablante no tiene que repetirla y el oyente

puede interpretar el mensaje aunque la información aparentemente no esté presente. Por el contrario en las culturas con «contextos de comunicación bajos» las relaciones personales son más distantes. Como los interlocutores no comparten tanta información, el hablante tendrá que proporcionarla en el mensaje. «Así pues, cuando interlocutores de estos dos tipos de cultura se encuentran, la de contexto bajo puede solicitar a la de contexto alto una cantidad de información que la primera no considera necesaria. A la de contexto alto le irritará proporcionarla y a la de contexto bajo le irritará no recibirla» (Oliveras, 2000:43)[3]. Un ejemplo en nuestra clase de ELE: el profesor repite varias veces unas instrucciones y el alumno no las entiende. Puede ser que no haya estado distraído sino que en todas esas explicaciones no haya identificado la información clave que a él le sirve para orientarse y organizar su trabajo.

Hall afirma que no solo prestamos atención a la cantidad de información que se nos proporciona sino que también aprendemos a filtrarla cuando somos pequeños. «Las personas que se han criado en diferentes culturas aprenden de niños, sin que jamás se den cuenta de ello, a excluir cierto tipo de información, al mismo tiempo que atienden cuidadosamente a información de otra clase» (Oliveras, 2000: 44-45). Por sorprendente que parezca, esta destreza está vinculada al espacio y este se delimita a través de la vista, el oído, la piel y el olfato. El territorio no es solo lo que se percibe y se acepta sino también lo que se elimina.

¿Qué ocurre con la percepción del tiempo? Con ello no nos referimos ni a los horarios de cada cultura ni a su forma de distribuir las partes del día. Según Hall los dos sistemas temporales más importantes son el monocrónico y el policrónico.

> El primero implica prestar atención a una sola cosa a la vez. El segundo supone hacer muchas cosas al mismo tiempo. En las culturas monocrónicas, el tiempo se experimenta de forma lineal, dividido en segmentos, organizado. La persona se concentra en una sola cosa y el calendario establecido es prioritario e inalterable. Los sistemas policrónicos son la antítesis de los monocrónicos. Se caracterizan por la simultaneidad de las acciones y por la alta implicación de las personas. Se considera más importante la acción misma que cumplir con el calendario establecido (Oliveras, 2000:45).

Si trasvasamos esto a nuestras clases, veremos que en algunas culturas los alumnos esperan que el profesor les proporcione el calendario del curso el primer día de clase. Este calendario no solo incluye los días de los exámenes sino qué día se harán y se corregirán los diferentes ejercicios del libro de trabajo. Una vez que se ha entregado, hay que respetarlo al pie de la letra y las variaciones no se aceptan de buena gana aunque estén justificadas. Un profesor español puede interpretar esta aparente organización como rigidez e incluso deshumanización pues limita al profesor poder adaptarse al ritmo natural de sus alumnos.

---

[3] Nos parece interesante comparar este punto del trabajo de Hall con las dimensiones cooperativas de Grice: «non-spuriousness (Quality); saying neither more nor less than is cooperatively necessary (Quantity); being "to the point" (Relevance); and being perspicuous, neither vague nor ambiguous (Manner)» (Brown and Levinson 1978: 164).

Hall también estudia otros dos aspectos: el *caudal de información* y las *cadenas de acción*. El primero se refiere al tiempo que necesita el mensaje para obtener la respuesta adecuada. Por ejemplo, en un ambiente laboral de una cultura de contexto bajo, el sentido de la intimidad es alto y la información fluirá de manera controlada. En una cultura de contexto alto, por el contrario, se comparte información y se mantiene actualizada. El segundo concepto, las *cadenas de acción*, estructura las acciones en inicio, desarrollo (con etapas intermedias) y final. El abundante caudal de información de las culturas de contexto alto facilita que sus individuos tomen parte en diferentes proyectos, con colaboradores diferentes, modifiquen los programas sobre la marcha bien porque surge nueva información bien porque nacen nuevas ideas. Las culturas de contexto bajo, monocrónicas, no aprecian las interrupciones, alterar el programa establecido o saltarse sus fases. Lo que para una cultura es «flexibilidad» para la otra es «desorganización», lo que para una es «orden» para la otra es «rigidez» (Oliveras, 2000:46-47). En nuestra clase de ELE no solo debemos tener en cuenta las características temporales de cada cultura sino también la edad de nuestros alumnos porque los más jóvenes no tendrán la capacidad de gestión del tiempo de los adultos.

El segundo estudio antropológico citado por Olivares pertenece al holandés Geert Hofstede (1984). Este autor desarrolló el *Modelo de las cinco dimensiones* en el que identifica cinco patrones en función de los cuales analiza y clasifica la cultura de 40 países. Estas dimensiones no solo van a afectar al comportamiento de los individuos que pertenezcan a esa sociedad u organización sino que también son muy resistentes al paso del tiempo. Son las siguientes:

- Distancia jerárquica. Ilustra cómo acepta una determinada cultura las diferencias de poder, la desigualdad entre sus ciudadanos y también hace referencia al grado de respeto que muestra a la autoridad.
- Individualismo. Es la relación entre la persona y la sociedad, su sentimiento de pertenencia a esta, el grado de conciencia de poder valerse por sí misma y también su (in)dependencia emocional.
- Masculinidad. No solo se refiere a los papeles asignados tradicionalmente a cada sexo. Las culturas masculinas defienden valores como la competitividad, la asertividad o la acumulación de bienes materiales. Las femeninas optan por elementos afectivos como la empatía.
- Incertidumbre, es decir, el grado de tolerancia de una cultura al riesgo, a la ambigüedad o a lo desconocido. Una estrategia para reducirla consiste en establecer reglas para que el comportamiento humano sea predecible. Los países que aceptan mejor la incertidumbre son más tolerantes y relativistas; los que la soportan peor tienden buscar a verdades absolutas.

La quinta dimensión se añadió al modelo con posterioridad. Se trata de la *orientación a corto o a largo plazo* de una cultura. Las primeras son sociedades que se centran en las preocupaciones inmediatas mientras que las segundas fijan metas a largo plazo. Esto implica desarrollar valores como la perseverancia y la capacidad de adaptación a las circunstancias que vayan surgiendo *(Wikipedia)*.

¿Podemos aplicar estas dimensiones a nuestra clase de ELE? La distancia de poder podría explicar el lugar que corresponde al profesor y a los alumnos y el comportamiento que se espera de ambos. El individualismo podría interferir con las dinámicas de grupo. Esto no significa que no se puedan aplicar sino que quizás debamos tener en cuenta que las fases de la vida del grupo pueden ser diferentes. La masculinidad podría indicarnos la actitud de nuestros estudiantes en clase. La incertidumbre nos obliga a comparar nuestro concepto de riesgo con el de la cultura que nos acoge. La orientación a corto o largo plazo nos señalará cómo alternar los logros a corto plazo con aquellos que requieren más tiempo. En cualquier caso, no podemos olvidar que tanto el trabajo de Hall como el de Hofstede tienen un valor orientativo y que no es prudente interpretarlas de una manera inflexible. Somos profesores y el valor personal de cada uno de nuestros alumnos primará sobre cualquier teoría por brillante que esta sea.

De la antropología pasamos a la sociología y a las teorías sobre cortesía *(politeness)*. Una de las aportaciones que más eco ha tenido es, sin duda, la de Brown y Levinson (1978/2009). En el modelo que construyen estos autores, una persona tiene una «cara» (una imagen que quiere transmitir a los demás) que se articula alrededor de dos deseos: ser aceptados por los demás *(cara positiva)* y tener libertad de acción *(cara negativa* [4]). Dado que vivimos en comunidad, es interés de todos respetar la cara de los demás para que la nuestra sea respetada. Ciertos comportamientos se consideran excepciones: no perdemos la cara cuando podemos recompensar a la otra persona, obligarla o engañarla. Otros se viven como amenazas *(face threatening acts)*. A partir de ahí, cada cultura desarrolla estrategias para minimizar o neutralizar esas potenciales amenazas *(cortesía positiva/negativa)* y obtener la cooperación de nuestro interlocutor. Consideramos que quien domina estas tácticas tiene tacto, es diplomático y que quien no las aplica carece de don de gentes. Las estrategias parecen ser universales pero su aplicación y contenido parece variar de cultura a cultura.

Aunque se conozcan las convenciones, calcular el grado de cortesía adecuado puede resultar difícil especialmente si un interlocutor pertenece a una cultura positiva y el otro a una negativa. Tanto si el hablante es demasiado educado como si es demasiado informal, el oyente puede sentirse herido e incluso ofendido aunque el error sea completamente inintencionado. Lograr el equilibrio es complicado, más si tenemos en cuenta que la capacidad de lograrlo puede actuar como acelerador o como freno social (1978/2009:230-231). El concepto no es nuevo ya que Brown y Levinson siguen en este punto a teóricos como Radcliffe-Brown y Lévi-Strauss quienes enfatizan que la naturaleza de la relación social entre dos personas depende intrínsecamente del tipo y de la calidad de la interacción que se produce entre ellas. Radcliffe-Brown, por su parte, afirma que el mantenimiento del orden social depende del grado y de la adecuación del respeto mostrado hacia ciertas personas, objetos, ideas o símbolos (1952:91, en Brown y Levinson, 1978/2009:239).

---

4 El término *negativo* no implica ningún juicio de valor.

Una vez que hemos visto los principios generales de esta teoría, ¿cómo puede ayudar al profesor de ELE a desarrollar su sensibilidad intercultural? Ante todo, hay que evitar todos los comportamientos que el alumno pueda percibir como amenaza porque automáticamente alzará una barrera para protegerse. Si el hablante desea la cooperación del oyente, el primero ayudará al segundo a lograr los objetivos que se haya marcado (1978/2009:126). Si lo trasladamos al aula, el profesor apoyará al alumno para que alcance sus metas (protege su cara negativa) y una vez alcanzadas, reconocerá sus éxitos (protege su cara positiva). Si en cambio el docente tiene que corregir al alumno, puede hacerlo de manera indirecta para que el segundo no se sienta amenazado. Cada cultura también cuenta con una serie de estrategias para aumentar la distancia entre el hablante y el oyente en determinadas circunstancias, por ejemplo: emplear verbos impersonales, oraciones pasivas, adjetivos y pronombres indefinidos, el plural mayestático, la generalización o la nominalización entre otras. Por lo que respecta a la tensión que podría surgir entre los intereses de la clase y los de ciertos alumnos, es importante enfatizar que tanto los estudiantes como el profesor están implicados en un proyecto significativo y relevante (1978/2009:125) que avanzará gracias a la colaboración de todos. La organización del grupo es horizontal, todos sus miembros tienen voz en él, el profesor escucha, guía pero no impone y se dirige a su clase empleando el pronombre «nosotros».

Llegados a este punto observamos que seguimos sin universales que podamos aplicar a nuestras clases. Las interesantísimas aportaciones de la antropología y de la sociología nos sirven como punto de partida en nuestra reflexión y nos ayudan a identificar aquellas áreas que pudieran ser más sensibles a las diferencias culturales. Ahora bien, los investigadores de estas disciplinas analizan hechos, no toman decisiones y un profesor de ELE tiene que tomarlas en el día a día con sus alumnos. Por eso pasamos de estas ciencias a la psicología ya que tras establecer un diagnóstico se pueden proporcionar posibles terapias.

Todos los seres humanos compartimos las mismas necesidades físicas y psicológicas. El psicólogo estadounidense Abraham Maslow estableció que todos los individuos tienen un profundo deseo de realizar completamente su potencial. Ahora bien, para lograrlo hay que satisfacer diferentes necesidades que Maslow ordenó en la famosa pirámide de cinco niveles que lleva su nombre. En el primer nivel aparecen las necesidades fisiológicas (alimentación, respiración, eliminación, descanso, sueño). A continuación aparecen aquéllas que garantizan la seguridad (protección, orden, estabilidad). En tercer lugar se satisfacen las necesidades sociales (pertenecer a una comunidad, sentirse amados/aceptados, tener relaciones interpersonales satisfactorias/positivas). Además las personas anhelan disfrutar de los logros obtenidos (éxito, reconocimiento y status) que no solo se traduce en una necesidad de estima por parte de los demás sino también de la percepción que se tiene de uno mismo (autoestima). El último estadio, el quinto, es el de la autorrealización y solo se puede alcanzar si las demás necesidades están satisfechas.

Centrémonos en la autoestima ya que juega un papel clave en el proceso de aprendizaje. Sus cinco componentes son: seguridad, identidad, pertenencia, sentido de la finalidad y competencia personal. De ellos Maslow (1968) destaca la importancia de la seguridad. Unos años antes, Carl Rogers (1961) también había observado que satisfacer las necesidades fisiológicas y psicológicas es fundamental para mantener la salud emocional. Sin embargo, para él la primera necesidad social del ser humano es la de ser apreciado *(positive regard)*. Por su parte el psicólogo Nathaniel Branden (1987) afirma que, salvo que se haya diagnosticado una patología, el fracaso escolar se debe a la baja autoestima del alumno. Resumiendo, los seres humanos, cualquiera que sea su edad, necesitan ser valorados positivamente y aceptados. (De Andrés 1999: 87-89).

La literatura sobre el impacto de los elementos afectivos en la enseñanza es amplia. Hoy no se discute la necesidad de crear un ambiente seguro en la clase ni tampoco que hay una serie de ejercicios en los que el estudiante se siente vulnerable (por ejemplo, los ejercicios de conversación en plenaria). Si el alumno vive una serie de malos resultados como derrotas, se desmotivará y esto no solo afectará a su autoestima sino también al ambiente de la clase. Sin confianza, difícilmente el alumno nos comunicará sus problemas y podremos ayudarle.

4. PASAR A LA ACCIÓN EN EL AULA

Todas estas reflexiones no pueden quedarse en un ejercicio intelectual abstracto. No tienen sentido si no las llevamos a la práctica y afrontamos el reto de la clase multicultural. Como ya se ha comentado al inicio de este artículo, tanto el profesor como los alumnos asisten a clase con su propio sistema de creencias. Agyris y Schön (1974, en Williams y Burden, 1997:56) añaden: «Our believes about one particular area or subject will not only be interconnected, but will also be related to other more central aspects of our personal belief system, e.g. our attitudes and values about the world and our place within it». Precisamente por ello nos resistimos al cambio.

Todo cambio implica un porcentaje de incertidumbre, esto amenaza nuestra seguridad y nuestra zona de confort. Cambiar crea ansiedad y si fracasamos sufre nuestra autoestima y la mirada positiva incondicional que necesitamos como seres humanos.

Salmon (1988:22, en Williams y Burden, 1997:28) afirma que profesores y alumnos deben llegar a acuerdos. «Teachers and learners are just as much involved in learning about each other and trying to achieve some kind of share understanding of what is happening in their classrooms». Además «the teaching-learning encounter is, essentially a meeting between the personal constructions, the subjective realities of teacher and pupil this means that we cannot understand school learning without acknowledging *both* sorts of reality» (Salmon, 1988:14, en Williams y Burden, 1997:28). Y esto es especialmente relevante porque las

percepciones e interpretaciones del alumno influirán en sus logros (Williams y Burden, 1997:98).

Williams y Burden (*ibid*.: 115) reconocen la especificidad de la enseñanza de idiomas:

> learning a foreign language is different to learning other subjects, mainly because of the social nature of such a venture. Language after all, belongs to a person's whole social being; it is a part of one's identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.

Estos autores recogen una cita de Gardner (1985:146) que sostiene que «success in learning a foreign language will be influenced particularly by attitudes towards the community of speakers of that language».

Recogemos la propuesta de Salmon de llegar a acuerdos con nuestros alumnos. Sugerimos transformar la clase en un espacio multicultural que represente a todos sus miembros. Para ello, por una parte, se mantendrán las prácticas que sean comunes a las diferentes tradiciones académicas; por otra, todos pueden aportar algo nuevo y todos deben renunciar a algo de su propia tradición. Es decir, el profesor y el alumno se comprometen a cierto nivel de cambio cultural. Seguimos las indicaciones de Brown y Levinson: encontrar puntos de acuerdo, aunque sea parcial, y de evitar el desacuerdo (1978/2009:13-116). Creemos que para ello y para desarrollar la conciencia y la competencia intercultural pueden ser muy útiles las dinámicas de grupo. En nuestra opinión la negociación debe articularse alrededor de tres puntos:

El contexto de estudio:

- El profesor presenta el curso de manera detallada, explica el contenido y la programación, qué se hace y por qué se hace pero deja la puerta abierta para personalizar algunos aspectos en función de las preferencias de los alumnos.
- Los alumnos presentan sus propuestas, las discuten entre ellos y el profesor las acepta si son compatibles con las normas de la escuela y no son perjudiciales desde un punto de vista pedagógico.
- Toda la clase negocia el código de comportamiento del grupo (que incluye al profesor) y las sanciones que se aplicarán si no se respetan.
- Se negocia el margen de libertad personal que tendrá el alumno.
- Se da espacio a las objeciones personales.

Los alumnos:

- Deben responsabilizarse de su proceso de aprendizaje en el que, lógicamente, puede incluir sus objetivos personales y su método de estudio preferido y desarrollar su autonomía.

El profesor:

- Debe aceptar el papel de mediador y de guía y ayudar al alumno a personalizar su aprendizaje en la medida de lo posible.
- Mantiene entrevistas individuales con los alumnos para supervisarlos y mantener la comunicación fluida.
- Como miembro del grupo, se somete a las reglas pactadas.

La negociación y los acuerdos se llevan a cabo al inicio del curso pues van a ser el código que regule el comportamiento de todos los miembros del grupo (profesor y alumnos). No en vano Dörnyei y Murphy subrayan la importancia de las primeras clases (2003/2009:12). Ahora bien, independientemente del concepto de jerarquía y de respeto a la autoridad tengan nuestros alumnos Heron (1999, en Dörnyei et Murphy, 2003/2009:96-97) aconseja adoptar el «modo jerárquico» al inicio de un curso. El profesor dirige el proceso de aprendizaje del grupo, piensa y actúa en nombre de este y toma las decisiones más importantes. Los estudiantes pueden carecer del conocimiento y de las destrezas necesarias para orientarse en el curso y por eso siguen lo que dicta el profesor. Sin embargo, nuestra experiencia, clases multiculturales a nivel universitario, muestra que implicar al alumno desde el primer día de clase en una serie de decisiones es beneficioso tanto desde el punto de vista académico como personal. Los profesores vamos descubriendo preferencias, visiones de aprendizaje y actitudes y esto nos permite ir preparando actividades en las que los alumnos puedan expresar su individualidad.

Nuestra experiencia es que en la clase democrática el ambiente y el rendimiento mejora considerablemente pero no vamos a negar que también pueden aparecer inconvenientes:

- Existe riesgo de manipulación por parte de ciertos alumnos en la fase de negociación.
- Los acuerdos duran si los resultados son positivos. Hay estudiantes que ante su propio fracaso, incapacidad de adaptación o una mala nota, añoran el viejo sistema y culpan al profesor de sus males.
- Se debe evitar no poner límites a la negociación. Coincidimos con Dörnyei y Murphy (2003/2009) y con Williams y Burden (1997) en que centrarse fundamentalmente en el bienestar del alumno es contraproducente. Ni el profesor ni los alumnos deben olvidar que el curso tiene un objetivo: aprender.

– Formar un grupo no solo requiere estrategias pedagógicas. El contexto de estudio y las circunstancias personales de los alumnos pueden acelerar o ralentizar el sentido de pertenencia y con ello el proceso de integración.
– No olvidemos tampoco el aspecto comercial de cualquier oferta de enseñanza: el alumno es un cliente y en determinadas circunstancias puede querer imponer su voz.

5. CONCLUSIONES

En nuestro proyecto no hemos encontrado ningún universal pedagógico que pueda ser aplicado de manera automática a las clases de ELE. Sin duda los estudios culturales nos ayudan a interpretar mejor las costumbres del país de acogida y la psicología y los sentimientos de nuestros alumnos. A falta de fórmulas matemáticas infalibles, creemos que las siguientes sugerencias pueden ser de ayuda para el profesor. Mantengamos una actitud activa y curiosa ante otras tradiciones académicas. Quizás no podamos acelerar el proceso de asimilación pero sin duda podremos evitar episodios desagradables y fortaleceremos nuestra competencia intercultural. No demos por sentado que nuestro sistema de creencias es el único o el mejor. De hecho es tan arbitrario como los demás. Observemos si estamos imponiendo inconscientemente a nuestros alumnos aspectos de nuestro sistema de valores y si el proceso de cambio es demasiado rápido. Si queremos que funcione, debe ser progresivo. Verifiquemos si ciertos comportamientos de los alumnos se deben a su propia tradición académica o a su personalidad. Hablar con ellos e intentar comprender su punto de vista, ayuda a minimizar los malentendidos. El profesor los vive mal y los alumnos también. Una vez que hayamos creado un espacio común que represente a todos, asegurémonos de que también nosotros respetamos los acuerdos establecidos.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, Penelope, y Levinson, Stephen C. (1978/2009): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambrigde: Cambridge University Press.

De Andrés, Verónica (1999): «Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies», en Arnold, J. (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán, & Murphey, Tim (2003/2009): *Group dynamics in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveras, Angels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

Williams, Marion, y Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

SITOGRAFÍA

http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_del_falso_consenso. Última consulta el 30 de octubre de 2012.

http://en.wikipedia.org/wiki/False-consensus_effect. Última consulta el 30 de octubre de 2012.

http://es.wikipedia.org/wiki/Geert_Hofstede. Última consulta el 30 de octubre de 2012.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Geert_Hofstede. Última consulta el 30 de octubre de 2012.