

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**“LA ENSEÑANZA ESCOLAR DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA
LENGUA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE LIMA: UN
ESTUDIO DE CASO”**

Tesis para optar el grado de Doctora en Ciencias de la Educación

AUTORA

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

ASESORA

Isabel Eva García Ponce

JURADO

Luis Enrique Sime Poma

Susana Ivonne María Gracia Rodríguez Alfaro

Francisca Rafaela Alemán Torres

Encarnación Atienza Cerezo

LIMA - PERÚ

2015

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis padres, porque a ellos debo, en gran parte, mis logros académicos y profesionales, y a Antonio, por creer en mí, por ofrecerme su apoyo constante y por ayudarme a ser mejor cada día.

Contenido

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	12
PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA	15
1. Formulación del problema	15
2. Formulación de objetivos	16
3. Importancia y justificación del estudio	17
4. Limitaciones de la investigación	20
5. Método, tipo y diseño de investigación	21
7. Categorías de análisis e indicadores	24
8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	35
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	43
CAPÍTULO I: NOCIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	43
1.1. Antecedentes de estudio	43
1.2. Definición de términos	47
1.2.1. Lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua	47
1.2.2. Adquisición y aprendizaje.....	49
1.3. Factores que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas	50
1.3.1. Entorno lingüístico y sociocultural	50
1.3.2. Características del aprendiente.....	51
1.3.3. Características de la situación de enseñanza- aprendizaje	56
1.3.4. Características del docente.....	58
1.4. Fundamentación multidisciplinaria en la enseñanza de segundas lenguas.....	60
1.4.1. Fundamentación lingüística.....	60
1.4.2. Fundamentación psicológica.....	65
1.4.3. Fundamentación antropológica	67
1.4.4. Fundamentación pedagógica	75
1.5. Enfoques y métodos en la enseñanza de segundas lenguas	82
1.5.1. Enfoques sobre la enseñanza de segundas lenguas.....	83

1.5.2. Métodos de enseñanza de segundas lenguas	93
CAPÍTULO II: NOCIONES METODOLÓGICAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE SEGUNDAS LENGUAS.....	99
2.1. La enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas y la competencia comunicativa	99
2.1.1. La competencia sociolingüística.....	105
2.1.2. La competencia pragmática	108
2.1.3. La competencia sociocultural	110
2.2. La competencia intercultural	111
2.2.1. El desarrollo de la competencia intercultural.....	112
2.2.2. Los saberes y referentes socioculturales	114
2.2.3. Las destrezas y actitudes interculturales	115
2.3. La planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua	117
2.3.1. Análisis de necesidades.....	117
2.3.2. Planteamiento de objetivos	119
2.3.3. Definición de la metodología	120
2.3.4. El tratamiento del error.....	123
2.3.5. Selección y organización de los contenidos.....	126
2.3.6. Definición de estrategias y actividades	127
2.3.7. Selección de recursos materiales	128
2.3.8. La evaluación	136
TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	147
CAPÍTULO I: CASO A.....	147
1.1. El docente.....	148
1.1.1. Formación académica y profesional.....	149
1.1.2. Relación docente- alumnos.....	149
1.1.3. Percepción respecto de sus alumnos	150
1.1.4. Creencias sobre la enseñanza y/o aprendizaje del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural.....	151
1.2. Los estudiantes.....	152
1.2.1. Características personales.....	152
1.2.2. Características académicas	157
1.2.3. Percepciones pedagógicas	160
1.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje	164
1.3.1. Sesiones de clase	164

1.3.2. Aula de clases.....	166
1.3.3. Contexto institucional	167
1.4. Metodología de la enseñanza del castellano como L2 desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural	172
1.4.1. Método de enseñanza del castellano como L2	172
1.4.2. Actividades de motivación y/o saberes previos.....	174
1.4.3. Estrategias y actividades de enseñanza en las distintas áreas.....	175
1.4.4. Estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural.....	181
1.4.5. Retroalimentación y manejo del error	182
1.4.6. Recursos y materiales utilizados.....	183
1.4.7. Lengua de comunicación	185
1.4.8. Criterios de evaluación.....	186
1.5. Competencias adquiridas por los alumnos	190
1.5.1. Competencia lingüística	190
1.5.2. Competencia sociolingüística.....	192
1.5.3. Competencia pragmática	194
1.5.4. Competencia intercultural.....	196
CAPÍTULO II: CASO B.....	210
2.1. El docente.....	211
2.1.1. Formación académica y profesional.....	211
2.1.2. Relación docente- alumnos.....	211
2.1.3. Percepción respecto de sus alumnos	212
2.1.4. Creencias sobre la enseñanza y/o aprendizaje del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural	213
2.2. Los estudiantes.....	214
2.2.1. Características personales.....	214
2.2.2. Características académicas	218
2.2.3. Percepciones pedagógicas	222
2.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje	227
2.3.1. Sesiones de clase	227
2.3.2. Aula de clases.....	229
2.3.3. Contexto institucional	230
2.4. Metodología de la enseñanza del castellano como L2 desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural	232
2.4.1. Método de enseñanza del castellano como L2	232

2.4.2. Actividades de motivación o recuperación de saberes previos	234
2.4.3. Estrategias y actividades de enseñanza en las distintas áreas.....	235
2.4.4. Estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural.....	240
2.4.5. Retroalimentación y manejo del error	241
2.4.6. Recursos y materiales utilizados.....	242
2.4.7. Lengua de comunicación	243
2.4.8. Criterios de evaluación.....	244
2.5. Competencias adquiridas por los alumnos	245
2.5.1. Competencia lingüística	245
2.5.2. Competencia sociolingüística.....	247
2.5.3. Competencia pragmática	248
2.5.4. Competencia intercultural.....	250
CAPÍTULO III: CASO C.....	265
3.1. El docente.....	266
3.1.1. Formación académica, profesional y personal	266
3.1.2. Relación docente- alumnos.....	268
3.1.3. Percepción respecto de sus alumnos	269
3.1.4. Creencias sobre la enseñanza y/o aprendizaje del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural	269
3.2. Los estudiantes.....	271
3.2.1. Características personales.....	271
3.2.2. Características académicas	276
3.2.3. Percepciones pedagógicas	280
3.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje	285
3.3.1. Sesiones de clase	285
3.3.2. Aula de clases.....	287
3.3.3. Contexto institucional	288
3.4. Metodología de la enseñanza del castellano como L2 desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural	292
3.4.1. Método de enseñanza del castellano como L2	292
3.4.2. Actividades de motivación o saberes previos.....	294
3.4.3. Estrategias y actividades de enseñanza en las distintas áreas.....	295
3.4.4. Estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural.....	298
3.4.5. Retroalimentación y manejo del error	299

3.4.6. Recursos y materiales utilizados	300
3.4.7. Lengua de comunicación	301
3.4.8. Criterios de evaluación.....	302
3.5. Competencias adquiridas por los estudiantes	305
3.5.1. Competencia lingüística	305
3.5.2. Competencia sociolingüística.....	306
3.5.3. Competencia pragmática	307
3.5.4. Competencia intercultural.....	310
CAPÍTULO IV.....	323
COMPARACIÓN DE LOS TRES CASOS DE ESTUDIO Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	323
4.1. Datos de la institución, y características y percepciones del docente de español como segunda lengua	323
4.2. Características y percepciones de los alumnos extranjeros	327
4.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje	332
4.4. Metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural	336
4.5. Competencia lingüística.....	342
4.6. Competencia sociolingüística	343
4.7. Competencia pragmática.....	344
4.8. Competencia intercultural	346
4.9. Integración de los resultados.....	352
CONCLUSIONES.....	359
RECOMENDACIONES	366
REFERENCIAS.....	369
ANEXOS	380

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Técnicas e instrumentos de investigación</i>	30
Tabla 2. <i>Matriz de coherencia entre objetivos, categorías e instrumentos</i>	32
Tabla 3. <i>Frecuencia de observaciones por institución</i>	33
Tabla 4. <i>Documentos analizados por institución</i>	34
Tabla 5. <i>Diferencias entre las terminologías lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua</i>	49
Tabla 6. <i>Tipos de necesidades</i>	66
Tabla 7. <i>Niveles del aprendizaje de idiomas por tipo de usuario</i>	100
Tabla 8. <i>Niveles comunes de referencia: escala global</i>	101
Tabla 9. <i>Características de los estudiantes extranjeros de la institución A</i>	153
Tabla 10. <i>Percepción respecto del aprendizaje del castellano en la institución A</i>	162
Tabla 11. <i>Características y habilidades comunicativas de los alumnos de la institución A</i>	209
Tabla 12. <i>Características de los alumnos de la institución B</i>	215
Tabla 13. <i>Tipo de exposición al castellano- Institución B</i>	221
Tabla 14. <i>Características y habilidades comunicativas de los alumnos de la institución B</i>	264
Tabla 15. <i>Características de los estudiantes extranjeros de la institución C</i>	271
Tabla 16. <i>Frecuencia de exposición al castellano- Institución C</i>	278
Tabla 17. <i>Percepción respecto del aprendizaje del castellano en la institución C por lengua materna</i>	283
Tabla 18. <i>Características y habilidades comunicativas de los alumnos de la institución C</i>	322
Tabla 19. <i>Datos de la institución, y características y percepciones del docente de español como segunda lengua</i>	326
Tabla 20. <i>Características y percepciones de los alumnos extranjeros</i>	331
Tabla 21. <i>Características del contexto de enseñanza- aprendizaje</i>	335
Tabla 22. <i>Metodología de la enseñanza del castellano como L2</i>	340
Tabla 23. <i>Competencia lingüística alcanzada por los alumnos</i>	343
Tabla 24. <i>Competencia sociolingüística alcanzada por los alumnos</i>	344
Tabla 25. <i>Competencia pragmática alcanzada por los alumnos</i>	346
Tabla 26. <i>Competencia intercultural alcanzada por los alumnos</i>	350

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Momento de aplicación de instrumentos.....	29
<i>Figura 2.</i> Triangulación de métodos.....	39
<i>Figura 3.</i> Triangulación de datos en la metodología	40
<i>Figura 4.</i> Triangulación de datos acerca del docente.....	40
<i>Figura 5.</i> Triangulación de datos acerca de los alumnos	41
<i>Figura 6.</i> Factores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje	59
<i>Figura 7.</i> Fundamentación del proceso de enseñanza- aprendizaje de una L2 desde los distintos enfoques teóricos.....	82
<i>Figura 8.</i> Los aportes de los principales enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de una L2.....	97
<i>Figura 9.</i> Competencias comunicativas. Fuente: Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001)	104
<i>Figura 10.</i> Competencias generales. Fuente: Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001)	105
<i>Figura 11.</i> Fortalezas y debilidades en el dominio del castellano (institución A).....	158
<i>Figura 12.</i> Contenidos socioculturales recordados por los alumnos (Institución A)	171
<i>Figura 13.</i> Áreas trabajadas en la enseñanza del castellano como L2 (Institución A)	175
<i>Figura 14.</i> Saberes socioculturales conocidos por los estudiantes	197
<i>Figura 15.</i> Referentes culturales conocidos por los estudiantes (Institución A)	198
<i>Figura 16.</i> Percepciones positivas respecto del entorno (Institución A)	199
<i>Figura 17.</i> Percepciones neutras respecto del entorno (Institución A)	200
<i>Figura 18.</i> Percepciones negativas respecto del entorno (Institución A).....	201
<i>Figura 19.</i> Percepciones negativas respecto de los peruanos (Institución A)	202
<i>Figura 20.</i> Percepciones de los alumnos de la institución A respecto de nuestro entorno	204
<i>Figura 21.</i> Fortalezas en el dominio del castellano (Institución B)	219
<i>Figura 22.</i> Debilidades en el dominio del castellano (Institución B)	220
<i>Figura 23.</i> Percepción sobre aspectos más fáciles de aprender en castellano (Institución B)	223
<i>Figura 24.</i> Percepción sobre aspectos más difíciles de aprender en castellano (Institución B)	224
<i>Figura 25.</i> Áreas reforzadas en la enseñanza del castellano como L2 (Institución B)	235
<i>Figura 26.</i> Saberes socioculturales conocidos por los estudiantes (Institución B)	251
<i>Figura 27.</i> Referentes culturales conocidos por los estudiantes (Institución B)	252
<i>Figura 28.</i> Percepciones positivas respecto del entorno (Institución B)	253
<i>Figura 29.</i> Percepciones negativas respecto del entorno (Institución B).....	254
<i>Figura 30.</i> Percepciones positivas respecto de los peruanos (Institución B).....	255
<i>Figura 31.</i> Percepciones negativas respecto de los peruanos (Institución B)	256
<i>Figura 32.</i> Percepción inicial de los estudiantes respecto del Perú (Institución B).....	257
<i>Figura 33.</i> Percepción actual de los estudiantes respecto del Perú (Institución B)	258
<i>Figura 34.</i> Percepciones de los alumnos de la institución B respecto de nuestro entorno	259
<i>Figura 35.</i> Percepción acerca de su propia cultura (Institución B)	260
<i>Figura 36.</i> Nivel de asimilación de saberes y referentes culturales (Institución B)	262
<i>Figura 37.</i> Fortalezas en el dominio del castellano (Institución C)	276
<i>Figura 38.</i> Debilidades en el dominio del castellano (Institución C)	277

Figura 39. Percepción del progreso en el dominio del castellano (Institución C) 281

Figura 40. Aspectos más fáciles y difíciles de aprender en el dominio del castellano (Institución C) 282

Figura 41. Learning Center 288

Figura 42. Percepciones positivas respecto del entorno (Institución C) 312

Figura 43. Percepciones negativas respecto del entorno (Institución C) 313

Figura 44. Percepciones negativas respecto de los peruanos (Institución C) 314

Figura 45. Percepción inicial de los estudiantes respecto del Perú (Institución C) 315

Figura 46. Percepciones de los alumnos de la institución C respecto de nuestro entorno 316

Figura 47. Percepción de los estudiantes respecto de su propia cultura (Institución C) 317

Figura 48. Nivel de asimilación de saberes y referentes culturales (Institución C) 320

Figura 49. Relación entre preconcepciones, actuaciones, motivación e interacciones con sus pares y entorno 356

Figura 50. Formación de la competencia comunicativa 358



RESUMEN

Esta investigación titulada “La enseñanza escolar del castellano como segunda lengua en instituciones educativas: un estudio de caso” permitió, en primer lugar, describir y comparar los factores asociados al proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua en tres instituciones escolares privadas de Lima desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural, y, en segundo lugar, analizar las competencias adquiridas por los estudiantes. Para ello, ejecutamos un estudio de caso múltiple, descriptivo y mixto que aunó los enfoques cuantitativo y cualitativo para lograr una mayor confiabilidad de los resultados. La muestra total estuvo conformada por 27 alumnos extranjeros entre 9 y 16 años, los docentes del área y los directivos de cada centro. En cuanto a los instrumentos, debido a su gran variedad, permitieron identificar y describir, con profundidad, las actitudes y conductas de los actores involucrados en el contexto de enseñanza- aprendizaje, las disposiciones institucionales, la metodología empleada y las habilidades logradas. Luego de triangular la información hallada y de analizar los datos, concluimos que la metodología, en las tres instituciones, es tradicional y centrada en la gramática. Asimismo, las inadecuadas condiciones de enseñanza limitaron el desarrollo de un entorno apropiado y el tiempo otorgado a este proceso resultó insuficiente. Todo esto influyó, negativamente, en el aprendizaje de los estudiantes, pues no lograron adquirir, al menos en un nivel inicial, las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural. Esto se evidenció a partir de las interacciones establecidas por ellos, las cuales resultaron deficientes y no cumplieron el objetivo comunicativo esperado. Además, las preconcepciones de los directivos y docentes intervinieron en su labor, lo que, a su vez, ejerció algún influjo en el clima institucional y/o de clase, aspecto que resultó, mayormente, desfavorable para lograr la motivación en los estudiantes y, por ende, su involucramiento voluntario en actividades de exposición al castellano.

Palabras claves: Metodología de enseñanza de una segunda lengua, aprendizaje del español como segunda lengua, competencia comunicativa, competencia intercultural

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es fruto de un trabajo de investigación empírico, realizado desde el 2010 hasta el 2012, que busca describir la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua que se imparte, actualmente, en tres instituciones educativas privadas de Lima a los alumnos extranjeros que residen en Lima, Perú durante un tiempo considerable. Así, se buscó contrastar tal metodología con las competencias alcanzadas por ellos, en particular, con aquellas que les permitirían comunicarse efectivamente con los hispanohablantes. Para ello, se realizó el trabajo de campo en tres instituciones educativas con características similares, las cuales incorporan, cada año, en su alumnado, estudiantes extranjeros provenientes de diversos países de América y Europa, principalmente.

De manera exhaustiva, el trabajo está orientado a identificar, en primer lugar, las características personales y profesionales de los docentes dedicados a enseñar español como segunda lengua a alumnos extranjeros y, también, a describir el contexto de enseñanza- aprendizaje, el cual incluye los aspectos relacionados con las sesiones de clase, la infraestructura y la normativa institucional. Asimismo, se busca reconocer la metodología de la enseñanza del castellano desde una perspectiva pragmática e intercultural; todo ello según los estándares contemplados en el Marco Común Europeo de Referencia referidos a las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural. Como más adelante se explicará, la competencia pragmática puede ser entendida como la capacidad de comunicarse con los demás haciendo uso de esquemas presupuestos de interacción y negociación del significado, lo que, definitivamente, trasciende la mera competencia lingüística y, más bien, se vincula con la competencia

sociolingüística, concebida como la destreza para producir y entender expresiones lingüísticas en diferentes contexto de uso. Adicionalmente, la competencia intercultural puede entenderse como la habilidad de lograr interacciones eficaces con personas de distintos orígenes socioculturales (que considera elementos pragmáticos y sociolingüísticos), lo que es necesario para una convivencia armoniosa en un país distinto al suyo y en la institución educativa que, precisamente, se caracteriza por contar con un alumnado multicultural. Así, esta investigación pretende también explicar las características personales y académicas de estos estudiantes, así como reconocer su competencia lingüística, pragmática, sociolingüística e intercultural que harían posible su desenvolvimiento en nuestra sociedad. Finalmente, se ha contrastado los resultados encontrados en cada caso a fin de identificar los patrones comunes en las tres instituciones.

La relevancia del presente trabajo se debe a tres factores centrales: el creciente número de familias extranjeras que se establecen en nuestro país con hijos en edad escolar, la necesidad de conocer la metodología de enseñanza que se está empleando con estos jóvenes y la existencia de pocas publicaciones en nuestro medio acerca de este tema de estudio. Resulta relevante conocer en qué medida el método utilizado en los centros favorece o no el desarrollo de las competencias pragmática, sociolingüística e intercultural, dado que sería a partir de estas que el alumno podrá establecer relaciones significativas con sus pares, además de alcanzar la capacidad de lograr su objetivo comunicativo en cualquier situación cotidiana de interacción que se le presente. En tal sentido, este estudio representa un aporte significativo a la Didáctica, específicamente, de segundas lenguas, pues hará posible la descripción de la manera como se lleva a cabo la enseñanza del castellano a hablantes de otros idiomas desde la mirada de las teorías y metodologías que actualmente existen para explicar este fenómeno, lo cual se contrastará con las habilidades logradas por los aprendientes y el éxito o fracaso alcanzado en el dominio de una segunda lengua por parte de ellos, de manera que tales presupuestos teóricos puedan ser analizados y discutidos. Del mismo modo, el hecho de que tal análisis se realice desde un enfoque pragmático e intercultural hace posible que el campo de la Antropología también se vea beneficiado, pues se identificará, entre otros aspectos, la medida en que el uso social y cultural de la

lengua permite una comunicación efectiva. Esta investigación ayudará, por ello, a establecer una mejor relación entre cultura y lengua en el aula.

Por otro lado, esta tesis representa un aporte importante a la Metodología de investigación educativa, porque obedece a un diseño mixto. Así, si bien es un estudio de caso múltiple, toma en cuenta las características de la investigación cuantitativa y cualitativa para ofrecer resultados confiables que puedan ser considerados para futuros estudios y proyectos enmarcados en este campo poco abordado.

Este informe presenta tres partes principales. En la primera, se describen el problema de estudio, los objetivos y la metodología utilizada tanto en la recolección como en el análisis de datos. En la segunda, se detalla el marco teórico conceptual que incluye todas aquellas nociones teóricas acerca de la enseñanza de segundas lenguas que se encuentran relacionadas directamente con los resultados hallados, así como las nociones metodológicas en la didáctica desde el enfoque comunicativo. En la tercera parte, se analizan y discuten los resultados de cada uno de los tres casos de estudio y, luego, se realiza una comparación entre ellos a fin de identificar los aspectos en común, del mismo modo que los diferenciadores. Finalmente, se desarrolla una serie de conclusiones considerando los objetivos inicialmente planteados, así como algunas recomendaciones.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

En esta parte, se planteará el problema de estudio, así como los objetivos. Asimismo, se incluirá la importancia y justificación de la investigación, del mismo modo que las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la misma. Por otro lado, se abordarán los aspectos referidos a la metodología aplicada, los sujetos de investigación, las categorías de estudio, los instrumentos empleados, y los procedimientos y técnicas de recolección de datos.

1. Formulación del problema

En las últimas décadas, las diversas sociedades se han visto caracterizadas por un crecimiento progresivo de personas provenientes de otros países, ya sea por motivos personales, académicos o laborales. Además, como afirman Fernández, Rodrigo y Fernández (2013), la globalización ha posibilitado, en gran medida, las migraciones, fenómeno común en todo el mundo. El contexto peruano no es la excepción, por lo que su naturaleza multicultural se ha visto acrecentada, incluso, en las instituciones de educación básica regular, muchas de las cuales acogen estudiantes extranjeros con poco dominio del castellano. Frente a tal situación y considerando la carencia de la especialidad docente de “Español para extranjeros”, estos centros educativos asumen, reactivamente y por requerimiento de los padres de familia, la labor de enseñar el castellano a los alumnos que requieren comunicarse en este idioma, ya sea para interactuar con sus compañeros o atender a sus clases regulares. De ahí, surge la necesidad de identificar cómo se realiza este proceso de enseñanza- aprendizaje y de

qué manera intervienen los factores, sobre todo los relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, en su éxito o fracaso.

Este trabajo de investigación permite describir la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua que se imparte, actualmente, en las instituciones educativas privadas a los alumnos extranjeros que residen en Lima, Perú durante un tiempo mayor a un año. Asimismo, ha buscado contrastar tal metodología con la competencia alcanzada por ellos, en particular, con aquella que les permitirá comunicarse efectivamente con los hispanohablantes. En tal sentido, resultó pertinente enfocarnos en las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural que hacen posible tal propósito.

Entonces, los problemas de investigación que buscamos responder son los siguientes:

- ¿Cómo es la metodología de enseñanza escolar del castellano como segunda lengua que se utiliza actualmente en tres instituciones educativas privadas de Lima?
- ¿En qué medida esta metodología favorece la inserción de los alumnos en su nuevo entorno?
- ¿Cuáles son las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural que presentan los estudiantes en el dominio del castellano?
- ¿Qué patrones comunes y particulares en la enseñanza del castellano como segunda lengua desde una perspectiva pragmática e intercultural se evidencian en los tres casos de estudio?

2. Formulación de objetivos

Objetivos generales

- a) Describir y comparar los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua que se efectúa en tres

instituciones escolares privadas de Lima desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

- b) Analizar las competencias generadas por los factores asociados al proceso de enseñanza- aprendizaje en los estudiantes extranjeros no hispanohablantes de tres instituciones educativas privadas de Lima

Objetivos específicos

- a) Identificar, en la metodología utilizada por los docentes, aspectos tendientes a la formación de las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural
- b) Caracterizar a los docentes, y describir su formación y experiencia en la enseñanza del castellano como segunda lengua, así como sus percepciones respecto de sus estudiantes y de la metodología de enseñanza de una segunda lengua
- c) Caracterizar a los alumnos y describir sus percepciones respecto del aprendizaje del castellano, así como de la realidad sociocultural que los rodea
- d) Identificar las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural que demuestran los alumnos en sus interacciones como producto de su aprendizaje del castellano

3. Importancia y justificación del estudio

Según la Dirección General de Migraciones y Naturalización en el Perú (2013), en el reporte que emite cada año, se puede concluir que, en los últimos seis años, y de manera progresiva, encontramos casos de personas extranjeras que visitan nuestro país, ya sea por motivo de turismo, estudio, trabajo etc., que permanecen un período de tiempo mayor a un año. En la mayoría de los casos, estas presentan problemas de comunicación por desconocimiento o poco dominio del castellano, lo cual les podría causar dificultades en los ámbitos laboral, académico, social y cultural. Estas personas pueden estudiar en instituciones especializadas que imparten la enseñanza de

castellano; sin embargo, para aquellas que se encuentran en la etapa escolar, esto resulta más difícil debido a diversos factores: poca flexibilidad del horario, falta de motivación para aprender este idioma, desinterés de los padres, etc. Por ello, la institución escolar que acoge a estos alumnos sería la encargada de brindarles una atención personalizada, con el fin de que no solo logren cierto dominio del castellano, sino que, además, adquieran el conocimiento y la comprensión de aquellos elementos culturales que les permitirán desenvolverse en la sociedad que les rodea.

Consideramos importante, pues, acercarnos a esa realidad e identificar el tipo de atención que estos centros educativos brindan a sus alumnos extranjeros, así como sus fortalezas y limitaciones en relación con los logros alcanzados por ellos. Ello posibilitará el diseño de programas educativos más efectivos y con mejores resultados. Para tal propósito, resulta importante describir y caracterizar la metodología utilizada en cada institución educativa y realizar una comparación entre las tres que se estudiarán, así como las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos, del mismo modo que su nivel de competencia sociolingüística, pragmática e intercultural.

La relevancia de esta investigación radica en, primer lugar, en la inexistencia de estudios similares en Perú o en otras realidades latinoamericanas similares. De hecho, los que hay abordan uno o más aspectos vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como L2, pero no estudian el fenómeno como totalidad, enmarcado en un contexto institucional determinado y que se ve influido, además, por las preconcepciones de los profesores y de los estudiantes. Así, se hizo un trabajo previo de investigación bibliográfica a fin de conocer los antecedentes de estudio que podrían servir como base para el desarrollo de esta tesis. Para ello, nos valimos de investigaciones realizadas por docentes y alumnos señaladas en el catálogo virtual de la biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Perú, así como de la Universidad Ricardo Palma y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que hayan sido desarrolladas entre los años 2000 y 2013. Además, consultamos el catálogo de documentos virtuales de estudios o investigaciones educacionales 1994-2010 del Ministerio de Educación. Finalmente, examinamos aquellos trabajos publicados en buscadores académicos como Teseo, Scirus, Scielo y ProQuest en los años 2000-

2014, así como en el Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca de tesis entre 2000 y 2013. La búsqueda en todos los casos se hizo tomando en cuenta, principalmente, cuatro idiomas: español, inglés, francés y portugués. Por otro lado, las líneas de investigación relacionadas, en mayor o menor medida, con nuestro tema de estudio pudieron ser clasificadas de la siguiente manera:

- la enseñanza del castellano como segunda lengua en comunidades indígenas rurales o amazónicas
- el análisis de documentos o recursos utilizados en la enseñanza de segundas lenguas
- el rol del docente en la enseñanza de segundas lenguas
- el desarrollo de la competencia sociocultural en la enseñanza del castellano
- la importancia de la motivación en la enseñanza del castellano
- la aplicación de algún enfoque o método de enseñanza de segundas lenguas en un contexto particular.

Entonces, en la actualidad, no hay estudios que aborden, de manera completa, el tema de la enseñanza escolar del castellano como segunda lengua, y menos aún, que considere una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural, pues las investigaciones previas solo contemplan ciertos aspectos relacionados con este ámbito de estudio o están dirigidas a otro tipo de aprendientes (de distinto nivel educativo o con otras necesidades). Así, el presente estudio no solo describe la metodología utilizada por las instituciones educativas escolares, sino que indaga sobre las percepciones de los dos actores centrales que intervienen en este proceso: los profesores y estudiantes. Por otro lado, también analiza todos aquellos factores institucionales, contextuales y personales que podrían contribuir; todo ello con miras a explicar en qué medida los estudiantes han desarrollado sus competencias lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural, y relacionarlas con el logro de sus objetivos comunicativos. De tal forma, se busca describir y explicar aquellos factores de naturaleza pedagógica e institucional que podrían influir en el aprendizaje del castellano, lo cual no se ha visto manifiesto en otras investigaciones.

Ahora bien, este informe representa un aporte significativo al campo de la Didáctica de segundas lenguas, pues posibilitará el análisis y la discusión de las teorías educativas, enfoques y métodos pedagógicos relacionados con este ámbito, así como con los estándares internacionales que se están aplicando en distintas partes del mundo a fin de identificar su relevancia, funcionalidad y pertinencia en el contexto escolar peruano, y, dado el caso, plantear modelos o alternativas que podrían aplicarse en ambientes similares a los estudiados. Asimismo, la presente investigación es relevante para el campo de la Antropología Educacional, debido a que busca enfatizar la vinculación entre lengua y cultura en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua, por lo que se consideran diversos aspectos sociolingüísticos, socioculturales y pragmáticos que obedecen a reglas culturales que los hablantes deben conocer de antemano. En tal sentido, se discutirá también la medida en que tal presupuesto es contemplado en los diseños curriculares y si ello favorece o no la adquisición del castellano en estudiantes extranjeros, del mismo modo en que interviene en su dominio de la lengua. Ello posibilitará una visión pedagógica de la lengua como producto y, a su vez, como factor cultural, lo que afianzaría más los supuestos teóricos de la Educación Intercultural Bilingüe, el enfoque comunicativo y la enseñanza basada en tareas, claro está, con las salvedades que implicaría su aplicación en un entorno como el nuestro.

4. Limitaciones de la investigación

Una primera limitación que enfrenta un trabajo como el presente se refiere al hecho de explorar un campo nuevo acerca del cual no hay antecedentes de estudio similares en el contexto peruano. En este sentido, hemos creído necesario aplicar un número considerable de técnicas e instrumentos de recolección de datos, lo que, si bien ha conllevado una mayor dedicación al trabajo de campo, ha permitido una visión más completa y exhaustiva acerca de la situación actual de la enseñanza escolar del castellano como segunda lengua en las instituciones estudiadas. En el transcurso, además, hemos comprobado que este proceso se ejecuta de manera informal y sin directrices claras, lo que generó algunos retrasos en la etapa de recolección de datos y en el consiguiente análisis de los resultados.

Por otro lado, el hecho de ser un estudio de caso múltiple restringe las posibilidades de generalización de resultados, aunque este puede servir como base para el desarrollo de futuras investigaciones, especialmente, en los campos de la Didáctica de segundas lenguas y la Antropología Educacional.

5. Método, tipo y diseño de investigación

Esta investigación obedece a un diseño mixto, ya que responde a un **uso combinado de las metodologías cualitativa y cuantitativa**, pues, según Campos (2009), ello hace posible la realización de tres procesos básicos pertenecientes a un modelo u otro: un proceso de inducción a partir de la información hallada; un proceso de deducción, a partir de la verificación de teorías e hipótesis sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en sus componentes pragmático e intercultural; y finalmente, un proceso de aducción, cuyo fin es la identificación y defensa de un conjunto de explicaciones para la comprensión de los resultados. Por tanto, un diseño mixto nos ha permitido la corroboración, complementariedad, integración y contraste de los resultados, producto de la aplicación de dos métodos diferentes. Además, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), dada la naturaleza de los fenómenos sociales como la que caracteriza el proceso de enseñanza- aprendizaje, resulta mucho más enriquecedor abordarlo desde los enfoques cuantitativo y cualitativo, lo que ha permitido aprovechar los beneficios de ambas perspectivas, y abordar el problema de una manera más integral, completa y holística. Además, la investigación mixta se fundamenta en el pragmatismo, puesto que busca la multiplicidad de perspectivas y la complementación dialógica de dos enfoques que hasta hace un tiempo resultaban irreconciliables. Así, hemos hecho uso tanto de datos y análisis cuantitativos como de datos y análisis cualitativos que han permitido un mayor acercamiento a los directamente implicados en este trabajo de investigación a fin de aproximarnos a su perspectiva del mundo (M. Pérez, 2001)¹. De este modo, si bien establecimos algunas

¹ Según Pérez, la investigación cualitativa posibilita, a diferencia de la cuantitativa, la recolección de datos que enriquecen el trabajo de campo y el posterior análisis e interpretación de resultados.

categorías y sub- categorías de estudio previas, hemos encontrado más durante el proceso del trabajo de campo. Es por ello que consideramos que la presente investigación obedece, principalmente, a una **metodología inductiva**, pues partimos de la experiencia y del análisis de los resultados identificados en una etapa de observación y recojo de la información para establecer algunos postulados (Toro y Parra, 2010). Consideramos que la inducción ha sido la metodología más apropiada para este tipo de investigación, dado que no existen antecedentes de trabajos similares en nuestro medio, por lo que ha sido necesario explorar y describir con profundidad las características del fenómeno educativo que se ha pretendido analizar.

Por otra parte, un estudio mixto como el que utilizamos permite integrar en un solo proceso, métodos de diferentes paradigmas, lo cual otorga una mayor validez y confiabilidad al trabajo de investigación al potenciar y complementar las fortalezas de estos métodos y, así, reducir sus debilidades. Para ello, hemos tomado en cuenta los fundamentos metodológicos planteadas por Hernández et al. (2010), y Pereira (2011), además del modelo propuesto por Bericat (1999), basado en la estrategia práctica de Morgan (1998), que implica la definición previa del método imperante, la secuencia temporal en que ambos se aplicarán y la manera en que interactuarán a partir de la complementación, combinación y triangulación de la información encontrada. Así, creímos necesario que ambos métodos sean aplicados de manera concurrente y se les otorgue una prioridad similar, lo que ha posibilitado la generación de datos que permitan comprobar o refutar la información hallada a partir de la ejecución de ambas metodologías, además de integrar las inferencias y conclusiones que resultan como producto del análisis de la información. De este modo, la codificación y el análisis de los resultados se han realizado, en tal sentido, de manera separada en un primer lugar.

La riqueza de la metodología cualitativa ha posibilitado ampliar y complementar los datos encontrados en la aplicación de instrumentos de naturaleza cuantitativa. Por otro lado, un diseño como este ha dado cabida a aplicar el recurso de la intersubjetividad que garantiza la confiabilidad en los datos encontrados, pues se ha realizado el análisis, por un lado, de los factores externos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje y, por otro, de todos los actores involucrados pertenecientes al

ámbito escolar: autoridades, docentes y alumnos no solo desde la perspectiva de la investigadora, sino desde la de ellos también.

Por otro lado, el presente trabajo es un **estudio de caso descriptivo** que busca caracterizar las metodologías utilizadas en cada centro educativo. Según Stake (1998) y Yin (1994), este tipo de investigación representa un estudio, en profundidad, de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, con la finalidad de detallar los fenómenos dados a partir del análisis de su estructura y la exploración de las asociaciones relativamente estables de las características que la definen sobre la base de una observación sistemática de tales fenómenos. Todo esto ha permitido describir exhaustivamente la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua utilizada por los docentes y evaluar la medida en que dicha metodología posibilita o no el desarrollo de habilidades sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales por parte de los alumnos, lo cual concuerda perfectamente con las características propias de un estudio de caso. Además, como manifiestan Gomm, Hammersley & Foster (2000), un estudio de este tipo otorga una mayor importancia a las circunstancias y a los factores contextuales, lo que facilita la descripción detallada de un fenómeno que ha enriquecido el trabajo de investigación por ofrecer la posibilidad de acceder a situaciones únicas en las que los lectores no tendrían oportunidad de estar. De este modo, hemos analizado tres realidades educativas con peculiaridades distintas para relacionar y comparar los patrones comunes, así como especificar aquellos que son particulares en cada situación.

6. Sujetos de investigación

Antes de explicitar la muestra de estudio, se intentó determinar la cantidad de colegios en Lima que matriculan alumnos extranjeros y llevan a cabo con ellos la enseñanza del castellano como segunda lengua; no obstante, se comprobó que tales datos no han sido registrados en ninguno de los órganos o departamentos del Ministerio de Educación dedicados a obtener y regular la información acerca de la gestión y recursos que poseen todos los centros educativos del país. En tal sentido, no se cuenta con ninguna declaración al respecto, más allá de las averiguaciones que la

investigadora ha realizado sobre la base de sus experiencias previas y contactos en las distintas instituciones educativas privadas.

Para determinar la muestra de estudio, se aplicó un criterio de selección de muestra no aleatoria intencional, en la que se seleccionaron tres escuelas que poseen alumnos extranjeros con escaso dominio del castellano. A fin de resguardar la privacidad de la información hallada en los tres centros anteriormente mencionados, nos referiremos a los mismos como A, B o C.

Cabe mencionar que los tres colegios se encuentran en distritos aledaños y su alumnado se caracteriza por pertenecer, en términos generales, a un nivel socioeconómico medio-alto y alto. La institución A y la institución C se ubican en La Molina, mientras que la institución B, en Monterrico, Santiago de Surco. Las tres difieren en algunos aspectos propios de la metodología de enseñanza y es por ello que el análisis de cada caso ha permitido una mayor riqueza en los hallazgos. Este estudio se desarrolló con estudiantes que se encontraban cursando entre quinto grado de primaria y quinto grado de secundaria, y que poseían un nivel de dominio del castellano A1 y A2 que, según el Marco Común Europeo de Referencia, se relaciona con la capacidad de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente.

En la institución A, se trabajó con siete (7) estudiantes extranjeros, un docente de español (1), una coordinadora del área (1) y la directora institucional (1); mientras que en la institución B con diez (10) alumnos, un docente de español (1) y la directora institucional (1); y, en la institución C, con diez (10) aprendientes, tres tutores de aula (3) y la directora institucional (1). La muestra de alumnado contempla la totalidad de estudiantes que presentan las características establecidas para el presente estudio.

7. Categorías de análisis e indicadores

Como se mencionó anteriormente, el planteamiento de la mayor parte de las categorías y sub-categorías de análisis han surgido, principalmente, durante el proceso de recolección de datos, obedeciendo a una metodología de investigación inductiva. No

obstante, las que están relacionadas con la competencia comunicativa (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática) y la intercultural han sido tomadas de los descriptores consignados en los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo (Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, 2001). Este Marco, de enorme difusión a nivel mundial, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, evaluaciones, orientaciones curriculares, etc. Así, describe de manera detallada todas aquellas competencias que tienen que aprender los estudiantes de lengua con el fin de comunicarse de manera efectiva. Además, incluye los niveles de dominio que han permitido precisar mejor los logros alcanzados por los aprendientes. La necesidad de utilizar este documento, según el Simposio Intergubernamental celebrado en Rüsclikon (Suiza) en noviembre de 1991, a iniciativa del Gobierno Federal Suizo sobre «Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación», es la de proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas, además de ayudar a los alumnos, docentes y diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a coordinar sus esfuerzos en la enseñanza y evaluación de una lengua extranjera.

Si bien existen algunos otros estándares de enseñanza de segundas lenguas, estos son poco difundidos y han sido elaborados para una región específica, un público particular y con un objetivo específico como el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Unidad Iztapalpa (Zoreda, Vivaldo, Flores, Caballero y Calderón, 2006); Estándares para el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras: Preparándose para el siglo XXI de 1996 (Monzón, 2012); y algunas otras iniciativas llevadas a cabo en ámbitos escolares como en Colombia y Chile- específicamente para el aprendizaje del inglés-, entre otros. Es por ello que nos hemos basado en el Marco Europeo por ser el más completo e integrador al contemplar las diversas dimensiones desde las que se efectúa el aprendizaje de una lengua, por incorporar el elemento intercultural como parte necesaria para el logro de la competencia comunicativa, y por su nivel de transparencia y disponibilidad, puesto que los indicadores que señala son claros y aplicables en cualquier contexto sociocultural (Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, 2001).

Categoría 1: Actores del proceso de enseñanza- aprendizaje

Subcategoría 1a: El docente

- **Características personales:** sexo, nacionalidad, edad
- **Características profesionales:** carrera profesional, años de servicio en la enseñanza del castellano como L2, cursos de especialización y/o perfeccionamiento en la enseñanza del castellano como L2
- **Relación con sus alumnos:** cordial, cercana, distante...
- **Percepciones pedagógicas:** percepción respecto de sus alumnos, creencias sobre el proceso de enseñanza y/o aprendizaje del castellano como segunda lengua

Subcategoría 1b: Los estudiantes

- **Características personales:** sexo, edad, nacionalidad, tiempo de permanencia en el país, razón de su visita, lengua materna, lengua del hogar, otras lenguas que domina, interés de la familia en su aprendizaje del castellano, tipo y grado de motivación
- **Características académicas:** fortalezas y debilidades en el dominio del castellano desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural; frecuencia de exposición al castellano; conocimiento previo del castellano, y de sus elementos pragmáticos y socioculturales
- **Percepciones pedagógicas:** percepción respecto del aprendizaje del castellano, de la relación docente- alumno y de su relación con sus pares

Categoría 2: Contexto de enseñanza- aprendizaje

- **Sesiones de clase:** tiempo destinado a la enseñanza del castellano como L2, criterio de agrupación de los alumnos (nivel, edad, sección, clase, etc.), objetivo de las clases
- **Aula de clases:** ambientación, iluminación, ventilación, disposición de las carpetas, acceso a Internet

- **Contexto institucional:** disposiciones institucionales, promoción de actividades interculturales

Categoría 3: Metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

- **Actividades y estrategias de enseñanza desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural** (método de enseñanza del castellano como segunda lengua utilizado por la institución/ el docente; actividades de motivación o recuperación de saberes previos; estrategias y actividades de enseñanza en las distintas destrezas comunicativas; estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural; retroalimentación y manejo del error; recursos y materiales utilizados; y criterios de evaluación)
- **Lengua de comunicación** (en el aula de clases, en el material de trabajo)

Categoría 4: Competencias logradas por los alumnos

Subcategoría 4a: Competencia lingüística

- Hace uso de expresiones sencillas y habituales, así como de fórmulas básicas.
- Estructura adecuadamente su discurso, haciendo uso de conectores y referentes.

Subcategoría 4b: Competencia sociolingüística

- Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas, relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo: “por favor”, “gracias”, “lo siento”.
- Utiliza algunas frases hechas o modismos en su expresión para adaptarse a las características de la situación o del grupo.
- Utiliza elementos propios de comunicación no verbal que permitan reforzar sus emisiones verbales cuando la situación lo requiere.
- Varía su registro según el tipo de interlocutor al que se dirige.

Subcategoría 4c: Competencia pragmática

- Cumple su intención comunicativa con relativo éxito.

- Reconoce la intención comunicativa de su interlocutor.
- Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o concluir una conversación breve.
- Utiliza ciertas estrategias que le permitan superar posibles fallos en la comprensión o expresión.
- Se muestra cooperativo con su interlocutor.
- Atenúa la fuerza de su expresión (actos indirectos) para no revelar su intención o para lograr su propósito.
- Identifica y comprende presuposiciones y sobreentendidos.

Subcategoría 4d: Competencia intercultural

- **Saberes y comportamientos socioculturales:** costumbres y hábitos, festividades, actividades de ocio
- **Referentes culturales:** conocimiento general sobre geografía, historia, literatura, gastronomía, otros aspectos culturales
- **Actitudes y habilidades interculturales:** percepción sobre el entorno socio-cultural inmediato; percepción sobre los rasgos principales de la propia cultura; identificación y cuestionamiento de prejuicios, estereotipos o etnocentrismo; regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, percepción de diferencias culturales); asimilación de los saberes culturales (curiosidad, apertura y disposición favorable); empatía, tolerancia, distanciamiento y relativización, mediación; realización de intercambios sociales con personas de distinto origen sociocultural)

Como se puede apreciar, las categorías descriptivas planteadas son lo más concretas y precisas posibles, puesto que están muy cercanas a la realidad observada, lo cual le otorga una mayor confiabilidad interna al proceso de recolección de datos, así como al análisis realizado.

8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos aplicados en el presente trabajo de investigación han sido previamente validados, haciendo uso de dos técnicas particulares para tal propósito: aplicación de prueba piloto (en los casos de la guía de entrevista a los docentes, la guía de observación de clase y la encuesta dirigida a los alumnos) y la evaluación por juicio de expertos (aplicada a la totalidad), proceso que contó con la participación de cuatro doctoras especialistas en el tema (Dra. Isabel García, Dra. Susana Rodríguez, Dra. Francisca Aleman y Dra. María Teresa Moreno), quienes brindaron su apreciación y retroalimentación frente a cada ítem. La evaluación dio como resultado una fiabilidad fuerte en cada uno de los instrumentos revisados (se alcanzaron los 3 puntos según la escala de Likert, lo cual representa el puntaje máximo).

En la figura 1, detallamos cada uno de los instrumentos empleados y el momento en que fueron aplicados.

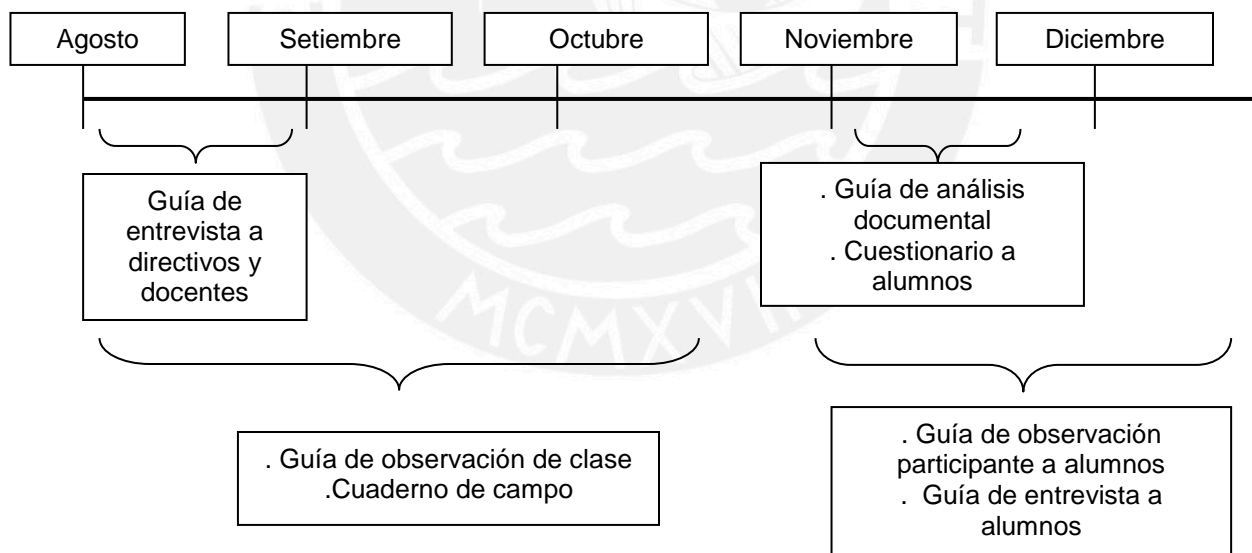


Figura 1. Momento de aplicación de instrumentos

En la tabla 1, hemos precisado la técnica a la cual pertenece cada instrumento, a quién va dirigido. Además, hemos incluido el objetivo específico que se consideró para cada instrumento.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos de investigación

TÉCNICA	INSTRUMENTO	A QUIÉN SE DIRIGE	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO
Entrevista	Guía de entrevista semi-estructurada (Véase anexo 2), la cual fue registrada en audio	Directivos	Describir y comprender el enfoque metodológico de enseñanza del castellano como segunda lengua establecido en la institución educativa, así como el criterio de agrupación de los alumnos y el número de horas destinadas a esta área
	Guía de entrevista semi-estructurada (Véase anexo 3), la cual fue registrada en audio	Docentes del área	Describir y comprender las metodologías y estrategias utilizadas en la enseñanza del castellano como segunda lengua, así como las características profesionales y personales del docente, sus percepciones respecto de sus alumnos y sobre cómo debe ser una metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua
Observación	Guía de observación de clase (Véase anexo 4)	Docente y alumnos	Describir y comprender las metodologías y estrategias usadas, así como el contexto de enseñanza-aprendizaje, el grado de participación de los alumnos y la relación docente-alumno y alumno- alumno, teniendo en cuenta la presencia o no de componentes pragmáticos e interculturales del castellano como segunda lengua
	Cuaderno de campo	Docentes y alumnos	
	Fotografías	Aula de clase	
Análisis documental	Guía de análisis documental (Véase anexo 6)	Libros, separatas, fichas de trabajo	Describir las características del material de trabajo que utilizan las instituciones educativas y el tipo de enfoque metodológico sobre el que se basan para reconocer la presencia o no de actividades que promueven el desarrollo de habilidades sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales por parte de los alumnos
Encuesta	Cuestionario (Véase anexo 5)	Alumnos	Identificar sus características personales y académicas, así como su nivel de motivación y percepción respecto del aprendizaje del castellano como segunda lengua y su entorno sociocultural

Observación	Guía de observación participante (Véase anexos 7 y 8)	Alumnos	Identificar las habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales de los alumnos a partir de la observación de sus interacciones en situaciones planteadas
Entrevista	Guía de entrevista estructurada (Véase anexo 9), la cual fue registrada en audio	Alumnos	Caracterizar a los alumnos y describir sus percepciones respecto del aprendizaje del castellano en la realidad sociocultural que los rodea, así como su competencia intercultural

En la tabla 2, hemos establecido la coherencia entre los objetivos específicos planteados en el presente trabajo de investigación, las categorías de estudio y los instrumentos utilizados.



Tabla 2

Matriz de coherencia entre objetivos, categorías e instrumentos

Objetivo específico	Categoría y subcategoría	Instrumento
Identificar, en la metodología utilizada por los docentes, aspectos tendientes a la formación de las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural	<p>Metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural: actividades y estrategias de enseñanza, lengua de comunicación</p> <p>Características del contexto de enseñanza- aprendizaje: sesiones de clase, aulas de clase, contexto institucional</p>	<p>-Guía de entrevista semi-estructurada a directivos (registrada en audio)</p> <p>-Guía de entrevista semi-estructurada a docentes (registrada en audio)</p> <p>-Guía de observación de clase</p> <p>-Cuaderno de campo</p> <p>- Fotografías</p> <p>-Guía de análisis documental</p>
Caracterizar a los docentes, y describir su formación y experiencia en la enseñanza del castellano como segunda lengua, así como sus percepciones respecto de sus estudiantes y de la metodología de enseñanza de una segunda lengua	<p>El docente (características personales, características profesionales, relación con sus alumnos y percepciones pedagógicas)</p>	<p>-Guía de entrevista semi-estructurada a docentes</p> <p>-Guía de observación de clase</p> <p>-Cuaderno de campo</p>
Caracterizar a los alumnos y describir sus percepciones respecto del aprendizaje del castellano, así como de la realidad sociocultural que los rodea	<p>Los estudiantes (características personales, características académicas y percepciones pedagógicas)</p>	<p>-Guía de observación de clase</p> <p>-Cuaderno de campo</p> <p>-Cuestionario a alumnos</p> <p>-Guía de entrevista estructurada a alumnos</p>
Identificar las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural que demuestran los alumnos en sus interacciones como producto de su aprendizaje del castellano	<p>Competencias logradas por los alumnos: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática</p>	<p>-Guía de observación participante a alumnos</p> <p>-Guía de entrevista estructurada a alumnos</p>

En primer lugar, buscamos identificar y describir el enfoque metodológico de enseñanza del castellano como segunda lengua utilizado en cada una de las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio, para lo cual aplicamos

una **guía de entrevista semi- estructurada dirigida a los directivos**, de manera que recogimos no solo aspectos propiamente didácticos, sino también de carácter institucional que influyeron en la metodología llevada a cabo en el centro educativo. Del mismo modo, buscamos reconocer la presencia o no de los componentes pragmático e intercultural, para lo cual aplicamos una **guía de entrevista semi- estructurada a los profesores** que imparten estas clases que, además, nos brindó información acerca de sus propias percepciones pedagógicas.

Con la finalidad de complementar la información proporcionada por los directivos y docentes, hicimos uso de una **guía de observación de clases** de noventa minutos con una frecuencia aproximada de una vez por semana durante un período de tres meses. Sin embargo, la cantidad de observaciones ejecutadas tuvo una ligera variación en cada caso como se muestra en la tabla 3, pues se consideró un criterio importante para tal decisión el de saturación de la información (Vasilachis, 2006).

Tabla 3

Frecuencia de observaciones por institución

Institución	Número de observaciones	Tiempo de observación
Institución A	12	18 horas
Institución B	15	22 horas y 30 minutos
Institución C	10	15 horas

La investigadora realizó una observación persistente de las tres realidades educativas, para la cual utilizó, adicionalmente, un **cuaderno de campo** que le permitió recoger información adicional que no hubiera sido identificada en los instrumentos aplicados. Además, registró los espacios de enseñanza- aprendizaje mediante descripciones detalladas y fotografías. De este modo, a partir del recojo de todo este conjunto de datos observados, hemos garantizado la confiabilidad y la credibilidad de los resultados.

De manera paralela, utilizamos una **guía de análisis documental** con la finalidad de analizar los materiales educativos empleados por los docentes y reconocer el enfoque metodológico subyacente, así como la presencia o ausencia de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales en los alumnos. En la tabla 4, detallamos los tipos y la cantidad de documentos estudiados por institución, lo cual será profundizado en la sección correspondiente al análisis y discusión de resultados.

Tabla 4

Documentos analizados por institución

Institución	Tipos de documento	Cantidad analizada	Cantidad de páginas por documento
Institución A	Fichas de trabajo	10	2
	Libros de texto	4	100
Institución B	Libros de ejercicios	2	70
	Libro de comprensión lectora	1	70
Institución C	Fascículos o <i>paces</i>	72	45

Al finalizar la aplicación de los instrumentos previamente señalados, en una segunda etapa y durante un período aproximado de dos meses, empleamos una **guía de observación participante** que permitió recrear situaciones en las que los alumnos debían interactuar y poner en práctica estrategias de comunicación, las que evidenciaron el nivel de desarrollo de sus competencias lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural. Este tipo de instrumento, como afirman DeWalt & DeWalt (2010), permite una mejor comprensión del contexto y de las situaciones comunicativas generadas por los estudiantes, en particular, para evaluar aspectos sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales que no pudieron ser observados, en su totalidad, en la aplicación de los otros instrumentos. Asimismo, al igual que las guías de entrevista aplicadas a directivos, docentes y estudiantes, este instrumento posibilitó el recojo de

datos tanto cualitativos como cuantitativos (Russell, 1994), lo que otorgó una mayor confiabilidad al estudio de naturaleza mixta que hemos llevado a cabo.

Además, hicimos uso de un **cuestionario** dirigido a los estudiantes, también, con la finalidad de reconocer sus propias percepciones respecto del aprendizaje del castellano como segunda lengua y del entorno sociocultural que los rodea, lo que nos permitió realizar una comparación con la metodología utilizada por los docentes. Asimismo, aplicamos una **guía de entrevista dirigida a los estudiantes** con el fin de complementar la información proporcionada por la encuesta y determinar los conocimientos, y saberes pragmáticos y socioculturales adquiridos por ellos, además de sus actitudes y habilidades interculturales.

Ahora bien, cabe mencionar que hicimos uso de medios técnicos que permitieron garantizar la confiabilidad interna de los resultados hallados, tales como grabaciones de audio (una para cada entrevista), las cuales fueron transcritas posteriormente. Así, este material posibilitó repetir la observación de las situaciones y realidades analizadas de manera que se pudo extraer la máxima cantidad de información posible que hubiese sido imperceptible de no haber utilizado estos medios.

9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de la información recogida, nos basamos en las etapas propuestas por Onwwegbuzsi y Teddlie (2003 citados en Campos, 2009), así como Bericat (1999), y Hernández, Fernández y Baptista (2010):

- a) Reducción de los datos cuantitativos y cualitativos, por separado, a través del análisis exploratorio temático y redacciones cortas codificadas. De este modo, hicimos uso de criterios temáticos para las respectivas codificaciones que establecimos.
- b) Representación de datos a través de descripciones pictóricas de datos cuantitativos (matrices, diagramas, gráficos, esquemas...) y datos cualitativos de tipo contextual, interacciones y opiniones (tablas, gráficos...).

- c) Correlación de datos cualitativos y cuantitativos
- d) Consolidación de datos cualitativos y cuantitativos al interior de cada estudio de caso, de manera que se combinaron los dos datos para crear un nuevo conjunto de estos que se encuentre debidamente afianzado
- e) Comparación de los datos hallados en cada uno de los tres casos de estudio
- f) Integración de datos en una sola unidad coherente, en los aspectos en que ello sea posible

Como mencionamos con anterioridad, durante el proceso de recolección y análisis de datos, hemos ampliado las categorías y sub-categorías establecidas inicialmente. Así, en la etapa de reducción de datos, nos basamos en Vallés (1997) para poner en marcha un proceso de codificación abierta que estimule el descubrimiento no solo de categorías, sino también de sus propiedades y dimensiones. Entonces, tomamos en cuenta también un procedimiento de inducción analítica, descubrimiento y redescubrimiento de indicadores de estudio, lo que dio como resultados las categorías anteriormente explicitadas.

Según Coffey y Atkinson (2005), la codificación de los datos, en particular los cualitativos, permite al investigador reconocerlos y recontextualizarlos. A fin de no perder información en el momento de codificar, pasamos del proceso de codificación a una exploración de cómo se relacionan los códigos y las categorías con los datos originales, pues el objetivo fue aprovechar al máximo la riqueza que nos proporcionaron los datos hallados sin restringirlos a símbolos que pueden devenir más flexibles. De este modo, en la etapa de codificación, también se realizaron algunas interpretaciones, por lo que se plantearon ciertas conclusiones que fueron corroboradas más adelante, pues como bien afirma Feldman (1995), el proceso de análisis debe ser cuidadosamente separado del de discusión de resultados, a pesar de que pudimos ir estableciendo ciertas hipótesis y razonamientos en esta etapa previa. Cabe señalar que para tal efecto, hemos hecho uso de software que facilitó el procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos encontrados, SPSS y Atlas ti. De tal forma, en el presente estudio, su naturaleza cualitativa y los procedimientos relacionados con esta permitieron enriquecer y ampliar los datos resultantes del análisis cuantitativo.

Para el caso del análisis de la encuesta que aplicamos a los alumnos, tomamos en cuenta un cuadro específico de codificación (el cual fue ajustado según sus respuestas), lo que nos permitió plantear, posteriormente, conclusiones específicas, en particular, a temas concernientes al grado de motivación que poseen los alumnos respecto del aprendizaje del castellano, así como su percepción en relación con este y el entorno sociocultural que lo rodea (Cohen y Lawrence, 2002). Ello permitió, luego, hacer una comparación con los datos hallados en la aplicación de la guía de entrevista estructurada a fin de ampliar las percepciones de los estudiantes con el propósito de identificar la competencia intercultural alcanzada por estos.

En la etapa correspondiente a la representación gráfica de los datos, tal como sugiere Carli (2008), realizamos el ordenamiento de datos, utilizando tablas, de manera que pudimos cruzar información sobre las categorías y sus respectivas sub- categorías. Del mismo modo, hicimos uso de gráficos circulares, de columnas y de líneas para los datos cuantitativos que nos proporcionaron la encuesta, la guía de entrevista a alumnos, docentes y directivos, y la guía de observación, así como una tabla explicativa para los datos propios del análisis documental.

Ahora bien, los diagramas son un recurso muy útil para representar la relación entre conceptos, por lo que los utilizamos para mostrar las interconexiones existentes entre las categorías o, inclusive, algunos aspectos de su contenido, lo cual ha sido bastante pertinente para el caso de datos meramente cualitativos. Asimismo, hicimos uso de matrices que incluyeron distinto tipo de información (fragmentos de texto, citas, frases, figuras simbólicas...). Según G. Rodríguez (1996), las matrices consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con criterios previamente especificados. De esta manera, es frecuente su elaboración para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas). En particular, este recurso ha sido de mucha utilidad para comparar algunos datos hallados en cada uno de los tres casos de estudio, lo que permitió también correlacionar los datos cualitativos y cuantitativos.

A fin de relacionar los resultados referidos a las habilidades logradas por los alumnos y la metodología utilizada por el docente, buscamos las posibles conexiones basadas en los objetivos pedagógicos planteados por este, el tipo de actividad realizada, y las características de los recursos y materiales utilizados con las habilidades sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales alcanzadas por los estudiantes. Es por ello que, en la discusión de resultados, hemos podido realizar tales asociaciones e identificar las correspondencias entre dichas categorías de estudio, así como las incongruencias que también se han comprobado.

Cabe señalar que el análisis e interpretación han incluido la triangulación de resultados (de metodología y de datos) que resulta de suma importancia para darle una mayor confiabilidad, tanto a las bases teórico- científicas que respaldan el trabajo de investigación, como al estudio realizado. Además, según Bericat (1999), y Toro y Parra (2010), le otorga a la investigación un componente integrador basado en la posible convergencia o divergencia de los resultados que se obtienen de cada método. Esta triangulación ha sido aplicada en el análisis de cada caso de estudio, así como en el momento de relacionar los tres conjuntos de datos, lo cual no significa que los hechos específicos y característicos de cada situación hayan sido desechados, pues precisamente ellos son los que otorgaron una mayor riqueza en la explicación de las tres realidades educativas. Más bien, otra ventaja de la triangulación ha sido la de asegurar que los datos generados no sean producto del instrumento específico de recogida de información (Cohen y Lawrence, 2002). De este modo, aseveramos la confiabilidad y la credibilidad de los resultados, además de garantizar su objetividad a partir del análisis de los distintos instrumentos que se han aplicado orientados a la recogida de datos en profundidad, siendo complementarios unos de otros. En la figura 2, detallamos las fases del proceso de codificación y análisis de datos a partir de la aplicación de la triangulación de las metodologías cualitativa y cuantitativa. Este proceso de triangulación consistió, esencialmente, en codificar y analizar los datos cuantitativos y cualitativos por separado, en un primer momento, para, luego, contrastarlos y complementarlos. Tal procedimiento resultó de suma importancia para validar aquella información que resultó como producto de ambos tipos de análisis.

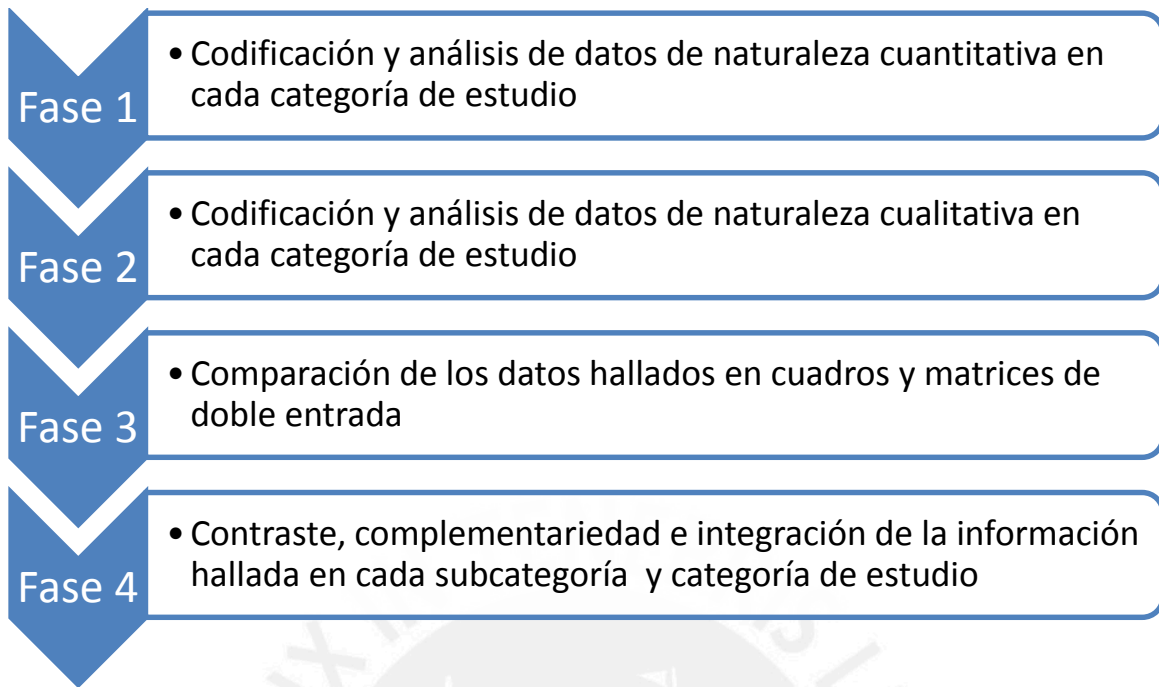


Figura 2. Triangulación de métodos

Como se mencionó con antelación, también se ha ejecutado un proceso de triangulación de los datos encontrados. Así, todos aquellos que están incluidos en las categorías relacionadas con la metodología de enseñanza en la institución y la caracterización de los docentes han sido recogidos desde las diversas fuentes involucradas: directivos, docentes, alumnos y el contexto de enseñanza- aprendizaje, como se puede observar en la figura 3. De este modo, los diversos aspectos vinculados con tales categorías fueron explicitados a partir de los diferentes actores que intervienen el proceso de enseñanza- aprendizaje en cada institución educativa, lo cual se logró a partir del uso de diversos instrumentos. Además, se contó con la observación de clase para respaldar tal información. Todo ello sirvió para asegurar la fiabilidad de los datos identificados considerando las distintas perspectivas.

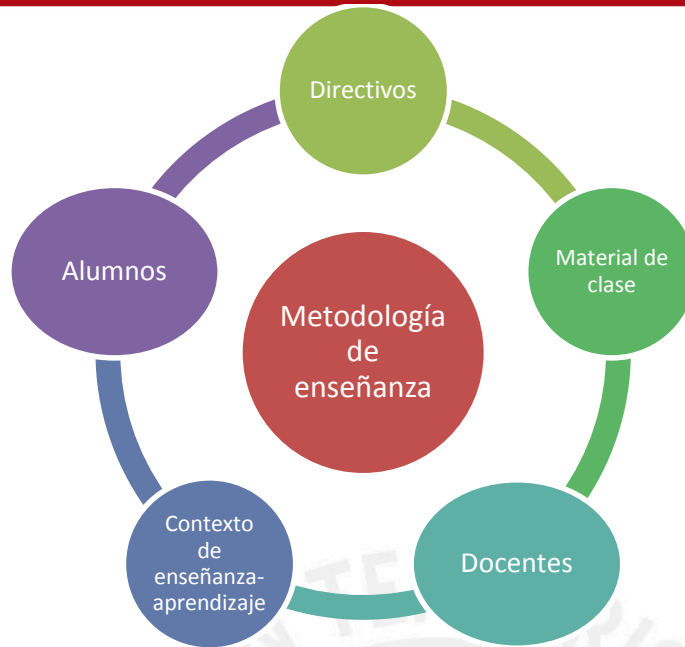


Figura 3. Triangulación de datos en la metodología

Además, los datos relacionados con los docentes (caracterización y percepciones) han sido recogidos desde distintos instrumentos, como se puede evidenciar en la figura 4. En tal sentido, las herramientas usadas para identificar tal información resultaron complementarias y posibilitaron un procesamiento y análisis de datos de manera más rigurosa.



Figura 4. Triangulación de datos acerca del docente

Por otro lado, los datos relacionados con los alumnos (caracterización, percepciones y competencias alcanzadas) han sido recogidos desde distintos instrumentos, como se puede evidenciar en la figura 5. Igualmente, ello permitió describir con mayor precisión los distintos aspectos relacionados con las características de los alumnos y su dominio del castellano.



Figura 5. Triangulación de datos acerca de los alumnos

Por otro lado, tomamos en cuenta la propuesta de Goetz y LeCompte (1988 citado en G. Rodríguez, 1996) en el empleo de algunas estrategias para la interpretación de los resultados tales como la consolidación teórica (confrontar los resultados obtenidos con el marco teórico desarrollado originalmente, modificándolo de manera que se ajuste mejor a los datos obtenidos), uso de metáforas y analogías (entendidos estos como medios útiles para establecer conexiones entre temas aparentemente no relacionados, o también para conectar los resultados a la teoría), y, finalmente, la síntesis de los resultados confrontados con los obtenidos por otros investigadores. Otro recurso empleado para garantizar la confiabilidad de los resultados es la intersubjetividad (Geijsel, Slegers & Van Den Berg; 1999), puesto que no solo se ha realizado la investigación considerando la actuación y perspectiva de los actores involucrados (directivos, docentes y alumnos), sino que se ha podido ejecutar un

espacio de discusión con los dos primeros, luego de finalizado el análisis de los datos a fin de corroborar la veracidad de la información hallada. Además, el hecho de aplicar a los estudiantes, de manera personalizada, tres instrumentos (cuestionario, guía de observación participante y guía de entrevista estructurada) ha asegurado la autenticidad de las aseveraciones planteadas luego de realizado el trabajo de campo. Asimismo, el registro de las entrevistas, a través de audios, y del contexto de enseñanza- aprendizaje, mediante fotografías, aportó en el contraste de datos. Respecto de lo primero, dado que la información con la que contamos es extensa, las citas textuales de los sujetos de investigación a las cuales se hace referencia en la sección correspondiente a la discusión de resultados han sido incluidas en el anexo 1.

Finalmente, cabe señalar que tanto para la recogida de datos, el procesamiento de la información como para la presentación del informe de resultados, se han salvaguardado los principios éticos que deben regir toda investigación científica. Así, según los principios de Folkman (2001), se ha respetado la confidencialidad y privacidad de los sujetos investigados. Por ello, hemos optado por reemplazar los nombres reales de las instituciones educativas, los alumnos y docentes por otros ficticios. Además, se les informó previamente el propósito y la naturaleza de la investigación. Por otro lado, siguiendo los principios de Scott- Jones (2001), dado que una parte considerable de la muestra estuvo conformada por menores de edad, mediante la institución, se solicitó la autorización de los padres de familia a fin de que sus menores hijos pudieran ser entrevistados. También, se tomó en cuenta, durante las entrevistas, el respeto por la autonomía y libertad de los entrevistados, pues ante aquellos casos en que preferían no responder alguna pregunta (por ejemplo, estudiantes que optaron por no opinar acerca de sus profesores), no se les insistió a responderla, sino, más bien, se continuó con el resto del diálogo. Por último, hemos incluido en los hallazgos solo aquellos datos autorizados por los sujetos que conforman la muestra de estudio y las grabaciones que han sido realizadas, primordialmente, en las entrevistas fueron consentidas previamente por ellos.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I: NOCIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

En el presente capítulo, explicaremos las nociones teóricas acerca de la enseñanza de segundas lenguas sobre las cuales basamos nuestro trabajo de tesis. Para ello, iniciaremos con los antecedentes de estudios afines al nuestro. Enseguida, plantearemos la definición de los términos relacionados con la temática en cuestión. En un segundo lugar, presentaremos una selección de las teorías de adquisición de segundas lenguas relacionadas con las perspectivas sociolingüística, pragmática e intercultural que representan el eje orientador del presente estudio, las mismas que sentarán las bases para declarar el modo como se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, proporcionaremos la fundamentación multidisciplinaria en la enseñanza de segundas lenguas desde los puntos de vista: lingüístico, psicológico, pedagógico y antropológico. Por otro lado, daremos a conocer los principales enfoques y métodos existentes sobre la enseñanza de segundas lenguas, identificando sus postulados principales, así como las estrategias y recursos planteados.

1.1. Antecedentes de estudio

En la búsqueda de antecedentes, no se encontraron estudios similares, ni en el Perú ni en otros países latinoamericanos, que se orienten específicamente a la descripción y comparación de factores vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua desde una perspectiva

sociolingüística, pragmática e intercultural. En tal sentido, en el presente apartado, precisaremos aquellos informes académicos que tengan relación con alguno de los subtemas que hemos desarrollado y que han ofrecido algunos insumos para la realización del presente trabajo. Cabe señalar que el eje común de casi de todos estos estudios ha sido la inclusión de algún componente cultural como elemento principal del proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua desde un enfoque comunicativo.

El estudio descriptivo de Meier (2012), en Salamanca, resulta bastante interesante para nuestro trabajo, dado que analizó la manera en que se efectúa la enseñanza de la competencia oral en estudiantes de español como segunda lengua y la utilización de herramientas web 2.0. Así, concluyó en que el tiempo limitado que los alumnos disponen en sus clases podría verse ampliado a través del planteamiento de tareas *online* que desarrollen esta y otras habilidades. Si bien la autora sí identificó una enseñanza sistematizada de destrezas orales, vinculadas con algunos aspectos pragmáticos, y la prioridad que los docentes le otorgaban a estas, los espacios virtuales no fueron, mayormente, destinados a potenciar tales competencias. Más bien, el estudio determinó que en tales espacios, se trabajaba, principalmente, la expresión escrita tales como la redacción y el trabajo de escritura cooperativo, lo que, además, está vinculado con la percepción y el dominio que los docentes manifiesten respecto de las herramientas tecnológicas. Cabe señalar que en el estudio realizado por ella, el trabajo de campo se llevó a cabo solo con los docentes.

La tesis doctoral de Gallego (2009), realizada en Salamanca, también guarda cierta vinculación con el tema de enseñanza de una segunda lengua, pero desde la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Así, la autora resalta la necesidad de motivar al alumno tomando en cuenta su tipo de inteligencia y orientando todas las actividades pedagógicas en tal sentido. Asimismo, aborda el tema cultural al concluir que este tipo de proceso implica el encuentro con otras culturas y formas distintas de entender la realidad, lo que podría influir en la preferencia por una u otra estrategia de aprendizaje. En tal sentido, Gallego se ocupó de diseñar y validar una propuesta de

enseñanza que contemple los postulados de esta teoría, la cual tuvo resultados favorables, sobre todo, al considerar las necesidades e intereses de los propios alumnos.

También, se identificaron otros autores que señalan los factores que influyen en la enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua como elementos necesarios de ser analizados. Así, B. Muñoz (2003) y Oliveira (2004 y 2008) destacan, en el estudio con alumnos marroquíes y brasileros respectivamente, ciertos criterios necesarios para diseñar proyectos de intervención, especialmente, centrados en los estudiantes y en las características propias del contexto académico. Asimismo, el tema de la motivación por parte de los aprendientes es un elemento central en el momento de tomar decisiones didácticas tanto en el diseño del programa como en la ejecución y evaluación del mismo. De este modo, por ejemplo, Oliveira plantea la necesidad de realizar un diagnóstico en los estudiantes a fin de identificar sus intereses relacionados con la manera de aprender el idioma en cuestión. Esto resulta útil para los docentes que podrían adecuar los contenidos o la metodología de enseñanza que vayan a emplear en función de las expectativas y necesidades de sus alumnos.

Por otro lado, en relación con las apreciaciones y estereotipos de los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje frente a la lengua meta de estudio y a su contexto sociocultural, el estudio de Djandue (2012) resulta relevante, pues realizó una investigación sobre las percepciones que los habitantes de Costa de Marfil manifiestan respecto del español, cómo ello influye en su aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas. El autor concluyó que los estereotipos positivos estuvieron relacionados con la geografía de España y la calidez que se percibe de sus habitantes, mientras que los negativos estuvieron vinculados con el prestigio del país frente a otros y la personalidad de los españoles. Cabe señalar que se evidenciaron más los positivos que los negativos, por lo que Djandue concluyó que estos influyen en la motivación que presentan los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua, sobre todo, en los niveles iniciales de adquisición. En tal sentido, el docente debe saber aprovechar perfectamente estas preconcepciones que sus alumnos poseen.

Es necesario mencionar que hemos encontrado muy pocos estudios que contemplen el desarrollo de la competencia intercultural como un elemento central en la enseñanza- aprendizaje del castellano como L2. El más cercano resulta el estudio de Méndez (2012) en Salamanca que realizó un trabajo, principalmente, exploratorio de las destrezas interculturales alcanzadas por estudiantes de Educación Superior, pero que no necesariamente son vinculadas al aprendizaje de una segunda lengua. De este modo, la autora se orientó a identificar todos aquellos aspectos relacionados con la percepción de los alumnos y docentes respecto de la Educación Superior (clima de aula, roles de profesores y estudiantes, los fines esenciales de la Educación Superior, la jerarquía, entre otros).

Por otro lado, el estudio realizado por Palacios y Sotelo (2007) en colegios privados de Lima tuvo como finalidad el análisis de los textos utilizados en el aprendizaje de una segunda lengua y el logro de una competencia sociocultural. Es decir, se basó en todos aquellos conocimientos que los estudiantes deben saber acerca del nuevo contexto en el cual se encuentran inmersos y concluyó que tales contenidos no se encontraban presentes en los materiales usados por los profesores. Sin embargo, en la investigación realizada por las autoras, no se llegó a identificar las habilidades, destrezas y actitudes evidenciadas por los aprendientes en contraste con aquellas que conducirían al logro de una competencia intercultural como más adelante será definida.

Finalmente, la investigación de Santamaría (2008), se orientó también al análisis de un material de enseñanza- aprendizaje del castellano, *Cultura y civilización*, utilizado en España y el que ha sido editado entre 1984 y 2004, a fin de reconocer si este permite desarrollar los conocimientos y habilidades socioculturales sugeridos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). La autora llegó a la conclusión de que si bien estos documentos recogen algunos componentes socioculturales planteados en el MCER, mayormente, no obedecen las directrices especificadas en el marco. Además, se comprobó la inexistencia de aspectos centrales en una situación de aprendizaje multicultural, como las convenciones sociales, el comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida. Por otro lado, se corroboró que las alusiones

culturales incluyen afirmaciones sobre actitudes o estereotipos de algunas sociedades hispanas, en vez de incluir estrategias pedagógicas cuyo objetivo sea la formación de una competencia sociocultural ligada al aprendizaje del idioma.

Cabe señalar que hemos recogido los aportes brindados por los trabajos anteriormente mencionados acerca de los distintos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua, así como por las bases científicas que se detallarán a lo largo de esta sección para generar un cuerpo teórico que permita contrastar y discutir los resultados hallados en nuestro trabajo de investigación con el marco presentado.

1.2. Definición de términos

Existen varias denominaciones para hacer referencia a la lengua y a la manera como esta es aprendida. En tal sentido, en este apartado, estableceremos la definición de algunos términos que usaremos en el desarrollo del presente trabajo.

1.2.1. Lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua

Esta distinción nos parece de suma importancia pues, en muchos casos, se suele, confundir el término “lengua extranjera” con el de “segunda lengua” cuando, en realidad, son dos palabras muy distintas utilizadas en diferentes contextos y situaciones.

En primer lugar, se denomina “lengua materna” a la adquirida primero, es decir, a la lengua del entorno del aprendiente, por lo que es la que se aprende con mayor dominio y “naturalidad” (Griffin, 2005). En oposición a la lengua materna, aparece el término “lengua extranjera”. Sin embargo, según este autor, dada la complicada situación lingüística en la mayoría de naciones, actualmente, asignar la etiqueta “extranjera” a una lengua utilizada en ciertas comunidades de habla podría causar problemas de índole socio- político. Así, por ejemplo, no se podría afirmar que el español sea una

lengua extranjera en Estados Unidos dada la situación actual de la gran cantidad de latinoamericanos residentes e inmigrantes extranjeros en ese país.

Por otro lado, la denominación “segunda lengua”, o L2, será la que usaremos a lo largo del presente trabajo, puesto que es la que hace alusión a la que se aprende luego de la primera lengua o lengua materna. Se ha seleccionado esta denominación en vez de la de “lengua extranjera”, ya que sugiere la situación de personas extranjeras que, debido al nuevo contexto socio- cultural en el que se encuentran por diversos motivos (estudio, trabajo, obligación, etc.), necesitan aprender una segunda lengua como instrumento de comunicación, lo cual no solo implica el aprendizaje del sistema lingüístico como tal, sino del contexto socio- cultural que la rodea y esta situación es, precisamente, objeto de estudio de este trabajo de investigación.

En la tabla 5, se han resumido las principales diferencias entre lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua, tomando en cuenta lo expuesto por Griffin (2005) y Juan (2008).

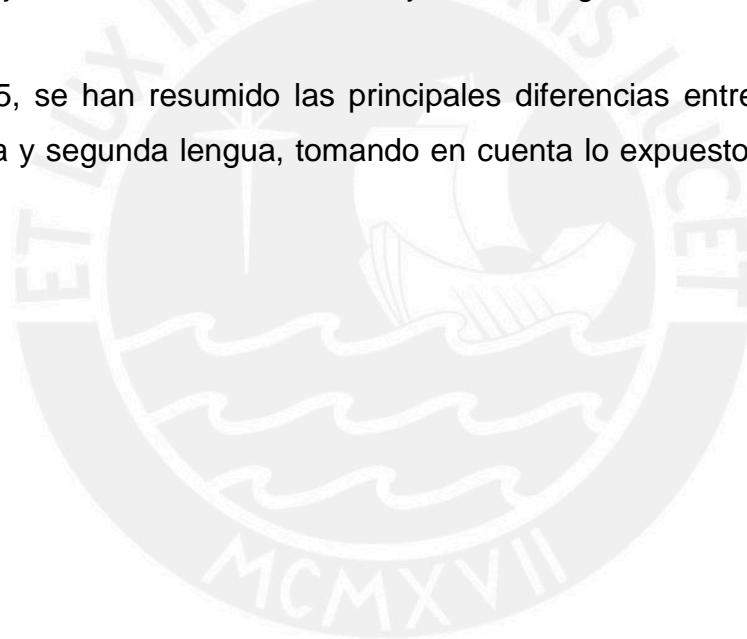


Tabla 5

Diferencias entre las terminologías lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua

Criterios	Lengua materna	Lengua extranjera	Segunda lengua
Contexto de su adquisición/aprendizaje	Entorno familiar y social del aprendiente	Entorno ajeno al de la lengua meta de estudio; generalmente, como parte de una instrucción formal	Entorno geográfico y cultural de la lengua meta de estudio. Adicionalmente, también puede darse como parte de una instrucción formal en el nuevo país de residencia.
Momento de su adquisición/aprendizaje	En los primeros años de vida	Luego de haber adquirido la lengua materna	Luego de haber adquirido la lengua materna
Razón de su adquisición/aprendizaje	Como instrumento básico de comunicación y de representación del mundo	Motivación intrínseca o integradora (afición, turismo, etc.)	Motivación extrínseca o instrumental, para utilizarla como instrumento de comunicación en el contexto que la enmarca
Nivel de consciencia de su adquisición/aprendizaje	Se adquiere de manera inconsciente.	Se aprende de modo consciente.	Generalmente, se aprende de modo consciente, pero puede darse el caso de que se adquiera de manera inconsciente luego de haber adquirido la lengua materna.

Fuente: elaboración propia, a partir de Griffin (2005) y Juan (2008)

1.2.2. Adquisición y aprendizaje

El uso de estos términos también resulta confuso y, en algunos casos, ambiguo. Según Krashen (1981) y sus seguidores, la diferencia básica entre estos dos procesos radicaría en que mientras la adquisición alude a un proceso de incorporación de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes de manera no intencionada, subconsciente y espontánea, el aprendizaje es el resultado de un proceso cognitivo diferente como producto de una formación intencionada, consciente y, generalmente, producido como parte de una instrucción formal. No obstante, a lo largo del presente trabajo, aludiremos indistintamente, tanto al término “adquisición”, como al de “aprendizaje” de una segunda lengua, dado que el contexto en donde se desarrollará

tal proceso se enmarca en una situación formal de enseñanza- aprendizaje, por lo cual el procesamiento cognitivo para tal propósito se desarrolla de manera consciente e intencionada. Sin embargo, el entorno social y lingüístico que lo subyace utiliza la lengua meta de estudio como instrumento de comunicación y de representación del mundo. Por tanto, el aprendiente, al entrar en contacto con los nativos de esta sociedad, experimentaría, también, un proceso de adquisición de la lengua, como lo entiende Krashen (1981). Es evidente, entonces, la influencia ambiental para la adquisición de una segunda lengua; sin embargo, habrá que considerar, adicionalmente, todos aquellos factores que presentan componentes cognitivos, socioculturales, emocionales, lingüísticos y/o pedagógicos.

1.3. Factores que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas

En el presente apartado, detallaremos aquellos factores que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas y que condicionan el modo como se lleva a cabo este proceso, determinando, en muchos casos, su éxito o fracaso. Estos, a su vez, engloban a otros sub- factores:

- Entorno lingüístico y sociocultural
- Características del aprendiente
- Características de la situación de enseñanza- aprendizaje
- Características del docente

1.3.1. Entorno lingüístico y sociocultural

Una de las principales funciones de una lengua es describir nuestro entorno para que nos podamos formar una imagen de nosotros mismos en relación con él. Cuanto mejor entendamos el contexto cultural que da lugar al idioma que estamos intentando aprender, más probable será que entendamos las

diferencias esenciales que hay entre la forma en que se usa ese idioma y la forma en que lo usamos nosotros (Williams y Burden, 1999, p. 195).

Como mencionan Williams y Burden, un factor determinante que influye en el aprendizaje de una segunda lengua es el contexto en donde tal proceso se lleva a cabo. Según M. García (1995), Martín (2004), y Peregoy & Boyle (2005), el entorno lingüístico y sociocultural en donde el estudiante se encuentra inserto le ayudará a que el aprendizaje de la L2 en un contexto formal de enseñanza se vea reforzado ante la necesidad de usar la misma como instrumento de comunicación en sus diferentes actividades de la vida cotidiana; por ejemplo, almorzar en un restaurante, comprar en una tienda, solicitar información, etc. Así, estos alumnos tienen la ventaja de estar rodeados de continuas oportunidades de escuchar la L2 y usarla por su perenne necesidad de comunicación. Por otro lado, y con relación al contexto, hay que considerar también el papel que desempeña la L2 en la sociedad en donde el alumno se encuentra inserto y, asimismo, cómo esta lengua es percibida y valorada en el entorno donde se da el proceso de enseñanza- aprendizaje. Mientras más apreciada, valorada y utilizada sea la L2 en el nuevo contexto, mayor será su necesidad y voluntad de utilizarla como instrumento de comunicación y, por ende, mayor su motivación en aprenderla. Habrá que considerar, asimismo, que el grado de valoración de la L2 que el alumno perciba se encontrará directamente relacionado con las diferencias culturales entre el entorno en el cual el proceso de aprendizaje de la L2 se está llevando a cabo y el del estudiante. Mientras más difieran sus costumbres de las que observa en el nuevo contexto, más difícil será su adaptación al medio y, por ende, su aprendizaje de la L2.

1.3.2. Características del aprendiente

Según A. García (1995), es necesario tomar en cuenta que, como usuario de su propia lengua, el alumno dispone ya de una experiencia personal sobre el uso de ciertas convenciones que rigen el proceso de comunicación. Además, presenta una visión propia de lo que significa aprender una L2 derivada de su propia experiencia educativa (en caso la tuviera), lo cual lleva a que tenga una serie de intereses,

necesidades y expectativas- conscientes e inconscientes- en relación con el aprendizaje de la lengua meta. De este modo, todo este bagaje de conocimientos, presuposiciones, expectativas, necesidades, percepciones, etc. condiciona el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua.

Las características del aprendiente incluyen aspectos personales, cognitivos y afectivos. A continuación, explicaremos cada uno de ellos.

1.3.2.1. Características personales

Según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001) y Martín (2004) y, hay ciertos factores relativos a los valores, las creencias y la personalidad del alumno que ejercen una influencia fundamental en el aprendizaje de una L2. Así, los primeros incluyen todos aquellos principios éticos y morales que guían su comportamiento; los segundos se refieren a todas aquellas ideologías relacionadas con la religión, así como posturas filosóficas, políticas y culturales. Finalmente, según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, existen algunas características personales que facilitan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en ciertos aspectos de la misma. Ello suele evidenciarse, por ejemplo, en aquellos estudiantes que son más participativos, extrovertidos, seguros de sí mismos y con un alto nivel de autoestima, lo que les permitirá asumir mejor sus errores y continuar arriesgándose hasta llegar a un nivel óptimo de competencia oral, en particular. Por otro lado, aquellos alumnos que presentan mayor flexibilidad, mentalidad abierta y mayor grado de independencia, adquirirán mejor las habilidades interculturales necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada que les permita comprender e integrarse al grupo sociocultural que les rodea, aspecto que se profundizará con más detalle en el siguiente capítulo. Por otra parte, los alumnos con un espíritu emprendedor tienen autocontrol, son meticulosos y diligentes, y podrán dirigir mejor su proceso de aprendizaje sobre la base del uso de estrategias metacognitivas, lo que fortalecerá su autonomía.

1.3.2.2. Características cognitivas

Los factores cognitivos hacen referencia a los distintos aspectos relacionados con el proceso de discernimiento y conciencia de los alumnos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. Según Griffin (2005), Manchon (2001), Perego & Boyle (2005), y otros autores, la **edad** del estudiante es un factor que afecta el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Así, resultan interesantes algunas investigaciones realizadas sobre el tema de la iniciación temprana en el aprendizaje de una segunda lengua (Commins, 1981; Swain, 1982; Bialystok y Ryan, 1985; Genesse, 1994; citados en Vez, 2002), las cuales nos muestran seis ventajas de un aprendizaje temprano de L2:

- Aumento de la autoestima del individuo consciente de su aprendizaje, dado que, desde temprana edad, el sujeto será capaz de darse cuenta de sus logros y fallos
- Favorecimiento de un mayor desarrollo cognitivo al desarrollar un sistema lingüístico diferente y que activará redes neuronales distintas
- Desarrollo de su competencia lingüística y de su conciencia metalingüística, musical y matemática
- Facilidad para el aprendizaje de otras lenguas y ampliación de su competencia conversadora
- Desarrollo de una sensibilidad social superior al poseer una mayor flexibilidad en el pensamiento y una mayor apertura mental
- Favorecimiento de una mayor creatividad, lo que permitirá el cuestionamiento de la realidad desde distintas perspectivas

Según Griffin (2005), cada alumno percibe el mundo desde una determinada perspectiva (la cual está, evidentemente, condicionada por su bagaje sociocultural), que permite que recoja información nueva, la organice y la asocie a conocimientos ya acumulados en su estructura cognitiva. Así, **los conocimientos previos** del alumno, tanto los lingüísticos como los relativos a los diversos temas que conforman el conocimiento del mundo y la manera de organizarlos, ejercen también una enorme influencia en la progresión en el aprendizaje de la L2 (Hurtado & Estrada, 2010). De ahí

que estos sean considerados como una competencia importante que debería ser contemplada en el currículo de enseñanza de una segunda lengua, como manifiesta el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001).

Finalmente, B. Muñoz (2003) propone como un factor importante el **nivel de escolarización** alcanzado en el país de origen, dado que si se ha dado un proceso adecuado de escolarización en la lengua materna, ello permitirá un mayor éxito en el momento de transferir parte de esas adquisiciones al aprendizaje de la segunda lengua. En ello, también influirá el **grado de semejanza existente entre la lengua materna y la segunda lengua**, en sus diversos aspectos: fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático, lo cual representa otro factor, más bien, relacionado con las características estructurales propias de la lengua materna y de la lengua en proceso de aprendizaje.

1.3.2.3. Características afectivas

Las características afectivas de los alumnos están relacionadas con aquellas de carácter emocional que influyen en la manera cómo reaccionan estos ante una situación determinada. En primer lugar, según Alarcón-Negy y Negy (2006), y A. García (1995), **las actitudes y la motivación** están relacionadas con la disposición que muestra el estudiante respecto del proceso de aprendizaje de la L2 que, definitivamente, influye en las horas dedicadas a su estudio, el grado de involucramiento con el grupo social cuya lengua materna es la L2, el interés en implicarse en actividades que permitan la mejora de su competencia comunicativa (escuchar programas de radio, ver películas, leer libros y revistas, acudir a eventos, etc.) y lo cual se evidencia en su grado de participación y conducta en el aula de clases. Asimismo, según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), las **actitudes** del aprendiente están conformadas también por su apertura a nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas; y la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales, acomodándolos, adicionándolos o poniéndolos temporalmente de lado, para integrarse al nuevo grupo sociocultural. Tales actitudes están englobadas en la

motivación que presenta el alumno respecto del aprendizaje de la L2 que podrían estar, a su vez, condicionadas por diversos factores: actitud del entorno familiar respecto a la L2, grado de utilidad de la L2 (necesidad de aprenderla por estudio, trabajo, ascenso laboral...), placer en aprender la L2, percepción de la distancia entre su lengua materna y la L2, etc.

Según Gardner & Lambert (1972), a través del modelo socio- educativo o socio-psicológico, la **motivación**, aplicada al aprendizaje de segundas lenguas, puede ser de orientación integradora o instrumental. La primera corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la instrumental, el aprendiente persigue intereses de tipo práctico, como, por ejemplo, tener mayores oportunidades académicas o profesionales. Así, la motivación parte de la premisa de que tal proceso involucra mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o habilidades comunicativas, puesto que implica, además, una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales y, por ende, de nuevas formas de ser. Es evidente, entonces, que el nivel alcanzado por los aprendientes dependerá de las necesidades que estos presenten. Además, en ello influirá también qué tanto estos alumnos han manifestado un **choque cultural** debido a la lejanía de su país de origen, así como respecto de su familia y amigos. Del mismo modo, ambos tipos pueden depender tanto de factores extrínsecos (si existe la influencia de alguien externo al aprendiente) como intrínsecos (si proviene de él mismo).

Es razonable pensar que el aprendizaje de una segunda lengua tendrá un mayor éxito en la medida que la motivación- sea esta integradora o instrumental- provenga del mismo aprendiente, es decir, posea una naturaleza intrínseca. Con respecto al tema, resulta interesante la investigación realizada por Oliveira (2004), en la que, a través del estudio de los factores que determinan el nivel de motivación de los estudiantes de una segunda lengua, concluyó que un gran porcentaje se debe al profesor y a las características del método de enseñanza y, en una menor medida, al gusto por la lengua meta de aprendizaje. Por otra parte, los factores de desmotivación estarían

determinados, principalmente, por el ambiente monótono de clases, y por el disgusto o rechazo a la lengua en estudio.

Finalmente, B. Muñoz (2003) establece la importancia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la segunda lengua, dado que se encuentran definidos no solo por la motivación del estudiante, sino por el **papel que esa lengua representa** en el universo del aprendiente y por las relaciones que establece con ella. De hecho, según Djandue (2012) y A. Moreno (2014), la identidad de una lengua adicional, su valoración y el grado de integración que el estudiante establezca con los hablantes nativos de la misma influirán en su nivel de motivación y, por ende, en su proceso de aprendizaje. Evidentemente, como manifiesta I. García (2013), tal apreciación dependerá, en gran medida, de su propia identidad sociocultural.

Asimismo, un factor determinante también lo constituye el **tiempo de permanencia en el país de acogida**, ya que, evidentemente, los alumnos que acaban de tener su primer contacto con la lengua necesitarán alcanzar urgentemente una competencia comunicativa básica que les permita establecer relaciones con los demás y realizar los diferentes actos de su vida cotidiana, lo cual influirá en el empeño y voluntad que demuestren en el aprendizaje de la L2.

1.3.3. Características de la situación de enseñanza- aprendizaje

Aparte del contexto sociocultural que rodea a los estudiantes, la **situación formal de enseñanza y la manera como esta se lleva a cabo** influye también en el éxito o el fracaso del aprendizaje de una segunda lengua, lo cual se relaciona directamente con el factor motivacional, señalado en el apartado anterior. Así, habrá que considerar los siguientes factores:

- El *feedback* positivo que otorgue el profesor a los alumnos, lo cual permitirá un incremento en su autoconfianza, autoestima y autoconciencia, directamente relacionado con los factores cognitivos vistos previamente

- El contenido del curso y la manera como estén estructurados los temas de cada sesión de clase
- Las estrategias y técnicas utilizadas por el docente. Así, en la investigación realizada por Oliveira (2004), se concluyó que los alumnos que están en proceso de aprendizaje de una segunda lengua tienen una mayor preferencia por los siguientes recursos: juegos, películas, música, lectura de revistas y periódicos, y debates en las sesiones de clase. Por el contrario, la aplicación de pruebas orales y escritas presentó un menor porcentaje de preferencia.

Además, según A. García (1995) y Manchon (2001), es importante tener en consideración la heterogeneidad que caracteriza una clase de L2 por los diversos orígenes de los alumnos, por lo que el **currículo tendrá que ser lo suficientemente flexible** para permitir modificaciones. Sin embargo, resulta necesario establecer un número mínimo de horas a la semana de enseñanza de la lengua meta de tal manera que se garantice su efectividad², así como actividades que se orienten a la exposición directa de los alumnos con la L2. En todo caso, podría resultar más efectiva una gran intensidad en la exposición a la lengua que períodos largos de enseñanza prolongada con poca dedicación semanal otorgada para este fin.

Por otro lado, la **dinámica de grupo** ejerce también un papel fundamental. Así, los alumnos tendrán un mayor grado de motivación y satisfacción si las relaciones interpersonales experimentadas con sus compañeros y profesor se llevan a cabo de manera armoniosa y positiva.

Es probable que los mejores resultados ocurran cuando hay una combinación de relaciones de afecto y apoyo, cuando se destacan las tareas y los logros académicos específicos y cuando existe un entorno

² Se requiere un total de 5,000 horas de clase para un buen dominio, y 1,200 para un conocimiento elemental, según Stern (1983 citado en Manchon, 2001).

razonablemente claro, ordenado y bien estructurado (Williams y Burden, 1999, 204).

Resulta necesario un **clima de confianza** adecuado en el aula de clases, ya que ello permitirá el logro de relaciones adecuadas entre los alumnos, y entre los alumnos y el profesor; lo cual, a su vez, propiciará la participación en clase, un mayor grado de involucramiento de los estudiantes en las actividades que proponga el docente, y por ende, un alto grado de motivación por parte de ellos.

1.3.4. Características del docente

Como se ha podido apreciar en los apartados anteriores, la figura del docente resulta un factor fundamental en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Según A. García (2000), R. Rodríguez (2008), Wallace (1991), y Williams y Burden (1999), los siguientes factores están relacionados con las características del profesor:

1. El **grado de preparación**, que incluye los siguientes aspectos:
 - El nivel de dominio de la L2, que implica tener conocimientos lingüísticos y conscientes necesarios para fundamentar las reglas que subyacen la estructura de la lengua, así como identificar las posibles causas de los errores reincidentes que pueden estar cometiendo sus alumnos
 - Su formación previa, en lo que se refiere a sus estudios profesionales y de especialización relacionados con la pedagogía y a la enseñanza de la lengua meta de estudio en particular
 - Su actitud respecto de los cambios e innovaciones que puedan surgir sobre las metodologías de enseñanza de segundas lenguas
 - Sus años de experiencia como docente de la L2 en contextos similares de aprendizaje
2. Las **características personales** que presente y manifieste con sus alumnos: dictatorial/ democrático, flexible/ rígido, tolerante/ intolerante, monótono/ dinámico, elocuente/ parco, etc. Ciertamente, habrá algunas

características que se adecuen mejor a la ideología y bagaje cultural de algunos alumnos frente a otros de origen sociocultural totalmente distinto.

3. La **relación vertical u horizontal** que establezca **con sus alumnos**, lo cual dependerá también de la metodología pedagógica seleccionada.
4. Las **presuposiciones, prejuicios y presupuestos** que pueda traer consigo acerca de los siguientes aspectos:
 - El aprendizaje y cómo debe llevarse a cabo, lo que configura el rol del docente y el rol del alumno
 - Las costumbres y convenciones sociales del país- o países- en donde se utiliza la L2 como lengua oficial, así como de aquel de donde proviene cada uno de sus alumnos
 - Los estudiantes mismos, de acuerdo con diversas variables relacionadas con su edad, sexo, nacionalidad, personalidad, actitud en clase, etc.
 - La concepción de competencia comunicativa, ya que dependerá de cómo el docente defina este concepto en la metodología y estrategias que seleccione, aunque, en algunas ocasiones, ello obedece a los principios que rigen en la institución donde labora

En la figura 6, se presenta un esquema que sintetiza los factores principales que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua.

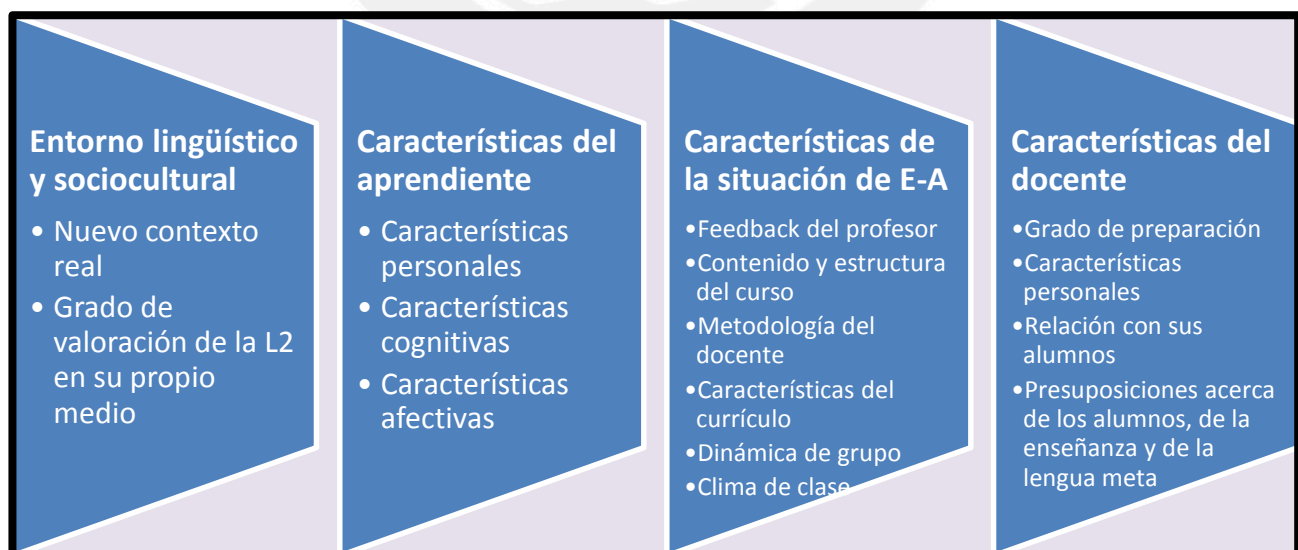


Figura 6. Factores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Además de los factores intervinientes en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua, existen elementos lingüísticos, psicológicos, antropológicos y pedagógicos que también representan un componente influyente en este proceso, los cuales se explicarán en el siguiente apartado.

1.4. Fundamentación multidisciplinaria en la enseñanza de segundas lenguas

En este apartado, abordaremos el tema de la fundamentación de la enseñanza de lenguas desde los puntos de vista lingüístico, psicológico, antropológico y pedagógico, basándonos en los postulados principales existentes sobre el tema.

1.4.1. Fundamentación lingüística

El lenguaje es parte de nuestro ser desde el momento que nacemos. Como mencionan Vez (2000) y Wagner (1989), el lenguaje está íntimamente relacionado con cualquier acto que ejecutamos (contar, medir, pensar, etc.). De este modo, el lenguaje abarca dos fuerzas que rigen todo nuestro quehacer individual y social. Una es la fuerza cuyo fin último es lograr la comunicación, mientras la otra es la que nos exige consolidar nuestro dominio y, por ende, permite la formación de nuestra identidad. Así, el lenguaje y sus lenguas reflejan las características de ambas fuerzas. En particular, la didáctica de segundas lenguas presenta una sólida fundamentación lingüística, dada la necesidad de conocer y aplicar los códigos lingüísticos que hacen posible la emisión, transmisión e interpretación de mensajes comunicativos entre los hablantes de cada grupo sociocultural, además de poner en práctica un determinado rol social, fruto de la identidad individual y grupal del hablante.

Por otro lado, el lenguaje permite explicitar cómo se concibe y organiza el mundo, lo cual varía en las diversas culturas. Desde este punto de vista, entonces, la lengua determina la concepción de la realidad y de la comunidad idiomática que la habla; de

ahí, la relación directa existente entre lengua y cultura. De este modo, la comunicación establecida entre aquellos que pertenecen a una misma red de significados se puede desarrollar, con normalidad, a diferencia de las posibles tensiones que hay entre personas que manejan una diferente concepción del mundo. En este sentido, enseñar una lengua no es tan solo desarrollar habilidades de comprensión y expresión, sino, también, tal como menciona Vez (2000), posibilitar que esa lengua sea utilizada como instrumento en la vida cotidiana con la finalidad de establecer relaciones personales y sociales, comprender y reflexionar acerca de la propia experiencia, tomar decisiones, resolver problemas, etc. Asimismo, la manera como puede ser interpretado un enunciado depende, en gran medida, del contexto y situación en que es emitido, pues si bien literalmente podría expresar una idea, la intención puede estar orientada de otro modo y transmitir, por ejemplo, sarcasmo e ironía. Entonces, es necesario considerar la Pragmática y la Sociolingüística como aquellas disciplinas que también le otorgan una fundamentación a la didáctica de segundas lenguas.

1.4.1.1. Fundamentación desde la Pragmática

La Pragmática es un subcampo de la lingüística cuyo interés principal es la influencia del contexto en la interpretación del significado. Según Escandell en Sánchez y Santos (2004), el objetivo de la pragmática es establecer con precisión qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos. Así, un enfoque pragmático busca la adecuación de los mensajes según los factores contextuales en los que estos se encuentran insertos, lo cual permitirá el éxito en una situación comunicativa. Ligado a este ámbito es que surge el “**análisis del discurso**”, disciplina cuyo objeto de estudio es el uso que los hablantes hacen de la lengua en situaciones específicas y la consiguiente **teoría del discurso**, cuyos propulsores fueron Halliday (1973) y Hymes (1971). Desde este enfoque, la comprensión o el análisis de cada enunciado no tendría sentido si no se toma en cuenta el contexto lingüístico y situacional en que este es producido (a través de un medio escrito u oral). Este concepto se encuentra relacionado con la competencia comunicativa que puede entenderse como la capacidad de interactuar eficazmente a partir del uso de los recursos adecuados para lograr tal propósito y para comprender,

elaborar e interpretar enunciados comunicativos, considerando no solo su significado literal, sino también su sentido implícito. Esta teoría parte del objetivo comunicativo que trasciende las interacciones, es decir, la negociación del significado. Así, el aprendizaje de una lengua surge como resultado de un intercambio de mensajes significativos, cuya finalidad es el logro de ciertos objetivos personales específicos, como menciona Griffin (2005). De este modo, el discurso como tal reflejaría las relaciones establecidas entre las personas que interactúan. En este acto, la negociación del significado alcanza una gran importancia y las estrategias que el hablante aprenda para evitar o aclarar malentendidos, para ampliar información que pueda faltar, para aclarar o corroborar información, también formarán parte del nivel de competencia comunicativa que logre, así como del rol que asuma en la interacción.

Según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), Masello (2002), y Sánchez y Santos (2004), en todo proceso comunicativo intervienen los siguientes elementos:

- Las claves o pistas conversacionales
- Los supuestos sobre los que se basan los actos conversacionales (implicaturas y sobreentendidos)
- Los actos de habla indirectos
- Las figuras de contenido (metáforas, ironías, metonimias...)
- Las tautologías y paradojas
- Las diferencias sociales evidenciadas entre los hablantes a través del uso de tratamientos honoríficos específicos o a través de enunciados que permiten cuidar la propia imagen o la del interlocutor
- Las normas y los principios organizadores sobre los que se basa la conversación (alternancia de turnos y secuencias de los mismos)

Por otro lado, resulta importante señalar la **teoría de los actos de habla** propuesta por Austin (1962, citado por Soler y Flecha, 2010), la cual señala que, al interactuar con los demás, se asume un compromiso con el entorno y las interrelaciones se transforman, lo cual depende de la manera como se utiliza la lengua y la intención con

la que este proceso se realice. Así, explicita tres tipos de actos de habla: locutivos, que hacen referencia a la ejecución de diversas actividades a través del acto de hablar; ilocutivos, que obedecen al valor discursivo de los enunciados (saludar, agradecer, felicitar...); y perlocutivos, que hacen referencia a la emisión de mensajes destinados a influir en el interlocutor (convencer, mentir, seducir...). De este modo, tal como afirma Gutiérrez (2002 citado en Sánchez y Santos, 2004), un acto de habla trasciende la emisión de contenidos codificados y permite, también, realizar actos, lo que empalma con el objetivo del enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas que pretende enseñar a resolver situaciones y a realizar actos relacionados con las funciones comunicativas a través de las palabras.

Ahora bien, es notable la importancia del contexto sociocultural para el logro de interacciones eficaces, por lo que la sociolingüística también juega un rol fundamental en este sentido.

1.4.1.2. Fundamentación desde la Sociolingüística

La Sociolingüística estudia los fenómenos lingüísticos, relacionándolos con los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, tales como las reglas sociales, las normas culturales y el contexto comunicativo de los hablantes, y su objetivo central es el estudio de la variación lingüística. De esta manera, analiza todas aquellas condiciones sociales y contextuales en que se producen los hechos lingüísticos, las que son capaces de determinar la variación.

Según Sánchez y Santos (2004), la **teoría de la variación**³ está sirviendo para que la enseñanza de lenguas y el estudio de la adquisición no encuentren en la variedad un obstáculo, dadas las diferencias evidentes en los actos de habla, sino una base firme sobre la cual deberá construir sus estrategias y recursos. Este postulado se fundamenta en la teoría de la Competencia variable cuyo propulsor fue Ellis (1984), la cual resulta una mejora de la teoría del discurso e incorpora una perspectiva más

³ Esta teoría se basa en el presupuesto de cada grupo sociocultural utiliza de una forma específica la lengua.

sociocultural. De este modo, distingue entre dos tipos de procesos que contribuyen al uso y a la adquisición de la L2: los discursivos y los cognitivos. Mientras que los primeros se basan en la lengua, los segundos explican la manera como un aprendiente percibe una situación y las estrategias empleadas para superar las dificultades encontradas en el acto comunicativo.

La competencia sociolingüística es considerada, en el Marco Común Europeo de Referencia, como una habilidad fundamental que los aprendientes de una segunda lengua deben poseer para alcanzar la competencia comunicativa. Así, el proceso de enseñanza- aprendizaje deberá incluir todos aquellos elementos que conforman esta competencia, tales como:

- Los marcadores sociolingüísticos (que dependen de las características de cada grupo social)
- Las normas de cortesía
- Las expresiones de sabiduría popular
- Las diferencias de registro
- Las diferencias de dialecto, entendido como la variación de la lengua según el contexto geográfico
- El acento, entendido como el conjunto de rasgos articulatorios y acústicos de la lengua que puede variar de una región a otra

Cada una de estas variantes son las que permiten enriquecer, complementar, profundizar y orientar todo proceso comunicativo en cualquier contexto en el que este se ubique. De esta manera, el aprendizaje de una segunda lengua trasciende el conocimiento de su nivel léxico (o de vocabulario), fonológico (o de pronunciación) y gramatical (o de construcción), además de las reglas que, sobre lo correcto e incorrecto, señalan instituciones reguladoras como la Real Academia Española (RAE). Se afirma ello, debido a que en todas las sociedades y culturas existen variaciones lingüísticas, las cuales el aprendiente debe conocer para adecuarse a los cánones del grupo social en el que se encuentra interactuando.

Además de las consideraciones sociolingüísticas señaladas anteriormente, es necesario mencionar que todo proceso de aprendizaje implica un procesamiento cognitivo, por lo que será necesario tener en cuenta también una adecuada fundamentación psicológica en la enseñanza de segundas lenguas.

1.4.2. Fundamentación psicológica

La fundamentación psicológica en la enseñanza escolar de segundas lenguas cumple un papel fundamental, dado que, tal como mencionan Williams y Burden (1999), es necesario que el docente entienda las complejidades del proceso de enseñanza- aprendizaje de tal manera que pueda hacer uso de este conocimiento para educar a sus alumnos dentro y fuera de la situación del aula. Así, es entendible la necesidad de intentar explicar este proceso desde los diversos enfoques de la psicología del aprendizaje, siendo los principales: el Humanismo y el Interaccionismo social.

Como explican Williams y Burden (1999), el **Humanismo**⁴ acentúa la importancia del mundo interior del alumno: sus pensamientos, sentimientos y emociones individuales influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. Ahora bien, desde este enfoque, resulta relevante la categorización realizada por Maslow (1954) acerca de las necesidades del ser humano divididas en dos categorías diferenciadas: necesidades de carencia o de supervivencia, y necesidades de ser o de crecimiento (véase tabla 6).

⁴ Desde la perspectiva de Maslow, el Humanismo es concebido como una corriente que intenta rescatar el potencial de la naturaleza humana para el desarrollo de la autorrealización.

Tabla 6

Tipos de necesidades

Necesidades de carencia o de supervivencia	Necesidades de ser o de crecimiento
Necesidades fisiológicas básicas	Necesidades cognitivas
Necesidad de seguridad y confianza	Necesidades estéticas
Necesidad de intimidad personal	Autorrealización
Necesidad de autoestima	

Fuente: elaboración propia, a partir de Maslow (1954)

Considerando tal concepción, es imprescindible la satisfacción de las necesidades de supervivencia para el logro de las de ser. Así, si los estudiantes no se sienten en un clima de confianza y seguridad, por ejemplo, tendrán ciertas limitaciones durante su proceso de adquisición del idioma. Una experiencia valiosa que aplicó los principios de Maslow en la enseñanza de una segunda lengua es la desarrollada por B. Muñoz (2003), quien diseñó un plan de intervención orientado a que los alumnos marroquíes pertenecientes a una institución de educación secundaria de Madrid aprendan el español, cubriendo sus necesidades de comunicación a partir de las fisiológicas y de supervivencia hasta llegar a las de realización personal. De este modo, este plan se orientó a proporcionar a los estudiantes estrategias de aprendizaje para desarrollar habilidades comunicativas orientadas a sus propias metas personales, lo cual les permitió el logro del objetivo planteado.

El **Interaccionismo social**, por otro lado, presenta a la interacción como base para el aprendizaje de una segunda lengua, por lo cual el contexto social, como mencionan Peregoy & Boyle (2005), cumple un rol fundamental. Así, surge en un marco de unión de las ideas propuestas por las perspectivas cognitiva y humanística, y cuyo principal representante es Vigotsky. El aporte que Vigotsky ha brindado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas es de suma importancia a través del concepto denominado *zona de desarrollo próximo*, que se refiere a la necesidad de otorgar al alumno *inputs* (entradas), cuyo grado de dificultad se encuentre ligeramente encima de su propia competencia comunicativa. Según Vez (2002), desde esta concepción, el aprendizaje de una segunda lengua debería ser abordado como un

proceso interno de co- construcción del conocimiento por parte del aprendiente. Así, con la mediación del docente, reconstruye la información recibida mediante una experiencia interna ante los estímulos del medio. Por otro lado, el Interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interrelación existente entre el docente, los alumnos, las tareas y el contexto que los enmarca, lo cual supone que el aprendizaje se da como fruto de intercambios verbales y no verbales de unos con otros. De esta manera, el contexto también cumple un rol fundamental en el aprendizaje al constituir el entorno afectivo del estudiante, además del medio físico, las características propias de la institución educativa, el entorno social, el entorno político y el marco cultural.

Cabe precisar que si bien este enfoque pertenece al campo de la Psicología, es indudable que se relaciona directamente con las demás perspectivas de fundamentación planteadas, porque prioriza el contexto y la situación comunicativa en la efectividad del aprendizaje de una segunda lengua, de modo que interrelaciona los distintos aspectos lingüísticos, antropológicos y pedagógicos subyacentes en este proceso. Asimismo, guarda una absoluta vinculación con la Enseñanza Comunicativa, como se verá en el apartado correspondiente a enfoques de enseñanza. Además, dentro del Interaccionismo social, se agrupan dos teorías que se encuentran relacionadas con la Pragmática y la Sociolingüística respectivamente y las cuales ya fueron mencionadas en sus respectivos apartados: el Análisis del discurso y la teoría de la variación.

El contexto y la sociedad en la que los aprendientes se encuentran insertos, al parecer, juegan un rol fundamental en la adquisición de la segunda lengua. Por ello, resulta necesario explicar las bases antropológicas de este proceso.

1.4.3. Fundamentación antropológica

Como señalan Masello (2002) y Wagner (1989), la cultura es un concepto global que comprende todos los aspectos de la vida humana, desde los comportamientos y modos de la vida cotidiana, los permisos y las prohibiciones de la conducta personal,

hasta todos aquellos puntos de interacción entre el individuo y la sociedad que incluyen no solo las conductas explícitas, sino los distintos signos de comunicación no verbal. Como se mencionó en los apartados anteriores, la lengua es un reflejo de la cultura. Sin embargo, puede afirmarse también que la lengua es parte de la cultura y constituye cultura. De este modo, la lengua puede ser considerada como un elemento más de la idiosincrasia de un pueblo, al igual que las instituciones, los conocimientos, las artes, las costumbres y los artefactos. “Saber una lengua es tener la habilidad de comunicarse en ella. Esto requiere conocer también la forma de vivir, de actuar, de reaccionar, de ver y de explicar el mundo de la comunidad de hablantes de esa lengua extranjera” (Masello, 2002, p.76).

Por otro lado, también resulta necesario afirmar que la lengua condiciona la cultura, ya que la primera sirve de instrumento de transmisión de la segunda. Asimismo, la lengua, como reflejo de la cultura, permite organizar el mundo según los esquemas propios de una comunidad, lo cual puede variar y ser diferente en otros contextos. Así, tal como menciona B. Muñoz (2003), cada cultura se sirve de variados recursos lingüísticos para establecer su realidad y, por ende, su idiosincrasia.

Ahora bien, cada lengua tiene peculiaridades especiales según sea la cultura de trasfondo (Vez, 2002):

- Posee una infinita capacidad de generar relaciones simbólicas.
- Configura la percepción de los individuos y su visión del mundo social; de ahí, la dificultad de la mayoría de estudiantes extranjeros en comprender ciertos modos y usos culturales de la lengua meta, muy diferentes a la concepción que ellos poseen de la realidad.
- Crea representaciones mentales, y actos de percepción y de apreciación.
- Es resultado de un fenómeno socio- histórico, por lo que se encuentra enmarcada en un conjunto de presupuestos sociales.

Entonces, se podría decir que la lengua desempeña un papel crucial en la construcción del conocimiento, dado que se encuentra estrechamente vinculada a los

procesos del pensamiento y al dominio de capacidades que no son necesariamente lingüísticas, tales como las habilidades cognitivas y motrices. De este modo, cuando se inicia el estudio de una nueva lengua no solo se están aprendiendo palabras, reglas y sistemas de signos, sino principalmente, los significados culturales que vehiculan, los que podrían diferir de los que se posee desde niño.

Las diferencias culturales influyen en el aprendizaje de una L2 desde el momento en que interactúan en un salón de clases dos o más grupos culturales distintos, Así, por ejemplo, Byram y Fleming (1998) explican la diferencia existente en la manera como los habitantes chinos conciben el proceso de enseñanza- aprendizaje con la visión de los occidentales. De este modo, mientras los primeros consideran que la relación docente- alumno debe ser vertical, los segundos se orientan al logro de una relación horizontal; lo cual podría generar un verdadero problema en el desarrollo mismo de las clases si es que el docente no maneja con asertividad tal situación. Además, hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una segunda lengua conlleva cierto grado de aprendizaje intercultural, puesto que el proceso permite a los alumnos adquirir una mayor concientización sobre su propia cultura al entrar en contacto con otra que evidencia, posiblemente, conductas distintas a las propias.

Según Byram y Fleming, precisamente, las diferencias de comportamiento se consideran como un factor clave en la falta de entendimiento intercultural en los cursos de enseñanza de una segunda lengua. Hay, pues, aspectos culturales y sociales de suma importancia y que pueden variar de un grupo humano a otro, tales como la puntualidad, el contacto físico, la distancia de la interacción, la cortesía, etc. Asimismo, existen diferencias tanto en la comunicación verbal como en la no verbal; de este modo, aspectos como contacto visual, manejo del silencio, turnos de conversación, tono y volumen de voz, gestos, etc. devienen importantes indicadores de las características particulares de una colectividad. En el apartado 1.4.3.2, profundizaremos más sobre estos signos de comunicación no verbal que si bien son, en muchos casos, universales; en otros, son parte del bagaje que conforma la identidad de cada cultura.

Cuando observamos las conductas aisladas de su contexto cultural, estas pueden recibir múltiples interpretaciones activadas, en la mayoría de casos, por la cultura de origen, pues “el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural” (Iglesias, 2007, p. 7). Dada la situación de encuentro intercultural, es inevitable que el alumno experimente, en un inicio, algún tipo de choque cultural, sobre todo, tomando en cuenta que se encuentra inmerso en un contexto nuevo para él, en donde no solo la lengua le resulta desconocida, sino también los hábitos culturales de sus miembros. Así, a mayor distancia entre la cultura propia y la extranjera, mayor el choque cultural, condicionado por factores personales y ambientales, tales como rasgos de la personalidad, prejuicios y estereotipos, conocimientos previos, experiencias en situaciones de encuentro intercultural, tiempo de permanencia en la sociedad de arriba, vínculos profesionales y/o personales con miembros de la nueva cultura, así como frecuencia de encuentro con los mismos. Mientras haya un mayor contacto y relación con miembros de la sociedad de la cultura objeto de estudio, se aminorará el impacto del choque cultural; de ahí, la importancia de una adecuada fundamentación antropológica en toda situación de enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas, dada la necesidad de que se inserte el componente cultural e intercultural como parte fundamental del currículo establecido.

A continuación, presentaremos las teorías ambientalistas, que intentan explicar los procesos de acomodación o adaptación ante una nueva cultura, así como los componentes de la comunicación no verbal que, definitivamente, son parte del bagaje cultural de cada individuo.

1.4.3.1. Teorías ambientalistas

Una base ambientalista en la adquisición de segundas lenguas propone como eje de este proceso las relaciones sociales y los tipos de comunicación que surgen a raíz

de ellas, por lo cual el elemento cultural adquiere especial relevancia. En el marco de este enfoque, es preciso resaltar dos teorías: aculturación y desnativización.

Una de las teorías ambientalistas es conocida como la **aculturación**, propuesta por Schumann (1978). Esta teoría explica el proceso por el cual una persona intenta adaptarse a una nueva cultura, por lo que resulta inevitable el “choque” producido al relacionarse en un grupo social distinto al suyo, debido a que las conductas esperadas no se cumplen. Desde esta perspectiva, existiría una correlación entre el nivel de dominio de la lengua alcanzado y el grado de aculturación. Así, es importante la percepción del aprendiente frente al nuevo grupo socio-cultural en que se encuentra inserto, ya que para alcanzar un nivel máximo de competencia comunicativa en la lengua meta, es preciso que este grupo se perciba de manera favorable en relación con el otro y, además, que tenga la voluntad real de integrarse a este, para lo cual es importante el desarrollo de habilidades interculturales. Por otro lado, esta teoría alude a ciertos factores de carácter psicológico que podrían causar conflicto e impedir una adecuada “aculturación”:

- El choque cultural, referido a la manera en que el aprendiente reacciona ante ciertos comportamientos culturales que resultan diferentes a los suyos, los cuales le provocan algún tipo de reacción (malestar, irritación, incomodidad, intolerancia)
- El choque lingüístico, referido a la reacción que el hablante puede experimentar al usar la lengua con todos los elementos que esta engloba: sonidos, estructuras, reglas gramaticales, etc., la cual dependerá de la percepción que tenga sobre la misma, así como del grado de similitud con su lengua materna
- La motivación, orientada a las razones por las cuales el hablante debe aprender la lengua, ya sea por obligación, por placer, por compensación económica, etc.
- El ego personal, es decir, la disposición del aprendiente a comprometerse personalmente a la expresión de su personalidad a través de la lengua. De este modo, la L2 no debe ser vista como la imposición de una nueva identidad, sino como una manera diferente de expresar su propio yo.

Como continuación de la teoría anterior, surge la **desnativización**, cuyo propulsor fue Andersen (1983). Para este autor, el proceso de adquisición de una segunda lengua no solo es resultado de un proceso de socialización, sino que además posee un aspecto cognitivo importante. Así, una persona puede alejarse de sus comportamientos y pensamientos “nativos” en el proceso denominado “desnativización”, con el fin de acomodarse al nuevo contexto cultural en el que se encuentra inserto. De este modo, el aprendiente no solo pasaría por el proceso de “nativización” o “aculturación”, anteriormente explicado, sino que, además, reajustaría sus conductas y pensamientos de acuerdo con los otros y la nueva realidad que lo rodea. La importancia de esta teoría radica en que un proceso de desnativización no permite la interferencia de su lengua materna y cultura en el proceso de adquisición de la L2, pues el hablante que no se desnativiza y solo asimila la nueva información lo hará siempre dentro del marco de la L1, lo que dará mayor cabida a errores y fallos en la comunicación.

Además de los aspectos señalados anteriormente, en la incorporación del componente cultural en la enseñanza de una L2, se deberían considerar los signos de comunicación no verbal, los cuales podrían variar según la cultura en donde sean utilizados.

1.4.3.2. Comunicación no verbal

Los signos de la comunicación no verbal son, en muchos casos, particulares y característicos de cada grupo social y permiten reforzar, complementar, ampliar, reemplazar o, incluso, desdejar las expresiones verbales.

La comunicación no verbal puede entenderse como el proceso a través del cual se transmite una información específica, haciendo uso de signos no lingüísticos que se utilizan para comunicar, de manera consciente o inconsciente. De este modo, es posible y, de hecho se da de manera frecuente, que utilizemos de manera inconsciente algunos signos no verbales que transmitan algún tipo de información y que resulten imperceptibles para el emisor, mas no para el receptor. Por otro lado, la comunicación no verbal incluye tanto los hábitos y costumbres culturales como los denominados

sistemas de comunicación no verbal, propiamente. Según Cestero (1999), la Cultura abarca todo el “conocimiento” humano aprendido dentro del cual se encuentran las costumbres y las creencias, por un lado, y los sistemas de comunicación (verbal y no verbal), por otro. En tal sentido, ambos elementos conforman el grupo social en el que se encuentran inmersos y condicionados por este, por lo que resultan componentes necesarios en la enseñanza de una segunda lengua. La autora divide tales componentes en los que se mencionan a continuación:

a. Los signos y sistema de signos culturales están comprendidos por los hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias que comunican. Así, ejemplos de este tipo de signos podrían ser el aspecto físico (el volumen corporal, la longitud del cabello, etc.) o el uso de artefactos (perfumes, pinturas, ropa, etc.). La concepción de cada uno de estos elementos varía en cada cultura, lo cual dependerá del rol que ejerce cada individuo en la sociedad.

b. Los sistemas de comunicación no verbal están conformados por el sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas y silencios, etc.) y por el sistema quinésico (gestos, posturas, etc.), que incluye los movimientos y posturas corporales que acompañan, amplían o cambian el sentido de los enunciados verbales. Así, las funciones básicas de estos sistemas serían las siguientes: añadir información a un contenido o matizarlo, comunicar un contenido en sustitución del lenguaje verbal, regular la interacción, subsanar las deficiencias verbales y favorecer conversaciones simultáneas. La interpretación correcta de estos puede variar según el grupo sociocultural donde sean utilizados.

c. Los sistemas culturales de comunicación no verbal actúan modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas de comunicación básicos o, independientemente, cumpliendo algún tipo de función comunicativa, o brindando alguna información particular sobre la sociedad en la que se utiliza. Estos sistemas se dividen en la proxémica (concepción, estructuración y uso del espacio) y la cronémica (concepción, estructuración y uso del tiempo). Se entiende por **proxémica** como la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano (Hall, 1966;

Poyatos, 1976; Watson, 1970; Knapp, 1980, citados por Cestero, 1999). En el contexto sociocultural, entonces, los signos proxémicos están compuestos por todos aquellos hábitos relacionados con las creencias que posee una comunidad determinada respecto del uso y distribución del espacio. Según Díaz (2006), hay que tomar en cuenta las culturas “de contacto” y las que no lo son; por ejemplo, los japoneses que pertenecen a una cultura de “no contacto” necesitan más espacio entre ellos y sus interlocutores en las interacciones cara a cara. Lo contrario sucede con los latinoamericanos, por ejemplo, que son un claro ejemplo de cultura de “contacto” y que requieren una distancia más corta en las interacciones que establecen, las que, incluso, pueden ir acompañadas de signos no verbales que indican proximidad, por ejemplo, toques en la espalda. Al respecto, el estudio de Schimdt (2013) permite establecer la importancia de incluir este aspecto en la didáctica de una segunda lengua a fin de que los estudiantes devengan conscientes de las diversas posibilidades de expresión a través de la cercanía o contacto físico según las concepciones de cada cultura. Por otro lado, a diferencia de la proxémica, la **cronémica** se entiende como la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano. Entonces, podemos referirnos a tres tipos de tiempo: el conceptual, el social, y el interactivo. El conceptual estaría definido por la manera como cada cultura conceptualiza el tiempo y el grado de valoración que le otorgan a este. El social está condicionado al manejo del tiempo en las relaciones sociales. Así, tomaría en cuenta aspectos diversos como la duración de las interacciones sociales, la estructuración y las actividades de la vida cotidiana, o los momentos más apropiados para determinadas actividades sociales. El tiempo interactivo está conformado, específicamente, por la duración de los demás signos de comunicación no verbales, así como los verbales, lo cual presenta algún valor comunicativo. Por ejemplo, la mayor duración de un abrazo puede significar un cariño especial por el destinatario o el aumento de velocidad de un enunciado verbal podría significar la molestia o irritación respecto del contenido transmitido.

Cabe señalar de que pesar de que la comunicación no verbal forma parte del bagaje cultural de cada sociedad, los manuales de enseñanza de E/LE no consideran este aspecto entre las competencias que buscan desarrollar (Monterubbianesi, 2013). De ahí que sea necesaria su incorporación en el currículo de enseñanza de una

segunda lengua no solo como parte de la competencia pragmática y sociolingüística, sino también intercultural, pues se considerarían actividades prácticas vinculadas a la kinésica, proxémica y al paralenguaje, asociadas a elementos socioculturales (Izquierdo, 1996).

1.4.4. Fundamentación pedagógica

La didáctica de la enseñanza de segundas lenguas posee una fundamentación pedagógica claramente definida, la que deviene en enfoques y métodos que serán explicados con mayor detalle en la sección 1.5. En el presente apartado, vamos a explicar las teorías pedagógicas vinculadas con el enfoque comunicativo (desde sus componentes pragmático, sociolingüístico e intercultural) sobre el cual basamos el presente trabajo y que profundizaremos más adelante. Cabe resaltar, asimismo, que hemos incluido el enfoque socio-crítico y la Educación Intercultural Bilingüe, como un movimiento educativo actualmente en boga, pertinentes para los fines del presente estudio. Finalmente, explicaremos cómo se efectúa el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto multicultural como el nuestro.

1.4.4.1. El enfoque socio-crítico

El enfoque socio-crítico sitúa la educación en contextos históricos, políticos y sociales específicos, puesto que considera que esta no puede llevarse a cabo de manera aislada de la situación de los propios actores educativos y de la realidad en la que se encuentran inmersos. Según Lara (2013), este enfoque aprovecha los recursos actuales de acceso a la información y, asimismo, invita al cambio social a partir de un proceso continuo de reflexión crítica respecto del entorno social.

En este sentido, según Ion y Domingo (2009 citados por Lara), las estrategias didácticas que se utilizan se basan, principalmente, en la argumentación, como un mecanismo para negociar y generar compromisos sobre las materias de aprendizaje. Existe, por ello, un afán en promover trabajos colaborativos en los que los estudiantes

deban tomar acuerdos sobre la base de discusiones y debates previos; por tal motivo, es necesaria la participación activa de cada uno, puesto que considera un análisis e interpretación ideológicos de fenómenos sociales. Esta concepción parte, pues, del supuesto que toda materia de enseñanza es susceptible de ser discutida en un marco contextual específico y con el objetivo de buscar algún tipo de transformación.

Considerando un proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua, el enfoque socio- crítico no solo haría posible el desarrollo de habilidades de reflexión y criticidad, sino que, además, permitiría la formación de destrezas y actitudes interculturales (tolerancia, empatía, respeto mutuo, etc.), pues su núcleo central es, precisamente, la discusión y la toma de decisiones. Además, generaría un mayor acercamiento a distintas realidades socioculturales, por lo que cada estudiante renunciaría a “mirar desde su cultura” y aprendería a “mirar desde otras culturas”.

Además, en la didáctica de segundas lenguas, mucho puede aprender el docente de sus alumnos de distintos orígenes, ya que el profesor no domina necesariamente todos los aspectos lingüísticos y socioculturales que caracterizan la lengua y experiencia de sus estudiantes. Desde este enfoque, el papel del educador reside, entonces, en la problematización del mundo próximo al estudiante, y su función es la de crear las condiciones apropiadas para que el aprendiz desarrolle expectativas a partir del planteamiento de nuevos desafíos hacia la autoconstrucción del mundo en que los alumnos tengan participación real y directa sobre las acciones que emprenden. Para lograr tal propósito, el docente deberá evaluar qué insumos brinda a los aprendientes y en qué medida lo hace, lo cual dependerá principalmente de su nivel de adquisición de la lengua. En ese sentido, este enfoque está vinculado con la enseñanza comunicativa de una segunda lengua y con el aprendizaje basado en tareas, pues el estudiante será el que construya su propio conocimiento a partir del análisis y la transformación de la realidad y de su participación en proyectos orientados a tal objetivo.

1.4.4.2. Educación Intercultural Bilingüe

Antes de definir este modelo educativo, vamos a conceptualizar la terminología “bilingüe”. Según Montrul (2013), una persona bilingüe tiene conocimiento estable y control funcional de dos o más lenguas. Tal conocimiento, como menciona la autora, puede medirse según los parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia. Ahora bien, existe diversidad de acontecimientos históricos, sociales y/o culturales que producen situaciones de bilingüismo como, por ejemplo, los desplazamientos masivos de las poblaciones, la inmigración, las sociedades cosmopolitas, las familias culturales de nivel cultural y medio, la competitividad profesional, entre otros. Es evidente que la globalización actual genera que muchas personas aprendan otra lengua o radiquen en otros países. Por ello, el bilingüismo puede efectuarse por una decisión personal o por la necesidad de comunicarse e interactuar con un nuevo contexto. Tal situación ha propiciado algunos casos de desigualdad frente al encuentro entre la(s) lengua(s) mayoritaria(s) y la(s) lengua(s) minoritaria(s) de una región o país, con todos los componentes culturales que naturalmente conllevan. Todo esto ha dado origen a la Educación Intercultural Bilingüe.

La Educación Intercultural Bilingüe⁵ (anteriormente denominada “Educación Bilingüe Intercultural”) es un modelo educativo que tiene sus antecedentes en la primera mitad del siglo XX y si bien nace con el fin de promover la valoración e inclusión de culturas y lenguas en contacto en los programas educativos, en la actualidad, su concepción ha variado. Así, López y Küper (1999), y Viaña, Tapia y Walsh (2010) conciben que la Educación Intercultural Bilingüe parte de una perspectiva crítica respecto de la necesidad de cambiar las relaciones entre las personas de distintos orígenes socioculturales. También, según De Vallescar (2001), esta situación puede ocurrir en cualquier grupo social, en función de la riqueza que puede potenciar en cada sujeto, dado que le permite alcanzar competencias diversas de percepción, pensamiento y acción, además, de un correcto desenvolvimiento entre las diferentes culturas de su entorno. De este modo, una educación intercultural representa un

5 Para efectos del presente trabajo de investigación, presentaremos solo algunas de las características atribuidas a este modelo.

conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que hacen posible el cuestionamiento de la realidad sociocultural en la que se encuentra inserto cada estudiante y la escuela, como institución reproductora de la cultura dominante.

Aunque la definición de interculturalidad plantea su inicio cuando, por alguna razón, una persona cambia de contexto habitual de vida y se ve forzada a relacionarse con otros grupos y culturas diferentes a los de su origen, en la actualidad y en un entorno como el nuestro, este concepto, se encuentra, principalmente, enmarcado en una situación de marginación en relación con las comunidades minoritarias. Entonces, como tal, difícilmente podría ser aplicado a realidades de estudiantes extranjeros como las que presenta nuestro trabajo de estudio. No obstante, es preciso rescatar algunos de los principios de este modelo pedagógico que se orienta a preparar al educando para actuar en un contexto multicultural marcado por la discriminación y de valorar la diversidad y la interculturalidad a través del desarrollo de valores de convivencia, tolerancia y respeto a las diferencias culturales. Así, tales actitudes sí se asocian directamente con el desarrollo de una competencia intercultural tal como está concebida en el presente estudio.

Existen diversos tipos o modelos de educación bilingüe, los cuales han ido evolucionando y modificándose a través de los años. Así, en un primer momento, surgió un modelo de sumersión que implicaba la adquisición de la lengua mayoritaria, dejando de lado la de origen. Posteriormente, se utilizó un programa transitorio en el que se tomó en cuenta la lengua materna para adquirir, poco a poco, la de dominio. Luego, se abogó por un modelo de inmersión, cuyo objetivo era la adquisición de la lengua predominante, a pesar de que se le otorgaba importancia también a la de origen. El modelo actual que hemos tomado en cuenta para este trabajo, es el de mantenimiento, puesto que permite superar el choque lingüístico e intercultural que experimentan, por primera vez, los estudiantes extranjeros que vienen a residir a nuestro país y que poseen un escaso o nulo conocimiento del castellano (Baker, 1993).

Así, el modelo bilingüe intercultural de **mantenimiento** se basa en el aprendizaje de la segunda lengua y de su lengua materna, otorgando una igual importancia a

ambas, lo que hace posible que los alumnos conserven su lengua y su cultura, a partir de la atenuación, en gran parte, del impacto del choque lingüístico y cultural experimentado por ellos, de manera que se le otorga un mayor peso a su lengua materna sin descuidar la enseñanza del castellano como instrumento de comunicación también. Este modelo aboga, pues, por considerar las necesidades e intereses de los alumnos desde su diversidad sociocultural, por lo que se hace necesario que el docente tome en cuenta sus saberes previos y todos aquellos elementos que caracterizan a su propia cultura, utilizándolos como recurso de enseñanza- aprendizaje. Ello permitirá que los estudiantes aprendan el castellano y revaloren sus propias costumbres, tradiciones, creencias, y que sean capaces, además, de comprender las de sus compañeros, de manera que puedan adquirir una conciencia intercultural que les permita interactuar, sin problema alguno, con personas de distinto origen sociocultural.

En el caso de un país como el nuestro, la variedad de culturas es evidente. Según el Ministerio de Educación del Perú (2011), los programas enmarcados en la Educación Intercultural Bilingüe tienen como objetivo castellanizar a las comunidades rurales cuya lengua materna es aborigen y requieren ser insertados en nuestro contexto a partir del aprendizaje del castellano. Sin embargo, no existen políticas que adapten estos lineamientos a la realidad de las instituciones educativas con estudiantes extranjeros y que demandan, también, el aprendizaje de nuestro idioma.

1.4.4.3. El aprendizaje de una segunda lengua en un contexto multicultural

En la actualidad, la sociedad limeña está conformada por habitantes de distintos orígenes culturales y numerosos casos de inmigrantes provenientes del interior del país o de países extranjeros. Es por ello necesario deslindar algunos términos utilizados para hacer referencia a la capacidad de comunicarse en dos o más lenguas: el multilingüismo y el plurilingüismo.

Según González, Guillén y Vez (2010), el **multilingüismo** es la realidad existente en, prácticamente, todos los países del mundo y alude a la coexistencia de dos o más

lenguas habladas por sus habitantes. Por otro lado, el **plurilingüismo** va más allá de este significado y hace referencia a la capacidad de convivir con esta diversidad de lenguas y de interrelacionar los conocimientos que se van adquiriendo del contacto con cada una de ellas y, claro está, con las culturas que la enmarcan. Es en este sentido que se da la concepción de lo **intercultural** que trasciende el significado otorgado al multilingüismo y el plurilingüismo. Según Byram y Fleming (1998), existen diversas concepciones acerca de interculturalidad, y algunas de ellas aluden a la relación que establecen diversas culturas entre sí, el encuentro entre dos o más culturas o la capacidad de mediación entre estas. Ahora bien, en el presente trabajo, vamos a tener en cuenta la definición más difundida y completa acerca de interculturalidad por recoger las concepciones anteriormente señaladas además de otorgarle un sentido didáctico a las mismas. Según Cañas (2005), el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), y González et al., entre otros, la interculturalidad es el tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas, y que se orienta al diálogo y al encuentro entre ellas a través del reconocimiento de sus respectivos valores y formas de vida. De este modo, más que incidir en las diferencias, pone un mayor énfasis en las posibilidades de acercamiento y comprensión. Así, la interculturalidad exige un tipo de educación que promueva el interés por entender al otro en su lengua y cultura, a partir de la enseñanza- aprendizaje de nuevos procedimientos, normas, valores y actitudes que se orienten en tal sentido (Ríos, García y García, 2007).

Las personas que entran en contacto con una nueva lengua y, por ende, con una nueva cultura ya poseen un bagaje cultural propio, el cual forma parte de su propia identidad. Como ya se mencionó con anterioridad, este contacto, de alguna manera, las “fuerza” a modificar su identidad y status, pues la manera como se sientan y como sean percibidos no es la misma a como lo sería en su propio grupo social. De ahí, la necesidad de que toda enseñanza de segundas lenguas se aplique desde una perspectiva intercultural, de manera que permita a los aprendientes evitar el choque lingüístico y cultural, y logren integrarse efectivamente a la comunidad hablante de la lengua meta, como manifiesta B. Muñoz (2004).

El presente estudio está dirigido a alumnos extranjeros inmigrantes provenientes de distintos orígenes socioculturales. Por tanto, la importancia de la adquisición de una competencia intercultural les permitirá comprender el entorno sociolingüístico, así como relacionarse mejor con sus compañeros de clase que, posiblemente, presenten otros orígenes culturales. Además, como mencionan Villalba y Hernández (2008), el extranjero que radica en una sociedad hispanohablante necesitará aprender el español para establecer y mantener relaciones sociales, para adquirir productos, para acceder al mundo académico y profesional, etc. Estos son los elementos comunes necesarios que comparten todos los aprendientes del idioma que estudian en una institución educativa básica regular de la sociedad de arriba. No obstante, tal como mencionan Dufon & Churchill (2006), así como Safont (2007), uno de los problemas principales de los niños y adolescentes inmigrantes es su falta de conocimiento del entorno sociolingüístico y sus insuficientes habilidades pragmáticas, lo que se puede ver reforzado con su escasa práctica de la lengua meta de estudio, más que en la situación formal de enseñanza. Esta situación suele producirse al interior de las instituciones educativas cuya lengua principal de enseñanza es extranjera, así que los estudiantes no experimentan problema alguno en comunicarse regularmente con sus compañeros en la lengua oficial del colegio, la cual dominan. Sin embargo, estos se enfrentan a problemas de comunicación cuando deben enfrentarse solos a situaciones propias de la vida cotidiana. Asimismo, suelen demostrar dificultades al tratar de comprender enunciados que contienen, por ejemplo, una doble intencionalidad. Hay que considerar, así, lo expuesto por Phipps & Gonzalez (2004), quienes afirman que la enseñanza de una segunda lengua en un contexto intercultural debe formar a los alumnos en la capacidad de comprender el mundo, adoptando los puntos de vista de sus pares. Ello solo será posible, entonces, a través de la recreación de situaciones comunicativas auténticas. Asimismo, resulta importante señalar la afirmación de Juan (2008) sobre la adquisición de la competencia oral de una lengua extranjera, la cual se desarrolla mejor cuando el aprendiente habita en el entorno propio de la lengua meta de estudio. Ello dependerá de la frecuencia de exposición a esta lengua y la medida en que el estudiante aproveche o no las situaciones comunicativas cotidianas para practicar el idioma.

En la figura 7, se presenta una síntesis de los distintos enfoques teóricos explicados anteriormente que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una L2.

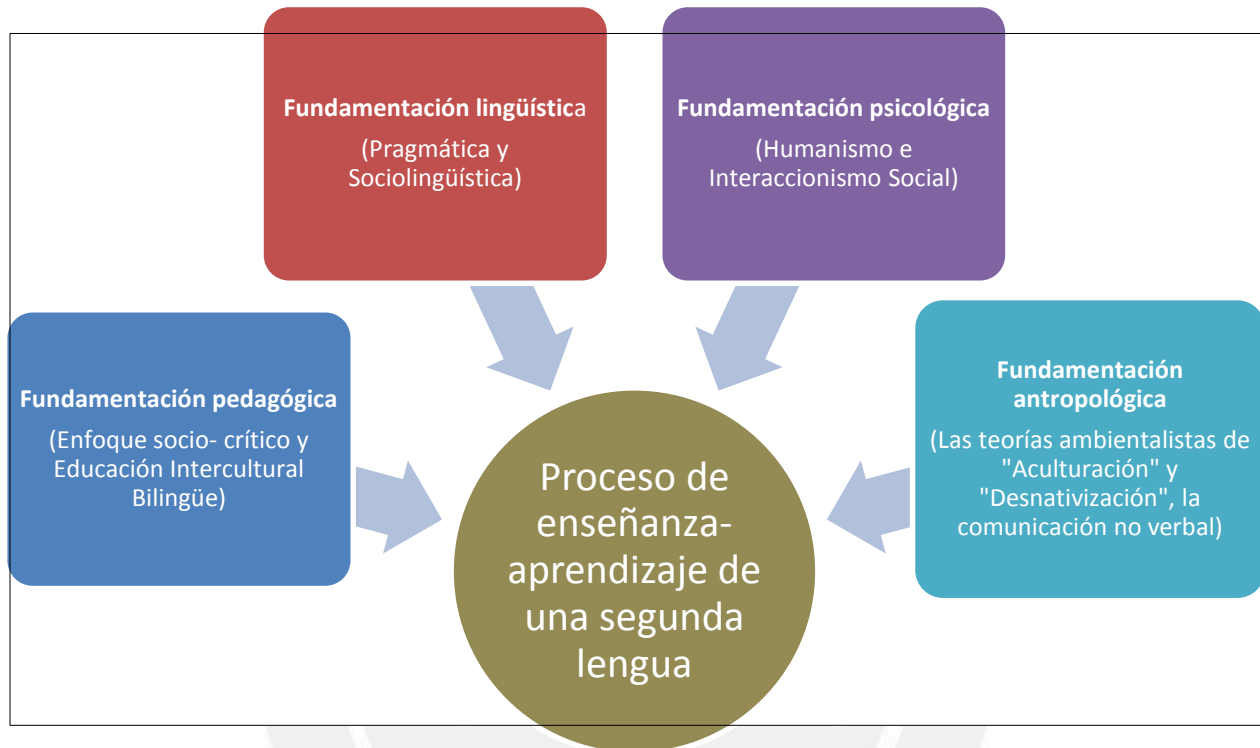


Figura 7. Fundamentación del proceso de enseñanza- aprendizaje de una L2 desde los distintos enfoques teóricos

Como se acaba de evidenciar, los aspectos contextuales y discursivos, ligados a la Pragmática, Sociolingüística y al Interaccionismo Social, así como los interculturales, asociados a las teorías antropológicas ambientalistas, al enfoque socio- crítico y a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe, son los que mayor influencia ejercen en la didáctica de segundas lenguas.

1.5. Enfoques y métodos en la enseñanza de segundas lenguas

Desde hace algunas décadas, diversos enfoques y métodos han intentado explicar la manera como debe efectuarse la enseñanza de una segunda lengua. El presente trabajo se basará en la enseñanza comunicativa, según la cual se privilegia el uso de la lengua como instrumento de interacción y de comunicación con los demás, a partir de la generación de situaciones reales y auténticas. En tal sentido, la denominada competencia comunicativa engloba los conocimientos gramaticales, la competencia pragmática, la competencia sociolingüística y la competencia sociocultural, las cuales actúan como insumo que permitirá el logro de las habilidades comunicativas que los estudiantes necesitan para el desarrollo adecuado de las distintas áreas de la comunicación: expresión e interacción oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita. Cabe mencionar, sin embargo, la importancia de otros métodos y enfoques de los cuales se puede obtener principios valiosos que no desdican el propósito de la enseñanza comunicativa de la lengua, sino que más bien, permitirían reforzarla.

A continuación, mostraremos una panorámica general de algunos de los principales enfoques y métodos en la enseñanza de segundas lenguas que han surgido en las últimas décadas como producto de las teorías lingüísticas y psicológicas que intentaron explicar tal proceso y que toman en cuenta los componentes pragmático, sociolingüístico y/o sociocultural, ya sea directa o indirectamente. Cabe precisar que se ha entendido como método el conjunto coherente de procedimientos de enseñanza que nos indica qué y cómo actuar a partir de una concepción determinada del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, y que se vale de estrategias y técnicas para el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos. Por otro lado, un enfoque puede ser aplicado a diversas temáticas y áreas de aprendizaje (no se restringe a la enseñanza de segundas lenguas), pues refleja una teoría educativa que posee ciertos fundamentos lingüísticos, filosóficos y/ o psicológicos. En tal sentido, a diferencia del anterior, no nos indica sistemáticamente cómo actuar, pues se entiende que todo quehacer educativo debe tener uno o más enfoques de enseñanza subyacentes.

1.5.1. Enfoques sobre la enseñanza de segundas lenguas

En el presente apartado, se describirán algunos enfoques de enseñanza de segundas lenguas que sustentan la incorporación de los componentes anteriormente mencionados, los cuales poseen fundamentos teóricos sólidos que permiten la construcción de las metodologías respectivas.

1.5.1.1. Inteligencias múltiples

Si bien este enfoque no es exclusivo del área de enseñanza que concierne al presente estudio, se ha incluido en esta investigación por estar vinculado con las estrategias de enseñanza que podrían aplicarse en estudiantes de Educación Básica Regular, los cuales conforman la muestra de estudio. Además, se encuentra íntimamente relacionado con las técnicas de aprendizaje que demuestran los estudiantes, así como con su predisposición a la realización de actividades didácticas, lo que podría interferir en su aprendizaje de la lengua meta.

La inteligencia puede definirse como la capacidad de responder a problemas desde distintas habilidades. Este enfoque se basa, precisamente, en los principios formulados por Gardner en 1998, quien supone que el cerebro posee otros tipos de inteligencia, además de la lógica y el lenguaje, igual de importantes y puede aplicarse no solo en la didáctica de una lengua adicional, sino en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Gardner plantea ocho inteligencias innatas:

1. Lingüística
2. Lógico- matemática
3. Espacial
4. Musical
5. Corporal- cinestésica
6. Interpersonal
7. Intrapersonal
8. Naturalista

Además, habría que considerar la denominada inteligencia emocional planteada por Goleman (2006), y que se orienta a la capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos, en particular, en situaciones conflictivas.

Algunas de las características de este enfoque que podrían ser aplicadas en la didáctica de segundas lenguas son las siguientes:

1. Uso de una secuencia evolutiva, según la cual se debe: a) despertar la inteligencia a través de experiencias multisensoriales, b) ampliar la inteligencia, a través del refuerzo y mejoramiento de la misma, siendo necesario que los alumnos presenten objetos y acontecimientos de su propia elección, c) enseñar con/ para la inteligencia, es decir, relacionar la inteligencia al tema que se desarrolle en clase, d) transferir la inteligencia a través de la reflexión por parte de los alumnos acerca de las fases anteriores
2. Planteamiento de actividades diversas de aprendizaje, de manera que se busque desarrollar los distintos tipos de inteligencias, lo cual hará que la clase se torne más motivadora y dinámica
3. Planteamiento de actividades que permitan el desarrollo de varios tipos de inteligencia a la vez. Así, un tema de clase puede posibilitar el desarrollo de una inteligencia lingüística y lógica, al mismo tiempo que la visual e interpersonal (si se plantea diálogos e interacciones).
4. Utilización de materiales de aprendizaje adaptados a los tipos de inteligencia que se pretende desarrollar en la unidad didáctica
5. Importancia del entorno para el aprendizaje adecuado de los alumnos, los cuales se espera que lleguen a ser individuos más polifacéticos y autónomos

Es innegable que la fortaleza de este enfoque radica en el tipo de actividad propuesta y en el objetivo perseguido, que trasciende el mero aprendizaje de L2, pues se orienta al desarrollo de la inteligencia global de los estudiantes. Sin embargo, su limitación reside en su falta de sistematicidad y carencia de una propuesta de secuencias de aprendizaje claramente delimitada. Asimismo, sus mayores críticos afirman lo poco realista que podría ser en el aula de clases atender a las ocho inteligencias, en particular, debido al factor tiempo.

1.5.1.2. El aprendizaje cooperativo de la lengua

Este enfoque surge del método instructivo denominado “Aprendizaje en Colaboración”, cuyo propulsor inicial fue John Dewey (1916), educador norteamericano. Su principio básico es el trabajo de equipo por parte de los alumnos bajo la ayuda del profesor, de manera que se fomente relaciones positivas que permitan su adecuado desarrollo social, psicológico y cognitivo. Su fundamentación lingüística se sustenta en la naturaleza interactiva de la lengua y el aprendizaje de segundas lenguas, y se considera la comunicación como finalidad principal del lenguaje, por lo cual se otorga un mayor énfasis a la conversación basada en un conjunto de premisas o “máximas” cooperativas que deben compartir los interlocutores.

Por otro lado, resalta la importancia de un entorno motivador que permita reducir el estrés en los estudiantes y crear un clima afectivo positivo en el aula. Este enfoque resulta interesante en la medida en que nos brinda las pautas para promover el trabajo en equipo de los estudiantes, desarrollando en ellos actitudes y habilidades necesarias para tal efecto y preparándolos, de alguna manera, para el ámbito laboral. Algunos de sus principales críticos afirman que este tipo de trabajo sería mejor aprovechado por alumnos de niveles avanzados de aprendizaje, y además, que exige demasiado a los docentes, pues requiere un cambio en el rol que probablemente venían asumiendo con anterioridad.

Ahora bien, cabe señalar que si bien este enfoque surge del denominado método de aprendizaje en colaboración, habría que distinguir ambos conceptos: aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, ya que aun cuando los dos se basan en el enfoque constructivista de Piaget, que indica que el aprendizaje debe ser descubierto y construido por los mismos alumnos, en el primero es el docente quien diseña la estructura de las interrelaciones que realizan los aprendientes y controla su ejecución, mientras que el segundo aboga por la autonomía de estos, de manera que sean ellos los que diseñen sus esquemas de interacción y controlen sus propias decisiones en el trabajo o tarea asignada (Panitz, 2001).

1.5.1.3. La instrucción basada en contenidos

La Instrucción basada en contenidos o *Content and Language Integrated Learninges* es un enfoque de enseñanza de segundas lenguas, cuyo principio básico se orienta a organizar la secuencia didáctica en torno al contenido que los alumnos van a aprender.

Según Brinton, Snow y Wesche (1989 citados en Richards y Rodgers, 2003), San Agustín fue el principal propulsor de este modelo teórico, al enfatizar la importancia del contenido de las distintas áreas del aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Sus dos principios fundamentales son los siguientes:

- El proceso de aprendizaje de una segunda lengua tendrá éxito si se usa como instrumento para la adquisición de información, en vez de un fin en sí mismo.
- La Instrucción basada en contenidos refleja el principio de necesidad que experimentan los alumnos que requieren el aprendizaje de una lengua, pues prioriza el acceso a la información a través del uso funcional de la lengua.

Así, un claro ejemplo de la aplicación de este modelo es el de la Inmersión Total, que ha ejercido una gran influencia en la didáctica de lenguas adicionales y que es utilizado en gran cantidad de instituciones educativas, tanto escolares como universitarias, a lo largo de todo el mundo. De este modo, este programa se basa en la enseñanza de un plan de estudios de cualquier curso, haciendo uso de la lengua meta como instrumento de enseñanza. Este enfoque se basa, pues, en que la enseñanza debe centrarse, principalmente, en la comunicación de significados, más que preocuparse por la forma. En tal sentido, el uso de la lengua permite la integración de diversas habilidades de manera simultánea sin que los alumnos tengan que prestar especial atención a algunas de ellas y como parte de un proceso normal y natural de aprendizaje; así, la lengua adquiere una finalidad específica.

Ahora, la aplicación de este enfoque requiere un nivel básico de conocimientos en L2 para que el estudiante pueda cursar una asignatura en torno a un tema específico, dictada en la lengua meta, pues el éxito o fracaso del mismo dependerá de las bases

lingüísticas que él posea y las estrategias que adopte para superar las posibles limitaciones que puedan surgir. Cabe mencionar que los críticos señalan que una limitación de este enfoque se orienta a que los profesores pudieran carecer de una base sólida que les permita enseñar el curso o el tema específico en el cual no han sido formados. Por otro lado, consideramos que este tipo de metodología podría no ajustarse a los planes curriculares de las instituciones educativas y centros de enseñanza, y el factor tiempo es una de las variables que podría determinar la inconveniencia de su ejecución.

En las tres instituciones con las que se trabajó, como más adelante se constatará, este enfoque podría ser mejor aprovechado en aquellas materias de estudio cuya lengua de enseñanza es el castellano.

1.5.1.4. La enseñanza comunicativa de la lengua

El enfoque comunicativo, cuyos orígenes surgen en Gran Bretaña a finales de la década de 1960, ha sido defendido por los estudiosos Christopher Candlin y Henry Widdowson (McCarthy, Candlin & Widdowson, 1990; McCarthy, 1991) que basaron su trabajo en el de lingüistas británicos como John Firth, M.A.K.Halliday y sociolingüistas americanos como Dell Hymes, John Gumperz y William Labov. Parte de la concepción de que el aprendizaje de una L2 tendrá éxito en la medida en que la lengua sea utilizada en una situación tal que conlleve un sentido para el alumno. Desde este enfoque, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para interactuar de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, lo que implica respetar un conjunto de reglas no solo gramaticales, léxicas, sintácticas y fonéticas, sino también las relacionadas con el uso de la lengua en el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Según Palacios y Sotelo (2007), y Wright, Candlin & Widdowson (1987), el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas promueve la idea de que una lengua se debe aprender a través del desarrollo de clases activas y participativas, en las que se tiene en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los aprendientes. De este modo, busca el uso real de la lengua en clase y establece una relación equilibrada

entre los aspectos lingüístico y sociocultural como el mejor medio para que los alumnos aprendan a comunicarse efectivamente. Así, tal como afirman García, Martínez y Matellanes (2003), y Moirand (1982), la lengua deja de concebirse exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo para considerarse como un instrumento de comunicación. La preocupación principal de este enfoque es desarrollar procedimientos para la enseñanza de las destrezas lingüísticas (expresión, comprensión e interacción oral, y expresión y comprensión escrita), haciendo uso de los recursos de la lengua y de la comunicación, necesarios para tal propósito. De este modo, tal como afirman Richards y Rodgers (2003), la enseñanza comunicativa de la lengua busca la comunicación efectiva y enfatiza el significado más que la forma. En tal sentido, permite que los alumnos hagan uso de los recursos y estrategias lingüísticas- y extralingüísticas- que tengan disponibles con la finalidad de lograr el propósito comunicativo.

Según Campbell & Rutherford (2000), Littlewood (1996), y Richards y Rodgers (2003), algunas de las características de este enfoque son las siguientes:

1. El lenguaje debe ser usado en un contexto real, siempre que sea posible.
2. Promueve la diversidad de actividades.
3. La práctica comunicativa debe darse desde la primera sesión de clases. En tal sentido, no es necesario que el alumno requiera el logro de habilidades previas (como el vocabulario o la gramática) para dar paso a la interacción. Más bien, esta debe ser el eje a partir del cual se diseñen todas las clases.
4. La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
5. Las prácticas comunicativas avanzan desde las más controladas hacia las más libres, lo cual dependerá de las habilidades alcanzadas por los estudiantes.
6. El uso de la lengua debe tener en cuenta la situación y el contexto de dicho uso.
7. Los errores son percibidos como un elemento natural del proceso de aprendizaje.
8. El docente es el director del aula, facilitador del aprendizaje, analista de necesidades, consejero y asesor.

9. El alumno es el agente autónomo de acción, participativo, cooperativo, reflexivo y crítico.

Por otro lado, los **materiales** que se utilizan desde este enfoque tienen un carácter flexible y adaptable a las necesidades e intereses del grupo de alumnos. La importancia de los materiales radica en el hecho de que son medios que permitirán o limitarán la consecución de las actividades comunicativas propuestas. Según Richards y Rodgers (2003), se podrían considerar tres tipos de materiales: centrados en el texto, centrados en la tarea y auténticos.

a) Materiales centrados en el texto

Este tipo de material se basa en un libro de texto adaptado a los principios y características de este enfoque. Así, un libro orientado a la enseñanza comunicativa de la lengua centra su estructura en el cumplimiento de una serie de etapas que permitan la consecución de actividades comunicativas, a partir de actividades previas, de motivación y/o de activación de conocimientos previos; de desarrollo, a través de la presentación de la actividad, tomando en cuenta las distintas habilidades que se podrían desarrollar (descripción, comparación, narración, análisis, síntesis, organización de ideas, discusión, etc.); y la evaluación.

b) Materiales centrados en la tarea

Estos materiales se basan en todos aquellos recursos necesarios que posibilitan el desarrollo de la tarea o actividad planteada por el docente, tales como cuadernos de ejercicios, tarjetas de actividades, imágenes, fotos, etc., los cuales no necesariamente son de la vida real, sino que pueden ser creados por el profesor según el objetivo específico de la sesión de clase. Cabe mencionar que este tipo de material es el más empleado en una metodología de enseñanza basada en tareas.

c) Materiales auténticos

A diferencia de los dos anteriores, estos materiales serían aquellos que el docente selecciona de la vida real de los países donde se habla la lengua de estudio para llevarlos al aula de clase con algún propósito pedagógico y comunicativo, por ejemplo, revistas, mapas, periódicos, avisos publicitarios, objetos, etc. Estos materiales también podrían ser utilizados en una metodología de enseñanza basada en tareas como insumos importantes que permitirán la consecución de las mismas. Asimismo, es evidente que este tipo de recurso contribuiría a la adquisición de conocimientos socioculturales que los alumnos necesitan para interactuar en nuestro medio.

Ahora bien, teniendo en cuenta las etapas propias de un enfoque didáctico como este, según Littlewood (1996), las **actividades** planteadas pueden dividirse en los siguientes tipos:

- a. **Pre- comunicativas:** Este tipo de actividades aísla los elementos concretos del conocimiento o destreza que conforman la competencia comunicativa y brinda a los alumnos la oportunidad de practicarlos por separado a través de ejercicios regulados y controlados por el docente.
- b. **Comunicativas:** El estudiante activa o integra su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas para realizar intercambios comunicativos en las situaciones planteadas por el profesor.

A su vez, Littlewood (1996) realiza una subdivisión de las actividades comunicativas en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social.

Las actividades de comunicación funcional inciden en el aspecto propiamente utilitario de la comunicación, por ejemplo, llenar un vacío de información, obtener algún dato en particular, intercambiar información específica, compartir e interpretar información, etc., haciendo uso de los recursos lingüísticos que los alumnos tienen a su alcance. Por otro lado, las **actividades de interacción social** buscan hacer uso de la

lengua de manera apropiada según la situación social en que se ubica tal proceso comunicativo. Así, los tipos de ejercicios planteados bajo esta clasificación serían las simulaciones, los juegos de roles y las improvisaciones.

Considerando este tipo de actividades, la lengua meta es utilizada desde cualquiera de los siguientes cuatro enfoques, según su uso: como instrumento para tomar decisiones propias del aula, como medio de enseñanza para aprender otros temas, en sesiones de conversación o debate de un tema propuesto por el docente, y en diálogos y juegos de roles a través de los cuales los alumnos simulan situaciones que reflejan cuestiones personales o académicas y que posibilitan un mayor conocimiento de las circunstancias que los rodean, así como sus necesidades. Claro está, ambos tipos de actividades comunicativas no son excluyentes, sino más bien complementarias, por lo que pueden ser planteadas conjuntamente por el docente dependiendo del objetivo pedagógico que persiga. Asimismo, el profesor, como organizador de las actividades, decidirá el aspecto al cual desea dar un mayor énfasis: la corrección gramatical, la adecuación al contexto, el logro de una aceptabilidad social, etc., así como los recursos y normas que pondrá a disposición de los alumnos, sin olvidarse de que el objetivo principal de la tarea deberá ser el logro de una comunicación efectiva, desde ciertos parámetros establecidos.

Finalmente, según Littlewood (1996), resulta importante señalar, desde este enfoque, las capacidades que deberá alcanzar el alumno como comunicador eficaz en L2:

- Comprender e interpretar mensajes, entendida la comprensión como un proceso constructivo, estratégico y creativo
- Poseer un bagaje cultural y lingüístico adecuado a la situación comunicativa en la que se encuentra
- Emitir enunciados y construir textos en diferentes estilos, según las exigencias del contexto comunicativo en el que se encuentre, haciendo uso de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para tal propósito
- Adquirir habilidades interculturales que le permitan relacionarse eficazmente con personas de distintos orígenes socioculturales

Luego de haber revisado algunos de los enfoques principales sobre la enseñanza de segundas lenguas (consignados en la figura 8), a continuación, veremos los métodos propuestos más relevantes.

1.5.2. Métodos de enseñanza de segundas lenguas

La presente investigación se basa en un marco de enseñanza orientada al logro de competencias y habilidades comunicativas por parte de los aprendientes. Es por ello que en este apartado expondremos solo los métodos compatibles en este sentido.

1.5.2.1. La enseñanza basada en competencias

Este movimiento educativo surge a finales de la década de 1970 y se basa en una perspectiva funcional e interactiva de la naturaleza del lenguaje, por lo que enfatiza la importancia del contexto en donde se produce tal interacción. Su propósito es la adquisición de habilidades lingüísticas que permitan el logro de la competencia comunicativa, y se orienta al desarrollo de habilidades funcionales de comunicación en los estudiantes, como afirman Richards y Rodgers (2003). Algunas de sus características principales son las siguientes:

1. La competencia comunicativa es concebida como un conjunto de destrezas, conocimientos, actitudes y conductas esenciales que permiten la ejecución de una tarea en el mundo real.
2. Otorga un especial énfasis en conductas abiertas, pues se prioriza el resultado más que el conocimiento que el alumno pueda adquirir.
3. La evaluación es continua y permanente, y el desarrollo de una u otra habilidad depende del nivel alcanzado por cada alumno en relación con el nivel de dominio deseado. Así, la evaluación se orienta a la capacidad del estudiante en mostrar conductas concretas.

4. La enseñanza es personalizada, dado que cada estudiante posee un nivel distinto de aprendizaje de L2.

Sobre la base de estos principios, el alumno deviene un evaluador de su propio proceso de aprendizaje y puede, asimismo, evidenciar, por experiencia directa, los avances alcanzados en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Este método es un primer acercamiento a una didáctica de segundas lenguas orientada al uso de la lengua como instrumento de la comunicación, por lo que ha tenido gran auge; sin embargo, su máxima crítica considera que el desarrollo de competencias en el aula de clases, de alguna manera, mantiene y establece relaciones de *status quo*, partiendo de supuestos sociales preestablecidos, que suponen juicios de valor que enmarcan las interacciones propiciadas por el docente, lo cual podría convertir al alumno en un ente pasivo y seguidor de una norma social.

1.5.2.2. La enseñanza de la lengua basada en tareas

Este método es presentado como una consecuencia lógica del enfoque comunicativo de la lengua y tiene como eje central de planificación e instrucción de una segunda lengua el uso de tareas. De este modo, se otorga un valor fundamental a las tareas al relacionarlas con un contexto significativo necesario para que los alumnos comprendan la funcionalidad del uso de la L2 (Ellis, 2003).

Según Prabhu (1987 citado en Richards y Rodgers, 2003), una tarea puede concebirse como una actividad que permite a los estudiantes arribar a un resultado, haciendo uso de elementos y recursos disponibles y de información dada, bajo un contexto controlado por el docente. Así, la tarea se propone, generalmente, para ser desarrollada en grupo y debe tener alguna conexión con la vida real y el entorno que rodea al alumno, por lo que resulta necesario considerar los conocimientos previos del aprendiente, la gradación de la complejidad de la tarea, los elementos de la lengua

necesarios para comprenderla y resolverla, así como los recursos de apoyo disponibles para los alumnos.

Desde este enfoque, la lengua es concebida como un medio para crear significado, por lo que se debe dar un mayor énfasis al producto por encima de los medios que se requirieron para lograrlo (Candlin, 1990). De este modo, la enseñanza basada en tareas se basa en una visión estructural, funcional e interactiva de la lengua, es decir, recibe el aporte de las diversas teorías lingüísticas. Asimismo, el lenguaje hablado cobra una mayor fuerza y vitalidad desde este enfoque. Algunas de sus características centrales son las siguientes:

1. Dado que la tarea se suele desarrollar en equipo, es necesario que el grupo cumpla con las siguientes funciones: de orientación (para distribuir la información necesaria requerida para el cumplimiento de la tarea entre los miembros), de organización (para que los integrantes coordinen las acciones y actividades necesarias para la resolución de la tarea), de adaptación (que permite que cada integrante acomode, adapte e integre la información aportada a la de los demás de manera que sea vea como un todo coherente y compacto) y de motivación (que permite trazar los objetivos del grupo y culminar la tarea con éxito).
2. Las tareas pueden evidenciarse a través de a) los productos que los alumnos deben completar o generar, b) las operaciones o actividades que necesitan realizar los miembros del grupo para llegar a su consecución, c) los procesos cognitivos necesarios y los recursos disponibles para lograr la resolución de la tarea, y d) el sistema de responsabilidad individual y grupal en el que cada miembro equipado se encuentra implicado.
3. Las tareas pueden incluir dos tipos de objetivos: aquellos que tienen una clara función didáctica y aquellos que requieren el uso del lenguaje por la naturaleza del producto solicitado. Este último es el que más sentido tendría para el estudiante.
4. Las tareas permiten el desarrollo de procesos de negociación, modificación, reformulación y experimentación, todo lo cual posibilita el aprendizaje de la L2.

5. Las tareas facilitan la motivación del alumno al involucrarse en el desarrollo de un proyecto que tiene sentido para él.
6. Las tareas son flexibles y permiten ser adaptadas según sea el proceso cognitivo que se pretende desarrollar en los alumnos y teniendo en cuenta su nivel de conocimiento en L2.
7. La selección de tareas debe ser fruto de un análisis de necesidades específicas del grupo de alumnos en particular.

Desde tal perspectiva, se recomienda la presencia de tres etapas en la presentación de la tarea: **a) actividades pre- tarea** (a través de lluvia de ideas, ejercicios de clasificación y tareas de resolución de problemas), orientadas a la presentación del tema de la tarea, y a la generación del vocabulario y elementos necesarios para su resolución, **b) actividades de la tarea**, orientadas a que los alumnos trabajen en grupos o en parejas y negocien la organización y modo de resolución de la misma, y **c) actividades post- tarea**, en las que los alumnos escuchan o ven modelos de resolución de tareas similares, y establecen un paralelo entre lo que ellos han realizado y el modelo que acaban de ver o escuchar.

Es evidente que los planteamientos de esta metodología de enseñanza de L2 resultan bastante relevantes en la medida en que se orientan a la realización de un producto, cercano a la vida real, por parte de los alumnos, lo que permite el desarrollo de la competencia comunicativa, haciendo un uso funcional de la lengua.

En la figura 8, se sintetiza y vincula los aportes principales de los distintos enfoques y métodos de enseñanza de una L2 que se han explicado. Habrá que tener en cuenta que un método puede basarse en más de un enfoque pedagógico y que tal propuesta es solo un esbozo de las posibilidades didácticas que tenemos a nuestro alcance.

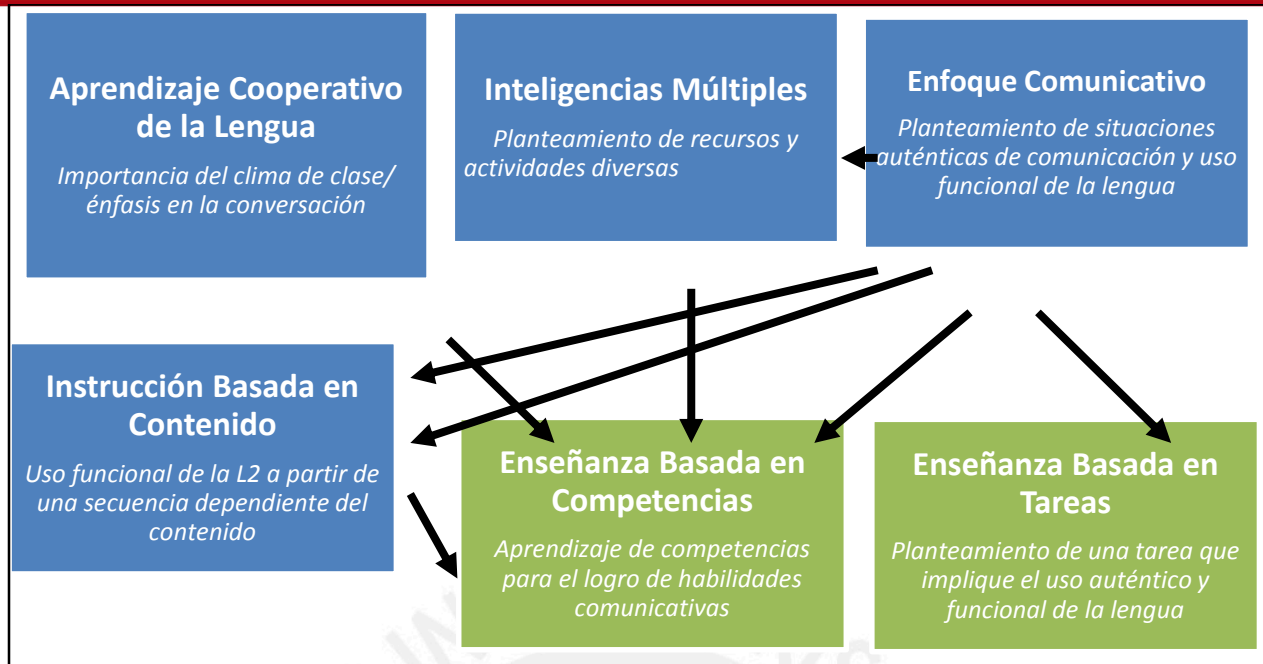


Figura 8. Los aportes de los principales enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de una L2

Como se evidencia, el enfoque comunicativo se vincula directamente con los demás enfoques pedagógicos (inteligencias múltiples, aprendizaje cooperativo de la lengua e instrucción basada en contenido). Todas estas perspectivas tienen en común el hecho de incentivar el planteamiento de actividades acordes con las características y necesidades del educando. Además, existe en ellas el afán de proporcionar un contexto auténtico (o similar a la realidad) de manera que el aprendizaje de una segunda lengua se logre de una manera funcional. Por otro lado, también hay una vinculación directa con los métodos de la enseñanza basada en competencias y la enseñanza basada en tareas, las cuales se orientan al logro de habilidades comunicativas sobre la base de un uso práctico de la lengua. Así, su preocupación máxima es la obtención de un dominio adecuado del idioma a partir de habilidades de comprensión e interacción adecuadas.

En este capítulo, hemos explicado una selección de teorías existentes sobre la enseñanza de segundas lenguas, además de los factores condicionantes que influyen en este proceso. Así, en nuestro trabajo de investigación, nos basamos, principalmente,

en la enseñanza comunicativa que tiene como presupuestos teóricos el Análisis del Discurso y la teoría de la variación, además del Humanismo y el Interaccionismo Social. Sobre la base de estas corrientes, hemos planteado ciertas nociones metodológicas que, además son las que están en boga en la actualidad, las cuales serán descritas en el siguiente apartado.



CAPÍTULO II: NOCIONES METODOLÓGICAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE SEGUNDAS LENGUAS

A partir de las corrientes, enfoques y principios pedagógicos que rigen la didáctica de segundas lenguas, en este capítulo, trataremos aspectos metodológicos relacionados con las competencias a las cuales se debe orientar la enseñanza del castellano como segunda lengua, tomando en cuenta, principalmente, la categorización propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia, desde un enfoque comunicativo. Asimismo, explicaremos los procesos de planificación y desarrollo de las clases de L2 que se evidencian en la situación de enseñanza- aprendizaje, los que se basan en los fundamentos pedagógicos e interculturales anteriormente detallados. También, describiremos los elementos que, como fruto de diversas investigaciones, el docente deberá tomar en cuenta antes y durante su práctica educativa: análisis de necesidades, planteamiento de objetivos, definición de estrategias, selección de recursos y la evaluación.

2.1. La enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas y la competencia comunicativa

En la actualidad, hay un gran consenso sobre los niveles adecuados para la organización del aprendizaje de lenguas. Así, el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001) ha establecido seis niveles comunes de referencia para el aprendizaje de una lengua adicional que corresponden a las distintas etapas que

deberán alcanzar los alumnos según su nivel de competencia comunicativa: Acceso, Plataforma, Umbral, Avanzado, Dominio operativo eficaz y Maestría.

Ahora bien, a partir de la división clásica que se hacía respecto del aprendizaje de Idiomas en los niveles, aún hoy en día denominados: Básico, Intermedio y Avanzado; se ha realizado una división similar en tres niveles amplios que comprenderían los señalados anteriormente (véase tabla 7).

Tabla 7

Niveles del aprendizaje de idiomas por tipo de usuario

A: Usuario básico	B: Usuario independiente (antes Intermedio)	C: Usuario competente (antes Avanzado)
1 (Acceso)	1 (Umbral)	1 (Dominio operativo eficaz)
2 (Plataforma)	2 (Avanzado)	2 (Maestría)

Fuente: Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001)

En la tabla 8, se presentan, detalladamente, las competencias correspondientes a cada nivel y etapa, según el dominio que el aprendiente va adquiriendo de la segunda lengua.

Tabla 8

Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión de texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	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.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas, que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	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.

Fuente: Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001)

Según Cenoz (2001 citado en Sánchez y Santos, 2004), existen diversos modelos que explicitan la clasificación de la competencia comunicativa, tales como los de Canale y Swain (1980) que distinguen tres componentes principales: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica, referida esta última a la capacidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales a fin de superar las dificultades producidas en el acto comunicativo. También, se encuentra el modelo de Bachman (1990), que divide la competencia comunicativa en dos sub-competencias: la organizativa, que comprende la gramatical y la textual, y la pragmática, que engloba la ilocutiva, como el análisis de las condiciones que determinan que un enunciado sea aceptable o no; y la sociolingüística, que se refiere a las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en situaciones específicas, a partir del análisis de variables tales como el registro, la variedad dialectal y las referencias culturales. Por otro lado, también se encuentra el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1995), el cual alude a cinco sub-competencias pertenecientes a la competencia comunicativa: discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica. Consideramos pertinente este último modelo, ya que alude a una competencia sociocultural que, precisamente, es un componente central del presente trabajo de investigación y que permitiría el logro de la competencia comunicativa. Así, la competencia sociocultural hace posible la expresión de mensajes de forma apropiada en el contexto donde tal interacción se enmarca, tomando en cuenta los factores propios del entorno social; los propiamente culturales, referidos al conocimiento de la forma de vida de la comunidad en particular, las diferencias y variaciones regionales, etc.; y los factores de comunicación no verbal que intervienen también en la emisión e interpretación de los mensajes como se explicitó en el apartado correspondiente. Cabe resaltar, además, la propuesta del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001) que señala dos tipos de competencia necesarias, de las cuales se desprenden las demás: las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua, clasificación sobre la cual nos hemos basado.

A continuación, presentamos dos esquemas explicativos (figuras 9 y 10) de los elementos constituyentes de ambas competencias según el Consejo de Europa y, luego, profundizaremos en las competencias sociolingüística, pragmática y sociocultural por estar directamente relacionadas con el enfoque comunicativo de la enseñanza.



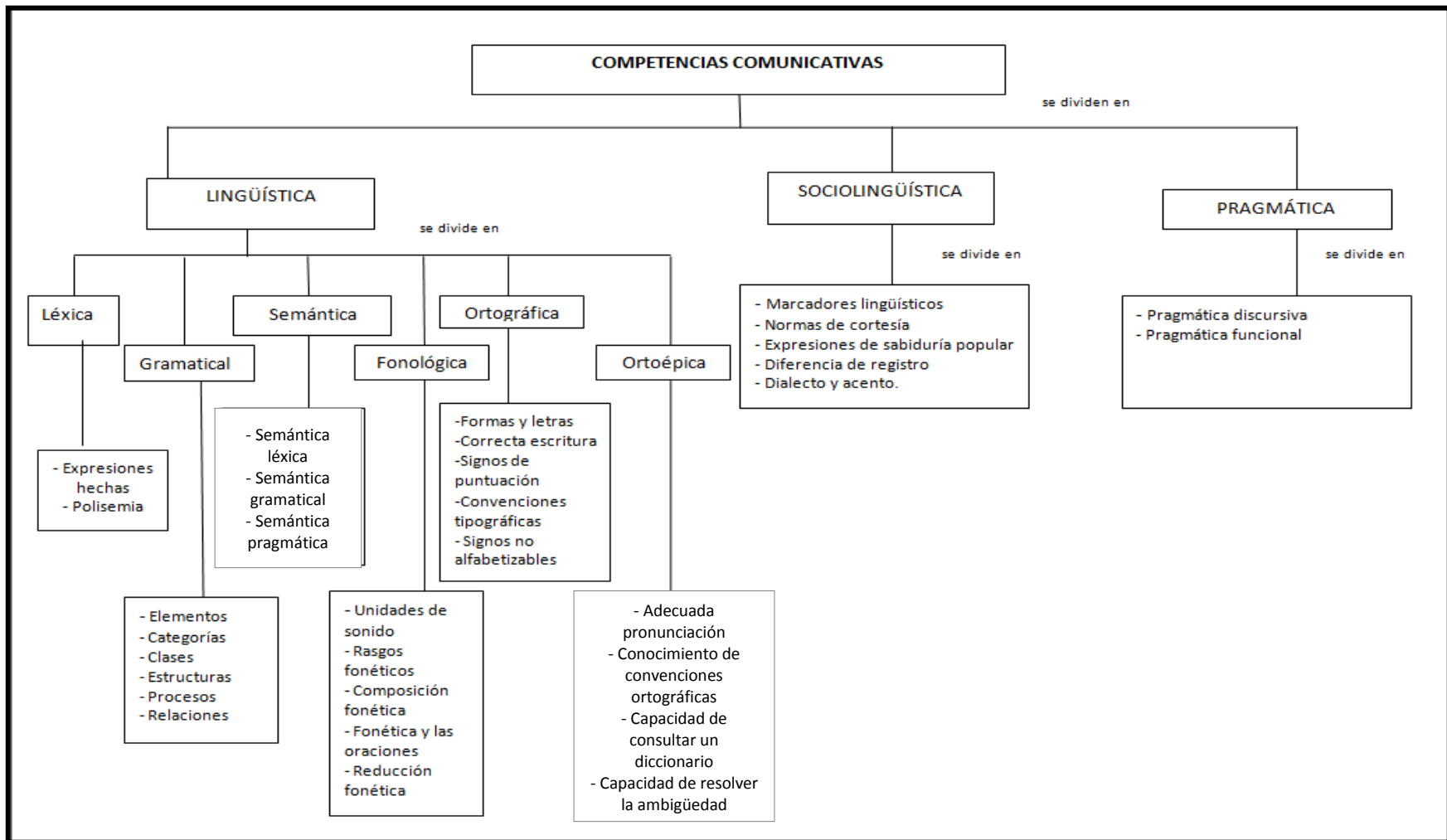


Figura 9. Competencias comunicativas. Fuente: Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001)

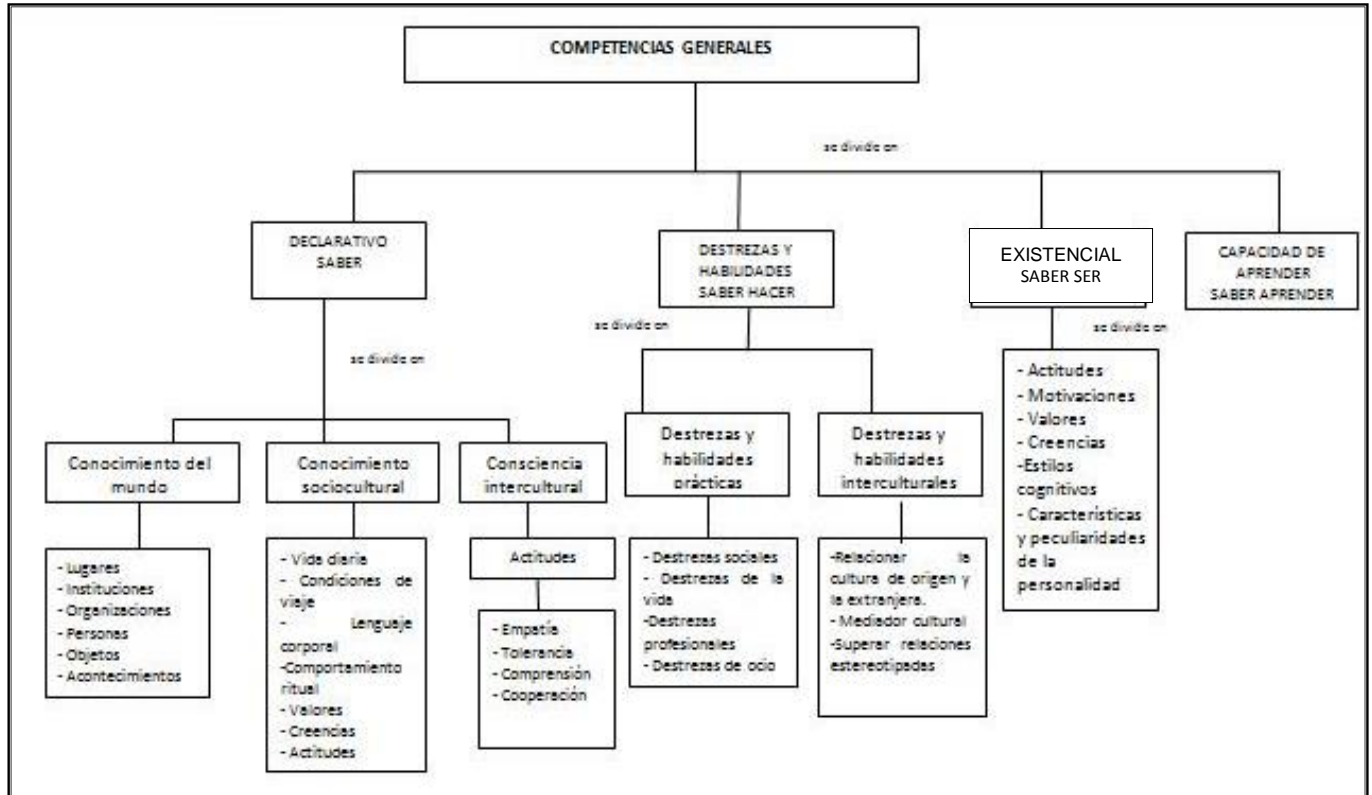


Figura 10. Competencias generales. Fuente: Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001)

2.1.1. La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística se entiende como “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno determinado [...]” (F. Moreno, 2007, p. 62).

Esta competencia se compone de los siguientes aspectos: los marcadores lingüísticos, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Veamos brevemente cada uno de ellos.

a) Los marcadores lingüísticos

Estos elementos son utilizados según el estatus de la persona que los emite y/o del receptor (por ejemplo, presentaciones y despedidas: “Encantado”, “Hasta luego”), de la cercanía de la relación (por ejemplo, Formal: “Señora López”, “Licenciado Pérez”; Informal: “Juan”, “Rodrigo”), el registro del discurso, las convenciones para los turnos de palabra, el uso y elección de interjecciones, entre otros.

b) Las normas de cortesía

Las normas de cortesía son aquellos principios que rigen el trato entre los hablantes y que suponen una serie de conductas lingüísticas que proyectan alguna actitud determinada respecto del interlocutor. Tales normas son características en cada cultura y conforman una fuente habitual de los comunes malentendidos interétnicos, las cuales se ven reflejadas, tanto en la comunicación verbal, como en la no verbal. Contamos con los siguientes tipos de normas de cortesía:

- **Cortesía “positiva”**, por ejemplo, mostrar interés por lo que el interlocutor está expresando, compartir experiencias, expresar admiración, etc.
- **Cortesía “negativa”**, por ejemplo, evitar el comportamiento amenazante (pedidos u órdenes directos) para salvaguardar la identidad del interlocutor, expresar arrepentimiento o disculparse, utilizar enunciados evasivos (para salvaguardar la propia imagen), etc.
- **Descortesía**, conocida como el incumplimiento deliberado de las normas de cortesía, por ejemplo, expresar algo con brusquedad, mostrar antipatía, afirmar superioridad frente al otro, etc.

c) Las expresiones de sabiduría popular

Se denomina expresiones de sabiduría popular a aquellas fórmulas fijas que conforman el bagaje de conocimientos de cada sociedad, por lo que varía en cada cultura. Están conformadas por los refranes, modismos, comillas coloquiales, y frases estereotipadas que revelan ciertas creencias y actitudes.

d) Diferencias de registro

Se entiende como registro a la variedad de la lengua utilizada en un contexto en particular. Así, se puede establecer las siguientes diferencias, según el nivel de formalidad:

- Solemne, por ejemplo: “Estimados estudiantes, les solicito que guarden silencio, por favor”.
- Formal, por ejemplo: “Estimados estudiantes, guarden silencio, por favor”.
- Neutral, por ejemplo: “Guarden silencio, por favor”.
- Informal, por ejemplo: “Cállense”.
- Familiar, por ejemplo: “Dejen de hacer ruido”.
- Íntimo, por ejemplo: “Ya no hablen”.

En el aprendizaje de una segunda lengua, se suele utilizar un registro neutral, el cual resulta más común entre los hablantes y que es aceptado, tanto en el ámbito formal como en el informal. Sin embargo, es importante que los aprendientes también tengan conocimiento de los demás tipos de registros.

e) Dialecto y acento

Según F. Moreno (2007), el dialecto y el acento conforman la variedad de la lengua utilizada en grupos específicos de la sociedad. Mientras que el primero hace referencia a un sistema lingüístico derivado de otro a partir de una concreta limitación geográfica, el segundo es el conjunto de las particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla de un grupo social. Así, hay ciertas expresiones, estructuras gramaticales, características vocales y de pronunciación, y signos no verbales que varían de acuerdo con los siguientes factores: la clase social, la procedencia regional, el grupo étnico, el grupo religioso, el grupo profesional, etc.

2.1.2. La competencia pragmática

Se entiende como competencia pragmática la capacidad del hablante para estructurar y ordenar sus mensajes o enunciados lingüísticos, haciendo uso de las diversas funciones comunicativas, según esquemas de interacción y de transacción que rigen la sociedad en donde se utiliza la L2 (M. García, 2005). Esta estructuración se plasma en la conversación como tipo de intercambio comunicativo oral, omnipresente en nuestra vida diaria y que implica que los participantes posean tanto una capacidad cognitiva para producir y comprender de forma inmediata los enunciados lingüísticos como una capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso. Por otro lado, según A. García (1995), la competencia pragmática implica el conocimiento por parte del aprendiente de los usos sociales y de la identidad compartida por los miembros de la comunidad de la lengua meta de estudio. De este modo, y relacionado con la competencia sociolingüística, el proceso de aprendizaje de una L2 implicaría también un proceso de socialización.

La competencia pragmática se clasifica en dos estrechamente vinculadas: competencia discursiva y competencia funcional.

a) La competencia discursiva

La competencia discursiva es la capacidad del estudiante de estructurar sus oraciones en secuencias coherentes, de acuerdo con los principios que rigen la lengua en cuestión. Así, tales principios o criterios de ordenación son los que se detalla a continuación:

- La pertinencia de los temas
- La secuencia “natural” (por ejemplo, de causa y efecto)
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función a la organización temática, coherencia y cohesión, ordenación lógica, estilo y registro, eficacia retórica, el principio de cooperación

- La organización del texto, que implica el conocimiento de las normas respectivas acerca de cómo se estructura la información en distintos tipos de situaciones, cómo se cuentan las historias y anécdotas, cómo se desarrolla una argumentación, cómo se elaboran, se señalan y secuencian los textos escritos, etc.

Como se puede ver, el logro de la competencia discursiva es imprescindible para establecer una interacción eficiente y eficaz.

b) La competencia funcional

Esta competencia hace referencia a la capacidad de utilizar la L2 en situaciones específicas para fines particulares. Así, puede utilizarse, por ejemplo, para mostrar acuerdo o desacuerdo, para expresar placer o desagrado, para persuadir a alguien de algo, para atraer la atención etc. Asimismo, esta capacidad es utilizada para identificar y estructurar discursos adecuados, de acuerdo con su tipo (descripción, comentario, explicación, argumentación, etc.). Por otro lado, la competencia funcional abarca también el uso de los esquemas de interacción que rigen en cada sociedad particular, por ejemplo, estructuras de petición/ ofrecimiento/ disculpa, saludo/ brindis, los turnos de palabra, etc. Según M. García (2005) y J. Pérez (2011), la conversación es, sobre todo, una construcción compartida entre interlocutores que producen un doble sistema de turnos: por un lado, los turnos de habla dotados de contenido referencial que facilitan el intercambio de información y, por otro, los turnos de apoyo que aunque carecen de contenido, tienen la función de comunicar al hablante el seguimiento y la participación en el acto comunicativo. Asimismo, en esta situación interactiva, interviene la manera como el hablante adecúa su discurso a su interlocutor y los ajustes conversacionales.

La importancia del desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática radica en el hecho de que, aunadas a las demás competencias, permiten el desenvolvimiento normal del alumno en la interacción que establezca con los nativos de la comunidad de la L2. Si bien en años anteriores, se consideraba que estas

competencias se adquirirían de manera natural por mera práctica, los enfoques actuales abogan por una enseñanza explícita o directa de todos los componentes que incluyen estas dos competencias, puesto que permite a los alumnos tomar conciencia del mecanismo conversacional, quienes devienen, así, analistas de su propio discurso, como afirma M. García (2005).

2.1.3. La competencia sociocultural

Cuando aprendemos una lengua extranjera entramos en contacto con las convenciones que rigen la comunicación en un nuevo grupo social, lo cual exige el conocimiento y el uso de los papeles sociales y la identidad social que comparten los miembros del nuevo grupo social al que accedemos. En este sentido, aprender a comunicarse es un proceso de socialización. (A. García, 1995, p.65)

La competencia sociocultural se entiende como la capacidad de establecer actos comunicativos, teniendo en cuenta los factores contextuales y socioculturales que enmarcan dicha situación comunicativa. Según Miquel (1997 citado en Sánchez y Santos, 2004), la competencia sociocultural está compuesta de los siguientes elementos que hacen posible el mutuo entendimiento de los hablantes de una comunidad determinada por representar saberes y presupuestos compartidos por ellos:

- Símbolos propios de la comunidad de la lengua meta de estudio
- Creencias e ideologías que gobiernan sus costumbres, rituales, conductas y modos de vida
- Modos de clasificación que se evidencian en las formas en que cada cultura organiza la realidad
- Las actuaciones, traducidas en hábitos y costumbres
- Las presuposiciones, las cuales son pautas inconscientes, creadas y compartidas por los miembros de un grupo sociocultural determinado

Ahora bien, como explicaremos en el siguiente apartado, esta competencia solo será un peldaño para alcanzar la denominada **competencia intercultural**, que representa, precisamente, uno de los ejes centrales del presente estudio.

2.2. La competencia intercultural

Tal como afirman Cañas (2005), González et al. (2010), Lorenzo-Zamorano (2007) y Moloney (2008), la competencia intercultural implica, por un lado, la concienciación intercultural, es decir, el conocimiento de creencias, valores y actitudes asociados con la cultura propia y ajena; y la sensibilidad intercultural, concebida como el entendimiento, respeto y aceptación de las diferencias culturales que determinan la capacidad necesaria para la resolución de conflictos comunicativos.

Sobre la base de las teorías de Byram y Fleming (1998), González et al. y el Instituto Cervantes (2006), creemos ineludible la siguiente secuencia de incorporación del componente intercultural, que debería ir desde la autoconsciencia y el conocimiento sociocultural hasta el desarrollo de habilidades interpersonales y actitudes interculturales:

- Conocimiento sociocultural, orientado a que los aprendientes aprendan todos aquellos eventos histórico- sociales, costumbres, ritos, tradiciones, ideologías, etc. que conforman la cultura en estudio, comparándolos con los suyos propios a través de la resolución de preguntas o casos de análisis y reflexión. Para tal efecto, el docente puede transmitir esta información como un recurso para el aprendizaje o para la práctica de una o más áreas de la competencia comunicativa, por ejemplo, la gramática y la expresión escrita.
- Comprensión de las costumbres y tradiciones de la cultura de la sociedad de arribo, de manera que se eviten los malentendidos, así como la emisión de juicios de valor basados en estereotipos

- “Saber hacer”, referido a la implicación por parte del aprendiente, en el sentido de ser consciente de los propios referentes culturales y relativizarlos para así evitar todo tipo de choque cultural
- El desarrollo de habilidades interculturales, a través del planteamiento de problemas o casos de discusión que impliquen que los estudiantes, preferentemente de manera grupal, lleguen a una solución o acuerdo
- La puesta en práctica de actitudes interculturales que permitan superar todo tipo de estrés cultural, así como actitudes negativas tales como la generación de estereotipos, prejuicios culturales, la intolerancia, etc.

En relación con el último aspecto mencionado, según Nikleva (2009), las clases de E/LE deberían trabajar los estereotipos como parte importante de un contexto sociocultural; no obstante, habría que evaluar los riesgos que suponen si se enfoca el análisis cultural sobre la base de los mismos. Por tanto, sería necesario desarrollar, primero, una actitud de reflexión crítica por parte de los estudiantes a fin de que identifiquen y juzguen los diversos estereotipos culturales imperantes en su medio.

La incorporación del componente intercultural en el aula de clases llevará al desarrollo de una competencia intercultural por parte de los alumnos de manera que puedan estar en la capacidad de interactuar sin ningún problema con cualquier persona, sin importar su origen sociocultural. Ello resulta necesario, especialmente, en aulas con estudiantes de distintos orígenes culturales (C. Moreno, 2007 y A. Muñoz, 1997).

2.2.1. El desarrollo de la competencia intercultural

Según Byram y Fleming (1998), resulta necesaria la consideración de las siguientes nociones fundamentales que determinan el desarrollo de la interculturalidad, tomando en cuenta que el logro de esta será producto del desarrollo progresivo de etapas de incorporación del componente intercultural en el aula de clases:

- a. **Movimiento hacia la congruencia mutua**, principio que se basa en la idea de que los participantes deben ser mutuamente conscientes y comprender la cultura del otro
- b. **Tendencias colectivas/ individuales**, a través del desarrollo de sentimientos de pertenencia a un grupo, la cooperación y la reciprocidad mutua
- c. **Adquisición de L2/ uso académico de L2 y cultura académica**, a partir de la cual la lengua es estudiada de manera conjunta con la cultura que la enmarca, desde el primer día de clases
- d. **Mantenimiento de la identidad**, que implica el grado de conciencia y valoración alcanzado por los aprendientes en relación con su propia cultura y otras, lo cual les permitirá utilizar su entendimiento, así como el conocimiento de diferentes culturas, con la finalidad de discutir sus diferencias y negociar un punto medio que ambas partes puedan aceptar

Para el logro de todas y cada una de estas nociones, el trabajo con los alumnos deberá ser progresivo, por lo cual todas las sesiones de clase tendrán que incorporar el componente intercultural, promover el respeto y la cortesía en el intercambio de opiniones e ideas respecto de temas polémicos, y cuestionar los estereotipos sociales y culturales. La competencia intercultural permitirá, por otro lado, que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para comunicarse efectivamente en diversos contextos interculturales, comprendiendo los patrones de interacción, así como las percepciones y expectativas de los demás.

A continuación, vamos a profundizar más en aquellos conocimientos o saberes que los alumnos deberán poseer para desarrollar una adecuada competencia intercultural, así como las denominadas destrezas y actitudes interculturales.

2.2.2. Los saberes y referentes socioculturales

Entendida la cultura como un saber adquirido, compartido, estructurado y diferenciado, podemos distinguir los tres ámbitos a los cuales hace referencia Riley (1989):

- a) **Saber qué**, relacionado a los conocimientos políticos, religiosos, ideológicos, históricos, geográficos, sociales que enmarcan la sociedad de arribo
- b) **Saber sobre**, referido a los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de la sociedad en cuestión
- c) **Saber cómo** actúa esa sociedad: sus comportamientos usuales, sus ritos y costumbres y por qué se conduce de esa manera

Según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001) y el Instituto Cervantes (2006), el “saber qué” y el “saber sobre” estarían conformados, principalmente, por los siguientes aspectos:

- a. La vida diaria, por ejemplo, los días festivos, las horas y prácticas de trabajo, las actividades de ocio, la comida y bebida (horas de comida, modales)
- b. Las condiciones de vida, por ejemplo, los niveles de vida, las condiciones de la vivienda, los acuerdos de asistencia social
- c. Las relaciones personales, por ejemplo, la estructura social y las relaciones entre sus miembros, las relaciones entre sexos, las estructuras y relaciones familiares, las relaciones entre generaciones, las relaciones en situaciones de trabajo, las relaciones de raza y comunidad, las relaciones entre grupos políticos y religiosos
- d. Las tiendas y establecimientos propios de la sociedad en particular, así como los medios de comunicación e información imperantes, los servicios provistos, la noción de ecología y medio ambiente
- e. Los valores, las creencias y las actitudes respecto de ciertos factores, tales como clase social, grupos profesionales, riqueza, seguridad, instituciones,

- tradición y cambio social, historia, minorías, identidad nacional, países, estado y pueblos extranjeros, política, artes, religión, humor
- f. El lenguaje corporal, los gestos y todos aquellos signos no verbales con un valor comunicativo y cultural, lo cual ya se vio con mayor profundidad
 - g. Las convenciones sociales, como la puntualidad, los regalos, los vestidos, las comidas, los tabúes, las despedidas
 - h. El comportamiento ritual, como las ceremonias y prácticas religiosas; el nacimiento, el matrimonio y la muerte; el comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas; celebraciones diversas, festividades, bailes, discotecas, etc.
 - i. Los referentes culturales que constituyen la razón de ser de la sociedad en particular referidos a los conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, economía e industria, sistema educativo, medios de transporte, medios de comunicación, religión y política lingüística), los acontecimientos y protagonistas que conforman la historia y relatos legendarios de la sociedad, y los productos y creaciones culturales, tales como la literatura, la música, la arquitectura, el cine, las artes escénicas y las artes plásticas

La adquisición de algunos de estos conocimientos socioculturales será el primer paso para desarrollar destrezas y actitudes interculturales.

2.2.3. Las destrezas y actitudes interculturales

Según Bertocchini & Constanzo (2008), así como González et al. (2010), y el Instituto Cervantes (2006), es imperioso considerar aquellos conocimientos y habilidades que llevan a la formación de juicios, opiniones, percepciones y actitudes respecto de los contenidos socioculturales. Para el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, será necesario que el acceso a los saberes culturales se produzca desde una concepción de pluralidad y multiculturalidad, a partir de la observación, la

interrogación, la reacción y el análisis sobre los contenidos presentados. Una vez que los alumnos sepan manejar y reaccionar ante los contenidos socioculturales impartidos, los cuales se detallaron en el apartado anterior, resulta relevante el desarrollo de sus habilidades y actitudes interculturales, proceso que deberá pasar por las siguientes etapas:

- a. Sensibilización e identificación de los conocimientos, percepciones y experiencias previas en relación con el material de entrada
- b. Observación y análisis de aquellos contenidos culturales que se les presenten
- c. Interpretación e interrelación de lo que han descubierto, en relación con sus conocimientos previos
- d. Comprensión y concienciación cultural, a través de las cuales los alumnos ajustan su interpretación, diferenciándola del código cultural propio que conllevará su comprensión y aceptación
- e. Empatía, a partir del desarrollo de la capacidad de “ponerse en el lugar del otro” y de razonar según sus referentes socioculturales

De este modo, habrá que considerar los saberes necesarios para alcanzar el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, para los cuales nos hemos basado en Bertocchini y Constanzo (2008) y el Instituto Cervantes (2006). En primer lugar, es necesaria la adquisición de un **saber cultural acerca de los conocimientos y referentes** mencionados en el apartado 2.2.2. Asimismo, se requiere un **saber-hacer cultural comportamental**, entendido como el dominio de procedimientos, aptitudes, prácticas, así como la capacidad para comportarse en diversas situaciones de la vida cotidiana y enfrentarse a los posibles problemas de comunicación que puedan surgir en las relaciones con los demás a partir de la asunción de un rol de intermediario cultural, capaz de gestionar conflictos y malentendidos. Finalmente, es necesario un **saber-ser cultural**, referido a todas aquellas disposiciones, motivaciones y creencias, valores y actitudes que influyen en la conciencia de la propia identidad, la percepción de sí mismo y de los demás, y que, definitivamente, contribuirá a la adopción de un comportamiento y actitud positivos hacia las otras culturas, a partir de la tolerancia a la

ambigüedad y la regulación de los factores afectivos como el estrés cultural, la desconfianza, el recelo, etc. La adquisición de estos tres saberes permitirá la formación de la competencia intercultural.

Luego de haber profundizado en las competencias a las que se orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua, procederemos a explicar el diseño del proceso de enseñanza- aprendizaje, tomando en cuenta la incorporación de todos los elementos previamente mencionados.

2.3. La planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua

En este apartado, nos centraremos en describir las pautas de organización del proceso de enseñanza- aprendizaje que el docente deberá contemplar, principalmente desde el enfoque comunicativo. Para ello, deberá tener en cuenta que la planificación de este proceso implica la flexibilidad de la misma, puesto que es labor del profesor ir verificando, sobre la marcha, si las estrategias y actividades planteadas están cumpliendo con los objetivos deseados y se ajustan a las características particulares del grupo de alumnos en donde son aplicadas. A continuación, explicaremos cada uno de los elementos que conforman la etapa de planificación.

2.3.1. Análisis de necesidades

Como se ha mencionado anteriormente, un enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas que posee una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural deberá tener en cuenta las necesidades, motivaciones e intereses que presenten los alumnos en los cuales se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua en cuestión. Sin embargo, dado que el proceso de planificación se debe dar antes de que inicien las clases, ello resultaría difícil, puesto que el docente aún no conoce las características del grupo de alumnos al cual le

corresponderá dirigir. En tal sentido, consideramos que habrá que tener en cuenta dos cuestiones importantes:

- a. La planificación no implica la realización de una programación curricular estática, pues deberá tener la flexibilidad necesaria que admita posibles modificaciones o reorientaciones en cualquier momento en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se esté llevando a cabo.
- b. En la medida de lo posible, el docente deberá realizar una investigación previa de las características de su futuro grupo de alumnos: edad, sexo, nacionalidad, ocupación, razones de arribo, etc. Las instituciones suelen tomar evaluaciones de entrada a los alumnos con algún dominio del castellano con la finalidad de ubicarlos en el grupo o nivel correspondiente, así que sería recomendable que el profesor tuviese acceso a tal evaluación para obtener información adicional referente a su dominio del castellano y a las ideas preconcebidas que pudieran manifestar sobre diversos tópicos, en caso la prueba haya sido de carácter subjetivo.

Según A. García (2000), el análisis de necesidades no deberá limitarse a obtener información **sobre** los alumnos sino también **de** ellos, y que se propicie espacios, a lo largo del desarrollo del curso, para que puedan intercambiarse entre los aprendientes opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende, reconociendo sus percepciones y aportes.

Por otro lado, según West (1994 citado en A. García, 1995), habría que definir los siguientes tipos de análisis:

- **Análisis de las situaciones- meta**, orientado al reconocimiento de aquello que el aprendiente necesita saber para desenvolverse de forma efectiva en una situación determinada
- **Análisis de las deficiencias** del alumno o análisis de la situación presente, que considera los posibles vacíos que pudiera demostrar el aprendiente en su

proceso de aprendizaje del castellano con la finalidad de retroceder en el avance del mismo o reforzar algunos contenidos

- **Análisis de las estrategias**, orientado al reconocimiento del nivel de conciencia que presenta el estudiante respecto de su propio proceso de aprendizaje, las estrategias que aplica y sus expectativas
- **Análisis de medios**, es decir, los recursos disponibles para el proceso de enseñanza- aprendizaje

El análisis de necesidades constituye el punto de partida que orientará el proceso de enseñanza- aprendizaje y permitirá establecer objetivos realistas del programa. Inicialmente, el docente deberá partir de las **necesidades objetivas** de sus alumnos teniendo en cuenta su grado de estudios, edad, lugar de origen, orígenes socioculturales, etc. Sin embargo, a lo largo del proceso de aprendizaje, surgirán las **necesidades subjetivas**, referidas a la percepción respecto del proceso de aprendizaje, así como a la nueva cultura, la motivación, el estilo de aprendizaje, etc.; y las **necesidades de aprendizaje**, que permitirán dar cuenta de aquellos contenidos que el docente deberá replantear o reforzar a partir de actividades motivadoras y dinámicas. Ahora bien, el análisis de necesidades se enmarca en una institución en particular, por lo que posiblemente se vea condicionado por las normas que la rigen, así como por la visión que el docente tenga sobre el curso, ligada a las percepciones de los alumnos sobre lo que se les está preguntando y aquello que deberán responder; sin embargo, todo ello no impide que el currículo sea flexible para adaptarse a los nuevos requerimientos y necesidades que puedan surgir. Es innegable, entonces, que los resultados del análisis de necesidades permitirán enfocar y redefinir adecuadamente los objetivos del programa, tema que trataremos en el siguiente apartado.

2.3.2. Planteamiento de objetivos

Según Llorián (2007), la formulación de los objetivos se fundamenta en el análisis de las necesidades del aprendiente y conforma la “brújula” que orientará el proceso de enseñanza- aprendizaje. Como señalamos en el apartado anterior, la consideración de

las necesidades de los aprendientes a lo largo de todo el proceso determinará la estabilidad, modificación o reformulación de los objetivos inicialmente planteados.

Un enfoque comunicativo orientado hacia una metodología de enseñanza basada en tareas supone que el logro de cada sesión de aprendizaje será la realización de una tarea determinada. Por otro lado, si regresamos a la idea inicial acerca de hacia dónde deberían ir orientados los objetivos, creemos que la enunciación de la conducta o actuación esperada permitirá clarificar mejor el propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que posibilitará la ilustración o descripción del comportamiento particular, objetivo y observable. En tal sentido, convendría que el docente plantee, como un requisito mínimo, los objetivos que se mencionan a continuación, los cuales deberían estar directamente vinculados:

- Del curso, nivel o etapa
- De cada sesión de aprendizaje
- De cada actividad y/o instrumento de evaluación

Los objetivos planteados por cada sesión de aprendizaje deben ser conocidos por los aprendientes, de manera que sepan de antemano la conducta esperable por parte de ellos y orienten sus esfuerzos a tal propósito (Llorián, 2007). Asimismo, permitirá al profesor recoger las impresiones y opiniones de los alumnos acerca de lo que se quiere lograr en ellos; ello le permitirá replantear o acomodar los objetivos según sus percepciones y opiniones.

2.3.3. Definición de la metodología

En conjunto con los otros aspectos correspondientes a la planificación, consideramos la definición de la metodología⁶ como una etapa de suma importancia

⁶ Se entiende metodología como el conjunto de técnicas y procedimientos lógicamente relacionados para conducir el aprendizaje del estudiante hacia determinadas competencias.

que influirá en el éxito o fracaso de un programa de enseñanza de una segunda lengua.

Según A. García (1995), la determinación de la metodología que guiará el proceso de enseñanza- aprendizaje proporcionará al profesor las claves necesarias para relacionar la dimensión de los fundamentos teóricos (principalmente, la concepción sobre la naturaleza de la lengua y la manera de enfocar el aprendizaje) con las actividades y las experiencias de aprendizaje que constituyen el eje de la práctica de clase. Así, toda planificación debería partir de un proceso reflexivo sobre la manera como la institución o el docente responsable concibe la educación y el aprendizaje de segundas lenguas, así como el planteamiento de estrategias que se aplicarán para tal propósito, tema que se profundizará en el apartado 2.3.6.

Según Llorián (2007), antes de plantear la metodología que se utilizará en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, el docente o diseñador del currículo deberá tomar decisiones respecto de los siguientes aspectos:

- a. **Grado de explicitud**, aspecto referido a la explicitación del contenido, competencia o habilidad que se buscará desarrollar a lo largo del proceso. Así, el docente deberá elegir si pretende programar sus unidades de aprendizaje basadas, por ejemplo, en la capacidad de investigación por parte de los alumnos, en la instrucción directa del docente o a través de la realización de tareas.
- b. **Rol del docente**, que hace referencia a la manera en que el profesor se comportará a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje frente a sus alumnos, considerándolo como facilitador, mediador, instructor, generador del clima necesario para el aprendizaje, etc.

- c. **Rol del alumno**, que complementa el punto anterior y hace referencia al modo de comportamiento esperable por parte de los alumnos, el cual podría ser pasivo o activo en la construcción de su propio aprendizaje.
- d. **Papel de los medios de enseñanza**, referido al modo, momento y frecuencia de inclusión de los distintos medios y recursos de los cuales el docente se vale para facilitar el aprendizaje de los alumnos (desde el enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas).
- e. **Papel de los textos**, referido al rol otorgado a todos aquellos textos orales y escritos que el docente utilizará como medio de enseñanza, pues estos pueden ser vistos como portadores de conocimiento o representar, en sí mismos, productos culturales como es el caso de las obras literarias y de la realia.
- f. **Papel de las tareas y las actividades** que pueden servir como medio para el desarrollo de los diferentes conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que conforman la competencia comunicativa o como fin en sí mismos.
- g. **Rol de la lengua materna del alumno y de la lengua meta**, en el sentido del grado de admisibilidad del uso de la lengua materna para ciertos procesos, como el planteamiento de ejemplos, actividades específicas o preguntas relacionadas con el tema de la clase, y momentos del programa de enseñanza, como la generación de saberes previos, la construcción de los conocimientos, la transferencia o la evaluación.

Adicionalmente, respecto de la definición de la metodología de enseñanza, creemos necesario que el docente considere también la manera como tratará los errores de los alumnos y las estrategias que aplicará en tal caso.

2.3.4. El tratamiento del error

Según manifiesta Moskowitz (1978), el tratamiento del error es otro aspecto que se relaciona con el desarrollo de la inteligencia emocional y con la generación de un clima de confianza en clase. Es necesario que el docente tenga cuidado en el modo como maneje estas situaciones, teniendo en cuenta que deberá ayudar a que los aprendientes adquieran la sensación de que su participación está contribuyendo al desarrollo de la clase y que, además, sea aceptada por sus demás compañeros.

Hay que considerar los siguientes tipos de errores en el aprendizaje de una segunda lengua (J. Muñoz, 1992):

- **Errores transitorios o de desarrollo**, que son los propios del estado en que se encuentre la interlengua y que son superables en la medida que el aprendiente presenta un progreso en su nivel de aprendizaje de L2. La superación de estos se da gracias a la continua formulación y verificación de hipótesis.
- **Errores fosilizables** son aquellos que perduran en varios estados de la interlengua debido, probablemente, a la complejidad o polisemia de la estructura en cuestión, por el alto grado de influencia y transferencia de la lengua de origen, o por la falta de interiorización de reglas parciales. El tratamiento de estos errores, al igual que en los anteriores, debe orientarse a la generación de espacios que posibilite al aprendiente a tomar conciencia del problema, analizando sus posibles causas, y orientándolo a la generación de nuevas hipótesis.
- **Errores fosilizados** son aquellos difíciles de superar pues se han fijado en la estructura lingüística configurada del alumno, quien ya ha conseguido un nivel de comunicación suficiente, por lo que no se siente motivado para seguir aprendiendo. Por su naturaleza intrínseca, estos errores no son corregibles, por lo que el interlocutor debe asumir una posición de tolerancia ante su emisión. No obstante, estos son muy difíciles de probar, pues el aprendiz podría hallarse en un estadio de estabilización muy prolongado. Pruebas de tipo longitudinal son

las que pueden apoyar la visión de fosilización como cese permanente, definitivo de aprendizaje.

Es evidente, entonces, la existencia de errores durante la emisión lingüística, por lo que el docente deberá decidir la manera y el momento en que realice la corrección respectiva, sin que ello deba limitar la tarea comunicativa planteada. Ahora bien, según Corder (1967), es importante diferenciar el error de la equivocación o falta. Estos últimos, producidos por factores de tipo coyuntural y afectivo (cansancio, distracción, ansiedad, estrés, etc.), no necesitarían una corrección en particular, pues el alumno deviene consciente de los mismos, generalmente, luego de su emisión.

Desde el enfoque comunicativo, el tratamiento del error en **la expresión oral** debe considerar, según Fernández en Carabela (2000), los siguientes principios: cuándo corregir, qué corregir y cómo corregir. En particular, es necesario tomar en cuenta los momentos oportunos para corregir los errores y centrarse en aquellos que puedan producir alguna distorsión del mensaje comunicativo o que sean fosilizables. Claro está, ello dependerá de los objetivos planteados por el profesor, así como de los contenidos estudiados.

Por otro lado, existen dos tipos de corrección:

- **La corrección inmediata**, ya sea directa o indirecta. Este tipo de corrección tiene la ventaja de permitir al aprendiente identificar el error cometido, en el momento en que ha sido producido; pero, a su vez, tiene la desventaja de provocar bloqueos o inhibiciones en los casos de producciones orales. Dado el caso, es necesario que el docente disponga de un conjunto de procedimientos o fórmulas de corrección directa (dar la forma correcta y hacer repetir, implicar a los compañeros, etc.) y de corrección indirecta (simular no haber comprendido, retomar la frase entera corrigiendo, pedir confirmación, etc.). Es indudable que la aplicación de uno u otro procedimiento dependerá, exclusivamente, de la situación de comunicación en la que se lleve a cabo.

- **La corrección en diferido**, dada con posterioridad a la emisión del error y que permite la fluidez en la expresión del alumno, pero con el riesgo de que este no sea consciente del mismo. En tal caso, el docente podrá hacer uso de las siguientes fórmulas: anotar los errores por escrito (en privado o en público, según lo crea conveniente), hacer pausas para la corrección, o proponer actividades o ejercicios de refuerzo destinados, precisamente, a superar los errores encontrados.

Un recurso muy utilizado y, a su vez, bastante efectivo es el uso de grabaciones (en el caso de producciones orales) con la finalidad de que en una etapa posterior, el aprendiente devenga consciente de sus propios errores, previo conocimiento y repaso de las reglas respectivas. Además, el uso de un cuaderno o diario de errores por parte de los aprendientes favorece el registro de la evolución y el progreso de las emisiones lingüísticas realizadas, lo que les facilitará la fundamentación del porqué se cometió el error determinado y la manera como superarlo. Es decir, el alumno tiene la oportunidad no solo de reconocer y fundamentar sus errores, sino de crear estrategias personales para superarlos (repetición, práctica, memorización, etc.).

En la **expresión escrita**, según Rigamonti en Carabela (1999), también deberemos considerar el qué, cuándo y cómo corregir. Así, según el autor, la corrección no deberá estar enfocada en corregir todos los errores, pues habrá muchos que aún no han sido explicados, los que podrían despistar más la atención del alumno, dejando de lado otras estructuras que deberá reforzar. Asimismo, la evaluación de la expresión escrita, en particular, debería ser resultado del progreso observado en las correcciones de los borradores realizados por sus alumnos y que finalizan en una producción final. Entonces, es necesario que la corrección y el *feedback* se realice cada vez que se proponga una tarea de comunicación escrita a los alumnos, dándoles la oportunidad de mejorar su trabajo cuantas veces sean necesarias, y archivando sus avances en un portafolio que, más bien, sí podría constituir objeto de evaluación luego de un período de tiempo. Asimismo, resulta importante que el profesor evite la realización de

actividades que puedan generar un clima de competitividad y, más bien, oriente su clase al desarrollo de ejercicios cooperativos, a partir de la valoración de la contribución individual en la ejecución del producto o tarea global solicitada.

2.3.5. Selección y organización de los contenidos

En el apartado 2.1., hemos descrito las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos, sobre la base del Marco Común de Referencia Europeo, dado que, en la realidad peruana no contamos con un diseño curricular del curso de castellano como segunda lengua y que establezca los lineamientos generales que contemplen las necesidades de nuestro contexto para el desarrollo de un curso o programa de este tipo. Es por ello que consideramos imperioso basarnos en un documento tal como el Marco de Referencia, así como el correspondiente Plan Curricular establecido por el Instituto Cervantes (2006) que nos brinde las pautas generales para incorporar los diferentes contenidos concernientes a las competencias comunicativa e intercultural, adaptándolos a nuestra propia realidad. Nos hemos basado en estos documentos por ser los más difundidos hoy en día y por permitir el diseño de un currículo que diversas instituciones de Europa y América Latina han tomado como modelo por representar un considerable esfuerzo en unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, como ya se mencionó en la primera sección del presente trabajo de investigación. Claro está, los conocimientos, destrezas y habilidades y competencias ahí descritos no deben verse como elementos separados, sino como un conjunto de aspectos que se interrelacionan entre sí y que determinarán el logro de una comunicación efectiva. Así, una sesión de aprendizaje podría estar compuesta por diversos tipos de competencias, orientadas todas hacia un mismo fin.

Por otro lado, el docente deberá tener en cuenta que hay ciertos contenidos que no se pueden separar respecto de otros, si se está basando en el enfoque comunicativo de enseñanza. Así, por ejemplo, creemos que la competencia lingüística no debería separarse de la sociolingüística y la pragmática, dado que todo acto de comunicación se lleva a cabo en un contexto determinado y que, de algún modo, influye sobre tal

proceso, de manera consciente o inconsciente. Así, como afirma Song (2011), poseer una buena competencia lingüística no implica que un estudiante sea un actor competente en la lengua meta y en la cultura.

Finalmente, resulta necesario mencionar que los contenidos planteados en la etapa de planificación podrían ser reorientados, reorganizados, ampliados o excluidos a lo largo del desarrollo del programa o curso según las demandas de los aprendientes y tomando en cuenta los criterios de priorización establecidos, así como los objetivos planteados por el docente.

2.3.6. Definición de estrategias y actividades

Concordamos con A. García (1995), quien considera que la noción de estrategia ⁷está relacionada, desde los conceptos centrales de la ciencia cognitiva, con la serialidad del pensamiento, su control consciente y su capacidad de autorregulación, lo cual implica una aplicación controlada de la estrategia seleccionada. Asimismo, esta conlleva la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta, es decir, sirve de medio o instrumento para un determinado fin. Por ende, se suele asociar con conductas controladas, conscientes, intencionales y con un propósito específico, que influyen en una o más áreas que conforman la competencia comunicativa.

Luego de haber definido la metodología sobre la cual se basará el desarrollo del curso o programa de enseñanza del castellano como segunda lengua, el docente deberá establecer las estrategias y las actividades que utilizará, dependiendo del componente comunicativo que desea reforzar. Ahora bien, es recomendable clasificar las estrategias que se utilizarán, por actividad comunicativa, tomando en cuenta el enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas. Cabe señalar que una misma estrategia puede ser aplicada en más de un ámbito comunicativo, de la manera

⁷ Desde nuestro enfoque, la estrategia es entendida como el conjunto de procedimientos, actividades o técnicas que emplea el maestro para dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje.

que una sola actividad pueda requerir más de una estrategia. Asimismo, creemos que los temas normativos como la gramática y la ortografía podrán incluirse en alguna de las actividades de comunicación, como la expresión escrita. Por otro lado, el elemento intercultural deberá constituir un eje transversal presente en todas las áreas.

2.3.7. Selección de recursos materiales

Los recursos son mecanismos que facilitan y apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Resulta necesario, entonces, que vayan alineados con los demás elementos que conforman la planificación del curso o programa. Así, los recursos pueden hacer referencia a los siguientes aspectos:

- El elemento humano (docente y alumnos)
- El tiempo destinado al curso y a cada sesión de aprendizaje
- El financiamiento, que posibilita la adquisición de los medios didácticos y de la ambientación necesaria para el adecuado desarrollo del proceso
- Los medios en los que se apoya el docente para llevar a cabo cualquiera de las etapas de la sesión de aprendizaje (pizarra, papelógrafos, retroproyector, plataforma educativa, etc.)
- Los materiales de enseñanza y de aprendizaje, tales como libros de texto, separatas, fichas de trabajo, etc.

En el presente apartado, nos ocuparemos de explicar los recursos materiales que el docente puede disponer y adaptar a las necesidades de la actividad comunicativa que desea proponer.

2.3.7.1. Características generales

Según Ezeiza (2007), los materiales de enseñanza- aprendizaje pueden ser considerados como mediadores culturales y pedagógicos que ejercen un importante papel en el proceso de aprendizaje de una L2 al hacer posible los siguientes aspectos:

- Contribuyen a entender la lógica del curso o programa.
- Permiten identificar los progresos de los alumnos.
- Facilitan la gestión del aula y del aprendizaje.
- Facilitan el aprendizaje autónomo.
- Facilitan el trabajo de los profesores al evitar explicaciones innecesarias
- Hacen posible la renovación curricular, al existir gran diversidad de materiales disponibles

Ahora, no hay que olvidar que los recursos materiales son solo un apoyo al docente, pues tal como menciona Ezeiza (2007), hay aspectos complejos del proceso de enseñanza- aprendizaje que no podrían abordar, tales como el control sobre los procesos, la orientación pedagógica, la interacción docente- alumno, el feedback, así como el uso del espacio. Todos estos elementos representan componentes netamente coyunturales. Como ya se mencionó anteriormente, será labor del profesor adaptar todos aquellos recursos de los que disponga a las características y necesidades propias de sus estudiantes.

Para finalizar este sub- apartado, nos parecieron muy interesantes algunos de los criterios de calidad⁸ que debería guiar la selección de los materiales educativos que propone Ezeiza y que, definitivamente, contribuyen al éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje. En este caso, la autora se ha basado, principalmente, en los libros de texto existentes en el mercado.

⁸ Elegimos los criterios de calidad presentados por Ezeiza (2007) por englobar de manera completa todas aquellas características que, desde el enfoque comunicativo, debería poseer un material de aprendizaje de una segunda lengua.

- a) **Accesibilidad**, referida a la facilidad de encontrar determinado contenido o competencia a desarrollar en el material, así como una adecuada organización lógica que se enmarque en la metodología de enseñanza y en las estrategias planteadas
- b) **Formato atractivo**, referido al aspecto estético (colores, diagramación, presentación...) que facilitarán la motivación en el aprendizaje
- c) **Autonomía**, es decir, la manera como el material contribuye a que el aprendiente tome decisiones sobre el modo de realizar una actividad. Asimismo, se refiere a la medida en que el material incorpora ejercicios destinados a desarrollar habilidades metacognitivas en los aprendientes.
- d) **Concienciación**, que se refiere a la inclusión de ejercicios que permiten el desarrollo de la sensibilización del aprendiente ante las características de la lengua meta, sus necesidades de uso, y los valores sociales y culturales que lo acompañan
- e) **Congruencia**, que alude al grado en que el material determinado se ajusta al perfil del alumno y responde a sus exigencias y necesidades
- f) **Contextualización**, que hace referencia al grado de vinculación con el contexto comunicativo y sociocultural que rodea al alumno. Así, el docente debería considerar si el material en cuestión facilita o no el desarrollo de habilidades interculturales al proporcionar un contexto adecuado a tal propósito.
- g) **Equilibrio**, de manera que ofrezca ejercicios y actividades que permitan el desarrollo de más de un componente de la competencia comunicativa, de acuerdo con los requerimientos establecidos al inicio del curso o programa.
- h) **Fondo afectivo**, referido al grado de implicación personal, social y cultural que exige del aprendiente, para lo cual los ejercicios planteados deberían ir no solo enfocados al aprendizaje de un contenido o capacidad determinados, sino a la generación de procesos reflexivos y metacognitivos
- i) **Innovación**, en la medida en que el material seleccionado responda a los últimos avances científicos, humanísticos y tecnológicos referidos a la educación y, en particular, a la enseñanza del castellano como segunda lengua

- j) **Integración** de los contenidos o competencias con otras áreas de aprendizaje y con lo intercultural que se pretende desarrollar en los aprendientes
- k) **Motivación**, a través de mecanismos presentes en el material que, en el enfoque comunicativo e intercultural de enseñanza de segundas lenguas, influyen positivamente en las creencias y actitudes de los aprendientes, en particular, respecto de la cultura de la lengua meta de estudio y a otras culturas a nivel general
- l) **Organización**, que se refiere a la estructura interna del material que hace que este sea coherente y ordenado
- m) **Orientación y asistencia** a la labor desempeñada por el docente
- n) **Relevancia**, pues deberá responder a los intereses y necesidades de los alumnos en el contexto donde sea aplicado
- o) **Rigor**, dado que deberá contener información real sobre el sistema lingüístico, así como una visión objetiva sobre la sociedad y la cultura de la lengua meta de estudio
- p) **Significatividad comunicativa**, dado el grado de autenticidad del material y la manera como responde a las necesidades comunicativas reales de los alumnos
- q) **Temporalización**, que se refiere a la posibilidad de organizar las actividades planteadas de modo flexible a la duración establecida en cada una de ellas y al tiempo requerido

Desde esta perspectiva, si bien el uso de un libro de texto podría facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje al presentar una secuencia lógica de los contenidos, creemos importante la presencia de recursos adicionales con el fin de reforzar aquellos aspectos que el material no pudiera cubrir. Además, habrá que considerar que los libros de texto no siempre se ajustan al contexto sociocultural en donde son utilizados ni a las características de los alumnos y sus diferentes niveles de competencia.

2.3.7.2. Los recursos utilizables

En este apartado, haremos referencia a algunos recursos de enseñanza-aprendizaje que pueden ser utilizados por el docente, los cuales, por ser propios de nuestra realidad, no solo facilitarán la adquisición de habilidades comunicativas, sino también el desarrollo de la competencia intercultural.

a) Los diccionarios de español

En 1994, según Torres (1994), el uso del diccionario en el aula de castellano como segunda lengua debería ser racional, es decir, utilizarse con mesura solo en los casos en que sea necesario para comprender el sentido de una situación comunicativa. Y esto debe ser así porque se corre el riesgo de que los alumnos devengan dependientes respecto de este recurso y originar un posterior sentimiento de frustración que genere el cansancio producido por el constante recurso al diccionario. A fin de evitar tal recurrencia, sería necesario que el docente desarrolle en sus alumnos ciertas estrategias de comprensión lectora que les permitan superar sus limitaciones en la lectura de textos sin la necesidad de usar este recurso. De este modo, identificar el sentido contextual de un término, por ejemplo, permitiría que el estudiante tenga una noción del significado de dicho vocablo sin necesidad de recurrir al diccionario.

b) La prensa escrita

Según Soler- Espiauba (2006), la utilización de la prensa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua representa un papel motivador, ya que las noticias locales suelen despertar el interés de los aprendientes. En este sentido, el docente podrá seleccionar aquellas noticias que permitan el intercambio de opiniones entre los alumnos y que tengan algún trasfondo cultural fomentando, así, la adopción de diferentes puntos de vista.

c) **La radio y la televisión**

La radio y la televisión, particularmente en nuestro contexto, incluyen, en su programación, una gran variedad de espacios: noticias, humor, cocina, de consejería, entrevistas, farándula, deporte, política, turismo, documentales, etc. Así, estos recursos representan una fuente inagotable de material e información que el docente podrá utilizar a través de estrategias diversas para desarrollar la comprensión oral de los alumnos, además de otras habilidades comunicativas desde una perspectiva intercultural. Además, permitirá la propuesta de ejercicios de reflexión y crítica sobre la manera como la sociedad en cuestión está concibiendo distintos aspectos de la realidad.

d) **La publicidad**

La publicidad es parte de la sociedad y simboliza una visión del mundo, así como las necesidades actuales de la misma. En tal sentido, su uso puede resultar realmente valioso para el análisis del contenido que se desea transmitir, así como de los valores subyacentes a esta. Por otro lado, el lenguaje utilizado en este tipo de recurso suele ser connotativo, con grandes posibilidades para el desarrollo de habilidades pragmáticas.

e) **Imágenes y fotos**

El uso de fotos e imágenes hace posible la descripción y el análisis de situaciones, personajes y acciones representadas en ellas, es decir, propicia la identificación de las ideas expresadas por el autor (nivel denotativo) así como las implícitas, por lo que brinda una posible interpretación al conjunto de elementos observados (nivel connotativo). Una selección adecuada de fotos e imágenes puede dar lugar al planteamiento de actividades de discusión y de debate, ejercicios de escritura de textos descriptivos o de artículos de opinión, creación de historias a partir de lo observado, entre otros. Asimismo, es recomendable propiciar actividades destinadas a identificar las similitudes y/o diferencias entre dos o más imágenes presentadas.

f) **La música**

La música puede ser usada también como un recurso de apoyo, altamente motivador en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, se puede hacer uso de esta, ya sea como un medio de relajación durante alguna actividad que estén realizando los aprendientes, o como un recurso orientado al desarrollo de alguna competencia en particular. En relación con la música, el uso de canciones también resulta un recurso valioso, al hacer posible el desarrollo de diversas competencias: la de expresión oral, si se desea mejorar la pronunciación de los alumnos; la de comprensión oral, para identificar el sentido de la canción y las ideas que transmite; la comprensión escrita, en caso la canción sea facilitada también en un medio físico que permita su lectura; y la expresión escrita, si se propone algún ejercicio posterior a la actividad de escucha, por ejemplo, la creación de una canción similar.

g) **El cine, el teatro y la literatura⁹**

El cine, el teatro y la literatura forman parte del bagaje cultural que caracteriza cada sociedad, pues reflejan elementos contextuales y socioculturales muy valiosos frente a los que los alumnos habrán de reaccionar, reflexionar y dar su opinión crítica al respecto, relacionándolos con los de su sociedad. De hecho, según los resultados de la investigación realizada por Porto (2013), en particular, la lectura y posterior análisis de obras literarias pueden constituir un excelente recurso para desarrollar la competencia sociocultural de los estudiantes.

Existen algunas variables que podrían influir en la manera como los estudiantes reaccionen frente a algunos de estos recursos, como por ejemplo, la cultura de procedencia de los aprendientes y su concepción sobre ciertos aspectos referidos al género, la religión, la política, los derechos humanos, etc.; su edad; las experiencias

⁹ Estos recursos, junto con la publicidad, la prensa, el radio y la televisión, resultan especialmente valiosos, sobre todo, para trabajar las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural de manera paralela a la formación de una competencia lingüística.

previas de aprendizaje; el nivel de dominio de la lengua, etc. Por otro lado, la literatura, en particular la narrativa, nos proporciona una gran cantidad de ejemplos que permiten acceder a descripciones de gestos y de comportamientos e interpretarlos.

h) **El Internet y las nuevas tecnologías**

Es indiscutible que el Internet representa también una fuente inagotable de recursos de enseñanza- aprendizaje y al cual, probablemente, los alumnos tengan acceso de manera frecuente, sobre todo los más jóvenes. A partir del uso del Internet, el docente tiene la opción de proponer actividades orientadas a la investigación sobre un tema sociocultural determinado, lo que facilitará el desarrollo de habilidades de investigación y comprensión escrita en los alumnos. Este podrá incentivar, asimismo, su expresión escrita a partir de la realización de artículos de opinión, por ejemplo, acerca de la información encontrada y que implique un cierto nivel de reflexión y crítica.

Por otro lado, las nuevas tecnologías hacen alusión a todos aquellos recursos electrónicos de los que el docente dispone para hacer más atractiva y dinámica su clase, a través del uso de plataformas virtuales, software especializado, foros de debate, chats de conversación, wikis, blogs, etc. Según Cal, Núñez y Palacios (2005), el uso de estas nuevas tecnologías posibilita el desarrollo de habilidades metacognitivas, el trabajo en equipo y ciertas actitudes básicas de interacción: aprender a dialogar, ser flexibles y saber adaptarse. Según los autores mencionados, los alumnos de L2 deben lograr un dominio de la lectura tanto textual como audiovisual y multimedia. Al respecto, resulta importante lo manifestado por la Unesco (2004) sobre la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, dado que permite el entrenamiento en la L2 aún fuera del aula, es decir, la situación de enseñanza- aprendizaje puede extenderse más allá del contexto formal, espacial y temporal. Así, coincidimos con Duque de la Torre, Juan y Ortín (2008) en que el uso de una plataforma *e- learning* permite la flexibilidad en un curso de enseñanza de castellano como segunda lengua en cuanto a tiempo y modalidades de aprendizaje, considerando la existencia de un tutor que facilitará el autoaprendizaje y, por ende, la autonomía.

i) Fichas de trabajo

El docente podrá hacer uso de fichas¹⁰ para incentivar la realización de diferentes actividades, como la estructuración de una narración sobre la base de los fragmentos proporcionados de manera desordenada, el establecimiento de relaciones entre términos (por ejemplo, sinónimos); etc.

A lo largo de este apartado, hemos descrito algunos de los recursos que el docente puede utilizar como apoyo para el desarrollo de su clase de castellano como segunda lengua desde el enfoque comunicativo de la didáctica de segundas lenguas. Habrá que considerar la existencia de muchas otras posibilidades y modos de aplicación de las estrategias planteadas con la finalidad de llevar a cabo una sesión de clase interactiva y dinámica.

2.3.8. La evaluación

Como fase final de la planificación, el docente¹¹ habrá de establecer la modalidad de evaluación, los indicadores que se evaluarán y los instrumentos que se utilizarán para tal propósito, de manera que se cumpla con los objetivos establecidos desde el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas. Claro está, todos estos elementos pueden variar en la marcha, dependiendo de las características del contexto y del grupo de alumnos en particular.

Según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), la evaluación es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de una lengua. En un curso o programa de enseñanza de una segunda lengua, la evaluación implica identificar no solo el nivel de dominio de la lengua alcanzado por los

¹⁰ Este recurso se encuentra directamente vinculado con una visión constructivista de la enseñanza.

¹¹ El establecimiento de los parámetros vinculados con la evaluación dependen del docente en consonancia con los principios de la institución en donde labora.

alumnos, sino la eficacia del método y materiales concretos, la calidad del discurso producido a lo largo del programa, el grado de satisfacción del docente y de los alumnos, entre muchas otras variables. Es incuestionable que todos estos aspectos serán reconocidos gracias al análisis de necesidades realizado por el profesor a lo largo del desarrollo del curso. Sin embargo, en este apartado, nos basaremos en la evaluación como identificación del nivel de dominio de la lengua alcanzado por los alumnos, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo e intercultural. Así, creemos necesario que la evaluación tome en cuenta tres aspectos básicos de la competencia comunicativa: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Resultan bastante interesantes las consideraciones expresadas por Masello (2002) acerca de las razones por las que debemos evaluar. A continuación, presentamos algunas de ellas:

- a) Para realizar un seguimiento del progreso alcanzado
- b) Para alentar a los alumnos a través de la identificación de sus propios avances
- c) Para identificar dificultades en el aprendizaje de sus alumnos y, así, aplicar las estrategias correspondientes
- d) Para descubrir los logros de los aprendientes en relación con los contenidos de enseñanza revisados en clase
- e) Para ubicar estudiantes en cursos o niveles específicos según el dominio de la lengua alcanzado
- f) Para descubrir el nivel de dominio de la lengua de los alumnos con la finalidad de adaptar el currículo a sus propias necesidades

Es evidente la importancia de la labor del docente en hacer de la evaluación una actividad agradable, continua y necesaria que no provoque sentimientos negativos en los alumnos, sino que, más bien, se oriente a crear un clima de confianza en el que se enfatice el progreso individual de cada uno.

A continuación, procederemos a describir los tipos de evaluación orientados a medir e identificar el dominio de los aprendientes acerca de la lengua meta de estudio, las consideraciones que habrá de tenerse en cuenta en la medición de cada una de las habilidades comunicativas, así como algunos instrumentos utilizados para tal propósito.

2.3.8.1. Tipos de evaluación

En la enseñanza del castellano como segunda lengua, existen diversas clasificaciones realizadas por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001) acerca del modo, objetivo y frecuencia en que se realiza una evaluación¹². Veamos, a continuación, algunas de ellas.

a) Evaluación del aprovechamiento/ evaluación del dominio

La evaluación del aprovechamiento se orienta a identificar el progreso alcanzado por los alumnos acerca de lo que se ha enseñado, y se da en la frecuencia que el docente establezca (semanal, mensual, bimestral...). La evaluación de dominio, por otro lado, intenta reconocer las competencias que posee el alumno, según sea la manera como las aplique a situaciones propias del mundo real. Este tipo de evaluación suele darse a modo de diagnóstico, antes de iniciar el curso o programa, o al finalizar este.

b) Evaluación continua/ evaluación en un momento concreto

La evaluación continua, altamente recomendada en el tipo de enfoque con el que estamos trabajando, es la que realiza el docente a lo largo del desarrollo del curso, a partir de las tareas comunicativas planteadas, los trabajos y los proyectos realizados en clase. La evaluación en un momento concreto, por otro lado, consiste en otorgar una calificación determinada y tomar decisiones sobre la base de un examen u otro tipo de evaluación, dado, generalmente, al inicio o al final de un curso.

¹² El tipo de evaluación que se elija en cada momento de enseñanza- aprendizaje depende, en gran medida, de la naturaleza del proceso de enseñanza- aprendizaje, así como de los objetivos propuestos.

c) Evaluación formativa/ evaluación sumativa

La evaluación formativa puede concebirse como un proceso continuo de recogida de información acerca del alcance del aprendizaje obtenido por los alumnos, así como los aspectos fuertes y débiles con la finalidad de adaptar el currículo a las necesidades identificadas en los estudiantes. La evaluación formativa implica, entonces, la retroalimentación por parte del docente. Por otro lado, la evaluación sumativa se da como resultado final del curso, orientada a identificar el dominio lingüístico alcanzado por los alumnos, así como su nivel de aprovechamiento.

d) Evaluación directa/ evaluación indirecta

La evaluación directa se realiza en el momento mismo en que se está realizando la tarea o actividad comunicativa planteada, por ejemplo, durante la realización de un debate. La evaluación indirecta, por el contrario, utiliza un instrumento específico que evalúa habilidades comunicativas a partir del planteamiento de situaciones hipotéticas.

e) Evaluación subjetiva/ evaluación objetiva

La evaluación subjetiva implica una valoración del profesor en el momento de calificar la actividad planteada referida, particularmente, a la calidad de la misma. Por otra parte, la evaluación objetiva supone la aplicación de una prueba indirecta en la cual los ítems admiten solo una respuesta correcta.

Ahora bien, es difícil despojar de toda subjetividad a los instrumentos de evaluación que apliquemos, pues siempre intervendrá nuestra perspectiva, sobre todo, si nos basamos en el enfoque comunicativo en el que la evaluación debe darse de manera continua y con un carácter, principalmente, formativo.

f) Heteroevaluación/ autoevaluación

La evaluación realizada por otras personas hace referencia a las valoraciones otorgadas por el docente o por sus compañeros referente al producto elaborado por el aprendiz. Por otra parte, la autoevaluación alude a las valoraciones del alumno respecto de su propia producción. Cabe señalar que, a fin de que el proceso de autoevaluación se lleve a cabo de la manera más objetiva posible, es necesario el planteamiento de descriptores claros por parte del docente.

Según el tipo de evaluación que el docente elija en su programación, deberá seleccionar el instrumento requerido para tal propósito, el cual puede ser validado nacional o internacionalmente, o elaborado por él mismo.

2.3.8.2. Evaluación de las competencias comunicativa e intercultural

Es importante que el docente determine aquellos criterios e instrumentos necesarios para evaluar la adquisición de cada una de las habilidades y destrezas que hacen posible el logro de una competencia comunicativa, teniendo en cuenta la necesaria interrelación entre ellas. Sobre la base de las ideas expuestas por Carroll (1980 citado por Bordón en Carabela, 2000), la evaluación de la **competencia oral** debería incluir los siguientes rasgos de la lengua que permitirán definir los niveles de actuación:

- **Tamaño**, es decir, la cantidad de lengua que el alumno es capaz de entender y producir
- **Complejidad**, consistente en la capacidad para desenvolverse cuando se producen cambios bruscos en la conversación o ante la existencia de interferencias externas
- **Rapidez**, es decir, la velocidad con la que se puede hablar
- **Flexibilidad** para adaptarse a diferentes voces y acentos, así como para reconocer tonos y actitudes a través de la expresión

- **Precisión**, es decir, el dominio que se tiene del código formal
- **Adecuación**, o sea, la capacidad para entender y utilizar la lengua contemporánea con la variedad apropiada a la situación concreta
- **Independencia**, entendida como el grado de necesidad de aclaraciones o ayudas del interlocutor
- **Vacilación**, es decir, el tiempo que se requiere para iniciar la actuación y la frecuencia de vacilaciones al desempeñarla

Por otro lado, para la evaluación de la **expresión escrita** habrá de considerar el planteamiento de criterios claramente definidos, acordes con el objetivo de tal proceso, así como con los temas avanzados en el curso. Según Cassany (2005), los criterios que se deberían tomar en cuenta en la evaluación del discurso escrito son los siguientes:

- **Adecuación**, es decir, la relación del discurso con los parámetros del contexto, por lo cual tiene un carácter pragmático que implica el adecuado uso de las convenciones establecidas del género correspondiente y la elección de la variante dialectal y del registro, apropiados a la situación
- **Coherencia**, referida a la selección y organización de la información necesaria que aporta el texto, haciendo uso de secuencias discursivas y de una determinada lógica en la estructura
- **Cohesión**, referida a la interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto, que incluye el uso de variados procedimientos gramaticales de enlace y conexión, la presencia de pronombres anafóricos y deícticos, la utilización de conectores discursivos y el uso de signos de puntuación variados
- **Corrección o gramática**, según las normas de ortografía, morfología y sintaxis
- **Variación o estilo**, como categoría que se refiere al uso de un léxico diverso y preciso, la utilización de una sintaxis madura, el uso de diversos recursos estilísticos, entre otros

En la evaluación de las producciones escritas, es necesario que el docente tome en cuenta también el género discursivo solicitado y el grado de familiaridad que los alumnos tengan respecto de este.

Ahora bien, según Cassany, tanto para la evaluación de la **comprensión oral** como de la **escrita**, el docente deberá basarse en los siguientes principios:

- Incluir muestras de habla auténtica, tanto en las actividades durante el desarrollo del curso como las que se dan con fines evaluativos
- Considerar los componentes sociolingüísticos y pragmáticos presentes. La evaluación de la comprensión deberá orientarse a identificar no solo el grado de dominio de comprensión lingüística de la emisión o texto presentado, sino otros factores que determinan la comprensión de los actos comunicativos: cambios abruptos de conversación, turnos de palabra, uso de expresiones idiomáticas y modismos, uso de normas de cortesía, uso de signos de comunicación no verbal, etc.
- Los conocimientos previos de los alumnos, tanto acerca del género del texto como de la temática incluida en este
- Los tipos de actividades solicitadas y su relación con otras áreas comunicativas
Si el docente desea evaluar también, por ejemplo, la expresión escrita en sus estudiantes les podría solicitar que hagan un resumen del texto leído o escuchado. Ello dependerá de los objetivos planteados por él.
- La selección de textos o audios, que deberá contemplar los siguientes aspectos: el nivel cognitivo del aprendiente, las áreas temáticas de las que trate el texto y en qué medidas estas presentan un trasfondo cultural, las destrezas lectoras implicadas en la interpretación del texto, la dificultad lingüística y el tamaño del texto.

En relación con la evaluación de **la competencia intercultural**, hemos tomado en cuenta la propuesta del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), cuyos criterios son los siguientes:

- La asimilación de los saberes y los referentes culturales
- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera
- La sensibilidad cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas

Ciertamente, la evaluación de esta competencia podría ir asociada con el desarrollo de alguna habilidad en particular, ya sea de expresión oral/ escrita o de comprensión oral/ escrita. Además, según afirmó Baralo y Estaire (2011), la valoración de esta competencia debe considerarse en conjunto con las dimensiones sociolingüística y pragmática, puesto que se manifiestan paralelamente a partir de las interacciones que los aprendientes ejerzan con los hablantes de la comunidad meta y la manera como las creencias, tradiciones, valores y patrones de una sociedad se ven reflejados en sus producciones o presunciones.

Luego de haber detallado algunas consideraciones clave en el proceso de evaluación de la competencia comunicativa, resulta necesario identificar y seleccionar los instrumentos de evaluación que se adapten mejor al objetivo pedagógico planteado.

2.3.8.3. Instrumentos de evaluación

Como afirman Aguado- Orea y Baralo (2007), antes de determinar si un estudiante ha alcanzado un nivel o competencia determinados, es necesario considerar los instrumentos que permitirán corroborar el cumplimiento de los parámetros previamente establecidos; de ahí, la importancia de que sean diseñados pensando en su nivel de representatividad y validez, y hasta qué punto medirán realmente aquello que se pretende valorar. En este apartado, señalaremos algunos de los instrumentos o

técnicas de evaluación de la competencia comunicativa que pueden aplicarse, según el Enfoque Comunicativo de enseñanza de segundas lenguas.

a) La prueba o examen

Desde una perspectiva comunicativa, el examen deberá atender a la situación y los objetivos de la evaluación, así como los contenidos, ítems y procedimientos de corrección que contendrá. En el análisis de la situación de la evaluación, se deberá reflexionar acerca de todos aquellos factores intervinientes en tal proceso, tales como el tipo de institución, los recursos humanos y materiales necesarios, el objetivo de la evaluación, y las características de los destinatarios (edad, motivación, formación). Asimismo, habrá de considerarse el tipo de examen que se aplicará (de logro, de dominio, de nivel o ubicación, de diagnóstico). Resulta importante señalar que el examen puede ser oral y/ o escrito, y, en cualquiera de los casos, los ítems deben estar adecuadamente planteados, orientados a medir específicamente lo que se requiera (Prati, 2007).

b) Cuestionarios y entrevistas

Los cuestionarios y entrevistas a los alumnos nos brindan un insumo valioso sobre las opiniones de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje, sobre la lengua meta de estudio y la cultura que la contextualiza. Es decir, estos instrumentos permiten evaluar, principalmente, la manera como se está llevando a cabo el curso o programa, desde la perspectiva de los aprendientes, sus motivaciones y necesidades. Según A. García (1995), los cuestionarios deberán adecuarse al grado de comprensión y expresión de los estudiantes, de manera que las respuestas obtenidas sean válidas y nos proporcionen los datos que realmente queremos obtener.

c) El diario y el portafolio del alumno

El diario incluye todos los comentarios sobre las actividades realizadas en clase y sobre lo que se ha aprendido en una tarea o unidad determinada. Por su parte, el portafolio del alumno es utilizado para archivar una selección de los productos que

haya generado y que hayan contribuido a su aprendizaje, acompañados de un comentario personal, y con las correcciones del docente incluidas, así como la ficha de registro de errores, en caso se haya propuesto esta actividad. Estos instrumentos permiten identificar el grado de evolución que posee cada alumno en particular, así como detectar las estrategias aplicadas para mejorar sus puntos débiles. Cabe mencionar que el diario puede ser utilizado también por el docente a fin de anotar y comentar sus propias impresiones sobre el desarrollo del curso.

d) La observación de clase

La observación y el análisis de la dinámica de las clases pueden darse tanto por parte del docente como de los alumnos. Así, estos últimos pueden tomar notas sobre lo que ocurre en clase durante el desarrollo de una tarea determinada, sobre los aciertos y fallos de sus compañeros de clase, sobre una situación en particular con la finalidad de llevar a cabo, al final, una puesta en común. Por otro lado, el docente puede realizar, también, observaciones de clase orientadas a identificar diversos aspectos del contexto de enseñanza- aprendizaje: el grado de participación de sus alumnos, su grado de integración e involucramiento en las actividades, los estereotipos y prejuicios presentes, la presencia o ausencia de valores interculturales, el grado de motivación de los estudiantes, la interacción establecida entre ellos en una situación espontánea o recreada, entre muchas otras variables.

Ahora bien, la observación de clase es una técnica que puede registrarse a través de diversos instrumentos, según el tipo de información que se desee obtener: guía de observación, anecdotario, registro de participación, lista de control, entre otros.

e) Organizadores y sintetizadores

La realización de mapas conceptuales, diagramas de flujo, sociogramas, mapas semánticos, resúmenes, entre muchas otras posibilidades, brindan al docente un instrumento valioso de evaluación que se orientaría a medir, principalmente, aspectos determinados de la expresión escrita y/o la comprensión lectora.

f) Las actividades de creación libre

Las actividades de creación libre tales como la redacción de ensayos, artículos, narraciones, argumentaciones, etc., también representan un poderoso instrumento para medir, particularmente, la expresión escrita ligada a los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos. Lo que sí es necesario es que el docente establezca, de manera clara, los criterios de evaluación que tomará en cuenta, los cuales deben ser conocidos por los estudiantes.

Luego de un análisis exhaustivo sobre el tema que se ha desarrollado en este capítulo, consideramos que el logro de la competencia comunicativa debe ser el objetivo central del proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua, ya que involucra distintas competencias referidas al dominio del idioma y a su desempeño adecuado en un contexto sociocultural determinado. De este modo, abarca la competencia lingüística, la cual se subdivide en léxica, gramatical, semántica, fonética, ortográfica y ortoépica, además de las competencias sociolingüística y pragmática. También, se relaciona directamente con la competencia intercultural. En conjunto, todas estas competencias posibilitan una adecuada interacción y entendimiento con los hablantes nativos de la lengua meta de estudio. Por otro lado, en el contexto formal de enseñanza del castellano como L2, desde un enfoque comunicativo de enseñanza, se debería tener en cuenta el perfil del alumno, sus necesidades e intereses para que, a partir de ello, el docente pueda definir explícitamente la metodología que se empleará y todo lo que ella comprende (estrategias y procedimientos didácticos, recursos y materiales, roles del profesor y del alumno, selección y organización de contenidos, criterios e instrumentos de evaluación, etc.).

El objetivo de este capítulo ha sido el de describir las nociones metodológicas sobre la enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua desde el enfoque comunicativo, las cuales han permitido respaldar nuestro trabajo de investigación.

TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se realizará el análisis y discusión de resultados de los tres casos de estudio correspondientes a la institución A, institución B e institución C. Para ello, se ha considerado pertinente seguir el mismo esquema de presentación en los tres casos, lo que permitirá, posteriormente, la comparación de los aspectos más resaltantes, y la identificación de sus similitudes y diferencias principales.

CAPÍTULO I: CASO A

Antes de analizar y discutir los resultados del presente trabajo de investigación, vamos a señalar algunas características de la institución A. El colegio está ubicado en una zona residencial de La Molina y se encuentra a cargo de un director británico apoyado por un director peruano. Además, está compuesto por tres niveles: Inicial (2-6 años), Primaria (6-12 años) y Secundaria (12-18 años). El 25% de los docentes son extranjeros y casi la mayoría es de origen británico.

El programa curricular intenta asociar los sistemas educativos británico y peruano. Así, la institución no solo se basa en el currículo nacional, sino también en los programas de la Organización del Bachillerato Internacional y de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), en donde la educación se brinda tanto en inglés como en español, y el francés es un idioma adicional que se enseña a los alumnos a partir de los 11 años.

Ahora bien, los alumnos extranjeros que no dominan el castellano asisten a un curso de apoyo de español, en lugar de la materia habitual de Comunicación, al cual acuden de manera irregular (una o dos sesiones a la semana de las cuatro o cinco que están programadas). Los docentes a cargo son, mayormente, del Departamento de Español de la institución. Sin embargo, según su jefa, en los casos en que no hay disponibilidad por parte de estos profesores, algún docente hispanohablante de cualquier curso de letras asume esta labor. No obstante, la responsabilidad directa de la realización de estas clases está a cargo de ella.

En el presente trabajo de campo, los siete alumnos participantes estuvieron a cargo de una misma profesora del Departamento de Español y se encontraban agrupados por su grado de estudios a fin de que pudiesen coincidir en su horario:

Grupo 1 (1ro. y 2do. de secundaria): Mary y Theo

Grupo 2 (3ro. de secundaria): Joseph, Alberto y Sandy

Grupo 3 (4to. de secundaria): Peter y Ana

1.1. El docente

Según A. García (2000), y Williams y Burden (1999), la figura del docente es un factor fundamental que garantiza el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, por lo que se han tomado en cuenta los cuatro aspectos considerados en el marco teórico: a) el grado de preparación, b) las características personales, c) la relación con sus alumnos, y d) sus creencias y presuposiciones acerca de sus alumnos, la lengua de estudio y su didáctica. Para ello, nos hemos valido de la información recogida de la entrevista que se le aplicó, así como de las observaciones de clase realizadas.

1.1.1. Formación académica y profesional

La profesora a cargo de los tres grupos de español es de nacionalidad peruana y su edad aproximada es de 50 años. Según la entrevista realizada, ella manifestó haber estudiado dos carreras: Lingüística y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú y Educación en la universidad Cayetano Heredia. Además, cuenta con 18 años de experiencia en la enseñanza del español y 2 años enseñando en la institución A. Cabe señalar que la docente es egresada de una maestría en Enseñanza del castellano a través del Funiber (Fundación Universitaria Iberoamericana) en colaboración con el Instituto Cervantes y cuyo título es otorgado por la Universidad Internacional Iberoamericana.

Según los datos presentados, a nivel de estudios y de experiencia, la docente cuenta con los requisitos profesionales y un grado de preparación necesario para dictar un curso como este. Por otra parte, en cuanto a sus características personales y su nivel de motivación para enseñar español, se observa que esta es, especialmente, intrínseca, debido a su gusto por enseñar y elaborar materiales educativos; sin embargo, como indicó, no cuenta con el tiempo suficiente para hacerlo.

1.1.2. Relación docente- alumnos

En los tres grupos, se evidenció una relación cordial y de cercanía entre la docente y los alumnos, pues la profesora se acercaba continuamente a sus sitios y se sentaba con ellos para revisar sus tareas. Pese a ello, el clima de clase no fue participativo, dado que las intervenciones de los aprendientes fueron, básicamente, para responder las preguntas planteadas por la docente. En muy pocas ocasiones, ellos realizaron preguntas de manera espontánea o emitieron comentarios sobre algún tema en particular. Ello se debe, posiblemente, a que las clases, en su mayor parte, se llevaron a cabo, considerando un esquema similar orientado a la explicación de las reglas gramaticales y a la realización de actividades, principalmente, de resolución cerrada. En tal sentido, la relación entre ambos actores fue, principalmente, vertical y la

participación de los estudiantes, controlada. El rol asumido por la profesora no se enmarca, entonces, en el enfoque comunicativo de enseñanza que aboga por la participación espontánea y creativa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Campbell & Rutherford, 2000; Littlewood, 1996; Richards y Rodgers, 2003).

1.1.3. Percepción respecto de sus alumnos

La percepción que presenta la docente respecto de los estudiantes extranjeros que son parte de este proceso de investigación es dividida. En primer lugar, considera que dos de las alumnas (Sandy y Ana) son “ociosas”, principalmente, porque no muestran disposición en aprender la lengua, lo cual se refuerza por la falta de apoyo de la familia (anexos 1-001 y 1-002). Pese a ello, observa mejoras en su desempeño en el curso, lo que, más bien, concuerda con la actitud favorable que demostraron durante las entrevistas aplicadas en las que fueron sumamente participativas y colaboradoras. No obstante, la percepción de la profesora influía en el trato que establecía hacia ellas, pues solía perder la paciencia con ambas, lo cual se evidenció en el tono de voz brusco que utilizaba al responder sus inquietudes.

Por otra parte, la percepción que demostró la docente frente a los alumnos varones es diferente, pues manifestó (anexo 1-003) que sí tienen interés en aprender la lengua, investigar para exponer y que se involucran positivamente en las actividades pedagógicas planteadas por ella. En tales casos, la manera como se dirigía a ellos era cordial y amable, lo contrario al grupo señalado previamente.

Entonces, las presuposiciones de la profesora configuran, en alguna medida, su labor y su actitud hacia los alumnos, como manifiestan Williams y Burden (1999). Asimismo, hemos constatado que esta situación interviene en la postura que mantengan los estudiantes frente al docente.

1.1.4. Creencias sobre la enseñanza y/o aprendizaje del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

Según A. García (2000), y Williams y Burden (1999), las creencias que posean los profesores acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua es un factor que puede intervenir en su éxito o fracaso, ya que estas influyen en la metodología utilizada por el docente.

La profesora del curso señaló que la enseñanza del castellano como segunda lengua debe propiciarse en una situación controlada y de supervisión, por lo que no considera que las tareas planteadas para ser realizadas en casa permitan que los estudiantes logren su aprendizaje del idioma. Ella equipara “tarea” con cualquier actividad de expresión escrita y no cree que sea fundamental en un curso como este, aunque, en dos ocasiones, sí planteó este tipo de ejercicio. En cambio, cree que se debe priorizar el desarrollo de las habilidades orales (anexo 1-004), ya que por el mismo entorno, se encuentran en contacto continuo con la lengua (a pesar de que tampoco se favorece con frecuencia esta actividad en las sesiones de clase). De ahí que la docente casi no tome en cuenta actividades de expresión escrita y, según la encuesta realizada a los estudiantes, estos la perciban como una de sus mayores debilidades.

Por otro lado, la percepción de la profesora respecto de la gramática es que esta no debe enseñarse por sí misma, sino que, más bien, debe concebirse como una herramienta para lograr la comunicación, que es el fin primario de la lengua (anexo 1-005). Pese a ello, en el 80% de las clases observadas (de un total de 15 sesiones) y, como más adelante se explicará con más detalle, la profesora otorgó un énfasis mayor en la enseñanza manifiesta de la gramática y el planteamiento de ejercicios de resolución cerrada o enunciados como ejemplos de uso de la regla determinada.

Entonces, si bien la profesora tiene la presuposición de que el enfoque comunicativo de la enseñanza del castellano como segunda lengua debe primar, en la

práctica, sus sesiones de clase son tradicionales y se orientan al aprendizaje de la gramática como contenido. Por otro lado, según la docente (anexo 1-006), la enseñanza debe estar orientada a que los alumnos alcancen habilidades de interacción cultural, lo cual permitiría su valoración de la cultura de nuestro país y de los demás países latinoamericanos. Sin embargo, en las clases presenciadas, no hubo actividades que promovieran el desarrollo de habilidades socio o interculturales.

Existe, por tanto, una clara contradicción entre las percepciones de la docente y su actuación real en el aula de clase. Además, no cumple el rol de facilitador que requiere la aplicación del enfoque comunicativo, como marco teórico desde el cual, supuestamente, parte.

1.2. Los estudiantes

En este apartado, explicaremos todas aquellas características de los alumnos extranjeros que podrían representar factores que intervienen en su aprendizaje del castellano. Para ello, hemos considerado sus características personales y académicas, y sus percepciones pedagógicas.

1.2.1. Características personales

El promedio de edad de los alumnos es de 13 años y de los 7 estudiantes, 4 son del sexo masculino y 3, del femenino. Todos ellos se encuentran entre 1ro. Y 4to. de secundaria y con un nivel básico del dominio del castellano (entre A1 y A2). Asimismo, 5 de los estudiantes provienen de Estados Unidos, mientras que 1 es de Suiza, 1 de Suiza y 1 de Taiwán. En la tabla 9, se presentan las características generales de los estudiantes: edad, sexo, grado de estudio y país de origen.

Tabla 9

Características de los estudiantes extranjeros de la institución A

Alumno	Edad	Sexo	Grado de estudio	País de origen
Mary	12	F	1ro. de secundaria	Suiza
Theo	13	M	2do. de secundaria	Estados Unidos
Alberto	13	M	3ro. de secundaria	Estados Unidos
Joseph	13	M	3ro. de secundaria	Estados Unidos
Sandy	14	F	3ro. de secundaria	Estados Unidos
Ana	14	F	4to. de secundaria	Estados Unidos
Peter	16	M	4to. de secundaria	Taiwán

Ahora bien, teniendo en cuenta la fecha del presente trabajo de campo (agosto de 2011), los 7 alumnos encuestados presentan un tiempo de permanencia en la institución educativa que supera un año y algunos llegan, incluso, a los tres años. A pesar de tal disparidad, este no ha sido un factor que haya influido en el logro de la competencia comunicativa por parte de los aprendientes, pues la mayoría de ellos posee un nivel de dominio bastante similar, como se explicará más adelante. Entonces, habría que repensar en qué condiciones el tiempo de estadía podría representar una variable influyente en el aprendizaje de una segunda lengua, la cual, posiblemente, se convierta en un factor importante en una situación de inmersión propiamente dicha, lo que no sucede en este caso. Como se indicó anteriormente, si bien estos alumnos se encuentran radicando en un país de habla hispana, su lengua principal de interacción es el inglés, la cual todos dominan, incluso los de origen suizo y taiwanés, cuyas lenguas maternas son el francés y el chino, respectivamente.

Por otro lado, 6 de los alumnos (85%) manifestaron que han venido a vivir al Perú por el trabajo de su padre (algunos de ellos mencionaron que este cumple una labor diplomática). Solo el estudiante de Taiwán (15%) mencionó que fue decisión personal venir a estudiar al país. Es decir, la motivación inicial de residir en el Perú ha sido, en casi todos los estudiantes, extrínseca, por decisión de sus padres. Si bien, como se explicará en el apartado correspondiente, los estudiantes, en su mayoría, presentan una adecuada disposición para adquirir el idioma, hay que considerar que un factor

principal para un aprendizaje adecuado es la percepción que ellos demuestren respecto de la lengua y la cultura, además de una valoración intrínseca hacia estos dos elementos indesligables.

1.2.1.1. Interés de la familia en su aprendizaje del castellano

Según A. García (1995), la actitud del entorno familiar con respecto a la segunda lengua puede representar un factor influyente en el aprendizaje de la misma por parte de los alumnos. Así, en relación con el apoyo de la familia de los estudiantes, se evidenció que 5 de ellos sí perciben que sus padres desean que aprendan español por razones diversas, centradas en que puedan comunicarse en nuestro entorno y debido a que les será de ayuda en su vida académica posterior. “Ellos no son buenos hablando español, entonces quieren que yo comunicar por ellos” (Ana). “Sí quieren que aprenda porque me ayudará para la universidad” (Alberto). Por otro lado, 1 alumno manifestó que si bien su madre sí desea que aprenda el castellano, su papá es indiferente al respecto. Asimismo, el interés de la familia se manifiesta también en la presencia de un docente particular con el que algunos de los estudiantes (3 de los 7) cuentan fuera de su horario de clase (anexo 1-033). Sin embargo, a veces, el apoyo del entorno de los estudiantes no se brinda tal como se desearía, puesto que, en algunos casos, el aprendizaje del castellano es desvalorizado por los propios padres, quienes inciden más en aspectos de rendimiento académico (anexo 1-034).

Finalmente, si bien los estudiantes son obligados a asistir a clases, es común que sus padres los lleven de viaje, sobre todo, luego de cada período de vacaciones por un tiempo adicional de 1 a 2 semanas, lo cual perjudica el desarrollo normal de estas sesiones, pues no suelen ser recuperables. Como no hay un currículo establecido, la docente toma en cuenta tales ausencias para reajustar sus planes de clase, lo que produce retrasos y la discontinuidad en la práctica en el dominio del castellano. Podríamos considerar, entonces, el interés y la actitud de la familia del aprendiente como otro factor específico en el aprendizaje escolar del idioma. Así, la manera como

los padres intervengan en el proceso de adquisición del castellano de sus hijos influirá en que este se lleve a cabo con éxito o que, por el contrario, genere limitaciones.

1.2.1.2. Tipo y grado de motivación

En relación con la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje del castellano, 6 de los 7 indicaron su gusto hacia ciertos aspectos de las clases tales como: “cuando entiendo las tareas que me dejan”, “cuando hacemos juegos”, “cuando hablamos”, “traducir un texto del inglés al español”. Esta preferencia por **actividades comprensibles, lúdicas y de conversación** concuerda con el estudio de Oliveira (2004). Esta autora concluyó que, a través del análisis de los factores que determinan el nivel de motivación de los estudiantes de una segunda lengua, un gran porcentaje se debe al profesor y a las características del método de enseñanza, y hace referencia, precisamente, a los juegos y al diálogo. A ello, habría que agregar la preferencia por realizar actividades de interacción, las cuales no se efectúan en clase. Como se pudo corroborar, no hubo un análisis de necesidades que anteceda, o acompañe, al quehacer pedagógico, por lo que los ejercicios planteados están inconexos de los intereses de los aprendientes. Por otro lado, entre las actividades que menos les gustan de las clases, tres (3) de los alumnos expresaron su **desagrado hacia “las tareas” cuando estas son muy difíciles, además de los exámenes, las actividades de vocabulario y de escritura**. En efecto, según la investigación realizada por Oliveira, la aplicación de pruebas o exámenes es la actividad que más desagrada a los estudiantes. Además, su evidente rechazo a la escritura concuerda con la falta de un espacio dedicado a desarrollar esta competencia en las sesiones observadas.

Con respecto al número de horas de clase de castellano como L2, resulta interesante que para 6 de los 7 estudiantes, estas son suficientes, en contraste con el alumno proveniente de Taiwan, Peter, quien lamentó su supresión, pues “ahora no hay clase especial para extranjeros, así que cuando estoy en la clase normal, no hacer nada”. Además, indicó que siente que “no está aprendiendo mucho”, precisamente por

este motivo, al igual que su compañera a quien, ciertamente, también se le canceló estas clases por decisión institucional, lo que constituiría un componente desalentador en su proceso de aprendizaje del idioma. Otra de las alumnas manifestó que su desatención en clase es producto de su **incomprensión de las instrucciones** que la profesora le brinda. Así, esto último es un factor que influye en el grado de motivación que adquiera respecto del aprendizaje del idioma.

Según las evidencias analizadas, los alumnos demostraron, en su totalidad, un alto nivel de disposición en hablar el español; sin embargo, solo uno (1) de ellos se siente bien comunicándose en este idioma, mientras que los otros seis (6) se sienten “más o menos” por las dificultades que presentan tales como “la confusión de unas palabras con otras”, “porque la gente habla muy rápido”, “entiendo mucho el español, pero no lo hablo muy bien”; motivos que representan un factor desalentador para comunicarse en español. Cabe resaltar que uno (1) de los aprendientes indicó que al inicio no presentaba motivación por aprender el idioma, pero que ahora sí quiere hacerlo para “dominar mejor el español”, lo cual coincide con lo manifestado por la docente, quien señaló que este alumno demostraba, al comienzo, actitudes de rechazo hacia el aprendizaje del idioma, rebeldía e indiferencia, lo que fue cambiando en el transcurso de las clases. Esto se debió a la necesidad que el estudiante tenía para comunicarse con sus demás compañeros, así como para comprender las clases cuya lengua de comunicación es el castellano (anexo 1-035). Es decir, el valor instrumental que se pueda adjudicar a la lengua interviene también en su motivación y disposición en aprender el español. De ahí que la teoría de Maslow (1954) indique la importancia de satisfacer las necesidades básicas de supervivencia antes de poder atender las relacionadas con el crecimiento personal. La interacción con los demás es, definitivamente, una exigencia percibida por los mismos aprendientes.

En síntesis, entre los **factores negativos motivacionales** que interfieren en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, se encuentra la falta de continuidad en las sesiones de clase, la incomprensión de las instrucciones, el planteamiento de actividades poco estimulantes y las debilidades identificadas respecto de su dominio

del idioma. Por otro lado, un **factor positivo motivacional** que posibilitaría este proceso sería la necesidad de comunicación.

En cuanto al **tipo de motivación** manifestado por los estudiantes en el aprendizaje del idioma, todos demostraron una motivación intrínseca (no impuesta) y, además, instrumental, orientada a metas concretas tales como: “estaré por aquí dos o tres años más y necesito aprender mejor para comunicar”, “muchas partes del mundo hablan castellano”, “para la universidad y el trabajo es mejor saber más idiomas”, “en el futuro tendré más posibilidades de comunicarme, por ejemplo, en España”. Así, se podría resumir las **razones de su motivación** en tres principales: comunicación en el entorno inmediato, la perspectiva internacional que adquirirán, y la posibilidad de desenvolverse mejor en el campo académico y laboral, siendo la primera la mayor en las preferencias de los estudiantes (4/7). De este modo, según Gardner & Lambert (1972 citados en Griffin, 2005), es razonable pensar que el aprendizaje de una segunda lengua tendrá un mayor éxito en la medida que la motivación- sea esta integradora o instrumental- provenga del mismo aprendiente, es decir, posea una naturaleza intrínseca.

1.2.2. Características académicas

Entre las características académicas que presentan los alumnos, hemos determinado las fortalezas y debilidades que ellos perciben de sí mismos, la frecuencia de exposición al castellano y los conocimientos previos que posean acerca del idioma.

1.2.2.1. Fortalezas y debilidades en el dominio del castellano

Entre las **fortalezas** percibidas por los estudiantes en el aprendizaje del español, si bien las respuestas son diversas, resaltan la pronunciación, aunque esta no esté incluida en los logros del curso, y la comprensión escrita, destreza trabajada en un 30% de las clases. Por otro lado, en cuanto a las **debilidades** advertidas por ellos, resaltan la expresión escrita y el vocabulario, a pesar de que este último es reforzado en un 30% de las sesiones de clase, a diferencia de la escritura desarrollada en un porcentaje

equivalente al 15% de las clases.

Ahora bien, se observa un mayor número de respuestas relacionadas con sus debilidades que con sus fortalezas, lo que concuerda con sus habilidades comunicativas que les impiden una interacción fluida y eficaz en nuestro idioma. En tal sentido, hemos considerado que este también podría representar un factor que influye en el aprendizaje. Es decir, el dominio que el alumno posee en relación con la lengua que está adquiriendo y cómo este es percibido por él influirá en la seguridad y desenvolvimiento en sus interacciones con los demás. Ello se relaciona directamente con las características de la personalidad del aprendiente, contempladas como factor del aprendizaje por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001). En la figura 11, se establece un paralelo entre las fortalezas y debilidades en el dominio del castellano manifestadas por los estudiantes.

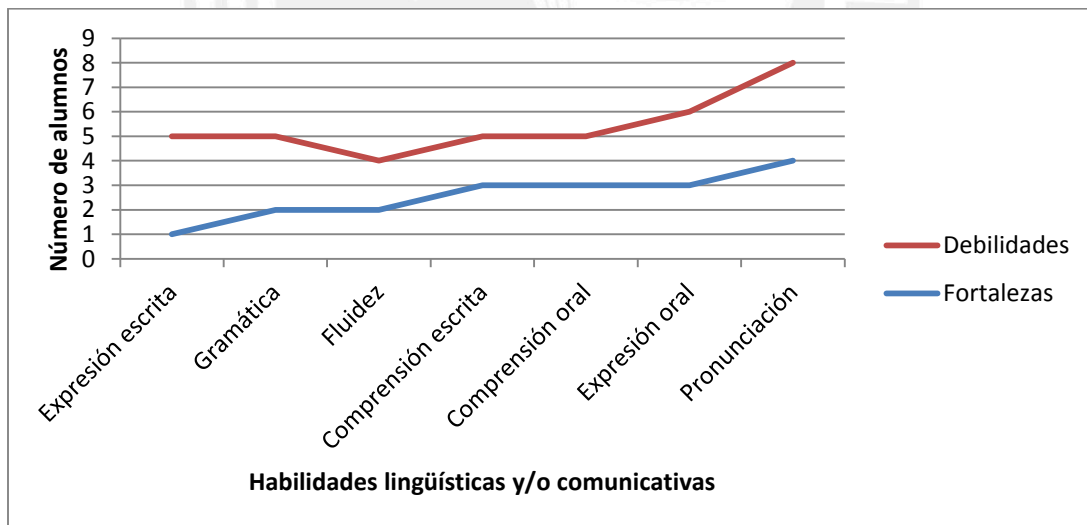


Figura 11. Fortalezas y debilidades en el dominio del castellano (institución A)

1.2.2.2. Frecuencia de exposición al castellano

Si bien los estudiantes se encuentran inmersos en una realidad hispanohablante, esta no es aprovechada por ellos, y el entorno lingüístico y sociocultural no influye de manera positiva en su aprendizaje.

En relación con la frecuencia de exposición al castellano fuera de clase, solo el 30% (2 alumnos) manifestaron que lo **hablan** una vez al día con su empleada, mientras que los otros 5 indicaron que lo hacen solo cuando tienen que ir a comprar (3) o con su familia para “practicar” (2), ya que en esos casos, los padres o hermanos también están en proceso de aprendizaje del idioma. Por otro lado, la frecuencia en que “**escuchan**” **en español** es menor, pues 2 de ellos (43%) manifestaron que no lo hacen más que en las clases de español, mientras que los otros 5 (57%) indicaron que lo hacen a veces, escuchando canciones de la radio y viendo programas de televisión en español. Finalmente, 4 de ellos (57%) declararon que solo **leen en español** aquellos libros que les encargan en el colegio, mientras que otros 3 leen “a veces” periódicos y revistas. Solo uno de los alumnos (14%) mencionó que no suele leer en español. En cuanto a la práctica de **escribir en español**, es necesario mencionar que solo Mary, cuya lengua materna es el francés, manifestó que “chatea” en español con sus amigos “cuando no le entienden su inglés”, mientras que los otros 6 indicaron que no lo hacen. Ello coincide con la debilidad principal manifestada por los estudiantes en su aprendizaje del castellano: la expresión escrita.

La frecuencia de exposición al castellano se hace difícil para los estudiantes, especialmente, cuando en su casa y con sus amigos solo hablan en inglés, al igual que en el dictado de la mayoría de cursos que se llevan a cabo en la institución. En este marco, el alumno vive en una especie de “burbuja” en la que solo interactúa con sus conocidos en un idioma que poco se habla en el contexto en el cual se encuentra inserto (anexo 1-036). Según Manchón (2001), debe haber una alta frecuencia de exposición al idioma para que este pueda ser adecuadamente adquirido por el

estudiante, lo cual no se realiza con la continuidad requerida ni dentro ni fuera de la institución.

1.2.2.3. Conocimiento previo del castellano

Con relación al conocimiento previo que poseen los estudiantes acerca del castellano, se evidenció que 3 de ellos (44%) ingresaron al colegio sin conocimiento previo alguno y que, actualmente, no reciben apoyo extra más que las clases de español que cursan en la institución. Por otro lado, 2 de los estudiantes (28%), si bien tampoco presentaron conocimientos previos, sí cuentan, actualmente, con la ayuda de un profesor particular. Solo 2 de los alumnos (28%) manifestaron que sí habían estudiado el español: uno de ellos, 4 meses en Taiwan y el otro, 1 año en Japón. Pese a ello, estos 2 estudiantes demostraron un nivel de dominio del castellano muy similar al de sus demás compañeros.

Entonces, los conocimientos previos que los alumnos manifestaron poseer respecto del español no ha sido un factor significativo en el dominio del idioma. En efecto, si no hay una exposición constante a muestras auténticas de lengua, los estudios previos que los aprendientes pudieran haber adquirido no influyen en el logro de una competencia comunicativa en la lengua que es objeto de estudio.

1.2.3. Percepciones pedagógicas

Como se mencionó en el marco teórico, la percepción que el estudiante mantenga respecto de la lengua que está aprendiendo, así como el nuevo entorno lingüístico y cultural influye en su adquisición. Como insumo del proceso de investigación, hemos tomado en cuenta sus sensaciones frente a las interacciones que se desarrollan entre docente- alumnos y sus pares. También, hemos considerado todas sus apreciaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje en sí mismo.

1.2.3.1. Percepción con respecto al aprendizaje del castellano

En relación con la percepción respecto del dominio del idioma, la mayoría de estudiantes (70%) manifestó haber mejorado “mucho”, principalmente, porque ahora pueden hablar con amigos y gente nativa del país, lo que atribuyeron, principalmente, a la interacción con sus compañeros de clase.

Ahora bien, en cuanto al proceso mismo de aprendizaje del castellano, los estudiantes demostraron opiniones diversas respecto de lo que les parece “más fácil” y “más difícil”. Sin embargo, 3 de ellos coincidieron en que lo más fácil es “escuchar y comprender”, mientras 4 manifestaron que lo más difícil es la gramática, en particular, los verbos: sus conjugaciones y tiempos; a pesar de que esta última es el área más reforzada en las sesiones de clase.

La lengua materna de los estudiantes podría haber intervenido en sus respuestas. Así, Mary manifestó: “tengo problemas con los tiempos aunque el francés me ayudó pues es mi lengua materna”. Entonces, debido a la similitud gramatical y léxica entre el francés y el español, esta alumna reconoció que estas áreas son su fortaleza, mientras que las diferencias en los acentos le ocasionaron problemas en la pronunciación. Por otro lado, Peter, quien es taiwanés, indicó la dificultad que presenta en algunos aspectos gramaticales: “los pronombres, a veces no sé cómo colocarlos” y, para él, la pronunciación es el aspecto más sencillo, debido a que no hay “tantos sonidos” como en su lengua materna que es el chino y que se caracteriza por ser una lengua tonal. A pesar de ello, el alumno señaló que en el castellano y el chino “todo es muy diferente”. Por su parte, para los estudiantes de origen norteamericano, una de las principales dificultades en el aprendizaje del castellano es la pronunciación, ya que el inglés y el español poseen reglas de articulación totalmente distintas. Así, podemos inferir que mientras más cercana sea la lengua de origen con la lengua que es objeto de estudio, la percepción respecto de esta última será más favorable, lo que podría influir en su correspondiente adquisición.

En la tabla 10, se presenta un cuadro resumen que especifica los aspectos más fáciles y los más difíciles que han identificado los alumnos. Cabe precisar que respecto de la primera clasificación, dos estudiantes estadounidenses no identificaron aspectos sencillos en el aprendizaje del castellano.

Tabla 10

Percepción respecto del aprendizaje del castellano en la institución A

	Lengua materna del alumno			Habilidad/ Destreza
	Inglés	Francés	Chino	
Aspectos más fáciles	3	1		Comprensión oral
			1	Pronunciación
Aspectos más difíciles	5	1	1	Gramática (tiempos verbales, conjugaciones y pronombres)

1.2.3.2. Percepción respecto de la relación docente- alumno

El docente y sus características son un factor central en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, la percepción que estos últimos mantengan respecto de él interviene en el éxito de los objetivos pedagógicos planteados.

Casi la totalidad de alumnos (6) incidieron en que el vínculo entre el profesor y el estudiante en el colegio es “bueno” y que prima “la confianza”, lo cual permite un contacto directo entre ambos. Si bien los alumnos norteamericanos indicaron que no hay mucha diferencia en la manera como es en su país de origen, Peter señaló que la cercanía en el trato es mejor en el Perú que el que se suele dar en Taiwán, pues allá, hay 50 estudiantes por salón y no puede haber ese trato directo que sí se da en la institución A. Sin embargo, el aspecto negativo que este alumno encuentra en nuestro país es que los alumnos suelen interrumpir a los profesores. Ello se debe,

posiblemente, a las diferencias evidentes entre la cultura oriental y una cultura como la nuestra, puesto que mientras que en la primera se valora una relación vertical entre docente y alumno; en países como el nuestro, cada vez más, se aboga por una relación horizontal (Oliveras, 2000). Entonces, la **proveniencia del aprendiente** sería su referente y un factor condicionante de la manera cómo percibe nuestro entorno, además de los rasgos de su personalidad.

1.2.3.3. Percepción respecto de sus pares

Los alumnos demostrarán un mayor grado de motivación y satisfacción si las relaciones interpersonales generadas con sus compañeros y profesor se llevan a cabo de manera armoniosa y positiva, lo cual conlleva también al desarrollo de la confianza en sí mismos y a una adecuada autopercepción (Williams y Burden, 1999). Según las observaciones de clase, la relación que los alumnos presentan con sus compañeros es cordial; sin embargo, no se evidenció una interacción espontánea entre ellos más que para realizar las actividades planteadas por la docente.

Por otro lado, un número significativo de estudiantes (4) manifestaron, inicialmente, dificultades en entablar amistades en el colegio, principalmente, por el problema de comunicación y la falta de dominio de la lengua y, según declaró Peter, por expresar ideas y preferencias distintas a las de sus compañeros (distancia cultural). Así, por ejemplo, mencionó que sus compañeros no entendían por qué prefería la música clásica, en vez de los ritmos musicales que actualmente, están de moda en nuestro país. Además, tanto Peter como otros estudiantes revelaron que algunas diferencias culturales como los hábitos de saludar con un beso o bailar en las fiestas no son comunes en su país de origen, lo que dificultó su proceso de adaptación a nuestra realidad. De este modo, estos alumnos sufrieron, inicialmente, un choque no solo lingüístico, sino cultural, al provocar -y emitir- algún tipo de reacción con sus pares, por ejemplo, de incompreensión e intolerancia. Ello produjo, inicialmente, una falta de interacción con ellos y, por ende, un retraso en la adquisición de la lengua.

1.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje

El contexto de enseñanza- aprendizaje es el entorno tanto físico como situacional en el cual se lleva a cabo este proceso; de tal modo, existen tres elementos centrales que lo componen: las sesiones de clase, el aula de clases y el contexto institucional. Estos influyen, de algún modo, en el éxito o fracaso de las competencias que adquieran los estudiantes. Veamos, a continuación, cada uno de ellos.

1.3.1. Sesiones de clase

En relación con las sesiones de clase, hemos considerado tres aspectos básicos acerca de la manera como estas se efectúan: el tiempo destinado a las mismas, el criterio de agrupación de los estudiantes y el objetivo de las clases.

1.3.1.1. Tiempo destinado a la enseñanza del castellano como L2

Según Manchón (2001), resulta necesario establecer un número mínimo de horas a la semana de enseñanza de la lengua meta de tal manera que se garantice su efectividad, así como actividades que se orienten a la exposición directa de los alumnos con la L2. De este modo, resultaría más efectiva una gran intensidad en la instrucción y exposición que períodos largos de enseñanza prolongada, con poca dedicación semanal de enseñanza. En la institución educativa, el tiempo semanal destinado a la enseñanza del castellano como segunda lengua no es intensivo, pues es de 1 a 2 horas pedagógicas, lo que depende de la disponibilidad de la docente. Aparte de esas horas, los estudiantes extranjeros acuden a las horas restantes correspondientes a sus clases regulares de español (correspondiente a la asignatura “Comunicación”), aunque, en dichas sesiones, la docente del curso aplica la consigna de emplear estrategias diferentes con ellos hasta que alcancen un dominio del idioma similar al de sus demás compañeros. Este es el ideal que no suele llevarse a cabo y los estudiantes, con frecuencia, realizan actividades de otros cursos. Entonces, pese a que

estos aprendientes están insertos en nuestro contexto, la escuela no promueve, de manera continua, su exposición al castellano.

Según manifestó la directora, la institución educativa brinda este apoyo a los estudiantes extranjeros durante el primer año de su incorporación al colegio. Sin embargo, ello depende de las características particulares de los estudiantes y las competencias alcanzadas por ellos, y, ciertamente, algunos de los alumnos que fueron parte de nuestra muestra de estudio aún mantenían un nivel elemental de dominio del castellano, a pesar de contar con dos o tres años de permanencia en el colegio.

Ahora bien, tanto la docente como la jefa del Departamento y la directora reconocen que el tiempo destinado a estas clases es insuficiente, situación que se ha tratado de revertir en el nivel primario, mas no aún en secundaria.

1.3.1.2. Criterio de agrupación de los alumnos

Según las entrevistas y observaciones realizadas, no hay un criterio de agrupación de los alumnos extranjeros que haya sido previamente establecido, pues mucho depende de su horario de clases y la disponibilidad del docente asignado. De este modo, si bien todos los estudiantes poseen un nivel de dominio básico, se observó que el dominio del idioma que mostraron alumnos de una misma aula de clases presentaba variaciones notables, por lo que evidentemente, tenían habilidades comunicativas distintas y, claro está, necesidades diferentes también.

Por otro lado, según manifestó la profesora, no se suele aplicar una evaluación de entrada a los estudiantes extranjeros para reconocer su dominio del castellano, y más bien, el apoyo que ellos reciben depende de los requerimientos expresados por la familia o por los docentes de los cursos dictados en español. Entonces, no hay un análisis de necesidades que, como se indicó en el marco teórico, es requisito fundamental para adaptar de manera adecuada el currículo que se vaya a aplicar en los estudiantes extranjeros.

1.3.1.3. Objetivo de las clases

El objetivo principal de las clases es instrumental, pues se orienta a nivelar a los estudiantes extranjeros en el dominio del castellano de manera que puedan participar, normalmente, en los cursos regulares en español. Sin embargo, como se explicitará en el apartado 1.3.3.1., en muchos casos, el apoyo que se brinda a estos alumnos es retirado antes de que alcancen un dominio básico del español, lo cual les perjudica en el momento de asistir a los cursos que se dictan en español, como han manifestado algunos docentes. Esto se observó, por ejemplo, en los casos de los alumnos Peter y Ana, quienes, a la mitad del año académico, fueron obligados a participar del curso de español regular y dejaron de recibir estas clases. Esta situación les resultó dificultosa, puesto que no llegaron a comprender las sesiones de clase, más aún, considerando el nivel académico elevado de sus demás compañeros y las exigencias propias de una materia de estudios correspondiente al programa de Bachillerato Internacional.

1.3.2. Aula de clases

En relación con el aula de clases, consideramos los distintos aspectos relacionados con el espacio físico en el cual se ejecutan las sesiones de aprendizaje que se mencionan a continuación: ambientación, iluminación, ventilación, disposición de las carpetas y acceso a Internet.

A lo largo de las observaciones realizadas, se evidenció la falta de un espacio exclusivo para efectuar estas sesiones, pues no había un aula reservada especialmente para las clases de español como segunda lengua y, más bien, la docente y los estudiantes extranjeros tenían que hacer uso de cualquier ambiente que no estuviese ocupado en ese momento. De este modo, se observó, indistintamente, la utilización de los siguientes ambientes de clase:

- el salón de química, que contenía mesas largas con bancos sin respaldar y un caño, al centro de cada mesa. Este salón contaba con proyector y pizarra

acrílica, además de acceso a Internet. La ventilación e iluminación eran las adecuadas.

- un salón regular de clases, cuyas carpetas estuvieron distribuidas en cinco columnas y cuatro filas. Además, esta aula contaba con una PC, un proyector y acceso a Internet. La ventilación e iluminación eran las adecuadas.
- la biblioteca, que contenía mesas rectangulares y en las cuales los alumnos se sentaban uno frente al otro. El tamaño era amplio y la ventilación e iluminación, adecuadas; sin embargo, por ser este un espacio abierto, se advirtió interferencia de ruido que dificultaba el desarrollo normal de las clases: alumnos y profesores caminando, subiendo o bajando las escaleras, docentes conversando en inglés, etc.

La carencia de un espacio reservado exclusivamente para el dictado de estas clases y libre de interrupciones, a diferencia de los otros cursos, podría influir en el grado de motivación de los alumnos y la manera como estos perciban la lengua que se le está enseñando, la cual pueden llegar a concebir como “subvalorada”, lo que concuerda con el marco teórico (A. García, 1995; Martín, 2004; y Peregoy & Boyle, 2005). En efecto, como se comprobó a través de las entrevistas, la enseñanza del español no es percibida de manera positiva por los estudiantes extranjeros.

1.3.3. Contexto institucional

El contexto institucional estaría directamente relacionado con los factores referidos al entorno del estudiante (en este caso, el educativo) y la situación de enseñanza-aprendizaje, dado que esta se enmarca en un conjunto de normas provenientes del propio centro educativo; todo lo cual influye, a su vez, en el grado de motivación que el alumno pueda adquirir acerca del aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Así, tal como manifiestan Williams y Burden (1999), es probable que los mejores resultados ocurran cuando hay una combinación de relaciones de afecto y apoyo, cuando se destacan las tareas y los logros académicos específicos, y cuando existe un

entorno razonablemente claro, ordenado y bien estructurado. De esta manera, hemos clasificado el contexto institucional en dos aspectos principales: disposiciones institucionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua y promoción del desarrollo de una competencia intercultural.

1.3.3.1. Disposiciones institucionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua

Hemos tenido en cuenta todas aquellas disposiciones institucionales que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua, así como en el contexto en que este se lleva a cabo. Para una mejor organización, hemos dividido este apartado en los siguientes sub-acápites: a) plan de estudios, b) selección de profesores, y c) asignación y permanencia de las clases.

a) Plan de estudios

Respecto del plan de estudios, los docentes tienen el libre albedrío de armar el que utilizarán con los estudiantes extranjeros de acuerdo con sus necesidades e intereses, así como con el requerimiento de profesores de otras áreas. Cabe señalar, entonces, que no existe en la institución un programa orientado a la enseñanza del castellano como segunda lengua desde ningún enfoque pedagógico ni una política específicamente elaborada para tal propósito. En este sentido, como más adelante se indicará, este plan es construido, muchas veces, “sobre la marcha”, es decir, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

b) Selección de profesores

Según las observaciones y entrevistas realizadas, no hay una política específica para el dictado del español como segunda lengua, el cual se lleva a cabo como una manera de enfrentar las situaciones en que estos no pueden participar con normalidad en los cursos que se dictan en este idioma, por lo que requieren un docente que les enseñe esta lengua. Por otro lado, se observa que, particularmente en secundaria, la

enseñanza del castellano puede ser ejecutada por cualquier docente que posea menor carga de trabajo, aunque no sea de la especialidad (anexos 1-007 y 1-008). Es por ello que se advierte la carencia de docentes capacitados y dedicados, casi de manera exclusiva, a este curso que debería presentar una metodología, directrices y recursos distintos a los demás.

c) Asignación y permanencia de clases

La Dirección de Estudios es la que decide el momento en que determinados estudiantes extranjeros requieren este apoyo, generalmente, a pedido de los profesores y tutores, y mayormente, este es asignado por un año como máximo; aunque, como se mencionó anteriormente, ello puede variar de acuerdo con los requerimientos de los docentes. Es entonces cuando se lo solicitan a la jefa del Departamento de Español, quien realiza la designación respectiva. Asimismo, es la Dirección la que determina el momento en que se debe retirar su apoyo, lo cual se efectúa, muchas veces, de un momento a otro. De hecho, como más adelante se advertirá en una de las entrevistas realizadas, esta situación ocasionó la molestia de dos alumnos, quienes aún no se sentían preparados para asistir a las clases regulares de Comunicación. Asimismo, según indicó la profesora del curso de Comunicación de estos dos alumnos, quien es también la jefa del área, esta disposición es perjudicial para los estudiantes quienes aún no han alcanzado un dominio del idioma suficiente para asistir al curso regular con sus demás compañeros (anexo 1-009). Aparentemente, la docente asignada inicialmente debía cubrir otras horas de dictado, por lo cual se decidió que ya no dictara estas clases. Situaciones como esta suelen ocurrir en la institución educativa, por lo que las clases de español son subvaloradas y menos priorizadas.

Según las ideas expresadas con anterioridad, la institución educativa no presenta una política establecida referente a la enseñanza del castellano como segunda lengua,

en particular, en secundaria y, más bien, las decisiones que toman respecto de este proceso se llevan a cabo como una respuesta inmediata a requerimientos específicos.

1.3.3.2. Promoción del desarrollo de una competencia intercultural

Tal como afirman Cañas (2005), y González et al. (2010), la competencia intercultural implica, por un lado, la concienciación intercultural, es decir, el conocimiento de creencias, valores y actitudes asociados con la cultura propia y ajena; y la sensibilidad intercultural, concebida como el entendimiento, respeto y aceptación de las diferencias culturales que determinan la capacidad necesaria para la resolución de conflictos comunicativos. En tal sentido, las condiciones que pueda brindar el centro educativo para lograr tal objetivo son de suma importancia. Según expresó la directora, en la institución, se promueven actividades socioculturales a partir de celebraciones acerca de festividades peruanas y de viajes al interior del país que refuerzan las diversas áreas curriculares. Es decir, se incentiva la adquisición de saberes y referentes socioculturales (anexo 1-010). Por otro lado, se confirmó que las actividades socioculturales que los alumnos han observado en el interior de su colegio se orientan, principalmente, al aprendizaje de ciertos aspectos de la historia y geografía del Perú, en el marco de los cursos estudiados por ellos. Ahora bien, resulta interesante la percepción de una de las alumnas acerca de los tópicos de historia del Perú que ha aprendido, considerando como “complicada”, además de “desordenada” la manera como se presentan los hechos históricos (anexo 1-011).

Cabe señalar que los temas que los alumnos más recuerdan haber aprendido en sus clases acerca del Perú son los siguientes: la cultura (que involucra fiestas y creencias populares), la guerra con Chile, el terrorismo y los apagones, y la geografía. Con respecto al primer contenido, el 57% de los estudiantes entrevistados manifestó que el aprendizaje de las culturas es el tema más abordado en las clases dictadas en castellano. Ellos conciben “cultura” como el conjunto de datos históricos y costumbristas acerca de nuestro país. En la figura 12, se muestran los contenidos socioculturales recordados por los alumnos.

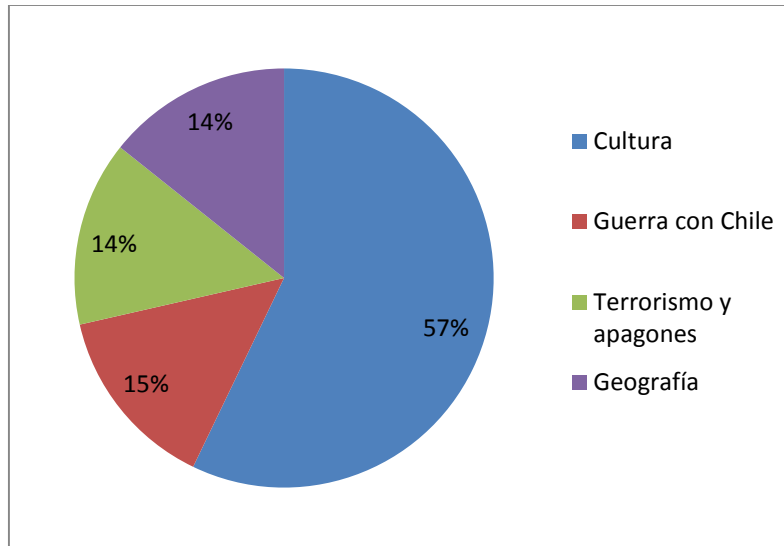


Figura 12. Contenidos socioculturales recordados por los alumnos (Institución A)

De esta manera, podemos concluir que los aspectos trabajados para el desarrollo de una competencia intercultural por parte de los estudiantes se refieren a los saberes y referentes socioculturales, mas no a destrezas y actitudes interculturales que se orientan, más que al conocimiento de ciertos aspectos referidos a la historia, costumbres y geografía del Perú, al desarrollo de habilidades reflexivo-críticas acerca de los mismos: observación, interrogación, reacción, cuestionamiento y análisis sobre los contenidos presentados.

Como fruto del análisis del contexto de enseñanza- aprendizaje, hemos determinado, entonces, dos factores principales que no se encuentran contemplados en las bases teóricas estudiadas ni en los estudios previos, pero que han influido en el quehacer educativo de la didáctica del castellano que se ha llevado a cabo en la institución, así como en el proceso de aprendizaje de los alumnos: el espacio físico (la ambientación, los recursos que contempla y su disponibilidad) y el contexto institucional, determinado por las disposiciones institucionales y por la promoción de actividades interculturales. En efecto, si la institución en la que se enmarca el proceso educativo no contempla reglas ni directrices que puedan regularlo adecuadamente, este no se llevará a cabo de manera efectiva, lo que también podría ser percibido por

los mismos aprendientes, como es el caso de la institución A. Así, la falta de aulas, de un currículo establecido y de parámetros académicos y administrativos respecto de la enseñanza del castellano como segunda lengua que sean compartidos por todos, de todas formas, incide en la falta de motivación de los estudiantes y en las limitaciones de la enseñanza que se les brinda, como se mencionó con antelación.

1.4. Metodología de la enseñanza del castellano como L2 desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

Según el marco teórico, la metodología de enseñanza y, en particular de una segunda lengua como el castellano, incluye diversos elementos: el método de enseñanza, las actividades de motivación, las estrategias y actividades de enseñanza en las distintas áreas, estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural, la retroalimentación y el manejo del error, los recursos y materiales utilizados, la lengua de comunicación en el aula de clase y en el material de trabajo, así como los criterios de evaluación. A continuación, procederemos a analizar cada uno de ellos.

1.4.1. Método de enseñanza del castellano como L2

Si bien las estrategias y actividades pedagógicas utilizadas por la docente no se enmarcan en un método de enseñanza propiamente establecido, en el presente apartado, intentaremos establecer el esquema de las sesiones de clase que lleva a cabo. De acuerdo con las observaciones de clase realizadas, se ha evidenciado la siguiente estructura común:

1. Presentación de reglas gramaticales o de vocabulario, las cuales son explicadas a partir de textos o imágenes y, posteriormente, copiadas por los alumnos en su cuaderno de clase
2. Aplicación de las reglas aprendidas a través de ejercicios de completamiento, o

de redacción de oraciones o textos breves

3. Revisión de los ejercicios resueltos por los alumnos y corrección por parte de la profesora

Como se puede observar, es una metodología, principalmente, expositiva y tradicional la que se lleva a cabo en las sesiones de clase cuyo eje central suele ser la gramática o el vocabulario. Tal situación se contrapone con las percepciones de la jefa del Departamento de Español y de la directora de la institución, quienes abogan por una metodología activa y personalizada, la que debe considerar las necesidades inmediatas de los estudiantes, aunque se deba priorizar también la enseñanza de la gramática (anexos 1-020 y 1-021). Por otro lado, según la percepción de la docente, la metodología que emplea con sus estudiantes está orientada a generar un espacio de participación oral, de manera que se aproveche cualquier oportunidad para que estos puedan expresarse y practicar el español, y ella pueda detectar dificultades en la expresión. Sin embargo, ello se contradice con las observaciones realizadas, en las cuales es la profesora quien mantiene un rol activo y el dominio de la palabra.

Como se mencionó con anterioridad, no hay una programación curricular ni un método institucional preestablecido, puesto que este se va creando en el transcurso de las sesiones de clase y de acuerdo con las peculiaridades del grupo de estudiantes en particular. Ahora bien, según A. García (1995) y Manchón (2001), el presupuesto de la heterogeneidad es lo que caracteriza precisamente una clase de L2, por los diversos orígenes y sociedades de los que provienen los alumnos, por lo que el currículo tendrá que ser lo suficientemente flexible para permitir cambios y modificaciones. Sin embargo, ello no implica que no se requiera un currículo preestablecido basado en el perfil de alumnos que la institución suele admitir (anexo 1-022).

El método empleado por la docente no concuerda con ningún enfoque de enseñanza ni metodología mencionada en el marco teórico. En tal sentido, es un híbrido que combina la dinámica expositiva y tradicional, la enseñanza centrada en la gramática y el vocabulario, y la práctica de actividades, principalmente, de resolución

cerrada, con algunos espacios, aunque muy limitados, para la discusión. Además, no toma en cuenta las diferencias socioculturales de los estudiantes y el aprendizaje se efectúa de manera artificial sin una contextualización determinada.

1.4.2. Actividades de motivación y/o saberes previos

El factor motivacional como un elemento que se incluye en las sesiones de clase es de suma importancia, según manifiesta Oliveira (2004) a fin de despertar el interés de los estudiantes. En tal sentido, hemos considerado las actividades de motivación y/o recuperación de saberes previos como aquellas que introducen al contenido propio de la sesión de clase y que, por lo general, estén relacionados con sus conocimientos previos y con los componentes pragmático e intercultural.

Según declaró la docente (anexos 1-012 y 1-013), siempre trata de conectar la clase con los intereses inmediatos de sus alumnos y con situaciones de su vida cotidiana. Pese a ello, solo en dos de las dieciocho observaciones realizadas, la profesora inició la clase partiendo de experiencias propias de los estudiantes. Así, les preguntó cómo les fue el fin de semana o por qué les ocurrió un suceso determinado (por ejemplo, un accidente en la mano que tuvo uno de los estudiantes). Otro tipo de actividades de introducción estuvieron basadas en la presentación de textos que los mismos aprendientes habían redactado como tarea para la casa. Por otra parte, se observaron, con mayor frecuencia, actividades consistentes en la lectura de textos breves y, a partir de ellos, la identificación de conceptos gramaticales. Cabe mencionar que en dos de las sesiones observadas, no se evidenció ninguna actividad de introducción o motivación al tema de clase, y solo en una ocasión, la docente enunció el objetivo de la sesión.

La generación de un clima adecuado es crucial, específicamente, en la primera parte de la sesión de clase; de ahí que se espere el planteamiento de actividades orientadas a motivar a los estudiantes considerando, además, la inclusión de

componentes pragmáticos e interculturales. En esta línea, la aplicación de los principios de la corriente humanista hubiese sido de gran utilidad al reparar en los pensamientos, sentimientos y emociones individuales de los aprendientes. Al respecto, los estudios de B. Muñoz (2003) y Oliveira (2008) contemplan la atmósfera de clase como una variable con una fuerte influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una segunda lengua.

1.4.3. Estrategias y actividades de enseñanza en las distintas áreas

Para explicar este apartado, hemos considerado las siguientes áreas del aprendizaje del castellano como L2 en los alumnos: comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita, interacción oral, expresión oral, gramática, vocabulario y pronunciación.

Según las observaciones realizadas, hemos concluido que el **área más reforzada es la gramática** (en un 80% de las clases), a pesar de que la docente le otorgó un menor valor en la entrevista que se le aplicó. Por otro lado, el **área menos reforzada es la pronunciación y la interacción oral**. En la figura 13, se muestra, con mayor detalle, las áreas trabajadas en la enseñanza del castellano como L2.

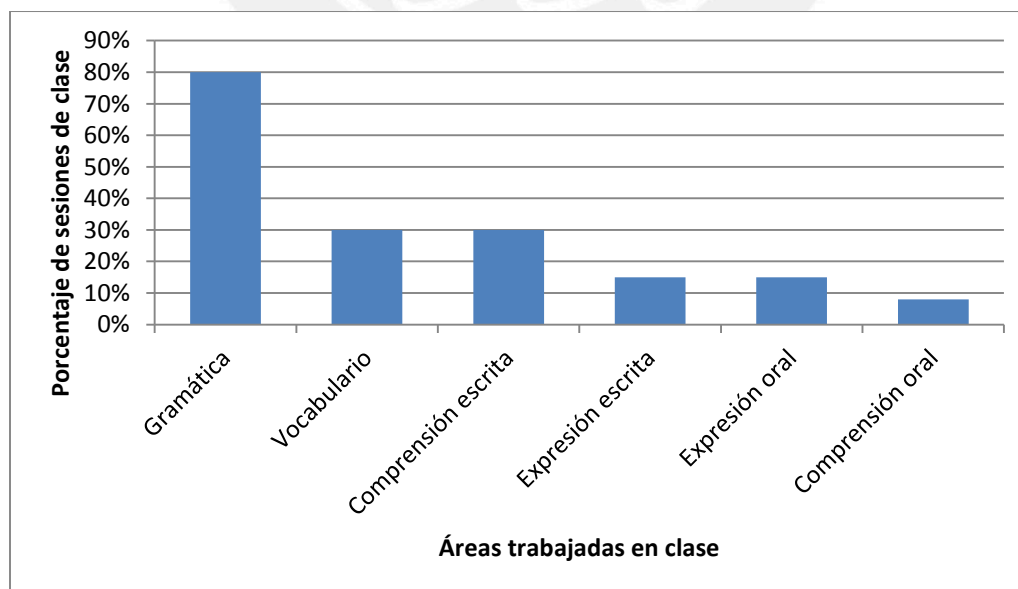


Figura 13. Áreas trabajadas en la enseñanza del castellano como L2 (Institución A)

La enseñanza de la **gramática** estuvo orientada, principalmente, a la redacción o análisis de oraciones o breves textos que expresen reglas gramaticales previamente inducidas a partir de imágenes, ejemplos o explicaciones proporcionados por la profesora de manera descontextualizada. Resulta importante mencionar que las sesiones en las que se trabajó este componente tuvieron la estructura que se detalla a continuación.

1. Presentación de ejemplos a los alumnos seguidos de preguntas como, por ejemplo, ¿qué verbos expresan mejor lo que se puede hacer con cada objeto?, ¿qué adjetivos son necesarios para hacer comparaciones?, ¿qué adjetivos pueden acompañar estas palabras?
2. Explicación del docente acerca del tema a tratar, anotando en la pizarra reglas y ejemplos que los alumnos deben copiar en su cuaderno
3. Creación de oraciones descontextualizadas que expresen los contenidos gramaticales anteriormente explicados
4. Corrección de las oraciones elaboradas por los alumnos a partir de su reescritura en la pizarra, las cuales debían ser copiadas por ellos en su cuaderno de clase

Cabe señalar que las oraciones que los estudiantes debían crear estuvieron basadas, principalmente, en palabras provistas por la docente (ligadas al vocabulario que se necesitaba reforzar) o en temas de interés del alumnado (por ejemplo, acerca de su cantante favorito o de algún objeto en particular, como el caso en que se solicitó a un estudiante amante de la música que redactara oraciones comparativas entre los distintos tipos de piano). Otro tipo de actividades que se observó fueron ejercicios de resolución cerrada en los que los aprendientes debían completar espacios en blanco, por ejemplo, la conjugación de verbos. En cuanto a las correcciones realizadas por la profesora, estas se basaron, principalmente, en el uso correcto de la gramática.

El gran énfasis que otorga la docente al desarrollo de la gramática se aleja de sus

convicciones declaradas en la entrevista y de los principios propios de la enseñanza comunicativa, que indica que “no es necesario que el alumno requiera el logro de habilidades previas (como el vocabulario o la gramática) para dar paso a la interacción. Más bien, esta debe ser el eje a partir del cual se diseñen todas las clases (Campbell & Rutherford, 2000; Littlewood, 1996; Richards y Rodgers, 2003). De este modo, la metodología empleada por la docente, en varias de las sesiones observadas, no propicia la interacción y se orienta a un tipo de enseñanza tradicional, en la cual se enseña reglas gramaticales que luego, son aplicadas en ejercicios descontextualizados de la realidad sociocultural y en donde el alumno es un ente pasivo.

Otra área reforzada, en un 30% de las sesiones observadas, es el **vocabulario**, la cual fue desarrollada de dos maneras.

- **De manera espontánea**, a partir de un texto leído en clase o de las explicaciones de la docente, dada la necesidad de aclarar el significado de algunos términos incomprensibles para los alumnos. Esto se dio en un 10% de las clases presenciadas.
- **Como uno de los objetivos de la clase**, por lo cual se partía de una relación de términos cuyo significado era explicado por la profesora, ya sea explícitamente, a través de imágenes u objetos reales (en un 10% de los casos) o con el apoyo de los alumnos que sí reconocían su significado o nomenclatura (en un 10% de las sesiones observadas).

El desarrollo del vocabulario, como objetivo de clase, está orientado, mayormente, al aprendizaje de términos del entorno de los estudiantes, tal como manifestó la jefa del área (anexo 1-014). Uno de los recursos utilizados por la profesora de manera ocasional y, en especial, al inicio del proceso, es un libro de palabras ilustrado denominado “Las mil palabras”, de Heather Amery, el cual, si bien no es un material específico para la enseñanza del castellano como L2, sino para la enseñanza del vocabulario en educación inicial, cuenta con imágenes de objetos relacionados con los diversos ámbitos de la vida cotidiana: casa, jardín, juguetería, parque, estación, aeropuerto, etc. y sus respectivas denominaciones, de manera que los estudiantes

puedan familiarizarse con los términos más comunes utilizados en nuestro entorno, aunque de modo extrínseco a un contexto comunicativo en particular.

Ahora bien, la docente enfatizó la importancia de realizar actividades de tipo vivencial con los estudiantes, sobre todo, cuando desea reforzar en ellos aspectos diversos del vocabulario. De este modo, consideramos pertinente una propuesta de sesión de clase que la profesora había realizado antes de llevar a cabo el trabajo de campo en la cual se reforzaron e interactuaron distintas áreas y habilidades comunicativas a través de la participación activa de los alumnos (anexo 1-015). Así, en esta única tarea, la profesora propició el desarrollo de la inteligencia cinestésica en conjunto con la lingüística asociada, principalmente, al aprendizaje del léxico a partir de la experimentación.

Pese a que el vocabulario es un aspecto que se incluye, frecuentemente, en las clases de español como segunda lengua, como más adelante se mostrará, para un porcentaje los estudiantes (40%), este es su mayor debilidad.

La **comprensión escrita** es un área reforzada también en un 30% de las sesiones de clase observadas, la cual fue desarrollada de las siguientes maneras:

- **como punto de partida para desarrollar otras áreas**, por ejemplo, la gramatical. Así, en una de las sesiones de clase, la profesora proporcionó a los estudiantes un breve texto en primera persona, del cual debían inducir el concepto de verbo y discriminar sus accidentes gramaticales. Otra área reforzada a través de esta habilidad fue la expresión escrita, pues se observó que los estudiantes eran conducidos a investigar en Internet acerca de algún tema de música elegido previamente y del cual debían redactar un breve texto escrito. De esta manera, los alumnos tuvieron que realizar búsquedas en distintas páginas web, por lo que se reforzó su comprensión escrita. Sin embargo, en tales casos, no se advirtió la inclusión de actividades destinadas a evaluar sus destrezas lectoras.

- **como objetivo de la clase.** En una sesión de clase, a partir de una obra leída como tarea de vacaciones, la profesora planteó preguntas de nivel literal e inferencial orientadas al reconocimiento de las ideas principales y secundarias de la obra, y a la relación entre el título y tema de la novela. Asimismo, la docente propuso preguntas de nivel reflexivo, por ejemplo, si han presenciado alguna situación similar a la de los protagonistas de la novela (la oposición de la familia frente a una decisión). Esta sesión, en particular, fue bastante activa y participativa y los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar sus ideas referentes a las preguntas previamente propuestas por la profesora. En una segunda parte, los estudiantes plantearon interrogantes (por escrito) al texto, a los personajes y a la autora para luego, intercambiar estas preguntas con sus compañeros de clase y tratar de resolverlas en conjunto.

Ahora bien, según manifestó la docente, la lectura de textos para extraer la idea principal es propiciada por ella cuando sus estudiantes poseen ya cierto nivel de español (anexo 1-016). De hecho, un porcentaje considerable de los alumnos (30%) tiene la percepción de que esta habilidad es una de sus mayores fortalezas. Asimismo, la profesora indicó que trata de asociar las dos áreas: comprensión y expresión escrita a través de ejercicios que permitan a los aprendientes escribir acerca de lo que han comprendido del texto leído sin reparar en la gramática (anexo1-017).

En cuanto a la **expresión oral** y la **expresión escrita**, cada una de estas habilidades fue desarrollada en un 15% de las sesiones observadas, principalmente, para reforzar otras áreas priorizadas como la gramática y el vocabulario. Así, por ejemplo, la expresión oral fue trabajada únicamente a partir de las respuestas que los alumnos pudieron emitir frente a las preguntas (mayormente, de resolución cerrada) que les planteó la docente en relación con determinadas reglas gramaticales o solicitándoles algún ejemplo que ilustre mejor alguna de ellas. Por otro lado, no se evidenció interacción entre los estudiantes a excepción de la sesión en la que discutieron sobre el libro que habían leído en vacaciones y bajo la dirección de la docente. Del mismo modo, la expresión escrita fue abordada, indirectamente, cuando

se les solicitó que redactaran oraciones o textos breves acerca de sus cantantes favoritos, por ejemplo, haciendo uso de nexos comparativos. Así, la corrección de la profesora hizo énfasis en los aspectos gramaticales utilizados por los alumnos. De este modo, esta habilidad, como objetivo de la clase, es una de las áreas que menos ha trabajado la docente, lo cual concuerda con la percepción de un porcentaje considerable de los alumnos (40%), quienes declararon que esta es su mayor debilidad en el dominio del idioma.

Por otro lado, solo en una de las sesiones observadas, se reforzó la **comprensión oral**, la cual fue el objetivo único de la clase. En esta sesión, los alumnos debían completar una ficha sobre la base de un audio. La ficha consistía en relacionar una serie de palabras descontextualizadas con su respectiva imagen (previa ayuda del audio), completar información acerca de códigos telefónicos, completar diálogos, también desarticulados con nuestra realidad, y escuchar y anotar nombres de personas; todos estos ejercicios no estaban relacionados entre sí. Asimismo, no se observó retroalimentación por parte de la docente y, más bien, la última parte de esta sesión consistió en llevar a cabo una actividad totalmente diferente a la ejecutada previamente: realizar un trabajo de investigación en Internet acerca de un tema musical previamente elegido por ellos para redactar un texto acerca de los datos encontrados, sin ninguna pauta adicional al respecto.

Cabe señalar que en ninguna de las observaciones de clase, la **pronunciación** y a la **interacción oral** fueron reforzadas y, de hecho, tampoco fueron mencionadas por la docente en la entrevista que se le aplicó. Pese a ello, la pronunciación es una de las habilidades que un porcentaje de los alumnos (40%) consideró como fortaleza, posiblemente, debido al contacto inevitable que mantienen con hablantes nativos del castellano.

El insuficiente desarrollo de las competencias de expresión y comprensión tanto oral como escrita por la institución A desde los principios de la enseñanza comunicativa que, más bien, se orienta a utilizar la gramática y el vocabulario como un

medio para fortalecer estas habilidades. Tal hallazgo se contrapone con el estudio de Meier (2012), quien resalta el desarrollo de las destrezas orales como competencias valoradas por la Didáctica del español en los Estados Unidos y la diversidad en la aplicación de estrategias.

1.4.4. Estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural

En las sesiones observadas, se incorporó un contenido sociolingüístico solo en una ocasión, y de manera bastante puntual, como una ampliación de la explicación del significado de ciertos términos polisémicos que forman parte de expresiones populares (por ejemplo, “fumar la pipa de la paz”). De hecho, las observaciones de clase corroboraron la declaración de la docente, quien señaló que el desarrollo de las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural se da de manera ocasional a fin de reforzar otras áreas comunicativas y, principalmente, en grupos de alumnos pertenecientes a grados mayores (anexo 1-018).

No se ha considerado, entonces, los principios propios de la teoría de la variación y no se ha tomado en cuenta las diferencias socioculturales entre los estudiantes para propiciar espacios de interacción acerca del aporte que cada uno podría proporcionar desde sus propias costumbres y formas de ver el mundo. De este modo, no hay una práctica de la interacción social ni una co-construcción del conocimiento. Debido a la naturaleza, mayormente, expositiva de las sesiones de enseñanza- aprendizaje, no se brinda un espacio de intercambio de opiniones y experiencias por parte de los estudiantes ni trabajos grupales que les permitan desplegar actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia intercultural, tales como la tolerancia, el respeto mutuo, la empatía y la comprensión, por lo que el enfoque de enseñanza está basado, principalmente, en contenidos de índole gramatical o léxico.

Por otra parte, la profesora también manifestó que, en fechas en las que hay fiestas, costumbres y celebraciones típicas del Perú, intenta incluir el contenido cultural de manera que los estudiantes comprendan mejor el modo de vida en nuestro país. Es decir, solo en ocasiones especiales, se consideran contenidos socioculturales, pero concebidos como fin en sí mismos o como reforzamiento para el dominio del idioma (anexo 1-019). Así, la docente manifestó que por cuestión de tiempo, no puede incluir estos conocimientos de manera más frecuente, puesto que hay otros contenidos que debe cubrir. Esto último se relaciona directamente con las limitaciones temporales que debe enfrentar como se señaló en el apartado correspondiente.

1.4.5. Retroalimentación y manejo del error

En las sesiones de clase observadas, hemos notado una retroalimentación positiva por parte de la profesora frente a las respuestas correctas emitidas por sus alumnos, a través de frases alentadoras como: “¡Muy bien!”, “Perfecto”. Este tipo de refuerzos podrían motivar a que los aprendientes sientan que su participación está contribuyendo al desarrollo de la clase (Moskowitz, 1978).

Por otro lado, en cuanto al manejo del error, se observó que en las **expresiones orales** formuladas por los estudiantes, la profesora les hace repetir aquellos enunciados mal expresados por ellos hasta que los digan correctamente y, de ser el caso, les indica cuál es la manera acertada de hacerlo. Así, se lleva a cabo una corrección inmediata según los principios manifestados por Carabela (2000). En cuanto a la corrección de **errores de expresión o de pronunciación**, esta se realiza solo en casos puntuales en los que se hace imposible la comprensión, lo cual es coherente con lo expresado por Moskowitz (anexo 1-025). Por ende, se puede afirmar que si bien el tratamiento del error en las emisiones verbales se realiza desde el enfoque comunicativo, la estrategia aplicada no obedece a sus principios, pues la docente emplea la repetición, la cual no garantiza que la falencia haya sido superada y que no se vuelva a cometer.

Por otro lado, la corrección de las **expresiones escritas** se basa principalmente, en los aspectos gramaticales aprendidos y en hacer que copien su forma correcta, escribiéndolas previamente en la pizarra. Asimismo, según manifestó la profesora, la corrección que realiza a los textos es más exigente en cuanto a las normas ortográficas, debido a que pueden alterar la comprensión (anexo 1-026). Entonces, la docente enfoca más su atención en estructuras gramaticales y normas de ortografía en general y admite ser “bastante conservadora en ello”. Esto no concuerda con el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, que aboga por la corrección, únicamente, de ciertas estructuras que puedan dificultar el logro del objetivo comunicativo y, en el caso de la expresión escrita, señala la necesidad de la presentación de versiones preliminares por parte de los alumnos, de manera que se pueda evidenciar el progreso logrado por ellos. De ahí que, como se mencionó anteriormente, una de las principales debilidades manifestadas por los aprendientes sea la expresión escrita.

1.4.6. Recursos y materiales utilizados

Según Oliveira (2004), las estrategias y técnicas que utilice el docente, basadas en los recursos que tenga a su alcance, son un factor que influye en el éxito o fracaso del aprendizaje de una segunda lengua bajo el presupuesto de la heterogeneidad. Por su parte, los recursos son considerados como aquellos mecanismos que facilitan y apoyan el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua, en particular del castellano. Resulta necesario, entonces, que vayan alineados con los demás elementos que conforman la planificación del curso o programa (Ezeiza, 2007). Además, según esta autora, deberían tener una naturaleza integradora con la comunidad sociocultural en la que se encuentra inserto el estudiante.

En el desarrollo de las sesiones de clase, se observó que las aulas regulares cuentan con las facilidades necesarias para llevar a cabo las clases de español como L2: una PC, un proyector multimedia, parlantes y acceso a Internet. Sin embargo, solo

en dos sesiones de clase se observó la utilización de la PC y los parlantes. Ahora bien, según la directora, sí cuentan con material adquirido para la enseñanza del castellano como segunda lengua y, en caso de que falten, los producen. Sin embargo, la percepción de la docente es distinta, dado que, según comentó en la entrevista que se le aplicó, la institución no le provee los materiales necesarios para la enseñanza de este curso. Esta falta de recursos influiría de manera negativa en las estrategias y metodología empleadas con los estudiantes extranjeros (anexo 1-027).

El recurso que más utiliza la docente es la **pizarra** en la que anota los ejemplos y un resumen de las explicaciones que proporciona a los estudiantes, quienes utilizan un **cuaderno** para copiar lo escrito en la pizarra, así como para realizar los ejercicios planteados. El uso frecuente de este recurso concuerda con la visión de “clase tradicional” que la docente desarrolla principalmente. Asimismo, también se observó el uso de **textos o lecturas** adicionales breves que sirven, generalmente, de motivación o introducción a temas gramaticales o de vocabulario, y son usados al inicio de la sesión de clase con un propósito específico: identificar los verbos utilizados, hallar los conectores, reconocer los adjetivos usados, etc.

Eventualmente, se ha observado el uso de material complementario al desarrollo de las clases tales como una **grabación de audio** para el completamiento de espacios en blanco en una ficha de trabajo; **objetos de juguete** referidos a las partes de una habitación, como motivación para el aprendizaje del vocabulario respectivo; **Internet**, para la sesión de clase en que se solicita a los estudiantes que investiguen; y **cartulinas de colores** para la creación de oraciones o frases con determinadas características, las cuales son compartidas, posteriormente, con los compañeros de clase. Adicionalmente, la profesora utiliza de manera ocasional algunos de los ejercicios gramaticales de los siguientes libros de texto, todos ellos de proveniencia europea y cuyo léxico está adaptado a tal realidad sociocultural:

- “Español sin fronteras” (España)
- Libro ilustrado “Las mil primeras palabras” (Londres)

- “Español en marcha” (España)
- Cuaderno de ejercicios “En Directo” (España)

Según Ezeiza (2007), desde el enfoque comunicativo, los materiales de enseñanza- aprendizaje pueden ser considerados como mediadores culturales y pedagógicos que ejercen un importante papel en el proceso de aprendizaje de una L2. Sin embargo, la institución educativa no cuenta con recursos adquiridos especialmente para este propósito ni tampoco que estén adaptados a la edad de los estudiantes, pues los materiales proporcionados están dirigidos o bien para un público menor o para adultos. Por su parte, la profesora manifestó no contar con el tiempo suficiente para elaborar sus propios recursos, por los que utiliza, ocasionalmente, algunas secciones de estos libros y los alterna con el material de sus clases (anexos 1-028 y 1-029).

Finalmente, cabe señalar que no se usó materiales auténticos ni funcionales que propicien el desarrollo de las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural durante las sesiones de clases observadas. Los recursos empleados tampoco promueven la sensibilización ni la concienciación frente a la lengua y a la cultura que la enmarca. Entonces, desde este punto de vista, nuevamente, no se advierte un enfoque comunicativo de enseñanza ni una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural aplicada en la utilización de materiales pertinentes para tal objetivo.

1.4.7. Lengua de comunicación

Durante el desarrollo de las sesiones del curso, la lengua de comunicación fue, principalmente, el castellano; idioma que, además, también se utiliza en el material de trabajo, tanto en las instrucciones como actividades planteadas. Sin embargo, ocasionalmente, se observó el uso del idioma inglés por parte de la profesora para proporcionar explicaciones con respecto a alguna regla gramatical que haya resultado incomprensible para los estudiantes.

Por otro lado, si bien la lengua oficial de la institución educativa es el inglés, por lo que la mayoría de los cursos son dictados en este idioma, el 30% de los mismos se enseña en español: Religión, Historia del Perú, Educación Física, Personal Social y Español (Comunicación). De este modo, los alumnos son expuestos, frecuentemente, al castellano, de manera que su comprensión oral se encuentra continuamente reforzada. A pesar de que, según manifestó la directora, en estos cursos, la enseñanza hacia los estudiantes extranjeros que no son hispanohablantes debería ser personalizada, por lo general, los docentes no tienen tiempo para trabajar de esa manera, por lo que los alumnos suelen presentar bastante dificultad para comprender las clases.

1.4.8. Criterios de evaluación

La evaluación que se realiza a los alumnos extranjeros es compartida, es decir, tanto la profesora del curso regular de español (Comunicación) como la docente de Español para extranjeros evalúan a estos estudiantes y de ambas evaluaciones, se obtiene un promedio. No hay normas específicas para la calificación que considera la profesora de español como segunda lengua; sin embargo, es costumbre de la institución otorgar puntos extras a aquellos estudiantes que demuestran una buena participación y actitud frente al curso, en particular, aquellos que se encuentran en desventaja respecto de los demás, como los extranjeros. Por otro lado, la directora y la docente del colegio concuerdan en que la evaluación en español a estos estudiantes extranjeros debe ser diferenciada, de acuerdo con las competencias comunicativas que hayan alcanzado (anexos 1-030 y 1-031). Sin embargo, en las sesiones observadas, se advirtió un mismo criterio de evaluación para los alumnos pese a que cada uno de ellos poseía habilidades comunicativas distintas en el dominio del castellano.

Ahora bien, la profesora señaló que la evaluación se realiza en las cuatro áreas de comunicación: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, y que los alumnos son previamente avisados de aquellos ejercicios que tendrán

nota de manera que puedan prepararse con anticipación (anexo 1-032). Sin embargo, según las observaciones realizadas, la evaluación se orienta, principalmente, a calificar aspectos relacionados con las estructuras gramaticales enseñadas. Además, no siempre es cuantitativa y se lleva a cabo de manera continua a partir de las tareas, evaluaciones y participaciones orales que hayan manifestado los estudiantes. Cabe indicar, entonces, que si bien se evidencia la presencia de una evaluación de aprovechamiento, no sucede lo mismo con la de dominio que podría ser de suma utilidad para determinar los logros obtenidos por los alumnos luego de finalizadas las sesiones de apoyo, según sugiere el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001). Finalmente, no hay una evaluación de las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural, por lo que los exámenes no dan cabida a la comprobación de la formación de dichas habilidades ni a la asimilación de saberes y referentes culturales, o el desarrollo de una sensibilidad cultural, y se centran, particularmente, en contenidos gramaticales o léxicos. Tampoco, se realiza un seguimiento procesual continuo acerca de los progresos alcanzados por los estudiantes.

En conclusión, el rol de la docente es el de agente de acción principal en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues si bien propicia la participación de los alumnos, regula y controla la misma, y establece previamente ciertos parámetros que los estudiantes deben seguir inevitablemente. Así, la profesora es claramente una figura de autoridad para ellos, los cuales participan, principalmente, cuando esta se lo permite, realizan los ejercicios planteados cuando así lo decide y copian en su cuaderno las explicaciones proporcionadas cuando así se les indica. Este modelo educativo que se aplica y que concuerda con la visión de una clase “tradicional” manifestada por la docente está en discordancia con las percepciones de las autoridades de la institución quienes abogan por una relación horizontal entre el docente y el alumno (anexos 1-023 y 1-024). Además, a pesar de que la docente, la jefa del Departamento de Español y la directora expresaron que la enseñanza del castellano debe aplicarse desde el enfoque comunicativo y que era importante considerar el componente intercultural, la realidad es otra, pues se privilegia la

enseñanza explícita y descontextualizada de la gramática y del vocabulario, además de la utilización de recursos tradicionales como la pizarra y el cuaderno de apuntes o fichas de trabajo que los alumnos deben completar durante y luego de la exposición de la profesora. De esta manera, el rol del estudiante es pasivo, por lo que claramente, las sesiones de clase se llevan a cabo de manera controlada, tradicional y expositiva, puesto que se privilegia la adquisición de información gramatical en sí misma, más que como medio para el desarrollo de una competencia comunicativa. Solo en un par de ocasiones, se observó otro tipo de sesiones de clase en la que los estudiantes asumen un rol más participativo e interactivo. Asimismo, no se evidenció la realización de actividades que promuevan el desarrollo de una competencia intercultural y solo en contadas ocasiones, se observó actividades orientadas a la adquisición de saberes y referentes socioculturales. Por otro lado, la percepción con respecto a la manera como se aprecia este apoyo brindado a los estudiantes extranjeros es distinta y se translucen dos posiciones: mientras la directora afirma que la institución sí le da importancia, la docente y coordinadora indicaron que no es así. Cabe señalar que esta última posición se vio corroborada a través de las visitas realizadas al colegio, ya que se advirtió una **falta de política institucional** para la enseñanza del castellano como segunda lengua, reflejada en una **carencia de recursos adaptados a nuestro contexto**, así como una **falta de tiempo, espacio y continuidad** específicamente destinados a estas clases. Asimismo, no existe un **programa curricular** elaborado para este propósito y es la docente designada la que debe preparar los contenidos y materiales que utilizará en sus respectivas sesiones. Por otro lado, si bien el objetivo planteado es nivelar a los estudiantes extranjeros para llevar cursos regulares, la duración de estas sesiones depende de la disponibilidad de la docente encargada más que de los logros alcanzados, debido a que tampoco existe una evaluación orientada a identificarlos.

La manera como se efectúa el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua y su contexto específico podría considerarse como un **híbrido** que incorpora algunos de los principios de los diversos enfoques didácticos tradicionales y los que están presentados en el marco teórico. Tales principios están relacionados con la importancia de la gramática y del léxico, principalmente, como contenido de

enseñanza y, de modo muy limitado, como medio para la expresión o comprensión. Además, la situación de enseñanza- aprendizaje obedece a las características propias del contexto en el que se produce la **Educación Intercultural Bilingüe**, dado que los aprendientes extranjeros se encuentran en un contexto escolar de contacto multicultural, donde más del 80% del educando de la institución es hispanohablante y, fácilmente, podría generarse una **situación de inmersión** y, de hecho, algunos aprendientes se han visto beneficiados, por ello, en su adquisición del idioma. No obstante, como indicamos con antelación, casi la totalidad de los cursos son dictados en inglés, sus compañeros y docentes dominan el inglés y las normas institucionales establecen tal idioma como la “lengua oficial” del colegio, por lo que no requieren el aprendizaje del castellano para comunicarse y su uso se limita a situaciones artificiales de enseñanza, como es el curso que reciben una o dos horas a la semana (en las demás asignaturas en español, la enseñanza para estos estudiantes es personalizada, por lo que se les suele evaluar en su lengua materna). Solo hay algunos casos de estudiantes, como se señaló previamente, que interactúan con personas nativas con algún objetivo en particular (comprar, pedir información, etc.) y por voluntad propia. En líneas generales, no se genera, entonces, una desnativización de su propia lengua y cultura, lo que les suele producir un choque cultural cuando enfrentan situaciones ajenas a sus creencias y parámetros que rigen su sistema lingüístico y sociocultural. En tal sentido, la Educación Intercultural Bilingüe, como corriente teórica y por estar específicamente orientada a la castellanización de comunidades aborígenes, no podría aplicarse a este contexto académico de enseñanza del castellano como segunda lengua, dadas las condiciones que acabamos de exponer. La situación descrita, por consiguiente, correspondería a una nueva forma de adquirir el aprendizaje de una segunda lengua que aún no ha sido descrita en los antecedentes de estudio investigados y es que, pese a encontrarse en un contexto sociocultural idóneo para la adquisición, los estudiantes deben enfrentar una serie de factores que podrían limitar o retrasar ese proceso, entre los que se encuentran la subvaloración del castellano frente al uso oficial de una lengua extranjera (en este caso, el inglés) en su institución educativa con todos aquellos aspectos que ello conlleva (falta de un espacio adecuado, limitaciones en recursos y una carencia de disposiciones institucionales y

metodológicas que regulen la enseñanza de esta segunda lengua). Por otro lado, la educación que reciben, mayormente, no considera el planteamiento de fenómenos sociales que podrían ser analizados por ellos a fin de desarrollar su pensamiento crítico (y las habilidades comunicativas que requieren), además de incentivar el desarrollo de destrezas y habilidades interculturales, por lo que tampoco se obedece a un enfoque socio- crítico de enseñanza. Así, el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua se ejecuta, por lo general, de manera descontextualizada de la realidad.

1.5. Competencias adquiridas por los alumnos

En este apartado, procederemos a explicar todas aquellas competencias que los alumnos han adquirido durante su estadía en nuestro país, para lo cual hemos considerado la clasificación realizada por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001): competencia lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural. En cuanto a las tres primeras, nos hemos basado en las situaciones que se plantearon a partir de una guía de observación participante (anexos 7 y 8), mientras que la segunda se basa en los hallazgos identificados en la encuesta y la guía de entrevista dirigida a los estudiantes (anexos 5 y 9).

1.5.1. Competencia lingüística

Respecto de la competencia lingüística de los estudiantes, dos (2) de ellos presentaron un repertorio de expresiones sencillas relativas a datos personales y a elementos de su entorno, por lo que no demostraron mayor problema en establecer interacciones breves con personas que hablan castellano. Las fortalezas principales de estos estudiantes se orientan, básicamente, al uso adecuado que hacen de los tiempos verbales y a cierto dominio del léxico, aunque todavía sea limitado. Cabe señalar que estos dos estudiantes tienen más de un año de permanencia en el país. Por otro lado, los otros cinco (5) presentaron una competencia lingüística deficiente, debido a un

repertorio bastante limitado y una gran dificultad en la expresión oral, por lo que en las interacciones establecidas con la investigadora, esta tuvo que intervenir en más de una ocasión para ayudarlos a “traducir ciertas expresiones” o para reformular las preguntas a fin de que las puedan comprender de manera adecuada. Además, dos de los estudiantes prefirieron emitir enunciados breves y terminar anticipadamente la interacción planteada.

Como se mencionó con anterioridad, su tiempo de permanencia en el país varía entre 1 y 3 años. Sin embargo, todos los aprendientes demostraron poseer un nivel similar de competencia lingüística (A1 y A2), lo cual se explicaría por el hecho de que utilizan, principalmente, el inglés como lengua de comunicación y no se les ha exigido mayor dominio del castellano, pese a que ello impide su pronta inserción en los cursos regulares dictados en este idioma. Estos resultados se relacionan directamente con la **metodología empleada**, en la cual se privilegia la enseñanza de la gramática y el planteamiento de actividades incide en el desarrollo de ejercicios de resolución cerrada, en vez de incentivar la expresión oral (además de escrita), en la que la gramática sea solo un medio para el logro de la comunicación.

Resulta necesario señalar que los siete (7) estudiantes demostraron habilidades de comprensión oral y de lectura más desarrolladas que las de expresión oral, puesto que entendieron, casi sin problema alguno, las preguntas planteadas por la investigadora, así como las situaciones propuestas en las guías escritas, lo que se explica a partir del rol pasivo que suelen asumir ellos en el aprendizaje y exposición del castellano. Asimismo, 6 de los 7 estudiantes fueron capaces de estructurar sus enunciados de manera cohesiva, haciendo uso de algunos conectores lógicos, tales como “y”, “pero”, “entonces”, “después”. Solo 1 de los estudiantes (Peter) mostró dificultad en este aspecto al emitir expresiones aisladas entre sí, insertando pausas de larga duración. Ahora bien, los alumnos que presentan mayores problemas en su expresión (con relación a la estructuración de oraciones y uso de conectores) son los que expresaron un menor grado de motivación (Sandy), por lo menos, al inicio del proceso de enseñanza- aprendizaje (Joseph), como ellos mismos lo manifestaron.

Paradójicamente, estos alumnos son los que más tiempo de permanencia presentan en nuestro país (3 años).

Cabe señalar que los alumnos cuya habla materna no es el inglés disponen de una particularidad en relación con su competencia lingüística. Mientras que Peter demuestra como fortalezas las habilidades orales y como debilidad, la gramática; Mary (la alumna suiza) considera ser mejor en habilidades de comprensión oral y, también, cree que no es tan buena en la gramática. En el primer caso, ello puede explicarse por las diferencias gramaticales que presenta el chino con relación al castellano. Por otro lado, si bien el francés y el castellano son bastante parecidos por ser lenguas romances, la gramática puede representar una dificultad si es que no ha sido adecuadamente adquirida en su lengua materna (lo que podría ser el caso de Mary), dada la complejidad de las conjugaciones, considerando, además, el peso otorgado a este contenido en la metodología de enseñanza empleada por la institución. De este modo, tal como afirma Griffin (2005), los conocimientos previos acerca de su propia lengua influyen en el grado de aprendizaje de una segunda lengua mientras más parecidos sean ambos idiomas.

En conclusión, en su mayor parte, los estudiantes han alcanzado una competencia lingüística aceptable según los estándares establecidos por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), aunque más orientada a destrezas de comprensión oral. Tal adquisición básica no garantiza el éxito en las interacciones que puedan establecer con los hispanohablantes, como se verá en los siguientes apartados.

1.5.2. Competencia sociolingüística

La mayoría de los estudiantes demostró no poseer **fórmulas básicas de cortesía** relativas a presentaciones o al uso de expresiones como “por favor”, “gracias”, “lo

siento”. Solo dos (2) estudiantes utilizaron expresiones como estas en las interacciones que establecieron. Por otro lado, los siete (7) sí demostraron conocer y utilizar expresiones de saludo y despedida durante los diálogos que establecieron.

Ahora bien, dado que su repertorio de expresiones de adecuación al contexto social es bastante limitado aún, no se observó la utilización de **frases hechas o modismos** de acuerdo con el contexto comunicativo presentado. De hecho, los enunciados emitidos fueron bastante sencillos y sin un uso adecuado de conectores lógicos o referentes.

En relación con la **comunicación no verbal** utilizada por los estudiantes, se evidenció la ausencia de uso de recursos no lingüísticos, a excepción de Peter que sí hizo uso de gestualidad y contacto visual para expresar sus enunciados. Los demás estudiantes se limitaron a emitir sus expresiones de manera pausada y sin ningún gesto o entonación que las acompañe. En efecto, sus expresiones son articuladas de manera muy mecánica y no hay, propiamente, un desapego respecto de su lengua de origen, por lo que los signos no verbales están ausentes de sus emisiones.

En cuanto a **la variación del registro** según el interlocutor al cual se dirige, 6 de los 7 estudiantes demostraron hacer un uso indistinto de “tú”, así como de las expresiones utilizadas sin considerar el tipo de receptor al cual transmitían el mensaje en los distintos casos planteados, o la situación formal o informal en la que estaba enmarcado el acto comunicativo. Solo Mary demostró poseer una competencia sociolingüística relacionada con la capacidad de distinguir el tratamiento de tú/usted según el interlocutor al cual se dirigía, lo cual puede explicarse por la similitud existente entre el español y el francés en este aspecto.

Según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), se hace necesaria la interacción continua con el entorno sociocultural para desarrollar esta habilidad, lo cual explicaría por qué los estudiantes presentaron problemas en aspectos vinculados con esta competencia. A ello, habría que agregarle el hecho de que, en las

sesiones de clase, no se propician espacios para la generación de actos comunicativos acordes con la realidad.

1.5.3. Competencia pragmática

Con relación al **cumplimiento de la intención comunicativa**, se evidenció que 5 de los 7 estudiantes sí lograron cumplir su objetivo al emitir enunciados comprensibles y acordes con la intención propuesta. Los otros dos (2) alumnos, cuya lengua materna es el inglés, demostraron alguna dificultad en la expresión de sus ideas, siendo necesaria la intervención de la investigadora a fin de que reformulen lo mencionado. Cabe señalar que uno (1) de estos estudiantes optó por no continuar la interacción, dada la dificultad que demostraba en expresar lo que deseaba transmitir.

En cuanto al uso de **técnicas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve**, los siete (7) estudiantes demostraron dificultad en la manera de comenzar o finalizar las situaciones comunicativas planteadas. Así, en todos los casos, empezaron abruptamente por “formular la queja” (frente a la situación de la radio malograda), por ejemplo, “Vengo porque mi radio no funciona”. Del mismo modo, la interacción solía finalizar directamente con la resolución del caso con un “Ok.” o con expresiones del tipo “Te doy tu dinero”.

Ahora bien, entre las **estrategias para superar fallos en la expresión o comprensión**, se encuentran las siguientes:

- solicitar apoyo a la investigadora o a otros compañeros para traducir ciertas expresiones del inglés al español, o reformular lo que se le había preguntado,
- emisión de pausas a fin de reformular lo expresado y
- emisión de expresiones incompletas, muchas veces, con términos en inglés que no podían traducir al castellano.

Cabe señalar que dos (2) de los estudiantes demostraron no poseer **estrategias para superar dificultades** en el dominio del castellano, por lo que una de ellas (cuya lengua materna es el inglés) solía responder con la frase “No entiendo”, sin mostrar voluntad alguna por llegar a comprender lo que se le había solicitado. El otro estudiante, también angloparlante, permaneció en silencio sin intentar superar esta dificultad. Estos dos tipos de respuesta podrían interpretarse como una reacción que tales alumnos tuvieron frente a una situación que les resultó incómoda.

En cuanto a la **cooperación con su interlocutor**, solo uno (1) de los estudiantes demostró poseer esta habilidad, al brindar apoyo al compañero con el cual debía establecer una interacción comunicativa, lo cual demostró al completar las expresiones que este enunciaba con dificultad o al reformular sus preguntas de manera que puedan ser comprensibles para él.

En relación con la **atenuación de la fuerza de su expresión** para no revelar su intención, se observó que 4 de los 7 estudiantes sí hicieron uso de enunciados de actos de habla indirectos que llevaron a este fin, principalmente, a través del uso del verbo “poder” tales como “¿puedo traer mañana?”, “¿puedes dar una solución?”, “no podemos devolver dinero”. Por el contrario, los demás alumnos hicieron uso de expresiones directas como “no se acepta devolución”, “tienes que probar la radio”, sin ningún tipo de atenuación.

Ahora bien, en cuanto a la **comprensión de presuposiciones y sobreentendidos**, cuatro (4) de los estudiantes lograron comprender el caso de discriminación racial propuesto con todas sus implicancias. Sin embargo, los otros tres (3) estudiantes de nacionalidad americana demostraron alguna dificultad en determinar cuestiones básicas como por qué el personaje principal había ido a la cárcel o por qué había sido obligado a ceder su asiento a una persona de raza blanca, lo que requirió la explicación de la investigadora a fin de que puedan comprender totalmente la situación planteada.

En términos generales, los alumnos no poseen un nivel significativo de competencia sociolingüística ni pragmática, y es la lingüística la que más predomina en ellos. Ello es comprensible si tomamos en cuenta que la situación de enseñanza-aprendizaje no se enmarca en el Interaccionismo social ni en la teoría de la variación, enfoques que sitúan el desarrollo de estas habilidades como necesarias para la comunicación como un acto interactivo y ubicado en un espacio sociocultural específico que influye en el modo de emisión y recepción del mensaje, lo que trasciende el mero conocimiento de las reglas de la gramática española y su léxico correspondiente. Así, si bien la mayoría sí logró emitir expresiones sencillas y cumplir su intención comunicativa, no utilizaron recursos que les permitieran desenvolverse de manera asertiva en las situaciones planteadas. En otras palabras, aunque estos alumnos pueden producir y comprender, con algunas limitaciones, enunciados de forma inmediata, no tienen aún una capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso, basada en el contexto sociocultural, según las teorías sociolingüísticas, pragmáticas y el enfoque comunicativo. Así, concluimos que las habilidades sociolingüísticas y pragmáticas son necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes, evidenciada en situaciones interactivas reales.

1.5.4. Competencia intercultural

Entre los **saberes y comportamientos socioculturales** que los estudiantes manifestaron conocer, resaltó la comida típica y, en un segundo plano, los bailes, la historia, la geografía, la agricultura y la impuntualidad por parte de los peruanos (véase figura 14). Solo dos (2) estudiantes manifestaron no tener conocimiento alguno al respecto.

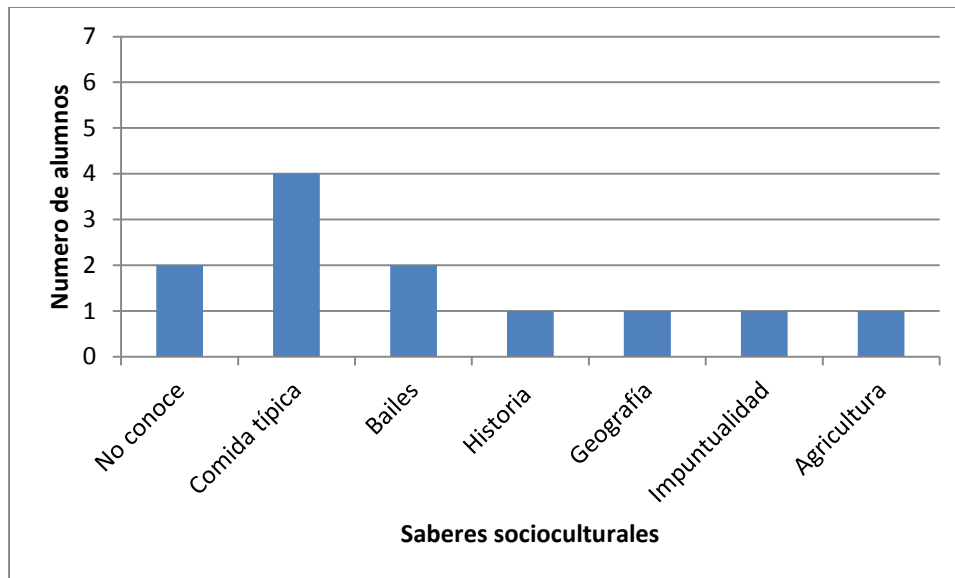


Figura 14. Saberes socioculturales conocidos por los estudiantes

Por otro lado, los lugares que suelen frecuentar son los centros comerciales ubicados en el Jockey Plaza, Miraflores, La Molina y San Isidro, a los que acuden para realizar compras y comer. Es necesario mencionar que dos (2) de los estudiantes revelaron no tener la costumbre de salir a otros lugares más que al colegio, principalmente, por la peligrosidad de las calles, lo que hace que se encuentren desligados del contexto sociocultural.

En cuanto al conocimiento de los **referentes culturales** del Perú por parte de los estudiantes, se evidenció que uno de los más conocidos por ellos es la **comida típica** del país, tales como el cebiche, el estofado, el lomo saltado, la papa a la huancaína y el paiche. Otro referente que también es muy conocido por los alumnos es la **geografía del país** en la que destaca el conocimiento de algunos departamentos y lugares específicos tales como Ica (Paracas y las líneas de Nazca), Cusco (Machu Picchu), Arequipa, Tarma, Ancash y Chiclayo. Por otro lado, los alumnos que manifestaron tener algún conocimiento sobre **historia del Perú** hicieron expresa referencia a los incas, mientras que los que indicaron conocer algunas **obras y autores peruanos** mencionaron las leyendas anónimas y las obras de Miguel Hernández (pese a que no

es peruano). Tal conocimiento se podría deber a que todos estos contenidos son incluidos en los cursos de Comunicación e Historia, ambos dictados en castellano. En la figura 15, se especifican los referentes culturales conocidos por los estudiantes.

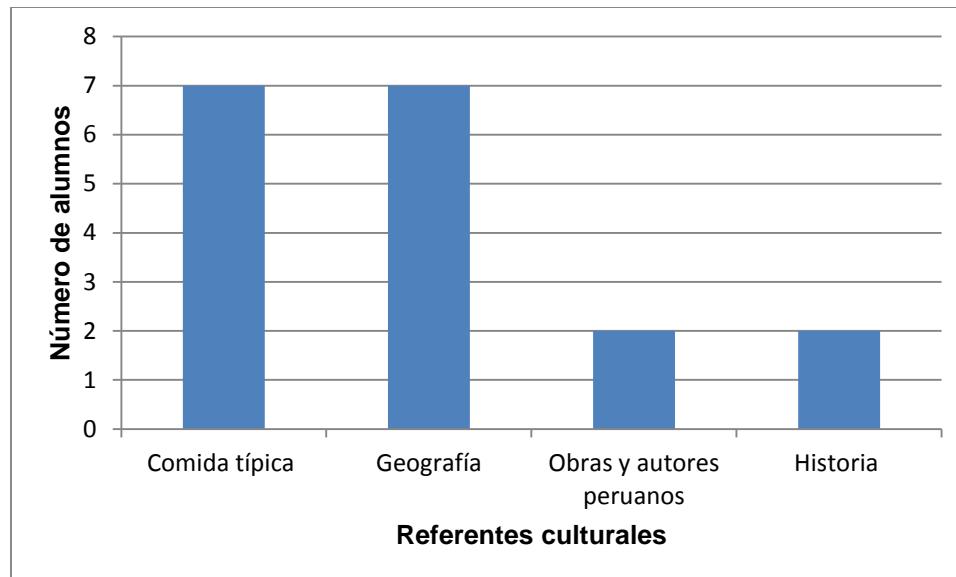


Figura 15. Referentes culturales conocidos por los estudiantes (Institución A)

En cuanto a la **percepción sobre el entorno sociocultural inmediato** por parte de los alumnos, en el desarrollo de las sesiones de clase, no se evidenció la emisión de alguna opinión espontánea respecto del mismo, posiblemente, porque la docente no generó un espacio para ello. Sin embargo, en las encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes, se pudo recoger alguna información al respecto, la cual hemos clasificado de la siguiente manera: percepciones positivas, negativas y neutras, tanto en las costumbres y hábitos propios de los peruanos como en su personalidad.

En referencia a las **percepciones positivas** de los hábitos y costumbres presentes en nuestro país, la totalidad de estudiantes demostró una buena apreciación acerca de la comida peruana y algunos, incluso, llegaron a compararla con la de su propio país, aludiendo que “allá es menos variada” y que “la comida del Perú es muy rica, cocinan

muy bien” (Mary). En menor medida, también presentan percepciones positivas respecto de la historia del Perú, en particular, de los incas, los paisajes y la cultura en general (véase figura 16).

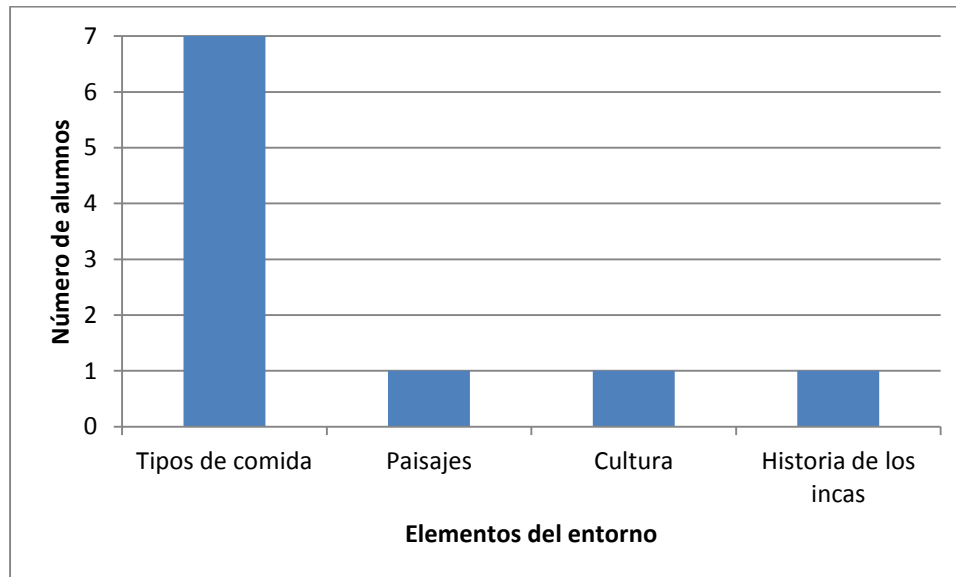


Figura 16. Percepciones positivas respecto del entorno (Institución A)

Las **percepciones neutras** que algunos de los estudiantes exteriorizaron aluden a aquellas costumbres que no les gustan ni les disgustan, sino que les han impresionado por diferir a su país de origen: horarios de las comidas, horarios de clase, saludos, y tratamiento de tú/usted (véase figura 17).

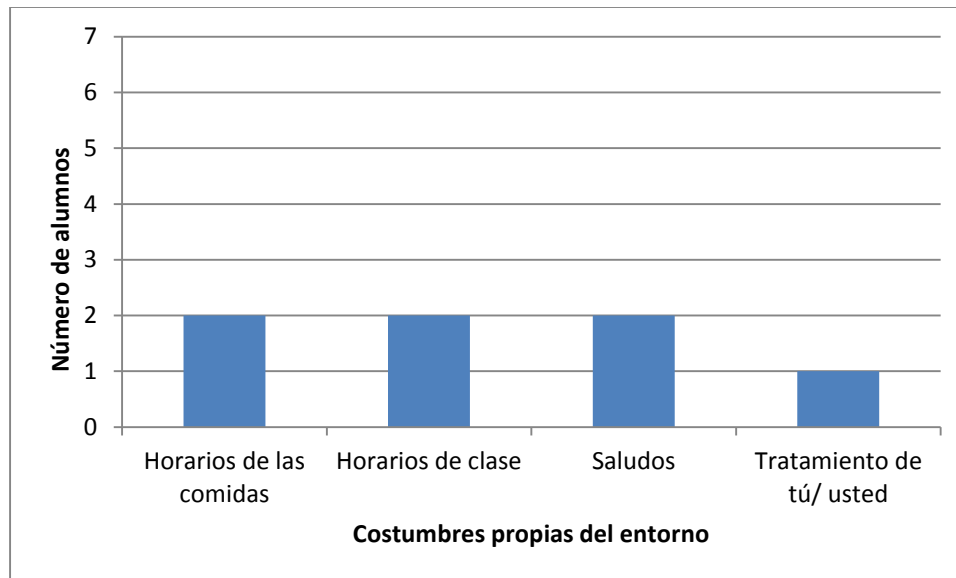


Figura 17. Percepciones neutras respecto del entorno (Institución A)

Ahora bien, en el gráfico 18, se puede apreciar que son más los aspectos negativos que los positivos mencionados por los estudiantes. Casi la totalidad de ellos (6) coincidieron en afirmar que el tráfico es una cuestión que no les gusta de nuestro contexto y la mitad de ellos (3) indicó que les incomoda el ruido que hay en las calles. En un menor porcentaje, los estudiantes demostraron **percepciones negativas** frente a otros aspectos tales como la impuntualidad de los peruanos, el desorden, el clima (“no hay lluvia”) y la inseguridad en las calles.

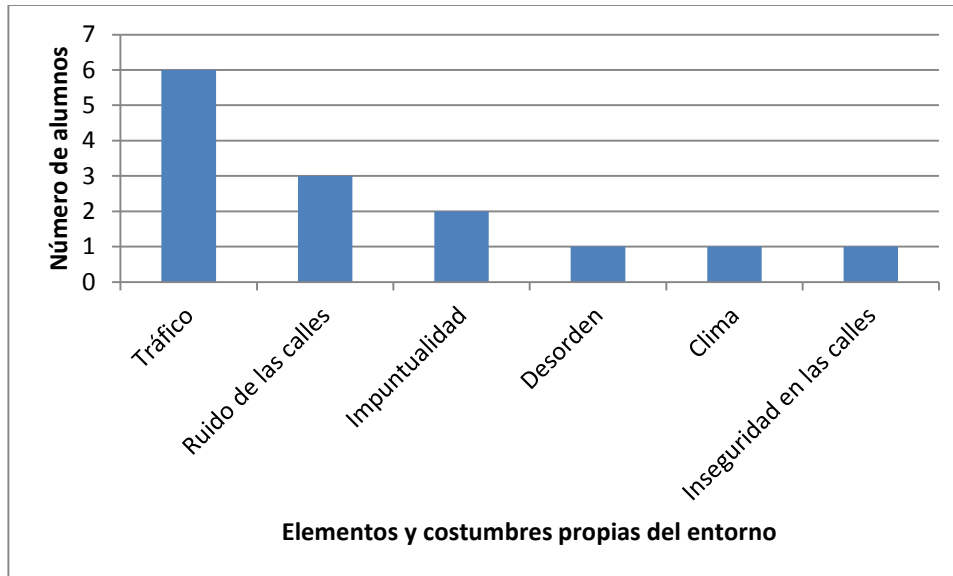


Figura 18. Percepciones negativas respecto del entorno (Institución A)

En relación con las **percepciones** demostradas por los estudiantes respecto de la **personalidad de los peruanos**, las respuestas fueron diversas, las cuales hemos categorizado en percepciones positivas y negativas.

Entre las **percepciones positivas**, hemos podido reconocer tres principales: la amabilidad de los peruanos, la generosidad y la calidez que han sentido por parte de ellos. “Son más cálidos, te acogen mejor” (Alberto). “Son buenos y amistosos” (Sandy).

Por otro lado, las **percepciones negativas** superan las positivas, puesto que, en las respuestas emitidas por ellos, indican su incomodidad frente a la agresión de los peruanos, la falta de respeto a las reglas, la despreocupación, la incompreensión frente a las diferencias culturales, la delincuencia y la corrupción. La totalidad de estudiantes identificó, al menos, un aspecto negativo que le incomoda acerca de los habitantes de nuestro país (véase figura 19).

“Veo agresión en los peruanos, por ejemplo, en el tráfico, cuando están en una cola, veo que son agresivos (...). Veo también cosas negativas como los políticos, veo delincuencia, corrupción y nadie hace nada.”
(Peter)

“...si te caes creo que la gente va a pasar, no te va a llevar al hospital.”
(Mary)

“No respetan las reglas, por ejemplo, en el tránsito, no me gusta eso acá.”
(Ana)

“A veces las personas piensan un poco más diferente y pueden discutir conmigo que por ejemplo, pienso distinto y no comprenden. Por ejemplo, en las fiestas acá les gusta bailar.” (Mary)

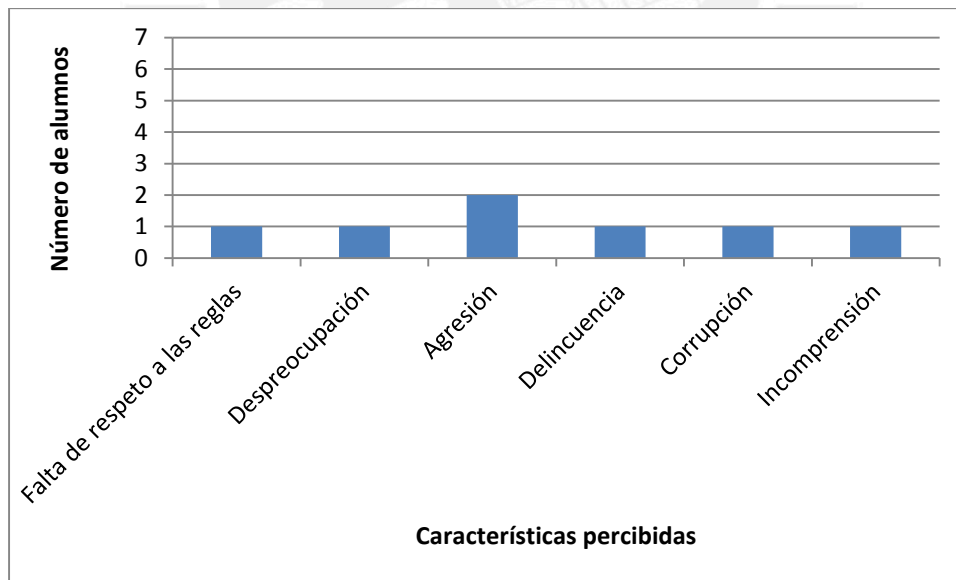


Figura 19. Percepciones negativas respecto de los peruanos (Institución A)

Estos resultados se vinculan con el estudio realizado por Djandue (2012), quien expresó que las percepciones que los estudiantes manifiestan respecto de los hablantes nativos de la lengua meta de estudio intervienen en su proceso de aprendizaje, puesto que influyen en la manera como los aprendientes se interrelacionarán con ellos.

Por otra parte, la totalidad de los estudiantes manifestó su gusto por el colegio (institución A) y resaltaron dos aspectos principales: su espacio físico y sus compañeros. Sin embargo, uno de los aprendientes manifestó que el único aspecto que no le gusta de la institución es la incomprensión de algunos profesores, como ya se mencionó con anterioridad.

En cuanto a las **apreciaciones** acerca de nuestra realidad, estas son, en mayor parte, negativas, por lo que la **percepción inicial** (en la que la mayor parte, no poseía conocimiento alguno acerca del Perú) que tenían antes de residir en nuestro país ha variado en relación con la **actual** (solo hay 3 estudiantes que tienen una percepción favorable acerca de nuestros hábitos y costumbres). Ello podría deberse a la falta de inclusión del componente intercultural, que debería ir desde la autoconsciencia y el conocimiento sociocultural hasta el desarrollo de habilidades interpersonales y actitudes interculturales (Byram y Fleming, 1998; González et al., 2010; y el Instituto Cervantes, 2006), lo que permitiría una mayor comprensión e interacción con su nuevo entorno, pese a que, definitivamente, hay cuestiones negativas difíciles de tolerar. En la figura 20, se muestra, con mayor precisión, la comparación en porcentajes de alumnos entre su percepción inicial y la actual.

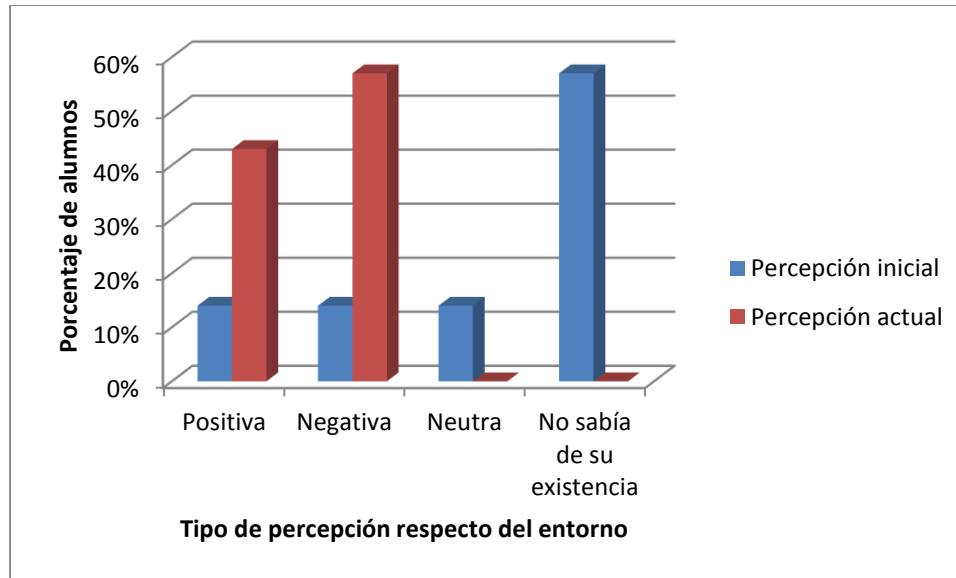


Figura 20. Percepciones de los alumnos de la institución A respecto de nuestro entorno

En relación con la **percepción sobre los rasgos principales de la propia cultura**, tres de los alumnos (43%) mantuvieron una posición neutra al expresar que las personas de su país “tienen diferentes personalidades” o “piensan diferente”, pero sin indicar si ello es bueno o malo para ellos. Por otra parte, cuatro de los estudiantes (57%) demostraron una valoración positiva de su país de origen y lo contrastaron, incluso, con la realidad peruana en algunos comportamientos percibidos por ellos, lo que demostraría una falta de distanciamiento respecto de su propia cultura que les permitiría una mejor comprensión de la nuestra. “Son más desarrollados que acá, son responsables y trabajadores y se preocupan más por la gente” (Mary). “Son ordenados, hay mucho orden y respetan las reglas” (Peter).

En cuanto a la **identificación y cuestionamiento de prejuicios, estereotipos o etnocentrismo**, solo 2 de los 7 estudiantes reconocieron haber presenciado situaciones de discriminación o exclusión dentro de la institución educativa, por parte de los estudiantes peruanos. Sin embargo, hay una diferencia entre ambas percepciones: mientras Mary indicó que la discriminación se produce entre los mismos alumnos peruanos, Peter sintió que esta exclusión se demuestra hacia los extranjeros que no dominan la lengua. En ambos casos, ellos están en desacuerdo con tal actitud.

“Sí, a veces se insultan entre ellos mismos, se dicen “cholos”, porque unos son más blancos. No estoy de acuerdo porque al final somos iguales” (Ana). “Sí, con los extranjeros, los ignoran. Los compañeros a veces conversan con burla por el acento” (Peter). En este sentido, se evidencian situaciones de marginación, aun contra los mismos aprendientes extranjeros, quienes no dominan la lengua materna de sus compañeros de clase. Por otra parte, ante el planteamiento del caso de Rosa Parks, todos los estudiantes estuvieron a favor de la actitud de Rosa y en contra de la discriminación que ella sufrió. Asimismo, reconocieron otros tipos de discriminación y resaltaron el hecho de que “todos los seres humanos son iguales”. “Todos nosotros son humanos de una raza, no podría dar discriminación” (Peter). “Persona blanca no debe molestar a la persona negra, se puede sentar en otro sitio” (Sandy).

En cuanto a la **regulación de los factores afectivos**, se observó a nivel general, una percepción negativa en relación con ciertos comportamientos y actitudes de las personas nativas de nuestro país, frente a los cuales emitieron algunos juicios de valor al compararlos con su propia cultura. Estos aspectos se refieren, principalmente, al desorden (4), la desorganización (4) y la impuntualidad (2) presente en nuestro país. “En mi país hay más orden” (Theo). “Acá hay mucho desorden, mucha desorganización” (Mary). “La gente en mi país es más puntual” (Peter). “En Estados Unidos la gente tiene más que hacer, cada quien está más metido en sus cosas. Acá, veo que no es así. En mi país no hay mucho tráfico, somos organizados...” (Joseph). De ahí a que, en la mayoría de casos, se haya generado, inicialmente, un choque cultural que, aunque en menor medida, aún perdura en ellos. Por otro lado, casi todos los estudiantes (5) declararon que la peligrosidad en las calles de Lima les impide salir solos como lo hacían en su país de origen. “Antes, yo tenía más libertad, ahora siento que tengo que cuidarme más y mis padres también me cuidan más. Puede ser porque acá hay más peligro” (Alberto). Tal percepción estaría limitando su proceso de adaptación al nuevo contexto, puesto que se relaciona directamente con las percepciones negativas demostradas hacia el Perú y sus ciudadanos.

En relación con la **asimilación de los saberes culturales**, aquellos saberes y referentes que son los que mejor han aprehendido los estudiantes y frente a los cuales manifiestan una percepción positiva son, principalmente, la geografía, la cocina, la música y el baile (danzas típicas), así como la historia del Perú. De este modo, los siete (7) alumnos mostraron una disposición favorable frente a las costumbres del país. Incluso, algunos de ellos manifestaron que precisamente son estos aspectos los que aventajan al Perú respecto de su país de origen. “La historia y geografía son interesantes más que en Estados Unidos” (Joseph). “Me he adaptado a todo. Siento que ahora como más saludable” (Alberto). En menor medida, los aprendientes señalaron otros hábitos que no son aceptados por ellos como, por ejemplo, tener que salir siempre acompañados a la calle, debido a su peligrosidad”, “tener que bailar en los cumpleaños”.

Los resultados revelan que los aprendientes, en su mayoría, han logrado conseguir un conocimiento sociocultural referido a eventos histórico- sociales, costumbres, ritos, tradiciones, ideologías, etc. que conforman la cultura en estudio y, en algunos casos, son capaces de compararlos con su propia cultura. Según Byram y Fleming (1998), González et al. (2010), y el Instituto Cervantes (2006), este conocimiento representa la primera etapa para la adquisición de la competencia intercultural, por lo que aún haría falta las siguientes fases:

- Comprensión de las costumbres y tradiciones de la cultura de la sociedad de arribo
- “Saber hacer”, referido a la implicación por parte del aprendiente, en el sentido de ser consciente de los propios referentes culturales y relativizarlos para así evitar todo tipo de choque cultural
- El desarrollo de habilidades interpersonales
- La puesta en práctica de actitudes interculturales que permitan superar todo tipo de estrés cultural, así como actitudes negativas tales como la generación de estereotipos, prejuicios culturales, la intolerancia, etc.

Respecto de este último punto, se evidenció que si bien los alumnos pueden reconocer estereotipos y prejuicios culturales, aún no han podido desarrollar su capacidad de regulación de factores afectivos, por lo que presentan actitudes intolerantes frente a ciertos hábitos y costumbres distintos a los suyos.

En cuanto a la **empatía, tolerancia, distanciamiento y relativización, y mediación**, tanto en las situaciones planteadas como en las clases observadas, los estudiantes presentaron habilidades de tolerancia y empatía frente a sus compañeros, y no mostraron ninguna dificultad en aceptar y discutir ideas distintas a las suyas. Incluso, como se señaló previamente, uno de ellos demostró cooperación frente a las fallas y limitaciones léxicas de algunos de sus compañeros cuando debían expresarse en español, brindándoles pistas para que puedan emitir sus expresiones.

Por otra parte, la totalidad de estudiantes posee **amigos de diferentes orígenes socioculturales**, de Perú y otros países latinoamericanos (como Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela), es decir, se observa un acercamiento intercultural que podría permitir el desarrollo de habilidades que trasciendan los conocimientos socioculturales ya adquiridos por ellos.

A nivel general, son más las percepciones negativas respecto de nuestro país y los peruanos que las positivas. De este modo, las características o hábitos más percibidos por ellos son el desorden, la impuntualidad, la agresividad, la corrupción, la delincuencia, la despreocupación y la peligrosidad en las calles. Por otro lado, las percepciones positivas incluyen, principalmente, la comida peruana, geografía y la historia, así como la personalidad amable y cálida de los peruanos. Asimismo, se evidencia una sobrevaloración de sus compatriotas en contraste con los peruanos, referida a ciertas características de su personalidad como la responsabilidad, puntualidad y respeto a las normas. Tales percepciones podrían estar influyendo en las interacciones que los estudiantes han establecido con sus pares y con la voluntad, casi mayoritaria, de preferir la utilización de su lengua materna en los actos comunicativos que establezcan pese al entorno sociocultural en el que ahora radican. Por ello,

consideramos de suma importancia que la competencia intercultural sea incluida como parte de las metodologías actuales de enseñanza de segundas lenguas, como un conjunto de habilidades que permitirán alcanzar la competencia comunicativa. Ello no ocurre en la actualidad, pues el enfoque comunicativo y las metodologías correspondientes, como se precisó en el marco teórico, no contemplan de manera explícita el desarrollo de esta competencia, pese a valorar el entorno real en el que se producen los actos de habla, y a estar directamente ligada a la sociolingüística y la pragmática.

En la tabla 11, se resumen las características principales y habilidades comunicativas de los alumnos extranjeros de la institución A.

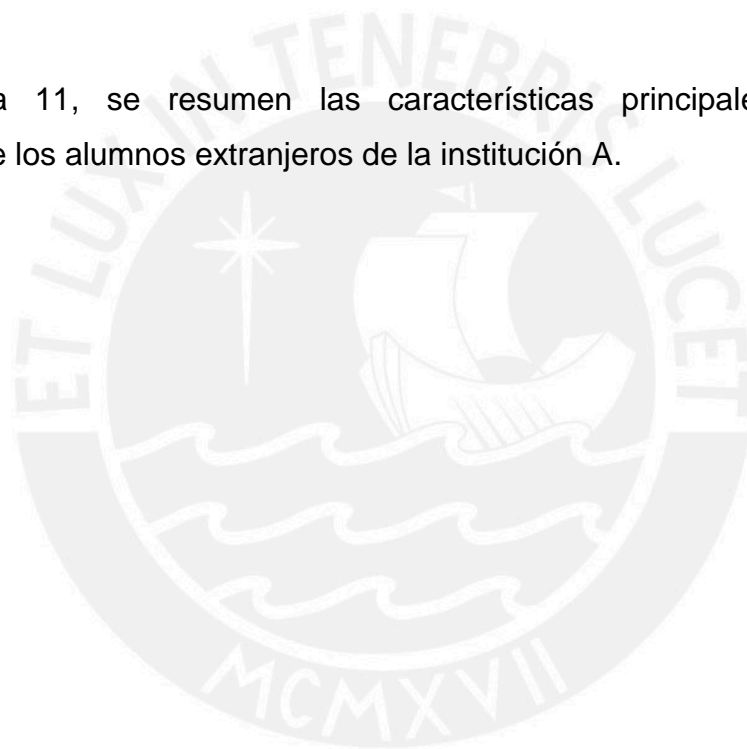


Tabla 11

Características y habilidades comunicativas de los alumnos de la institución A

Alumno	Lengua materna	Tiempo de permanencia en Perú	Conocimiento previo	¿Cumple su intención comunicativa?	Competencia sociolingüística	Competencia pragmática *		
						1	2	3
Sandy	Inglés	3 años	No	Con dificultad	Nula	X		
Joseph	Inglés	3 años	Sí, durante 1 año en Japón	Con dificultad	Nula		X	
Ana	Inglés	1 año	No, pero recibe clases particulares desde hace 3 meses.	Sí	Nula	X	X	
Alberto	Inglés	3 años	No	Sí	Uso de algunas formas de cortesía			X
Theo	Inglés	2 años	No	Sí	Nula		X	
Peter	Chino	1 año	Sí estudió por 4 meses en Taiwan.	Sí	- Uso de algunas formas de cortesía - Manejo de gestualidad	X	X	
Mary	Francés	1 año	No	Sí	Diferencia de uso tú/ usted	X	X	

*

1. Algunas expresiones de habla indirecta
2. Estrategias para superar fallos en la expresión/ comprensión
3. Habilidades de cooperación con su interlocutor

CAPÍTULO II: CASO B

Como en el caso anterior, vamos a iniciar señalando algunas características de la institución B. El colegio está ubicado en Santiago de Surco y se encuentra a cargo de un director francés apoyado por un directorio de miembros peruanos y franceses. El colegio está compuesto por tres niveles: Inicial (3-6 años), Primaria (6-11 años) y Secundaria (12-17 años). Además, más del 50% de los docentes son extranjeros y casi la mayoría de este porcentaje es de origen francés (90%).

El programa curricular intenta asociar los sistemas educativos francés y peruano. Así, la institución no solo considera el currículo nacional, sino también el que está basado en los programas de la Organización del Bachillerato Internacional, donde la educación se brinda tanto en francés como en español; sin embargo, para efectos de la presente investigación, solo tomaremos en cuenta el currículo nacional, el cual considera más del 80% del alumnado francoparlante.

Ahora bien, los alumnos extranjeros que no dominan el castellano reciben un “apoyo” consistente en la enseñanza del idioma a cargo de algún docente de español de la institución. Esta labor es delegada por la Directora de estudios, quien evalúa la necesidad de cada caso y privilegia a aquellos estudiantes que no tienen dominio del idioma.

Los diez alumnos participantes se encuentran agrupados según su grado de estudios y horario; todos los cuales han ingresado entre marzo y abril del año en que

se realizó el presente trabajo de campo (2011) y presentan un dominio muy básico del idioma:

Grupo 1 (2do. de secundaria): Jean, Pierre y Rupert

Grupo 2 (5to. de primaria): Cesar y Cécile

Grupo 3 (2do. de secundaria): Rosa y Annie

Grupo 4 (5to. de primaria): Antonio, Claude y Gustave

Si bien los grupos 1 y 3, y 2 y 4 incluyen estudiantes pertenecientes a los mismos grados de estudio, el único criterio de agrupación corresponde a su horario académico.

2.1. El docente

2.1.1. Formación académica y profesional

La profesora a cargo del curso es de nacionalidad peruana y su edad aproximada es de 40 años. Ella manifestó haber estudiado “Lingüística” en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en Francia. Además, ha llevado algunos cursos de complementación pedagógica tanto en Francia como en el Perú. No obstante, no cuenta con formación en enseñanza del español como lengua extranjera. Cabe mencionar que tiene varios años de experiencia en la institución en el nivel de Educación primaria; sin embargo, este (2011) es su primer año enseñando el castellano a alumnos extranjeros. Paralelamente, está a cargo del curso Lengua y Literatura en los grados de secundaria.

2.1.2. Relación docente- alumnos

En tres de los cuatro grupos observados, en términos generales, se evidenció una relación cordial entre la docente y los alumnos. La profesora se mostró cercana a ellos

pues era común que se acercarse continuamente a sus sitios y se sentara con ellos para revisar sus tareas. Además, este vínculo es reforzado al inicio de la clase, pues la docente les suele plantear preguntas personales como, por ejemplo, qué hicieron el fin de semana, cómo les fue en un examen determinado, su próximo viaje, etc., ya sea para “romper el hielo” o para relacionar sus respuestas con el tema de clase. Por ello, por lo general, los estudiantes presentan una muy buena disposición para realizar los ejercicios propuestos en clase por la profesora. Sin embargo, en el grupo 2, se observó una actitud diferente y distante por parte de la docente desde el inicio de cada sesión, pues llama constantemente la atención a sus alumnos gritándoles, y no les plantea preguntas personales como sí sucede en los otros grupos. Asimismo, con estos aprendientes en particular, las instrucciones las realiza de manera imperativa: “Lee fuerte”, “Más rápido”. Coincidentemente, uno de estos alumnos expresó su disgusto hacia la profesora en la entrevista: “Bertha no me gusta, pero no puedo decir más”; sin querer ahondar en las razones de su antipatía hacia ella. Por su parte, la profesora manifestó que los dos alumnos del segundo grupo son muy difíciles de manejar y si no se les trata “con dureza”, no realizan las actividades planteadas. Entonces, en este grupo, hay una percepción negativa tanto por parte de la docente como de los estudiantes. Como se ha podido comprobar, ello influye en la manera como la profesora se dirige a ellos durante las sesiones de clase y, también, en la actitud que estos mantienen hacia ella. Se ha corroborado, entonces, el planteamiento del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), que, justamente, obedece al conjunto de parámetros establecidos junto con el Marco Común Europeo y en los que se señala que los presupuestos interiorizados por los docentes influyen en su quehacer educativo.

2.1.3. Percepción respecto de sus alumnos

La percepción de la docente con respecto a sus alumnos también se encontraría dentro de la variable denominada “presuposiciones”. En el caso de la profesora de la institución B, esta se relaciona directamente con el nivel de estudios de ellos, pues

manifestó en más de una ocasión que los estudiantes de primaria le permiten realizar más actividades que favorecen su aprendizaje del idioma, a diferencia de los alumnos más grandes, quienes, aparentemente, demuestran más resistencia a este proceso, en particular, los que tienen entre 10 y 14 años. Esta percepción se debe posiblemente a que su especialidad es Educación Primaria, por lo que es una preconcepción que puede influir en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Como se indicó en el apartado anterior, en las observaciones realizadas, se evidenció algún trato diferenciado hacia algunos de estos estudiantes, frente a quienes perdía la paciencia en algunas ocasiones (anexo 1-037) por considerar que “se distraen en clase”, “cuestionan las actividades propuestas” y “no demuestran interés en aprender”. Por otra parte, la docente también manifestó una percepción negativa respecto del grupo 3, al declarar que Annie, quien llegó a la institución varios meses después que Rosa, influyó de manera negativa en ella, puesto que ambas se dedican a “cuestionar” algunas de las actividades planteadas por la profesora, lo que antes no ocurría cuando Rosa era la única estudiante. Tal actitud es percibida por la docente como un componente limitante en el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano. Ello reflejaría también su presuposición acerca del rol que debería asumir el estudiante frente a las decisiones pedagógicas tomadas por el profesor.

Entonces, se podría inferir que las presuposiciones conformadas por la docente Bertha se basan en sus preferencias subjetivas hacia un grupo de estudios en particular (los que pertenecen al nivel primario) y ante aquellos estudiantes que “se atreven” a cuestionar las actividades propuestas por ella.

2.1.4. Creencias sobre la enseñanza y/o aprendizaje del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

Según la profesora del curso, **las actividades que más disfrutan los alumnos** son los juegos y, más bien, las que **menos disfrutan** son aquellas en las que deben memorizar o expresar acciones, por ejemplo, de su rutina diaria (anexo 1-038). Pese a que indicó que el juego puede utilizarse para enseñar la gramática (anexo 1-039), en

las observaciones de clase realizadas, solo dos veces (de un total de 15), la profesora utilizó este recurso y, exclusivamente, como parte de la etapa de motivación, a través de la dinámica “Simón dice”. Por otro lado, la actividad que menos importancia tiene para ella es la expresión escrita al señalar que “no quieren escribir mucho, yo tampoco quiero escribir mucho, entonces, este, hay una como una suerte de sintonía entre el profesor y el alumno que es buena porque eso nos permite avanzar” (Docente). Además, si bien la docente considera importante **incorporar en las clases elementos socioculturales**, ella misma aceptó que aún no lo ha podido hacer, pues se ha centrado en plantear objetivos lingüísticos, los que considera prioritarios (anexo 1-040).

En síntesis, la percepción de la docente frente a la didáctica de la materia que enseña (en este caso, el castellano como segunda lengua) interviene en su quehacer educativo. Así, el hecho de que la profesora manifieste una actitud negativa respecto de la expresión escrita como parte de una secuencia didáctica hace que no la tome en cuenta en sus sesiones de clase y transmita tal apreciación a sus estudiantes, como se ha podido corroborar. Este aspecto representa, entonces, un factor que no ha sido contemplado en los antecedentes de estudio ni en los enfoques teóricos acerca de la enseñanza de segundas lenguas y que influye en el quehacer docente, ya sea de manera consciente- en el caso de que el profesor tenga la absoluta libertad de plantear su programación de clases- o inconsciente, que se evidenciaría en su actuación pedagógica, a pesar de que pueda existir un currículo preestablecido.

2.2. Los estudiantes

2.2.1. Características personales

El promedio de edad de los alumnos es de 12 años y de los 10 estudiantes, 7 son del sexo masculino y 3, del femenino. Estos se encuentran entre quinto grado de primaria y cuarto año de secundaria, y presentan un nivel básico del dominio del castellano (entre A1 y A2). Asimismo, la totalidad de estudiantes es francoparlante; sin embargo, el 80% de ellos domina también el idioma inglés. En la tabla 12, se presentan

las características generales de los estudiantes: edad, sexo, grado de estudio y país de origen.

Tabla 12

Características de los alumnos de la institución B

Alumno	Edad	Sexo	Grado de estudio	País de origen
Rosa	11	F	2do. de secundaria	Francia
Annie	13	F	2do. de secundaria	Francia
Claude	9	M	5to. de primaria	Francia
Cécile	10	F	5to. de primaria	Congo
Cesar	10	M	5to. de primaria	Francia
Gustave	10	M	5to. de primaria	Francia
Rupert	13	M	2do. de secundaria	Estados Unidos/Francia
Pierre	13	M	2do. de secundaria	Francia
Antonio	11	M	5to. de primaria	Francia
Jean	15	M	2do. de secundaria	Francia

Ahora bien, considerando la fecha en que se realizó el trabajo de campo (agosto de 2011), el tiempo de permanencia de los estudiantes aproximado es de un (1) año, y el 80% de ellos indicó que permanecerá en el país por un tiempo indefinido, mientras que el 20% precisó que residiría en el Perú 6 meses más. A partir de los resultados obtenidos, y tal como la institución A, se comprobó que el tiempo de permanencia en el país no es un factor que haya influido en el logro de la competencia comunicativa por parte de los aprendientes, posiblemente, porque su lengua principal de interacción es el francés y si bien podrían adquirir la lengua de manera más “natural”, el método de enseñanza, la frecuencia en la exposición del castellano, entre otros aspectos, limitan ello y no se lleva a cabo la situación de inmersión a la que ellos podrían acceder.

Por otro lado, la totalidad de los estudiantes reside en nuestro país por motivo de trabajo de alguno de sus padres. En el 20% de los casos, alguno de estos trabaja en el colegio como docente de francés; mientras que, en los otros casos, el padre labora en el Banco Mundial, como diplomático o en algún centro de investigación. Así, la estadía de estos alumnos es por una razón externa a ellos vinculada, principalmente, al tipo de labor que realiza uno de sus progenitores.

2.2.1.1. Interés de la familia en su aprendizaje del castellano

En cuanto al apoyo de la familia de los estudiantes, el 80% sí percibe que sus padres desean que aprendan español, principalmente, debido a que se encuentran en un país cuya lengua de comunicación es el castellano. Esto es importante, ya que el entorno del aprendiente influye en su grado de disposición hacia el aprendizaje del idioma (Williams y Burden, 1999). Por otro lado, la profesora del curso manifestó recibir apoyo de los padres de familia, aunque a veces estos manejen una concepción equivocada de cómo deben aprender sus hijos. De este modo, según la docente, existe la idea de que saturándolos de videos o programas en español, estos van a aprender, cuando ello podría producirles aburrimiento y cansancio. Por ello, la profesora indicó que solicita el apoyo solo de los padres que son profesores para que puedan orientarlos en el uso de juegos interactivos, los que les permitirán practicar el uso del idioma (anexo 1-066). Entonces, a diferencia de la institución anterior, en la institución B, se evidencia un mayor apoyo por parte de los padres, lo que influirá, en alguna medida, en el nivel de motivación demostrado por sus hijos, como se verá más adelante.

2.2.1.2. Tipo y grado de motivación

Con relación a la actitud que demuestran los estudiantes frente al aprendizaje del castellano, el 90% de ellos sí expresan un cierto interés al respecto, mientras que el 10% presenta indiferencia y no suele participar en clase.

Los estudiantes que sí demostraron interés en el aprendizaje del idioma indicaron que les gustan las **actividades lúdicas** que realizan en clases. Ello concuerda con lo manifestado por Oliveira (2004), quien, a través del estudio de los factores que determinan el nivel de motivación de los estudiantes de una segunda lengua, concluyó que un gran porcentaje se debe al profesor y a las características del método de enseñanza y hace referencia, precisamente, a los juegos. Por otro lado, entre las **actividades que menos les gusta** de las clases, indicaron factores relacionados con

el énfasis en los contenidos gramaticales como la conjugación, el hecho de tener compañeros de clase que presentan un diferente dominio del idioma y el no contar con una aula de clase específicamente destinada a estas sesiones. Como se puede apreciar, dos de los aspectos que los estudiantes rechazan hacen referencias a componentes contextuales, tales como el criterio de agrupación y el espacio destinado para la enseñanza del castellano como L2. De ahí que la situación de enseñanza-aprendizaje que les rodea sea un factor que puede determinar su disposición frente a las sesiones de clase. Así, entre los factores contemplados en el marco teórico, habría que agregar la falta de un espacio formal, lo que influye en su nivel de motivación y en la percepción que puedan presentar frente al aprendizaje de la lengua.

Según los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas, los alumnos manifestaron, casi en su totalidad, un alto nivel de disposición en hablar el castellano; solo uno de ellos demostró indiferencia y precisó que no le es necesario porque “cuando soy grande, viviré en Estados Unidos”; lo cual puede concordar con la actitud de la familia frente a su aprendizaje. Por otro lado, el 60% de ellos precisó que se sienten bien hablando el español, principalmente, porque pueden comunicarse. En cambio, el resto indicó sentirse más o menos, debido a las dificultades que presentan al hablarlo: “no sé hablar bien” (Claude), “entiendo mucho, pero no hablo mucho” (Rupert); tales percepciones podrían devenir un factor desalentador en su aprendizaje del castellano. A pesar de ello, los aprendientes manifestaron un alto interés en alcanzar el dominio de nuestro idioma, como también lo señaló la docente (anexo 1-067) y ello puede deberse al desarrollo de una competencia lingüística ligada a habilidades de comprensión oral que han podido desarrollar con facilidad casi la totalidad de ellos.

Según la clasificación realizada por Gardner & Lambert (1972), secundados por Griffin (2005) y Juan (2008), existe dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca, las que a su vez pueden ser instrumentales (cuando se aprende con un fin en particular) o integradoras (cuando el aprendiente busca integrarse a la cultura). Esta última, en particular, es la que la directora de la institución considera determinante para un

adecuado aprendizaje del castellano (anexo 1-068). A partir de los resultados del trabajo de campo, se ha podido concluir que los estudiantes presentan una motivación intrínseca, de la cual hay que diferenciar que mientras el 60% de ellos presentan una instrumental por considerar importante el aprendizaje del castellano para comunicarse con los nativos de nuestro entorno, el resto (40%) tiene una motivación integradora, ya que desea aprender nuestra lengua por mero placer o interés sin objetivos específicos. Así, se podría resumir las **razones de su motivación** en tres principales: gusto por la lengua en sí misma, comunicación en el entorno inmediato, y la posibilidad de desenvolverse mejor en el campo académico y laboral, siendo la segunda y la tercera las que priman en las preferencias de los estudiantes. La voluntad de aprender el idioma por parte de los estudiantes de esta institución concuerda con el modelo de Gardner & Lambert, que incorporan el factor motivacional como elemento trascendental en la adquisición de una segunda lengua. En efecto, como se ha podido comprobar, estos alumnos son conscientes de la importancia de aprender el castellano y todos los beneficios que podrán aprovechar según sus objetivos personales.

2.2.2. Características académicas

Entre las características académicas de los alumnos, hemos determinado las fortalezas y debilidades que ellos consideran que presentan, la frecuencia de exposición al castellano y los conocimientos previos que posean acerca del idioma.

2.2.2.1. Fortalezas y debilidades en el dominio del castellano

En relación con las fortalezas que los estudiantes perciben que presentan en el aprendizaje del español, si bien las respuestas son diversas, resaltan la comprensión oral y la conversación, como se observa en la figura 21.

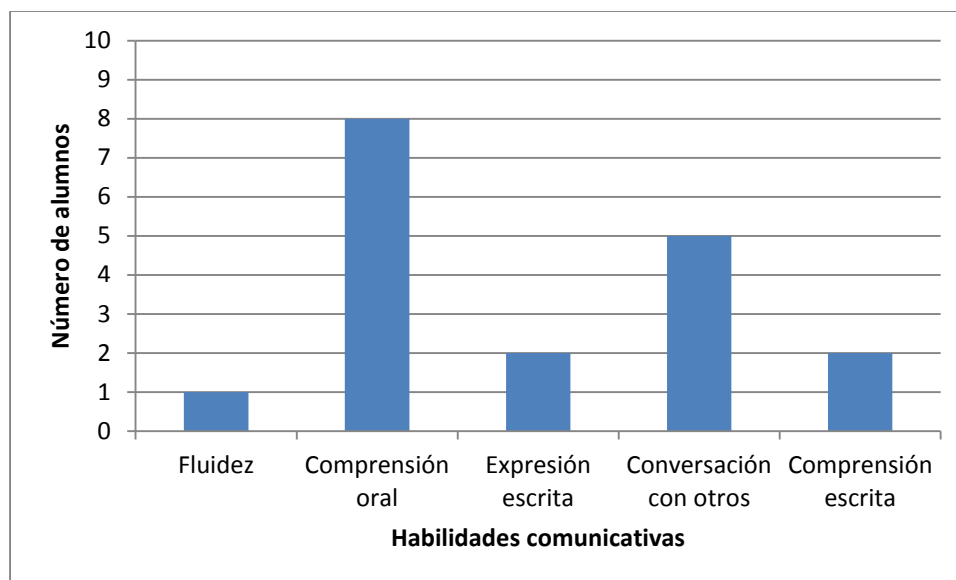


Figura 21. Fortalezas en el dominio del castellano (Institución B)

Si bien las áreas predominantes (comprensión oral en un 80% y conversación en un 50%) no son trabajadas en el curso, los estudiantes las perciben como fortalezas, debido a que son parte de su vida cotidiana como proceso de inmersión en nuestro país y en la relación que puedan establecer con las personas nativas como sus vecinos o compañeros de clase. Esta percepción coincide con su desempeño en las entrevistas, pues el 80% de los estudiantes demostró habilidades de comprensión oral muy bien desarrolladas, así como la capacidad de emitir enunciados sencillos. Cabe señalar que ninguno de los estudiantes manifestó como fortaleza la pronunciación, la gramática o el vocabulario.

En relación con las debilidades que los alumnos consideran que poseen (véase figura 22), resalta la gramática, como se muestra a continuación. Estos resultados son discordantes con el énfasis que se le otorga a esta área en las sesiones de clases (en un 80%), lo que podría indicar una ineffectividad de la metodología didáctica empleada.

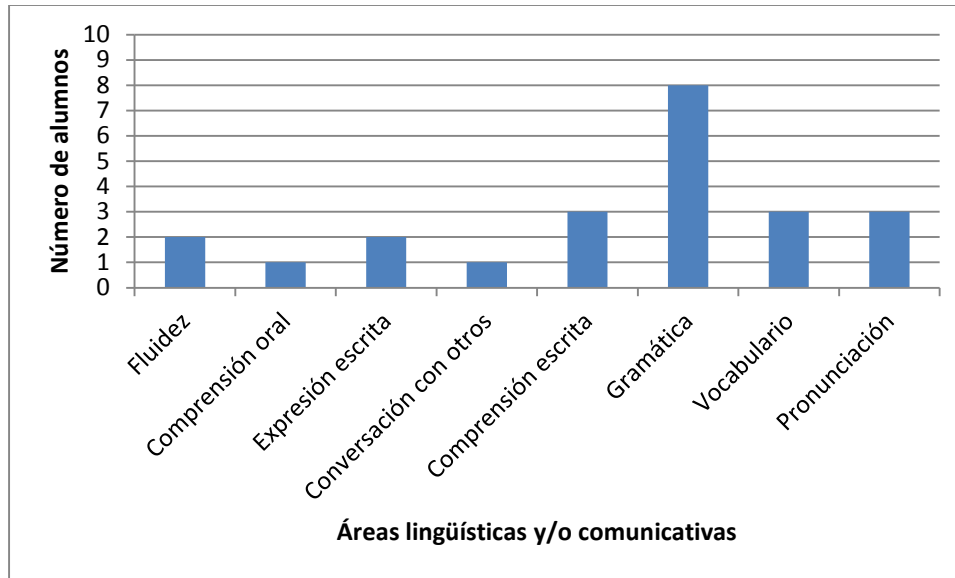


Figura 22. Debilidades en el dominio del castellano (Institución B)

En síntesis, las fortalezas y debilidades en el dominio del castellano manifestadas por los estudiantes difieren del énfasis otorgado a determinadas áreas del aprendizaje en las clases que reciben. Entonces, habría que repensar la utilidad de estas en el dominio del castellano por parte de los estudiantes o si, más bien, el contacto con los nativos hispanohablantes es el factor más importante en su aprendizaje, aunque posiblemente limitado, de la lengua.

2.2.2.2. Frecuencia de exposición al castellano

En relación con la frecuencia de exposición al castellano, el 80% de los alumnos indicó que lo **“habla”** de manera frecuente con sus amigos, familia o vecinos, mientras que el resto señaló que no lo practica más que en el aula de clases. En la tabla 13, se especifica la cantidad de estudiantes por tipo de actividad o interlocutor con el que practican el castellano.

Tabla 13

Tipo de exposición al castellano- Institución B

Interlocutor/circunstancia	N. alumnos
Solo en clases de español	2
Con la empleada	1
Con amigos y/o vecinos	5
Con familiares	1
De compras	1

Por otro lado, la frecuencia en que “**escuchan**” en español es menor, pues cinco de ellos (50%) manifestaron que no lo practican más que en las clases de español, mientras que los otros cinco (50%) señalaron que lo hacen a veces, escuchando canciones de la radio y viendo programas de televisión en español. Pese a ello, esta habilidad es una de las que ha sido percibida como fortaleza por parte de los estudiantes.

En cuanto a la práctica de la **lectura** en español, solo cuatro (40%) manifestaron leer con cierta frecuencia revistas y periódicos, mientras que los otros seis (60%) indicaron no hacerlo más que cuando se lo solicitan en sus cursos.

En cuanto al hábito de **escribir** en nuestro idioma espontáneamente, solo tres de ellos (30%) manifestaron hacerlo, particularmente, como manera de practicar con sus compañeros, a través del uso del chat o correo electrónico; mientras que el resto (70%) señaló que no suele hacerlo por iniciativa propia.

Entonces, se evidencia, en relación con la institución A, una mayor exposición a nuestro idioma, y más oportunidades y voluntad de tener contacto con nativos hispanohablantes, así como con muestras auténticas de lengua.

2.2.2.3. Conocimiento previo del castellano

En relación con el conocimiento previo que poseen los estudiantes acerca del castellano, cabe señalar que todos ellos manifestaron no haber tenido un contacto previo con el idioma. Además, ninguno de los alumnos cursan clases adicionales en algún instituto o con un profesor particular, por lo que solo cuentan con el dictado del curso que se les brinda en el colegio. En tal sentido, en este caso, no se ha considerado este factor como variable influyente en su dominio de la lengua.

2.2.3. Percepciones pedagógicas

2.2.3.1. Percepción respecto del aprendizaje del castellano

Con relación a la percepción respecto del aprendizaje del castellano, la mayoría de estudiantes (50%) manifestó haber logrado algún grado de mejora en el dominio del idioma, principalmente, debido a que se encuentran residiendo en un país donde “todo el mundo habla español”. Mientras algunos consideran haber mejorado mucho (40%), una minoría cree haber mejorado de manera regular (20%) y poco (10%). Cabe señalar que la respuesta del 30% de estudiantes ante esta pregunta fue “no sé”; lo que nos hace ver que no son conscientes del dominio que poseen de la lengua, pese a que lograron comprender las preguntas planteadas por la entrevistadora y respondieron en castellano sin mayor dificultad.

Ahora bien, en el proceso mismo de aprendizaje del castellano, los estudiantes demostraron, principalmente, dos tipos de opinión acerca de lo que les parece más fácil (véase figura 23). Mientras cinco de ellos (50%) manifestaron que lo más fácil de aprender en castellano es el vocabulario, posiblemente por su semejanza con el

francés, tres de ellos (30%) indicaron que es la conjugación el aspecto gramatical más sencillo, lo que también podría explicarse por su similitud con su lengua materna. Ciertamente, uno de ellos (10%) manifestó que lo que le costó menor dificultad es el aprendizaje de los accidentes gramaticales de género y número, debido a que “las reglas son similares al francés”. Finalmente, un estudiante (10%) señaló que “todo” le resulta fácil de aprender.

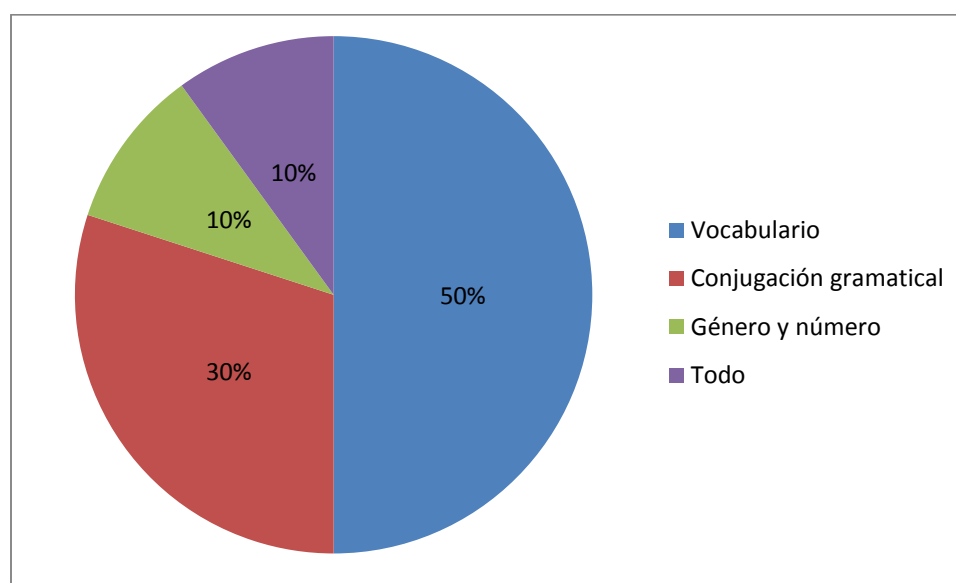


Figura 23. Percepción sobre aspectos más fáciles de aprender en castellano (Institución B)

Entre los aspectos que les parece más difíciles de aprender en castellano, las respuestas fueron diversas (véase figura 24); sin embargo, el área que más destaca es la gramática y la conjugación (40%). En menor grado, se señaló la pronunciación, y la lectura y comprensión como áreas que representan mayores problemas para los aprendientes. Por otro lado, un porcentaje importante de estudiantes (40%) manifestó no percibir ningún aspecto difícil en el aprendizaje de la lengua de estudio.

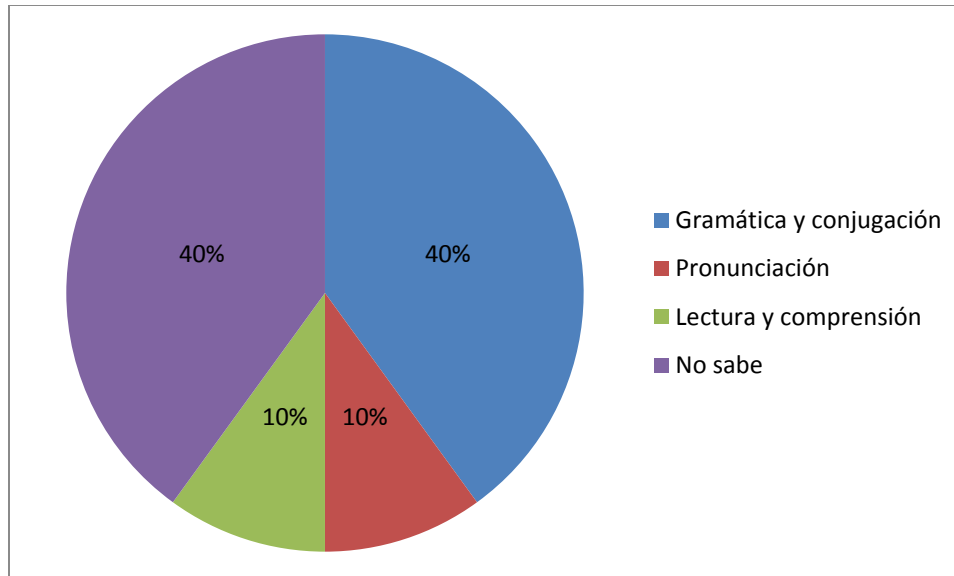


Figura 24. Percepción sobre aspectos más difíciles de aprender en castellano (Institución B)

Ahora bien, la mayoría de estudiantes (8) percibe que el francés y el español son muy similares, en particular, en el vocabulario y la conjugación gramatical. De hecho, el vocabulario es el aspecto que los estudiantes perciben como el más fácil de aprender en nuestro idioma. Por otro lado, las diferencias que perciben aluden al sonido y la pronunciación. Incluso, uno de ellos advirtió que “los sonidos son diferentes; en francés, hay más”. Es evidente, entonces, que los estudiantes son conscientes de la similitud existente entre su lengua materna y nuestro idioma, así como las diferencias entre ambos. Cabe señalar, además, que tal percepción puede haber sido reforzada gracias a la intervención de la docente, como se explicará en el apartado concerniente a la metodología de enseñanza.

Es importante destacar que aún hay un número significativo de estudiantes (40%) que perciben la gramática y conjugación como un aspecto difícil de aprender en el idioma frente a un 30% a quienes, por el contrario, les parece el contenido más fácil de adquirir. Según lo manifestado por la docente, la causa de ello podría estar orientada a que estos alumnos no han fijado adecuadamente sus conocimientos gramaticales de conjugación respecto de su propia lengua, lo que dificulta una adecuada transferencia

en el dominio del castellano, hecho que concuerda con lo expresado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001) y Griffin (2005). Así, se ha comprobado que el **conocimiento previo** y, además, la **percepción** que el estudiante manifieste respecto de su lengua materna (en particular, el francés) y el dominio de sus reglas gramaticales influyen en la adquisición de una segunda lengua con estructuras similares, como es el castellano. Estos son, en efecto, factores claves en la motivación en su aprendizaje, así como en su desempeño.

2.2.3.2. Percepción respecto de la relación docente- alumno

La mayor parte de los alumnos (60%) incidieron en que la relación entre el profesor y el estudiante en el colegio es “buena” y que prima “la confianza” y “la amabilidad”, lo cual permite un contacto directo entre ambos y que no suele ocurrir en Francia.

Ahora bien, un porcentaje de los alumnos (30%) indicó que algunos docentes pierden la paciencia y “gritan a sus alumnos”, lo cual les causa disgusto. Ello coincide, además, con la actitud de la profesora frente a determinados estudiantes, ante quienes suele perder la paciencia. Por otro lado, acerca de su percepción respecto del trato de sus compañeros hacia el profesor, resulta interesante lo señalado por 3 de ellos (30%), quienes indicaron que a diferencia de su país, en Perú, los alumnos son más inquietos y directos.

Entonces, en términos generales, la relación docente- alumno establecida en la institución es cordial y directa, pese a ser principalmente vertical por las características propias de la metodología empleada. En tal sentido, pese a que el tipo de enseñanza evidenciado en el colegio, como se indicará más adelante, es, principalmente, tradicional, los aprendientes no demostraron ningún rechazo al respecto y, al contrario, su apreciación fue, principalmente, positiva. Ello puede explicarse por las experiencias previas que hayan tenido previamente, por sus propias ideologías o por el rol que ellos prefieran asumir.

Habría que repensar, entonces, si convendría cambiar el tipo de relación docente-estudiante para implantar una educación enmarcada en el enfoque socio- crítico, en la que ambos son los que llevan a cabo la clase y toman decisiones respecto de esta a partir del análisis de aspectos contextuales necesarios para la formación de la competencia comunicativa.

2.2.3.3. Percepción respecto de la relación con sus pares

El contexto en el que actualmente se encuentran inmersos los estudiantes que conforman la muestra de estudio es un factor que debería influir de manera positiva en su aprendizaje del castellano, según la docente y la directora, siempre y cuando mantengan un contacto frecuente con personas de habla hispana, como la empleada del hogar o sus compañeros de clase (anexo 1-069).

La relación de los alumnos extranjeros con sus compañeros es cordial y en dos de los grupos, se observó un alto grado de confianza, pues los estudiantes solían interactuar entre sí de manera espontánea. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes (70%) tuvo problemas iniciales para hacer amigos, debido a su desconocimiento del idioma. Sin embargo, todos ellos indicaron que actualmente, sí cuentan con amigos en el colegio, principalmente, franceses y peruanos, aunque tal como advirtieron, presentan un mayor grado de familiaridad y confianza con los compañeros provenientes de Francia. Esto concuerda con la opinión de la docente, quien explicó que en el colegio, se evidencia la presencia de grupos marcados, por lo que los franceses suelen interactuar más con sus compañeros de origen francés, sin una razón aparente que explique tal fenómeno (anexo 1-070). No obstante, como se verá más adelante, estos alumnos han adolecido de un choque cultural que, aparentemente, aún no ha sido superado, por lo que podrían preferir la compañía de sus pares más cercanos. Por tal motivo, en las sesiones observadas, se advirtió, mayormente, una suerte de “solidaridad” entre los aprendientes extranjeros.

Ahora bien, la relación que los estudiantes puedan establecer con sus compañeros de clase, así como con su docente es un factor fundamental en su proceso de aprendizaje del castellano, al generarse un clima cálido que posibilite tal proceso (Williams y Burden, 1999).

2.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje

2.3.1. Sesiones de clase

Con relación a las sesiones de clase, se deben considerar tres aspectos básicos acerca de la manera como estas se llevan a cabo: el tiempo destinado a las mismas, el criterio de agrupación de los estudiantes y el objetivo de las clases.

2.3.1.1. Tiempo destinado a la enseñanza del castellano como L2

El tiempo semanal destinado a la enseñanza del castellano como segunda lengua es de 1 a 2 horas, lo que depende de la disponibilidad de la profesora. Aparte de esas horas, los estudiantes extranjeros acuden normalmente a sus clases regulares de español (perteneciente a la asignatura “Comunicación”), aunque, en dichas sesiones, la docente del curso debe emplear estrategias diferentes con ellos hasta que logren nivelarse con sus demás compañeros. Ahora bien, el tiempo destinado a estas clases de apoyo puede ser entre un semestre y un año, pero depende, principalmente, de la disponibilidad de la profesora que debe cubrir un total de 20 horas semanales de dictado de español y de las otras materias que tiene a cargo, lo cual resultaría insuficiente para el aprendizaje del idioma (anexos 1-042 y 1-043). Así, hemos podido concluir que la **dedicación semanal** a las clases de español es una variable que ha influido en el aprendizaje del castellano, pues justamente los tres (3) alumnos que mostraron dificultad en este proceso son los que han recibido una hora semanal o dos de manera discontinua; de ahí que su progreso se vea atrasado en comparación con el demostrado por sus compañeros.

2.3.1.2. Criterio de agrupación de los alumnos

El criterio que la institución educativa utiliza para agrupar a los alumnos que recibirán estas clases es por la edad que ellos poseen y prefieren a aquellos que no conocen o manejan un nivel muy básico del castellano. La docente del curso es quien decide y coordina los horarios en los cuales estos serán retirados de algunas de sus clases regulares de los cursos dictados en español y los profesores del área también indican si algunos de sus estudiantes extranjeros necesitan tal apoyo (anexos 1-044 y 1-045). Al igual que en el caso anterior, no hay un análisis de necesidades previas y los grupos son generados por factores ajenos al dominio del idioma o a la edad de los estudiantes. Si bien en los antecedentes de estudio, no está contemplado este aspecto, resulta relevante considerarlo como un factor que influye en el aprendizaje de los alumnos, puesto que el docente se enfrenta con la difícil labor de adaptar los contenidos que ha decidido avanzar con ellos según sus conocimientos anteriores y requerimientos de los docentes de otras materias, lo que resulta difícil cuando en una misma aula, hay estudiantes con niveles de dominio distintos y/o con necesidades diferentes.

2.3.1.3. Objetivo de las clases

El objetivo principal de las clases es nivelar a los estudiantes extranjeros en el dominio del castellano de manera que puedan llevar normalmente los cursos regulares que se dictan en español. De este modo, tal propósito es, principalmente, instrumental y no implica la integración al entorno sociocultural que rodea a estos alumnos (anexo 1-046). En tal sentido, las sesiones de clase no responden a los enfoques pragmáticos del Análisis del discurso o la teoría de los Actos de habla, puesto que el centro educativo B no concibe el aprendizaje de la lengua como un instrumento para interactuar en distintos contextos comunicativos, sino como una manera de que los estudiantes puedan comprender las materias que son enseñadas en este idioma y, por ende, no presenten ningún problema académico. De ahí que la programación curricular

sea construida sobre la base de las sugerencias y necesidades de los profesores de las otras áreas.

2.3.2. Aula de clases

A lo largo de las observaciones realizadas, se evidenció la falta de un aula reservada especialmente para las clases de español como segunda lengua y, más bien, la docente tenía que hacer uso de cualquier ambiente que no estuviese ocupado en el momento de la clase, lo que generó, en algunas de las sesiones observadas, una pérdida de tiempo, puesto que la docente tuvo que trasladarse de un lugar a otro con sus alumnos en búsqueda de un ambiente disponible. Así, se observó tres tipos de espacios utilizados según su disponibilidad:

- Un salón de clases con una muy buena iluminación y ventilación, en el cual las carpetas estaban organizadas una detrás de otra. Además, este salón contaba con una pizarra acrílica, un televisor y un VHS. En este caso, los alumnos solían ubicarse en las carpetas de adelante y la docente se sentaba con ellos.
- El aula de Ciencias Sociales, con una muy buena iluminación y ventilación. La decoración de esta aula era alusivo a algún tema histórico o geográfico (se observó murales de los incas y de la época colonial). Este salón contaba con una pizarra acrílica y una PC. Las carpetas estaban organizadas en media luna.
- El salón de actividades plásticas, que contaba con dos mesas largas con bancos sin respaldar. Además, en este salón no había pizarra y la disposición de los muebles era acorde con el objetivo del aula (realizar trabajos artísticos).

Cabe señalar que ninguna de las aulas mencionadas cuenta con acceso a Internet.

La carencia de un aula reservada exclusivamente para el dictado de estas clases, a diferencia de los otros cursos es un factor influyente en el grado de motivación de los alumnos y la manera como estos perciben la lengua que se les está enseñando, la cual pueden llegar a concebir como “subvalorada”. De este modo, un factor condicionante es el papel que desempeña la L2 en la sociedad en donde el alumno se encuentra

inserto y, asimismo, cómo esta lengua es percibida y valorada en el contexto donde se da el proceso de enseñanza- aprendizaje (A. García, 1995; Martín, 2004; y Peregoy & Boyle, 2005). De hecho, como se verá más adelante, en las entrevistas realizadas, uno de los alumnos manifestó su incomodidad al no contar con un salón fijo para el dictado de estas clases, al igual que la docente del área (anexo1-047).

2.3.3. Contexto institucional

El contexto institucional involucra todos aquellos principios y normativas que influyan en el aprendizaje del castellano por parte de los estudiantes extranjeros, así como al desarrollo de habilidades interculturales, sociolingüísticas y pragmáticas. Para una mejor explicación de este apartado, hemos clasificado el contexto institucional en dos aspectos principales: disposiciones institucionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua y promoción del desarrollo de una competencia intercultural.

2.3.3.1. Disposiciones institucionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua

En primer lugar, según las observaciones y entrevistas realizadas, se evidencia una falta de política institucional en relación con el **desarrollo** de este curso (en particular, en secundaria) y, más bien, este apoyo que reciben los estudiantes extranjeros se lleva a cabo como una manera de enfrentar el hecho de que no pueden llevar con normalidad los cursos que se dictan en español, por lo que requieren un docente que les enseñe esta lengua. De hecho, los **temas** tratados en las sesiones de clase, así como el **tiempo** destinado a las mismas depende únicamente de la docente, quien, a su vez, debe cumplir horas de dictado de otros cursos que son también del área de Comunicación. Asimismo, la cantidad de estudiantes francoparlantes interviene en la medida en que la profesora debe decidir qué casos priorizar y qué otros dejar de atender. Por ello, es común la presencia de aprendientes que aún no han terminado de

alcanzar un nivel básico del castellano y que, sin embargo, son insertados en las clases regulares impartidas en español (anexo1-048).

Por otro lado, como se manifestó anteriormente, la institución no cuenta ni con **ambientes** destinados a estas clases, ni con **recursos** variados de enseñanza-aprendizaje del castellano que podrían facilitar la labor docente.

Cabe señalar, por otra parte, que estas clases no tienen calificación alguna, por lo que el **sistema de evaluación** es, básicamente, de acompañamiento y es la profesora la que hace seguimiento a su avance y dominio del idioma. El objetivo principal es, pues, hacerlos aptos para acceder a las clases regulares de los cursos dictados en castellano. Además, es la docente la que recibe las observaciones de los demás profesores a fin de identificar aquellos aspectos y temas que deberá reforzar en los estudiantes. En tal sentido, la enseñanza adquiere un carácter, principalmente, instrumental y el curso se construye en el camino según las necesidades identificadas.

En síntesis, la institución educativa no presenta una política claramente establecida referente a la enseñanza del castellano como segunda lengua y las decisiones que se toman respecto de este proceso se efectúan como una respuesta a requerimientos específicos que pudiesen surgir en cualquier momento del año. Así, este apoyo no es lo suficientemente valorado por la institución educativa, lo cual se refleja en la falta de recursos y de un ambiente específicamente destinado para impartir este curso. En este sentido, hay un factor importante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en esta institución, lo que ocurre de manera bastante similar también en la institución A, y es la disponibilidad del profesor. Si este no cuenta con horas libres para dictar a la totalidad de estudiantes que requieren su apoyo, se prioriza a aquellos que no muestran ningún dominio del idioma. Esta gestión por parte de la institución se relaciona directamente con una posible subvaloración de la enseñanza del castellano como lengua. Entonces, por un lado, prevalecen otras materias de estudio que la Dirección considera más importantes y, por otro, no se opta por contratar más profesores o por ampliar la carga horaria de la docente a cargo, en caso sea necesario.

En tal sentido, se evidencia la carencia de un enfoque teórico educativo o psicológico que respalde la enseñanza de nuestro idioma en la institución B.

2.3.3.2. Promoción del desarrollo de una competencia intercultural

La percepción de la totalidad de los estudiantes y de la docente es que no se realizan actividades interculturales a nivel institucional, aunque de manera indirecta sí se ejecutan algunos proyectos que permiten abordar temáticas desde los distintos países y en fechas específicas del año (anexo 1-049). Sin embargo, la percepción de la directora es totalmente diferente, pues manifestó que la institución educativa promueve distintas actividades socioculturales a lo largo del ciclo escolar y que, precisamente, uno de sus objetivos como institución franco peruana es la difusión de la cultura peruana (anexo 1- 050). Ahora bien, la descripción formulada por la docente y la directora corresponde a la transmisión de saberes y referentes culturales a los alumnos (competencia sociocultural), mas no al desarrollo de habilidades y actitudes interculturales. Por ende, la realidad presenciada en la institución B es, evidentemente, multicultural, puesto que los estudiantes presentan diversos orígenes socioculturales y, definitivamente, hay un contacto entre ellos. Sin embargo, no hay, propiamente, una situación intercultural, ya que las interacciones propiciadas por los estudiantes no parten de sus propios valores y bagaje cultural para comprender al otro. De hecho, como ya se indicó antes, se observa la presencia de grupos socioculturales diferenciados en la institución que demuestran una poca- o nula- interacción entre sí.

2.4. Metodología de la enseñanza del castellano como L2 desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

2.4.1. Método de enseñanza del castellano como L2

Si bien las estrategias y actividades pedagógicas utilizadas por la docente no se enmarcan en un método de enseñanza propiamente establecido, en el presente apartado, intentaremos establecer el esquema de las sesiones de clase ejecutadas.

De acuerdo con las observaciones realizadas, se ha evidenciado la siguiente estructura común en la mayoría de las sesiones trabajadas por la profesora:

1. Conversación sobre temas cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes o dinámicas que permitan “romper el hielo” y que no guardan, necesariamente, relación directa con el tema a tratar en clase
2. Presentación o planteamiento de preguntas acerca de enunciados o imágenes que permitirán identificar reglas gramaticales o el vocabulario que se pretende enseñar que, en algunas ocasiones, se relacionan con determinados contenidos socioculturales
3. Explicación de las reglas gramaticales o de vocabulario las que, posteriormente, son escritas en la pizarra y copiadas por los alumnos en su cuaderno de clase
4. Aplicación de las reglas aprendidas a través de ejercicios de completamiento
5. Revisión de los ejercicios resueltos

Ahora bien, la profesora califica su metodología de “intuitiva” y, en muchos casos, depende de las necesidades de los alumnos, expresadas, principalmente, por los padres de familia (anexo 1-056). Cabe señalar que este carácter intuitivo de la metodología obedece a una programación, también, intuitiva por parte de la docente, quien se ha basado en algunos libros que encontró en Internet a fin de identificar los temas que debía abordar con ellos, pues, además, es su primer año de dictado de clases de castellano a alumnos extranjeros (anexo 1-057). En oposición, la directora percibe que la enseñanza del castellano en la institución se adecúa al Marco Europeo de Referencia, el cual considera componentes sociolingüísticos y pragmáticos que, mayormente, no se evidenciaron en las observaciones de clase realizadas (anexo 1-058). También, resulta necesario mencionar que, en algunas de las sesiones observadas, no se encontró una ilación temática entre los contenidos estudiados.

En conclusión, se puede afirmar que el método utilizado por la profesora es tradicional, con un gran énfasis en la gramática y que, además, no obedece a ningún enfoque educativo de enseñanza de segundas lenguas ni responde a ninguna teoría subyacente.

2.4.2. Actividades de motivación o recuperación de saberes previos

Hemos considerado las actividades de motivación o recuperación de saberes previos como aquellas que introducen al contenido propio de la sesión de clase a partir de ejercicios que despierten el interés de los estudiantes y que, por lo general, estén relacionados con los conocimientos que ya poseen y con el contexto sociocultural que los rodea. En efecto, el hecho de partir de los intereses de los estudiantes representa una motivación que les permite involucrarse mejor en las actividades planteadas (anexo 1-051).

Según las observaciones de clase, así como la entrevista realizada a la docente, se evidenciaron cuatro tipos de actividades de inicio de clases, con objetivos distintos:

- a. En casi la totalidad de las sesiones, se efectuó una **conversación inicial** con los alumnos acerca de cuestiones personales, por ejemplo, qué hicieron en vacaciones, cómo les fue en un determinado examen, a dónde planean viajar, etc., lo que permitiría generar un mayor vínculo docente- alumno (anexo 1-052), pues, por lo general, la lengua de comunicación fue el francés, lo que estaría propiciando un ambiente de confianza antes del inicio de la clase.
- b. Para **activar sus conocimientos previos** de contenido cultural, se realizaron actividades orientadas a que los estudiantes respondan preguntas acerca de imágenes observadas relacionadas con el texto que leerían posteriormente (por ejemplo, acerca de las culturas preincaicas).
- c. Para **recordar temas estudiados con anterioridad**, los alumnos debían responder preguntas, principalmente, acerca de conjugaciones verbales, las cuales eran anotadas por la docente en la pizarra.
- d. Para **despertar la motivación y practicar ciertas habilidades del dominio del castellano**, en dos sesiones observadas, la profesora planteó dinámicas tales como “Simón dice”.

Existe, entonces, un respaldo de la corriente humanista de Maslow (1954) en la

aplicación de actividades iniciales que generen un clima de confianza en clase. Así, la docente manifestó cierta preocupación por satisfacer esta necesidad básica por parte de los estudiantes para, luego, proceder a realizar las actividades académicas propiamente dichas.

2.4.3. Estrategias y actividades de enseñanza en las distintas áreas

El área más reforzada es la gramática (80%) y las menos reforzadas, la pronunciación y la expresión escrita (0%). Esto difiere de lo expresado por la docente, quien manifiesta que la principal área que debe ser trabajada es la comprensión oral (la cual solo alcanza un 10% de dedicación en las sesiones presenciadas) y, más bien, minimiza la importancia del aprendizaje del léxico o estructuras gramaticales con tal de que los alumnos entiendan (anexo 1-052). En la figura 25, que ilustra, en porcentajes, el nivel de reforzamiento de cada área.

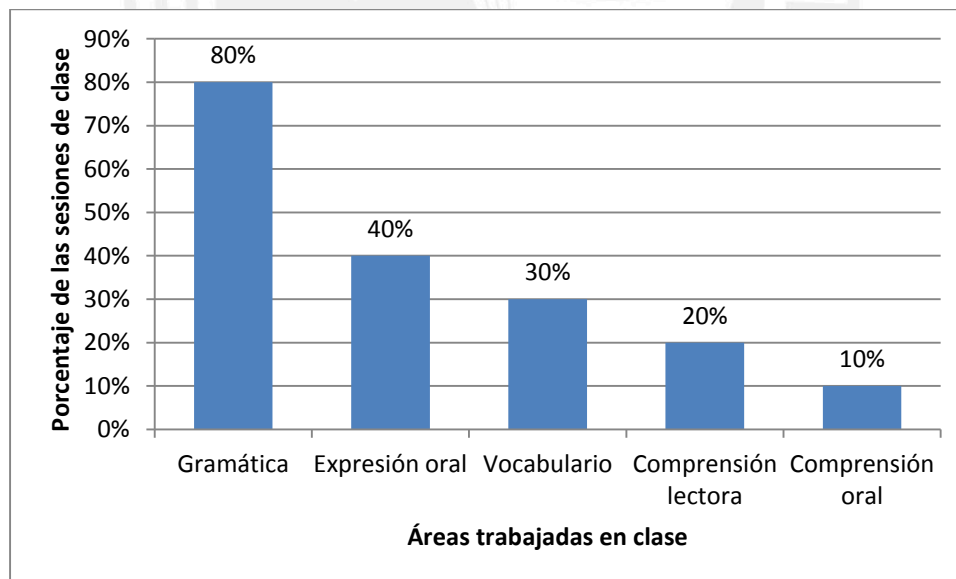


Figura 25. Áreas reforzadas en la enseñanza del castellano como L2 (Institución B)

La enseñanza de la **gramática** estuvo orientada al aprendizaje de las conjugaciones gramaticales en los distintos tiempos verbales según la siguiente estructura de clase:

1. La docente solicita a los alumnos que enuncien ciertas expresiones a partir de imágenes, por ejemplo, acerca de acciones del tipo “tú comes”, “tú escribes”, etc., las cuales anota en la pizarra para, luego, explicar la desinencia que debe tener cada conjugación. En otros casos, la profesora misma es la que plantea ejemplos. Cabe señalar que en ambos casos, las expresiones utilizadas son descontextualizadas y se enfatiza el uso de ciertas conjugaciones verbales.
2. Enseguida, la docente remarca el contenido gramatical que desea que los alumnos aprendan, por ejemplo, las terminaciones verbales que diferencian la persona y/o el tiempo gramatical. En algunos casos, propone preguntas de manera que ellos puedan verbalizar por qué se utiliza una conjugación verbal determinada.
3. Los alumnos deben copiar en su cuaderno las expresiones escritas en la pizarra.
4. En algunos casos, la profesora borra lo escrito en la pizarra y solicita a sus alumnos que le indiquen las terminaciones correspondientes a cada persona gramatical. La docente las escribe en la pizarra y los estudiantes deben copiar en su cuaderno.

En algunas ocasiones, la profesora utiliza imágenes para reforzar la conjugación de algunos verbos, por ejemplo, los pronominales, de manera que hace que los estudiantes expresen las acciones observadas en dichas imágenes en el tiempo verbal solicitado (pasado- presente- futuro). Asimismo, hace uso de una ficha de trabajo en la que los alumnos deben completar oraciones con la forma correcta del verbo entre paréntesis. Otro ejercicio de refuerzo se orienta a que los alumnos creen frases sobre la base de expresiones iniciales. Por ejemplo, para el tema de la conjugación de verbos en tiempo futuro, los alumnos deben completar frases del tipo “Cuando sea grande...”, “Cuando mis papás tengan mucho dinero...”.

Se observó que, ante las respuestas incorrectas de algunos de los alumnos o cuando estos demostraban problemas en aprender los tiempos gramaticales, la profesora realizaba comparaciones con el francés, dado que las conjugaciones verbales son bastante similares entre ambos idiomas. De esta manera, la docente

aprovechó un factor en el aprendizaje de una segunda lengua señalado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001) y que alude a la percepción del educando acerca del grado de similitud entre su lengua materna y el castellano. Es importante indicar que, según la apreciación de la mayoría de los alumnos, uno de los temas que se les hace más fácil de aprender en español es la conjugación de los verbos. Posiblemente, ello se deba a su parecido al francés y a la manera como este tema es reforzado en las sesiones de clase. Sin embargo, pese a resultar contradictorio, como más adelante se explicará, la debilidad reconocida por un porcentaje considerable de alumnos es, precisamente, la gramática.

El gran énfasis que se otorga al desarrollo de la gramática y la manera como esta es transmitida, no están enmarcados en los principios propios de la enseñanza comunicativa, que indica que no es necesario que el alumno requiera el logro de habilidades previas (como el vocabulario o la gramática) para dar paso a la interacción. Más bien, esta debe ser el eje a partir del cual se diseñen todas las clases (Campbell & Rutherford, 2000; Littlewood, 1996; y Richards y Rodgers, 2003).

Otra área reforzada y que la docente considera importante (anexo 1-053) es la **expresión oral**, desarrollada en un 40% de las sesiones, de una de las siguientes maneras:

1. Como parte de la conversación que la docente suele proponer con sus alumnos, al inicio de las sesiones, temas diversos que no necesariamente tienen que ver con el tema de clase, pero que permiten “romper el hielo” entre docente y estudiantes. Sin embargo, como se mencionó, esta interacción se realizó en francés en la mayoría de los casos.
2. Como soporte de otras áreas, especialmente, de vocabulario y gramática a fin de que los estudiantes expresen enunciados relativos a acciones o estados evidenciados en imágenes mostradas o en preguntas planteadas por la profesora. Así, en una sesión observada, la profesora les preguntó qué pueden hacer en el colegio y qué es lo que no pueden hacer, todo con la finalidad de introducirlos en el tema de expresión de posibilidad y prohibición.

Es importante mencionar que en ninguna de las sesiones observadas, se desarrolló esta habilidad como objetivo de la clase, sino, más bien, permitió reforzar las otras áreas comunicativas planteadas o generar un adecuado clima de clase.

Si bien se podría decir que la conversación propuesta por la docente se relaciona con la habilidad de interacción oral, esta no ha sido incentivada por ella con el objetivo de que los mismos alumnos interactúen, aplicando alguna estrategia conversacional, por lo que no hay actividades de naturaleza pragmática.

Otra área reforzada en un 30% de las sesiones observadas fue el **vocabulario**, el cual se llevó a cabo de tres maneras:

- Por lo general, se desarrolló como **soporte a otra área**, mayormente, la gramática. Así, por ejemplo, a partir de imágenes, los alumnos debían señalar el nombre de la verdura o fruta que les agrada, haciendo uso del verbo “gustar”. Asimismo, tenían que convertir en plural algunas verduras o frutas señaladas a fin de repasar el uso de singular/ plural.
- En dos sesiones observadas, formó **parte de alguna actividad lúdica** para reforzar el aprendizaje de vocabulario básico. Por ejemplo, se observó que hasta en dos ocasiones la docente propuso el juego “Simón dice” para recordar las partes del cuerpo humano. Otra dinámica observada es aquella en la que se proporcionó a un alumno imágenes de personajes famosos, de manera que los otros debieron adivinar, por turnos, a qué personaje se refería sobre la base de la descripción dada por él.
- Ocasionalmente, se trabajó como **fin en sí mismo**, a través del uso de imágenes o textos que recrearan las actividades o el léxico que los alumnos debían aprender.

La **comprensión lectora** también puede considerarse como un área reforzada, en un 20% de las sesiones de clase, como objetivo en sí mismo. Los textos que se utilizan son de carácter narrativo o expositivo y, generalmente, con contenido sociocultural.

Generalmente, la profesora plantea previamente preguntas a sus alumnos a fin de recoger sus saberes previos acerca del contenido del texto e, incluso, les proporciona pistas acerca del tema y cómo este se relaciona con otros leídos anteriormente. Así, por ejemplo, antes de leer el texto sobre el modo de vida de los incas, la docente les recordó la historia de “El sueño del Pongo” y, posteriormente, enfatizó en que se trata de una leyenda recogida por Arguedas sobre la cordillera de los Andes.

Otra estrategia utilizada por ella es mostrarles el título del texto y preguntarles de qué creen que trata. Ahora bien, luego de leer el texto, las preguntas planteadas por la profesora son, principalmente, literales e inferenciales.

El enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas plantea la comprensión como un proceso constructivo, estratégico y creativo (Littlewood, 1996). Así, si bien en la parte inicial de la sesión hay un espacio de reflexión, la manera como se trabaja esta habilidad en la institución no se enmarca, principalmente, en este enfoque.

La **comprensión oral** fue desarrollada en un 10% de las sesiones observadas a partir de expresiones enunciadas por la docente, las cuales debían ser anotadas por los alumnos en su cuaderno, por ejemplo, datos sobre su profesión, familia y nacionalidad, sin vinculación alguna con el entorno sociocultural. Es importante mencionar que en ninguna de las sesiones observadas, se incluyó el uso de audios o recursos multimedia orientados hacia este objetivo. Pese a ello, un buen porcentaje de estudiantes manifestó que la comprensión oral es su principal fortaleza, lo cual podría explicarse dada la frecuencia de exposición que tienen respecto de nuestro idioma.

Asimismo, en ninguna de las observaciones de clase realizadas, se reforzó las áreas referidas a la **pronunciación** y a la **expresión escrita**. Pese a ello, durante algunas emisiones verbales de los estudiantes, la docente suele corregir sus errores de pronunciación en el momento. Por otro lado, la expresión escrita, además de no ser desarrollada por falta de tiempo (anexo 1-054), es percibida como “castigo” por parte

de la profesora, idea que transmite a sus alumnos. Por ejemplo, en una de las sesiones de clase observadas en la cual la profesora explicó el vocabulario sobre la familia a sus estudiantes, dada la distracción y desorden que estos generaban, ella les llamó la atención, indicándoles “Alors, vous allez écrire” (“Entonces, van a escribir”) y les pidió que escriban oraciones relativas al tema que estaban estudiando. Como se señaló anteriormente, la percepción que la docente presenta en relación con la didáctica del castellano influye en su quehacer educativo y, por ende, en las impresiones generadas en los estudiantes. De ahí que esta habilidad sea subvalorada y poco preferida por los aprendientes.

2.4.4. Estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural

Si bien no se evidenció el desarrollo de estas competencias, sí se observó que en algunas clases (3), la docente incluyó contenidos socioculturales (principalmente, en temas de historia y costumbres peruanas) en el momento de la motivación o introducción. Ello se produjo, sobre todo, para recoger conocimientos previos acerca del tema de algún texto que posteriormente, leerían (la historia de los incas, el virreinato, la danza de tijeras...). De este modo, la explicación de la profesora acerca de ciertos temas socioculturales se efectuó de manera anecdótica y como propósito instrumental para el logro de otras habilidades (como comprensión lectora), puesto que tales contenidos no fueron, posteriormente, profundizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje ni relacionados con competencias específicas. Por otro lado, según la docente, el hecho de tener una o dos horas a la semana dedicadas a la enseñanza del castellano para extranjeros, hace que sea difícil abordar estas capacidades en clase (anexo 1-055).

Cabe señalar que los materiales utilizados por los alumnos como tarea para la casa presentan alguna información sociocultural, pero principalmente, de España y América Latina en general y a manera de historias o costumbres anecdóticas. De este modo, en algunos casos, se tomó en cuenta la inclusión de saberes y referentes

culturales, mas no de habilidades y actitudes interculturales propiamente dichas, las cuales no son consideradas tampoco en el discurso de la profesora. No hay, entonces, una secuencia didáctica establecida para desarrollar la competencia intercultural por parte de los aprendientes.

2.4.5. Retroalimentación y manejo del error

En las sesiones de clase observadas, así como en la entrevista formulada a la profesora, se advirtió que la corrección que ella realiza se orienta al mejoramiento de la **pronunciación** por parte de los estudiantes y esta suele ser inmediata (anexo1-059).

Ahora bien, para la corrección de los **errores de redacción**, la profesora vuelve a escribir los textos de los alumnos para proyectarlos, de manera que es ella la que realiza la corrección (seleccionando los errores más significativos) y se los muestra a los estudiantes (anexo 1-060). Así, ellos los reconocen e identifican los cambios realizados. Desde el enfoque comunicativo de enseñanza, es importante señalar que hubiera sido pertinente que sean los mismos alumnos quienes identifiquen sus errores y tengan la oportunidad de corregirlos por pares o grupos, como indica Rigamonti en Carabela (1999). De este modo, ellos tomarían conciencia de la forma correcta en la que debieron emitir sus expresiones en vez de que sea la profesora quien asuma tal responsabilidad. Con relación a los **errores gramaticales**, la docente realiza la corrección de manera inmediata y enfatiza en aquellos que hacen referencia a temas tratados en clase. Ello guarda concordancia con la metodología de enseñanza de la docente, en la que valora los contenidos meramente gramaticales (anexo1-061).

Se evidencia, entonces, la carencia de un método sistemático para retroalimentar los errores de los estudiantes que se centre en hacer que mejoren su competencia comunicativa, más que sus conocimientos gramaticales, léxicos o de pronunciación. Nuevamente, se comprueba la ausencia de teorías pragmáticas y sociolingüísticas que fundamenten el método de enseñanza optado por la profesora y que, precisamente,

defienden la necesidad de priorizar la interacción y el uso funcional de la lengua como manera de lograr su adquisición efectiva.

2.4.6. Recursos y materiales utilizados

El recurso que más utiliza la docente es la **pizarra** en la que anota ejemplos y explicaciones, particularmente, gramaticales durante el dictado de sus clases. Otro recurso importante es el **cuaderno**, en el que los alumnos escriben las reglas escritas en la pizarra, así como los ejercicios y actividades que se les planteen. Del mismo modo, estos hacen uso de **fichas de trabajo** durante la transferencia de lo aprendido en clase para resolver ejercicios o actividades. Ahora bien, se advirtió que la profesora también incorpora **fotos o imágenes** durante la etapa de motivación de algunas de sus sesiones de clase, sobre todo, en los temas de vocabulario como la descripción física, acciones específicas, objetos de la vida cotidiana, etc. Por otro lado, los estudiantes utilizan un **libro de ejercicios** para resolverlo como tarea para la casa o durante las clases que reciben en castellano y en las cuales no pueden participar (anexo1-062). Estos cuadernos de ejercicios son de proveniencia parisina y han sido creados específicamente para la enseñanza del español como segunda lengua: “Español” (París) Nivel A2 y “El nuevo cuenta conmigo” Nivel A1/A1+. Adicionalmente, la profesora utiliza el libro **“Comprensión lectora- Cuadros, gráficos, tablas”**, del cual emplea algunos textos para que sus estudiantes puedan leer y resolver los ejercicios ahí planteados (en un 75% de los casos, de resolución cerrada). A partir del análisis de estos textos, se pudo notar que, debido a que todos eran de origen francés, el vocabulario, los ejercicios y las situaciones planteadas no se adecuaban al entorno latinoamericano al incluir, especialmente, actividades relacionadas con el contexto de España.

En cuanto al uso de recursos informáticos, en un par de sesiones de clase, la profesora hizo que sus alumnos utilicen software educativo denominado “Español con Carlitos”, orientado a resolver ejercicios gramaticales, y vocabulario, de resolución

cerrada.

En conclusión, a pesar de que cada año, la institución B recibe un número significativo de estudiantes franceses (anexo 1-063) y, pese a la percepción de la directora (anexo 1-064), podemos determinar que la institución B no cuenta con suficientes recursos específicamente adquiridos para la enseñanza del castellano. Asimismo, se prioriza la utilización mecánica de recursos propiamente tradicionales: la pizarra, para las explicaciones proporcionadas por la docente, quien mayormente no propicia una participación activa por parte de los estudiantes; y el cuaderno de apuntes, que los alumnos deben completar durante y luego de la exposición de la profesora.

2.4.7. Lengua de comunicación

Durante el desarrollo de las sesiones de enseñanza del curso, la lengua de comunicación es, principalmente, el castellano. Sin embargo, también se advirtió el uso del francés, por parte de la docente, para realizar explicaciones sobre reglas gramaticales o para traducir expresiones incomprensibles para sus alumnos (el uso del francés se da, aproximadamente, en un 5 a 10% del tiempo destinado a cada sesión de clase). Resulta importante mencionar que las instrucciones y actividades presentes en el material de trabajo se encuentran en ambos idiomas: francés, en las indicaciones y explicaciones gramaticales; y castellano, en los ejercicios y actividades propuestos.

Si bien el uso del francés puede resultar conveniente en algunos casos a fin de generar un clima de confianza con los estudiantes, es necesario que los alumnos mantengan una frecuencia alta de exposición al idioma no solo a nivel de comprensión oral, sino de expresión. Ello debe producirse con el objetivo de lograr una competencia comunicativa adecuada para desenvolverse en nuestro entorno (Manchón, 2001), lo que no se observa en el centro educativo. Por otro lado, si bien la lengua oficial de la institución educativa es el francés, por lo que la mayoría de los cursos se enseñan en este idioma, el 30% de estos se dicta en español: Historia y Geografía del Perú,

Educación Cívica, Religión, Artes Plásticas, Música (en secundaria), Educación Física y Comunicación. A pesar de que, en estos cursos, los alumnos se encuentran expuestos al castellano, su escaso dominio del idioma hace que presenten dificultades en la comprensión de los temas, puesto que no siempre los profesores de tales materias pueden trabajar de manera personalizada con ellos.

2.4.8. Criterios de evaluación

Las clases de castellano como segunda lengua son concebidas como un apoyo que la institución otorga a los estudiantes extranjeros con escaso o nulo dominio del castellano. Como tales clases no forman parte del plan curricular, no influyen en su promedio ponderado. Pese a ello, la profesora plantea actividades o ejercicios a sus alumnos, los cuales revisa de manera periódica, por lo que la evaluación es formativa y continua, orientada a identificar sus progresos hasta que logren alcanzar un nivel de dominio del idioma suficiente para que puedan ingresar de manera regular a sus cursos dictados en castellano. Cabe recalcar que la evaluación se basa, principalmente, en contenidos léxicos o gramaticales, por lo que no obedece al enfoque comunicativo ni a las teorías pragmáticas y sociolingüísticas relacionadas con este, conformadas por el Análisis del discurso y la teoría de la variación. Incluso, no se demuestra una evaluación por competencias, sino por contenidos muy puntuales.

Ahora bien, el apoyo que reciben los alumnos es solo por un año como máximo y no hay una evaluación de dominio que se les aplique de manera que se puedan identificar sus logros. Así, la concepción que la institución maneje acerca de los progresos que los alumnos hayan logrado al finalizar este apoyo depende de la percepción de la docente. Claro está, hay casos en los que los estudiantes aún no han alcanzado un dominio suficiente del idioma y son retirados de estas clases personalizadas, lo que trae como consecuencia que obtengan calificaciones desaprobatorias en las primeras evaluaciones de los cursos que se llevan a cabo en castellano (anexo1-065).

Como se ha podido apreciar, el rol del estudiante es pasivo, por lo que claramente, las sesiones de clase se llevan a cabo de manera controlada, tradicional, expositiva, y orientadas hacia la adquisición de información por parte de los alumnos, más que como un medio para el desarrollo de una competencia comunicativa. Solo en un par de ocasiones, se evidenció otro tipo de sesiones de clase en las que los estudiantes asumieron un rol más participativo e interactuante a través de juegos o dinámicas. Asimismo, no se realizaron actividades que promuevan el desarrollo de una competencia sociolingüística, pragmática ni intercultural y solo en contadas ocasiones, actividades orientadas a la adquisición de saberes y referentes socioculturales como recurso anecdótico o como medio para desarrollar habilidades lectoras.

No se advierte, entonces, la presencia de los enfoques socio- crítico ni comunicativo desde lo pragmático e intercultural. Además, como en el caso de la institución A, no hay, propiamente, una situación educativa de inmersión para estos alumnos ni una desnativización de su propia lengua y cultura, ya que las sesiones de clase en castellano son la excepción a la regla impuesta por el centro educativo y es que la lengua oficial de comunicación es el francés y los cursos son dictados, principalmente, desde los parámetros propios del Bachillerato Internacional. En tal sentido, no se propicia, mayormente, espacios en donde los estudiantes extranjeros puedan interactuar en el idioma castellano ni acercarse a la cultura peruana o latinoamericana. Tampoco, existen espacios de discusión acerca de cuestiones socioculturales que podrían facilitar la formación de habilidades y actitudes interculturales.

2.5. Competencias adquiridas por los alumnos

2.5.1. Competencia lingüística

Con respecto a la competencia lingüística de los estudiantes, cabe mencionar que el 70% de los estudiantes presenta un **repertorio de expresiones sencillas** relativas a datos personales y a elementos de su entorno, por lo que no demuestran mayor problema en establecer interacciones breves con personas que hablan castellano. Las

fortalezas principales que el 80% de estos alumnos mostraron se orientan, básicamente, a un **dominio del léxico** (correspondiente a un nivel A1), aunque todavía sea limitado. Por otro lado, el 20% de los educandos necesitó ayuda de la entrevistadora, pues presentaron bastante dificultad en expresar sus enunciados.

Ahora bien, el 80% de los aprendientes demostró **habilidades de comprensión oral y de lectura** más desarrolladas que las de expresión oral, puesto que entendieron, casi sin problema alguno, las preguntas planteadas por la investigadora, así como las situaciones propuestas en las guías escritas. El 20% de los alumnos también posee esta habilidad, pero en menor medida, dado que necesitaron algún tipo de apoyo a fin de entender las actividades formuladas.

Asimismo, el 50% de los estudiantes demostró la **capacidad de estructurar sus enunciados de manera cohesiva**, haciendo uso de algunos conectores lógicos, tales como “y”, “pero”, “entonces”, lo que se relaciona con sus habilidades de expresión escrita. Cabe señalar que el resto de los aprendientes sí demostró dificultad en utilizar conectores en sus expresiones, por lo que preferían enunciar oraciones simples y cortas sin establecer ningún tipo de relación entre ellas. Esto puede deberse a que la profesora no refuerza la expresión de enunciados en los cuales los estudiantes deban hacer uso de conectores.

Como se vio anteriormente, la gramática es el área más trabajada y la expresión oral, en menor medida, pero sin ser el objetivo de clase, sino como medio para desarrollar otra habilidad. En tal sentido, si bien se observó un dominio aceptable de las estructuras gramaticales de los enunciados y un léxico que permitía la emisión de enunciados simples, no se evidenciaron estrategias que permitieron asociar sus expresiones de manera adecuada ni tampoco pudieron enfrentarse con éxito a las situaciones comunicativas planteadas, por lo que requerían el dominio de otros aspectos relacionados con su competencia sociolingüística y pragmática, como se verá a continuación.

2.5.2. Competencia sociolingüística

La mayoría de los estudiantes demostró no utilizar **fórmulas básicas de cortesía** relativas a presentaciones o al uso de expresiones como “por favor”, “gracias”, “lo siento”. Solo un (1) estudiante utilizó expresiones como estas en las interacciones que realizó. Por otro lado, los diez (10) estudiantes sí demostraron conocer y utilizar **expresiones de saludo y despedida** durante los diálogos que establecieron.

Ahora bien, dado que su repertorio de expresiones utilizadas es bastante limitado aún, ninguno utilizó **frases hechas o modismos** de acuerdo con el contexto comunicativo presentado. De hecho, los enunciados emitidos fueron bastante sencillos. Solo uno (1) de los alumnos demostró utilizar expresiones del tipo “¡No es justo!”, “¡No es posible!”

Por otro lado, los estudiantes no utilizaron **recursos comunicativos no verbales**, a excepción de dos (2) de ellos que realizaron algún tipo de gestualidad que permitía reforzar sus enunciados. Asimismo, uno (1) de estos alumnos hizo uso de cambios en su tono de voz para dar mayor énfasis a las expresiones emitidas.

En cuanto a la **variación del registro según el interlocutor** al cual se dirige, los diez (10) estudiantes demostraron hacer un uso indistinto de “tú”, así como de las expresiones utilizadas sin considerar el tipo de receptor al cual transmitían el mensaje en las distintas situaciones planteadas, o la situación formal o informal en la que estaba enmarcada la situación comunicativa. Si bien dos (2) de los alumnos utilizaron el término “señor”, lo que daría cuenta de un contexto formal, el tratamiento era de “tú”. Cabe señalar que esto se dio, pese a que en francés, sí existe una diferenciación similar al “tú” y “usted” (“tu” y “vous”).

Es evidente, entonces, la carencia de una competencia sociolingüística en los estudiantes que permita adecuar su discurso, el cual es bastante pobre aún, a la situación comunicativa específica.

2.5.3. Competencia pragmática

En relación con el cumplimiento de la **intención comunicativa**, el 70% de los estudiantes sí logró cumplir su objetivo, al emitir enunciados comprensibles, aunque bastante breves, y acordes con la intención propuesta en el juego de roles planteado. El resto del alumnado demostró alguna dificultad en la expresión de sus ideas, siendo necesaria la intervención de la investigadora o de su interlocutor a fin de que reformulen lo mencionado o lo expresen de otra manera. Cabe señalar que uno (1) de estos estudiantes optó por no continuar la interacción, dada la dificultad que demostraba en expresar lo que deseaba transmitir, a pesar de que la entrevista se llevó a cabo luego de diez meses de clase.

En cuanto al uso de **técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve**, los diez (10) estudiantes demostraron dificultad en la manera como debían comenzar o finalizar las situaciones comunicativas planteadas. Así, en todos los casos, empezaron abruptamente por “formular la queja” (frente a la situación de la radio malograda), por ejemplo, “vengo porque mi radio no funciona”, “señor, voy a pagar”. Por otro lado, solo tres (3) de los estudiantes emitieron expresiones, aunque inadecuadas, de cierre, tales como “Gracias”, “Chau”, “Adiós”, mientras que el resto optó por finalizar el diálogo de manera brusca.

Ahora bien, entre las **estrategias que les permitan superar fallos en la expresión o comprensión** se encuentran las siguientes:

- Solicitud de apoyo a la investigadora o a otros compañeros para traducir ciertas expresiones del francés al español, o reformular lo que se le había preguntado
- Inserción de pausas a fin de reformular lo expresado
- Utilización de gestos para solicitar la ayuda de su interlocutor, por ejemplo, señalar la piel para consultar cómo se dice ese término
- Utilización de sinónimos y paráfrasis, por ejemplo, en vez de decir “ricos”, utilizar la expresión “personas que tienen mucho dinero”

Cabe señalar que el 30% de los estudiantes demostró no poseer ninguna estrategia que les permita superar dificultades en el dominio del castellano, por lo que uno (1) de ellos solía responder con la frase “No sé”, sin mostrar voluntad alguna por llegar a comprender lo que se le había solicitado. Los otros estudiantes optaban por permanecer en silencio sin demostrar algún interés por intentar superar este conflicto. Estos tipos de respuesta podrían interpretarse como una reacción que tales alumnos tuvieron frente a una situación que les resultó incómoda.

En cuanto a la **cooperación con su interlocutor**, solo uno (1) de los estudiantes demostró poseer esta habilidad al brindar apoyo al compañero con el cual debía establecer una interacción comunicativa, lo que manifestó al completar las expresiones que este enunció con dificultad o reformulando sus preguntas de manera que puedan ser comprensibles para él.

Con relación a la **atenuación de la fuerza de su expresión** para no revelar su intención, ninguno de los diez (10) estudiantes utilizó alguna expresión que denotara alguna atenuación en sus enunciados, por lo que estos se caracterizaban por ser directos y bruscos como la expresión “Quiero mi dinero, ahora”.

En cuanto a la **comprensión de presuposiciones y sobreentendidos**, el 40% de los estudiantes logró comprender el caso de discriminación racial propuesto; sin embargo, el resto del alumnado demostró alguna dificultad en determinar por qué el personaje principal había ido a la cárcel o por qué había sido obligado a ceder su asiento a una persona de raza blanca, lo que requirió la explicación de la investigadora a fin de que puedan comprender totalmente la situación planteada.

Los aprendientes no demostraron, entonces, la adecuación de sus enunciados según parámetros de negociación de significados desde los fundamentos interaccionistas que guían la Pragmática.

En conclusión, los alumnos de la institución B no poseen un nivel adecuado de las competencias sociolingüística y pragmática según los estándares del Marco Común Europeo y las teorías del Análisis del Discurso, y de la Variación, que fundamentan la necesidad de desarrollar destrezas de este tipo en los estudiantes de una segunda lengua. Esto se comprobó a partir de la ausencia de estrategias conversacionales que les permitieran llevar a cabo con éxito una interacción comunicativa. En síntesis, si bien la mayoría de estudiantes (70%) cumplió su **intención comunicativa** sin mayor problema (a excepción de tres alumnos), su competencia sociolingüística es bastante limitada y, en relación con la pragmática, solo algunos de ellos poseen recursos (aunque escasos) que permitirían responder con éxito una situación comunicativa en particular. Así, si bien estos alumnos pueden producir y comprender enunciados lingüísticos de forma inmediata, pero con bastantes limitaciones, no manifiestan aún una capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso, basada en el contexto sociocultural, según los enfoques teóricos ya mencionados. Esto puede deberse a la falta de inclusión de actividades orientadas al desarrollo de estas competencias durante las sesiones de clase, en las que, más bien, se otorga un mayor énfasis a la enseñanza explícita de la gramática.

2.5.4. Competencia intercultural

Los **saberes y comportamientos socioculturales** que los estudiantes manifestaron conocer son las fiestas religiosas, las fiestas patrias, los incas y las llamas (véase figura 26). Estas últimas fueron nombradas por dos de ellos como un elemento propio de la cultura peruana. Asimismo el 40% de los estudiantes indicó no conocer ningún saber ni comportamiento sociocultural, a pesar de residir en nuestro país durante un año, aproximadamente. Además, cabe señalar que ninguno de los aprendientes manifestó conocer alguna festividad propia del Perú.

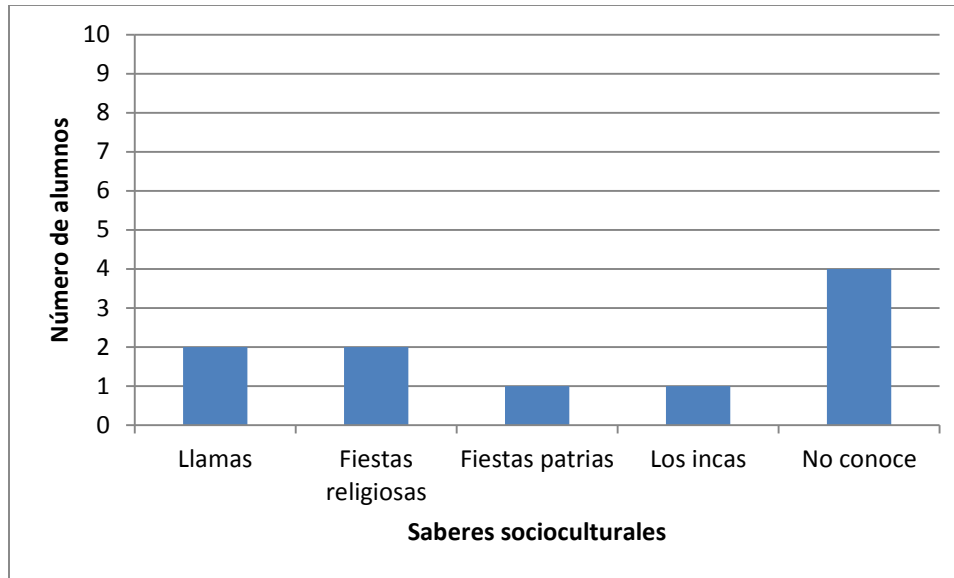


Figura 26. Saberes socioculturales conocidos por los estudiantes (Institución B)

Los lugares que suelen frecuentar son los centros comerciales ubicados en el Jockey Plaza, Miraflores y Larcomar, a los que acuden para hacer compras y comer. Así, existe una preferencia de lugares ubicados en distritos donde habita un significativo porcentaje de la población perteneciente a un nivel socioeconómico alto o medio alto.

En cuanto al conocimiento de los **referentes culturales** del Perú, como se puede apreciar en la figura 27, uno de los más conocidos por ellos es la comida típica del país, tales como el lomo saltado, el cebiche, el pollo, el cuy, el ají de gallina y el arroz con pollo. Por otro lado, el referente que también es muy familiar para los alumnos es la geografía del país en la que destaca la sierra del Perú, Paracas, Machu Picchu, Chosica, Huaraz y la selva. Asimismo, el 40% del educando manifestó poseer algún conocimiento de obras peruanas, en particular, de José María Arguedas, debido a las clases que les imparten en el colegio.

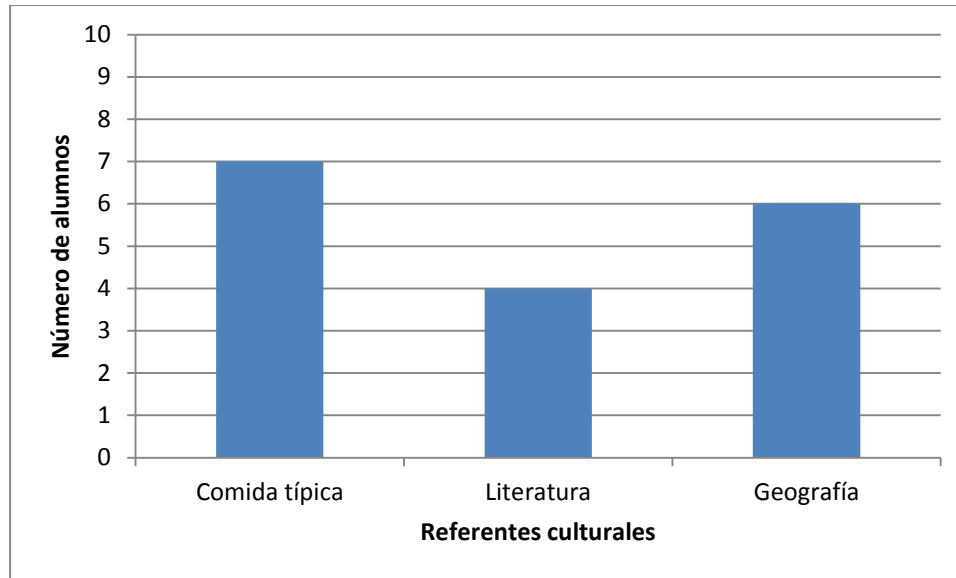


Figura 27. Referentes culturales conocidos por los estudiantes (Institución B)

En cuanto a la **percepción sobre el entorno sociocultural inmediato** por parte de los alumnos, no se advirtió la emisión de alguna opinión espontánea respecto del mismo, posiblemente porque la docente no generó un espacio para ello. Sin embargo, en las encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes, se pudo recoger alguna información al respecto que hemos clasificado de la siguiente manera: percepciones positivas, negativas y neutras, tanto en las costumbres y hábitos propios de los peruanos, así como en su personalidad.

Como se muestra en la figura 28, en referencia a las **percepciones positivas** de los hábitos y costumbres presentes en nuestro país, casi la totalidad de estudiantes manifestó tener una buena percepción acerca de la comida peruana, a excepción de un alumno. En menor medida, también presentan percepciones positivas respecto de la cultura del Perú, el costo económico de la comida y las películas, y el hecho de que haya pocos alumnos por aula de clases, lo cual hace que se “puede trabajar mejor en grupos”. Esta última opinión se basó en las experiencias que estos estudiantes han tenido en su país de origen según ellos mismos han precisado.

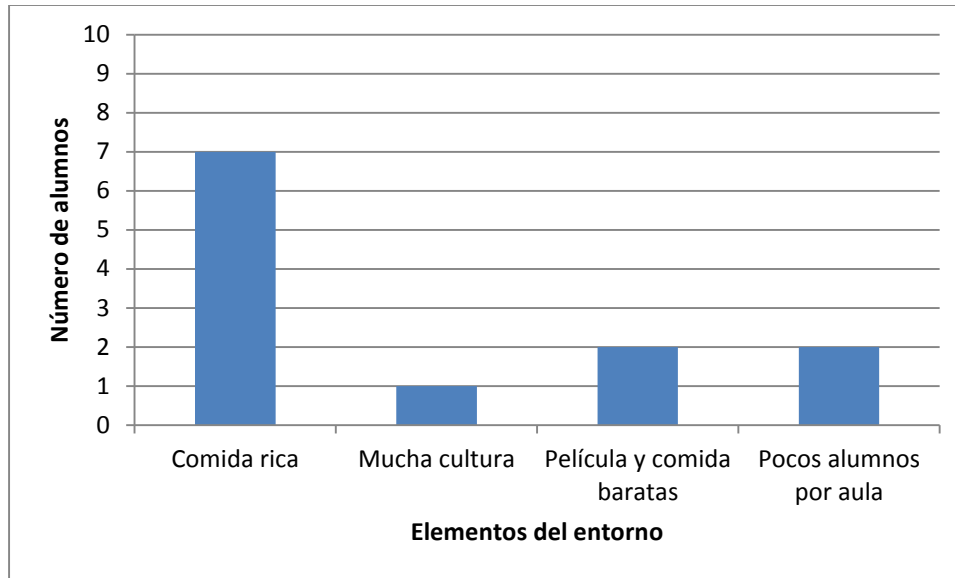


Figura 28. Percepciones positivas respecto del entorno (Institución B)

Las **percepciones neutras** de algunos de los estudiantes aluden a aquellas costumbres que no les gustan ni les disgustan, sino que les han impresionado por diferir de su país de origen: horarios de las comidas (2) y el transporte en “combis” (1). En tal sentido, no hay propiamente una valoración de índole intercultural, sino, más bien, una mirada objetiva de las diferencias evidentes entre una realidad y otra.

Ahora bien, son más los **aspectos negativos** que los positivos mencionados por los estudiantes, entre los que se encuentran la falta de respeto a las leyes, el tráfico en la capital, el ruido en las calles, la pobreza existente en nuestras calles y la delincuencia (véase figura 29). “Fuimos a una ciudad y nos robaron todo unos ladrones. Ahora todo el tiempo cuando salgo me da miedo, que me roben” (Jean). Este último comentario es una clara fundamentación del porqué se ha producido este evidente choque cultural, pues no solo proviene de las noticias acerca de nuestro país relacionadas con su peligrosidad, sino con su propia experiencia que, precisamente, ha sido negativa. En tal sentido, habría que complementar a las teorías antropológicas ambientalistas del aprendizaje de una segunda lengua el hecho de que el choque cultural- y lingüístico- puede producirse no solo por la percepción de diferencias

socioculturales respecto de su país de origen, sino también por las experiencias negativas que estas personas extranjeras hayan escuchado de otros o que hayan presenciado acerca del entorno de la lengua meta de estudio. En otras palabras, los prejuicios o presuposiciones que los estudiantes manifiesten pueden tener un asidero válido y compartido por muchos, incluso por los mismos nativos hispanohablantes, lo que se comprobó a partir de la declaración de experiencias negativas que los aprendientes han vivido en nuestro país.

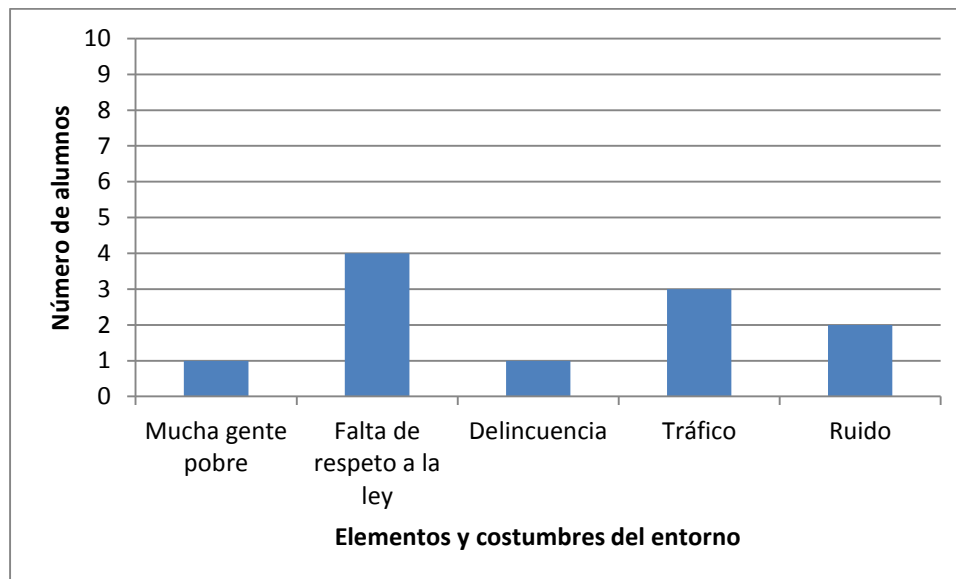


Figura 29. Percepciones negativas respecto del entorno (Institución B)

Con relación a las percepciones demostradas por los estudiantes respecto de la **personalidad de los peruanos**, las respuestas fueron diversas, las cuales hemos categorizado en percepciones positivas y negativas.

Entre las **percepciones positivas**, hemos podido reconocer cuatro principales: la gentileza y calidez de los peruanos, su simpatía, su solidaridad y su sensibilidad (véase figura 30). “Creo que son más generosos, se preocupan más por los demás” (Jean). “Son más sensibles que los franceses” (Claude). “Son simpáticos. En la calle los peruanos te ayudan, en Francia no, son egoístas” (Rosa). Cabe precisar que un (1) estudiante no manifestó ninguna percepción positiva respecto de los peruanos.

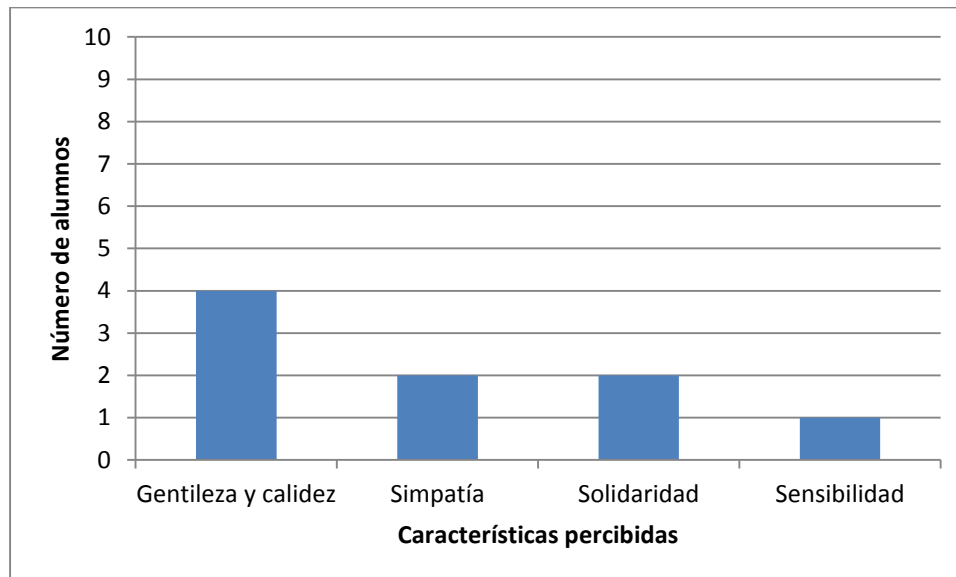


Figura 30. Percepciones positivas respecto de los peruanos (Institución B)

En cuanto a las **percepciones negativas** de los estudiantes respecto de la personalidad de los peruanos, se ha podido reconocer las siguientes: la presencia de compañeros irrespetuosos, el racismo, la inmadurez de los compañeros de clase, la agresividad entre ellos y la ociosidad (véase figura 31). “Los chicos no son trabajadores, son ociosos” (Rupert). “La gente es un poco imbécil, dicen *huevo*, *puta madre*, *mierda*” (Pierre). Solo un estudiante manifestó no percibir ningún aspecto negativo relacionado con la manera de ser de nuestros compatriotas.

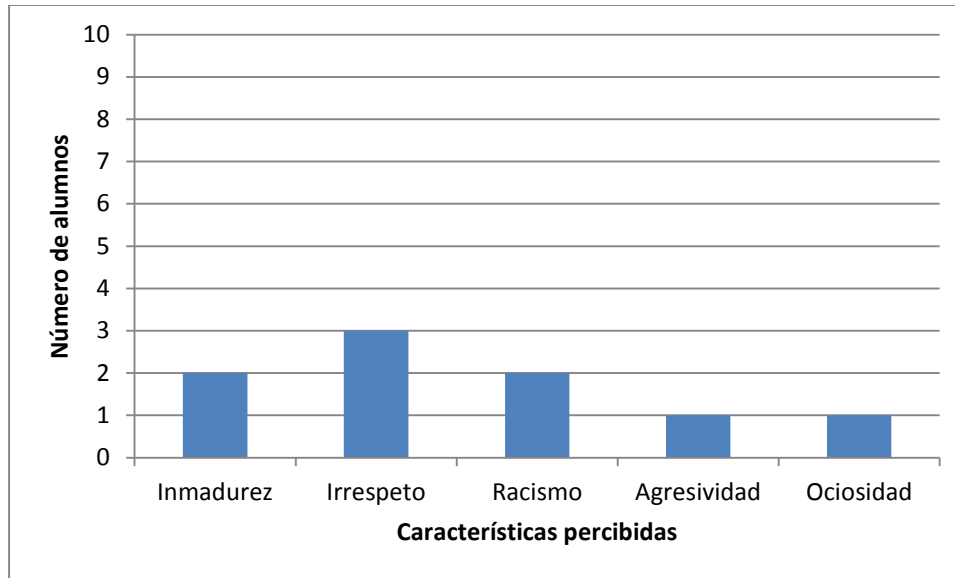


Figura 31. Percepciones negativas respecto de los peruanos (Institución B)

Como se ve, una vez más, resalta el tema de la falta de respeto a las leyes y a los demás como una percepción que los estudiantes extranjeros poseen acerca del entorno del Perú y los peruanos.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes (70%) manifestó su gusto por el colegio (institución B) y resaltaron tres aspectos principales: su espacio físico, la cantidad de alumnos por aula y sus compañeros. Sin embargo, el 20% del alumnado señaló que el aspecto que no les gusta de la institución es la actitud de sus compañeros de clase, a quienes calificaron como “bebés”, a diferencia de Francia. Asimismo, una alumna (10%) indicó que no le agrada que algunos profesores sean “muy gritones”.

Ahora bien, en cuanto a la **percepción** que los estudiantes manifestaron inicialmente respecto del Perú, hemos podido categorizarla en positiva, negativa, neutra y en “no sabía que existía”, respuesta que emitió el 20% de los estudiantes. En la figura 32, se especifican los porcentajes por cada tipo de apreciación.

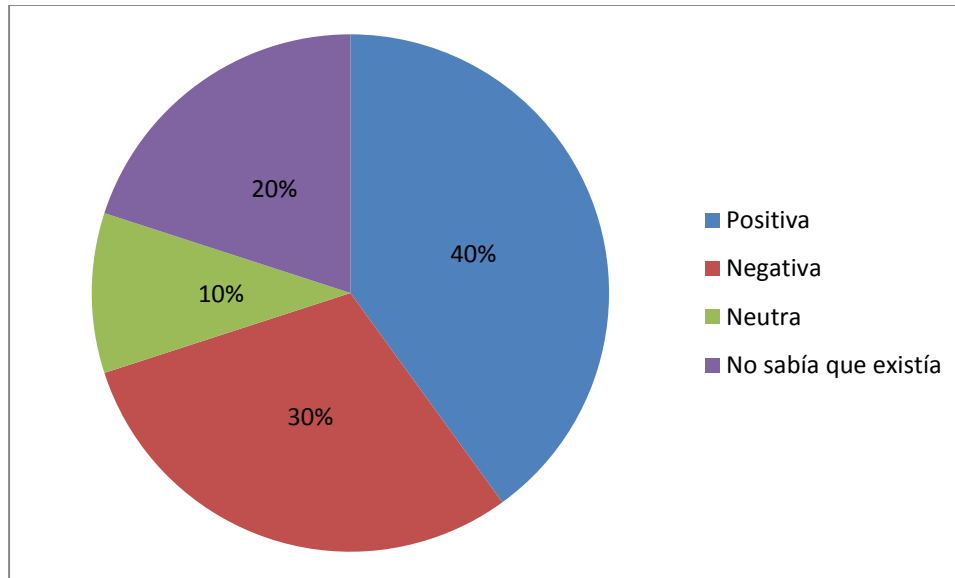


Figura 32. Percepción inicial de los estudiantes respecto del Perú (Institución B)

Entre las percepciones iniciales positivas, se encuentra la apreciación de que Perú es un país con “mucha cultura”, “bonitos lugares”, “organizado”. Por otro lado, un alumno manifestó sentir miedo de venir a nuestro país por “la inseguridad” y otro estudiante señaló que le disgustaba “la contaminación”. Ahora bien, resulta interesante la percepción de un alumno, quien manifestó que “tenía pensamientos negativos, que todo era sierra. Ahora no pienso lo mismo, ahora tengo una percepción positiva de Perú, tiene cosas diferentes a Francia y África, me gusta mucho la comida”. La expresión emitida por el estudiante permite inferir que él considera que “vivir en la sierra” es una situación negativa.

Por otro lado, en cuanto a la percepción actual, como se aprecia en la figura 33, el 30% de estudiantes manifestó sentirse bien en nuestro país actualmente, y el 30% indicó que “está bien”, pero “prefieren su país de origen” (en este último caso, se ha tipificado este tipo de respuesta como percepción neutra). Un porcentaje considerable (40%) presenta una percepción negativa del Perú.

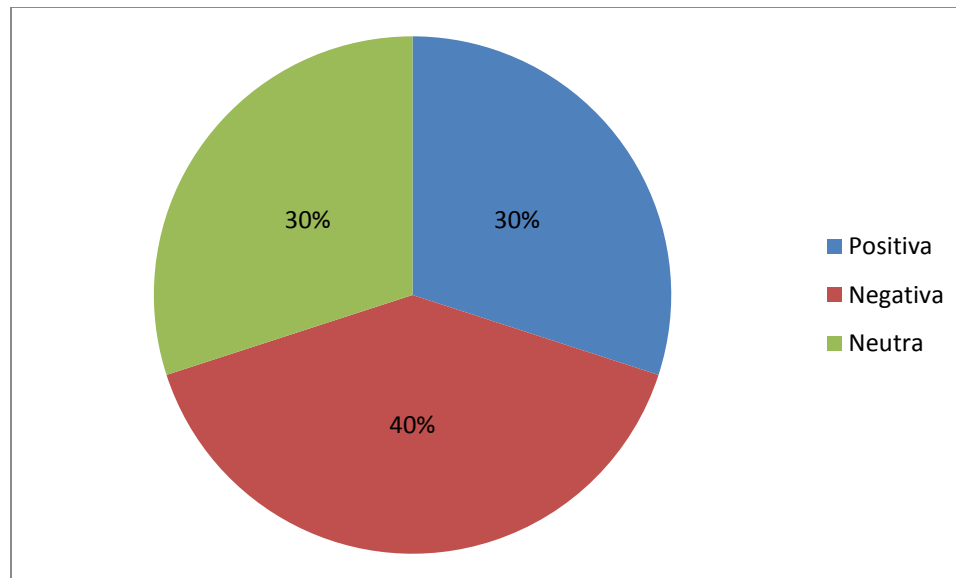


Figura 33. Percepción actual de los estudiantes respecto del Perú (Institución B)

Las **apreciaciones** acerca de nuestra realidad son, en mayor parte, negativas o neutras, por lo que la **percepción inicial** que manifestaron antes de venir a nuestro país ha variado, de manera desfavorable, en relación con la **actual** (actualmente, solo hay tres estudiantes que manifiestan una percepción favorable acerca de nuestros hábitos y costumbres), como se puede observar en la figura 34. Un factor importante al respecto es la observación de conductas inapropiadas de los peruanos, en particular, de sus compañeros de clase, lo que podría explicar por qué prefieren establecer una mayor interacción con los de origen francés.

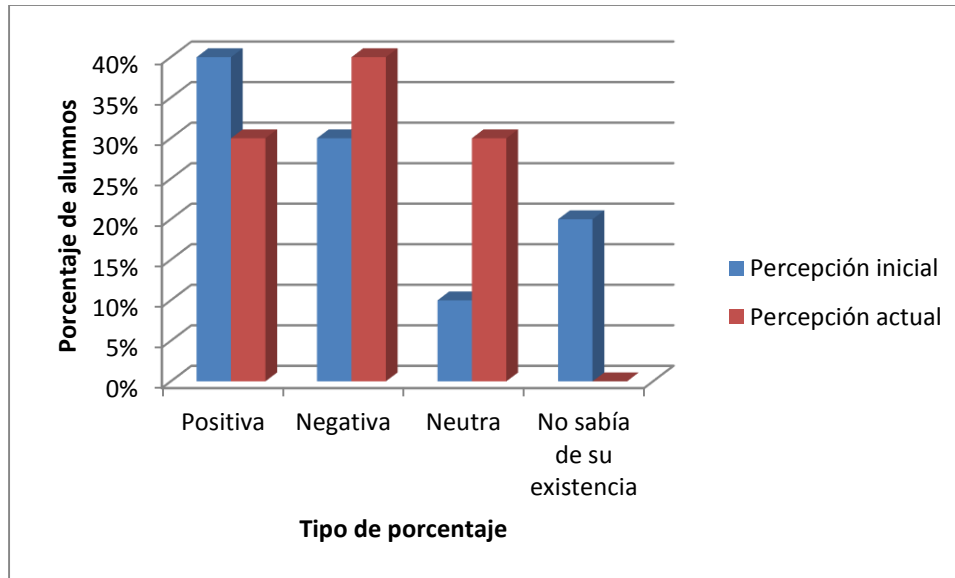


Figura 34. Percepciones de los alumnos de la institución B respecto de nuestro entorno

En relación con la **percepción sobre los rasgos principales de la propia cultura**, el 20% de los alumnos mantuvo una posición neutra al aludir que las personas de su país “no tienen una personalidad definida”, “hablan mucho”, pero sin indicar si ello es bueno o malo para ellos. Por otra parte, el 20% de los aprendientes presentó una posición negativa acerca de los franceses al señalar que “en la calle los peruanos te ayudan, en Francia no, son egoístas”, “Son simpáticos, pero débiles, cobardes”. En cambio, el 60% de los estudiantes sí demostró una percepción positiva y contrastaron, incluso, algunos comportamientos diferentes con los que se evidencian en nuestro país. “Son graciosos y gentiles” (Gustave). “Creo que son más trabajadores, más organizados” (Jean). Así, la mayoría aún no ha podido distanciarse de su propia cultura para asumir un rol objetivo en el momento de evaluar los hábitos que hayan identificado de los peruanos.

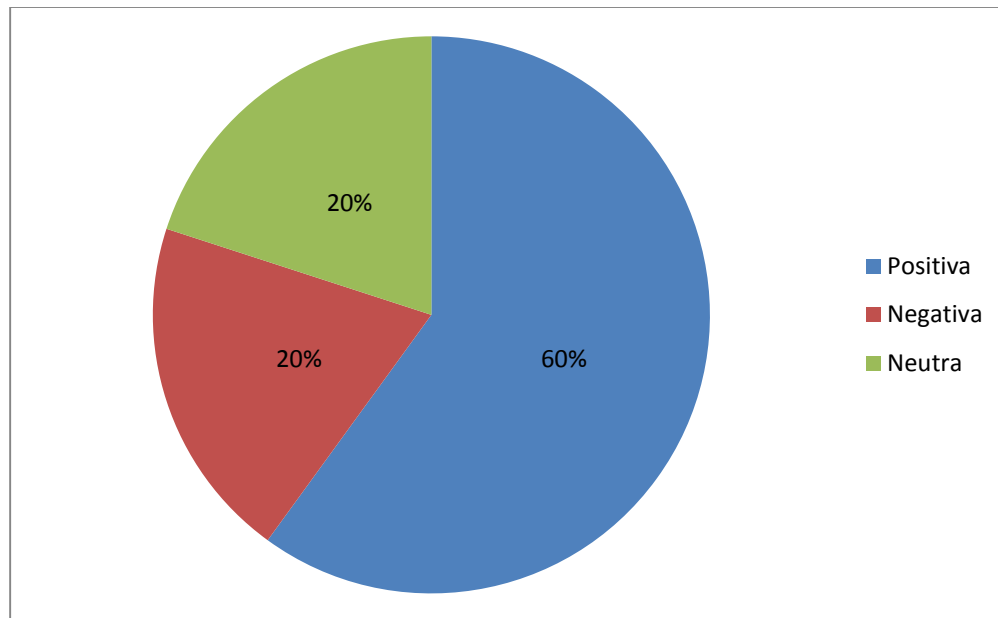


Figura 35. Percepción acerca de su propia cultura (Institución B)

Como se ha podido apreciar, hay un fuerte apego por parte los estudiantes hacia las personas que presentan su mismo origen sociocultural y, asimismo, cierto rechazo hacia las que no lo tienen. En tal sentido, no se observa aún que se haya generado una aculturación ni una desnativización en relación con la nueva cultura que ahora ellos están conociendo, por lo que el choque cultural, y lingüístico, que se ha producido es inevitable para ellos.

Con relación a la **identificación y cuestionamiento de prejuicios, estereotipos o etnocentrismo**, solo el 20% de los estudiantes reconoció haber presenciado situaciones de discriminación o exclusión dentro de la institución educativa, por parte de los estudiantes peruanos, ante las cuales no han tenido reacción alguna. “He visto algunos compañeros un poco racistas, por ejemplo me dicen: “negro de mierda” (Gustave). De ahí que se pueda afirmar que existen situaciones de marginación en la institución frente a los estudiantes de distinto origen cultural. Ante el planteamiento del caso de Rosa Parks, casi todos los estudiantes (90%) estuvieron a favor de la actitud de Rosa y en contra de la discriminación que ella sufrió. Asimismo, reconocieron otros tipos de marginación. Cabe señalar que el 30% de los estudiantes manifestó su

desinterés por el caso planteado al responder con los monosílabos “sí”, “no” o “no sé”, sin querer dar a conocer su opinión respecto de los casos que conozcan o hayan escuchado. Esto último puede denotar dos cuestiones básicas: o bien los estudiantes no tienen la capacidad de mantener una actitud crítica frente a dilemas como el que se planteó, o también existe la posibilidad de que, al no contar con los recursos verbales suficientes para expresarse, opten por no hacerlo. En este sentido, consideramos que tanto la competencia comunicativa, que hace posible el logro del objetivo de la comunicación a partir de enunciados lingüísticos expresados de manera correcta y adecuada en un acto interactivo específico, como la competencia intercultural, que posibilita la reflexión crítica y objetiva frente a situaciones y realidades distintas a las suyas, no han sido trabajadas de manera suficiente y se encuentran totalmente inconexas entre sí. De ahí, la necesidad de que sean incluidas, en conjunto, como parte de los cursos de segundas lenguas.

En cuanto a la **regulación de los factores afectivos**, se observó a nivel general, una percepción neutra respecto de las costumbres peruanas. De hecho, casi la totalidad de estudiantes manifestaron que se han adaptado a los hábitos de nuestro entorno sociocultural. “Siento que me he adaptado a todo” (Claude). “En mi país la cultura es distinta, no hay tradiciones. Hay historia, pero no cultura” (Cesar). Solo el 20% de los estudiantes indicó que no ha podido acostumbrarse a ciertos aspectos de nuestra cultura, como la peligrosidad de las calles, el ruido y el clima. “No puedo salir sola” (Annie). “Acá hay mucho ruido, los carros. Allá, hay menos. En el Perú no hay nieve, no hay para esquiar” (Pierre). Asimismo, hay ciertas costumbres distintas en el Perú que los alumnos han logrado identificar sin emitir ningún juicio de valor. “Acá son muy creyentes; en Francia, también, pero no lo demuestran tanto” (Rosa). “La cultura es distinta” (Cécile). “Acá los peruanos son más abiertos. El ají pica mucho. No sé si me he adaptado, solo lo sabré cuando regrese” (Jean).

En relación con la **asimilación de los saberes culturales**, aquellos saberes y referentes que son los que mejor han asimilado los estudiantes y frente a los cuales

mantienen una percepción positiva son, principalmente, la historia, la geografía, la cocina, la música y el baile, la vestimenta y la literatura de nuestro país.

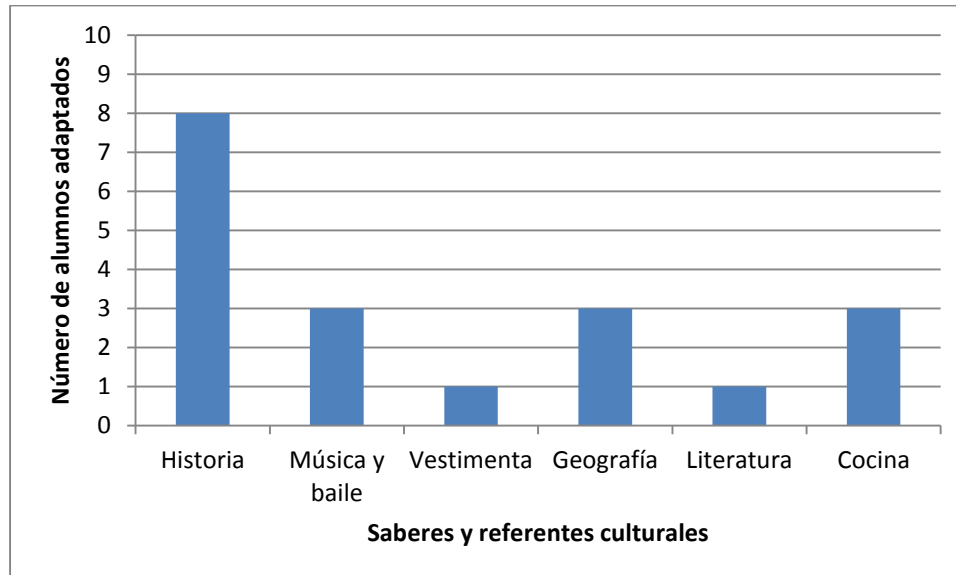


Figura 36. Nivel de asimilación de saberes y referentes culturales (Institución B)

En relación con la **empatía, tolerancia, distanciamiento y relativización, y mediación**, tanto en las situaciones planteadas como en las clases observadas, se evidenció que los estudiantes presentan habilidades de tolerancia y empatía frente a sus compañeros, y no han mostrado ninguna dificultad en aceptar y discutir ideas distintas a las suyas. Incluso, uno de ellos demostró cooperación frente a las fallas y limitaciones léxicas de algunos de sus compañeros cuando debían expresarse en español al brindarles pistas para que puedan emitir sus expresiones y ayudándolos durante el diálogo establecido.

Por otra parte, la totalidad de estudiantes posee **amigos, ya sean franceses o peruanos**. Cabe mencionar que la mayoría de estudiantes (80%) se comunica solo en francés con sus compañeros de clase, mientras que el 20% de ellos lo hace también en español, pero solo en los casos en que no le comprenden ciertas expresiones.

En conclusión, pese a que la mayor parte de los estudiantes siente que se ha adaptado a nuestro entorno, el número de percepciones negativas es equiparable al de las positivas. Así, si bien valoran la gentileza, simpatía, solidaridad y sensibilidad de los peruanos, además de su cultura, les desagrada ciertas características de estos como la inmadurez, el racismo, la falta de respeto a las leyes, la agresividad, la ociosidad, así como la delincuencia, el tráfico y el ruido. Por otro lado, aquellas variables de nuestra cultura que mejor conocen y han asimilado son la historia, la geografía y las comidas típicas (entre otros aspectos), por lo que estas representan los referentes culturales que ellos han podido adquirir. De este modo, al igual que el caso anterior, han logrado conseguir un conocimiento sociocultural referido a eventos histórico- sociales, costumbres, ritos, tradiciones, ideologías, etc. que conforman la cultura en estudio y, en algunos casos, los comparan con los suyos propios. Así, haría falta una serie de etapas que permitirían la adquisición de habilidades interculturales y que, además, estas sean trabajadas conjuntamente con las destrezas comunicativas.

En la tabla 14, se resume las características y habilidades comunicativas de los alumnos extranjeros.

Tabla 14

Características y habilidades comunicativas de los alumnos de la institución B

Alumno	Lengua materna	Tiempo de permanencia en Perú	Conocimiento previo	¿Cumple su intención comunicativa?	Competencia sociolingüística	Competencia pragmática *			
						1	2	3	4
Rosa	Francés	1 año	No	Sí, pero con dificultad	Nula		X		
Annie	Francés	1 año	No	Sí	Nula				X
Claude	Francés	1 año	No	Sí, pero con dificultad	Nula				X
Cécile	Francés	1 año	No	Sí	Nula				X
Cesar	Francés	1 año	No	Sí	Utiliza gestos para reforzar su expresión				X
Gustave	Francés	1 año	No	Sí	Nula	X			
Rupert	Francés	1 año	No	Sí	Utiliza diferentes entonaciones de voz para otorgar fuerza a su expresión	X	X	X	
Pierre	Francés	1 año	No	Sí	Nula	X	X		
Antonio	Francés	1 año	No	Sí, pero con dificultad	Nula				X
Jean	Francés	1 año	No	Sí	Nula				X

*

1. Algunas expresiones para finalizar las conversaciones como “gracias”, “chau” y “adiós”
2. Estrategias para superar fallos en la expresión/ comprensión
3. Habilidades de cooperación con su interlocutor
4. Nula

CAPÍTULO III: CASO C

Como en los casos anteriores, vamos a señalar algunas características de la institución C. El colegio está ubicado en La Molina y se encuentra a cargo de una directora peruana. Además, está compuesto por tres niveles: Inicial (3-6 años), Primaria (6-11 años) y Secundaria (12-17 años) y ofrece un programa orientado a la formación de estudiantes bilingües, quienes llevan, además del programa peruano, el norteamericano. Por tanto, la mayor parte de los cursos se dan en inglés. Por otro lado, el colegio trabaja con el sistema A.C.E. (Accelerated Christian Education), el cual es individualizado, auto-instructivo y basado en la Biblia que, a su vez, se aplica en, aproximadamente, 140 países alrededor del mundo. De este modo, los estudiantes avanzan, a su propio ritmo, los contenidos del programa norteamericano y el docente actúa como un orientador; este método se emplea también para el aprendizaje del castellano como L2, en el caso de los estudiantes extranjeros. Tal trabajo autónomo se realiza en los denominados centros de aprendizaje, diseñados para tal objetivo y en los cuales cada alumno cuenta con un módulo personal separado de los demás. Los aprendientes realizan esta labor entre tres y cuatro horas diarias, y, en el resto del tiempo, estudian los cursos relacionados con el programa educativo peruano en las aulas regulares.

En el presente trabajo de campo, se ha observado a los siguientes estudiantes, divididos en tres grupos según el tutor encargado y el grado de estudios:

Grupo 1 (5to. y 6to. de primaria): Paul, Marco, George, Thomas	Miss Annie
Grupo 2 (1ro., 2do. y 3ro. de secundaria): Olivia, Josephine, Xiang	Mr. Sergio
Grupo 3 (4to. y 5to. de secundaria): Sarah, Theresa, Cindy	Miss Sofía

A continuación, presentaremos y analizaremos los resultados de la investigación realizada en este contexto de enseñanza- aprendizaje.

3.1. El docente

Dado que el proceso de aprendizaje del castellano se realiza de manera autónoma por parte de los mismos estudiantes, hemos considerado las características del tutor orientador de tal proceso.

3.1.1. Formación académica, profesional y personal

A continuación, detallaremos la formación académica y profesional de cada uno de los tutores docentes involucrados. Además, a diferencia de los casos anteriores, hemos incluido sus características personales, debido a que, en la institución C, este aspecto es de suma importancia en el momento de elegir a la plana docente, como más adelante se explicará.

Miss Annie

Miss Annie es de nacionalidad peruana y su edad aproximada es de 25 años. Es estudiante de Lenguas Extranjeras y cuenta con seis años de experiencia en la institución educativa.

Mr. Sergio

Mr. Sergio es de nacionalidad peruana y su edad aproximada es de 32 años. Es profesor de inglés y cuenta con ocho años de experiencia docente (dos en la institución educativa).

Miss Sofía

Miss Sofía es de nacionalidad peruana y su edad aproximada es de 25 años. Es estudiante en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la especialidad de Lenguas extranjeras. Cuenta con tres años de experiencia en la institución educativa.

Los tres tutores son los supervisores de grupos de alumnos en las diversas materias correspondientes al programa norteamericano, en el que se incluye también la de español como segunda lengua. De este modo, en un mismo centro de aprendizaje, cada supervisor cuenta, por aula, con una cantidad aproximada de quince alumnos que avanzan de manera individualizada diversos cursos: matemática, historia, inglés, español, etc. Así, la labor que ellos realizan es personalizada, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante.

Ahora bien, todos los tutores deben cumplir con ciertas características académicas como el conocimiento de cultura general, dado el programa autoinstructivo que deben supervisar y orientar (anexo 1-071). Adicionalmente, le otorga una mayor prioridad a aquellos aspectos personales y actitudinales que ellos deben tener, dado que es requisito indispensable que estas personas sean cristianas y demuestren valores morales que puedan transmitir a los estudiantes (anexo 1-072). Como más adelante se explicará, el componente ético y valorativo es un eje transversal que es trabajado en todos sus cursos, incluso en el de español como segunda lengua. Es por eso que, si bien no todos los docentes cuentan con una trayectoria profesional de muchos años (tal es el caso de Miss Annie que empezó a laborar en el centro educativo a la edad de 19 años), los criterios de selección están orientados a poseer un bagaje de conocimientos generales amplios y valores morales sólidos que les permitan trabajar con el sistema del A.C.E. Habría que reflexionar acerca de la suficiencia de estos requisitos, en particular, para la enseñanza u orientación en el aprendizaje de una segunda lengua.

3.1.2. Relación docente- alumnos

En el grupo de Miss Annie, se observó un trato cordial con sus alumnos, a quienes se acerca constantemente para verificar el desarrollo de su tarea. Sin embargo, como ella misma lo manifestó en la entrevista, en ocasiones, no se da abasto para atender las solicitudes o necesidades de todos ellos, por lo que no brinda la atención personalizada que quisiera.

En el grupo de Mr. Sergio, existe una atención personalizada; no obstante, el tutor se muestra un poco distante con sus alumnos y no manifiesta el mismo acercamiento que las demás docentes. Sin embargo, sí se observó su voluntad de resolver las consultas de todos sus alumnos a la brevedad posible, así como un continuo desplazamiento por el aula.

En el grupo de Miss Sofía, se evidencia una relación paciente y cordial con los estudiantes; sin embargo, en más de una oportunidad, hubo un retraso por parte de ella en atender la consulta de sus alumnos (entre 5 y 10 minutos). A pesar de ello, la tutora intenta absolver todas las dudas, desplazándose continuamente en el centro de aprendizaje y acercándose a cada alumno a fin de verificar su avance.

En los tres grupos de clase, los estudiantes de español como segunda lengua demostraron un nivel de concentración necesario para el avance del material y solicitaron el apoyo del tutor en una o dos ocasiones por sesión. Ahora bien, en el grupo de Mr. Sergio, las consultas hacia él eran menos frecuentes; incluso dos de los estudiantes optaron por emitir sus dudas a la investigadora, a pesar de que se les manifestó que lo hagan con el profesor. En este sentido, no hay un clima de confianza necesario que, según la corriente humanista, podría optimizar el proceso de aprendizaje del castellano por parte de los estudiantes, aspecto indispensable, sobre todo, en el desarrollo de una metodología como la que se lleva a cabo en la institución en la que prima la autonomía de los aprendientes.

3.1.3. Percepción respecto de sus alumnos

Según las entrevistas realizadas, tanto los tutores como la directora manifestaron que los estudiantes sí suelen presentar avances significativos en el aprendizaje del idioma al poco tiempo de venir a residir a nuestro país. Incluso, una de las tutoras indicó que son los coreanos los que presentan mayor disposición en aprender nuestra lengua (anexo 1-077). Sin embargo, en las entrevistas realizadas, el 60% de ellos presentó algún tipo de problema con relación a sus habilidades de comprensión y expresión oral, por lo que las preguntas formuladas tuvieron que ser traducidas al inglés y, asimismo, se tuvo que aceptar sus respuestas en ese idioma, considerando que el objetivo de las entrevistas no solo era identificar su dominio del castellano, sino también su competencia intercultural. Por tanto, la buena disposición no bastaría para el logro de las habilidades comunicativas en una L2. Asimismo, se evidenció una falta de conocimiento por parte de los docentes hacia sus alumnos extranjeros, lo que podría explicarse por la gran cantidad de estudiantes que deben atender en las distintas materias que ellos avanzan. De ahí que no haya un trato más personalizado entre profesor- estudiante. Hay que tomar en cuenta que el conocimiento de sus alumnos podría representar un factor que influye en el aprendizaje de una segunda lengua en el ámbito escolar, el cual no ha sido identificado en los antecedentes de estudio de nuestro tema de investigación, a pesar de que podría estar relacionada con la etapa didáctica denominada análisis de necesidades, elemento necesario para desarrollar un curso de segunda lengua, enunciado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001).

3.1.4. Creencias sobre la enseñanza y/o aprendizaje del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

Algunos de los tutores consideran que la **actividad más exitosa** para el aprendizaje de los alumnos es posibilitar la comunicación. Sin embargo, ello se contrapone con la metodología de enseñanza utilizada en la institución, la cual

privilegia el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes sin propiciar interacciones con sus compañeros, pues permanecen solos en sus módulos, que son cabinas individuales en las cuales cuentan con un escritorio pequeño y un separador respecto del correspondiente a su compañero. A pesar de ello, según mencionó una de las tutoras, la necesidad de comunicarse con estos, durante sus momentos de ocio, hace que los alumnos extranjeros tengan que aprender de manera forzada el idioma (anexo 1-073). Esta visión es opuesta a la que presenta la directora, quien cree en la necesidad de incrementar, en primer lugar, el vocabulario y reforzar la gramática para luego, darles la oportunidad de expresarse oralmente (anexo 1-074), en vez de ser actividades que se realicen de modo paralelo.

Por otra parte, para el tutor, Mr. Sergio las actividades que se deben propiciar en clase dependen de la edad de los alumnos, pues los más pequeños prefieren los juegos, mientras los más grandes optan por salir y explorar el entorno en el que se encuentran. Como indicó el tutor, la realización de alguna de estas actividades es una novedad para los estudiantes, quienes están acostumbrados a trabajar de manera individual, debido a la metodología de la institución (anexo 1-075). En esta línea, las actividades que implican una interacción como las señaladas por el docente son propiciadas por la institución como una manera de recompensar a los mejores estudiantes, como más adelante se explicará. En ese sentido, son concebidas como un fin ante un resultado positivo y no como un medio o recurso de aprendizaje, que es, precisamente, la base del enfoque comunicativo y del Interaccionismo Social.

En cuanto a la **incorporación de elementos socioculturales** en las sesiones de clase, los tres tutores valoraron este aspecto, al señalar que estos estudiantes habitan en nuestro país, lo que hace necesario que entiendan la cultura y, asimismo, haya un respeto mutuo en relación con los orígenes socioculturales de sus compañeros (anexo 1-076). Sin embargo, este tipo de elementos no son incluidos en el trabajo autónomo que los alumnos realizan, por lo que solamente se evidencian en la celebración de alguna festividad o fecha cívica (una vez al mes). La institución educativa no lleva a cabo, entonces, ninguna acción conducente a la aculturación y/o desnativización de los

estudiantes, lo que les permitiría acercarse de manera más objetiva y reflexiva a otras realidades.

3.2. Los estudiantes

3.2.1. Características personales

El promedio de edad de los alumnos es de 12 años y de los 10 estudiantes, 5 son del sexo masculino y 5, del femenino. Estos estudiantes se encuentran entre 5to. de primaria y 4to. de secundaria, y se ubican en un nivel básico del dominio del castellano (entre A1 y A2). En la tabla 15, se presentan las características generales de los estudiantes: edad, sexo, grado de estudio y país de origen.

Tabla 15

Características de los estudiantes extranjeros de la institución C

Alumno	Edad	Sexo	Grado de estudio	País de origen
Paul	11	M	5to. de primaria	Corea
Marco	10	M	5to. de primaria	Estados Unidos
George	11	M	6to. de primaria	Estados Unidos
Thomas	11	M	1ro. de secundaria	Estados Unidos
Olivia	14	F	3ro. de secundaria	Estados Unidos
Josephine	13	F	2do. de secundaria	Corea
Xiang	14	M	2do. de secundaria	Corea
Sarah	16	F	5to. de secundaria	Estados Unidos
Theresa	14	F	3ro. de secundaria	República Dominicana
Cindy	15	F	3ro. de secundaria	Estados Unidos

Por otro lado, la lengua materna de casi la totalidad de estudiantes es el inglés y solo tres de ellos hablan el coreano como primera lengua. Asimismo, el origen de estos alumnos es diverso: seis (6) estudiantes provienen de Estados Unidos, tres (3) de Corea del Sur y uno (1) que nació en República Dominicana, pero que se crio en Estados Unidos y, por tanto, no domina el español. Ahora bien, el tiempo de estadía de los estudiantes es de, aproximadamente, un año, y todos ellos indicaron que permanecerán en el país por un tiempo indefinido. Al respecto, cabe mencionar que este no es un factor que haya influido en el logro de la competencia comunicativa por parte de los aprendientes, posiblemente, porque su lengua principal de interacción es el inglés. Por otro lado, casi la totalidad de los estudiantes reside en nuestro país por motivo de trabajo de alguno de sus padres, siendo el caso de tres de los alumnos entrevistados, la labor de misionero que cumple el progenitor. Solo en un caso (cuya nacionalidad es estadounidense), la razón de su estadía en el Perú era el deseo de conocer la cultura peruana.

Ahora bien, entre las características personales que poseen los estudiantes, hemos considerado, como hiciéramos en los anteriores casos de estudio, el interés de la familia en el aprendizaje del castellano, y el tipo y grado de motivación.

3.2.1.1. Interés de la familia en su aprendizaje del castellano

Con relación al apoyo de la familia de los estudiantes, se identificó que el 70% de ellos sí percibe que sus padres desean que aprendan español, principalmente, debido a que residen en un país cuya lengua de comunicación es el castellano. Entre otras razones aludidas, se encuentran las siguientes: “para ser un misionero”, “porque necesito hablar la lengua materna de mi madre”, “porque quieren que consiga un buen trabajo”, “para saber otro lenguaje”. Por otro lado, los tutores del curso manifestaron contar, en algunos casos, con el apoyo de la familia, en particular, en el caso de los alumnos coreanos, puesto que suelen recibir una tutoría personalizada del español. “Por ejemplo, en el caso de los coreanos, ellos tienen una tutoría de español en casa, un tutor que les refuerza el material que ven aquí y aparte, lo de gramática” (Miss

Annie). Asimismo, uno de los tutores señaló recibir mayor soporte por parte de los padres que son misioneros, pues buscan la integración de la familia en nuestra cultura. “Toda la familia, sí, pero es de acuerdo también a la meta de la familia, ¿no?, si son misioneros, buscan aprender el español, entonces, ahí integran a toda la familia. Hay casos en que sí se recibe apoyo, como hay casos en que no” (Miss Annie). Así, este podría devenir un factor relevante en la formación de la competencia intercultural por parte de los estudiantes, ya que sus progenitores no han tomado la decisión de residir en el Perú por un motivo laboral (que, en algunos casos, podría ser impuesto), sino personal y de ayuda a los demás. En tal sentido, habría que incorporar de manera más contundente las razones de residencia de los padres en la motivación alcanzada por sus hijos en el aprendizaje del idioma y de la nueva cultura. Más adelante, contrastaremos esta variable con los resultados obtenidos por los estudiantes.

Evidentemente, este apoyo no ocurre en todos los casos y dependerá, en gran medida, de las características de cada familia (anexo 1-101).

3.2.1.2. Tipo y grado de motivación

Con relación a la actitud que demuestran los estudiantes frente al aprendizaje del castellano, se evidenció en sus respuestas y en las observaciones de clase realizadas que la totalidad de ellos sí manifiesta cierto interés al respecto. De hecho, durante el trabajo autónomo que realizaron, todos declararon un alto nivel de atención y concentración en la ejecución de las actividades planteadas en el material de trabajo. Por otro lado, algunos de los alumnos (40%) revelaron su gusto por la metodología de enseñanza- aprendizaje empleada en la institución y la posibilidad de aprender palabras nuevas; de hecho, una de las estudiantes indicó que le gusta dedicar una parte del tiempo al aprendizaje del idioma. Por otro lado, entre las **actividades que menos les gustan**, se encuentra la imposibilidad de comprender el significado de algunos términos, sobre todo, porque nadie se los explica. De hecho, esto también sería parte de la modalidad de trabajo de la institución, pues es el mismo alumno quien debe “descubrir” el significado de los términos y expresiones que no entienda, haciendo

uso del contexto en que estos se encuentran emitidos. Asimismo, otro ejercicio que los estudiantes prefieren menos es la “escritura constante” que deben realizar y, más bien, manifestaron su propensión hacia actividades más lúdicas y de interacción que no están contempladas en el programa que están cursando. Esta predisposición de los aprendientes concuerda con los resultados de la investigación realizada por Oliveira (2004), quien concluyó que los juegos y dinámicas influyen de modo favorable en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

Según la clasificación realizada por Griffin (2005) y Juan (2008), existe dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca, las que a su vez pueden ser instrumental o integradora. Según la directora, tanto la intrínseca como la extrínseca favorecen el aprendizaje del idioma por parte de los estudiantes. Así, es necesario proveerles de un **espacio** en el que se sientan cómodos, brindándoles estímulos ante los logros que obtengan, lo que hará posible que el alumno sienta la necesidad de aprender. Esto último se relaciona directamente tanto con el **trato** que pueda recibir de sus docentes y compañeros, como el **apoyo que la familia** pueda brindar para garantizar el éxito en su aprendizaje de la lengua. De este modo, la motivación abarca factores afectivos que tienen que ver con la situación formal del proceso de enseñanza- aprendizaje (Oliveira, 2004), la dinámica de grupo (Williams y Burden, 1999), así como el grado de involucramiento de los familiares (A. García, 1995) (anexo 1-102).

En los resultados de las encuestas y entrevistas aplicadas, los alumnos demostraron en su totalidad, un alto nivel de disposición en hablar el idioma y en mejorar el dominio del mismo. Sin embargo, solo el 30% de ellos precisó sentirse bien comunicándose en español, principalmente, porque pueden interactuar con las personas nativas del Perú. En cambio, el resto indicó sentirse más o menos cómodo, debido a las dificultades que presentan al hablarlo: “Más o menos, por mi acento y mis errores”, “no puedo expresarme bien”, “no pronuncio bien”, “I get messed up a lot”. Por tanto, el **reconocimiento de sus propias fortalezas o limitaciones en el dominio del idioma** sería un factor condicionante de su propia motivación en el aprendizaje.

Por su parte, en cuanto al tipo de motivación manifestado por los estudiantes en el aprendizaje del idioma, el 100% demostró una motivación **personal** (no impuesta). Por otro lado, el 20% presentó una motivación **integradora**, causada por el mismo placer de aprender esta lengua y porque “se siente bien saber otra lengua”; mientras que el resto expresó una motivación **instrumental**, orientada hacia metas específicas como lograr una mejor comunicación con las personas de habla hispana (anexo 1-103) o aprender otra lengua para su futuro profesional. Así, se podría resumir las **razones de su motivación** en tres principales: gusto por la lengua por sí misma, comunicación en el entorno inmediato, y la posibilidad de desenvolverse mejor en el campo académico y laboral, siendo la segunda y la tercera las que priman en las preferencias de los estudiantes. Ahora bien, según la percepción de algunos de los tutores, los estudiantes presentan también una motivación **extrínseca** que obedece al sistema de méritos que presenta la institución y, a través del cual, se premia a los mejores alumnos (anexo 1-104).

En conclusión, los estudiantes de la institución presentan una motivación intrínseca, sobre la cual hay que diferenciar que mientras el 80% de ellos presenta una instrumental por considerar importante el aprendizaje del castellano para comunicarse con los nativos de nuestro entorno, el resto (20%) ostenta una motivación integradora, ya que desea aprender nuestra lengua por mero placer o interés sin objetivos específicos, posiblemente, por influencia de su entorno familiar. Por otro lado, tal como afirma el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), la estimulación que presenta el alumno respecto del aprendizaje de la L2 podría estar, a su vez, condicionada por diversos factores, entre los que se encuentran, precisamente, la actitud del entorno familiar en relación con la L2 (en el 70% de los casos, se evidenció el interés de los padres para el logro de este objetivo), el grado de utilidad de la misma (necesidad de aprenderla por estudio o trabajo, relacionada con la motivación instrumental) y el placer en aprenderla (motivación integradora) (anexo 1-105). De hecho, como manifestaron los tutores, las familias cristianas son las que demuestran un mayor interés en que sus hijos aprendan; de ahí que la totalidad de estudiantes

extranjeros que son muestra de este estudio, todos ellos cristianos, presenten una motivación intrínseca.

3.2.2. Características académicas

3.2.2.1. Fortalezas y debilidades en el dominio del castellano

Con relación a las **fortalezas** que los estudiantes perciben que presentan en el aprendizaje del español y, según la entrevista aplicada a los tutores, si bien las respuestas son diversas, resaltan la comprensión oral y la expresión escrita, como se observa en la figura 37.

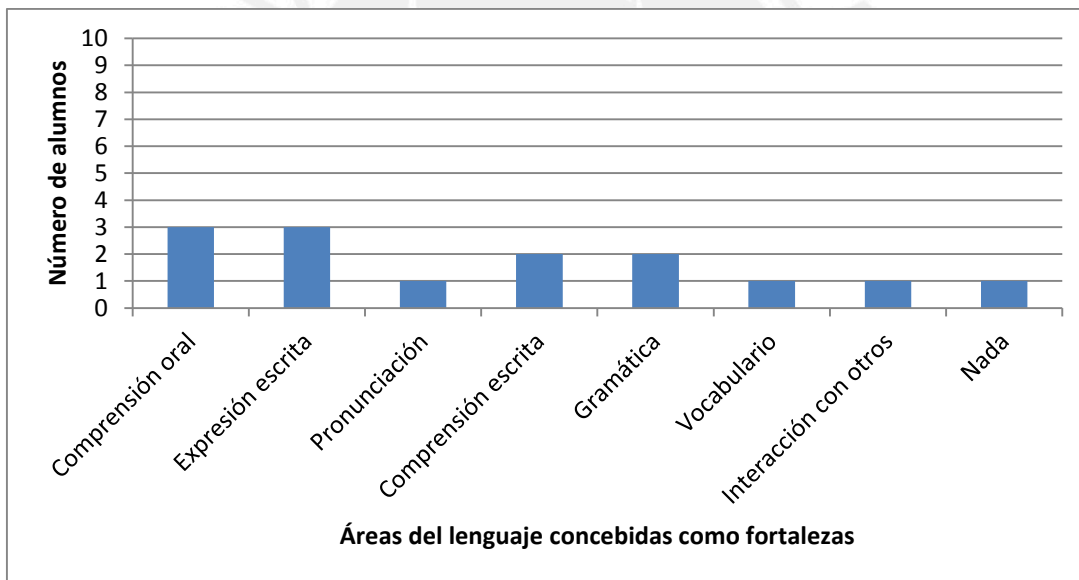


Figura 37. Fortalezas en el dominio del castellano (Institución C)

Si bien una de las áreas predominantes (comprensión oral) no es trabajada en el material, los estudiantes la perciben como fortaleza, debido a que es parte de su vida cotidiana como proceso natural de inmersión en nuestro país y en la relación que puedan establecer con las personas nativas como sus vecinos o compañeros de clase. No obstante, como se verá en la sección correspondiente a las competencias alcanzadas por los aprendientes, esta no es una habilidad que predomina en la

totalidad de ellos. En cuanto a la expresión escrita, así como la gramática y la comprensión escrita, estas áreas sí son trabajadas en los fascículos que los estudiantes utilizan como parte de su proceso de aprendizaje del idioma, aunque de manera tradicional y descontextualizada de la realidad. De este modo, los aprendientes dedican varias horas semanales a la resolución de actividades escritas relacionadas con el uso del castellano.

En relación con las **debilidades** que los alumnos consideran que poseen, resalta la interacción, como se puede observar en la figura 38. Esto concuerda perfectamente con la metodología de trabajo de la institución, en la que se privilegia la gramática, el vocabulario y la lectura antes que la expresión oral y conversación. Además, ello se pudo corroborar en las interacciones establecidas con ellos.

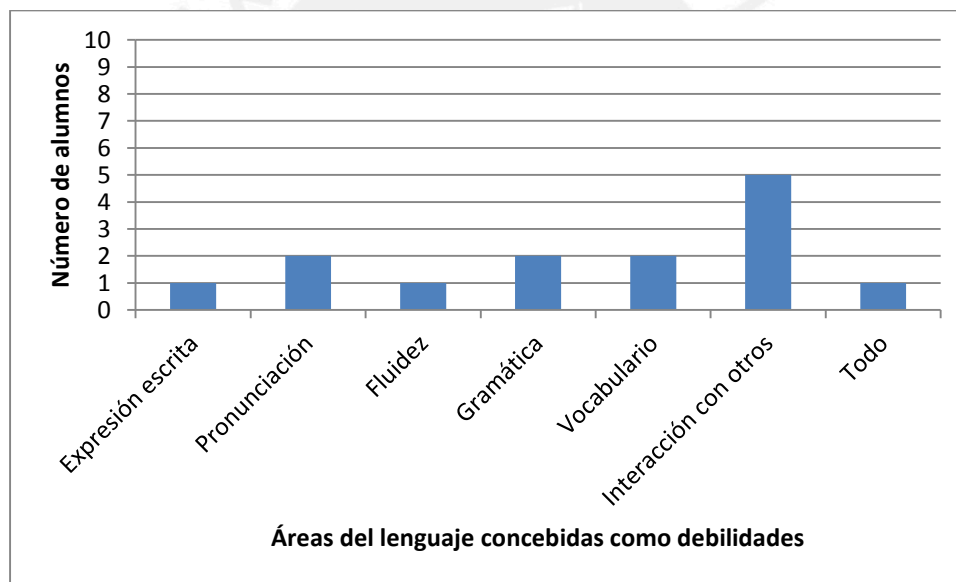


Figura 38. Debilidades en el dominio del castellano (Institución C)

Se comprueba, entonces, que los estudiantes son totalmente conscientes de sus fortalezas y debilidades, y que estas guardan relación, principalmente, con la metodología utilizada en el centro educativo, como se verá más adelante.

3.2.2.2. Frecuencia de exposición al castellano

En relación con la frecuencia de exposición al castellano, el 70% de los alumnos indicó que lo **habla** de manera frecuente con sus amigos, familiares o docentes, mientras que el resto señaló que no lo practica más que en los cursos regulares dictados en ese idioma y en las actividades requeridas (véase tabla 16). Precisamente, estos tres alumnos demostraron mayor dificultad en las entrevistas que realizó la investigadora y optaron por expresarse en inglés.

Tabla 16

Frecuencia de exposición al castellano- Institución C

Frecuencia de exposición	N. alumnos
3 o más veces a la semana	7
Solo en clases de español	3

Asimismo, la frecuencia en que “**escuchan**” en español es la misma, pues algunos de ellos manifestaron que practican constantemente con sus compañeros y familiares cuya lengua materna es el castellano; sin embargo, solo uno (1) indicó que suele escuchar música o ver programas de televisión en tal idioma. Pese a que algunos de ellos la han considerado como una fortaleza, es preciso mencionar que la comprensión oral es una habilidad que han desarrollado en menor medida, pues el 70% de los entrevistados presentó alguna dificultad en comprender las preguntas o situaciones planteadas, a diferencia de los alumnos de las otras dos instituciones que, por lo general, no tuvieron problemas al respecto. Ahora bien, posiblemente, algunos de los alumnos perciben la comprensión oral como fortaleza y no debilidad, dado que las personas nativas con las que interactúan ajustan su registro de lengua, considerando las características de su interlocutor a fin de hacerse entender por este. Esto pudo comprobarse a partir de las interacciones observadas entre la docente y algunos de

estos alumnos, o entre estos y sus compañeros de clase. Así, cuando la investigadora intentó establecer una conversación con ellos, surgieron algunos problemas que forzaron a que esta tuviera que realizar ajustes como hablar más lento y utilizar palabras o expresiones más sencillas.

En cuanto a la práctica de la **lectura** en español, solo uno de ellos manifestó practicarla al leer revistas en nuestro idioma. Sin embargo, la comprensión escrita no es una habilidad que hayan señalado como debilidad, probablemente, porque están habituados a leer constantemente textos y actividades en castellano, dada la metodología de estudio a la que están acostumbrados.

En cuanto a la práctica de **escribir** en nuestro idioma, solo uno de ellos declaró hacerlo, particularmente, como manera de interactuar con sus compañeros, a través del uso del chat o correo electrónico, mientras que el resto no lo practica por iniciativa propia.

Según tales respuestas, se comprueba nuevamente que la frecuencia de exposición al idioma es un factor fundamental en la adquisición de una segunda lengua. Ello se evidencia claramente en este centro educativo que, al aplicar una metodología en donde la interacción no constituye una estrategia de aprendizaje, la habilidad a la que se encuentran menos expuestos los estudiantes es la expresión oral y, por consiguiente, todas aquellas destrezas que ella facilita (la pragmática y la sociolingüística), en las cuales han rendido peor, como se señalará en el apartado correspondiente a las competencias adquiridas por los estudiantes.

3.2.2.3. Conocimiento previo del castellano

En cuanto al conocimiento previo que poseen los estudiantes acerca del castellano, el 60% de ellos manifestó no haber tenido un contacto previo con el idioma. El 20% del alumnado indicó haber estudiado el español en el ICPNA entre uno y dos meses, mientras que el resto señaló haberlo hecho en su colegio anterior. Es

importante mencionar que, en el momento de la entrevista, estos últimos estudiantes comprendieron sin dificultad los enunciados expresados por la investigadora.

Es importante resaltar que los alumnos con **conocimientos previos** del castellano cumplieron su intención comunicativa (algunos mejores que otros) en las actividades planteadas, por lo que esta sí podría considerarse como una variable influyente en su aprendizaje del idioma al poseer una ventaja en el dominio del idioma que sus compañeros no presentan.

3.2.3. Percepciones pedagógicas

3.2.3.1. Percepción respecto del aprendizaje del castellano

Como se aprecia en la figura 39, la mayoría de estudiantes (6) manifestó haber mejorado (mucho o regular) en el dominio del idioma, principalmente, debido a que se encuentran residiendo en un país donde “todo el mundo habla español” y por la práctica que mantienen con sus compañeros y familia. A pesar de ello, como se indicará más adelante, un porcentaje significativo de los aprendientes presenta dificultades en sus habilidades de expresión y/o comprensión oral. Asimismo, el 40% de los estudiantes declaró haber mejorado poco en el dominio del idioma, porque “es difícil el acento”, “acá, hablan muy rápido”, “la pronunciación es muy diferente al coreano”, “hablo más inglés”.

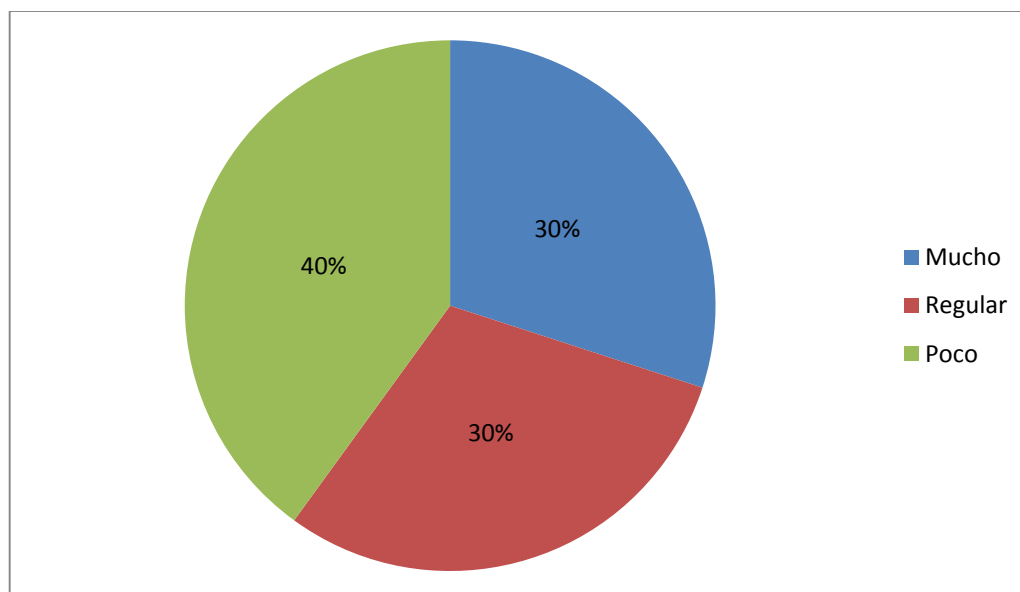


Figura 39. Percepción del progreso en el dominio del castellano (Institución C)

En relación con el proceso mismo de aprendizaje del castellano, se obtuvieron respuestas diversas (véase figura 40). Mientras el 30% de ellos indicó que lo más fácil de aprender es la comprensión oral, otros indicaron que es la comprensión lectora (20%), el alfabeto (20%), la expresión oral (10%) y la expresión escrita (10%). Tales resultados concuerdan con la mayor facilidad que poseen algunos de los alumnos en comprender y, por otra parte, la nula capacidad de expresarse oralmente. Cabe precisar que hay un aprendiente (10%) que no expresó ningún aspecto fácil de aprender en la lengua de estudio. Por otro lado, entre los aspectos que les parecen más difíciles de aprender en castellano, las respuestas fueron diversas también; sin embargo, la mayoría de ellos (60%) indicó que la expresión oral es el área que les ha representado mayor dificultad. Precisamente, como se evidenció antes, esta es la habilidad menos desarrollada en las sesiones de trabajo autónomo y aquella en la que presentaron mayor dificultad en el momento de responder las preguntas y situaciones planteadas por la investigadora. Entonces, la apreciación de ellos frente al aprendizaje del castellano se relaciona directamente con la metodología que impera en la institución.

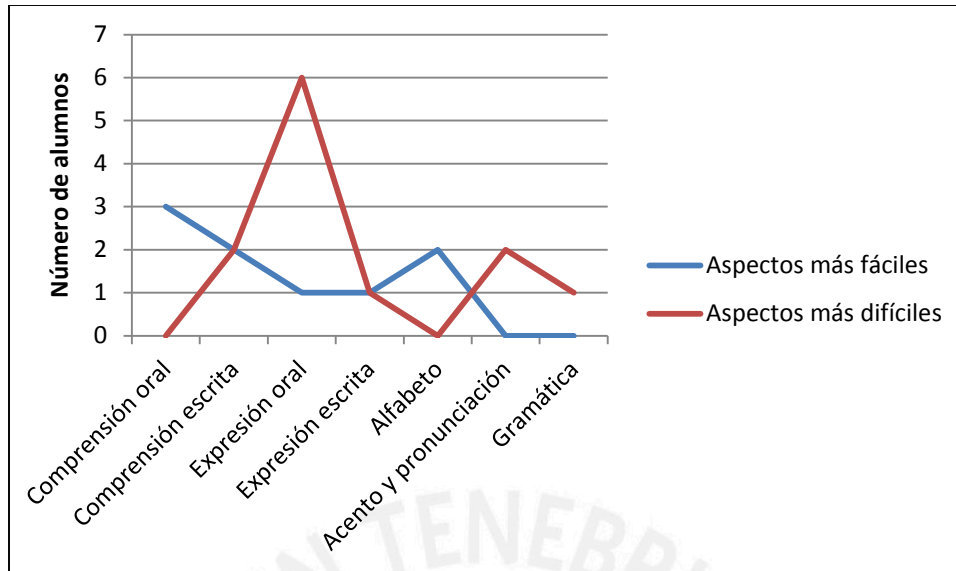


Figura 40. Aspectos más fáciles y difíciles de aprender en el dominio del castellano (Institución C)

Ahora bien, los alumnos cuya lengua materna es el inglés perciben que esta lengua y el castellano son muy diferentes, sobre todo, en la gramática y la pronunciación; no obstante, hay ciertos aspectos similares como el alfabeto y la escritura de algunas palabras. Por otro lado, los estudiantes coreanos perciben que su lengua materna y la española son completamente distintas, en particular, la pronunciación y el acento. Así, estos tres estudiantes manifestaron que el área más difícil es la expresión oral y la pronunciación, y aquella que se les hace más fácil es la lectura y la escritura. Una vez más, se comprueba que el grado de distanciamiento, y su consiguiente percepción, entre una lengua y otra influye en su adquisición.

En la tabla 17, se especifican los aspectos más fáciles y los más difíciles que han identificado los alumnos, considerando su lengua materna.

Tabla 17

Percepción respecto del aprendizaje del castellano en la institución C por lengua materna

	Lengua materna del alumno (N° alumnos)		Habilidad/ destreza
	Inglés	Coreano	
Aspectos más fáciles	3		Comprensión oral
	1	1	Alfabeto
	1		Expresión oral
		1	Expresión escrita
		2	Comprensión escrita
Aspectos más difíciles	4	2	Expresión oral
	1	1	Pronunciación/ acento
	2		Comprensión escrita
	1		Expresión escrita
	1		Gramática

Como se puede observar, son los alumnos coreanos quienes presentan menores dificultades en las habilidades relacionadas con la escritura en castellano y, más bien, son las destrezas orales las que representan un mayor problema para ellos, así como ocurre con los norteamericanos, lo que se relacionaría, principalmente, con el método de enseñanza de la institución. Los angloparlantes, por otro lado, consideran que la comprensión oral es la destreza más fácil de aprender en castellano, posiblemente, porque están continuamente expuestos a nuestra lengua y hallan una mayor similitud entre el alfabeto inglés y el castellano que este último con el coreano.

3.2.3.2. Percepción respecto de la relación docente- alumno

La mayor parte de los aprendientes (70%) incidieron en que la relación profesor-estudiante en el colegio es “buena” y que prima la confianza, a diferencia de lo que ocurre en su país de origen. Ahora bien, el 30% de los alumnos indicó que algunos docentes pierden la paciencia, son incomprensivos y “gritan a sus alumnos sin ver que los otros se portan mal”, lo cual les causa disgusto. Incluso, una alumna indicó haber presenciado casos de preferencia por algunos estudiantes en particular. Además, el

20% del alumnado manifestó su malestar ante la actitud de algunos de sus compañeros en relación con el docente, indicando que “algunos alumnos son muy molestos con su profesor”. Esta percepción proviene, precisamente, de alumnos coreanos, lo que se debe, posiblemente, a su percepción acerca de cómo debe ser una sesión de clase y la relación vertical que debería haber entre el profesor y el estudiante.

Nuevamente, se refuerza la idea de que las creencias socioculturales influyen en su percepción acerca de la nueva realidad observada; de ahí, la necesidad de incorporar el componente intercultural en la enseñanza escolar, especialmente, cuando la presencia de estudiantes de distintos orígenes es evidente.

3.2.3.3. Percepción respecto de sus pares

La socialización que los estudiantes mantengan mediante las interacciones con sus compañeros sería de suma importancia para que puedan adquirir el idioma, más allá de lo que puedan aprender en los manuales autoinstructivos que utilizan, según manifestó uno de los tutores. No obstante, tal intercambio puede efectuarse solo en los eventos sociales organizados por la institución o en los momentos de descanso (anexo 1-106).

De acuerdo con las observaciones de clase, la relación que los alumnos presentan con sus compañeros es cordial, aunque no se pudo notar mayor interacción entre ellos, dado que la reglamentación de la institución indica que ello está prohibido durante su estudio autónomo en el *Learning Center*. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes (60%) señaló haber tenido problemas, al comienzo, para hacer amigos, debido al desconocimiento respecto del idioma (el choque lingüístico inicial fue inevitable). Sin embargo, todos ellos indicaron que, actualmente, sí cuentan con amigos de diversas nacionalidades en el colegio y se comunican con ellos, mayormente, en inglés y en español, en algunos casos. Según los tutores, la mayoría de estudiantes extranjeros presenta algún tipo de dificultad al inicio, por lo que les cuesta adaptarse; sin embargo, reciben el apoyo de sus compañeros, quienes manejan a la perfección el inglés, por lo cual pueden comunicarse con ellos sin ningún problema y logran adaptarse en un tiempo relativamente corto. Además, la figura del tutor resulta de suma importancia al

brindarles oportunidades para el logro de tal objetivo (anexos 1-107 y 1-108). En tal sentido, se estaría valiendo de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo ligada al Interaccionismo Social de Vigotsky para lograr una aculturación por los aprendientes; sin embargo, esta teoría no está siendo aplicada, específicamente, en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, sino, simplemente, para una mejor adaptación al nuevo entorno del estudiante, por lo que se utiliza exclusivamente su lengua materna como vehículo de comunicación con ellos, por lo menos, en las primeras semanas.

3.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje

3.3.1. Sesiones de clase

En cuanto a las sesiones de clase, se deben contemplar tres aspectos básicos: el tiempo destinado a las mismas, el criterio de clasificación de los estudiantes y el objetivo de las clases. A continuación, desarrollaremos cada uno de estos.

3.3.1.1. Tiempo destinado a la enseñanza del castellano como L2

El tiempo que los alumnos dedican al estudio del español a través del avance del material depende de las metas propuestas por cada uno de ellos, pues son los estudiantes quienes deciden el momento y tiempo que destinen al aprendizaje de cada curso. Sin embargo, este se da en una hora diaria por lo menos (anexo 1-078).

Debido a que el aprendizaje del idioma se da en función del avance del material, habrá que considerar que son doce módulos los que deberá trabajar cada estudiante. Según uno de los tutores, en un niño de cinco o seis años, cada módulo demanda, aproximadamente, tres semanas, pero si un niño tiene doce o trece años de edad, lo hace en uno o dos días. No obstante, habría que reflexionar acerca de la suficiencia del tiempo destinado a este proceso en la institución C, considerando que la manera como se ha diseñado el curso no obedece a los principios básicos del enfoque comunicativo,

del Interaccionismo Social y del Análisis del Discurso, lo que implicaría una exposición a muestras auténticas de habla y no a la resolución de actividades mecánicas y nada interactivas, como se explicará más adelante.

3.3.1.2. Criterio de clasificación de los alumnos

Dado que cada alumno avanza según su propio ritmo de aprendizaje, no existe un criterio de clasificación como tal. Sin embargo, cada estudiante extranjero, al ingresar a la institución, debe rendir una evaluación diagnóstica de gramática y vocabulario que permite determinar el número de fascículo por el cual deberá iniciar su proceso de aprendizaje del castellano. Ahora bien, según la directora, los estudiantes estadounidenses suelen iniciar en el tercer nivel, dado el parecido entre el abecedario español con el inglés; mientras que los orientales comienzan desde el primero, debido a la total diferencia de ambos sistemas lingüísticos (anexo 1-079). Desde esta perspectiva, sí existiría un análisis previo de necesidades enfocadas en sus competencias lingüísticas, por lo que, a pesar de no considerar sus habilidades comunicativas en sí mismas, se observa un intento de ubicar a los estudiantes extranjeros no hispanohablantes en el nivel que les corresponde según los parámetros que ellos manejan.

3.3.1.3. Objetivo de las clases

El objetivo principal de las clases es nivelar a los estudiantes extranjeros en el dominio del castellano de manera que puedan llevar normalmente los cursos regulares que se dictan en español. Además, ello les permite adquirir confianza en el dominio del idioma, y avanzar según sus propias características y necesidades (anexo 1-080). Así, tal propósito es meramente instrumental y no integrador al contexto sociocultural que les rodea. Sin embargo, a diferencia de los casos anteriores, existe una preocupación por parte del centro educativo en lograr que los estudiantes puedan adquirir la lengua con la finalidad de interactuar, sin problema, con su medio, lo que trascendería el

contexto meramente académico. Ello se lleva a cabo en las actividades de integración que el colegio promueve de manera periódica.

3.3.2. Aula de clases

En relación con el aula de clases, se ha considerado los distintos aspectos vinculados con el espacio físico en el cual se llevan a cabo las sesiones de aprendizaje: ambientación, iluminación, ventilación, disposición de las carpetas y acceso a Internet. Cada aula es denominada “Learning Center” y presenta las mismas características: un módulo individual para cada alumno (con el espacio respectivo para que coloque su tarjeta de logros, en la cual define sus metas del día) y con decoraciones del tipo “Estudiante de la semana”. Cabe señalar que en las aulas mencionadas, la iluminación y ventilación son las adecuadas.

Como se aprecia en la figura 41, en el centro del aula, se encuentra ubicado un escritorio grande con los solucionarios, en donde, al finalizar cada autoevaluación, el alumno debe acercarse a verificar sus respuestas y corregirlas, dado el caso. Eventualmente, este módulo se congestiona de estudiantes que comprueban sus respuestas, por lo que algunos de ellos tienen que esperar entre cinco y siete minutos, hasta que puedan encontrar un espacio para tal fin. Esto último, según las observaciones realizadas, retrasa el proceso de autoevaluación de los aprendientes, quienes deben esperar a que sus compañeros finalicen para que ellos puedan hacer lo propio. En ese sentido, el procedimiento mencionado resulta engorroso y puede llegar a desmotivar a los estudiantes, lo que podría constituir un factor que limita su aprendizaje del idioma.



Figura 41. Learning Center

3.3.3. Contexto institucional

3.3.3.1. Disposiciones institucionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua

Debido a las particularidades de la metodología que utiliza la institución educativa, consideramos necesario explicarla brevemente, puesto que, desde esta, se enmarca el área específica que es objeto de estudio, por lo que hemos incluido los siguientes subapartados: las disposiciones iniciales que se consideran al incorporarse los alumnos a la institución, el sistema de estímulos y reforzamiento, el método institucional, y la evaluación diagnóstica y ubicación de nivel.

a) Disposiciones iniciales

La metodología de la institución C parte de un examen diagnóstico para identificar cuáles son los conocimientos que posee un niño cuando ingresa al colegio. Esto

permitirá la correspondiente prescripción académica y la selección del material que utilizarán los alumnos de acuerdo con sus conocimientos previos, pero también según lo que necesiten. “Si es un niño, por ejemplo, de quinto grado no sabe nada del idioma español, vamos a tener que prescribirle primer grado, quizás no toda la currícula de un primer grado, pero lo más importante y resaltante de ese primer grado” (Directora).

Por otra parte, tal como indicó la directora, los estudiantes extranjeros son constantemente observados, de manera que se pueda verificar que los contenidos que se les transmitan sean los que realmente ellos necesitan para, dado el caso, realizar una reevaluación de su dominio del idioma (anexo 1-081). Es decir, hay un acompañamiento constante en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, también ha habido casos de estudiantes extranjeros que llegan a la institución sin saber inglés ni español. Dado que la lengua oficial del colegio es el inglés, pues la mayoría de cursos se imparte en ese idioma, se prioriza su aprendizaje para luego dar cabida al castellano; aunque, desde el inicio, se propicia su asistencia a eventos sociales de manera que puedan interactuar con sus compañeros hispanohablantes (anexo 1-082).

b) Sistema de estímulos y reforzamiento

El nivel de motivación del alumno es importante para el centro educativo, es decir, cuánto quiere aprender, para lo cual se hace uso de distintos tipos de estímulos físicos o premios como la utilización de méritos, *congratulations*, paseos de *honor role*, diplomas a fin de año, trofeos, medallas. Asimismo, como recompensa del trabajo de los alumnos, ellos van cada fin de semana al *Merit Store*. Para esto, hacen uso de una tarjeta similar a una libreta de ahorros, que les permite acumular méritos cada día según las actividades finalizadas por ellos de manera adecuada. Cada semana, tienen la posibilidad de utilizar esta tarjeta para comprar el objeto que deseen, que consiste, principalmente, en un artículo de escritorio. Por otro lado, cada bimestre, los estudiantes asisten a actividades de integración que la institución propicia. “Ellos pueden ir a un paseo o si es secundaria, ellos prefieren un *Pizza Party* o irse al

Starbucks Coffee o irse al Kentucky Fried Chicken, más que irse a un paseo como por ejemplo Country Club del Bosque; eso es más atractivo para niños hasta sexto grado” (Directora).

Las disposiciones institucionales consideran la necesidad de brindar estímulos que permitan lograr, por lo menos, en un primer momento, una motivación extrínseca en los estudiantes hacia su propio aprendizaje. Además, estas estrategias serían de gran ayuda en el logro de la autonomía por parte de los estudiantes. A pesar de que tales procedimientos pueden funcionar muy bien en el centro educativo C, como se contempla en el modelo socioeducativo de Gardner & Lambert (1972), la motivación en una situación de enseñanza- aprendizaje debería partir de uno mismo, ya sea como medio para conseguir algo (instrumental) o para integrarse en la nueva cultura (integradora). Sin embargo, el hecho de que sea extrínseca, a partir del logro de una recompensa, podría ser una primera etapa para lograr la intrínseca, que implica un mayor grado de consciencia y madurez.

c) Método institucional

La metodología de trabajo autónomo obedece al sistema americano desde el cual la institución se rige; no obstante, también utiliza la metodología peruana según los principios establecidos en el Diseño Curricular Nacional (DCN), por lo que los alumnos, paralelamente, reciben clases en aulas regulares (anexo 1-084). Sin embargo, en el caso de los estudiantes extranjeros, ellos no pueden ingresar a los cursos en español hasta que completen un número mínimo de fascículos que garantice su dominio del idioma. Así, estos no acceden a una exposición suficiente del castellano, lo que explicaría los problemas que presentan tanto a nivel de comprensión como de expresión oral.

Por otro lado, el programa de español para extranjeros que el colegio gestiona se orienta hacia el aprendizaje del vocabulario y de la gramática a fin de que los estudiantes puedan adquirir una base sólida que les permita, posteriormente, alcanzar con mayor facilidad habilidades de expresión y comprensión (anexo 1-085).

Entonces, la institución educativa presenta una política claramente establecida referente a la enseñanza del castellano como segunda lengua, basada en el avance progresivo y autónomo del material autoinstructivo destinado para tal objetivo. Ese es el eje sobre el cual se basan todas las materias que ahí se imparten.

d) Evaluación diagnóstica y ubicación de nivel

Es parte de la política institucional que todos los estudiantes extranjeros rindan una evaluación diagnóstica a fin de identificar su dominio del idioma castellano (anexo 1-086). De este modo, su rendimiento en el examen determinará el módulo al cual accederán (de un total de 72), lo que les permitirá nivelarse en el dominio del idioma, con el fin de asistir, posteriormente, a los cursos regulares dictados en castellano. Ahora bien, la directora es la que decide el momento en que los alumnos extranjeros están en la capacidad de acceder a las clases regulares de Comunicación, lo que depende de su fluidez en el uso de la lengua, así como de sus habilidades de redacción. Sin embargo, tal decisión es basada en una percepción suya según el avance del material, en vez de una evaluación orientada hacia tal fin (anexo 1-087). Tal decisión es sustentada por los tutores según el progreso de sus estudiantes. En el apartado correspondiente, se profundizará acerca de las modalidades de evaluación existentes en la institución educativa y su consiguiente contraste con el enfoque comunicativo que guía el presente trabajo.

3.3.3.2. Promoción del desarrollo de una competencia intercultural

Casi la totalidad de los estudiantes percibe una carencia de actividades interculturales que promuevan el conocimiento de la cultura que, además, no están presentes en los fascículos. A pesar de ello, tanto los tutores como la directora sí consideran que la institución promueve actividades interculturales a partir de los distintos eventos que se realizan, tales como el canto al himno nacional, la presentación de las fechas cívicas, el festival por fiestas patrias, etc. (anexos 1-088 y 1-089) Sin embargo, esta transmisión de conocimientos se orienta a la adquisición de saberes y referentes socioculturales por parte de los alumnos, mas no de habilidades y

actitudes interculturales, los cuales son necesarios para el desarrollo de una competencia intercultural.

A nivel institucional, entonces, se propician actividades que permitirían desarrollar la competencia sociocultural de los aprendientes, mas no así la intercultural. Ahora bien, habría que reflexionar acerca de las estrategias, conscientes o inconscientes, para lograrlo. Como más adelante se verá y como se ha podido evidenciar en los casos anteriores, pareciera ser que la transmisión de saberes, contenidos y referentes culturales, propios de nuestra realidad, ni siquiera es suficiente para alcanzar la competencia sociocultural requerida para comprender el nuevo entorno que rodea a la persona extranjera y, además, adaptarse a él. Los antecedentes de estudio no contemplan aquellas estrategias didácticas orientadas a lograr este fin, por lo que sería importante considerarlo en los próximos trabajos de investigación que se realicen respecto de este tema.

3.4. Metodología de la enseñanza del castellano como L2 desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

3.4.1. Método de enseñanza del castellano como L2

Según las características evidenciadas en el material de trabajo, se puede afirmar que el método de enseñanza utilizado en la institución otorga especial énfasis a las reglas gramaticales, las cuales, luego, son aplicadas en actividades de resolución cerrada.

De acuerdo con los materiales estudiados, se ha evidenciado la siguiente estructura común en cada uno de ellos:

1. Sección “Mis Metas”, en la cual se plantean los objetivos del módulo, tanto a

- nivel de contenido como el valor que se pretende que los estudiantes adquieran o refuercen
2. Explicación del contenido gramatical o léxico que se pretende desarrollar, la cual está acompañada de ejemplos expresados en oraciones o imágenes descontextualizadas de la realidad
 3. Actividades planteadas, la mayoría de ellas, de resolución cerrada
 4. Sección de comprensión lectora: presentación de un texto y planteamiento de preguntas de nivel literal y/o inferencial
 5. Sección ortografía: explicación de la regla, ejemplos y actividades
 6. Autoexamen, el cual es básicamente la autoevaluación que el estudiante debe rendir para comprobar los aprendizajes logrados

Solo en algunos casos, hay ligeras variaciones y actividades intermedias lúdicas, de dictado o pronunciación, como se mencionó anteriormente.

Ahora bien, tanto los tutores como la directora consideran que esta metodología es efectiva y necesaria para que los estudiantes logren alcanzar los conocimientos suficientes que les permitan adquirir la lengua de manera más fácil. Claro está, ello dependerá de la orientación que brinde el tutor y el acompañamiento que este pueda realizar (anexo 1-092).

La metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua considera de suma importancia el material de trabajo, que representa la base de dicha metodología. Sin embargo, este material no ha sido elaborado específicamente para tal fin, sino para la enseñanza del castellano como primera lengua; de ahí que los primeros fascículos se dediquen a enseñar el abecedario, las sílabas y la formación de las palabras, lo cual resulta innecesario para los estudiantes que ya han adquirido una primera lengua. Pese a ello, la institución ha decidido utilizarla en la didáctica del castellano a alumnos extranjeros (anexo 1-093), puesto que ello posibilitaría sentar las bases gramaticales y léxicas que los aprendientes requieren antes de interactuar. Esta percepción corresponde a una metodología **tradicional**, la cual caracteriza a la institución. No

obstante, también tendría una naturaleza **activa**, puesto que son los alumnos los que construyen su aprendizaje de manera autónoma. No obstante, tal atributo no implica la práctica de actividades reflexivas o críticas que harían posible el desarrollo de habilidades comunicativas y sociocríticas, más allá del aprendizaje de la gramática o del léxico.

3.4.2. Actividades de motivación o saberes previos

Dado que el aprendizaje del castellano se basa en el uso autónomo del material de trabajo, se procedió a realizar el análisis de los fascículos utilizados por los alumnos.

En cuanto a las actividades iniciales propuestas en este material, podemos indicar las siguientes que son comunes en todos los fascículos estudiados:

- En la página inicial, se presenta a modo de “Mis Metas”, los objetivos de la unidad, orientados al aprendizaje de cuestiones gramaticales, de vocabulario y expresión escrita, además de algún valor moral. Por ejemplo “aprender a leer y a escribir (letras determinadas)”, “describir personas”, “separar palabras en sílabas”, “saber que Dios me ayuda en todo lo que debo hacer”, etc. De este modo, desde el inicio, se evidencia la orientación cristiana del material de trabajo, lo cual se comprueba en los textos y actividades planteados a lo largo del mismo.
- Enseguida, como ejercicio de motivación, todo fascículo inicia con un ejemplo aplicativo del valor que se va a aprender, por ejemplo, “ser atento”, así como un versículo de la biblia en el que se utiliza y una historieta breve de tres viñetas en la que se recrea su uso.

Como se puede observar, las actividades de motivación planteadas obedecen a un aspecto valorativo y moral que se desea que el estudiante adquiriera a lo largo de la unidad, mas no a algún aspecto vinculado con la realidad sociocultural que lo rodea. A pesar de ello, sí podrían ayudar a reforzar actitudes necesarias para lograr la

competencia intercultural, tales como el respeto mutuo, la solidaridad y la tolerancia. Además, debemos considerar que algunos de los ejercicios que posteriormente se plantean para las etapas de adquisición y transferencia del aprendizaje del idioma se relacionan, precisamente, con el valor priorizado desde el inicio. Así, de alguna manera, se plantean los objetivos de la unidad, lo que posibilita la anticipación de los contenidos que los alumnos procederán a aprender (Llorián, 2007). Por otra parte, los objetivos relacionados con los aprendizajes esperados se basan en contenidos gramaticales, léxicos y/o procedimentales; no se evidencia, en tal sentido, una orientación pedagógica por competencias ni un enfoque comunicativo subyacente.

3.4.3. Estrategias y actividades de enseñanza en las distintas áreas

Al igual que en los casos anteriores, para explicar este apartado, hemos considerado las siguientes áreas del aprendizaje del castellano como L2 en los alumnos: comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita, interacción oral, expresión oral, gramática, vocabulario y pronunciación.

Según el análisis documental realizado, las **áreas más reforzadas** son la gramática, el vocabulario, y la comprensión y expresión escrita, y las **menos trabajadas**, la pronunciación, la comprensión oral y la expresión e interacción oral. Esto difiere de la opinión de una de las tutoras, quien manifestó que la principal área que debe ser reforzada es la expresión oral (la cual solo aparece introducida en dos de los fascículos analizados a manera de narrar una historia al tutor; actividad que en ninguna de las observaciones se llevó a cabo). De hecho, en las entrevistas realizadas a los alumnos, se advirtió que, precisamente, la comprensión y la expresión oral son las habilidades menos desarrolladas en ellos.

La **gramática** se refuerza a través de definiciones explícitas y ejemplos de conceptos gramaticales, tales como artículos definidos, sustantivos, sinónimos, antónimos, etc. Resulta necesario indicar que algunas definiciones gramaticales

incluidas en el material no son muy precisas y pueden llevar a la confusión por parte de los alumnos. Por ejemplo, en el enunciado: “cuando hablamos acerca de las cosas, decimos una oración”, la definición brindada no especifica, con precisión, el concepto de oración y ello tampoco sería relevante para la adquisición de una segunda lengua si es que no es ejemplificada a partir de situaciones concretas de comunicación.

Por otro lado, el **vocabulario** se aborda mediante la enseñanza explícita de los términos que se desea que aprendan, para lo cual también se hace uso de imágenes. Cabe señalar que, inmediatamente después de ello, se plantean ejercicios, la mayoría de los cuales son de resolución cerrada. Algunos ejemplos que ilustran ello son completar con el término adecuado o con el tiempo verbal conveniente, unir conceptos con su respectivo significado, copiar letras o sílabas, etc.

Es importante mencionar que los ejercicios observados tanto para la gramática como para el vocabulario son descontextualizados y no responden, por lo general, a ningún contexto sociocultural.

La **expresión escrita** es tratada en el material a partir de actividades que implican la escritura para reforzar algún tema en particular estudiado con anterioridad. Así, se incluyen indicaciones del tipo “Escribe las acciones que haces en el día”, “Escribe un cuento”, etc., todas ellas planteadas a manera de ejercicio adicional al tema estudiado con antelación. Ahora bien, solo en 6 de los 72 fascículos analizados, se evidenció la presencia de alguna actividad de creación del tipo: “haz un dibujo del significado de un refrán”; “escribe una oración para cada dibujo”; “inventa 3 preguntas que podrías hacer, si tuvieras la oportunidad de entrevistar a los personajes de la pregunta anterior”, etc. Sin embargo, en ningún caso, los ejercicios propuestos se enmarcan en una situación, por lo que los enunciados expresados resultan ser desvinculados de una realidad determinada y no posibilitan el desarrollo de una competencia sociolingüística o pragmática. Lo mismo ocurre con los ejemplos mostrados: “La sala es bonita”, “Lulú usa la lupa”, etc.

En cuanto a actividades de **comprensión lectora**, estas son planteadas en un número significativo de los fascículos analizados. De este modo, los textos presentados son fragmentos de historias bíblicas como “El Rey Salomón” y, en menor medida, de tipo instructivo como, por ejemplo, “cómo armar un juguete”. Los ejercicios propuestos son de resolución cerrada y orientados a reforzar, por igual, los niveles: literal e inferencial de esta habilidad. Asimismo, se proponen preguntas cuyo objetivo es identificar el mensaje o valor subyacente en el texto, que concuerde con aquel que se haya propuesto al inicio del fascículo. No hay un espacio para la reflexión o criticidad frente a los contenidos leídos.

Por otra parte, en el material de trabajo, se plantea actividades que implican el dictado de palabras o frases por parte del tutor, lo que reforzaría, en alguna medida, la **comprensión oral**. Sin embargo, en las sesiones observadas, se evidenció que ni siquiera este tipo de ejercicio suele realizarse, por lo que no son considerados como parte de su avance.

Se observó, también, algunos ejercicios de **pronunciación**, en los cuales se solicita a los estudiantes pronunciar, ante su tutor, el nombre de los dibujos mostrados o leer oraciones, generalmente, de orden moral como “El Señor Jesús se humilló al hacerse hombre”. No obstante, tampoco se comprobó la realización de ejercicios de este tipo durante las sesiones presenciadas, probablemente, por el escaso tiempo con el que cuenta el docente tutor para atender las necesidades de sus estudiantes.

Finalmente, cabe señalar la presencia de algunas actividades de **caligrafía** orientadas a que el alumno practique la escritura de letras o sílabas, así como a copiar palabras; en particular, en los niveles iniciales analizados. Además, cada fascículo presenta una sección de **ortografía**, en la cual se brinda las normas ortográficas de determinados usos que podrían prestarse a confusión, por ejemplo, la diferenciación entre “b” y “v”, la cual se ve reforzada a través del planteamiento de oraciones que deben ser completadas con una u otra letra.

Resulta necesario señalar que la totalidad de las actividades propuestas son solo

de resolución individual y no fomentan su realización en parejas o en grupos. Asimismo, la figura del tutor es la de facilitador del aprendizaje y, de hecho, uno de los tutores resaltó la importancia de su labor, sobre todo, en el momento de explicar ciertos conceptos gramaticales en los que los alumnos podrían mostrar dificultad si es que los tratan de entender por sí mismos. Pese a ello, como cada uno de los estudiantes que tiene a su cargo avanza a su ritmo, en ocasiones, es difícil atender de la misma manera a todos ellos. Por tanto, la labor de facilitación propiamente dicha no existe y, más bien, los tutores cumplen una función de asesoría puntual al estudiante respecto de la(s) duda(s) que pueda(n) surgir frente al material de trabajo, claro está, siempre que tenga el tiempo disponible para hacerlo.

En síntesis, el material autoinstructivo es la herramienta central de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua en los estudiantes extranjeros de la institución C. En tal sentido, no se observa un mayor aprovechamiento didáctico de su entorno sociocultural para tal aprendizaje (en esa línea, en este centro educativo tampoco se lleva a cabo un proceso de inmersión propiamente dicho ni la aplicación del enfoque socio-crítico), sino que, más bien, se genera una situación artificial en la que el alumno debe ser un autodidacta frente a un recurso que otorga un especial énfasis al aprendizaje de estructuras gramaticales y léxicas, y a la lectura de textos con un contenido, evidentemente, moral según los principios del cristianismo.

3.4.4. Estrategias y actividades de enseñanza para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural

En el material de trabajo, no se observó la presencia de actividades orientadas a desarrollar estas competencias a excepción de dos de los fascículos analizados, en los cuales se aborda el tema de “regionalismos”, definidos como “las palabras que varían en los distintos lugares donde se habla una misma lengua”. Así, se evidenció la inclusión de ciertos términos pertenecientes a otras culturas distintas a la nuestra: chícharo: guisante; elote: choclo; cubeta: tina; pibe: muchacho. Es bastante singular la

manera como se incorporan estos elementos que, más que concebirse como referentes o saberes culturales propios de un grupo en particular, son definidos como “regionalismos”, lo que implica una mirada “desde afuera” por parte de los aprendientes, quienes llegan a percibirlos como datos curiosos. No hay, en ese sentido, una secuencia de actividades que posibiliten el desarrollo de una competencia intercultural por parte de ellos, pues no se llega a generar una situación de desnativización ni de aculturación, y la otredad continúa percibiéndose de manera alejada y ajena.

Por otro lado, los tutores manifestaron que, en las clases regulares del curso de Comunicación, sí se aborda el tema de la cultura peruana, especialmente, cuando hay festividades cívicas. Además, cabe señalar que los estudiantes extranjeros que no son hispanohablantes, igualmente, asisten a las clases en español en calidad de oyentes, lo que haría posible la adquisición de saberes propios del contexto latinoamericano (anexos 1-090 y 1-091). Pese a ello, en las encuestas realizadas, la mayoría de los estudiantes tiene poco conocimiento acerca de nuestras costumbres y hábitos, y solo el 20% manifestó conocer alguna festividad cívica de nuestro país.

3.4.5. Retroalimentación y manejo del error

En cuanto al avance del material en particular, son los mismos estudiantes quienes identifican sus propios errores al realizar la revisión respectiva, teniendo la posibilidad de subsanarlos, de manera que regresan a su sitio y hacen la corrección del caso. A partir de esta corrección es que cada alumno completa su tarjeta de logros del día. En ese sentido, existe una autoevaluación continua, aunque cabe señalar que esta puede resultar contraproducente si es que el aprendiente se encuentra desmotivado frente a su proceso de aprendizaje, por lo que solo tendrá éxito en la medida en que el estudiante desee aprender. De ahí la importancia de que sus necesidades básicas de confianza y seguridad deban ser atendidas antes de poder trabajar en las cognitivas (Maslow, 1954).

Solo en el caso de que muestren alguna dificultad al respecto, pueden recibir la orientación del profesor, quien no le brinda la respuesta correcta específica, sino que le plantea preguntas que les permita inferirla, tal como se evidenció en las observaciones realizadas. En tal sentido, la directora resaltó la importancia de la figura del docente y del tutor para tal objetivo, quienes deben ser personas con un alto grado de empatía y comprensión a fin de absolver las dudas de los alumnos sin desmotivarlos (anexo 1-096).

3.4.6. Recursos y materiales utilizados

Los **fascículos**- o *paces*- son los materiales principales del proceso de aprendizaje. Adicionalmente, los alumnos pueden hacer uso de un diccionario de español que les permite hacer las consultas, de manera autónoma, acerca de aquellos vocablos incomprensibles para ellos.

Como se mencionó con antelación, son 12 fascículos por año (en total, 72), cada uno de los cuales el estudiante debe avanzar, aproximadamente, en tres semanas. Estos fascículos se basan en el sistema de Accelerated Christian School y provienen de Texas, por lo que, en ocasiones, hace uso de vocablos mexicanos, como manifestó una de las tutoras. Asimismo, como ya se mencionó, este material no ha sido diseñado para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, sino más bien, como primera; por lo que en los primeros módulos, se evidencia la enseñanza de cuestiones básicas orientadas para niños de 6 o 7 años (anexo 1-097). En los módulos más avanzados, se enfatizan contenidos gramaticales (categorías gramaticales, análisis sintáctico; por ejemplo) y se privilegia el aprendizaje de las reglas subyacentes, más que el dominio de la lengua *per se*.

Si bien el material es a colores y presenta imágenes, esquemas y dibujos que permiten comprender mejor los ejemplos y definiciones brindados, no se evidenció la inclusión de *realia*, por lo que las actividades mostradas fueron creadas específicamente para el fin educativo planteado sin ninguna injerencia sociocultural que

podría enriquecer la explicación o lectura. Así, por ejemplo, en el tema de recetas de cocina, se incluyó un menú de un supuesto restaurante “El Pez Feliz”. De igual modo, al abordar el tema de carteles y avisos, se mostró uno irreal que indicaba “Se busca un ratoncito de color blanco. Avisar a Ulises...”. Ello se observó también en el momento de proponer como contenido las noticias, pues en la indicación, se planteó lo siguiente: “Lee las noticias ficticias y contesta preguntas (...)”.

Ahora bien, es a partir del segundo año que los estudiantes deben presentar un dominio aceptable del idioma, por lo que acceden a las clases regulares de Comunicación de manera paralela al aprendizaje autónomo que realizan. Es en estas clases donde hacen uso de los libros propios del curso, ya sea de la editorial Santillana o Norma.

En síntesis, este material no cumple con los parámetros planteados por Ezeiza (2007) desde un enfoque comunicativo en el que se requiere que los recursos utilizados presenten un equilibrio en las habilidades que buscan desarrollar (este se centra en las gramaticales, léxicas y de lectura), así como un grado de sensibilización, contextualización y temporalización que haría posible incluir elementos propios del entorno sociocultural peruano o latinoamericano, lo que permitiría al estudiante resolver situaciones comunicativas reales. Además, no propicia habilidades de expresión oral o comprensión auditiva, destrezas necesarias para el logro de una competencia comunicativa.

3.4.7. Lengua de comunicación

Si bien las instrucciones y actividades incluidas en el material de trabajo están en castellano, durante las sesiones de trabajo autónomo, los tutores hacen uso del inglés como lengua de comunicación con la totalidad de sus alumnos, en particular, en el momento de brindar indicaciones generales. Incluso, cuando los estudiantes extranjeros le solicitan apoyo, el tutor también se comunica con estos en inglés y solo

hace uso del castellano cuando debe repetir algún enunciado presente en el material que están avanzando. Por otra parte, las interacciones realizadas entre los estudiantes fueron en inglés; solo en una ocasión, se evidenció el uso del castellano por parte de dos de ellos. Esto se debe, posiblemente, a que es regla de la institución la utilización del inglés como lengua de comunicación en el aula de clases y con el tutor.

Por otro lado, si bien la lengua oficial de la institución educativa es el inglés, por lo que la mayoría de los cursos se dictan en este idioma, el 30% de los mismos se llevan a cabo en español: Estudios sociales, Cívica, Geografía, Comunicación integral, Razonamiento verbal y en el área de ciencias, en la secundaria, Química, Física y Matemáticas (según el currículo nacional). De este modo, los alumnos se encuentran, en las respectivas clases regulares, como estudiantes libres, expuestos al castellano de manera que su comprensión oral podría verse reforzada (anexo 1-098). Pese a ello, se comprobó que la frecuencia de exposición al idioma no es la suficiente para el logro de habilidades comunicativas en ellos. Además, esta modalidad de asistencia voluntaria no fuerza a los aprendientes a que participen activamente de las clases y se esfuercen en comprender y utilizar la lengua. En ese sentido, no se podría afirmar que en la institución se genera una situación de inmersión ni una Instrucción basada en contenidos, pues las materias no presentan ese fin y no existe para estos estudiantes obligaciones académicas que deben cumplir.

3.4.8. Criterios de evaluación

La evaluación del avance del material se realiza de manera autónoma a partir de los denominados *check-ups*, *self-test* y test final, a través de los cuales los alumnos deben comprobar sus respuestas en el módulo central y corregir sus respuestas, dado el caso. Así, en este sistema, la evaluación es constante y los estudiantes reciben, continuamente, “estrellas” que evidencian el puntaje obtenido de acuerdo con los aciertos alcanzados en el test final (anexo 1-099). Es importante mencionar que el tutor está constantemente atento a la evaluación realizada por sus alumnos y, si es que

alguno de ellos obtiene puntajes altos, en tres ocasiones seguidas, evalúa la posibilidad de tomarle una evaluación diagnóstica a fin de promoverlo de nivel y, por tanto, cambiar de módulo.

Por otro lado, la evaluación realizada en los cursos de lengua hispana se hace de manera progresiva y considerando su dominio del idioma. En el primer año, estos alumnos son considerados como libres, de manera que no se les evalúa, aunque sí participan de las actividades propuestas. Es a partir del segundo año, cuando cada profesor aplica una evaluación diferenciada con ellos hasta que alcancen un dominio aceptable del idioma (anexo 1-100), lo cual se espera que se cristalice a lo largo de un año.

Según los resultados hallados, la evaluación realizada es objetiva y no se orienta a medir las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino la memorización y aplicación de reglas gramaticales, así como la adquisición de vocabulario y la resolución de preguntas literales e inferenciales respecto de contenidos leídos. No se propicia, tampoco una evaluación que posibilitaría la medición de la competencia intercultural lograda por los aprendientes.

En suma, según el sistema educativo de la institución y de acuerdo con las observaciones de clase que se efectuaron, el rol del docente es el de un facilitador del aprendizaje, por lo que su función principal es la de orientar el trabajo autónomo realizado por los estudiantes (anexo 1-094) y brindarles ayuda solo en los casos en que sea necesario (anexo 1-095). No obstante, se ha constatado que, en ocasiones, tal facilitación no ocurre y los alumnos deben resolver de manera totalmente autónoma las dudas que surjan respecto de su material autoinstructivo. En conclusión, si bien el rol asumido por el estudiante es activo, pues él es quien se responsabiliza por su propio aprendizaje y el docente solo es un orientador en tal proceso, las actividades planteadas no implican el desarrollo de destrezas comunicativas y el contenido que se pretende que los estudiantes interioricen no se encuentra contextualizado en situaciones prácticas. Por otro lado, la percepción respecto de la manera como se

aprecia este apoyo brindado a los estudiantes extranjeros es de valoración, por parte de la directora y tutores. Ello se evidencia a partir de la presencia de una **política institucional** para la enseñanza del castellano como segunda lengua, reflejada en la utilización de los **fascículos como material autoinstructivo** destinado para tal propósito, así como el planteamiento de una **evaluación diagnóstica** a fin de identificar el nivel de dominio del idioma en que se encuentran los estudiantes y que determinará el número de fascículo que deberán utilizar. Sin embargo, es necesario señalar que a pesar de que la directora y tutores creen que el componente intercultural debe ser incorporado en la enseñanza de una segunda lengua, ello no se ve manifestado en el material autoinstructivo utilizado por los aprendientes. En síntesis, la metodología de enseñanza utilizada en la institución C es, especialmente, particular y no se encuentra enmarcada en ninguno de los enfoques ni métodos de enseñanza presentes en el marco teórico o en los antecedentes de estudios del presente trabajo de investigación. Tampoco, incorpora los principios de ningún enfoque didáctico afín a la enseñanza comunicativa o al enfoque socio- crítico, pues su objetivo principal no es el aprendizaje del castellano como segunda lengua, a pesar de que el entorno sociocultural podría favorecer dicho proceso, sino el logro de habilidades lingüísticas básicas que se consideran necesarias para el ámbito académico y, en un segundo plano, estar capacitados para interactuar con los demás en nuestro idioma. Además, la utilización del inglés como lengua oficial de la institución hace que los estudiantes no se vean obligados a aprender el castellano como vehículo necesario de comunicación. No obstante, resulta interesante el rol autónomo asumido por los estudiantes que podría posibilitar el desarrollo de actitudes positivas frente al estudio y, asimismo, la idea de utilizar un material autoinstructivo podría ser más útil en la medida en que se incorporen otros elementos que puedan trabajarse desde las teorías psicológicas, sociolingüísticas y pragmáticas del Interaccionismo Social, de la Variación y del Análisis del discurso, respectivamente. Finalmente, cabe señalar que, pese a la diversidad de culturas presentes en la institución, tampoco existe una preocupación por adaptar un modelo como la Educación Intercultural Bilingüe a fin de desarrollar, de manera sistemática, los conocimientos y destrezas planteadas desde las propias creencias y tradiciones de los aprendientes y a partir de un intercambio continuo con sus

compañeros.

3.5. Competencias adquiridas por los estudiantes

3.5.1. Competencia lingüística

Con respecto a la competencia lingüística de los estudiantes, casi la totalidad de ellos presentó algún problema, ya sea de comprensión o expresión al momento de realizar el juego de roles, así como al dar una opinión sobre el caso planteado.

Ahora bien, el 50% de los aprendientes presenta un **repertorio de expresiones sencillas** relativas a datos personales y a elementos de su entorno, por lo que no manifestaron mayor problema en establecer interacciones muy breves con personas que hablan castellano. Las fortalezas principales de estos estudiantes se orientan, básicamente, a un **manejo aceptable del léxico**, aunque todavía sea limitado. Por otro lado, el resto de los estudiantes (50%) necesitó ayuda de la entrevistadora, pues presentaron bastante dificultad en expresar sus enunciados. Incluso, tres (3) de ellos (30%) prefirieron expresarse en inglés, pues señalaron no poder hacerlo en español.

Ahora bien, resulta necesario señalar que el 60% de los alumnos demostró poseer **habilidades de comprensión oral y de lectura** más desarrolladas que las de expresión oral, puesto que entendieron, casi sin problema alguno, las preguntas planteadas por la investigadora, así como las situaciones propuestas en las guías escritas, lo que concuerda con uno de los tipos de actividades que resuelven con más frecuencia (lectura de textos e instrucciones). Por otra parte, el 20% de los alumnos también posee esta habilidad, pero en menor medida, dado que necesitaron algún tipo de apoyo a fin de entender las actividades formuladas. Sin embargo, el resto (20%) no comprendió las actividades planteadas, por lo cual la investigadora tuvo que formularlas en inglés con el objeto de que pudieran comprenderlas.

Asimismo, el 30% del alumnado demostró la capacidad de **estructurar sus enunciados de manera cohesiva**, haciendo uso de algunos conectores lógicos, tales como “y”, “pero”, “entonces”, “porque”. Cabe señalar que el resto de los estudiantes (70%) sí demostró dificultad en utilizar conectores en sus expresiones, por lo que preferían enunciar oraciones simples y cortas sin establecer ningún tipo de relación entre ellas, del tipo “No podemos dar dinero”, “Quiero mi dinero”, “La radio no funciona”.

Finalmente, la **expresión oral** representó un problema en el 50% de los estudiantes, lo cual se explicaría por la metodología utilizada por la institución en la que no hay cabida para actividades de interacción y comunicación entre los estudiantes.

Como es evidente, existen serias dificultades por parte de los estudiantes de la institución C en comprender y emitir enunciados, a pesar de disponer de un conocimiento teórico de las reglas gramaticales de estructuración de oraciones y de poseer un léxico determinado. En tal sentido, estos estudiantes aún no han podido desarrollar adecuadamente su competencia lingüística, lo que ha dificultado la comunicación y, además, les ha impedido adquirir habilidades que requieren otro tipo de destrezas: la sociolingüística y la pragmática.

3.5.2. Competencia sociolingüística

La mayoría de los estudiantes demostró no poseer **fórmulas básicas** de cortesía relativas a presentaciones o al uso de expresiones como “por favor”, “gracias”, “lo siento”. Solo un estudiante (10%) utilizó la expresión “gracias” en la interacción realizada.

Ahora bien, dado que su repertorio de expresiones utilizadas es bastante limitado aún, no se observó la **utilización de frases hechas o modismos** de acuerdo con el contexto comunicativo presentado. De hecho, los enunciados emitidos fueron bastante

sencillos. Solo el 20% del alumnado empleó expresiones del tipo “¡No es justo!”, “¡Ahí está!”.

En relación con la **comunicación no verbal** utilizada por los estudiantes, se evidenció la ausencia de recursos no lingüísticos, a excepción del 30% de los estudiantes que mantuvo contacto visual con su interlocutor según la interacción entablada.

En cuanto a la **variación del registro según el interlocutor** al cual se dirige, el 90% de los estudiantes demostró hacer un uso indistinto de “tú”, así como de las expresiones utilizadas sin considerar el tipo de receptor al cual transmitían el mensaje en las distintas actividades planteadas, o la situación formal o informal en la que estaba enmarcada la situación comunicativa. Solo uno de los alumnos (10%) utilizó la forma verbal “usted” en el juego de roles, en el momento de dirigirse al vendedor. Esta falta de adecuación del registro puede deberse a que, en el inglés, no existe una diferenciación similar a las expresiones “tú” y “usted” del castellano.

Es innegable la ausencia de recursos sociolingüísticos que permitirían enfrentarse a situaciones de variación y adecuar sus enunciados según el contexto de la situación comunicativa en la que el estudiante está inmerso. Claro está, si los estudiantes poseen serias limitaciones en su competencia lingüística, la sociolingüística también se verá afectada por tal razón.

3.5.3. Competencia pragmática

En relación con el cumplimiento de la **intención comunicativa**, el 50% de los estudiantes sí logró cumplir su objetivo al emitir enunciados comprensibles y acordes con la intención propuesta: participar en un juego de roles, en el cual debían actuar como vendedor o cliente ante un reclamo de un producto malogrado. El resto del alumnado (50%) demostró alguna dificultad en la expresión de sus ideas, y fue

necesaria la intervención de la investigadora o de su interlocutor a fin de que reformulen lo mencionado o lo expresen de otra manera (el 20% de ellos optó por comunicarse en inglés). Cabe señalar que uno de estos estudiantes (10%) decidió no continuar la interacción, dada la dificultad que demostraba en expresar lo que deseaba transmitir.

En cuanto al uso de **técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve**, los diez (10) estudiantes (100%) demostraron dificultad en la manera como debían comenzar o finalizar las situaciones comunicativas planteadas. Así, en todos los casos, empezaron abruptamente por “formular la queja” (frente a la situación de la radio malograda), por ejemplo, “Mi radio no funciona”. Por otro lado, solo uno de los estudiantes (10%) emitió una expresión, aunque inadecuada, de cierre “Chau”, mientras que el resto optó por finalizar el diálogo de manera brusca.

Entre las **estrategias que permiten superar fallos en la expresión o comprensión** se encuentran las siguientes:

- Solicitar el apoyo a la investigadora o de otros compañeros en traducir ciertas expresiones del español al inglés, o en reformular lo que se le había preguntado
- Emitir pausas para reformular lo expresado
- Utilizar gestos para solicitar la ayuda de su interlocutor, por ejemplo, mover la cabeza

Cabe acotar que el 30% de los estudiantes no mostró voluntad alguna por llegar a comprender lo que se les había solicitado; de hecho, la estrategia de compensación fue la utilizada por uno de ellos que solía responder con la frase “No sé” ante las situaciones que se le plantearon. Los otros estudiantes optaban por permanecer en silencio sin demostrar algún interés por intentar superar esta dificultad. Este tipo de respuesta se debió, posiblemente, como reacción ante una situación que les pareció incómoda.

En cuanto a la **cooperación con su interlocutor**, solo el 20% de los estudiantes demostró poseer esta habilidad al brindar apoyo al compañero con el cual debían establecer una interacción comunicativa, lo cual demostraron al completar las expresiones que este enunciaba con dificultad o reformulando sus preguntas de manera que puedan ser comprensibles para él.

En relación con la **atenuación de la fuerza de su expresión** para no revelar su intención, el 80% de los estudiantes no utilizó ninguna expresión que denotara alguna atenuación en sus enunciados, por lo que estos se caracterizaban por ser directos y súbitos como las expresiones “Dame la radio”, “Compra otro”. Solo el 20% de los alumnos emitió enunciados que expresaron algún tipo de mitigación a través de actos de habla indirectos como por ejemplo, “Quería saber si puede ver mi radio”, “no podemos darte el dinero”.

Ahora bien, en relación con la **comprensión de presuposiciones y sobreentendidos**, solo el 30% de los estudiantes logró comprender el caso de discriminación racial propuesto; sin embargo, el resto de alumnos (70%) demostró alguna dificultad en determinar por qué el personaje principal había ido a la cárcel o por qué había sido obligado a ceder su asiento a una persona de raza blanca, lo que requirió la explicación de la investigadora a fin de que puedan comprender totalmente la situación planteada.

Como es evidente, hay una competencia pragmática prácticamente nula en los estudiantes que, además, se ha visto muy reducida por sus carencias a nivel lingüístico y de comprensión oral.

En conclusión, los estudiantes no presentan estrategias relacionadas con habilidades sociolingüísticas y pragmáticas. Si bien estos alumnos pueden producir y comprender, aunque con bastantes limitaciones, enunciados lingüísticos, no disponen aún de una capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso, basada en el contexto sociocultural, según los enfoques

comunicativo y socio- crítico. Estos resultados se relacionarían directamente con la **metodología empleada**, en la cual se privilegia la enseñanza explícita de la gramática y el planteamiento de actividades incide en la inclusión de ejercicios de resolución cerrada, en vez de incentivar, como objetivo propio de las sesiones de clase, la expresión e interacción oral (además de la expresión escrita) por parte de los estudiantes, en la cual la gramática sea solo un medio para el logro de la comunicación.

3.5.4. Competencia intercultural

Los **saberes y comportamientos socioculturales** que los estudiantes manifestaron conocer son los siguientes: las fiestas patrias, los saludos, lugares para pasear como Miraflores y el Centro de Lima, y el “Día de la papa”. Cabe señalar que el 60% del alumnado indicó no tener conocimiento de hábitos socioculturales y festividades prácticas, lo que evidencia un escaso conocimiento sociocultural, que sería la primera etapa para alcanzar una adecuada competencia intercultural.

Además, los lugares que suelen frecuentar son los centros comerciales ubicados en el Jockey Plaza, Royal Plaza, Miraflores, Larcomar, Cieneguilla y el Centro de Lima. Asimismo, los centros comerciales que más conocen son Plaza Vea, Wong, Tottus y Cinemark, donde algunos de ellos acuden. Al igual que en los casos anteriores, los espacios que más frecuentan son aquellos a los que suele acudir la población de los sectores A y B.

En cuanto al conocimiento de los **referentes culturales** del Perú por parte de los estudiantes, uno de los más conocidos por ellos (en un 90%) es la comida típica del país, tal como el lomo saltado, el cebiche, el pollo a la brasa, el ají de gallina y el arroz con pollo. Otro referente importante (en un 50%) es la geografía del país, en la que destacan lugares como Cusco, Chanchamayo e Ica (lugares a los que justamente han podido viajar o que les gustaría conocer). Es necesario mencionar que ninguno de los

alumnos manifestó conocimiento alguno acerca de la literatura o historia del Perú. De ahí que los referentes que ellos conocen se basen en aquellos que han nacido de su propio interés y motivación, y que, además, han podido ver o experimentar. Habría, entonces, que incorporar a los antecedentes de estudio que existen sobre el tema el hecho de que el aprendizaje de los saberes y referentes socioculturales serán mejor adquiridos en la medida en que sean los estudiantes mismos quienes se sientan motivados por conocer más acerca de ellos, por lo que no sería suficiente su incorporación en las celebraciones del colegio o como contenido puntual de las materias que los alumnos deben estudiar. Más bien, siguiendo este principio, podrían integrarse como parte de los proyectos educativos que se lleven a cabo en la institución que impliquen un trabajo de investigación, experimentación, reflexión, cuestionamiento y/o análisis, siguiendo los postulados básicos de la enseñanza basada en tareas, los cuales podrían incluir también la resolución de casos o problemas basados en la realidad sociocultural, según los principios del enfoque socio- crítico.

Para explicar la **percepción sobre el entorno sociocultural inmediato** por parte de los alumnos, es necesario señalar que, durante las observaciones de clase, no se emitió ninguna opinión espontánea respecto del mismo, posiblemente, porque los tutores no generaron un espacio para ello. Sin embargo, en las encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes, se pudo recoger alguna información al respecto, las cuales hemos clasificado de la siguiente manera: percepciones positivas, negativas y neutras, tanto en las costumbres y hábitos propios de los peruanos, así como en su personalidad.

En relación con las **percepciones positivas** de los hábitos y costumbres presentes en nuestro país, como se aprecia en la figura 42, casi la totalidad de estudiantes mantiene una buena percepción acerca de la comida peruana y los lugares turísticos. En menor medida, también presentan percepciones positivas respecto de los saludos y el trato. De hecho, uno de los alumnos manifestó que, a diferencia de su país, “acá te tratan como familia”.

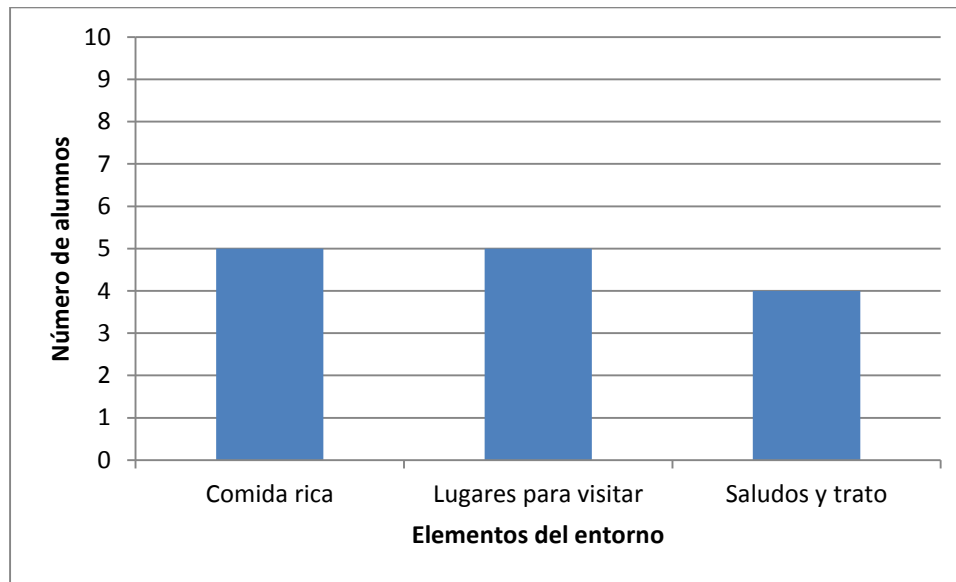


Figura 42. Percepciones positivas respecto del entorno (Institución C)

Las **percepciones neutras** que algunos de los estudiantes presentaron hacen alusión a aquellas costumbres que no les gustan ni les disgustan, sino que les han impresionado por diferir de su país de origen: edificaciones en Lima (en su país de origen, los edificios son más grandes) y el trato de los peruanos demostrado, al saludar, a través de abrazos y besos.

Ahora bien, en la figura 43, se evidencia que, al igual que en los anteriores casos de estudio, son más los **aspectos negativos** que los positivos mencionados por los estudiantes, entre los que se encuentran el tráfico en la capital, el ruido y la pobreza existente en nuestras calles, la delincuencia y la contaminación. Solo un (1) estudiante no expresó ningún elemento negativo relacionado con el contexto limeño.

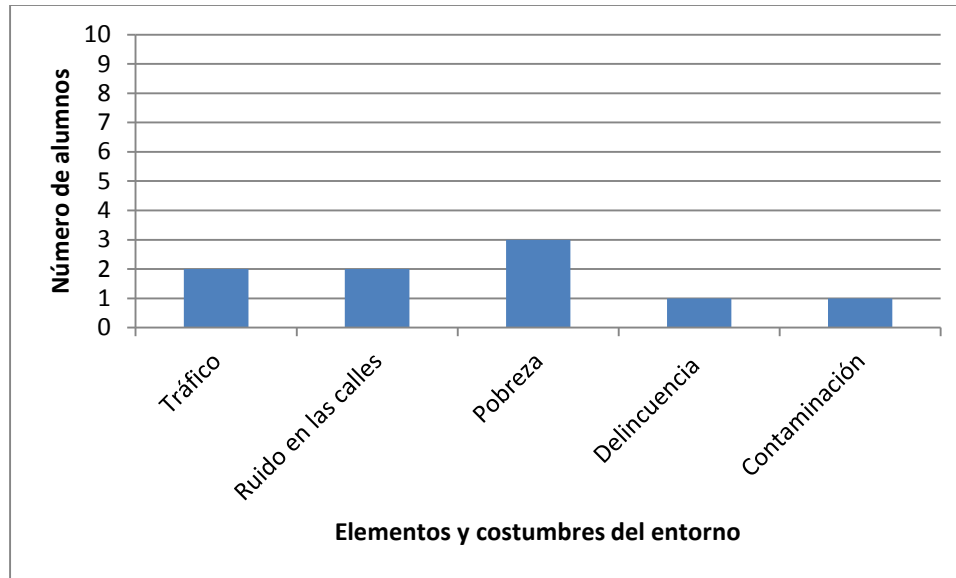


Figura 43. Percepciones negativas respecto del entorno (Institución C)

En relación con las percepciones demostradas por los estudiantes respecto de la **personalidad de los peruanos**, las respuestas fueron diversas, las cuales hemos categorizado también en percepciones positivas, neutras y negativas.

El 40% de los aprendientes expresó **percepciones positivas**, entre las que hemos podido reconocer dos principales: la amabilidad y la calidez de los peruanos. “Sí, me gustan las personas, son amables” (Paul). “La gente es muy amable, en mi país la gente no te ayuda” (Sarah). “Todos te tratan como de la familia” (Theresa).

Entre las **percepciones neutras**, el 20% de los estudiantes manifestó que los peruanos no tienen una personalidad definida y que “algunos son tolerantes y amables, y otros no”, así como que “algunos son buenos y otros malos”.

En cuanto a las **percepciones negativas** respecto de la personalidad de los peruanos, estas son mínimas (véase figura 44) y se ha podido reconocer las siguientes características: la falta de dominio del inglés, la agresividad, así como su carácter entrometido. “No me gusta que los peruanos quieren saber todo, me hacen muchas

preguntas personales y no me gusta eso, en mi país hay más respeto por la vida privada” (Cindy). Los alumnos que presentaron tal percepción son de proveniencia norteamericana.

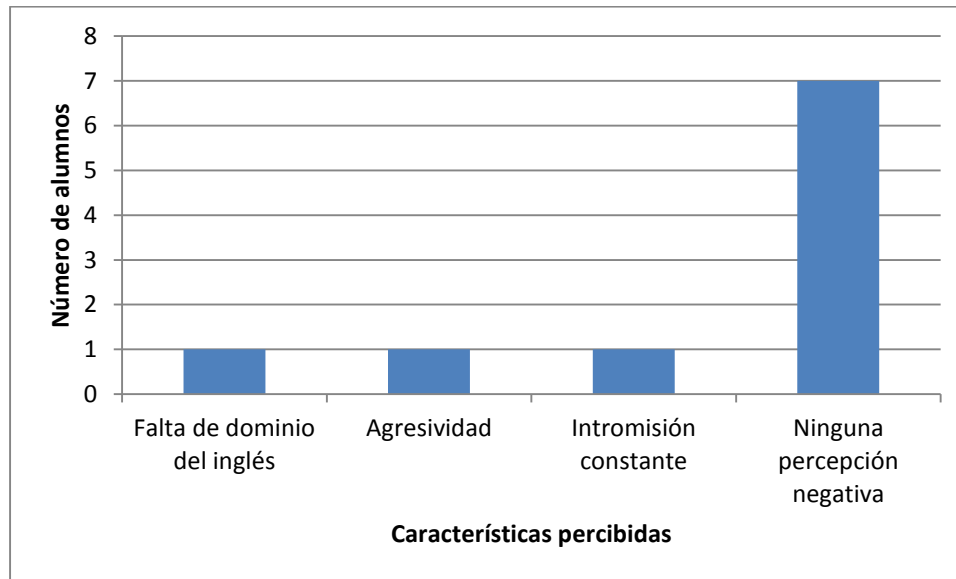


Figura 44. Percepciones negativas respecto de los peruanos (Institución C)

Como se puede apreciar, en relación con la personalidad de los habitantes de nuestro país, son más las percepciones positivas que las negativas y la cualidad más resaltante es la amabilidad que ellos han podido percibir.

Por otra parte, el 60% de los estudiantes manifestó su **gusto por el colegio** (institución C) y resaltaron tres aspectos principales: el sistema autónomo e independiente, el uso de los *paces* y las características de sus compañeros de clase. Sin embargo, cuatro (4) de las estudiantes (40%) señalaron su disgusto por el centro educativo, primordialmente, por dos razones: el sistema muy independiente que lo caracteriza y el uso de los *paces*, así como la distribución de las carpetas en los *Learning Center*. Tal percepción contraviene a la expresada por la Directora, quien manifestó que es requisito indispensable que cada estudiante se sienta a gusto en el

colegio y esté cómodo aplicando la metodología institucional, ya que de ello dependerán los logros que pueda alcanzar de manera progresiva.

Ahora bien, en cuanto a la percepción que los estudiantes mantuvieron respecto del Perú antes de venir, hemos podido categorizarla en positiva, negativa, neutra y en “no sabía que existía”, respuesta que emitió uno de los estudiantes. Como se aprecia en la figura 45, entre las percepciones positivas, se encuentran la apreciación de que Perú es un país con “mucha cultura” y la presencia de “lugares bonitos como Machu Picchu”. En relación con las percepciones neutras, algunos de los estudiantes manifestaron que “no sabían bien cómo era” o que Lima era “más rural”, sin emitir mayor juicio al respecto. Ahora bien, en cuanto a las percepciones iniciales negativas, se pudo apreciar el miedo generado por llegar a un lugar que no conocían. Al respecto, uno de los alumnos señaló lo siguiente: “pensé que era peor los lugares y la gente”.

Se concluye, entonces, que son más las percepciones neutras iniciales que las otras y, aparentemente, solo tres estudiantes vinieron a residir a nuestro país con ideas negativas preconcebidas acerca de nuestro entorno.

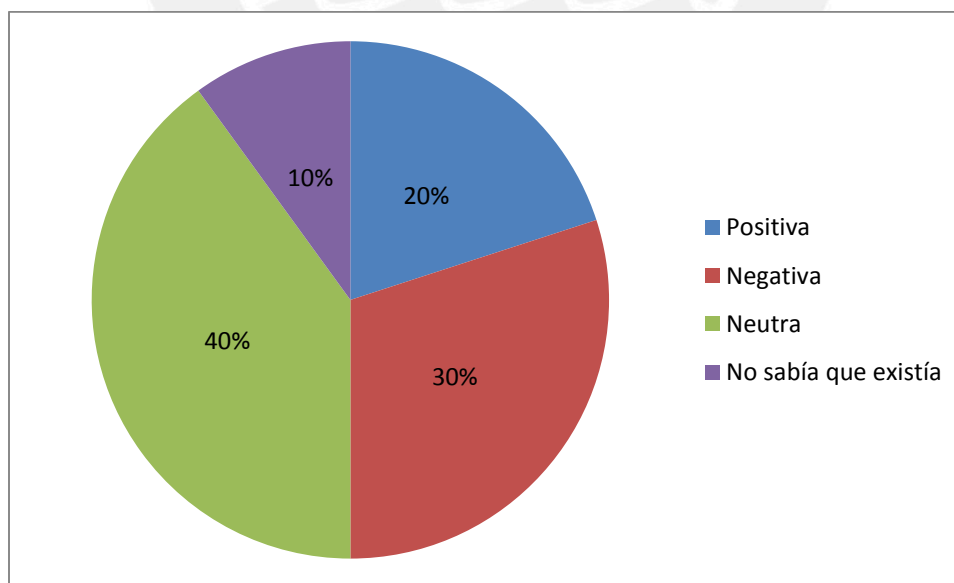


Figura 45. Percepción inicial de los estudiantes respecto del Perú (Institución C)

Casi la totalidad de estudiantes (80%) manifestó, actualmente, sentirse bien en nuestro país o indicaron que “está bien”, pero “prefieren su país de origen” (en este último caso, se ha tipificado este tipo de respuesta como percepción neutra). No se encontraron casos de percepciones negativas por parte de los estudiantes. Entonces, las **apreciaciones** actuales acerca de nuestra realidad son, en mayor parte, positivas, por lo que la **percepción inicial** que tenían antes de venir a nuestro país ha variado en este sentido en relación con la **actual** (actualmente, solo hay dos estudiantes (20%) que tienen una percepción neutra acerca del Perú). Pese a ello, aún se evidencia la presencia de apreciaciones negativas (80%) respecto de algunos de nuestros hábitos y costumbres, como se precisó anteriormente. En la figura 46, se muestra la comparación entre la percepción inicial y la actual manifestada por los aprendientes. Es innegable que la percepción positiva que los estudiantes poseen respecto de nuestro entorno es mucho mayor que la negativa, lo que explica la gran facilidad que tienen casi todos los estudiantes en interactuar con sus compañeros de distintos orígenes socioculturales, por lo que el choque cultural podría haber sido superado en la mayoría de los casos.

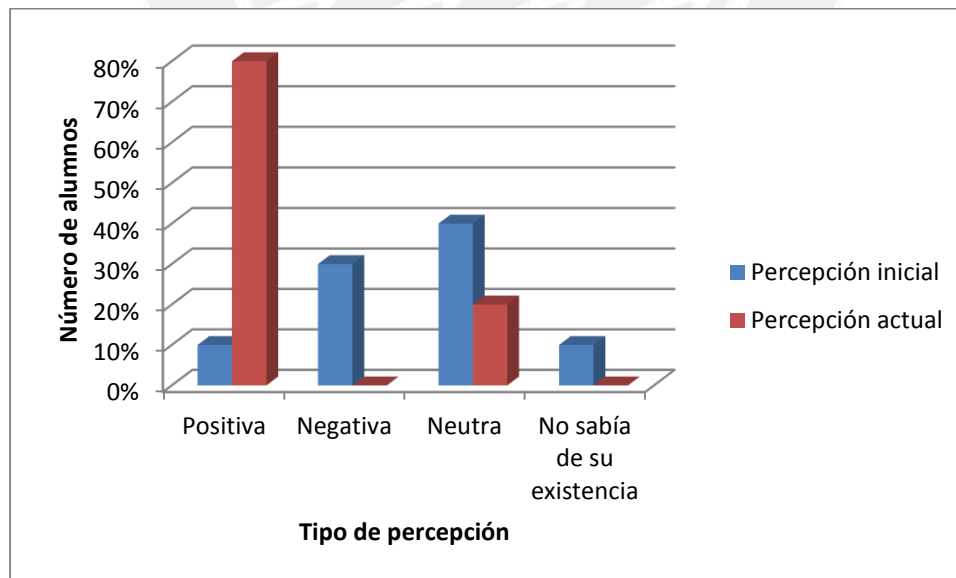


Figura 46. Percepciones de los alumnos de la institución C respecto de nuestro entorno

En relación con la **percepción sobre los rasgos principales de la propia cultura**, como se aprecia en la figura 47, el 30% de los alumnos mantuvo una posición neutra al aludir que las personas de su país “no tienen una personalidad definida”, “son como acá”, pero sin indicar si esto es bueno o malo para ellos. Por otra parte, el 20% de los estudiantes presentó una posición negativa acerca de las personas de su país e indicaron que “hay gente que no quiere ayudar” (Cindy), “veo que acá todos ayudan a todos; en cambio, en Estados Unidos no es así, son egoístas” (George). Asimismo, el 50% de los estudiantes sí demostró una percepción positiva al contrastar, incluso, algunos comportamientos diferentes con los que se evidencian en nuestro país. “Son amables y responsables” (Thomas). “Son relajados y hacen más deporte” (Marco). “Son más responsables en sus labores” (Sarah).

Si bien existe una percepción positiva significativa en relación con su propia cultura, como se ha podido apreciar, algunos estudiantes han logrado la capacidad de compararla con la nuestra, y establecer las semejanzas y diferencias. Ello podría significar que han logrado, hasta cierto punto, una desnativización y se han podido adaptar a nuestra realidad, por lo que han podido adquirir una capacidad de discernimiento entre las características- positivas y negativas según su percepción- de ambos grupos para, luego, emitir un juicio de valor al respecto.

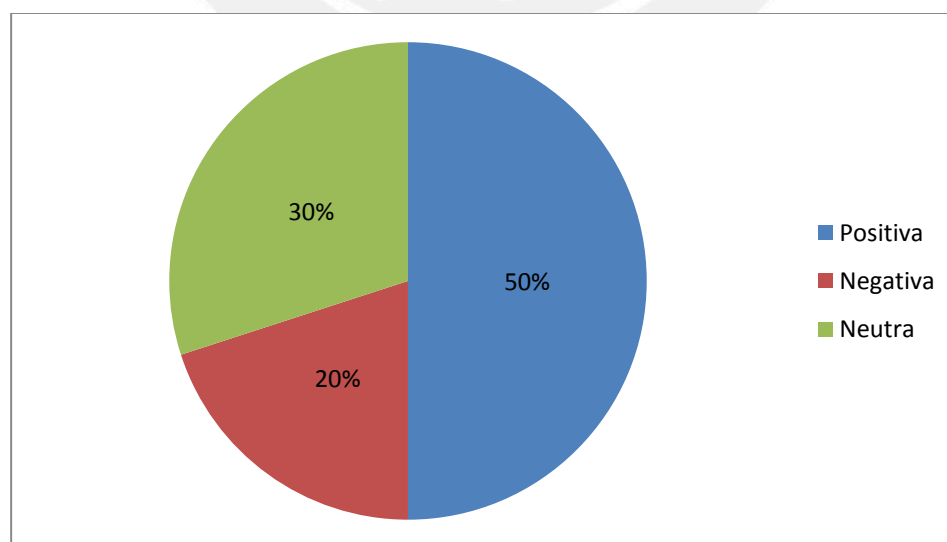


Figura 47. Percepción de los estudiantes respecto de su propia cultura (Institución C)

En cuanto a la **identificación y cuestionamiento de prejuicios, estereotipos o etnocentrismo**, solo el 20% de los estudiantes reconoció haber presenciado situaciones de discriminación o exclusión en la institución educativa o en la calle, ante las cuales no han tenido reacción alguna. “Sí, cuando paso por la calle, a veces me dicen: ¡Chino!, ¡Chino! Y yo soy coreano, no me gusta” (Lee). “No me gusta que se burlen de mi acento” (Thomas). Ante el planteamiento del caso de Rosa Parks, el 60% del alumnado estuvo a favor de la actitud de Rosa y en contra de la discriminación que ella sufrió. Asimismo, reconocieron otros tipos de discriminación. Del mismo modo, emitieron opiniones del tipo: “Las personas blancas y negras son iguales (...)” (Theresa), “no la trataban bien porque era diferente (...)” (Cindy). Por su parte, el resto de estudiantes (40%) manifestó su desinterés por el caso planteado, respondiendo con los monosílabos “sí”, “no” o “no sé”, sin querer dar a conocer su opinión respecto de casos de discriminación que conozcan o hayan escuchado. Ello puede deberse a la falta de práctica que tienen acerca de actividades de reflexión como las que se les ha planteado (ejercicio, además, que dista bastante de aquellos a los que están acostumbrados a resolver en su material autoinstruccionado) y/o a las limitaciones en sus habilidades comunicativas.

En referencia a la **regulación de los factores afectivos**, se observó, a nivel general, una percepción neutra hacia las costumbres peruanas. De hecho, casi la totalidad de estudiantes manifestaron que se han adaptado a los hábitos del entorno sociocultural peruano. “Ahora, voy más a fiestas” (Thomas). “En mi país sentía menos peligro, pero ya me acostumbré” (Josephine). “No salía en mi país, acá sí. Ya me acostumbré” (Cindy). Sin embargo, algunos de ellos manifestaron que no han podido adaptarse a ciertos aspectos que consideran propios de nuestra cultura, como la peligrosidad de las calles, la majadería de algunas personas, la discontinuidad de los deportes y otras actividades que antes practicaban, la actitud irrespetuosa de los microbuseros, los saludos y la comida. “Sí, allá jugaba más deporte, acá no porque vivo en un departamento” (Marco). “No me gusta que acá los hombres cuando ven una mujer caminar por la calle, te dicen cosas” (Theresa). “La comida acá tiene muchas verduras, allá no se usa mucha verdura” (Cindy). “No, solo los saludos con beso de los

peruanos. En Corea, no hay tanta confianza para hacer eso. Me hace sentir un poco incómodo” (Paul). “No sé, las noticias sobre el peligro en las calles, es muy frecuente” (Josephine).

Un aspecto que puede influir en el aprendizaje del castellano por parte los estudiantes, además de su integración a nuestra cultura son, precisamente, las diferencias culturales que puedan apreciar, sobre todo, en el caso de los estudiantes orientales cuyos hábitos distan más en relación con los nuestros. Asimismo, varios de los casos negativos narrados por los aprendientes no obedecen a prejuicios o estereotipos sin fundamento, sino que se basan en las vivencias propias que los mismos aprendientes hayan podido experimentar. La directora es plenamente consciente de esta variable, por lo que el centro educativo busca trabajar de manera conjunta con la familia y el Departamento de Psicología de la institución (anexo 1-109), como una manera de afrontar estas diferencias culturales y aminorar, de este modo, el choque cultural al que los estudiantes están expuestos de manera inevitable.

En relación con la **asimilación de los saberes culturales**, como se muestra en la figura 48, aquellos saberes y referentes que son los que mejor han asimilado los estudiantes y frente a los cuales mantienen una percepción positiva son, principalmente, la historia (en particular, sobre los incas y las batallas), la geografía, la cocina y la pintura de nuestro país; temas de los cuales les gustaría conocer más. Definitivamente, estas cuestiones son las que más les atraen a los estudiantes, las que, posiblemente, les cause algún tipo de impresión por diferir de su propio bagaje cultural y/o por obedecer a motivaciones personales.

“La historia y cocina, porque me gusta la comida y los lugares del Perú” (Thomas). “Cocina, porque quiero ser chef cuando crezca” (Olivia). “La pintura, porque el arte de otros países me interesa” (Sarah). “La historia y geografía, me gusta aprender de la historia y me gusta viajar” (Theresa).

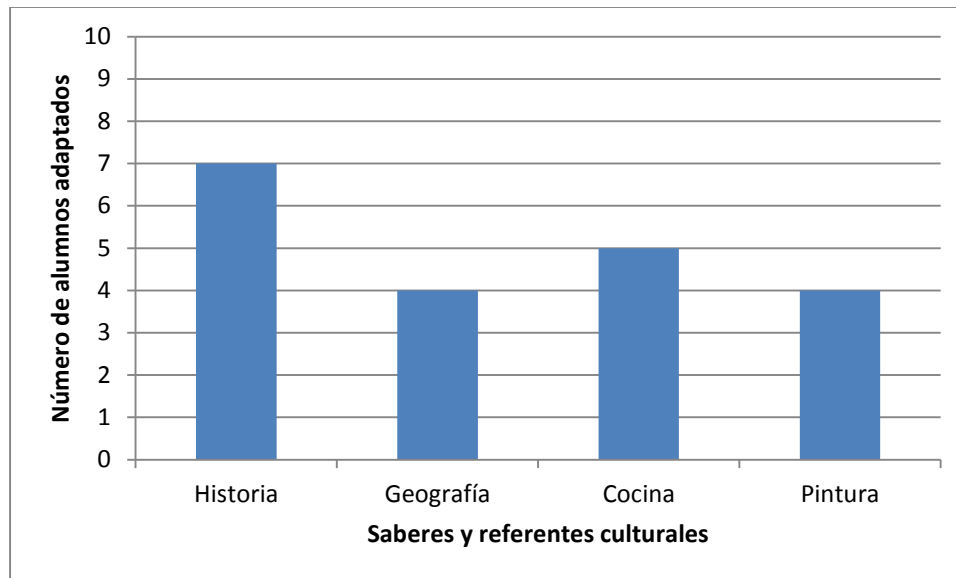


Figura 48. Nivel de asimilación de saberes y referentes culturales (Institución C)

En relación con la **empatía, tolerancia, distanciamiento y relativización, y mediación**, los estudiantes presentan habilidades de tolerancia y empatía frente a sus compañeros, y no han mostrado ninguna dificultad en aceptar y discutir ideas distintas a las suyas. Incluso, dos de ellos demostraron cooperación frente a las fallas y limitaciones léxicas de algunos de sus compañeros cuando debían expresarse en español, brindándoles pistas para que puedan emitir sus expresiones. Asimismo, ante los casos planteados, casi la totalidad de los alumnos manifestaron que, de presenciar alguna situación de discriminación, defendería a su compañero y expresaría sus opiniones a pesar de ser diferente a las de los demás.

Por otra parte, la totalidad de estudiantes posee **amigos, ya sean peruanos o de otras nacionalidades**. No obstante, la mayoría de estudiantes (70%) se comunica solo en inglés con sus compañeros de clase, mientras que el 30% de ellos lo hace también en español, pero solo en los casos en que no le comprenden ciertas expresiones.

Cabe señalar que, según la directora, la adaptación que los alumnos lleguen a alcanzar respecto de nuestro medio depende de su país de origen, pues, al parecer, los estudiantes cuya lengua materna es el inglés llegan a socializar más rápido que los

orientales, quienes por sus propias características, suelen ser más tímidos, lo que se vio corroborado en las entrevistas, pues los coreanos mostraron un mayor grado de introversión, por lo que cometieron menos errores, pues preferían quedarse callados a expresarse de manera equivocada. Se comprueba, en efecto, que las características de la personalidad y de la propia cultura influyen en el aprendizaje de una segunda lengua al intervenir en su práctica y exposición.

Para concluir, la mayor parte de los estudiantes sienten que se han adaptado a nuestro entorno; sin embargo, pese a ello, el número de percepciones negativas es equiparable a las positivas. Así, si bien valoran la amabilidad y calidez de los peruanos, además de su cultura, les desagradan ciertas características de los mismos como la majadería, la falta de respeto a las leyes y la intromisión en su vida privada. Por otro lado, aquellas variables de nuestra cultura que mejor conocen y han asimilado son la historia, la geografía, las comidas típicas y la pintura, por lo que estas representan los referentes culturales que ellos han podido adquirir. De este modo, los aprendientes han logrado conseguir cierto conocimiento sociocultural, referido a eventos histórico-sociales, costumbres, ritos, tradiciones, ideologías, etc. que conforman la cultura en estudio y, en algunos casos, son capaces de compararlos con los suyos propios. Según Byram y Fleming (1998), González et al. (2010), y el Instituto Cervantes (2006), este conocimiento representa la primera etapa para la adquisición de la competencia intercultural, por lo que aún haría falta las siguientes fases que deberían trabajarse desde la escuela.

En la tabla 18, se resume las características principales y las habilidades comunicativas de los alumnos extranjeros de la institución C.

Tabla 18

Características y habilidades comunicativas de los alumnos de la institución C

Alumno	Lengua materna	Tiempo de permanencia en Perú	Conocimiento previo	¿Cumple su intención comunicativa?	Competencia sociolingüística	Competencia pragmática *			
						1	2	3	4
Paul	Coreano	3 años	No	No	-Estableció contacto visual en sus interacciones			X	X
Marco	Inglés	3 años	No	Sí	-Utilización de algunas formas de cortesía como "gracias" -Estableció contacto visual en sus interacciones		X		
George	Inglés	1 año	Sí, en USA, 2 años	Con dificultad	-Estableció contacto visual en sus interacciones		X	X	
Thomas	Inglés	1 año	No	Con dificultad (su participación fue mínima)	Nula		X		
Olivia	Inglés	3 años	No	No (se expresó solo en inglés)	Nula		X		
Josephine	Coreano	1 año	Sí, en el ICPNA, 2 meses	Con dificultad	Nula	X			
Xiang	Coreano	2 años	Sí, en el ICPNA, 1 mes	Sí	Nula		X		
Sarah	Inglés	1 año	No	Sí	Nula				X
Theresa	Inglés	1 año	No	Sí	Nula		X		
Cindy	Inglés	2 años	Sí, en su colegio anterior	Sí	- Diferencia de registro tú/ usted	X	X		

*

1. Algunas expresiones de habla indirecta
2. Estrategias para superar fallos en la expresión/ comprensión
3. Habilidades de cooperación con su interlocutor
4. Nula

CAPÍTULO IV

COMPARACIÓN DE LOS TRES CASOS DE ESTUDIO Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

A continuación, procederemos a comparar los tres casos de estudio previamente analizados, de manera que podamos identificar sus similitudes y diferencias. Para ello, haremos uso de tablas en las que se ha organizado la información según cada una de las categorías que se han tomado en cuenta. Además, en el último apartado, ofrecemos una discusión integradora de los resultados.

4.1. Datos de la institución, y características y percepciones del docente de español como segunda lengua

Como se puede apreciar en la tabla 19, hay algunas similitudes entre las tres instituciones en relación con sus características generales y del docente encargado del área. Así, las tres se encuentran ubicadas en distritos en los cuales habita un gran porcentaje de la población cuyo nivel socioeconómico es A y B (La Molina y Santiago de Surco). Por otro lado, la lengua oficial de los colegios es alguna diferente del castellano (inglés o francés) y la plana docente está conformada, en un porcentaje considerable, por profesores provenientes de otros países. Asimismo, además del currículo nacional, presentan un plan de estudios internacional (Bachillerato Internacional en A y B, y *Accelerated Christian Education* en C). De ahí que los tres centros educativos otorguen mayor relevancia al idioma extranjero, puesto que tanto en

sus cursos como en la plana docente, se utiliza tal lengua como medio de comunicación de una manera predominante y, más bien, el castellano pasa a un segundo plano. Ello podría verse reflejado en la valoración institucional que se le otorga a nuestro idioma, lo que repercute en la manera como este sea percibido por los estudiantes extranjeros.

Ahora bien, respecto de las características de los profesores del área, solo en una de las instituciones (A), la docente cuenta con mayor formación profesional y la experiencia necesaria para la enseñanza del español como L2. Por otro lado, si bien la relación que mantienen con los estudiantes extranjeros es cordial, en dos instituciones (A y B), se evidencia una percepción negativa acerca de algunos de ellos, lo que influye en su quehacer pedagógico, como se pudo comprobar en el trabajo de campo y tal como se consignó en el apartado anterior. Entonces, se corrobora lo expresado por A. García (2000), y Williams y Burden (1999), quienes señalaron que los prejuicios y presuposiciones determinan, en alguna medida, el actuar pedagógico. De hecho, en los dos centros educativos mencionados, los presupuestos acerca del alumnado influyeron no solo en el actuar del docente, sino en el nivel de motivación e involucramiento de los estudiantes en las actividades desarrolladas.

Entonces, habría que plantearse, desde el enfoque comunicativo, la importancia de incluir este aspecto como una de las variables que se deben tomar en cuenta en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua, sobre todo, en contextos escolares similares a los que hemos investigado. Además, habría que considerar la corriente humanista que aboga, precisamente, por la generación de un clima de clase adecuado y motivador, por lo que esta teoría aplicada a la enseñanza de lenguas adicionales podría incluir tal factor. En esta misma línea, cabría reflexionar acerca de la información con la que el profesor cuenta acerca de sus estudiantes (origen, intereses, preferencias académicas, etc.), lo que va relacionado con el análisis de necesidades, elemento central del enfoque comunicativo y, en particular, de la enseñanza basada en tareas. Si no existe este componente, entonces, la enseñanza (o asesoría) personalizada que el profesor pueda brindar en un curso de español como segunda

lengua no va a ser efectiva, lo que ocurre en el Institución C, en donde se demostró la falta de datos específicos acerca de los estudiantes por parte de los tutores. Este es un factor que también habría que incluir en conjunto con las demás variables estudiadas en el marco teórico.

Por otro lado, en los tres colegios, se ha podido comprobar algunas contradicciones entre las creencias que poseen los profesores acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje del castellano como L2 y la realidad. De este modo, si bien todos abogan por el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua en la que se debe incorporar el componente intercultural, las sesiones de clase se desarrollan de manera bastante tradicional y con un énfasis en la enseñanza de la gramática explícita sin considerar aspectos pragmáticos o socioculturales. Sin embargo, de todos modos, la percepción que el docente mantiene respecto de algún aspecto relacionado con la didáctica influye, de alguna manera, en su actuación pedagógica. Además, interviene en las apreciaciones de los estudiantes, como es el caso de la institución B, en la que la profesora percibe y transmite la idea de que las tareas escritas son actividades sin ninguna utilidad y “aburridas”, y tal opinión es compartida por los aprendientes; situación similar ocurre en el centro educativo A. Tal variable no ha sido tomada en consideración en los antecedentes de estudio.

Tabla 19

Datos de la institución, y características y percepciones del docente de español como segunda lengua

Sub-Categorías	Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Datos generales de la institución	Ubicación	La Molina	Santiago de Surco	La Molina
	Lengua oficial de la institución	Inglés	Francés	Inglés
	Porcentaje (%) de docentes extranjeros	El 25% de profesores son extranjeros.	Más del 50% de profesores son extranjeros.	El 40% de docentes son extranjeros.
	Método institucional	Basado en el currículo nacional y en el Bachillerato internacional		Basado en el Accelerated Christian Education (A.C.E.) y en el currículo nacional
El docente y su relación con los alumnos	Estudios profesionales y experiencia en el dictado del español	- Estudios en Lingüística y educación -Maestría en la Enseñanza del castellano como L2, otorgada por Funiber -Varios años de experiencia en el dictado del español	-Estudios en Lingüística y cursos de complementación pedagógica -Experiencia en el dictado de cursos en Primaria	-Experiencia (2-3 años) en la labor que realizan en la institución -Especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras
	Relación con sus alumnos	Cordial	Cordial con excepción de un grupo de ellos hacia los cuales se observa cierta distancia.	Cordial, aunque la atención no es personalizada
Percepciones y creencias del docente	Percepción acerca de sus alumnos	Positiva hacia los varones y negativa hacia las mujeres	Percepción negativa hacia los que se encuentran entre los 10 y 14 años de edad	Positiva, especialmente, hacia los coreanos, que presentan una mejor disposición frente al aprendizaje
	Creencias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje	Rechazo hacia las actividades de expresión escrita y hacia la concepción de la enseñanza de la gramática en sí misma	Preferencia hacia actividades lúdicas y la gramática como elemento central; rechazo hacia actividades de expresión escrita	Preferencia hacia situaciones que posibiliten la comunicación

4.2. Características y percepciones de los alumnos extranjeros

Como se aprecia en la tabla 20, en los tres casos de estudio, existe un alto interés y motivación por parte de la familia y de los mismos alumnos en su aprendizaje del castellano, y en la mayoría de los casos, ello se debe a que consideran que esta lengua les permitirá comunicarse con hispanohablantes y desenvolverse mejor en los ámbitos académico y profesional. No obstante, la institución C muestra una clara diferencia respecto de las demás y es que gran parte de los estudiantes son hijos de padres misioneros, por lo que la razón de su residencia es más personal, que laboral; ello ha influido en el tipo de motivación adquirido por los aprendientes. Así, cabe resaltar que mientras que en la institución A, los estudiantes solo demuestran una motivación de tipo instrumental, en los otros dos casos de estudio (especialmente en la institución C), algunos aprendientes presentan una motivación integradora, dado su gusto por la lengua, lo que es más ventajoso para ellos según el modelo socioeducativo de Gardner & Lambert (1972). Inclusive, estos alumnos suelen poseer actitudes más proclives al logro de la competencia intercultural; de ahí que se pueda establecer una asociación directa entre este tipo de motivación, y el desarrollo de destrezas y actitudes interculturales. Cabe señalar que los antecedentes de estudio no contemplan tal correlación.

Por otro lado, el tiempo de estadía en nuestro país no es un factor importante que haya influido en la adquisición del idioma, debido, precisamente, a que la situación de inmersión no se lleva a cabo. Así, si bien A. García (1995), Martín (2004), y Peregoy & Boyle (2005) afirman que el entorno lingüístico y sociocultural en donde el estudiante se encuentra inserto le ayudará a que el aprendizaje de la L2 en un contexto formal de enseñanza se vea reforzado, ello no resulta así en los casos estudiados. En tal sentido, para estos estudiantes, no hay mayor diferencia que si estuvieran estudiando en su propio país, a no ser, evidentemente, que, por voluntad propia o de sus padres, sean expuestos de manera continua a muestras de habla auténticas.

En relación con su percepción respecto del aprendizaje del castellano, en dos de los casos de estudio, la mayor parte de estudiantes considera la comprensión oral como la habilidad más fácil de aprender, en contraposición con la gramática, catalogada como la más difícil, también en dos de las instituciones; lo cual resulta paradójico, ya que precisamente es esta área la que más se enfatiza en todos los casos. Ello puede deberse a la manera como esta es transmitida a los alumnos, a partir del aprendizaje prácticamente memorístico de las reglas gramaticales que, luego, aplican en oraciones descontextualizadas sin un propósito comunicativo particular ni enmarcado en la realidad sociocultural, lo que haría que el uso de la lengua sea funcional.

Ahora bien, en los tres casos de estudio, existe una autopercepción negativa de más del 70% de los estudiantes respecto de su dominio de la lengua, lo que concuerda con su desenvolvimiento real en sus habilidades comunicativas. Esto va relacionado con los principios pedagógicos de la corriente humanista, pues es necesario resaltar la importancia del mundo interior del alumno para un adecuado aprendizaje, en particular, de una segunda lengua. En tal sentido, sería necesario plantear una aplicación didáctica de este enfoque teórico relacionada con la enseñanza de lenguas adicionales, de manera que se generen, en primer lugar, pensamientos y autopercepciones positivas en los estudiantes, lo que, definitivamente, podría ayudarles a superar las limitaciones que podrían presentárseles. Además, el grado de similitud que perciban respecto de su propio idioma y del castellano, y el nivel de conocimientos lingüísticos previos que poseen en relación con su lengua materna también influye en su nivel de adquisición de la segunda lengua, lo que se ve más acentuado en cuanto ambas sean más parecidas. De ahí que, por ejemplo, los estudiantes franceses no manifiesten, en su mayoría, dificultad en el aprendizaje de estructuras gramaticales. Los aprendientes son plenamente conscientes de este aspecto, aunque ni el marco teórico ni los antecedentes de estudio consideran esta variable, la que podría dar cabida a próximas investigaciones.

En cuanto a la percepción de los estudiantes respecto de la relación con el docente y con los demás, casi la totalidad de ellos observa una cordialidad en el trato hacia su profesor y compañeros. Sin embargo, hay algunos aspectos de sus pares que les incomodan como el trato de excesiva confianza que mantienen con los profesores; todo lo cual podría explicar el inicial choque cultural que tuvieron que sobrellevar. Ello se produce, sobre todo, en los estudiantes franceses y coreanos que pertenecen a una realidad totalmente distinta a la latinoamericana en la que, más bien, se aboga por una relación horizontal entre el educador y el educando (Oliveras, 2000). En ese sentido, también, habría que reorientar los principios del enfoque comunicativo, considerando los distintos orígenes socioculturales de los aprendientes, y que sus preconcepciones y creencias acerca de cómo debe llevarse a cabo el proceso educativo intervienen en su consiguiente percepción didáctica y en el grado de involucramiento que demuestre en dicho proceso.

En relación con sus características académicas, la mayor parte considera que sus habilidades de comprensión son su mayor fortaleza, mientras que su debilidad principal se relaciona con sus destrezas de expresión o producción. Ello podría explicarse no solo por la escasa atención que se brinda a estas habilidades en las sesiones de clase, sino por la poca frecuencia de exposición al idioma. Si bien los alumnos suelen escuchar o leer en nuestro idioma de manera constante, las conversaciones que establecen se llevan a cabo, por lo general, en su lengua de origen, pues no hay mayor interacción que la que realizan con sus profesores o compañeros de clase y, excepcionalmente, con algún otro nativo hispanohablante. En la institución C, el caso es más crítico, debido a la metodología institucional en la que no se propicia mayor interacción entre los estudiantes que la que se genera en los recreos o en eventos específicos. En efecto, si los alumnos no están expuestos a contextos auténticos de comunicación, no podrán adquirir las normas y principios que rigen en las situaciones de interacción de cualquier grupo sociocultural. No existe, entonces, una teoría pragmática ni sociolingüística (por ejemplo, el Análisis del discurso y la teoría de la variación) subyacente al enfoque didáctico de cada centro educativo que posibilite lograr tal objetivo. Tampoco, se considera al Interaccionismo Social como la base

psicológica y educativa que aprovecha el contexto social para la adquisición de una segunda lengua a partir de *inputs* que requiere el estudiante para progresar en su dominio del idioma según, también, la teoría del Desarrollo Próximo de Vigotsky.

Por otra parte, un gran número de los aprendientes, en los tres casos, no poseen conocimientos previos acerca del idioma ni apoyo adicional, por lo que el colegio es la única institución en la que reciben la enseñanza formal del español como segunda lengua. Esta situación debería considerarse como parte de las disposiciones institucionales, sobre todo, porque si bien cada centro educativo ha incorporado en su currículo algún plan de estudios internacional, ello no desdice el hecho de que este se encuentra integrado en una realidad sociocultural específica. Además, los tres centros educativos presentan profesores y alumnos provenientes de tal realidad que poseen, por ende, un bagaje cultural particular que los condiciona a actuar de uno u otro modo. De ahí la necesidad de la incorporación de elementos socioculturales, pragmáticos e interculturales, pues no solo posibilita un aprendizaje más funcional de la lengua, sino también hace posible la integración adecuada a la nueva cultura sin tener que experimentar vivencias que puedan perjudicar su percepción respecto de la realidad. Así, mientras haya un mayor contacto y relación con miembros de la sociedad de la cultura objeto de estudio, se aminorará el impacto del choque cultural (Iglesias, 2007). Al no propiciar estos *inputs*, los aprendientes no interactúan con su nueva realidad y, por ende, no pueden “desnativizarse” de su propia lengua y cultura (Andersen, 1983).

Tabla 20

Características y percepciones de los alumnos extranjeros

Sub-categorías	Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Personales	Sexo	Masculino: 4 Femenino: 3	Masculino: 7 Femenino: 3	Masculino: 5 Femenino: 5
	Nacionalidad	Estados Unidos (5), Suiza (1), Taiwán (1)	Francia (10)	Estados Unidos (6), Corea (3) y República Dominicana (1)
	Promedio de edad	13 años	12 años	12 años
	Tiempo de permanencia en el país	Más de 1 año en el país y más del 80% de ellos no saben a ciencia cierta hasta cuándo permanecerán en el Perú		
	Razón de su visita	El trabajo de los padres (26/27)		
	Lengua materna	Inglés (5) Francés (1) Chino (1)	Francés	Inglés (7) y coreano (3)
	Interés de la familia en su aprendizaje del castellano	El interés de la familia en que sus hijos aprendan el castellano se da en más del 80% de los casos.		
	Interés de participar en las clases	-80% de alumnos demuestra interés -Actividades que más disfrutaron: lúdicas -Actividades que menos les gustan: tareas, actividades de redacción y gramática, y evaluaciones		
	Tipo de motivación	Motivación instrumental (7)	Motivación instrumental (6) e integradora (4)	Motivación instrumental (8) e integradora (2)
Académicas	Fortalezas y debilidades	Fortalezas: pronunciación y comprensión escrita Debilidades: expresión escrita y vocabulario.	Fortalezas: comprensión oral e interacción Debilidad: gramática	Fortalezas: comprensión oral y expresión escrita Debilidad: interacción
	Frecuencia de exposición al castellano	Más del 70% de los alumnos se comunica con sus amigos, ocasionalmente, en castellano. Sin embargo, la lengua principal de comunicación que utilizan es la que corresponde al idioma oficial de la institución.		
	Conocimientos previos al inicio de sus estudios en el C.E.	El 80% de los estudiantes no poseía conocimientos previos del idioma.	Ninguno de los 10 estudiantes poseía conocimientos previos del idioma.	El 80% de los estudiantes no poseía conocimientos previos del idioma.
Percepciones pedagógicas	Percepciones respecto del aprendizaje del castellano	-Lo más fácil: comprensión oral -Lo más difícil: la gramática.	-Lo más fácil: vocabulario -Lo más difícil: la gramática.	-Lo más fácil: la comprensión oral y escrita -Lo más difícil: la expresión oral.
	Percepción respecto de la relación docente- alumno	Cordial, aunque hay cierto grado de lejanía con algunos estudiantes	Cordial, aunque hay cierto grado de lejanía con algunos estudiantes	Cordial
	Percepción respecto de sus pares	Relación cordial con sus pares; sin embargo, la mayoría de ellos aceptó que al inicio, les costó hacer amigos, debido a su idioma de origen y/o características culturales		

4.3. Características del contexto de enseñanza- aprendizaje

Como se muestra en la tabla 21, hay aspectos muy similares en relación con las sesiones de clase y con el contexto institucional en el interior de cada caso de estudio, principalmente, entre las instituciones A y B. Así, en estas dos instituciones, el tiempo semanal destinado a la enseñanza del castellano como L2 es mínimo (de una a dos horas pedagógicas semanales) durante un (1) año académico o más, según la disposición de la Dirección o la Sub Dirección. Por otro lado, el trabajo con el material autoinstructivo, en la institución C, se lleva a cabo diariamente (entre una y dos 2 horas) durante un (1) año aproximadamente. En términos generales, según las entrevistas realizadas y las competencias identificadas en los estudiantes, el número de horas dedicadas al curso no es suficiente. Ello se debe no solo a la carencia de actividades que propicien la interacción oral, sino, también, porque el tiempo se ve acortado, principalmente, en los centros educativos A Y B (al menos, los diez minutos esenciales), debido a la búsqueda de un espacio disponible.

Por otro lado, el criterio de agrupación de los estudiantes de los dos primeros colegios obedece a la edad u horario de clase, pero principalmente, a la disponibilidad del profesor. En el caso de la institución C, aunque se aplica una evaluación diagnóstica inicial, esta mide el nivel de competencia lingüística alcanzado por los estudiantes, de modo que exista una asociación directa con el enfoque que caracteriza al centro educativo (centrado en la gramática y basado en el aprendizaje de contenidos). Por consiguiente, no existe un análisis previo de las necesidades de los aprendientes desde los enfoques comunicativo e intercultural y, por ende, no hay una clasificación adecuada.

Cabe señalar que el objetivo de las clases de español es el mismo en las tres instituciones, pues presenta una orientación instrumental según la cual se pretende nivelar a los alumnos en un dominio suficiente del castellano a fin de que puedan ingresar, sin problema, a los cursos regulares que se llevan a cabo en esta lengua. En tal sentido, se comprueba nuevamente que no hay un enfoque comunicativo o

pragmático subyacente al curso, pues la lengua no se enseña para interactuar, sino para que los aprendientes comprendan las materias cuya lengua de comunicación es en castellano. La única variante es la de la institución C que, además, pretende el logro de la confianza en el uso del castellano, por lo que contempla, también, una motivación integradora, lo cual es ideal según el modelo socioeducativo de Gardner & Lambert (1972).

Ahora bien, en cuanto al aula de clases, las instituciones A y B no cuentan con un espacio específicamente destinado para el dictado del curso de español como segunda lengua, a diferencia de lo que ocurre en todos los demás cursos, lo que demostraría una subvaloración hacia este apoyo personalizado y hacia la lengua. Además, las aulas que utilizan no están acondicionadas específicamente para este objetivo. Por su parte, el proceso de aprendizaje del castellano, en la institución C, se realiza en el *Learning Center*, al igual que los demás cursos estudiados de manera autónoma. Como se manifestó en las entrevistas realizadas a los estudiantes de las tres instituciones, el espacio físico con el que cuentan es un factor que influye en su motivación y el interés que demuestran hacia la materia. En tal sentido, si no se encuentran cómodos en el lugar asignado- o seleccionado- para desarrollar las sesiones de clase, su percepción en relación con este curso será negativa. Se podría afirmar, entonces, que este representa un elemento esencial para el desarrollo de la competencia intercultural, en la medida en que, según las teorías ambientalistas, el proceso de aculturación requiere la superación del choque cultural, y un alto nivel de motivación y disposición personal. Habría que considerarlo, por consiguiente, como otro factor interviniente en el aprendizaje escolar de una segunda lengua.

En cuanto al contexto institucional, tanto la institución B como la institución A ejecutan estas clases sin obedecer a un currículo previamente planteado ni políticas claramente establecidas, pues el apoyo a los alumnos extranjeros se ofrece o se retira, dependiendo de la decisión de la Dirección o la Sub Dirección, lo que está condicionado, principalmente, por la disponibilidad del docente asignado. Es decir, esta asignatura no es prioritaria para ambas instituciones y está supeditada al cumplimiento

previo de los demás requerimientos correspondientes al plan de estudios oficial. Ello ha llevado que varios estudiantes se hayan visto perjudicados al ser suspendidos de sus clases o al ver reducidas las horas de dedicación al curso de español. Solo en el caso de la institución C, la institución se acoge a un currículo preestablecido, aunque este no haya sido elaborado con ese propósito.

Claramente, las disposiciones institucionales representan un factor importante en la enseñanza escolar de una segunda lengua, elemento que no ha sido analizado en los antecedentes de estudio, pero que, definitivamente, pueden facilitar o limitar la labor docente y, por ende, el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la metodología institucional y la manera como es concebido el proceso de aprender resultan también relevantes, pues, por ejemplo, en la institución C, las actividades interactivas son concebidas como recompensas ante un buen rendimiento académico. Es decir, son consideradas como un fin y no un recurso didáctico que podría, entre otros logros, facilitar la adquisición de una segunda lengua, si tuviera en cuenta cualquiera de las corrientes teóricas actuales acerca de la enseñanza de lenguas adicionales. Tal estrategia, y su correspondiente concepción, parecerían no estar permitiendo el aprendizaje del castellano por parte de los alumnos extranjeros, pues, precisamente, para desarrollar mejor sus habilidades orales, necesitan un mayor contacto con sus compañeros de clase.

Otro aspecto que se ha considerado es la promoción de actividades interculturales, la cual no se efectúa en ninguna de las tres instituciones, en donde solo se llega a difundir un conocimiento sociocultural, y muy superficial, acerca de las principales celebraciones cívicas y la geografía de los lugares turísticos más conocidos del Perú, pero no el desarrollo de destrezas y actitudes interculturales. Ahora bien, habría que cuestionar si tal difusión incentiva, realmente, la formación de una competencia sociocultural o si solo cumple la función de transmitir información que no necesariamente es adquirida por los estudiantes. Como se ha podido observar en los tres casos de estudio, los saberes culturales son bastante limitados en los alumnos extranjeros y, más bien, aquellos conocimientos y referentes que han captado mejor

son los que ellos mismos han experimentado o por los que se han sentido motivados a investigar. De ahí que la aplicación didáctica del Análisis del discurso y de la teoría de la variación (desde el enfoque comunicativo) cobre especial relevancia al brindar posibilidades de aprendizaje relacionadas con contextos socioculturales y muestras de habla auténticas. Además, la aplicación de las estrategias propias del enfoque socio-crítico generaría espacios de cuestionamiento y discusión respecto de distintos aspectos socioculturales.

Tabla 21

Características del contexto de enseñanza- aprendizaje

Sub-categorías	Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Sesiones de clase	Tiempo destinado a la enseñanza del castellano como L2	De 1 a 2 horas pedagógicas semanales, generalmente, durante el primer año de estudios de los alumnos extranjeros		Según el ritmo de cada estudiante
	Criterio de agrupación de los alumnos	Según sus horarios de clase y la disponibilidad de la docente asignada.	Según la edad de los alumnos y la disponibilidad de la docente	No hay
	Objetivos de la clase	Preparar a los estudiantes en el dominio del castellano hasta que alcancen el nivel correspondiente que les permita ingresar a las clases regulares		
Aula de clases	Características del aula	No hay un aula exclusiva dedicada a este fin.		Learning Center
Contexto institucional	Disposiciones institucionales	-No cuenta con un plan de estudios. -Apoyo condicionado a la decisión de Dirección o Subdirección y a la disponibilidad del docente asignado		El avance se basa en los resultados de la evaluación diagnóstica.
	Promoción de desarrollo de competencia intercultural	No se evidencia la inclusión de actividades de este tipo. Sin embargo, sí se observa la celebración de festividades cívicas y de la promoción de viajes en el interior del país.		

4.4. Metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística, pragmática e intercultural

Como se evidencia en la tabla 22, el **método** utilizado en las tres instituciones es, principalmente, tradicional. La única diferencia radicaría en el rol asumido por los alumnos y docente, pues en las instituciones A y B, los recursos de enseñanza-aprendizaje más utilizados son la pizarra y el cuaderno de clase, y los estudiantes demuestran un rol pasivo mientras que el profesor, uno activo. Por otro lado, en la institución C, los estudiantes son los propios responsables de su proceso de aprendizaje a partir del avance del material autoinstructivo, aunque como receptores de la información, y el docente, en tal caso, es el orientador o guía de dicho proceso.

En relación con la **etapa de motivación**, se ha podido comprobar que las tres instituciones hacen uso de algún tipo de actividad inicial, ya sea para generar un clima de confianza a partir de conversaciones realizadas con los alumnos, como la enunciación de los objetivos de la clase, o para realizar ejercicios de recuperación de saberes previos relacionados con el tema que corresponderá desarrollar. Esto ocurre, esencialmente, en la institución B, en donde la docente interactúa con sus estudiantes antes de empezar la clase propiamente dicha, lo que obedece a la teoría de Maslow (1954) que establece que las necesidades personales y motivacionales deben ser atendidas antes de trabajar en las cognitivas. Sin embargo, la institución en donde ello se efectúa en menor medida es la institución A. Consideramos que la aplicación didáctica de la corriente humanista debería incluir, precisamente, actividades que permitan la generación de una atmósfera motivadora, para lo cual sería necesario el planteamiento de estrategias que posibiliten tal objetivo, teniendo en cuenta, sobre todo, los distintos orígenes socioculturales de los estudiantes.

En cuanto a las **estrategias y actividades utilizadas para desarrollar las distintas áreas**, se llegó a la conclusión de que las tres instituciones hacen uso de una enseñanza explícita de la gramática, siendo esta el área que más se refuerza y corrige en las expresiones emitidas por los aprendientes. El vocabulario es un área que

también se toma en cuenta en estos colegios, pero en menor medida. En tal sentido, las actividades planteadas en los tres casos son, principalmente, de resolución cerrada y objetiva, además de resultar, casi en la mayoría de los casos, totalmente descontextualizadas de una realidad sociocultural en particular, lo que resta funcionalidad a tales ejercicios. No se evidencia, tampoco, un seguimiento progresivo a los avances o mejoras presentados por los estudiantes a través, por ejemplo, de la presentación de versiones borradores de los textos que puedan producir, aspecto esencial en el enfoque comunicativo. Por otro lado, las áreas que menos se refuerzan son la comprensión oral, la pronunciación y la interacción oral, a pesar de que esta última es el eje central del enfoque comunicativo. Del mismo modo, no se propicia espacios de intercambio y colaboración, lo que facilitaría el proceso de adquisición de una segunda lengua no solo a partir del desarrollo de una competencia comunicativa, sino de una sociolingüística, pragmática e intercultural a través de la puesta en práctica de habilidades de análisis, resolución de problemas, negociación, toma mutua de decisiones, etc. (Dewey, 1916). No hay, en ese sentido, una aplicación práctica del Interaccionismo Social ni de la teoría de la variación, por lo que los estudiantes no se ejercitan en la adecuación de sus mensajes según el contexto comunicativo en el que los emiten. Además, tampoco se hace uso de estrategias variadas que atiendan a los distintos estilos de aprendizaje de los aprendientes, según la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1998), y es el enfoque tradicional de enseñanza el que impera en los tres centros educativos.. Por otra parte, las estrategias utilizadas no están orientadas a aminorar el impacto del choque cultural y lingüístico de los aprendientes, lo cual haría falta para desarrollar su inteligencia emocional (Goleman, 2006) frente a las nuevas situaciones que deben enfrentar y para fomentar, así, un adecuado clima de clase.

Los **materiales** utilizados no cumplen con los principios de contextualización, integración, concienciación y relevancia que plantean Ezeiza (2007) como componentes esenciales del enfoque comunicativo. Tampoco, incluyen actividades de interacción, expresión oral o comprensión auditiva, que harían posible el desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática, aunque no fueran explícitamente

trabajadas en clase. Por otra parte, en los tres casos, el uso de material inadecuado obedece a que no se encuentran explícitamente dirigidos al grupo de estudiantes en el que son utilizados. Así, por ejemplo, los fascículos utilizados en la institución C no responden a la madurez cognitiva de los aprendientes al no haber sido diseñados para un curso de español como segunda lengua y por estar orientados a alumnos de los primeros grados de primaria. Desde esta perspectiva, habría que analizar también el rol que cumple el material de clase como recurso de enseñanza y cómo es utilizado en este proceso. Para ilustrar esto, en el centro educativo C, la situación didáctica se reduce al uso de los módulos autoinstructivos, por lo que estos deberían cumplir con todos aquellos parámetros requeridos para posibilitar la adquisición de la lengua desde el logro de todas sus habilidades.

Finalmente, cabe señalar que la **evaluación** en los tres casos es progresiva; sin embargo, en las instituciones A y B, no existe una evaluación final de dominio, por lo que las habilidades alcanzadas por los estudiantes no son identificadas de manera objetiva. En el centro educativo C, por su parte, el hecho de que sean los estudiantes mismos quienes se autoevalúen podría generar beneficios para el desarrollo de habilidades y actitudes de autonomía, organización y responsabilidad. No obstante, también podría provocar dificultades, pues el espacio en donde este procedimiento se lleva a cabo suele estar congestionado por otros alumnos que están realizando la misma labor, lo que representa un elemento desmotivador y, además, una pérdida de tiempo valioso, que podría utilizarse en la realización de otras actividades. En una metodología como la que se efectúa en este colegio, habría que considerar este proceso y el modo en que se ejecuta como un factor que podría generar actitudes desalentadoras en los estudiantes.

Por otra parte, tanto en la institución B como en la institución C, estas clases no son evaluadas como parte del puntaje de rendimiento académico de los aprendientes, lo cual podría entenderse como una desvaloración del curso a nivel institucional, considerado no como tal, sino como un apoyo complementario a los alumnos extranjeros en el logro del dominio del idioma. Asimismo, es importante recalcar que en

ningún caso existe una evaluación de la competencia comunicativa propiamente dicha, sino de ciertos aspectos gramaticales o léxicos que han sido enseñados de manera explícita. Tampoco se evalúa la interacción oral que incluiría aspectos relacionados con la sociolingüística y la pragmática. De igual modo, no se toma en cuenta, en la evaluación, la competencia intercultural ni aspectos relacionados con saberes y referentes socioculturales, ya sea como contenido o como instrumento para la valoración de otras capacidades.

Respecto de este último punto, es importante señalar que las metodologías actuales que son fruto de corrientes teóricas aplicadas a la didáctica de segundas lenguas no incluyen, propiamente, la competencia intercultural como un eje que debe ser trabajado en clase. Tal incorporación favorecería la superación del choque lingüístico y cultural inicial. Tampoco, existen estrategias claras orientadas hacia ese sentido. De hecho, el estudio de Méndez (2012) brinda algunos aportes relacionados con el desarrollo de esta competencia en aulas donde estudian alumnos con distintos orígenes socioculturales; no obstante, el nivel trabajado es el de Educación Superior y lo hace desde las distintas variables académicas que pueden intervenir en ello, mas no en el aprendizaje de una segunda lengua. Haría falta, entonces, el planteamiento de estrategias orientadas en ese sentido a fin de engarzar, de alguna manera, el enfoque comunicativo y el enfoque socio-crítico, aplicados a la enseñanza de una segunda lengua, con la formación de habilidades interculturales. Además, a pesar de que algunos principios constructivistas e interculturales propios de la Educación Intercultural Bilingüe podrían incorporarse en modelos pedagógicos como los que hemos analizado (distanciamiento y relativización cultural, asimilación y cuestionamiento de saberes culturales, percepción de diferencias culturales, apertura, tolerancia y empatía, etc.), dicho enfoque no está orientado a atender realidades como estas. Ello se debe a que su diseño y aplicación se lleva a cabo en comunidades de lenguas minoritarias, situación que es totalmente distinta a los casos estudiados.

Tabla 22

Metodología de la enseñanza del castellano como L2

Subcategorías	Institución A	Institución B	Institución C
Método de enseñanza	Expositivo y tradicional		Centrado en la gramática
Actividades de motivación	Lectura ocasional de los textos realizados por los mismos alumnos a fin de reconocer conceptos gramaticales	-Conversaciones con los alumnos -Uso de imágenes, textos breves, dinámicas y preguntas acerca de la sesión anterior	-Enunciación inicial del objetivo y un ejemplo aplicativo del valor moral que se aprenderá en la unidad correspondiente
Estrategias de enseñanza en las distintas áreas	Gramática (80%), vocabulario (30%) y comprensión escrita (30%)	Gramática (80%), expresión oral (40%) y el vocabulario (30%)	Gramática (100%) y vocabulario (100%)
Áreas prioritarias	Tanto la gramática como el vocabulario son enseñados de manera explícita.	Tanto la gramática como el vocabulario son enseñados de manera explícita.	Tanto la gramática como el vocabulario son enseñados de manera explícita.
Estrategias para desarrollar la competencia sociolingüística, pragmática e intercultural	No se evidenció el desarrollo de estas competencias en, prácticamente, la totalidad de las sesiones observadas.		
Retroalimentación y manejo del error	Expresiones orales: repeticiones Expresiones escritas: corrección puntual de errores gramaticales y de ortografía	Expresiones orales: repeticiones Expresiones escritas: corrección de errores gramaticales	Los alumnos realizan sus propias correcciones a partir del libro guía.
Recursos y materiales utilizados	Pizarra, cuaderno, textos o lecturas	Pizarra, cuaderno, fichas de trabajo, imágenes o fotos, y el libro de ejercicios	Los únicos materiales utilizados son los fascículos o <i>pases</i> .
Criterios de evaluación	- Prioriza las estructuras gramaticales. -Es continua, pero no hay una evaluación final de dominio. -El puntaje obtenido se promedia con el correspondiente al curso regular del área.	Es formativa y continua, aunque no contempla una calificación cuantitativa que influya en su rendimiento académico.	Es autónoma y progresiva. Los puntajes obtenidos no influyen en su rendimiento académico.

En suma, existen cuestiones bastante similares en las tres instituciones educativas que están relacionadas con la metodología utilizada en la enseñanza escolar del castellano como segunda lengua. Como se ha podido comprobar, no es posible tipificarla en alguna de las corrientes o métodos didácticos presentados en el marco teórico o en los antecedentes de estudio, puesto que estos no han contemplado todas las circunstancias que intervienen en la manera como se está efectuando la enseñanza escolar en algunas de las instituciones privadas de nuestro país. Así, la metodología utilizada es, principalmente, intuitiva y circunstancial, y no incluye aspectos interculturales, a pesar de que las tres instituciones cuentan con todas las facilidades para ello: un entorno sociocultural que favorece el acceso a muestras de habla auténtica, y el hecho de que la mayoría de los estudiantes y docentes sean hispanohablantes nativos. Posiblemente, un enfoque didáctico orientado a la Instrucción basada en contenidos podría facilitar la situación de “aculturación” (Schumann, 1978) y/o “desnativización” (Andersen, 1983) de los aprendientes, a partir de un modelo pedagógico equivalente al de la Inmersión Total y, de este modo, lograr su aculturación, y aminorar el natural choque lingüístico y cultural a los que se han visto expuestos, o, incluso, lograr el mantenimiento de ambas lenguas a fin de evitar la aparente pérdida de su identidad sociocultural. Sin embargo, la realidad es distinta, pues, como se ha corroborado a lo largo del presente trabajo de investigación, las instituciones no favorecen esta situación y, más bien, la limitan totalmente. En efecto, la lengua oficial del colegio es extranjera (inglés o francés, dado el caso), por lo que los estudiantes no hispanohablantes pueden interactuar con sus compañeros de clase o docentes, pues todos dominan a la perfección dicho idioma, y no se ven en la necesidad de aprender el castellano a partir de su uso. En este contexto, el castellano es subvalorado y solo utilizado en circunstancias específicas y en materias de estudio predeterminadas. Además, el hecho de que, durante un tiempo determinado, la asistencia a los cursos que utilizan el castellano como lengua de comunicación sea voluntaria para estos alumnos y que la calificación deba ser personalizada hace que no sientan obligaciones académicas y que no se esfuercen lo suficiente por lograr un dominio aceptable que les permitiría comunicarse con los demás.

4.5. Competencia lingüística

Como se aprecia en la tabla 23, la institución C es la que presenta mayores problemas en relación con la competencia lingüística de sus estudiantes, pues tan solo el 50% puede expresarse en castellano y, aun así, estos presentan problemas en el uso de conectores y en el dominio del léxico. Ello coincide con la metodología empleada por el centro educativo en el que se privilegia el aprendizaje autónomo basado en la lectura de aspectos gramaticales y léxicos, y la resolución de ejercicios de respuesta cerrada, y no se da cabida alguna a la interacción o producción. Ahora bien, si bien los estudiantes de las instituciones A y B pueden hacer uso de expresiones sencillas, se ha podido comprobar que sus emisiones aún son bastante limitadas, y se caracterizan por un léxico pobre y el poco uso de conectores lógicos.

Así, se justificaría que la enseñanza explícita de la gramática y del léxico no garantiza, de ninguna manera, la adquisición adecuada de los principios que rigen el funcionamiento de una lengua. Además, se comprueba que la competencia lingüística debería ser desarrollada de modo funcional en conjunto con las otras habilidades que hacen posible la formación de una competencia comunicativa, la cual está directamente vinculada con un contexto sociocultural determinado (Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, 2001 y Song, 2011). Además, se corroboró que no basta con el desarrollo de la competencia lingüística para el éxito en el proceso comunicativo. Incluso, los aprendientes con cierto dominio de estructuras gramaticales y con un dominio de léxico adecuado, tuvieron problemas en el momento de interactuar, sobre todo, en aspectos relacionados con la construcción del discurso y su variación según el contexto sociocultural en donde se lleva a cabo tal interacción. No obstante, sí resulta necesaria para adquirir las destrezas pragmáticas y sociolingüísticas, lo cual se corroboró en la institución C, centro que presentar mayores deficiencias que los demás en relación con las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática de sus estudiantes.

En suma, no se ha evidenciado un proceso de adquisición de una segunda lengua, tal como lo entiende Krashen (1981), a pesar del contexto hispano en el que se desenvuelven los estudiantes extranjeros, pero con el cual, paradójicamente, mantienen una distancia evidente. Por otra parte, el aprendizaje formal de la lengua no ha garantizado, tampoco, su dominio suficiente.

Tabla 23

Competencia lingüística alcanzada por los alumnos

Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Uso de expresiones sencillas	La mayoría de alumnos hace uso de expresiones sencillas sin mayor problema.		Solo el 50% de los estudiantes hace uso de expresiones sencillas sin demostrar dificultad. El resto no puede comunicarse en castellano y 3 de ellos optaron por hablar solo en inglés.
Dominio de léxico	Muy limitado		
Uso de conectores	El 80% de los alumnos	El 50% de los alumnos	El 30% de los alumnos

4.6. Competencia sociolingüística

Como se muestra en la tabla 24, la competencia sociolingüística por parte de los alumnos de los tres casos de estudio es casi nula, pues no utilizan fórmulas de cortesía en sus expresiones (a excepción de saludos y despedidas en las instituciones A y B) y ningún estudiante utiliza frases hechas o variación de registro en la emisión de sus expresiones. Según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001), esta competencia es una habilidad fundamental que los aprendientes de una

segunda lengua deben poseer para alcanzar la competencia comunicativa. De ahí que se encuentre estrechamente ligada a la lingüística, pues hay una relación directa entre lengua y cultura, y una no podría subsistir sin la otra (Vez, 2000). Evidentemente, si no han adquirido una adecuada competencia sociolingüística, la comunicación que los alumnos establezcan con nativos hispanohablantes no tendrá éxito en la medida en que no obedezcan las normas o principios que rigen nuestra cultura y, en consecuencia, nuestros hábitos y modos de comportamiento frente a los demás. De ahí que se puede afirmar que las tres instituciones no están tomando en cuenta los enfoques teóricos relacionados con esta competencia como la teoría de la variación y el Interaccionismo Social, que, precisamente, abogan por la generación de estrategias y recursos para enfrentar una situación comunicativa en cualquier contexto.

Tabla 24

Competencia sociolingüística alcanzada por los alumnos

Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Fórmulas de cortesía	La mayor parte de los estudiantes no utiliza fórmulas de cortesía en sus expresiones. Sin embargo, todos son capaces de emitir expresiones relativas a saludos y despedidas.		La mayor parte de los estudiantes no utiliza fórmulas de cortesía ni expresiones de saludo en sus expresiones.
Uso de frases hechas y variación de registro	Ningún alumno hizo uso de frases hechas o de variación de registro en sus expresiones		

4.7. Competencia pragmática

Como se muestra en la tabla 25, en los tres casos de estudio, la competencia pragmática de los estudiantes es muy limitada o nula; sin embargo, la institución que presenta mayores dificultades al respecto es la institución C, dado que solo el 50% de los alumnos pueden lograr comunicaciones efectivas y, únicamente, el 30% ha

adquirido la capacidad de comprender presuposiciones y sobreentendidos. Evidentemente, en cuanto a las técnicas para iniciar, mantener o concluir una conversación y la atenuación en la fuerza de sus expresiones, en los tres casos de estudio, se demostró que los aprendientes no poseen ninguna capacidad para aplicar con éxito estas destrezas que les permitirían lograr una comunicación más eficaz. Así, estos alumnos aún se encuentran en un nivel “literal” de comprensión y- más aún- de producción de enunciados. Por tanto, no toman en cuenta los factores contextuales que establecen los parámetros de la negociación de significado en una interacción (Sánchez y Santos, 2004); de ahí que sus actos de habla sean, mayormente, “muy directos”, lo que influye de manera negativa en la percepción de sus interlocutores. De este modo, los aprendientes de las tres instituciones estudiadas no cuentan con las estrategias necesarias para poner en práctica los esquemas de transacción e interacción que rigen en nuestro entorno sociocultural, precisamente, porque no han sido lo suficientemente expuestos a tales principios (M. García, 2005). Ello se explica por el hecho de que estos centros educativos no tomen en cuenta los enfoques teóricos de la Pragmática aplicada a la enseñanza de segundas lenguas (Análisis del discurso y la teoría de los Actos de habla). Tales enfoques fomentan el planteamiento de estrategias para la adecuación de los mensajes según los factores contextuales en los que están insertos, teniendo en cuenta también los aspectos extralingüísticos.

Tabla 25

Competencia pragmática alcanzada por los alumnos

Subcompetencia	Subcategorías	Institución A	Institución B	Institución C
Competencia discursiva	Intención comunicativa	El 80% de los alumnos cumplió su intención comunicativa.		Solo el 50% de los estudiantes logró cumplir su objetivo comunicativo.
	Estrategias de cooperación	El 7% aplicó alguna estrategia.	El 10% aplicó alguna estrategia.	El 20% utilizó alguna estrategia.
	Atenuación en la fuerza de sus expresiones	No se evidencia la aplicación de ninguna estrategia que permita atenuar la fuerza de las expresiones emitidas por los alumnos.		
Competencia funcional	Técnicas para iniciar, mantener o concluir una conversación	No se evidencian técnicas para iniciar, mantener o concluir una conversación, pues esta suele iniciar o finalizar de manera abrupta.		
	Estrategias para superar fallos	La mayor parte de estudiantes hicieron uso de alguna estrategia para superar fallos en la expresión o comprensión y la más utilizada fue la de solicitar el apoyo del interlocutor.		
	Comprensión de presuposiciones y sobreentendidos	El 60% de los estudiantes comprendió presuposiciones y sobreentendidos	El 40% de los alumnos comprendió presuposiciones y sobreentendidos	Solo el 30% de los alumnos comprendió presuposiciones y sobreentendidos

4.8. Competencia intercultural

Como se aprecia en la tabla 26, en relación con los **saberes y comportamientos socioculturales**, los estudiantes de las tres instituciones poseen un escaso o nulo conocimiento acerca de las festividades, costumbres y hábitos en el Perú. Sin embargo, han podido asimilar algunos aspectos de la geografía e historia de nuestro país. Como se mencionó con anterioridad, habría que reflexionar acerca de la suficiencia de estos datos para desarrollar una competencia intercultural, así como la manera en que estos son adquiridos, pues, según las entrevistas realizadas a los estudiantes, los conocimientos que poseen se deben, principalmente, a diversas

situaciones positivas que ellos mismos han experimentado o escuchado de fuentes cercanas. Tal resultado podría posibilitar el planteamiento de estrategias en propuestas didácticas relacionadas con el enfoque socio- crítico, la enseñanza basada en tareas o, en general, con cualquier metodología de enseñanza de segundas lenguas que permita la apropiación y análisis de saberes y conductas interculturales.

En cuanto a los **referentes culturales**, en las tres instituciones educativas, se evidenció que la comida típica peruana es el referente principal y, en un segundo lugar, la geografía; ambos vinculados, nuevamente, a experiencias personales. Entonces, se observa una adquisición adecuada de saberes y referentes socioculturales que les permitiría apreciar, en cierta medida, algunos aspectos vinculados con nuestra idiosincrasia. Sin embargo, haría falta, según Bertocchini y Constanzo (2008), González et al. (2010), así como el Instituto Cervantes (2006), considerar aquellas habilidades que llevan a la formación de juicios, opiniones, percepciones y actitudes respecto de los contenidos socioculturales ya aprehendidos por ellos.

En cuanto a la **percepción acerca de nuestro entorno**, casi la totalidad de los alumnos manifestó una apreciación positiva respecto de la comida peruana y, en dos de los casos (instituciones A y B), un rechazo hacia el tráfico en las calles y el irrespeto a las leyes, que es el común denominador de la impresión manifestada por los extranjeros que residen en nuestro país. En relación con la personalidad de los peruanos, en los tres colegios, los estudiantes evidenciaron una percepción positiva hacia su amabilidad y gentileza; sin embargo, también indicaron que la agresión e irrespeto de algunas personas nativas de nuestro país es un factor negativo que influye en su apreciación. En líneas generales, se evidenció una gran diferencia con respecto a la apreciación general de los estudiantes de la institución C frente a las instituciones A y B, ya que mientras que, en la primera, el 80% de los estudiantes presenta una percepción actual positiva, en las demás, sobresale una percepción negativa o neutra respecto de nuestro entorno. Los resultados se relacionan con la cabida que los directivos otorgan a la enseñanza del español, pues en la institución C, se observa la presencia de un plan de estudios destinado a tal propósito que, si bien no incluye

contenidos socioculturales, busca la integración de los alumnos con sus compañeros de clase a partir de actividades sociales, aspecto muy importante en la didáctica de segundas lenguas, según A. García (1995), Martín (2004) y Peregoy & Boyle (2005). Además, en este centro educativo, prima la enseñanza cristiana, en la que se propicia la formación de valores como la tolerancia, el respeto mutuo, la comprensión, la cooperación, etc., los cuales representan actitudes necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural. Cabe señalar que las percepciones negativas que los estudiantes presentan generan un choque lingüístico y cultural, debido, precisamente, a que no ha habido un proceso de aculturación o desnativización de los aprendientes. Particularmente, en el caso de la institución C, se observa un esfuerzo por parte del centro educativo en lograr una aculturación por parte de los estudiantes, a pesar de que esta no está incluida como parte del aprendizaje del castellano. Los resultados indican, ciertamente, que estos estudiantes son los que han logrado desarrollar más habilidades interculturales, aunque ello no ha contribuido a mejorar su dominio del castellano.

En cuanto a la **percepción acerca de su propia cultura**, esta es, mayormente, positiva o neutra; no obstante, la institución C es la institución donde esta apreciación positiva solo alcanza al 50% del alumnado. De esta manera, los estudiantes siguen manteniendo su identidad, requisito indispensable para que puedan desarrollar su entendimiento y conocimiento de las otras culturas con la finalidad de discutir sus diferencias y negociar un punto medio que ambas partes puedan aceptar. En otras palabras, se hace necesaria la valoración de la propia cultura para generar, de manera adecuada, la competencia intercultural que les permitirá una interacción fluida y eficaz con miembros de otras culturas (Byram y Flemings, 1998).

Con referencia a la **identificación y cuestionamiento de prejuicios**, la minoría de los estudiantes (el 30% en los centros educativos A y B, y el 20% en la institución C) ha presenciado casos de discriminación; incluso, algunos de ellos manifestaron que en el centro educativo han observado o experimentado situaciones de marginación. De ahí que se pueda afirmar que, aunque en menor medida, tales circunstancias podrían- y

deberían- propiciar la aplicación de un modelo análogo a la Educación Intercultural Bilingüe que, precisamente, se orienta a combatir ese tipo de coyunturas. Por otro lado, la mayoría comprendió el caso presentado de Rosa Parks y estuvo de acuerdo con su actitud. Por otro lado, si bien se evidenció actitudes de empatía y tolerancia, aún se observa cierto distanciamiento entre la propia cultura y la peruana, lo que origina conductas de rechazo hacia ciertas costumbres o hábitos. La puesta en práctica de conductas interculturales que permitan superar todo tipo de estrés cultural, así como actitudes negativas tales como la generación de estereotipos, prejuicios culturales, la intolerancia, etc. representa una etapa avanzada orientada al logro de una competencia intercultural, por lo cual tales comportamientos no se vieron manifestados en la dinámica realizada con los estudiantes. Además, se corroboró que tales sentimientos son el resultado, en muchos casos, de experiencias negativas que los mismos aprendientes han presenciado, lo cual dificulta la superación del evidente choque que ellos han experimentado. Esto se ve agravado, pues no hay un proceso de aculturación o desnativización que la escuela, en todo caso, podría posibilitar.

Finalmente, en los tres centros de estudio, la mayoría de alumnos suele realizar **intercambios sociales con personas de distinto origen sociocultural**; sin embargo, utilizan, principalmente, su lengua materna como medio de comunicación. Por otro lado, aquellos que experimentaron un mayor choque lingüístico y/o cultural retrasaron el establecimiento de interacciones con sus pares. En ese sentido, habría una relación directa entre este desajuste y el logro de la competencia comunicativa, dado que las situaciones comunicativas no se ven facilitadas. De hecho, este sería un gran aporte para las teorías ambientalistas relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas, dado que, a partir de próximas investigaciones, podría confirmarse la existencia de una vinculación directa entre el aprendizaje de un idioma y la formación de una competencia intercultural.

Tabla 26

Competencia intercultural alcanzada por los alumnos

Sub-Categorías	Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C	
Saberes socioculturales	Costumbres y hábitos	Los alumnos no presentan, prácticamente, ningún conocimiento acerca de las costumbres y hábitos de los peruanos. De hecho, consideran a la comida típica como una costumbre muy conocida por ellos.			
	Festividades	Existe un conocimiento nulo acerca de las festividades propias del Perú y Latinoamérica.			
Referentes culturales		El referente cultural más conocido y apreciado por los alumnos es la comida típica del Perú, y en un segundo lugar, la geografía de nuestro país.			
Actitudes y habilidades interculturales	Percepción sobre el entorno inmediato	Hábitos de los peruanos Positiva: Tipos de comida Neutra: Horario de comida y de clases Negativa: Tráfico y ruido en las calles	Hábitos de los peruanos Positiva: Tipos de comida Neutra: Horario de comida Negativa: Irrespeto a las leyes y el tráfico	Hábitos de los peruanos Positiva: Tipos de comida y lugares Neutra: Trato cercano de los peruanos Negativa: Pobreza	
		Personalidad de los peruanos Positiva: Amabilidad y calidez Negativa: Agresión	Personalidad de los peruanos Positiva: Gentileza y calidez Negativa: Irrespeto	Personalidad de los peruanos Positiva: Amabilidad Negativa: Peligrosidad e intromisión	
		Respecto del colegio Positiva, debido al espacio físico y a los compañeros de clase	Respecto del colegio Positiva, debido al espacio físico y a los compañeros de clase.	Respecto del colegio Positiva en un 60%	
		Percepción actual hacia nuestro entorno El 60% presenta una percepción negativa	Percepción actual hacia nuestro entorno El 40% de los estudiantes presenta una percepción negativa, mientras que el 30% mantiene una apreciación neutra.	Percepción actual hacia nuestro entorno El 80% de los alumnos presenta una percepción positiva	
		Percepción sobre su propia cultura	Percepción positiva: 60% 40%	Percepción neutra:	Percepción positiva: 50% Percepción neutra: 50%
	Identificación y cuestionamiento de prejuicios	Solo el 30% de los alumnos ha podido identificar casos de discriminación y prejuicios.	Solo el 20% de los alumnos ha podido identificar casos de discriminación y prejuicios.		
	Regulación de factores afectivos	Casi la totalidad de los alumnos no ha podido adaptarse a nuestro contexto.	Casi la totalidad de los estudiantes se ha adaptado a nuestro entorno.		

	Asimilación de saberes culturales	El saber más asimilado es la geografía de nuestro país.	El saber más asimilado es la historia de nuestro país.	El saber cultural más asimilado es la historia y gastronomía de nuestro país.
	Empatía, tolerancia, distanciamiento, relativización, mediación	La mayor parte de los alumnos presentan actitudes de empatía y tolerancia. Sin embargo, aún se evidencia distanciamiento respecto de los hábitos y costumbres peruanos.		
	Intercambios sociales con personas de distinto origen sociocultural	Es frecuente, pero, mayormente, utilizan su lengua materna para comunicarse con sus interlocutores, y hacen uso del castellano solo en los casos en que no puedan ser comprendidos.		

En conclusión, el hecho de que los aprendientes solo hayan adquirido algunos conocimientos relacionados con saberes y referentes culturales, mas no actitudes que harían posible relacionarse efectivamente con personas de distinto origen, refleja que tal componente no se está considerando en el contexto institucional ni en las sesiones de clase destinadas a la adquisición del castellano como segunda lengua. Esta se concibe, más bien, como un aprendizaje de reglas gramaticales y de un léxico básico, lo cual conformaría, solo en parte, una competencia lingüística sin tomar en cuenta los factores propios de la interacción (aspecto pragmático) ni los principios que rigen el contexto de comunicación (aspecto sociolingüístico). Estos elementos que resultan indesligables del aprendizaje de una lengua según el enfoque comunicativo y el enfoque socio- crítico, aplicado a la enseñanza de una segunda lengua. Además, la formación de una competencia intercultural permitiría evitar o superar con mayor rapidez el choque cultural y lingüístico que los estudiantes extranjeros experimentan, por lo que las posibles interacciones que establezcan con los nativos hispanohablantes no se verían retrasadas.

Entonces, se infiere que las tres instituciones estudiadas no están preparando a sus alumnos extranjeros para su inserción en un contexto hispanohablante al no considerar, particularmente, las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural como componentes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua.

4.9. Integración de los resultados

A lo largo del presente trabajo, se ha comprobado que el proceso de enseñanza-aprendizaje incluye diversos factores que intervienen en la generación de condiciones adecuadas para el éxito en la adquisición del castellano por parte de los estudiantes. No obstante, considerando el contexto formal de enseñanza, hay dos elementos centrales que incluyen todos estos aspectos y variables: a) las preconcepciones y percepciones, tanto de los directivos, docentes y estudiantes, respecto de la enseñanza- aprendizaje de la lengua, del contexto y de los demás actores de la situación didáctica y b) la actuación, ya sea gestora, pedagógica o académica. Así, hemos corroborado que las **preconcepciones y percepciones** de los directivos respecto de la didáctica de una segunda lengua, específicamente, del castellano intervienen en su **gestión y en las disposiciones** que ejecuten en relación con este tema. Así, en los tres casos de estudio, los directores consideraron la necesidad de enseñar el castellano para que los estudiantes se incorporen, posteriormente, en sus asignaturas regulares, las cuales son dictadas en español y que se encuentran en el interior del plan de estudios. Existe, en tal sentido, una orientación práctica e inmediata que se le pretende conceder a este curso, percibido, por tal motivo, como un “apoyo” para los aprendientes extranjeros, el cual, como se comprobó en las entrevistas efectuadas, muchas veces, es exigido por los mismos padres de familia. Por ello, se demostró que los directivos no valoran este proceso (dadas las características de la institución, priorizan las otras asignaturas y el plan de estudios internacional), por lo que no establecen disposiciones institucionales claras que garanticen la asignación de docentes capacitados y con carga horaria libre para asumir tal labor. Tampoco, plantean con precisión cuáles los criterios de agrupación de los estudiantes, cómo debe ser el plan de estudios que asegurará el aprendizaje del idioma y que contemple el número de horas apropiadas según los objetivos perseguidos, la presencia de recursos materiales suficientes y pertinentes al contexto sociocultural y la disponibilidad de espacios físicos y adecuados. Igualmente, no propician actividades institucionales que permitan integrar las diversas culturas que coexisten en el centro educativo, y que faciliten la formación de saberes y habilidades interculturales.

Ahora bien, frente a las disposiciones institucionales, los docentes que asumen la labor de enseñanza del castellano poco pueden hacer para contrarrestar las limitaciones evidenciadas. No obstante, ellos también poseen preconcepciones respecto de sus estudiantes y de cómo debe efectuarse la enseñanza de una segunda lengua, los cuales influyen, necesariamente, en su **actuación pedagógica**. Así, como se mencionó con anterioridad, el hecho de que los docentes mantengan ciertos prejuicios acerca del rol que deben asumir los estudiantes (por ejemplo, el de no cuestionar) origina una apreciación negativa respecto de aquellos que empiezan a cuestionar los temas o la metodología empleada en clase, como se manifestó en la institución B. Del mismo modo, los estereotipos que puedan presentar, basados en sus experiencias previas, como el caso de la predisposición negativa de la docente de la institución B hacia los estudiantes de nivel secundaria o de la profesora de la institución A en relación con sus alumnas mujeres, origina, también, un diferente trato hacia ellos y la generación de actitudes que podrían perjudicar el clima de clase.

Como señala Williams y Burden (1999), este último es, precisamente, una variable de suma importancia en cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que provee las condiciones adecuadas para motivar, o desmotivar, a los aprendientes, aspecto socioeducativo mencionado por Gardner & Lambert (1972). Así, todo lo anteriormente mencionado influye en el **nivel de motivación** que alcance el estudiante. Es decir, las preconcepciones y prejuicios de los docentes y directivos, manifestadas mediante actuaciones reales y evidentes, son transmitidas a los estudiantes, lo cual influye, definitivamente, en sus actitudes y, también, en sus propias percepciones, como el caso de los aprendientes de la institución B que manifestaron su molestia frente a la falta de disponibilidad de un aula destinada a sus clases de español o en el caso de los estudiantes de la institución C que mostraron inconformidad frente al método institucional.

Además, resulta innegable que los aprendientes de una segunda lengua como es el castellano no son un “tabula rasa” sin conocimientos previos o sin nociones

generales (verdaderas o no) acerca del nuevo entorno sociocultural en el que habita. Como se ha podido comprobar en esta investigación, los estudiantes, también, evidencian estereotipos acerca de cómo debe ser la educación formal y, del mismo modo, preconcepciones y percepciones positivas, neutras o negativas en relación con los peruanos, su colegio y su nuevo entorno sociocultural, todo lo cual resulta ser un condicionante en el grado de involucramiento que asuma en su aprendizaje del idioma, como demostró Djandue (2012). No obstante, tales apreciaciones son totalmente modificables, pues están influidas por la manera como la lengua sea valorada en la institución (reflejada en las condiciones institucionales para su enseñanza), así como por las interacciones que establecen con sus pares y con sus profesores, quienes suelen ser los referentes más cercanos para ellos. Así, el quehacer pedagógico de sus docentes interviene en sus percepciones, en particular, el del profesor de español (y de las otras materias dictadas en esta lengua), pues es, precisamente, él quien le transmite, consciente o inconscientemente, sus creencias acerca de la lengua y su cultura, además de la valoración respecto de ciertas habilidades comunicativas frente a otras. Tal es el caso de la profesora de la institución B, quien concibe la expresión escrita como una actividad poco importante e, incluso, tediosa, percepción que, como se comprobó en los hallazgos, fue transmitida a los estudiantes e impactó negativamente en su adquisición de destrezas de expresión escrita. Por otro lado, el entorno escolar también favorece en este proceso. De ahí, que en la institución C se evidencie un mayor porcentaje de estudiantes con una percepción positiva del Perú y sus habitantes, pues este colegio, de naturaleza cristiana, pese a que no incorpora expresamente aspectos interculturales en los planes de estudio, propicia actividades de integración entre los estudiantes, lo que favorece un intercambio intercultural y, por ende, una mejor adaptación al medio. Además, las vivencias que los estudiantes experimentan en su nuevo contexto sociocultural y las relaciones con su entorno influyen, también, en su disposición respecto del aprendizaje de la lengua y propician una mayor frecuencia de exposición al castellano y las condiciones necesarias para practicar la lengua. Es por ello que podemos afirmar que en la medida en que los estudiantes logren evitar o aminorar el choque cultural y que puedan integrarse pronto en el nuevo medio sociocultural, a partir de la generación de una motivación,

principalmente, integradora (Gardner & Lambert, 1972) mostrarán una mayor disposición a interactuar con sus pares, lo cual favorecerá la adquisición del castellano.

Por todo lo anteriormente señalado, se puede afirmar que las percepciones y preconcepciones de los actores de la situación de enseñanza- aprendizaje intervienen en su actuar. Ello influye en la generación de un clima de clase e institucional adecuados y, progresivamente, en el nivel y tipo de motivación que logren los aprendientes y, por ende, en las **interacciones que establezca con sus pares y su entorno**. Estas últimas representan valiosas oportunidades de exposición a la lengua meta de estudio y a la interiorización de las normas lingüísticas y de ciertos aspectos socioculturales que, posiblemente, la situación didáctica no podrá proporcionar en su totalidad (véase figura 49). En los hallazgos, hemos identificado que si bien un porcentaje considerable de estudiantes (80%) manifestó una alta motivación para aprender el idioma, esta se caracterizó por ser, esencialmente, instrumental. En tal sentido, la mayor parte de los aprendientes no estaban interesados en integrarse en su nuevo contexto sociocultural, sino en aprender la lengua para conseguir mejores oportunidades académicas o profesionales o para establecer interacciones que les permitan lograr sus objetivos comunicativos sin que ello implique un mayor esfuerzo de su parte que el que le exige el curso de español. A pesar de esto, no se observó una voluntad en aprender el idioma ni en buscar oportunidades para ampliar su dominio del castellano. Así, se evidenció la ausencia de una iniciativa propia para interactuar con el medio o con nativos hispanohablantes que no pertenezcan a su círculo de amigos. Además, tal interacción se producía, principalmente, en su lengua materna. Esta falta de voluntad se vincula con sus percepciones respecto del entorno y la carencia de un clima de clase que propicie el interés y la curiosidad en establecer contacto con su nuevo contexto sociocultural.

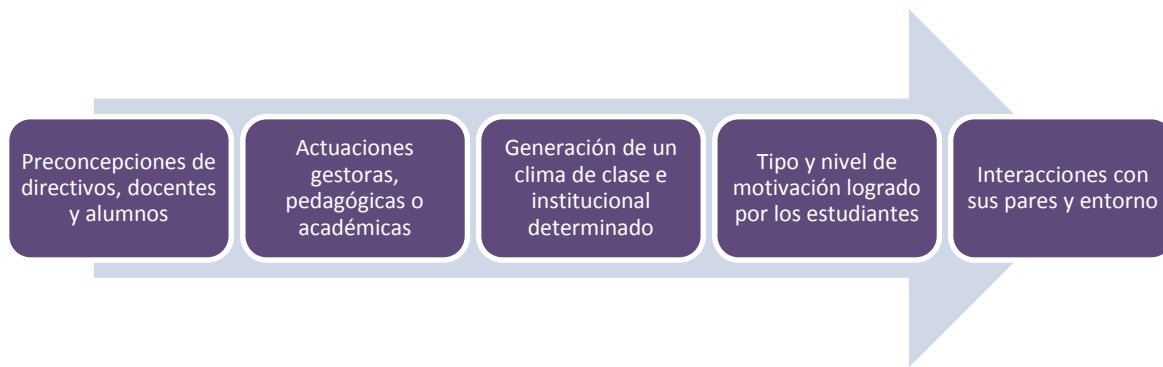


Figura 49. Relación entre preconcepciones, actuaciones, motivación e interacciones con sus pares y entorno

Resulta indudable que la efectividad de las interrelaciones que los estudiantes mantengan con sus compañeros y su entorno no depende únicamente de su motivación e interés. Definitivamente, resulta necesario, también, considerar las variables propiamente metodológicas y académicas que conciernen al quehacer pedagógico y a la adquisición de todas aquellas herramientas que son necesarias para el éxito de las diversas situaciones comunicativas que enfrentarán los aprendientes, objetivo primordial del enfoque comunicativo. Al respecto, en el presente estudio, hemos comprobado que las interacciones que los estudiantes establecen no son efectivas y resultan ser bastante limitadas no solo por la carencia de recursos léxicos o gramaticales suficientes, sino por la ausencia de elementos sociolingüísticos y pragmáticos. Evidentemente, tal situación se ve agravada en aquellos casos en los que los estudiantes no han superado aún el choque cultural y no han podido integrarse eficazmente a su nuevo entorno, por lo que, de todos modos, este aspecto vinculado a la formación de una **competencia intercultural** es una variable fundamental para el logro de la competencia comunicativa, como afirman Byram y Fleming (1998), y B. Muñoz (2002), pero no es la única.

Así, la **metodología didáctica**, la cual, a su vez, se encuentra enmarcada en las disposiciones institucionales y en las preconcepciones del docente, interviene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes según la priorización de ciertas áreas sobre

otras, los procedimientos pedagógicos empleados, el tipo de actividades que realicen los estudiantes y el rol que asuman tanto ellos como el profesor. En las tres instituciones, primó un método tradicional, la inclusión de actividades de resolución cerrada y una excesiva atención a cuestiones gramaticales y léxicas sin una adecuada contextualización que garantice la comprensión de la funcionalidad de los contenidos trabajados (no aludimos a los términos “habilidades”, “destrezas” o “actitudes”, pues no se evidenció una secuencia pedagógica fundamentada en competencias, sino, más bien, en contenidos u objetivos). Tampoco, se propició el planteamiento de actividades que garanticen un acceso frecuente a muestras auténticas de habla y a la práctica interactiva en un entorno sociocultural determinado. Además, los ejercicios de comprensión lectora que se propusieron se basaron en el presupuesto de que comprender es sinónimo de captar información literal o inferencial, en vez de aquel que está enmarcado en el enfoque comunicativo, el cual implica construir el significado de los textos y reflexionar críticamente acerca de la información leída.

Por tal razón, la **competencia lingüística** lograda por los estudiantes, en términos generales, es deficiente, pues carecen de recursos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos y ortoépicas que les permitan comunicarse. Además, debido a la descontextualización de las actividades y a la poca inclusión de elementos socioculturales, y, como ya se señaló, a su escaso dominio lingüístico, los aprendientes tampoco han logrado adquirir las **competencias sociolingüística y pragmática** que garanticen el éxito de sus interrelaciones con hispanohablantes. Entonces, se podría concluir que las cuatro competencias: lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural posibilitan la formación de una competencia comunicativa, que provee las condiciones para iniciar y mantener interacciones eficaces.

Estas competencias, a su vez, se ven influidas por la frecuencia y calidad de exposición a la lengua, además de la interacción con sus pares y entorno. Ello se logra gracias a su motivación intrínseca y, teniendo en cuenta el contexto formal de enseñanza, a una metodología didáctica que oriente y facilite tal situación, a lo que habría que agregar la variable “calidad” tanto para la exposición a la lengua como para

la interacción (es decir, para el desarrollo de habilidades de comprensión y de expresión). Consideramos que la calidad se logra a partir de una selección adecuada de muestras de habla y el planteamiento de experiencias interactivas significativas para lo cual no bastaría la mera predisposición del aprendiente, sino una metodología didáctica planificada y, a su vez, adecuada a sus necesidades que estructure las unidades de aprendizaje desde un enfoque comunicativo (véase figura 50).

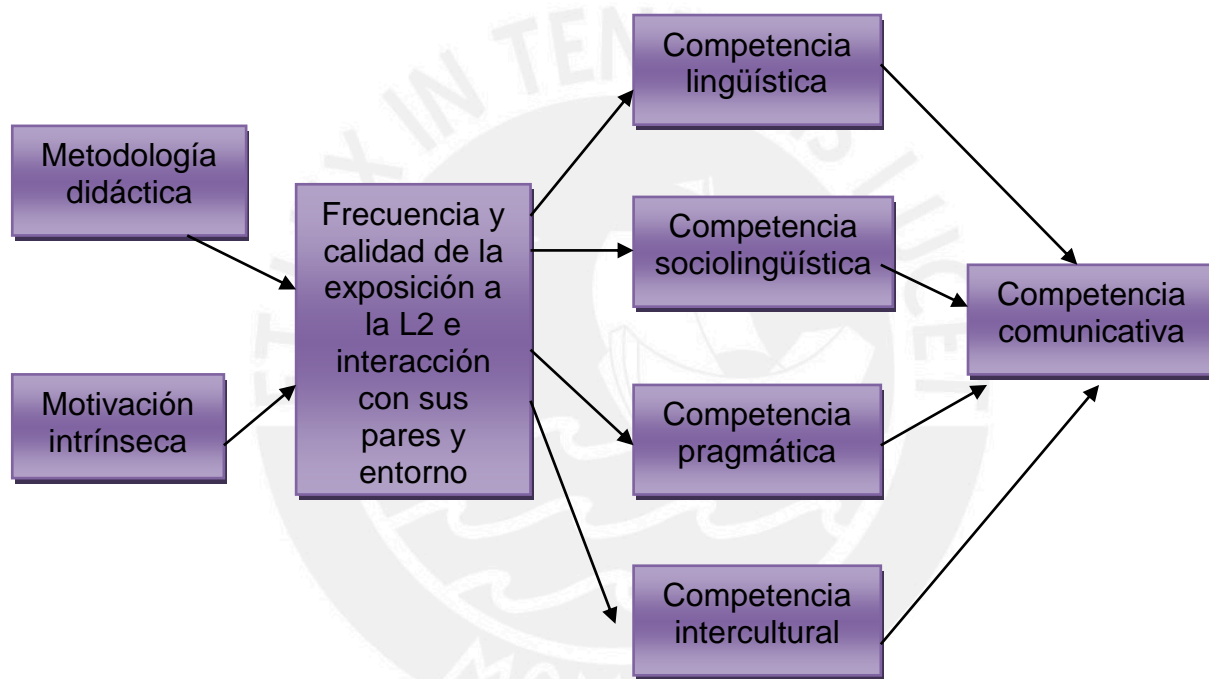


Figura 50. Formación de la competencia comunicativa

CONCLUSIONES

Las conclusiones planteadas se basan en los objetivos incluidos en el diseño de la investigación, los cuales han guiado el presente estudio. A continuación, planteamos las conclusiones vinculadas a los objetivos específicos.

En relación con el objetivo específico **“Identificar, en la metodología utilizada por los docentes, aspectos tendientes a la formación de las competencias sociolingüística, pragmática e intercultural”**, se ha podido concluir lo siguiente:

- a. El contexto institucional que enmarca el proceso de enseñanza- aprendizaje responde a la necesidad de que los alumnos se nivelen en el dominio de este idioma a fin de que puedan participar en los cursos que se dictan en esta lengua. En tal sentido, el propósito, en los tres casos, es instrumental y no busca, necesariamente, la integración e interacción efectiva del estudiante extranjero con su entorno sociocultural.
- b. La metodología empleada en las tres instituciones se caracteriza por ser tradicional, intuitiva, centrada en la gramática y no incorpora los componentes sociolingüístico, pragmático e intercultural.
- c. En la metodología empleada en las tres instituciones educativas, no se le otorga ningún peso a la interacción oral. Incluso, en la institución C, las actividades interactivas son concebidas como una recompensa al buen rendimiento académico y no como parte de una estrategia didáctica, pues esta se basa en el aprendizaje autónomo a partir de la lectura de materiales autoinstructivos y la

resolución de actividades de completamiento y resolución cerrada de preguntas, principalmente.

- d. En los tres casos de estudio, la retroalimentación y el manejo del error se lleva a cabo sobre la base de las equivocaciones cometidas por los estudiantes en aspectos puntuales concernientes a la pronunciación, gramática u ortografía. No hay, propiamente, un seguimiento y evaluación de su competencia comunicativa (la que incluiría componentes sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales), que trasciende los aspectos meramente conceptuales o memorísticos.
- e. En las tres instituciones, prepondera la ausencia de recursos adquiridos específicamente para la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua que se encuentren debidamente contextualizados a nuestra realidad. En tal sentido, las actividades planteadas son desvinculadas, mayormente, de algún entorno sociocultural en particular.
- f. El método utilizado en las instituciones estudiadas no obedece a ninguna de las metodologías y propuestas didácticas actuales acerca de la enseñanza de segundas lenguas. De este modo, si bien cuentan con todas las facilidades para llevar a cabo un proceso de inmersión de los estudiantes extranjeros, ello no se materializa, debido a la subvaloración otorgada al castellano y a la preferencia de una lengua extranjera como idioma oficial del colegio.

En relación con el objetivo **“Caracterizar a los docentes, y describir su formación y experiencia en la enseñanza del castellano como segunda lengua, así como sus percepciones respecto de sus estudiantes y de la metodología de enseñanza de una segunda lengua”**, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

- a. Solo en una institución (A), la profesora cuenta con estudios profesionales relacionados con la enseñanza del castellano como segunda lengua. Sin embargo, la metodología empleada por ella no obedece a los principios pedagógicos propios del enfoque comunicativo.
- b. En los tres centros de estudios, la relación docente- alumnos es, mayormente, cordial. No obstante, en dos de los casos (instituciones A y B), se evidenció una

percepción negativa de la profesora respecto de ciertos alumnos, debido a prejuicios relacionados con el sexo de los estudiantes, su edad o su predisposición frente al idioma. Tales presuposiciones influyeron de manera desfavorable en su actuación pedagógica y en el trato hacia estos alumnos.

- c. Los docentes de las tres instituciones demostraron una falta de conocimientos acerca de las características, intereses y motivaciones de los estudiantes, por lo cual la percepción expresada hacia estos fue, principalmente, subjetiva sin considerar, además, su proveniencia sociocultural.
- d. Las presuposiciones negativas de los docentes acerca de la didáctica y los elementos que la componen influyen en su quehacer educativo y en las percepciones de los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje.

En cuanto al objetivo **“Caracterizar a los alumnos y describir sus percepciones respecto del aprendizaje del castellano, así como de la realidad sociocultural que los rodea”**, se ha podido deducir lo siguiente:

- a. Los alumnos extranjeros que conforman la muestra de estudio radican en Perú por un tiempo mayor de doce meses y, asimismo, su tiempo de permanencia es indeterminado. En tal sentido, todos ellos requieren el aprendizaje del idioma para una adecuada interacción con los nativos hispanohablantes.
- b. El tiempo de estadía en el país de la lengua meta de estudio no es un factor relevante en el aprendizaje del castellano y en la integración con el medio si va de la mano con la falta de contacto con el entorno, pues, a pesar de la disparidad evidente (entre doce meses y tres años de permanencia), todos los estudiantes con los que se trabajó presentan un nivel de adquisición similar.
- c. En los tres casos de estudio, más del 80% de los estudiantes extranjeros sí demostró interés en participar en las clases de español como segunda lengua, y expresó un cierto grado de valoración a la lengua referida a la importancia de su estudio para comunicarse con los demás, así como para efectos académicos y/o profesionales (motivación, especialmente, instrumental). A pesar de ello, prácticamente la totalidad de ellos no evidenció un esfuerzo individual, fuera del

horario de sus clases, en lograr tal aprendizaje. Por otro lado, su motivación estuvo influida por las características del espacio físico donde se efectuó la situación de enseñanza, además de las disposiciones institucionales, y las características de su profesor y de sus pares.

- d. Los alumnos que presentaron una motivación integradora exteriorizaron actitudes más proclives a la formación de una competencia intercultural.
- e. En las tres instituciones educativas, las actividades que los alumnos valoran más son las lúdicas y las que impliquen alguna interacción con sus pares, lo cual se enmarca, precisamente, en el enfoque comunicativo de la didáctica de segundas lenguas.
- f. En los tres casos de estudio, los estudiantes perciben que la comprensión oral es su principal fortaleza. Por otro lado, la principal debilidad para los estudiantes de las instituciones A y B es la gramática, a pesar de que es priorizada en la enseñanza, mientras que, para los aprendientes de la institución C, es la expresión oral. Esto último se relaciona con la metodología autoinstructiva, la cual no da cabida a la interacción, por lo que esta actividad se efectúa solo en los momentos de ocio y esparcimiento.
- g. En dos de las instituciones (A y B), una cantidad considerable de alumnos (entre 40% y 60%) exhibe una percepción negativa respecto del Perú y, entre los aspectos que más les disgustan, se encuentran el tráfico, el irrespeto a las leyes y la agresividad de los peruanos, ya sea de los compañeros de clase o los que encuentran en las calles. Por otro lado, en la institución C, la apreciación general de los alumnos en relación con nuestro país es positiva (80%), y los aspectos que más resaltaron de los peruanos y sus hábitos se relacionan con su personalidad amable y cálida, además de los tipos de comida y lugares para visitar. Ello se vincula directamente con el interés y seguimiento de sus familias en su aprendizaje del castellano y el fomento de actitudes vinculadas con ciertas habilidades interculturales, como parte de su formación cristiana.
- h. El grado de similitud que los estudiantes percibieron respecto de su lengua materna y el castellano influyó en su aprendizaje. Así, los alumnos franceses

que demostraron un gran dominio de estructuras gramaticales en su lengua materna, evidenciaron mayores fortalezas en esta área.

En cuanto al objetivo **“Identificar las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural que demuestran los alumnos en sus interacciones como producto de su aprendizaje del castellano”**, se ha podido concluir lo siguiente:

- a. Los estudiantes de los centros educativos A y B demostraron algún dominio de habilidades lingüísticas en la emisión de sus enunciados; sin embargo, el alumnado de la institución C es el que expresó mayores problemas al respecto, debido a la falta de aplicación práctica de las estructuras gramaticales y del léxico aprendido.
- b. La competencia lingüística no es suficiente para lograr el éxito de la intención comunicativa; no obstante, es necesaria para el desarrollo de las habilidades sociolingüísticas y pragmáticas. Así, los estudiantes que demostraron un dominio muy limitado del sistema lingüístico tuvieron dificultades para comprender y expresar sus enunciados, lo que ha restringido la adquisición de estrategias que les permitan adecuar su discurso según el contexto sociocultural, así como la aplicación de reglas de interacción y negociación.
- c. Si bien los alumnos de los colegios A y B sí pueden utilizar fórmulas de saludo y despedida, la competencia sociolingüística manifestada por los aprendientes de los tres casos de estudio es, prácticamente, nula. Ello se manifestó, porque no demostraron un uso pertinente de otros aspectos importantes relacionados con esta, tales como fórmulas de cortesía, variaciones de registro según el interlocutor, emisión o comprensión de modismos o frases hechas, propias de nuestro contexto.
- d. En los tres casos de estudio, se evidencia una competencia pragmática muy limitada o nula, pues los estudiantes no aplicaron estrategias de interacción ni atenuaron la fuerza de sus expresiones durante las situaciones planteadas. No se generó, entonces, una negociación ni construcción conjunta de la interacción.

- e. La mayoría de estudiantes de los tres casos de estudio han adquirido algunos saberes y referentes socioculturales vinculados, principalmente, con la comida típica y la geografía de nuestro país; sin embargo, desconocen aspectos relacionados con las festividades, costumbres y hábitos en el Perú. Estos, a su vez, obedecen, principalmente, a sus propias experiencias y motivaciones.
- f. La mayoría de alumnos de los colegios A y C suelen realizar intercambios sociales fuera de la clase con personas de distinto origen sociocultural; sin embargo, utilizan, principalmente, su lengua materna como medio de comunicación y, además, el vínculo que han establecido con sus pares (particularmente, los hispanohablantes) les ha costado alguna dificultad. En el caso de la institución B, los estudiantes prefieren establecer amistad con compañeros de su mismo origen europeo, lo cual se debería a la relación negativa que han establecido con los nativos de nuestro país, a quienes califican de “ociosos” y “agresivos”. En tal sentido, el choque lingüístico y/o intercultural que experimentan inicialmente los estudiantes, el cual se relaciona, principalmente, con experiencias negativas propias o ajenas, retrasa la interacción con su nuevo entorno y, por ende, limita la adquisición de la segunda lengua.
- g. En los tres casos de estudio, los alumnos no han llegado a desarrollar una competencia intercultural que les permita comprender nuestra cultura de manera objetiva y ecuánime. Solo en la institución C, algunos estudiantes han logrado desarrollar ciertas habilidades interculturales.
- h. El desarrollo de saberes, habilidades y actitudes interculturales obedece no solo a la metodología de enseñanza aplicada, sino a otros factores contextuales referidos a las disposiciones institucionales, y a la valoración de la lengua y cultura que los alumnos perciben y demuestran respecto de su entorno.

Ahora bien, sobre la base de las conclusiones anteriores, hemos podido responder a los objetivos generalmente inicialmente planteados: **describir y comparar los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua que se efectúa en las tres instituciones educativas estudiadas**, así como

analizar las competencias generadas por estos factores en los estudiantes extranjeros no hispanohablantes de tales centros educativos. A continuación, proponemos conclusiones más integradoras que permiten responder a los objetivos generales.

- a. Las preconcepciones y percepciones que los directivos y docentes poseen respecto de los estudiantes y del proceso de enseñanza- aprendizaje influyen en su quehacer institucional y pedagógico, respectivamente. A su vez, estos intervienen en las propias creencias de los estudiantes, reforzándolas o modificándolas, las cuales inducen su actuación académica y cotidiana.
- b. El clima de clase e institucional es un factor esencial que interviene en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza- aprendizaje. Este se genera a partir de las variables institucionales, pedagógicas y personales de los estudiantes, lo que, al mismo tiempo, influye en el tipo y nivel de motivación que ellos desarrollen respecto de su aprendizaje del castellano.
- c. La motivación intrínseca de los estudiantes, en particular la integradora, y la metodología didáctica son dos factores esenciales que intervienen en la frecuencia y calidad de exposición a la segunda lengua e interacción con sus pares y entorno. Ello, a su vez, propicia el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural, las cuales son esenciales para la formación de la competencia comunicativa.

RECOMENDACIONES

Sobre la base de las conclusiones anteriormente expuestas, planteamos las siguientes recomendaciones, clasificadas por categorías: políticas y disposiciones institucionales, características del docente de español como segunda lengua y su metodología de enseñanza, y futuras investigaciones vinculadas con el tema.

En cuanto a las políticas educativas y disposiciones institucionales:

- 1) La institución educativa que cuenta con alumnado no hispanohablante debería establecer una política referente a la enseñanza del castellano como segunda lengua, que tome en cuenta todos los elementos que garanticen su efectividad, tales como un plan de estudios debidamente articulado con las demás áreas de aprendizaje, un espacio y los recursos necesarios para tal objetivo, así como criterios de agrupación y evaluación del alumnado sobre la base de fundamentos sólidos.
- 2) La institución educativa debería promover con mayor frecuencia actividades interculturales destinadas a que los estudiantes realicen intercambios a partir de la valoración de su propio origen, en primer lugar, así como de otras realidades como la nuestra. Ello fortalecerá el desarrollo de una competencia intercultural.
- 3) Se requiere plantear nuevos modelos pedagógicos que respondan a la situación educativa de instituciones privadas escolares como las que hemos estudiado y como fruto de investigaciones previas acerca del tema, de manera que pueda ser posible el diseño de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza del

castellano a alumnos extranjeros que residen en el mismo entorno de la lengua meta de estudio.

En cuanto a las características del docente de español como segunda lengua y su metodología de enseñanza:

- 1) El docente juega un rol fundamental en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, por lo que este debe poseer habilidades personales e interculturales que le permitan interactuar de manera efectiva con personas de distintas culturas. Además, debe evitar todo tipo de prejuicios o presuposiciones referentes a sus alumnos, lo que podría influir de manera negativa en el vínculo pedagógico que mantenga con ellos. Asimismo, debe manifestar un conocimiento pleno acerca de los últimos enfoques pedagógicos relacionados con la enseñanza de una segunda lengua y demostrar la capacidad de construir una programación curricular orientada hacia el logro de la competencia comunicativa.
- 2) Para el desarrollo de una competencia comunicativa, habría que articular los distintos componentes relacionados no solo con habilidades lingüísticas (comprensión y producción oral, y comprensión y producción escrita), sino también con aspectos sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales.
- 3) Los aspectos meramente lingüísticos como la gramática y el vocabulario deberían ser enseñados, de manera implícita, en un contexto comunicativo auténtico y en conjunción con las habilidades mencionadas en el punto anterior.
- 4) El componente intercultural debe ser el eje transversal de todas las áreas de aprendizaje y, en particular, de una segunda lengua, dado que se logrará un dominio adecuado de la competencia comunicativa en la medida en que se comprenda y valore la cultura que está vinculada a la lengua en cuestión. Además, es necesario diseñar estrategias didácticas que posibiliten aminorar el impacto del choque cultural.

- 5) Los materiales de enseñanza – aprendizaje deberían incluir aspectos interculturales, así como documentación auténtica y actividades que obedezcan a situaciones comunicativas particulares.

En cuanto a futuras investigaciones vinculadas con este tema:

- 1) Se hace necesario el desarrollo de nuevas investigaciones relacionadas con nuestra temática de estudio a fin de evaluar el replanteamiento de aquellos factores que influyen en la situación de enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas en contextos escolares similares a los que hemos identificado. Entre los que hemos podido reconocer, y que no están expresamente consignados en los antecedentes de estudio, se encuentran las disposiciones institucionales y el espacio otorgado a este proceso, así como las preconcepciones de los docentes y estudiantes hacia ellos mismos y en relación con el aprendizaje de una segunda lengua. Además, debería considerarse, también, la posible vinculación entre los procesos emocionales y el aprendizaje de una segunda lengua.
- 2) Resulta fundamental el planteamiento de estudios orientados a evaluar las correlaciones entre las distintas variables que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje del castellano como segunda lengua. Particularmente, estudios de ese tipo hacen falta en contextos latinoamericanos en los que no siempre la enseñanza del castellano es valorada e incluida como parte del plan de estudios de las instituciones educativas que presentan estudiantes no hispanohablantes. En tal sentido, se hace necesario proponer investigaciones de carácter generalizable y cuya muestra responda a los distintos niveles educativos.
- 3) Resulta imperativo proponer investigaciones orientadas a evaluar el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales como componente fundamental de un enfoque didáctico orientado a la enseñanza de una segunda lengua.

REFERENCIAS

- Aguado- Orea, J. y Baralo, M. (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de Educación*, 343, 113-132. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_06.pdf
- Alarcón-Negy, A. y Negy, Ch. (2006). La actitud sí cuenta: la influencia de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la cultura hispana en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista psicológica herediana*, 1, 4-15.
- Andersen, R. W. (1983). *Two perspectives on pidginization as second language acquisition*. Massachussets, USA: Newbury House.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2011). Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. *Lengua y Migración*, 3(2), 5-41. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19081/Variables_Baralo_LM_2011_3_2.pdf?sequence=1
- Bericat, E. (1999). *La investigación de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona, España: Ariel Sociología.
- Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris, France: Cle International.
- Byram M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.

- Cal, M., Nuñez, P. y Palacios, I. (2005). *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Campbell, R. N. & Rutherford, W. E. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University Press.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación, 7-8*, 33-53 (original en inglés en 1987).
- Cañas, A. (2005). *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/ lengua extranjera: Propuesta didáctica*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2005/10/10/aspectos-interculturales-en-la-ensenanza-del-espanol-segunda-lengua-lengua-extranjera-propuesta-didactica/>
- Carabela (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería S.A.
- Carabela (1999). *La expresión escrita en el aula E/LE*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería S.A.
- Carli, A. (2008). *La ciencia como herramienta: guía para la investigación y la realización de informes, monografías y tesis*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España: Arco Libros S.L.
- Cestero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Arco Libros S.L.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. San Vicente del Raspeig, España: Universidad de Alicante. Departamento de Enfermería.
- Cohen, L. y Lawrence, M. (2002). *Métodos de investigación educativa (2ª ed.)*. Madrid, España: La Muralla.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo*. Madrid, España: Instituto Cervantes (traducción en español).

- De Vallescar, D. (2001). *Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación. Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima, Perú: FORTE-PE, Ministerio de Educación.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: a guide for fieldworkers* (2ª ed.). WalnutCreek, CA, USA: Altamira Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy en Education*. New York, USA: The Macmillan Company.
- Díaz, H. (2006). Comunicación no verbal y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aldadis.net*, 8, 12-14. Recuperado de <http://www.aldadis.net/revista8/documentos/03.pdf>
- Dirección General de Migraciones y Naturalización en el Perú (2013). *Movimientos migratorios de ingresos y salidas*. Recuperado de <http://www.migraciones.gob.pe/index.php/estadisticas/>
- Djandue, B.D. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *redELE Revista Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 24, 1-12, Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_07BiDromb%C3%A9DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085
- Dufon, M. A. & Churchill, E. (2006). *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters Limited.
- Duque de la Torre, A., Juan, O. y Ortín, M. (2008). *Integración de recursos digitales en la Enseñanza de español*. Zaragoza, España: Instituto Cervantes.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford, England: Pergamon.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York, USA: Oxford University Press.
- Ezeiza, J. (2007). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lengua en una perspectiva de síntesis*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Humanidades de la Universidad Nebrija, Madrid, España.
- Feldman, M. (1995). *Strategies for interpreting qualitative data*. London, England: SAGE.
- Fernández, S., Rodrigo, M. y Fernández, J. (2013). La mediación intercultural en la escuela: una práctica en construcción. *Clave Pedagógica*, 13, 67-75. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/2094/2265>

- Folkman, S. (2001). Privacy and Confidentiality. En B. Sales y S. Folkman (Eds.). *Ethics in Research with Human Participants* (pp. 49-57). Washington, USA: American Psychological Association.
- Gallego, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza- aprendizaje de español como lengua extranjera*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Salamanca, España.
- García, A. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- García, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- García, I. (2013). Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso de español como segunda lengua. *MarcoEle. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18, 5-100, Recuperado de http://marcoele.com/descargas/18/garcia-representaciones_actitudes.pdf
- García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *LinRed*, 2, 1-26. Recuperado de http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf
- García, M.V., Martínez, A. M. y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Navarra, España: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Recuperado de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2088_espanolel2.pdf
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second- language learning*. Massachussets, USA: Newbury House.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Geijsel, F., Slegers, P. & Van Den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large- scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309- 328. doi: 10.1108/09578239910285561
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona, España: Kairós.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (2000). *Case study method key issues, key texts*. London, England: Sage.
- González, M., Guillén, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid, España: Síntesis S.A.

- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid, España: Arco Libros S.L.
- Halliday, M. A. K. (1973). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw- Hill.
- Hymes, D.H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid, España: Edelsa.
- Hurtado, L. & Estrada, Ch. (2010). Factors Influencing the Second Language Acquisition of Spanish Vibrants. *Modern Language Journal*, 94(1), 74-85. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00984.x
- Iglesias, I. (2007). *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Izquierdo, S. (1996). La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del séptimo congreso internacional de Asele (271-275)*. Málaga, España: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0269.pdf
- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa*, 1(0), 47-66. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html
- Krashen, S. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London, England: Prentice Hall.
- Lara, F. (2013). *La gestión educativa: concreción y transformación. Gestión educativa y prospectiva educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.

- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana*, 20. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>
- Lorenzo- Zamorano, S. (2007). *Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2004/03/03/hacia-la-plasmacion-de-la-pedagogia-intercultural-en-la-ensenanza-de-ele-superando-estereotipos/>
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de Lenguas*. Madrid, España: Santillana.
- Manchón, R. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.) *Estudios de Lingüística, Anexo 1* (39-71). Alicante, España: Universidad de Alicante. Disponible en <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD31243761.pdf>
- Martín, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redEle Revista Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 0. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3
- Masello, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, USA: Harper & Brothers.
- McCarthy, M., Candlin, C. & Widdowson, H. (1990). *Vocabulary: a scheme for teacher education*. United Kingdom: OUP Oxford.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. London: University Press.
- Meier, M. (2012). *La enseñanza de la destreza oral y el uso de herramientas Web 2.0. en entornos virtuales (el español L2 en EE.UU.)*. (Tesis de Doctorado). Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca, España.
- Méndez, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filología, Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca, España.

- Ministerio de Educación del Perú (2011). *El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Saint Germain, France: Hachette.
- Moloney, R. (2008). *Intercultural Competence in Young Language Learners: a case study*. (Tesis de Doctorado). Faculty of Education and Social Work, University of Sydney, Australia.
- Monterubbianesi, M. G. (2013). La comunicación no verbal en los manuales de E/LE. *redELE Revista Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 25. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_03Monterubbianesi.pdf?documentId=0901e72b8159e598
- Monzón, M.G. (2012). *La educación y las posibilidades de interacción que ofrece la videoconferencia. Diseño de materiales para un curso virtual de español como lengua extranjera en programas de enseñanza secundaria, en Estados Unidos*. Memoria de la maestría “Formación de profesores de español Lengua Extranjera”. León, España: Universidad de León.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Hoboken, USA: Wiley-Blackwell.
- Moreno, A. (2014). La motivación del aprendizaje de E/LE de los estudiantes de Traducción e Interpretación en flamenco según el sistema motivacional del yo. *MarcoEle. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>
- Moreno, C. (2007). La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación*, 343, 15-34. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_01.pdf
- Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_03.pdf
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*. Massachussets, USA: Newbury House.
- Muñoz, A. (1997). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf>

- Muñoz, B. (2003). *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria*. (Tesis de doctorado) Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Muñoz, B. (2004) La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para inmigrantes en contextos escolares. Aspectos metodológicos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 11, 91-100.
- Muñoz, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, España: Visor.
- Níkleva, D.G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 29-40. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17422/1/OGIGIA5_NIKLEVA.pdf
- Oliveira, M. (2004). *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula- um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio*. (Tesis de maestría) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Oliveira, M. (2008). *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análisis e intervenção em um Centro de Estudos de Línguas de São Paulo*. (Tesis de Doctorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, España: Edinumen.
- Palacios, P. y Sotelo, J. (2007). *Los textos didácticos utilizados en la enseñanza del español del Perú como segunda lengua y el logro de la competencia sociocultural en los estudiantes principiantes extranjeros del nivel secundaria en la institución educativa particular Newton College, ubicada en el distrito de La Molina*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative learning Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2). Recuperado de <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Peregoy, S. & Boyle, O. (2005). *Reading, Writing and Learning*. USA: Pearson.

- Pérez, J. (2011). Los apoyos conversacionales: una aproximación neurolingüística para la clase de español como L2. Segundas lenguas e inmigración. *Linred*, 5. Recuperado de http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_08092011.pdf
- Pérez, M.G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas* (2ª ed.). Madrid, España: Narcea.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29
- Phipps, A. & Gonzalez, M. (2004). *Modern languages: Learning and Teaching in an intercultural field*. London, England: SAGE Publications Inc.
- Porto, M. (2013). Pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica: características de la interculturalidad en la lectura en lengua extranjera. *Roots & routes in language education. Bi-multi-plurilingualism, interculturality and identify Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (p.86).
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera: elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Argentina: Libros de Araucaria.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. (2ª. ed.). Madrid: Cambridge University Press.
- Ríos, A., García, D. y García, P. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes. Segundas lenguas e inmigración. *Linred*, 5. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo8.pdf
- Riley, P. (1989). Learner's representations of language and language learning. En *Mélanges Pédagogiques*, 65-87. Disponible en <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley-4.pdf>
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, R. M. (2008). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales e interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico e intercultural. En *II Congreso anual sobre fracas escolar*. Palma de Mallorca, España: Estudi 6. Recuperado de http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/exitoyfracasoescolar.pdf
- Russell, H. (1994). *Research methods in antropology: qualitative and quantitave approaches* (2ª ed.). Walnut Creek, CA, USA: AltaMira Press.

- Safont, M.P. (2007). [Revisión del libro *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe* de A. Ibarra, D. Lasagabaster & J.M. Sierra]. *Sociolinguistics studies*, 13, 535-539. Recuperado de <http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/SS/article/viewFile/3558/3075>
doi:10.1558/sols.v1i3.535
- Sánchez, J. y Santos, I. (2004). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería S.A.
- Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. (Tesis de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid, España
- Schimdt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. (Tesis de doctorado). Filología Española, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Massachusetts, USA: Newbury House.
- Scott-Jones, D. (2001). Recruitment of Research participants. En Sales y Folkman (Eds.). *Ethics in Research with Human Participants* (27-34). Washington, USA: American Psychological Association.
- Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Soler, M. y Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43(2), 363-375. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a07.pdf>
- Song, A. (2011). Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur. *MarcoEle. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_09Ahram%20Song.pdf?documentId=0901e72b8101e73e
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Toro, I. y Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Torres, S. (1994). Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera (29)*. Actas del quinto congreso internacional de Asele (165-171). Málaga, España: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Unesco (2004). *Information and Communication Technologies and Learning of Foreign Languages: State of the Art, Needs and Perspectives*. Moscow, Rusia: Autor.
- Vallés, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veiz, J. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Veiz, J. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Síntesis.
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. *Revista de Didáctica ELE*, 007, 137-162, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/921/92100712.pdf>
- Wagner, C. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos*. Santiago de Chile: Andrés Bello: Universidad Austral de Chile.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de Constructivismo Social*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Wright, T., Candlin, C.N. & Widdowson, H.K. (1987). *Roles of teachers and learners*. New York, USA: Oxford University Press.
- Yin, R. (1994). *Case study research design and methods (2ª ed.)*. London: Sage.
- Zoreda, M.L., Vivaldo, J., Flores, M.T., Caballero, T.R. y Calderón, M. T. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI, *Reencuentro*, 47, 17-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004703.pdf>

ANEXOS



ANEXO 1: CITAS DEL TRABAJO DE CAMPO

(1-001) Bueno, Sandy es ociosa y lógicamente, ella se ha cogido de la mamá, que pobrecita mi hijita, que blablablá, pero la otra vez hizo su examen escrito de español y ha mejorado enormemente; este año ha dado un salto enorme, no es que esté bien digamos, pero ha mejorado cualquier cantidad. (...) (Docente)

(1-002) Pero cuando le pregunté a Ana, me dijo: “No me acuerdo”, la ociosa, como siempre. Y cuando le dije: “¿Tú qué opinas de lo que dijo Peter?”, “Ay, yo opino lo mismo”. Lo más cómoda, y no dice nada. Imagínate, se quiere pasar de viva (risas) (...) Ya, entonces a ella le dije: “Deja de hacer una exposición, tú has venido a leer unas cosas que has escrito, yo no te voy a aceptar eso -le dije- quéjate, no me importa, yo no te voy a aceptar nada escrito, tú lees, te jalo le dije.” Así que tuvo que volverlo a hacer, ¿no? (Docente)

(1-003) Mm, a Theo le va bien cuando hacemos comprensión oral, no esta, sino otra. Y, obviamente, a quién no le gusta ser exitoso. Que de diez acierte nueve como es el caso, feliz, ¿no? Y le gusta cuando investiga sobre los temas que investiga para hablar, le encanta investigar sobre los temas que conoce (...) Con Peter, es diferente, porque yo sé que Peter se rompe el alma. (Docente)

(1-004) No pienso que tarea sea sinónimo de aprendizaje, de ninguna manera. A mí lo que me importa es el trabajo en el aula, ¿no? Porque así yo los puedo supervisar (...) Las 4 áreas que hay, ellos tienen que trabajar todas. Creo que se debería empezar por la oral por varias razones, pero sobre todo porque ellos ya están expuestos de manera consciente o inconsciente al idioma y porque siempre tendemos a hablar antes de escribir o hacer cualquier cosa. Y además, porque la forma natural de conseguir input con nativos es hablando, no leyendo necesariamente. (Docente)

(1-005) El lenguaje es una herramienta, entonces, yo para qué voy a enseñar la gramática por la gramática. O sea, el Enfoque Comunicativo, obviamente, ¿no? O sea el lenguaje es para hacer cosas con la palabra; si yo quiero expresar esto, utilizo tal

forma verbal, etc. ¿no? (Docente)

(1-006) Y además que el alumno devenga consciente de las diferencias culturales; además, ese también es uno de los criterios del IB que se llama interacción cultural como el conocimiento y manejo de las formas culturales de la de la lengua objetivo, ¿no? etc., etc. Entonces, por supuesto que lo es, ¿no? Que conozcan esto, lo otro y que conozcan no solo conocimientos socioculturales del Perú, sino del ámbito hispanoamericano. Somos 20 países que hablamos español, ¿no? Entonces, este, no solo es que conozcan el Perú, sino otros países, porque acá viven como reyes y no lo valoran; eso sí, a mí me mortifica ah, que no valoran lo que mi país les da a ellos. (Docente)

(1-007) En el colegio, la falta de un programa consistente, la falta de personal calificado, ¿qué significa? Nosotros lo podemos hacer, pero porque la institución, la administración ha decidido, desde mi punto de vista, no contratar más personal, entonces la cosa está como está, eso también es un factor interno porque estoy hablando institucionalmente, ya no solo a nivel de alumno (...) Hace años, que se necesita más personal en el Departamento de Español, pero bueno qué vamos a hacer. (Docente)

(1-008) El colegio no quiere pagar y nadie va a venir gratis, tampoco (...) Mm el profesor que está libre (risas), el profesor que le falte cubrir sus horas, a veces le ponen. Y a veces, ni siquiera son profesores de la especialidad, a veces le ponen a un profesor de historia, por ejemplo. (Jefa del Departamento de Español)

(1-009) Nos dan de 1 a 2 horas solo en caso se requiera y así nos la retiran; además, por ejemplo, ahora le han quitado sus horas a la profesora de español y sus chicos están recibiendo clases regulares conmigo. Yo estoy haciendo la interpretación de “El Coronel no tiene quien le escriba”, la relación texto- contexto, imagínate lo perdido que están. Y le han quitado su clase, solo porque hay alumnos en una hora que eligen Drama y otros, francés y hay un grupo que ha quedado en la nada porque estas

opciones están copadas, así que están llevando un refuerzo con la profesora de español. Y a mí me dicen que les aplique una metodología personalizada, pero es imposible, pues tengo varios alumnos que atender. Realmente, no sé cómo irá todo esto. (Jefa del Departamento de Español y docente del curso regular de Comunicación)

(1-010) La cultura peruana va en paralelo con las otras culturas que aprenden los chicos y hay muchas ehh trabajos de comparación, ¿no? Celebramos Fiestas Patrias ehh, por ejemplo, los chicos de quinto de primaria estudian Geografía e Historia del Perú in situ, eh, hay un grupo de chicos que se va a la costa, se quedan en Chincha, por ejemplo; otro grupo se va a la Tarma, a la Sierra; otro grupo se va a la Selva con profesores que, en situ, trabajan tanto la cultura como la parte de economía, la parte de población, la agricultura, todo el tema que tiene que ver con, con la región y luego vienen aquí y explican a sus compañeros lo que han aprendido de estos lugares. Luego, ehh, bueno, en secundaria igual, realizan muchos viajes a diferentes puntos del país para estudiar geografía, historia, como para estudiar ciencias, tenemos un centro de investigación en Tambopata y van constantemente los alumnos a estudiar tanto la parte de, de biología como química, dependiendo del tema que estás tratando en ese momento, van a Huaraz a ver el tema de la geografía también, o, o van al norte a visitar los museos importantes que tenemos. Hay un balance, no es un colegio, por más que seamos como un colegio británico, la parte peruana es muy importante, ¿no?
(Directora)

(1-011) Sí, hicimos exposiciones, trabajos sobre las distintas culturas en clase. Me parece muy complicado, en mi país no es así. Aquí tienen a los incas, a los españoles. Además, acá se hacen estos temas sin orden. En mi país, hay un orden cronológico.
(Mary)

(1-012) Yo siempre trato de conectarlo con sus intereses inmediatos, ¿no? O lo conecto con algo, por ejemplo, Magaly y les digo: "Oye, el último chisme cuál es". Y se sueltan, no. O si han visto alguna película, o trato de conectarlo con alguno de los cursos, de algo que yo sepa que les interesa hablar a ellos. (Docente)

(1-013) Cuando iniciaron el segundo trimestre les pedí que escribieran en una hoja qué cosa quieren aprender en este curso, del español, o sea quería partir de lo que ellos quisieran hacer. Entonces, uno de los temas que salió ahí fue el subjuntivo. Entonces, yo les dije a ver (acerca de un libro que habían leído): “Si hubiera pasado así, si la familia de este chico hubiera aceptado a la enamorada que tenía, qué habría pasado”, ¿no? Ahh, le hubiera dicho esto, todo lo que es hipotético, ¿no? Pero una vez que vi que habían comprendido la idea principal, perdón, el argumento, debían pasar a lo otro, ¿no? Para problematizar el asunto, ¿no? Sobre todo, para engancharlos, porque justamente Ana dijo que ella estaba igual que la protagonista, que había confusión en su vida porque estaba enamorada de un chico y su amiga también, pero al final el chico no les hizo caso a ninguna de las dos y se fue con otra (risas). Entonces, yo trato de agarrarla por ahí: ¿Y qué habría pasado si se hubiera quedado contigo? ¿Te das cuenta, no? Y lo bueno es que son dos, pueden hablar los dos, ¿no? (Docente)

(1-014) Y tratamos de proveer vocabulario no difícil para ellos, sino de alguna manera que sirva dentro su entorno, que sean palabras útiles, que sean palabras que puedan ser representadas, que tengan un significante asociado al significado para completar la idea del signo lingüístico y que, y que después sean útiles para ellos y que las puedan seguir empleando, ¿no? Por ejemplo, hay momentos en que hacemos animales, el tema de los dibujos son relacionados con animales. Otras veces son relacionados con lugares, con espacios que ellos usan: su cuarto, su baño, ¿no? Cosas así de su vida diaria. (Jefa del Departamento de Español)

(1-015) Cuando hicimos, por ejemplo, las frutas, quería enseñar colores, sabores, sustantivos y adjetivos y verbos. Entonces, ehh, hicimos que cada quien trajese frutas, las que más les agradaba y nos propusimos hacer una ensalada de frutas. Entonces, trajeron rallador, trajeron... para vocabulario, ¿no? Rallador, lo que necesitamos, cuchillo, cuchara, azúcar, estee, miel. Algunos traían bombones, cositas que le querían agregar. Entonces, hicimos toda una batería de vocabulario primero; después, las acciones que podían hacer. Pelaron, se ensuciaron, cortaron, picaron, mezclaron, aderezaron, ¿no? Y a partir de eso, y después comieron, comieron hasta acá.

Entonces, le convidamos a Ana María, a todos los que estaban en la Biblioteca que pasaba por ahí. Entonces, lo disfrutaron, no sabes cómo lo disfrutaron. Es más, algunos trajeron. Joseph, por ejemplo, había comprado esos quequitos que se hacen de caja y había horneado por su cuenta y trajo para completar. Y nos contó cómo había preparado, todo en español, ¿ah? En su media lengua, pero muy activa la clase y están participando 100% y están aprendiendo, ¿no? Y aprendieron muchísimo, después dibujaron las frutas que no conocían, o sea, traer para el vocabulario, traer para la redacción, porque después además, la secuencia, hicieron ellos cómo se hace la receta. El orden, de primero, luego, a continuación, el uso de conectores, o sea, tú sabes que en lengua todo se liga, todo se liga y lo disfrutaron bien. O sea, yo noto que cuando hay clases así participativas 100% activas donde él es el protagonista, 100% lo tienes capturado, lo disfrutaron muchísimo”. (Docente)

(1-016) O sea, empezar por hablar, otras veces, cuando ya el alumno tiene cierto nivel de español, les mando leer un texto. “Ay, qué difícil”, “Pero no les voy a tomar examen”, les digo. Es solo para que capten la idea principal, así les digo, ya. Entonces, vienen al salón y entonces, les tengo que sacar todo lo que tienen, ¿no? Entonces, después de que han hablado, les hago preguntas, ¿no? Que es así, no es así, etc. (Docente)

(1-017) Y después de eso: “Vas a escribir”, les digo. “Escribe lo que puedas, no te preocupes de la gramática, ni nada. Escribe lo que te acuerdas, no importa los errores, nada, le digo escribe nada más y así sucesivamente. ” Y ya a partir de lo que ellos escriben, la gramática, si por ejemplo, tú quieres decir esto, porque trato siempre de relacionar la forma con lo que ellos quieren. (Docente)

(1-018) En sí, precisamente, de la siguiente manera. Ellos tienen que contarme a mí de su país, si se sienten orgullosos de su país. Por ejemplo, Peter está súper orgulloso de Taiwan, entonces, ellos empiezan por su país, lo que les gusta, lo que se sienten orgullosos y bueno, ahora, que están en país, lo que les ha gustado y fácil pues, el estómago, ¿qué les ha gustado de la comida? “Uy, sí me encanta”, dicen ellos. Y por ahí empiezo, ¿no? Entonces, les digo: “Ya ese es un tema, ¿qué otra cosa quieren

saber del Perú?” Una me dijo, la gringa me dijo: “Yo quiero saber de los animales de la selva porque yo quiero ser bióloga”, por decir. “Ah, ya”, le dije. Entonces, “vamos a hacer los animales de la selva.” No, le dije, “vamos a buscar, le dije, los animales típicos de cada una de las regiones del Perú: de la costa, de la sierra, de la selva.” “Ya”, me dice. Y el otro me dice qué le gusta más, la gastronomía y agarro por ahí, ¿no? (Docente)

(1-019) Sí, en la clase, tratamos de, de incorporar un poco la vivencia en el Perú, ¿no? De, de la importancia de vivir en este país, las costumbres, las fiestas, la, estee, celebraciones que tenemos. Por ejemplo, la vez pasada hicimos sobre el día de la papa, ¿no? Y hablamos sobre la papa, las variedades de papa, combinamos un poco los sabores de las papas y las distintas posibilidades, de dónde es la papa. O sea, un contenido cultural que para ellos es interesante y acá se come mucha papa en el Perú, entonces, está muy ligado a la vivencia. (Docente)

(1-020) Bueno, generalmente, tratamos de que sea una enseñanza activa, muy personalizada, eh, hacer las clases lo más digeribles para el alumno que de por sí le tiene una cierta estee, no vamos a llamar rechazo, tiene cierta incomodidad con el idioma porque como no lo domina y a veces viene cero cero español, se sufre mucho para poder ya hablar y comunicarse, ¿no? Y después poder leer sobre todo, porque acá la lectura es bastante intensiva. Comunicarse oralmente, leer, resolver las cuestiones propias de las implicancias de la comprensión de lectura, aprender la gramática a la vez porque en los años estee porque en los años básicos es mucha la insistencia que se hace en la gramática para que se formen estructuras mentales y para que luego puedan revertirlas en una mejor comprensión, en una mejor comunicación oral (...) (Jefa del área)

(1-021) Ehh, un enfoque bastante activo, ¿no? (...). Estamos trabajando con unas palabras de aprestamiento que tratamos todo el tiempo de usarlas con ellos también y para que ellos las vayan interiorizando y trabajar, y cuando hagan sus redacciones,

tratar de usarlas también y no usar siempre los mismos términos, ¿no?, usar conceptos, pero conceptos que tengan sentido para él, ¿no?, no enseñar vocabulario sacado de un libro y que no tenga y que no esté dentro de ningún contexto, sino que las cosas sean relevantes y significativas para el que está aprendiendo, ¿no? (Directora)

(1-022) Para programar, de acuerdo al grupo, al grupo que toca. Cada grupo es heterogéneo, a veces hay 3, 4 alumnos con distintos niveles. Se trata de buscar un denominador común. Los criterios se acomodan un poco a las necesidades de los alumnos, a cuánto saben y cuánto necesitan aprender. (Jefa del Departamento de Español)

(1-023) Yo creo que debe ser muy horizontal en este caso ¿no? Porque estamos tratando de ganar una persona para una lengua extranjera. Este, hay que tratar de ponerse un poco sus intereses, escucharlo mucho, ¿no? Escuchar bastante las ideas, lo que quieren contarte, lo que quieren decirte. Muchas veces, tienes que salirte de clases para escuchar sus inquietudes, a veces, vienen fastidiados, entonces qué importa, ese puede ser un motivo para hablar, para reforzar algo y no interesa te pierdes 10 minutos escuchando al chico para poder este, ganar simpatía, que ame al curso (...) (Jefa del Departamento de Español)

(1-024) Uy el rol, bueno, ya te dije, ¿no? un trabajo horizontal, ¿no? más que vertical (...) ese rompimiento de que yo soy el profesor y tú eres el alumno, por lo tanto, me tienes que obedecer y yo no me equivoco y tú sí, sino que ellos entiendan que nosotros también nos equivocamos y que juntos podemos aprender porque nosotros también aprendemos mucho de ellos; no solo ellos aprenden de nosotros, sino es algo que se da en común. (Directora)

(1-025) Yo igual no los corrijo, ah, salvo cuando es una palabra que no, por decirte, si la pronuncias no tiene ningún sentido, ¿no? O falsos cognados por ejemplo, con los falsos cognados, eso sí no lo dejo pasar, ¿no? No los dejo pasar los falsos cognados.

Pero, en general, cuando es cuestión de práctica oral, que hablen, no los corrijo de manera punitiva digamos, sino de manera comunicativa digamos, cuando interfiere con la transmisión del mensaje, nada más. (Docente)

(1-026) Ya, en el caso de expresión escrita, sí les corrijo todo lo que es ortografía, eso sí ni hablar. ¿Por qué? Porque, en el castellano que ciertas palabras lleven tilde o no pueden significar una cosa u otra, ¿no? Eso interfiere con la comunicación. Y en el caso de la expresión escrita, sí tengo que reconocer que yo soy bastante conservadora, ¿no? En algunos casos no, me interesa solamente y es que mucho depende del tipo de tarea que tú quieras, ¿no? Si quieres saber solo si comprendió, bueno que escriban como quieren, salvo en la ortografía ¿no? Pero si es una cuestión en que ellos tienen que escribir lo que yo voy a evaluar, entonces, ahí sí tengo que ser bien drástica pues, ¿no? Ehh, ahí sí soy bastante conservadora en la cuestión esta de, de la corrección escrita, ¿no? (Docente)

(1-027) Yo les presentaba cinco textos modelos, trabajábamos el vocabulario, todo eso. Ahora, vamos a hacer un proyecto. “Tú vas a hacer un folleto”. “No, no, no. Yo quiero hacer una reseña del libro que he leído”. Perfecto, “haz tu reseña”. “Pero yo sí quiero hacer el folleto.” “Yo he estado de viaje en China” Ya, hazme un folleto turístico sobre China y me lo hacía con fotos, y todo y me hacía una exposición, uff. Entonces, ahí tienen que usar el idioma de todas maneras, pero los chicos tenían todos los recursos. Acá, yo no puedo hacer eso (...) Este, desde ese punto de vista, hay muchísimas limitaciones, pues no hay un presupuesto para eso. O sea, no hay una política definida, al menos en secundaria. (Docente)

(1-028) Son ehh sí, el colegio ha comprado unos ehh, un par de colecciones más o menos de libros de enseñanza de español para extranjeros. Yo traje algunos también de Cuba y nos servimos de algunos que traje, y hay 3 o 4 diferentes, entonces, según lo que yo veo que necesitan, voy escogiendo, voy sacando, voy fotocopiando. No hay un libro único que usamos. La verdad que es súper aburrido un solo libro, recontra aburrido. (Jefa del Departamento de Español)

(1-029) En cuanto a los libros, hay varios en el Departamento, así que tú puedes hacer un mix, porque normalmente, se compra uno, uno, uno para el profesor y de ahí sacas copia para darle al alumno, y listo (...) (Profesora)

(1-030) Lo que pasa es que estos niños, estos alumnos que todavía no manejan el idioma, tú no los puedes evaluar igual que al resto, tiene que ser una evaluación diferenciada, que se trata de estar conversando todo el tiempo con los profesores, cómo van avanzando, en qué medida les puedes exigir más dentro del aula y los tienes que evaluar de una forma diferente también. (Directora)

(1-031) Entonces, yo tengo que ver qué reforzar. Por ejemplo, Peter y Ana tienen niveles diferentes de español, en el sentido de que Ana entiende más, pero habla menos y Peter quizás comprende un poco menos, pero habla más. Entonces, como que se compensa, digamos de alguna manera. Pero bueno, tratar de ayudarlos porque a mí lo que me interesa es el mismo tipo de tarea, pero una rúbrica distinta para cada uno porque cada uno está en diferente nivel, ¿no? Pero la tarea es la misma. A veces, sí les dejo tareas distintas, por ejemplo, que contesten de acuerdo con su nivel de español y según lo que ellos han entendido. (Docente)

(1-032) Bueno, yo les digo, por ejemplo, chicos la próxima clase, vamos a conversar este tema y les voy a poner su nota, así les digo, ¿no? Ehh la próxima vez, por favor, como te dije, vamos a comenzar con este tema, preparen este tema y yo les voy a poner nota, ¿no? Así y yo les aviso, ¿no? (Docente)

(1-033) La verdad es que hemos solicitado poco apoyo de las familias, más que todo para la parte de exámenes donde hay que repasar. Sé que Joseph tiene, por ejemplo, un profesor que le ayuda un poco; sé que Ana tiene también una persona que le ayuda un poco. Entonces, le mando a veces las, los temarios, los asuntos que se van a trabajar para que ellos le ayuden. Ah Alberto también tiene, tiene apoyo en casa, yo sé que los 3 tienen apoyo en casa, ¿no? O tenían, no sé si ahora lo tendrán. Entonces, el

contacto que tengo yo es que de qué estamos haciendo, ¿no? “Ayúdame a reforzar esto”, pero no he tenido charlas con los papás, nada de esas cosas porque en realidad, en realidad, problemas que yo haya tenido en ese par, mínimo de horas que tengo cada semana, no he tenido. Hay respuesta, o sea si no hay problema para qué los llamo. (Jefa del área)

(1-034) A veces, los preconceptos que tienen, sobre todo, algunos padres de familia que piensan que el hecho de sacar un 20, 19 ó 18 es lo más importante y no respetan el proceso, ¿no?, a veces piensan de que por qué no hay resultados más rápidos de repente y no entienden que cada persona es un mundo diferente aparte y un proceso para aprender; algunos lo harán más rápido, otros más lento y también otra cosa que interfiere es que algunos padres no apoyan tanto como otros, ¿no? (Directora)

(1-035) Si vieras Joseph lo que era y lo que es, uf, uy Joseph, no le daba la gana. Venía pero obligado, castigado a la clase, no quería hacer nada y un día le dije que le iba a avisar a su papá porque si él no me respondía, no me traía ni agenda ni nada, entonces, voy a tener que hablar con tu papá. “Ya pues”, me dijo, y agarró y marcó, y me dijo “acá tienes, habla pues”. O sea acúsame, a mí qué me importa, ¿no? “No gracias, Joseph”, yo le dije. “No te preocupes, yo lo llamo luego”. Y ahora sí viene contento, participa, hace, ya cambió bastante. Bueno, eso me importa más que cualquier cosa, ¿no? Ganar una persona, para la causa. (Docente)

(1-036) La casa porque en la casa hablan bastante inglés, la familia, porque son de familias inglesas que hablan mucho inglés, entonces, no hay el ejercicio. Acá, ellos, como es un colegio inglés, están felices porque hablan inglés, se comunican en inglés entre ellos. Pero también es otro problema, si fuera solo hispanohablante el colegio, ayudaría más, sería una ventaja, pero se desenvuelven perfectamente en su lengua. Es el curso el que los presiona y los molesta, nada más. (Jefa del Departamento de Español)

(1-037) Eh mira, tal vez, si me ha ido mejor con los más pequeños, por ejemplo, es porque tengo más materiales ehh, bueno, cualidades de los pequeños definitivamente, tienen cualidades que no tienen los más grandes, para ellos estar aquí, escuchar y aprender es algo natural. (...) Ehh con los mayores, porque ya tienen, su lengua la tienen más estructurada, también tienen una mayor conciencia de, de lo que son las categorías verbales, la gramática en general, entonces, ellos tienen también tienen mayor capacidad en ver, en deducir simplemente de un texto, ehh, o ellos mismos o deducen o inducen las reglas y van avanzando más rápido. Como te digo, los más problemáticos son los chicos que están entre los 10 y los 14 años y para ellos es que sí requeriría otro material, ¿no?, porque ya no se puede jugar como un chiquito y hay textos que, que los sienten como una carga, ¿no?, hacer un texto de comprensión, con, exactamente como lo hacen en francés, para ellos es pesado, o lo sienten así, o sea como que quieren jugar, pero tampoco pueden jugar mucho, ni tampoco como bebés, ehh, o sea, todavía tengo que mejorar esa parte. (Docente)

(1-038) Ehh, disfrutan más, ehh los, bueno, de todas maneras, todo lo que son juegos, pero yo te puedo decir lo que no disfrutan estee, por ejemplo, hay ocasiones en las cuales ehh yo he insistido mucho en que aprendan a decir, por ejemplo, “en la mañana tomo desayuno y tomo pan con mantequilla” o “como un pan con mantequilla y tomo leche con chocolate”, no sé. Estee, si ellos no logran decirlo o memorizarlo, ehh, y yo insisto en esto, pues estee tiran la toalla, ya están, es pesado, ¿no? Entonces, la experiencia me ha enseñado que tengo que seguir para adelante con el objetivo siguiente y regresar en otra ocasión. (Docente)

(1-039) Los alumnos, mal que bien, unos más, unos menos, saben que, cuál es su rol, incluso que, en un juego estamos aprendiendo cosas. Bueno, entonces tú puedes hacerles, por ejemplo, una, “ahora vamos a escribir los verbos”, las desinencias y los verbos regulares, primer, segundo y tercer grupo, ehh, incluso ahí, ehh los alumnos encuentran que es provechoso porque ellos saben que están pasando de la manipulación a la sistematización y que si no lo escriben, no lo van, no se van a acordar de eso, o sea, ehh, que ellos se pueden acordar de las conjugaciones porque

las han memorizado, pero también porque lo han escrito, y entonces, ellos saben que hay que hacer un poco de todo. (Docente)

(1-040) (...) todavía no lo logro, estoy nadando entre objetivos más de lengua, más lingüísticos, ¿no? y con referencias ocasionales a los usos culturales, pero con los más grandes, sí, por ejemplo, les hago ehh, por ejemplo, el Che Guevara hemos visto, eh, eso me ha permitido ver también toda América del Sur, hasta, ¿no?, algunas películas. Cada vez que puedo lo hago, pero podría hacerlo más todavía. (Docente)

(1-041) Mmm, bueno, mi motivación me la dan, sobre todo, los más pequeños, ehh, cuando de esas boquitas que llegaron sin decir nada en español, sin conocer el español, estee, comienzan ya a articular estee, esta lengua que les estoy enseñando. (...) los más grandes son más complicados, es más lento, son más rebeldes, ehh, tienen más resistencia a esto, hablan ehh, los logros son más lentos (...) (Docente)

(1-042) Estee, desgraciadamente, desgraciadamente, ehh hay un profesor al que se le pagan veinte horas, si estee, al principio tengo quince horas y cinco que tengo que dar, pues estee, te voy a decir la verdad ehh; entonces, en ese momento, pues, evidentemente, hay cinco de nivel intermedio que me necesitan y, cómo no, los cojo. En el momento en que llega la otra camada, vamos a decir, y hasta me falta tiempo, hasta me van a decir: “¿Qué haces con estos?, ¿Por qué estás tú enseñándoles a estos si...?” O sea, ya el discurso cambia, ya los chicos de Intermedio no me necesitan, ya se supone que el profesor de aula tiene que hacer su, su labor de pedagogía diferenciada y entonces, estee, evidentemente, ¿no? con mayúsculas, tengo que dedicarme a los otros, ¿no? Entonces, el discurso va cambiando en función de las necesidades, ¿no? y yo lo que lamento mucho ehh es que al fin y al cabo es estee, es como un espolvorear, mi presencia es como una sal que se espolvorea por aquí, por allá, los padres están tranquilos en la medida en que su hijo tiene clases de español, ¿no?, pero no tan a gusto porque tiene una hora o dos horas, no más, o sea ningún padre puede estar contento con eso, pero por otro lado, el colegio sí dice que tiene clases de español, entonces estee, es una situación inconfortable. (Docente)

(1-043) No, no, no son suficientes para nada. Ehh, yo, yo puedo pensar, estoy convencida de que para el profesor de castellano, el profesor de aula a quien se le ha ehh indicado que tiene que hacer clases de pedagogía diferenciada, ehh, es difícil, es difícil tanto para el profesor como para el alumno, para sentarse con él, para corregirle, en fin. Lo ideal hubiera sido que estos chicos salieran y se nivelaran fuera del aula, ehh, pero yo ya completé mis 20 horas y no puedo, no puedo hacerlo mejor (...)
(Docente)

(1-044) Como es por edades, entonces, puedo tener alumnos de, de 8 años que hablan un poquito, otros que no hablan nada, pero están todos en la misma clase. Ahora, la evaluación, podemos decir estee, que es una evaluación rápida, pues estee hablo con ellos y me doy una cuenta un poco del nivel, ¿no? Pero yo creo que este año no ha habido mayor complejidad, es decir, los alumnos que llegaron eran principiantes, entonces no había, no había que hacerles pasar un test, ¿no? Y como había tantos, los alumnos del año pasado que podrían tener un nivel intermedio, pues no los tuve, ya están incluidos dentro de las clases regulares, a ellos sí debí haberles tomado un test, por ejemplo, pero no hay porque, hubiéramos sobrepasado las 20 horas, entonces me consagré únicamente a los principiantes, por eso es que no hubo test de nivel.
(Docente)

(1-045) Ehh no, porque desde que llegan, declaran automáticamente que no tienen conocimiento del idioma. Definitivamente, los que dicen que sí tienen un poco de conocimiento, van a las clases y las profesoras de español de las aulas son las que los evalúan y cuando las profesoras consideran que realmente el nivel es tan insuficiente, pasan al grupo de nivelación. Pero si consideran que el nivel tiene lagunas, pero que puede superarlas, se quedan en el aula de clases. (Directora)

(1-046) Porque cuando llegan al colegio, tienen que seguir obligatoriamente todas las materias del sistema peruano y las materias del sistema peruano son dictadas, definitivamente, en nuestra lengua materna, en español. Entonces, los alumnos,

definitivamente, no pueden seguir las clases si no tienen el idioma. Entonces, es una manera de dar, brindar el colegio un servicio para integrarlos también a los cursos académicos, aparte de la integración en el medio. (Directora)

(1-047) Bueno, yo en este caso, te voy a decir que el hecho de errar por los pasadizos en busca de un aula, ehh, no es bueno, definitivamente en mi caso, la percepción, o sea, ya que ellos pueden tener es que no hay ninguna razón para que esto ocurra en matemáticas o en ciencias naturales o en francés, ¿por qué tiene que ocurrir en castellano?, entonces, ya de arranque el castellano viene a ser el pariente pobre de, de todo lo que ellos están aprendiendo, ¿no? Ehh, entonces eso ya es negativo de por sí. (Docente)

(1-048) Ehh, no reciben, pero podrían recibir. Todo depende de mi disponibilidad, entonces cuando he tenido alguna disponibilidad a principio de año, sí he tenido alguno de estos alumnos, entonces el profesor se me acerca y me dice: “Mira, en estos momentos, estamos viendo este texto, estamos viendo a Ricardo Palma, estamos haciendo una poesía sobre tal cosa, estamos viendo el imperfecto”, entonces yo vengo a apoyarlos. Ehh, pero todo depende de esta disponibilidad, cuando han llegado los demás chicos, tuve que decir: “¿Sabes qué?, ya no” y me encargué solamente de los principiantes. (Docente)

(1-049) Sí, bueno, vamos a ver. Lo que pasa es que eso se hace en el seno de actividad, no hay una actividad para eso, por ejemplo, yo hubiera podido decir que podemos hacer actividades relacionadas con el pan y vamos a decir el pan en Italia, el pan en Inglaterra, el pan de Francia, el pan así, en donde el objetivo explícito sería no el pan en sí, sino este, hacer un poco, un abordaje de culturas diferentes. En este caso no, pero si por ejemplo, estamos en la semana de la ciencia, este, se va, vamos a ver, lazos entre un explorador francés, uno italiano, uno peruano, etc. O sea, en el seno de cada proyecto, siempre tenemos, siempre mencionamos a peruanos y a extranjeros, ¿no? Pero no hay una, un proyecto dedicado a eso, ¿no? (Docente)

(1-050) Durante todas nuestras actividades culturales a lo largo de todo el año. Por ejemplo, la próxima actividad que viene es el Día de la Canción Criolla que, en realidad para nosotros, es más que nada el Día de la Peruanidad. Entonces, pero después dentro de cada clase, hay un proyecto educativo que, definitivamente, una de nuestras misiones como colegio francés en Perú es apoyarnos ehh sobre la cultura peruana, sobre la cultura del país que los acoge. Entonces, es definitivamente, todo el proyecto de los profesores que van desde la inicial de 3 años hasta los alumnos del Bachillerato, van ese sentido. Por ejemplo, el grupo de alumnos de segundo año de Bachillerato están yendo a un viaje a Tarma, La Merced con un proyecto de Literatura específico, hay todo un programa de español que encaja con la cultura peruana, el encuentro del otro, totalmente claro y definido para todos los profesores que trabajan en el colegio. (Directora)

(1-051) Yo he sido anteriormente profesora de español y tengo algunas experiencias que quisiera compartir. Primero, de un alumno que entró 6 meses antes de dar su examen de Bachillerato Internacional y el cual estuvo a mi cargo. Cuando le estaba dando clases, le gustó el texto que trabajamos de García Márquez, “Cuentos Peregrinos” y empezó a leer otros libros de García Márquez. Cuando dio su examen, sacó 14 en su examen escrito, la nota más alta de sus compañeros, incluso que los peruanos. O sea, es cuestión de conectarlos con sus intereses y motivarlos (...) (Directora)

(1-052) Ehh, generalmente, con los alumnos que no hablan mucho es recordar lo que hicimos la clase pasada, es un comienzo muy tradicional, ¿no?, qué hicimos, que hojeen su, su cuaderno, su cuaderno donde hacemos los apuntes, que no es un cuaderno muy exhaustivo, porque ehh, no podemos apuntar absolutamente todo, un chico incluso, los de quinto de primaria son muy lentos para escribir, entonces apuntamos solamente algunas cosas que van a servir de punto de apoyo nemotécnico, ¿no? Entonces, hacemos eso. Con los más grandes es qué hiciste, dónde pasaste tus vacaciones, qué hiciste el fin de semana, comentamos alguna cosa (...) y esto muchas veces da pie para comenzar a hablar en pasado, aunque sea algunas cositas, ¿no?,

aun así no hablen todo en presente, no importa. (Docente)

(1-053) El momento más importante es el momento en el que yo les voy a dar ehh la oportunidad de hablar y estee, ehh no es muy evidente así porque ehh, hay una serie de presiones, la presión de ir avanzando, de ir cumpliendo mis objetivos del programa, de tener pocas horas y siempre la tentación, la tentación de decirlo como si fuese una información, ¿no?, porque se me acaben el momento, porque tengo que cumplir el programa, pero sé que en la medida, yo lo sé porque lo veo, ¿no?, que en la medida en que él lo dice, aunque sea mal, es así, lo va integrando. Entonces, ese tendría que ser el principal momento y ese tendría que ser el reto para mí de cómo lograr hablar lo menos posible a un principiante y que él vaya expresándose y aprendiendo los, el castellano, no sé, no he logrado todavía esa ecuación, pero es el momento que tendría que ser el más importante, ¿no? (Docente)

(1-054) Ahí está, en la expresión escrita, realmente, esa parte no tengo mucha estee, mucha, mucho tiempo, ehh, en esto que les pregunto yo, por ejemplo: “¿Qué has hecho?”, que tampoco puede ser, pues, en cada clase, ehh puede ser que les pregunte: “Ahora, vamos a contar un cuento” o les traigo algunas tarjetas donde hay una secuencia de acciones, entonces lo hacemos oralmente, y después lo escriben, por supuesto que lo van a escribir mal, por supuesto es más que ehh, de hecho lo van a escribir mal, o sea, no me puedo hacer ideas, desde los más grandes hasta los más pequeños. (Docente)

(1-055) Y ahora cuando yo era profesora de Primaria, por ejemplo, estee, sí hacía porque daba la casualidad de que yo era, prácticamente, La profesora peruana en Francia y yo hacía danzas, hacía “El sol de los diablos”, ehh, una vez cada dos años hacía una actividad de vales, ehh, hacía estee, un módulo de música, Chabuca Granda, ehh, Alicia Maguiña, ¿no? o sea era así, eso sí formaba parte de un proyecto, ¿no?, de un miniproyecto, ¿no? Pero todas esas cosas que forman parte de mi pasado, tendría que empezar a integrarlas ahora, ¿no? Pero al tener una o dos horas y al ver que los chicos no hablan castellano, se me hace un poco difícil, ¿no?, pero yo tengo

ese objetivo a largo plazo, si es que siguiera haciendo esta labor. (Docente)

(1-056) Este, la, la metodología es bastante ehh intuitiva (risas), en realidad, ehh, en realidad, depende también mucho de la edad y de los objetivos de cada nivel. (...) Por ejemplo, en quinto de primaria, yo me doy cuenta que en su propia lengua materna ehh, no tienen una idea clara de lo que es el subjuntivo, entonces tengo que ir midiendo porque yo no sé, yo no debo enseñarles lo que es el subjuntivo, lo importante es enseñarles a hablar. Entonces, si veo que no manejan ese concepto, no lo manejan muy bien en su lengua materna o que en su lengua materna, ellos hablan pero no se dan mucho, no se dan cuenta que están usando pues el, el este, el pluscuamperfecto o el imperfecto, también, de igual modo, tengo que arreglármelas para ehh, no dar la clase de gramática, sino pasar directamente a hablar, ¿no? entonces es, es una dificultad porque no soy profesora de gramática con ellos, es español como lengua extranjera y el objetivo es que puedan comunicar. Ahora, con los más grandes, ya en secundaria, hay una, hay otras necesidades expresadas más por los padres que por el colegio mismo porque los padres se me han acercado a decirme que cuando regresen a Francia, o también aquí, van a tener que dar unos exámenes, eh unos exámenes de Lengua porque van a escoger una opción Castellano; por lo tanto, ehh, tengo que trabajar más textos y más gramática, la conciencia de la gramática, ¿no? para que puedan dar su examen. O sea que el objetivo, la parte de comunicación como que baja un poco, ¿no? (Docente)

(1-057) Eh, primero, fue una programación intuitiva, sabiendo que la intuición, pues, tiene una base, está cimentada en años de, de qué sé yo, años de vejez ya, y de tantos libros que he podido ver, ojear, entonces, primeramente, lo hice intuitivamente, de manera intuitiva como salía, ¿no? Una vez que lo hice así, un poco para no dejarme influenciar, digamos como es mi primer año, dije: “bueno, vamos a ver los puntos sobre los cuales vamos a trabajar en un inicio” e hice mi borrador, luego fui a Internet y me fijé en los, ¿cómo se llama “sommaire”? en las tablas de mater, ¿cómo se llaman?, en los índices de métodos para niños y para jóvenes (...) Entonces, chequeé, di una chequeadita y vi si estaba bien, qué cosa añadía, qué cosa sacaba, qué cosa me

parecía que estaba demás, puesto que estamos en un medio, ya hispanohablante y así fue como establecí mi programa. (Docente)

(1-058) Para todos los cursos de Comunicación, en realidad, que corresponden a la Currícula de la Educación Básica Regular del Ministerio de Educación peruano, es el libro de Comunicación que utilizan el mismo libro que se utiliza en el mercado, ¿no? Cualquiera de las dos editoriales grandes que proveen estos libros bajo un estudio del equipo de español y trabajan en base: 1) al enfoque global porque hacen una transferencia de competencias de lo que los alumnos trabajan en francés y 2) trabajan también con la adquisición de competencias específicas, tanto en oral como en lo escrito para el idioma porque también las profesoras tienen en cuenta lo que es el marco europeo para otras lenguas que es europeo, o sea, en realidad lo aplican al igual para el español con los mismos criterios. (Directora)

(1-059) Ehh no uso ninguna estrategia en particular, ehh, salvo la de estee, la de corregirlos, ehh, bueno a veces, la corrección es directa y, otras veces, es indirecta en el sentido de que yo misma voy a volver a, me las arreglo para volver a pronunciar la palabra que ellos han dicho correctamente y, bueno, si ellos estee, continúan haciéndolo mal, pues ahí ya les digo: “Oye, ¿sabes qué?, la pronunciación es esta”, ¿no? Con los mayores, ehh, hay una cuestión no ya de mala pronunciación, sino mejorar, hacerlo mejor, ¿no?, por ejemplo, los acentos. Ehh, entonces, ahí sí puedo darme el lujo de decirle: “Oye, sería mejor si pronunciaras no “caunta”, sino “canta”, porque todas las nasales me las estás diciendo “aun”, entonces trata de que sea así”, ¿no? (Docente)

(1-060) Entonces, yo cojo el texto que han hecho, que han escrito, que no suma más de diez líneas y yo lo escribo en la casa, lo escribo en la computadora o lo escribo ehh, escojo un texto entre dos alumnos y lo escribo o en un papelógrafo o en la computadora y en la clase siguiente lo expongo y hago la corrección, ese es, esa es la manera que tengo de verlo, ¿no? (Docente)

(1-061) Ehh, a ver, los errores gramaticales los corrijo del mismo modo, pero ehh primeramente, vamos a hacer un texto que ya está hecho y vamos subrayando el punto en cuestión, o sea en este primero una identificación de la, identificamos el, la, el punto de gramática, por ejemplo, vamos a decir todas las “s” del plural en los sustantivos y también en los adjetivos y bueno, luego ehh, en el momento de, de leer o de hablar, pues estee, si hay el error, lo corrijo de esa forma, ¿no? (Docente)

(1-062) Ehh, entonces, lo que, mi solución ha sido para los más grandes, ehh los más grandes ya tienen un libro de, de ejercicios, ehh que llevan a sus clases ehh regulares porque no puedo sacarlos, pues tienen clases de Lengua y de, de Historia del Perú, lo cual totalizan más o menos ocho horas, vamos a decir siete, ¿ya? De esas siete horas a la semana, yo los sacaré, pues, dos, les quedan cinco, ¿qué hacen durante esas cinco horas? Lo que hacen esas cinco horas, ahora tienen ellos, un cuaderno de ejercicios, ¿no? Ese cuaderno lo compré, yo no sabía que existía, lo compré, lo hice traer de Francia en agosto (...) y cuando ha llegado me pareció que era adecuado y también seguía también los puntos, o sea correspondía al programa que yo me di (...)(Docente)

(1-063) No, no, no cuento. Ehh, puede parecer increíble, pero este colegio existe desde hace 50 años o más, 60 años, alumnos franceses que llegan sin saber el idioma los tenemos cada año y hasta el momento, el profesor de español como lengua extranjera no tiene un aula, por ejemplo. Ehh, no tiene aula, no tiene materiales, ehh, digamos que es el, es bastante descuidada esta área porque como es el medio hispanohablante se confían en que el alumno, de cualquier modo, va a salir adelante y va a terminar hablando, ¿no? (...) pero yo sé que otros colegios en América Latina tienen su departamento de Español y con sus materiales, computadoras, todo eso. (Docente)

(1-064) Sí, sí. Además, que los profesores que se encargan de, que se encargan del curso tienen a su disposición, al igual que el resto de profesores, los mismos medios. Tienen un presupuesto, tienen la facilidad de poder hacer pedidos de libros aquí o en

Francia, entonces, por ese lado, sí hay una ayuda, una consideración como el resto de las materias. (Directora)

(1-065) Mira, los chicos ehh, de nivel intermedio para adelante que ya están integrados a las clases regulares, ehh siguen una evaluación que es, hacen una evaluación que es la misma exactamente que para los demás chicos, o sea, ellos van a tener a Ricardo Palma, Garcilazo de la Vega, ahora, no me digas cómo lo hacen. Generalmente, salen jalados, ¿no? (...) Lo que pasa es que ehh, como que tiran un poco la toalla, no le dan la importancia, por ejemplo, si hicieran a Ricardo Palma, en el libro está, ehh no un análisis de texto que ellos no lo van a poder hacer porque les falta el vocabulario, si les dices: “¿Cuáles eran las características de la obra de Ricardo Palma?”, está en el libro y es un lenguaje académico, como el que podrían usar en Francia, en cualquier libro de texto y que ellos entienden. (...)? (Docente)

(1-066) Eh sí, sí he encontrado apoyo (...)Ehh, cuatro de mis alumnos son hijos de profesores actualmente y solamente a ellos les he confiado ehh, los juegos, o sea que los lleven a los juegos en línea y que se sienten al lado y yo pienso que lo van a hacer. (Docente)

(1-067) Yo pienso que tienen un muy buen nivel de motivación. Ehh, pero me ha tocado alumnos que no están motivados y, generalmente, estos alumnos no motivados son aquellos que ehh, con los cuales no logro alcanzar ese nivel de naturalidad que, es para mí, primer requisito, o sea es el alumno al que le voy a decir 3 palabras, pueden haber pasado dos meses y el alumno me va a seguir haciendo esa cara como diciendo: “¿Qué es esto?” (Docente)

(1-068) Bueno, lo ideal como cualquier idioma, la inmersión y aquí, para los alumnos que vienen del extranjero, estar en un país de habla, de habla hispana, definitivamente, es lo soñado, lo ideal para cualquier alumno que aprende una lengua extranjera, ¿no? entonces el hecho de pasar por una, una calle, ya ver los afiches en español, definitivamente, hay todo un tipo de, de mecanismos que entran en juego para ya no

solamente trabajar lo académico de la clase, sino que el alumno va a tener una competencia ehh lingüística mucho más amplia que lo trabajado en clase, ¿no? y una competencia discursiva también en el momento de su redacción, de construir sus oraciones que va más allá de lo que la profesora le ha podido enseñar en el aula. Y tener ese bagaje lingüístico es la competencia, la compensación de muchas que ehh, textualmente, gramaticalmente, no va a poder adquirir, pero va a poder compensarlas y va a poder ser justamente, llegar a ser lo que se espera, ¿no? que sea un locutor independiente, ¿no?, que pueda estar en un nivel B. (Directora)

(1-069) Un punto sumamente positivo es cuando las familias tienen a una empleada del hogar ehh, realmente para mí, ella no lo sabe, pero es mi brazo derecho, ehh, estas familias francesas no tienen costumbre de tener empleados del hogar, ni ver televisión. Ahora, por la televisión no me importa, pero que no tengan empleada del hogar, sí me, me preocupa porque no tienen cómo practicar el castellano y, más aún, si son varios hermanos, entre ellos hablan, siguen hablando el francés en casa, entonces no se ven los avances. (Docente)

(1-070) Este, debo decirte que, yo diría que en un 70% de los casos, los chicos franceses se siguen juntando con franceses, ehh, es muy raro, es bien raro, bueno, si se juntan con peruanos, van a hablar en francés, ehh, y los franceses se frecuentan entre franceses, solamente. Por ejemplo, ahora, vamos a decir, de seis chiquitos, solamente uno, bueno es hijo único, o sea no habla con ningún hermano en francés, tampoco tiene empleada, pero ellos viven en un condominio y sí creo que hace karate o algo así, con esas actividades y por lo que vive en el condominio, se ha podido relacionar con otros peruanos y hablar castellano y ahora, habla muy bien, o sea para lo que, o sea, ahora ha llegado en marzo, pero es un caso muy raro, sí. Y efectivamente, los chicos franceses, algunos de ellos hasta llegan a quejarse de que no logran hacer muchas amistades o no muy profundas, son muy superficiales las amistades con peruanos. (Docente)

(1-071) No necesariamente la persona tiene que ser experto en matemáticas y ciencias, porque en nuestra escuela aplicamos matemáticas y ciencias en español con profesores especializados en esas materias, entonces, principalmente, el profesor tiene que ser una persona que tenga cultura general, bastante cultura general porque el programa es autoinstructivo, entonces, pero el maestro tiene que ser una persona que le guste leer mucho, que sea versado, ¿no?, que sea polifacético también. (Directora)

(1-072) El perfil principal es que sea una persona cristiana, no necesariamente de una iglesia específica o de una denominación específica, pero el programa personalizado es un programa que está basado en valores y principios cristianos. Entonces, las personas tienen que ser gente que crea en Dios, eh, partiendo desde ese principio, ellos son elementos que, son mentores y también “*couch*” que van a inspirar el aprendizaje en sus alumnos, van a acercarse uno a uno y van a ver cuál es su avance para darle ánimo (...) (Directora)

(1-073) La necesidad de usarlo, la necesidad de comunicación definitivamente. Yo he podido experimentar, en estos seis años, que el que quiere comunicarse con alguien que habla inglés y no lo habla, lo aprende e igualmente, el que quiera comunicarse con un amigo que no habla inglés, aprende español. Entonces, yo creo que ese factor es la necesidad de comunicación unos con otros, hace que más rápido aprendas. (Miss Annie)

(1-074) Cuando trabajamos con los *paces*¹³ en español, se pone mucho énfasis en que ellos puedan tener, primero, incremento de vocabulario y luego, gramática. Cuando ellos tienen suficiente vocabulario y conceptos básicos de gramática, ingresan al área de expresión oral porque tienen ya recursos para poder realizarlo y va complementado con el programa de razonamiento verbal porque ya ellos tienen un curso que se llama Construcción de palabras, solamente es una lista de palabras nuevas que se les da en forma semanal, son cuadernillos ehh, vocabulario que es el mismo vocabulario

¹³Los denominados *paces* son los fascículos o material de autoaprendizaje que utilizan los alumnos para cada área curricular, de acuerdo con la metodología educativa utilizada por la institución.

computarizado que va con el curso de Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Nosotros, ya sea en español o en inglés, utilizamos siempre como primer recurso, incremento de vocabulario para que, en un segundo, como un segundo recurso, es la utilización de la gramática. (Directora)

(1-075) Dependiendo la edad, ¿no?, si es un niño, obviamente, va a aprender más con los juegos o con los, ahora con la tecnología que sale, que son los juegos interactivos en la computadora, he visto bastante ah (...) Los más grandes, de repente, el poder salir, ¿no?, poder salir a explorar lo que está afuera del colegio también les motiva bastante, ¿no? La vez pasada los alumnos salieron, realizaron una visita a los museos, parece que les gustó bastante esa salida. Normalmente, el caso aquí de la institución, como es un sistema individualizado, normalmente, paran en sus oficinas, ¿no? Consideran bastante motivación el poder salir, salir, de repente, de la rutina que siempre tenemos acá y aprenden de esa manera, ¿no?, les motiva bastante eso, es una motivación salir para que puedan avanzar también sus metas. (Mr. Sergio)

(1-076) Sí, porque de todas maneras, ellos están aquí y es importante que ellos entiendan la cultura, los ayuda de muchas maneras, en sus relaciones sociales y porque también se, se pide y espera de ellos un respeto por la cultura de nuestro país, ¿no? como el himno nacional y porque uno necesita un poquito llenarlos de la cultura peruana y ellos necesitan desarrollar amor al Perú porque en todo caso, no respetarían y harían omisión a ciertas cosas, ¿no? y generaría el por qué el no y yo sí. Entonces, se busca que en todos haya una uniformidad, ¿no?, tanto de la cultura peruana como la americana. Si realizamos los *pases* en inglés, pues todos, si cantamos el himno nacional del Perú, pues todos. Entonces, yo creo que eso es muy importante. (Miss Annie)

(1-077) Eso sí, hay algunos que son, más que todo los alumnos coreanos, cuando han venido, ellos son los que más rápido han captado el lenguaje en español, ¿no?, porque poco a poco, se les pone los *pases* y de ahí, ya van a los cursos presenciales de Comunicación Integral, entonces en ese caso, sí yo los he visto que han progresado.

(Miss Sofía)

(1-078) Desde las abecés del español, o sea, desde el primer grado. Sin embargo, como el programa utiliza fascículos, no sé, cuando un niño aprende las abecés, hay un programa que dura de 16 a 18 semanas, que lo hace un niño de 5 y 6 años, ese es el tiempo requerido. Cuando un chico entra a secundaria, tiene 12 o 13 años, él dura 2 semanas haciendo ese programa que los niños pequeños de 5 y 6 años lo hacen en 16 y 18 semanas, él lo aprende todo ese alfabeto y el vocabulario básico e inicial en 2 semanas aproximadamente con 2 horas diarias de clases de español. (Directora)

(1-079) En el caso del español, varía. Hay muchos niños que están, tienen que empezar en el número 1 que sería el primer nivel. Otros empiezan en el segundo nivel. En su mayoría, cuando vienen de los Estados Unidos, empiezan en el tercer nivel, pero los que vienen de otros países como Japón, Korea, Taiwán, empiezan desde la mitad del primer nivel porque el alfabeto se parece mucho, ¿no? El abecedario se parece mucho entre el inglés y el español (...) (Directora)

(1-080) Entonces, el curso de español a través de nuestro sistema tiene objetivos cortos que van a poder ser realizables pronto y también son elementos físicos que ellos pueden tener en sus manos para que ellos puedan sentir cada vez más y más confianza, ¿no? Y son un referente también porque el alumno va avanzando de acuerdo a su comprensión y de un curso estructurado, estructurado por niveles. (Directora)

(1-081) Sí, el trabajo debe ser a la par y los chicos son expuestos a exámenes diagnósticos ehh de acuerdo a las notas. Por ejemplo, si ellos tienen tres 100% seguidos en tres módulos, se les toma un examen diagnóstico para poder elevarles a un nivel siguiente porque su 100% está demostrando que tiene dominio en esos conceptos, que el material les está resultando fácil, entonces es una oportunidad para volver a rediagnosticarlo. (Directora)

(1-082) Sí, hay algunos casos donde no saben ni inglés ni español, pero uno de los padres sabe algo de inglés, un inglés básico. Entonces, por lo menos, el primer semestre nos dedicamos únicamente a fortalecer el inglés básico y ehh, dependiendo de los casos y dependiendo de la edad del niño, en el primer año no les enseñamos español, permitimos y quizás promovemos eventos sociales, ya sea Pizza Party, en la hora de recreo, en la hora de taller de algo, el español de una manera amigable pero, inicialmente, introducimos el idioma inglés para que ellos tengan un punto de equilibrio y puedan, entonces, en un segundo año, entrar con mayor facilidad con dos currículas completas(...). (Directora)

(1-084) Entonces, los chicos se acostumbran pronto a que hay dos metodologías preponderantes: una es la metodología del sistema americano, personalizado, estableciendo metas, yendo a comprobar sus trabajos cuando lo necesiten y lo otro que es grupal, donde hay dinámicas, donde tienen que intervenir, donde tienen que exponer, donde tienen que ser más activos en la educación. En ambos casos son activos, pero uno es una actividad tipo biblioteca, lectura, análisis, comprensión y comprobación de su propio material. En el otro, es una actividad más verbal, más social, pero de una u otra forma, ambas metodologías juntas hacen, los ayudan a tener una formación integral. Los chicos que vienen de otros centros educativos que nunca han usado este programa, se sienten contentos porque sienten que tienen su espacio para ellos, para avanzar con dominio sus propios aprendizajes, también se sienten contentos porque salen y sociabilizan con gente de su misma edad, de su mismo grado. Entonces, sí se llegan a cumplir los objetivos porque damos los espacios para ello. (Directora)

(1-085) Ehh, el curso de español con *paces* les da a los niños y a los adolescentes, ehh, confianza y seguridad para poder aprender no solo vocabulario, sino estructuras gramaticales, pero luego el curso de español por ser un programa personalizado, le permite al alumno tener algunos puntos de referencia cuando todavía no ha adquirido suficiente capacidad de comprensión del idioma español hablado oralmente, porque es

muy fácil, es más fácil leer y comprender que para muchos, escuchas y comprender.
(Directora)

(1-086) Bueno, cuando ellos toman su diagnóstico puede ser que ellos estén en primero de secundaria y el diagnóstico puede arrojarnos que ellos están en un nivel de tercero de primaria en español. Entonces, ellos pueden llevar los primeros dos años con nosotros en paces para nivelarse en la lengua y de ahí, pueden asistir a los cursos, al curso de Comunicación Integral. (Miss Sofía)

(1-087) Bueno, depende de su, de cómo están rindiendo. Si su español se vuelve más fluido, si es que ellos demuestran que tienen una habilidad de poder hacer cartas, escribir párrafos completos, más que todo es un análisis que hace la Directora en cuanto a su avance en el material y puede ser que entren a los cursos a mitad de año o puede ser que sea al año siguiente, depende de cómo van. (Miss Sofía)

(1-088) Sí. Nosotros, cada lunes, son nuestros días cívicos y todos los chicos, bien curioso, porque todos los chicos, sean peruanos, coreanos, chinos, norteamericanos estee, son invitados al frente para dirigir los votos de lealtad a la bandera de su país, cantan el himno nacional, participan activamente en esos 15 minutos de ejercicios de apertura, según la fecha cívica. O también, son seleccionados para compartir qué fecha cívica estamos celebrando cada lunes, puede ser el nacimiento de un héroe, puede ser estee, el aniversario de alguna fecha que nosotros, como país, estamos celebrando, definitivamente fechas muy importantes son el mes de julio, que es el mes patriótico y el mes de aniversario, se tiene, se pone mayor énfasis a eventos peruanos, estrictamente peruanos. (Directora)

(1-089) Bueno, tenemos, lo que es fiestas patrias que se celebra como un día en que los papás vienen, traen comida, todos, tenemos una feria, pero más que todo es en esa fecha, ¿no? Aparte, celebramos también el 4 de julio como algo para los chicos, pero todos participan, pero más que todo es para respetar también a los chicos que son norteamericanos. (Miss Sofía)

(1-090) Normalmente, cuando hay, cuando son las festividades cívicas, ¿no?, se le cuenta acerca de la historia de nuestros antepasados, se, se motiva a estos chicos que son extranjeros que conozcan más de nuestro país y, incluso involucrándolos a ellos a que sean uno de los personajes, ¿no? (Mr. Sergio)

(1-091) Sí, en clases. Ellos, sí o sí, van a clases como oyentes, por ejemplo, Marco que también es un alumno, pero él de República Dominicana, él está yendo como oyente a ciertas clases y luego, realiza los *paces* aquí. Ahora, los *paces* en inglés de Estudios Sociales no ven la cultura peruana, ven la americana, ¿no?, pero Estudios Sociales sí, bueno tocan lo básico, ¿no?, el descubrimiento de América, etc. (Miss Annie)

(1-092) Eh, efectiva siempre y cuando el maestro se tome el tiempo de desarrollar cada actividad extra que se presenta en el *pace*, eh, es bastante conciso, puedes ver que la gramática se toca de manera puntual y los ejercicios presentados también son puntuales, entonces cuando el alumno lo desarrolla, sobre todo, si son alumnos que no tienen ningún conocimiento del español, es necesario sí o sí que lo desarrolle a la par de una supervisión y de una orientación y los ejercicios extra, ¿no? (Miss Annie)

(1-093) Curiosamente, el curso de español no ha sido diseñado para ser español como segunda lengua, sino respeta los contenidos de los ministerios de Educación de Perú, Chile, Paraguay, México, Centroamérica, es un curso de español para todos los países latinoamericanos, pero para gente que habla español como primera lengua. Pero nosotros lo utilizamos como herramientas de segunda lengua y lo bonito es que los chicos se sienten contentos que le estamos dando algo a su medida. (Directora)

(1-094) El papel del alumno, pues, activo tiene que ser definitivamente activo y responsable, si el alumno, en este sistema, si el alumno no tiene responsabilidad alguna, no se le puede ayudar, entonces, sabemos que todos los alumnos tienen, pues, una motivación interna, lo que hay desarrollar es la motivación, no solo interna sino externa. (Miss Annie)

(1-095) El del docente, definitivamente, orientador, en este sistema, la mayor responsabilidad recae sobre el alumno, pero es importante que el docente, el maestro esté ahí, ¿no?, que esté siempre al tanto del avance dónde va, a qué va, para poder ser presto a ayudar, a una necesidad que puede estar ocurriendo, ¿no?, y para guiar al alumno durante todo el proceso de aprendizaje. (Miss Annie)

(1-096) Entonces, el maestro tiene que ser una persona madura, pero también concedora de la psicología del niño y del adolescente para que pueda, sin dañar su autoestima, trabajar con él o con ella y fortalecer, más bien, su autoestima, hacerle sentir al estudiante que sí puede lograr las cosas. (Directora)

(1-097) Este programa es un programa que nació en Dallas, Texas, pero actualmente, tiene su sede central en Tennessee, es un programa norteamericano y este programa se usa en 110 países y tiene su centro piloto reconocido por el gobierno norteamericano en Florida, pero este programa también cuenta con, vamos a decir, se trabaja en 110 países, tiene 7 000 escuelas alrededor del mundo que utilizan esta metodología y en los Estados Unidos hay más o menos 100 000 *home schools*, escuelas en el hogar y es un programa que da mucho éxito a los estudiantes, los padres se sienten contentos porque son respuestas a las expectativas que ellos tienen en cuanto a la economía. Cada libro, cada fascículo tiene un costo aproximado de 3 dólares 20 a 4 dólares. Entonces, los padres invierten un promedio de 250 dólares aproximadamente al año por los libros que usan sus hijos (...) El programa, entonces, permite que el alumno haga como mínimo 48 *paces* en un año y un promedio, cuando es quinto de media, de 72 *paces* en un año porque son jóvenes que se van a graduar y algunos de ellos, van a necesitar la acreditación de un diploma de quinto año de media del gobierno norteamericano y el requisito es terminar 72 *paces* en un año. (Directora)

(1-098) Se les considera que están aprendiendo recién el idioma, están incrementando vocabulario, igual hay una nota de concepto del maestro en el primer semestre y en el segundo semestre, ellos sí son requeridos a presentar ciertos trabajos escritos, que

participen y se les califica, durante su primer año, con mucha consideración por parte del profesor. El profesor, ahí, es un elemento que va a facilitar que el alumno no tenga temor de ingresar a una clase hispana ni tampoco que se sienta avergonzado al opinar porque no tiene mucho vocabulario. (Directora)

(1-099) Sí, ellos son evaluados en forma diaria, semanal, mensual y bimestral. Entonces, la evaluación se convierte en una cultura constante, en la cual es expresada, ellos reciben una estrellita del color de la pasta de su libro, por ejemplo, si es gramática, rojo; si es ciencia, azul; si es sociales, verde; si es matemática, amarillo. Pero si se sacaron 100%, reciben siempre una estrella dorada. Entonces, cuando un niño tiene 3 estrellas doradas, permite que el profesor pueda darle un examen diagnóstico para que pueda ver qué es lo que está pasando. Ya es tiempo, quizás de promoverle de nivel porque ya tiene dominio del vocabulario (...) (Directora)

(1-100) En un segundo año, se pone más énfasis y más exigencia en cuanto a la participación permanente, la presentación de sus trabajos escritos y también el poder eh, poder participar en trabajos grupales y tener una parte más activa. Pero siempre en el primer año se busca ser más ehh, ser más democrático y ser más sensible a la característica de cada niño que recién llega y está aprendiendo el idioma español. (Directora)

(1-101) Ehh algunos, bueno, la mayoría porque es un colegio privado que es un poco también ehh costoso, a veces, son familias que realmente invierten también el dinero para tener una mejor educación, ¿no? Entonces, usualmente, las familias están al tanto de las tareas, están al tanto con la, los informes que enviamos, pero siempre cuando están en la etapa de la adolescencia, las familias, a veces, decaen, ¿no?, muchas veces, los dejan que ellos realmente, hay algunos que van a la preparatoria y llegan, de repente, muy tarde a su casa y me dicen: “Miss, yo no he hablado con mi mamá hoy día”, o algo así, ¿no?, entonces, depende también de qué etapa de su vida estén, qué tipo de familia sean, cada niño es un caso, la verdad. (Miss Sofía)

(1-102) Al recibir el examen, recibe también una hoja de felicitación con estrella, creemos que el estado emocional de un niño es muy importante, entonces, hablamos con todos sus compañeros para que les den la bienvenida, sean amigables y también es importante el hogar. Entonces, hablamos con los padres de la importancia de darle un ambiente de tranquilidad, con espacio con luz, para que pueda, suficientemente iluminado y con tranquilidad para que puedan también hacer reforzamientos en casa. Pero observamos en el transcurso de este tiempo que la familia de donde los niños proceden es un elemento muy importante para que el niño tenga las ganas de querer aprender, la relación con sus padres, el estado emocional de la mamá es muy importante, es muy importante porque este, le da la razón de ser, el que los niños quieran avanzar no viene necesariamente de la escuela, nosotros reforzamos el trabajo del hogar. El que el niño quiera aprender y ser mejor cada día nace en el núcleo familiar y nosotros, como escuela, somos el complemento de ello, como escuela buscamos desarrollar en el alumno un sentimiento de confianza, seguridad, pertenencia, aceptación (...) (Directora)

(1-103) Más que todo la motivación la encuentran cuando quieren hacer sus amigos acá, ¿no?, hay algunos que sí les cuesta un poco porque son un poco, este, tímidos, pero a las finales, pues como están en el entorno también a la hora del recreo, o también cuando regresan a sus casas, este, escuchan el castellano. (Mr. Sergio)

(1-104) Bueno, no solamente para aprender el español, ¿no?, en general, para todos es de que ellos se manejan aquí a través de méritos. Tenemos aquí un sistema de méritos que por cada meta que ellos terminan, reciben cierta cantidad de méritos y lo cual ellos van canjeando y pueden adquirir productos diversos, es una variedad de cosas, ¿no? También, tenemos *slip congratulations* que reciben por cada examen terminado y tienen las estrellas, ¿no?, esos cuadros de estrellas donde ellos ven algo físico y van acumulándolo. También, está el sentido de competitividad, ¿no? que manejan unos con otros y los *breaks* y ciertas cositas que vamos manejando dependiendo del alumno porque tendríamos que recordar que no todos se mueven de la misma manera, ¿no?, hay algunos que les parece atractivo los méritos, pero hay

otros que no. (Miss Annie)

(1-105) Bueno, depende de qué familia también provienen. Hay familias, que ehh, son muy numerosas y los chicos vienen, a veces, con diferentes problemas, ¿no?, a veces, son niños con bajo rendimiento y se encuentran como identificados con los *paces* porque es a su nivel, no les estamos dando material que está fuera de su nivel, entonces, ven que es algo que ellos pueden lograr o alcanzable, ¿no?, por eso se motivan. (Miss Sofía)

(1-106) El factor, como le estaba diciendo, es socializar con sus amigos, es muy importante porque eso les ayuda, más que todo, porque en un libro aprenden lo que es gramática, pero ya en la práctica, la fluidez proviene ya de su propia práctica afuera del salón. (Mr. Sergio)

(1-107) Ehh, yo no diría que es tan difícil, pero tampoco que es sencillo porque uno, como maestro, tiene que buscar los tiempos, ¿no? Y las dinámicas para incluirlas. Gracias a Dios, en este *Learning*, siempre tengo gente que habla inglés, entonces hacen rapidito el *click* con los extranjeros, entonces pueden comunicarse con ellos y de pronto, también los ayuda a aquellos que no manejan el inglés porque de pronto empiezan a querer aprender para poder comunicarse. Pero es de todas maneras más manejable y yo creo que también depende mucho del maestro, ¿no?, con quién busca juntarlo y las actividades que se pueden generar. (Miss Annie)

(1-108) Al inicio, como le digo, es un poco eh, un poco tímidos, ellos se portan un poco tímidos hasta que recién pueden establecer una, una confianza tanto como en el momento del break time, los juego, ¿no? Y ahí se van, ahí se van conociendo y mejorando la amistad y ya puede uno, de repente, ellos que no hablan español, poco a poco, van aprendiendo palabras y se van comunicando poco a poco. (Mr. Sergio)

(1-109) Ehh, algunos factores que pueden interferir puede ser las diferencias culturales tan opuestas. Por ejemplo, tenemos niños orientales que su manera de socialización o

sus costumbres o hábitos de sus escuelas de donde ellos proceden no son para nada aceptables dentro de nuestra comunidad peruana. Entonces, necesitamos entender cuál es su contexto y usamos consejería, tenemos una psicóloga escolar, conversamos con ellos, tenemos tutores, conversamos con los niños, conversamos mucho con los padres, si no saben español, con un traductor, pero intentamos buscar e indagar cuáles son las, cuáles son las diferencias culturales para poder respetar, comprender y también exponer nuestra cultura peruana. (Directora)



ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA
(A DIRECTIVOS)

Objetivo: Describir y comprender el enfoque metodológico de enseñanza del castellano como segunda lengua establecido en la institución educativa, así como aspectos contextuales de la institución

INSTITUCIÓN:

NOMBRE DEL DIRECTIVO:

CARGO:

NACIONALIDAD:

Aspectos generales

1. ¿Cuál es el criterio de agrupación de los alumnos extranjeros no hispanohablantes para su aprendizaje del castellano como L2?
2. ¿Cuántas horas semanales se dedica a la enseñanza del castellano como L2 en la institución? ¿Cree que sean suficientes?
3. ¿Por qué se decidió brindar estas clases a alumnos extranjeros? ¿Qué objetivos persiguen estas clases? ¿Qué requisitos deben cumplir los estudiantes para acceder a ellas? ¿Por cuánto tiempo asisten a estas clases?

Enfoque de enseñanza del castellano como L2

1. ¿Cuál es el enfoque metodológico de la institución para la enseñanza del castellano como L2? ¿Se cuenta con una programación curricular?
2. ¿Lo consideran como un curso aparte o está incorporado en la malla curricular de cursos que deben llevar los alumnos extranjeros con poco dominio del castellano?
3. ¿Qué importancia tienen las clases de español como segunda lengua para alumnos extranjeros en la institución?

4. ¿La institución educativa cuenta con materiales de enseñanza específicamente adquiridos para cubrir las necesidades de los estudiantes extranjeros que aprenden español? De ser así, ¿cuáles son estos materiales?
5. ¿La institución promueve actividades que posibilitan el conocimiento y comprensión de la cultura peruana por parte de los alumnos extranjeros? ¿Podría dar un ejemplo?
6. ¿Qué otros cursos se imparten en castellano? ¿Cuál es la metodología utilizada, en esos casos, con alumnos extranjeros no hispanohablantes? ¿Cómo se da la evaluación en estos cursos? ¿Cuáles son los criterios de evaluación que se toma en cuenta para estos alumnos en tales cursos?

Características del docente

1. ¿Qué perfil profesional debe cumplir el profesor de español para el dictado de estas clases a los alumnos extranjeros? ¿Se le exige alguna especialización?
2. ¿Qué perfil personal debe cumplir el profesor de español para el dictado de estas clases a los alumnos extranjeros?
3. ¿La institución promueve algún tipo de capacitación para los docentes de español? De ser así, ¿de qué manera?

Percepciones respecto a la enseñanza- aprendizaje del español como L2

1. ¿Qué áreas o habilidades comunicativas considera que el docente debe priorizar en sus clases de español como L2?
2. ¿Qué factores considera que influyen en el adecuado aprendizaje del español como L2 en los alumnos extranjeros hispanohablantes que presenta la institución? ¿Y qué factores considera que interfieren en su aprendizaje?
3. ¿Cuál le parece la mejor manera de aprender el español como L2?
4. ¿Cuál considera que debe ser el rol del docente? ¿Y del alumno?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA (A DOCENTES)

Objetivo: Describir y comprender las metodologías y estrategias utilizadas en la enseñanza del castellano como segunda lengua; así como las características profesionales y personales del docente, identificando sus percepciones respecto de sus alumnos y sobre cómo debe ser una metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua

INSTITUCIÓN:

NOMBRE DEL DOCENTE:

EDAD:

CURSO(S) QUE DICTA:

N. HORAS DE DICTADO A LA SEMANA:

NACIONALIDAD:

N. AÑOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA INSTITUCIÓN:

N. AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL:

CARRERA:

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN:

Datos sobre los alumnos

1. ¿En qué nivel de conocimiento de castellano se encuentran los alumnos cuya lengua materna no es el español? (Básico/ Intermedio/ Avanzado) ¿Se encuentran separados por nivel o en un mismo grupo? ¿Los evalúan en el área al inicio del curso?
2. ¿Suele dejar tareas para la casa? ¿Qué tipo de tareas? ¿Cuál es el nivel de cumplimiento por parte de los alumnos?
3. ¿Los alumnos suelen participar activamente en clase? ¿Cómo es el nivel de implicación y motivación de los alumnos con las actividades realizadas en el aula?
4. ¿Ha encontrado apoyo en la familia de los estudiantes?
5. ¿Cómo es la relación que los alumnos extranjeros evidencian con respecto a sus compañeros de clase? ¿Suelen adaptarse fácilmente?

Percepciones respecto de la metodología utilizada

7. ¿Cuáles son los criterios metodológicos sobre los que se basa para realizar la programación curricular del curso de español?
8. ¿Cómo describiría la metodología que utiliza en la enseñanza del español como L2? ¿Puede dar un ejemplo de cómo desarrolla una sesión de clase?
9. ¿Siente que cuenta con recursos suficientes en la enseñanza del español como L2?
10. ¿Cuántas horas semanales son destinadas a esta área? ¿Le parecen suficientes? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles son los momentos que considera más importantes de su plan de clase?
12. ¿Los alumnos cuentan con un libro de texto? ¿Qué criterios para seleccionar un libro se toman en cuenta? ¿Qué otros materiales utiliza aparte del libro de texto?
13. ¿Qué tipo de actividades suele realizar al iniciar su clase? ¿Puede dar un ejemplo?
14. ¿Cuáles son las áreas o habilidades comunicativas que prioriza en sus clases de español? ¿Podría dar un ejemplo de cómo desarrollar esta(s) área(s) o habilidad(es) comunicativa(s)?
15. ¿Qué estrategia utiliza con sus alumnos en caso de que estos cometan un error de pronunciación o expresión oral? ¿Los suele corregir en el instante, espera a que finalice la actividad o ignora el error? ¿Cómo los corrige?
16. ¿Qué estrategia utiliza con sus alumnos en caso de que estos cometan un error de expresión escrita? ¿Cómo los corrige?
17. Y cuando comenten un error de tipo gramatical, ¿cómo los corrige?
18. En el desarrollo de sus clases, ¿incorpora algún elemento o contenido sociocultural? ¿De qué manera? ¿Con qué frecuencia?
19. ¿Cómo aborda el tema de la cultura peruana en clase? ¿Considera alguna actividad que tome en cuenta la cultura de los estudiantes? ¿Cuál? Descríbala.
20. ¿De qué manera son evaluados estos alumnos en las clases del curso de español? ¿Qué áreas o actividades comunicativas son las que toma en cuenta en la evaluación?

Percepciones respecto de la enseñanza- aprendizaje del castellano como L2

1. ¿Cuál es su motivación para enseñar español?
2. ¿Cuál cree que debe ser el papel del profesor en el aula de clases? ¿Y el rol del alumno?
3. ¿Cuáles son las actividades que usted considera que los alumnos disfrutan más en sus clases de español? ¿Y cuáles cree que son más exitosas para el aprendizaje de los alumnos? ¿Por qué?
4. En su opinión, ¿cuáles son los factores, tanto internos como externos, que dificultan el aprendizaje del español por parte de los alumnos?
5. ¿Considera importante incorporar en sus clases elementos socioculturales? ¿Por qué? ¿Podría dar un ejemplo?



ANEXO 4
GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE N. _____

OBJETIVO: Describir y comprender las metodologías y estrategias usadas, así como el contexto de enseñanza- aprendizaje, el grado de participación de los estudiantes y la relación docente- alumno y alumno- alumno, teniendo en cuenta la presencia o no de los componentes pragmático e intercultural del castellano como segunda lengua

FECHA:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

DOCENTE:

HORA DE INICIO:

HORA DE FIN:

N. TOTAL DE ALUMNOS: _____ M: _____ F: _____

GRADO(S):

TEMA DE LA CLASE:

OBJETIVO DE LA CLASE:

I. DEL AMBIENTE DE CLASES Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

1. Características del salón de clases

a. Ambientación, ventilación e iluminación:

b. Organización de las carpetas: _____

c. Recursos con los que cuenta (PC, televisor, proyector multimedia, pizarra (tipo), parlantes, etc.) _____

d. Acceso a Internet _____

e. Esquema del salón

2. Relación docente- alumnos

3. Lengua de instrucción que utiliza el docente con sus alumnos

Castellano Francés
 Inglés Otro (especificar) _____

4. Signos de comunicación no verbal utilizados por el docente (contacto visual, gestualidad, desplazamiento por el aula, acercamiento a los alumnos...)

II. DE LOS ALUMNOS

1. Tipo de participación oral

Para contestar Para preguntar Para comentar

Comentarios:

2. Actitudes que muestran los alumnos durante la clase respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje

a. Interés en aprender y en participar d. Distracción
 b. Aburrimiento e. Otro (especificar)
 c. Indiferencia _____

Comentarios:

3. Relación que muestran los alumnos entre sí

a. Cordial b. Hostil c. Solidaria d. Indiferente e. Otra: _____

Comentarios:

4. Relación que muestran los alumnos con el docente

a. Cordial b. Hostil c. Solidaria d. Indiferente e. Otra: _____

Comentarios:

5. ¿Los alumnos emitieron alguna opinión respecto a algún aspecto de nuestra realidad sociocultural?

SÍ ¿Cuál y en qué contexto?

NO

6. ¿Los alumnos aceptan con tolerancia ideas diferentes a las suyas?

SÍ ¿En qué contexto?

NO

NO SE OBSERVÓ

7. Los alumnos manifiestan su opinión sobre algún tema planteado o de manera espontánea.

SI

NO

NO SE OBSERVÓ

Momento de la clase:

Comentarios:

8. Los alumnos realizan, espontáneamente, intercambios sociales con sus compañeros de distinto origen sociocultural.

SI

NO

NO SE OBSERVÓ

Comentarios:

9. ¿En qué lengua se comunican los alumnos entre sí?

Castellano

Francés

Inglés

Otro (especificar) _____

III. DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

1. Actividades previas y de motivación

- Presentación de los objetivos de la clase
- Conversación con los alumnos
- Actividades ligadas con lo aprendido en la clase anterior
- Lectura previa
- Preguntas de activación de conocimientos previos
- Presentación de imágenes
- Presentación de material concreto
- Uso de organizadores previos

Tiempo dedicado: _____

2. Durante el desarrollo propio del tema

2.1. Áreas reforzadas

- a) Comprensión lectora
- b) Comprensión oral
- c) Expresión escrita
- d) Expresión oral
- e) Interacción oral
- f) Vocabulario
- g) Gramática
- h) Pronunciación
- i) Competencia sociocultural
- j) Competencia pragmática

2.2. Tipo de actividad

- a) Individual
- b) En pareja
- c) Grupal

2.3. Estrategias y actividades desarrolladas

a) **Lectura y comprensión** Tiempo dedicado: _____

- Lectura de textos**
- Narrativos
 - Líricos
 - Dramáticos
 - Descriptivos
 - Otro. ¿Cuál? _____
 - Expositivos
 - Instructivos
 - Argumentativos
 - Publicitarios

Comentarios: _____

- Resolución de preguntas en referencia a un texto/ momento en que es aplicado (antes, durante o después de la lectura)

- De predicción _____
- Literales _____
- Creativas _____
- Inferenciales _____
- Reflexivo- críticas _____
- Otro, ¿cuál? _____

- Actividades de lectura

- | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Enseñanza previa de vocabulario | <input type="checkbox"/> | De organización de la información | <input type="checkbox"/> |
| Cloze | <input type="checkbox"/> | - Cuadro sinóptico | <input type="checkbox"/> |
| Subrayado | <input type="checkbox"/> | - Mapa semántico | <input type="checkbox"/> |
| Identificación de idea principal | <input type="checkbox"/> | - Flujograma | <input type="checkbox"/> |
| Resumen | <input type="checkbox"/> | - Esquematización | <input type="checkbox"/> |
| Sociograma literario | <input type="checkbox"/> | | |
| Otro | <input type="checkbox"/> | ¿Cuál? | _____ |

Comentarios:

b) Expresión escrita

Tiempo dedicado: _____

- Tipo de documento

- | | | | |
|----------|--------------------------|-------------|---------------------------------|
| Resumen | <input type="checkbox"/> | Reseña | <input type="checkbox"/> |
| Cuento | <input type="checkbox"/> | Diálogo | <input type="checkbox"/> |
| Ensayo | <input type="checkbox"/> | Instructivo | <input type="checkbox"/> |
| Artículo | <input type="checkbox"/> | Otro | ¿Cuál? <input type="checkbox"/> |

Comentarios:

c) Expresión e interacción oral

Tiempo dedicado: _____

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| - Lectura en voz alta | <input type="checkbox"/> | - Juego de roles | <input type="checkbox"/> |
| - Diálogos preparados | <input type="checkbox"/> | - Canciones | <input type="checkbox"/> |
| - Diálogos improvisados | <input type="checkbox"/> | - Trabalenguas | <input type="checkbox"/> |
| - Juegos | <input type="checkbox"/> | ¿Cuáles? | _____ |

- Otros ¿Cuáles? _____

Comentarios:

d) Comprensión oral

Tiempo dedicado: _____

- Recursos

- Escucha de un audio
- Canciones
- Diálogo
- Spot publicitario
- Narración
- Poema
- Obra teatral
- Escucha de un videoaudio
- Otro, ¿cuál?

Comentarios:

- Actividades

- Preguntas insertadas
- Creación de un producto
- Discusión

Comentarios:

e) Gramática y ortografía

Tiempo dedicado: _____

- Enseñanza explícita de reglas gramaticales y/o de ortografía
- Enseñanza deductiva de reglas gramaticales y/o de ortografía
- Enseñanza inductiva de reglas gramaticales y/o de ortografía
- Aprendizaje implícito de la gramática

Comentarios:

f) Vocabulario

Tiempo dedicado: _____

- Enseñanza explícita de vocabulario
- Enseñanza deductiva de vocabulario a partir de una lectura
- Enseñanza deductiva de vocabulario a partir de imágenes

Comentarios:

2.4. Metodología utilizada

- Gramática- Traducción _____
- Estructural _____
- Directa _____
- Enseñanza situacional de la Lengua _____
- Audiolingüístico _____
- Respuesta Física Total _____
- Vía Silenciosa _____
- Aprendizaje Comunitario de la Lengua _____
- Sugestopedia _____
- Basada en competencias _____
- Aprendizaje cooperativo de la Lengua _____
- La Instrucción Basada en Contenidos _____
- Basada en Tareas _____
- Otra (especificar) _____

Comentarios:

3. Transferencia o aplicación de los conocimientos aprendidos

Actividades de transferencia o aplicación Tiempo dedicado: _____

	En clase	Como tarea para la casa
- Preguntas para responder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Resumen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Subrayado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- De organización de la información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ejercicios para completar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Actividades de transformación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Actividades de creación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Actividades de interacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otro, ¿cuál? <input type="checkbox"/>		

Comentarios:

4. Recursos utilizados y momentos de la clase en que fueron usados

Libro de texto	_____	_____
Otro libro	_____	_____
Separata o lectura	_____	_____
Diccionario	_____	_____
Enciclopedia	_____	_____
Revista	_____	_____
Periódico	_____	_____
Televisor	_____	_____
Radio	_____	_____
Pizarra	_____	_____
Papelógrafos	_____	_____
Internet	_____	_____

Plataforma Virtual	_____	_____
Juegos	_____	_____
Canciones	_____	_____
Poemas	_____	_____
Cuentos	_____	_____
Novelas	_____	_____
Dramatizaciones	_____	_____
Fotos o imágenes	_____	_____
Realia	_____	_____
Otro, especificar cuál (es)	_____	_____
Comentarios:	_____	

5. ¿El docente incorporó tema(s) sociocultural(es) o intercultural(es) en su clase?

SÍ _____ Momento(s) de la clase: _____

NO _____

¿Cómo lo(s) incorporó? a) Solo para dar información b) Como actividad comunicativa c) Objetivo lingüístico d) Objetivo actitudinal e) Otro:

Comentarios: _____

6. ¿El docente abordó aspectos pragmáticos de la comunicación con sus alumnos? ¿Cuáles? ¿En qué momento?

SÍ _____ Momento(s) de la clase: _____

NO _____

¿Cómo lo(s) incorporó? a) Solo para dar información b) Como actividad comunicativa c) Objetivo lingüístico d) Objetivo actitudinal e) Otro:

Comentarios: _____

ANEXO 5 ENCUESTA

Objetivo: Identificar sus características personales y académicas, así como su nivel de motivación y percepción respecto al aprendizaje del castellano como segunda lengua

NOMBRE: _____

GRADO DE ESTUDIOS: _____

EDAD: _____

SEXO: M F

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

1. ¿De qué país vienes?

Estados Unidos

Francia

Canadá

Japón

China

Alemania

Inglaterra

Bélgica

Italia

Portugal

Brasil

Australia

Otro, ¿cuál? _____

2. ¿Cuál es tu lengua materna?

Inglés

Francés

Italiano

Otro ¿Cuál? _____

Japonés

Portugués

Chino

3. ¿Qué otros idiomas hablas?

Inglés

Francés

Italiano

Otro ¿Cuál? _____

Japonés

Portugués

Chino

4. ¿Cuál es la lengua que hablas en tu casa?

Inglés

Francés

Italiano

Otro ¿Cuál? _____

Japonés

Portugués

Chino

5. ¿Hace cuánto tiempo estás en el Perú?

Menos de 6 meses

Entre 6 meses y 1 año

Entre 1 año y 3 años

Más de 3 años

6. ¿Hace cuánto tiempo estudias en este colegio?

- Menos de 6 meses Entre 1 año y 3 años
 Entre 6 meses y 1 año Más de 3 años

7. ¿Cuánto tiempo más te quedarás en el Perú?

- Entre 3 y 6 meses más Entre 1 y 3 años No sé
 Entre 6 meses y año Más de tres años

8. ¿Has estudiado español anteriormente?

SÍ ¿Dónde? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

NO

9. Actualmente, ¿estudias español en algún otro centro de enseñanza o con un profesor particular?

SÍ ¿Cuál? _____ ¿Desde hace cuánto tiempo? _____
 ¿Con qué frecuencia semanal? _____

NO

10. ¿Te gustaría aprender a hablar y escribir casi como nativo el español? ¿Por qué?

SÍ _____

NO _____

11. ¿Cómo te sientes comunicándote en español?

- Bien ¿Por qué?
 Más o menos _____
 No me gusta _____

12. ¿Tus papás o familiares quieren que aprendas español?

- SÍ
 NO
 NO SÉ

¿Por qué? _____

13. ¿Tienes oportunidad de hablar español fuera de clase?

SÍ ¿Con quién? _____
NO

14. ¿Tienes oportunidad de escribir en español fuera de clase? (por ejemplo, en el chat, correo electrónico, etc.)

SÍ ¿A quién? _____
NO

15. ¿Tienes oportunidad de escuchar audios en español fuera de clase? (por ejemplo, programas de televisión o de radio, canciones, etc.).

SÍ NO

¿Qué es lo que escuchas con más frecuencia? _____

16. ¿Tienes oportunidad de leer en español fuera de clase?

SÍ NO

¿Qué es lo que lees con más frecuencia?

17. ¿En cuál de las siguientes áreas del español crees que te desempeñas mejor?

- Pronunciación
- Gramática
- Fluidez para hablar
- Escribir
- Comprensión oral
- Comprensión escrita
- Vocabulario
- Conversación con otros

18. ¿En cuál de las siguientes áreas del español crees que debes mejorar?

- Pronunciación
- Gramática
- Fluidez para hablar
- Escribir
- Comprensión oral
- Comprensión escrita
- Vocabulario
- Conversación con otros

19. ¿Te parece que son suficientes las horas de clase de español en el colegio que tienes durante la semana?

SÍ
NO

¿Por qué?

20. ¿Qué te gusta más de tus clases de español en el colegio?

21. ¿Qué te gusta menos de tus clases de español en el colegio?

22. ¿Sientes que estás aprendiendo en tus clases de español en el colegio?

SÍ
NO

¿Por qué?

23. Desde que llegaste al Perú hasta la fecha, ¿crees que has mejorado en el aprendizaje del español?

Mucho Regular Poco

¿Cuál crees que es la razón? _____

24. Cuando llegaste al Perú, ¿qué costumbres o hábitos te llamaron la atención?

Saludos
Tratamiento de tú/usted
Horarios de las comidas
Tipos de comida
Horarios de clase
El ruido en las calles
Impuntualidad
Ninguno de los anteriores

¿Cuáles otros hábitos o costumbres te impresionaron?

¿Por qué? ¿Cómo es en tu país?

25. ¿Conoces alguna costumbre típica del Perú?

SÍ NO

¿Cuál(es)?

¿Dónde aprendiste esta(s) costumbre(s)?

En las clases de español

Con mis amigos de clase

Con algún familiar

Otro

Durante un viaje

26. ¿Qué otros aspectos del Perú te gustaría conocer más?

Historia

Geografía

Literatura

Pintura

Cocina

Otro, ¿cuál?

¿Por qué?

27. ¿Tienes amigos peruanos o de otras nacionalidades?

SÍ NO

¿De qué países?

¿En qué idioma hablas con ellos?

28. Antes de venir al Perú, ¿qué idea tenías del Perú y de sus habitantes?

Ahora, ¿piensas lo mismo? ¿Por qué?

ANEXO 6 GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

PRIMERA PARTE

Objetivo: Identificar las características del material de trabajo que utilizan las instituciones educativas, y el tipo de enfoque metodológico sobre el que se basa, reconociendo la presencia o no de actividades que promueven el desarrollo de habilidades sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales por parte de los alumnos

Institución educativa: _____

Documento analizado: _____

Momento de la clase en el que es utilizado: _____

ASPECTOS QUE SE OBSERVARÁN/ ANALIZARÁN	DESCRIPCIÓN
Lengua de instrucción (de las instrucciones, actividades, contenido, ejemplos, etc.)	
Presenta los objetivos de aprendizaje que se lograrán. ¿Cuáles se presentan?	
Presenta actividades de motivación o recuperación de saberes previos. ¿Qué actividades se presentan? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta una definición explícita/ implícita del tema a tratar. ¿Cómo se da la definición?	
Utiliza ejemplos para ampliar su explicación. ¿Cómo se presentan los ejemplos?	
Presenta ejemplos auténticos de aplicación a situaciones cotidianas. ¿Qué ejemplos se utilizan? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta actividades de expresión oral. ¿Qué tipo de actividades se presentan? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta actividades de expresión escrita. ¿Qué tipo de actividades se presentan? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta actividades de comprensión oral.	

ASPECTOS QUE SE OBSERVARÁN/ ANALIZARÁN	DESCRIPCIÓN
¿Qué tipo de actividades se presentan? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta actividades de comprensión lectora. ¿Qué tipo de actividad se presenta? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta actividades de gramática implícita o explícita. ¿Qué tipo de actividad se presenta? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta ejercicios de vocabulario en/ fuera de contexto. ¿Qué tipo de ejercicios se presentan? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta ejercicios de pronunciación. ¿Qué tipo de ejercicios se presentan? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta imágenes o fotos. ¿Cómo se presentan estas imágenes o fotos? ¿En qué contexto? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta realia. ¿Qué tipo de realia presenta? ¿Con qué frecuencia?	
Incorpora video o audio. ¿Cuál es la temática del video o audio? ¿Se realizan actividades antes, durante o después de presentarlo? ¿Qué tipo de actividades? ¿Con qué frecuencia?	
Utiliza esquemas u organizadores. ¿Qué tipo de esquemas se utilizan? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta ejercicios de resolución cerrada o abierta. ¿Qué tipo de ejercicios se presenta? ¿En qué momento se proponen? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta actividades de creación. ¿Qué tipo de actividades de creación	

ASPECTOS QUE SE OBSERVARÁN/ ANALIZARÁN	DESCRIPCIÓN
se presentan? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia actividades lúdicas. ¿Qué tipo de actividades lúdicas? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia actividades de juego de roles. ¿Cuáles son las instrucciones propuestas? ¿Cuál es la temática? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia actividades que fomentan el desarrollo de la autonomía (búsqueda de información, consulta a otras personas, uso del diccionario, etc.). ¿Qué tipo de actividades? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia actividades de resolución individual. ¿Qué tipo de actividades? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia actividades en pareja o grupales. ¿Qué tipo de actividades? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia actividades que requieren la dirección/ participación del docente. ¿Qué tipo de actividades? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia actividades que implican la realización de un producto o tarea comunicativa final. ¿Qué tipo de actividades? ¿Con qué frecuencia?	

SEGUNDA PARTE

Objetivo: Identificar la presencia de los componentes pragmático, sociocultural e intercultural en el material de trabajo que utilizan las instituciones educativas

ASPECTOS QUE SE OBSERVARÁN/ ANALIZARÁN	DESCRIPCIÓN
Presenta el componente cultural como eje transversal. ¿De qué manera? ¿Con qué frecuencia?	
Muestra las formas de relaciones personales que existen en el Perú (tratamiento tú/usted). ¿A través de tipo de qué actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Promueve el conocimiento de algunas tradiciones imperantes de la cultura peruana (de la costa, sierra o selva/ nivel rural o urbano), referidas a la gastronomía, literatura, historia, teatral, etc. ¿A través de qué tipo de actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta hechos históricos y/o lugares geográficos que se relacionan con costumbres o creencias de la sociedad peruana. ¿A través de qué tipo de actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Introduce, como parte del léxico nuevo, algunos peruanismos muy frecuentes. ¿A través de qué tipo de actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Muestra el uso de algunos signos de comunicación no verbal que apoyan o amplían el mensaje expresado verbalmente. ¿Con qué frecuencia?	
Promueve conversaciones en variadas situaciones comunicativas cotidianas. ¿A través de qué tipo de actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Permite la reflexión sobre las diferencias culturales con la	

ASPECTOS QUE SE OBSERVARÁN/ ANALIZARÁN	DESCRIPCIÓN
cultura de origen. ¿A través de qué tipo de actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia la identificación de prejuicios y estereotipos sociales y su posterior cuestionamiento.	
Permite la identificación y/o cuestionamiento de sus propios juicios de valor y opiniones respecto a la comunidad de la lengua meta. ¿A través de qué tipo de actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Presenta información sociocultural de otras realidades y contextos hispanohablantes, relacionándola con la peruana y/o la suya. ¿A través de qué tipo de actividades/ ejemplos? ¿Con qué frecuencia?	
Propicia exposiciones/debates sobre temas de actualidad. ¿Qué instrucciones se plantean? ¿Cuáles son los temas propuestos? ¿Cómo son elegidos? ¿Con qué frecuencia?	
Plantea actividades/ ejercicios que permiten la adecuación del discurso según las características de su interlocutor y del contexto.	

ANEXO 7 SITUACIONES PROPUESTAS (GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE)

SITUACIÓN PROPUESTA 1

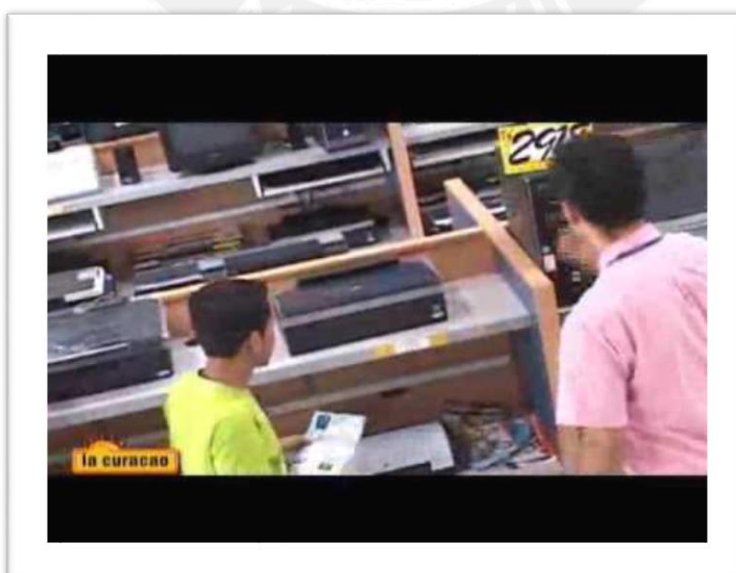
Indicaciones

- Agrúpate con otro compañero para realizar esta actividad.
- Tienen 5 minutos para preparar su diálogo, según las indicaciones dadas.
- La recreación de la situación deberá tener una duración aproximada de entre siete y diez minutos.

Reclamar por un producto malogrado

Has comprado una radio en una tienda conocida de Lima y al llegar a tu casa, te das cuenta de que no funciona. Decides regresar a la tienda para hacer un reclamo. Toma en cuenta las siguientes precisiones:

EL CLIENTE	EL VENDEDOR
Explica al vendedor los inconvenientes con la radio que compraste.	Explica al cliente cómo debe utilizar correctamente la radio.
Insiste en que la radio no funciona y enséñaselo al vendedor.	Explica al cliente que debió probar la radio el mismo día que la compró.
Exige que te devuelvan el dinero.	Explica al cliente que según las reglas de la tienda, no se acepta devolución de dinero.
Moléstate con el vendedor y exige que solucionen tu situación.	Dale una solución alternativa.
Evalúa si aceptar o no la situación.	Discúlpate por los inconvenientes causados y agrádecele su comprensión.



SITUACIÓN PROPUESTA 2

Indicaciones

- Lee el siguiente caso y observa el video que se te presenta. Piensa en posibles respuestas a siguientes preguntas:
 - ¿De qué trata el caso?
 - ¿Cómo era la situación de diferencias de raza en 1955? ¿Crees que es igual ahora?
 - ¿Estás de acuerdo con la conducta de Rosa Parks?
 - ¿Qué reflexiones puedas dar a partir del caso?

- Tienes 5 minutos para organizar tus ideas, según las indicaciones dadas.

El 1 de diciembre de 1955, en Montgomery, Rosa Parks se negó a obedecer al chofer de un autobús público, el cual quería obligarla a ceder su asiento a una persona de raza blanca. Fue encarcelada por su conducta, acusada de haber perturbado el orden.

ANEXO 8
GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N. _____

OBJETIVO: Identificar el uso de recursos pragmáticos e interculturales en el dominio del castellano que presentan los alumnos

FECHA:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

DOCENTE:

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:

HORA DE FIN DE LA OBSERVACIÓN:

ALUMNOS:

GRADO(S):

SITUACIÓN PROPUESTA 1 (JUEGO DE ROLES)

- a) Reclamar por un producto malogrado
- b) Ir a una entrevista para conseguir una beca estudiantil en otro país

SITUACIÓN PROPUESTA 2 (DISCUSIÓN DE CASOS)

- a) Caso 1
- b) Caso 2

I. Competencia lingüística

1. Hace uso de expresiones sencillas y habituales, así como de fórmulas básicas.

2. Estructura adecuadamente su discurso, haciendo uso de conectores y referentes.

II. Competencia sociolingüística

1. Utiliza formas de cortesía sencillas y cotidianas.

2. Utiliza algunas frases hechas o modismos en su expresión para adaptarse a las características de la situación o del grupo.

3. Varía su registro según el tipo de interlocutor al que se dirige.

4. Utiliza elementos propios de comunicación no verbal que permitan reforzar sus emisiones verbales cuando la situación lo requiere.

III. Competencia pragmática

1. Cumple su intención comunicativa con relativo éxito.

2. Utiliza técnicas para iniciar, mantener o terminar una conversación.

3. Utiliza estrategias que le permitan superar fallos en la expresión o comprensión.

4. Se muestra cooperativo con su interlocutor.

5. Atenúa la fuerza de su expresión (actos indirectos) para no revelar su intención (o para lograr su propósito).

6. Identifica y comprende presuposiciones y malentendidos.

IV. Conciencia intercultural

1. Demuestra tolerancia, empatía y cooperación en las interacciones que realiza con sus compañeros de clase que pertenecen a otras culturas.

2. Muestra prudencia y evita emitir juicios de valor sobre las diferencias culturales

3. Identifica y cuestiona prejuicios o estereotipos socioculturales, emitiendo su opinión al respecto.



ANEXO 9

GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA (a alumnos)

Objetivo: Caracterizar a los alumnos y describir sus percepciones respecto al aprendizaje del castellano en la realidad sociocultural que los rodea, así como su competencia intercultural.

NOMBRE: _____

GRADO DE ESTUDIOS: _____

EDAD: _____

SEXO: M F

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

1. ¿Desde cuándo estás en el Perú? ¿Cuánto tiempo más te quedarás? ¿Cuál es la razón de tu visita?
2. ¿Cuál es lo que más te gusta del Perú? ¿Y lo que más te disgusta?
3. ¿Te gusta tu colegio? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles de estas características definen más cercanamente a las personas de tu país?
 - a. Extrovertido o introvertido
 - b. Amable o grosero
 - c. Responsable o irresponsable
 - d. Trabajador o perezoso
 - e. Puntual o impuntual
 - f. Tolerante o intolerante
 - g. Solidario o egoísta
 - h. Arrogante o humilde
 - i. Cordial o indiferente
 - j. Conformista
 - k. Ruidoso
 - l. Otro, ¿cuál?

¿Por qué?

5. ¿Cuáles de los siguientes adjetivos definen mejor a los habitantes de este país?
 - a. Extrovertido o introvertido
 - b. Amable o grosero
 - c. Responsable o irresponsable
 - d. Trabajador o perezoso
 - e. Puntual o impuntual
 - f. Tolerante o intolerante
 - g. Solidario o egoísta
 - h. Arrogante o humilde
 - i. Cordial o indiferente
 - j. Conformista
 - k. Ruidoso
 - l. Otro, ¿cuál?

6. ¿Qué ideas tenías del Perú antes de venir? ¿Continúas pensando lo mismo? ¿Por qué?
7. ¿Cómo te sentiste la primera vez que viniste al Perú? ¿Por qué? ¿Cómo te sientes ahora?
8. ¿Qué características del comportamiento, las costumbres o los hábitos de los peruanos son totalmente distintas a las de tus compatriotas?
9. ¿A qué hábitos o costumbres propias de los peruanos consideras que nunca podrás adaptarte? ¿Por qué? (2)
10. ¿Sientes que han cambiado algunas de las costumbres que tenías en tu país de origen cuando viniste al Perú? ¿Cuáles? ¿Cómo te sientes al respecto?
11. ¿Has visto algún comportamiento o actitud común “extraña” o fuera de lo común por parte de los peruanos? ¿Cuál?, ¿Cómo te has sentido? ¿Cuál ha sido tu reacción? (2)
12. ¿Has participado activamente en alguna actividad cultural peruana, dada en el colegio o fuera de él? ¿Cuál? ¿Te gustaría hacerlo?
13. En Lima, ¿realizas por tu cuenta y de manera espontánea actividades habituales como ir de compras, pedir información, preguntar y decir la hora, averiguar cómo llegar a una dirección, ordenar comida, etc.? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo te sientes en esos casos?
14. ¿Sueles ver canales de televisión local? ¿Lees noticias locales? ¿Escuchas emisoras de radio peruanas? ¿Con qué frecuencia?
15. ¿Has hecho nuevos amigos acá en el colegio? ¿Y fuera del colegio? ¿De qué nacionalidades son tus amigos? ¿Tienes amigos peruanos? ¿Qué idioma hablas con ellos?
16. ¿Has tenido dificultad para hacer amigos aquí? ¿Por qué?
17. ¿Qué actividades sueles realizar con tus amigos cuando no estás en clases?
18. En el colegio, ¿has sentido algún tipo de discriminación cultural? ¿De qué manera?
19. ¿Sientes que tus profesores o compañeros han demostrado interés por tu cultura? ¿En qué sentido?
20. ¿Has realizado alguna actividad que permita presentar las características de tu cultura en clase? ¿Qué te pareció? ¿Por qué?
21. ¿Has presenciado actividades que presenten características de la cultura peruana en clase? ¿Qué te parecieron? ¿Por qué?
22. ¿Qué harías si vieras que un grupo de compañeros está burlándose de otro por su origen cultural?
23. ¿Cómo te comunicarías con un compañero que solo sabe castellano y con el que tienes que realizar un trabajo grupal?
24. En una situación de debate o discusión, ¿cómo te comportas cuando tus compañeros demuestran tener ideas distintas a las tuyas?
25. ¿Qué aspectos del trato del profesor al alumno te producen incomodidad?
26. ¿Qué aspectos del trato del profesor al alumno te gustan?
27. ¿Qué aspectos del trato de los alumnos al profesor te parecen inconvenientes?
28. ¿Qué festividades propias del Perú conoces?
29. ¿Qué tiendas y establecimientos del Perú conoces? ¿Sueles ir con frecuencia?
30. ¿Qué platos típicos del Perú conoces?
31. ¿Qué autores peruanos conoces? ¿Has leído obras peruanas? ¿Cuáles? ¿Qué te parecieron?
32. ¿Qué departamentos del Perú conoces? ¿Te gustaría conocer otros departamentos o lugares del Perú? ¿Cuáles?
33. ¿Qué lugares de Lima sueles frecuentar? ¿Por qué?
34. ¿Qué aspecto de la historia del Perú ha llamado más tu atención? ¿Por qué?

35. ¿Qué aspecto del Perú te gustaría conocer más? (cocina, historia, geografía, pintura, política, música, danza, literatura, etc.)
36. ¿Qué aspectos del aprendizaje del castellano se te hacen más difíciles? ¿Por qué?
37. ¿Y qué aspectos te parecen más fáciles de aprender? ¿Por qué?
38. ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre el castellano y tu lengua materna? ¿Por qué?
39. ¿Crees que es importante aprender el castellano? ¿Por qué?

