

El aprendizaje de ELE de estudiantes chinos: Evaluación de logros alcanzados en su período de estadía en Córdoba

[Ana María Bocca](#)

[Patricia Compagnoni](#)

[Daniela A. Nigro](#)

anabocca@hotmail.com

compat@uolsinectis.com.ar

dalnigro@hotmail.com

Resumen

En el año 2008, el área de ELE de la Facultad de Lenguas de la UNC recibió a un grupo de 15 estudiantes de nacionalidad china que llegaron a Córdoba con el expreso propósito de estudiar español para luego poder incorporarse en las distintas carreras que ofrece nuestra universidad. Su competencia en el idioma era absolutamente nula y con excepción de un solo caso, ninguno tenía experiencia previa en el estudio de lenguas extranjeras.

Como resultado de los interesantes descubrimientos que fuimos realizando como docentes a cargo de su capacitación en español, mientras se desarrollaban los cursos decidimos monitorear su progreso lingüístico por medio de la evaluación periódica, herramienta que nos proporcionaba la información necesaria para la planificación y el desarrollo de estrategias acordes a las necesidades de nuestros estudiantes. Tres años después de finalizados los cursos, pudimos continuar el monitoreo de sus actividades curriculares y extra curriculares por medio de entrevistas al grupo que aún permanece en la ciudad de Córdoba, con el propósito de medir si el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en nuestras clases había resultado eficaz y si habíamos logrado dotarlos de las herramientas necesarias para su inclusión en la vida social y académica. Además, también nos interesó conocer qué grado de aprendizaje habían logrado de manera informal a partir de su interacción cotidiana con los habitantes de la ciudad en general y las dificultades que habían encontrado al ingresar a la UNC.

En nuestro análisis, se tuvo en cuenta la interpretación de textos, sistematización de la información y producción del discurso oral y escrito.

Palabras Clave: Estudiantes chinos - Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje de L2- competencia comunicativa - progreso/ logros - dificultades - Diferencias Culturales

Abstract

In 2008, the area of ELE, Faculty of Languages, UNC received a group of 15 students from Chinese national who arrived in Cordoba with the express purpose of studying Spanish to later incorporated into the various careers offered our university. His proficiency in the language was absolutely null and except for one case, none had previous experience in the study of foreign languages.

As a result of the interesting discoveries that we were doing as teachers in charge of their training in Spanish, while the courses are developed we decided to monitor their linguistic progress through periodic assessment tool that provided us with the necessary information for planning and development strategies that meet the needs of our students. Three years after completion of the course, we could

continue to monitor curricular and extracurricular activities through interviews the group still remaining in the city of Córdoba, in order to gauge whether the teaching / learning developed in our classes it was effective and if we had managed to equip them for inclusion in the social and academic life tools. In addition, we were interested to know to what extent they had succeeded in learning informally from their daily interaction with the inhabitants of the city in general and the difficulties encountered when entering the UNC. In our analysis, we took into account the interpretation of texts, systemization of information and production of oral and written discourse.

Keywords: Chinese Students - Strategies for Teaching / Learning of L2- communicative competence - progress / achievements - difficulties - Cultural Differences

Contexto en el que se desarrolló el programa

Antes de exponer el marco teórico en el que subyace nuestra propuesta de trabajo, es importante presentar el contexto en el cual iniciamos nuestra tarea. En el mes de septiembre del año 2009, un grupo de 15 estudiantes chinos llegaron a la Facultad de Lenguas. Los docentes que se hicieron cargo del dictado de las clases no tenían experiencia previa en la enseñanza a grupos de alumnos de dicha nacionalidad, y teniendo como único dato la lista de contenidos que los alumnos supuestamente ya habían aprendido en China, se diseñó un curso de seis horas diarias durante cinco días a la semana, divididos en tres módulos de dos horas reloj cada uno, a cargo de tres profesores diferentes. Esos módulos se dividieron en producción oral, producción escrita y gramática. Cada docente se haría cargo del desarrollo de un módulo en particular. Este primer esquema debió ser posteriormente modificado al constatar que el nivel de dominio del español de los estudiantes era muy inferior al esperado, ya que poseían conocimientos gramaticales básicos, pero eran totalmente incompetentes a nivel comunicativo. Ante esta realidad, en una primera etapa se destinaron más horas al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa, y menos al desarrollo de la producción escrita.

Los estudiantes eran jóvenes de ambos sexos de entre 18 y 20 años, con título secundario y poca o ninguna experiencia universitaria y casi ninguno manejaba ninguna otra lengua extranjera (solo uno de ellos podía comunicarse en inglés), es decir que no tenían experiencia previa con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto al español específicamente, todos habían realizado previo a su viaje un curso intensivo en distintos centros de idiomas en su propio país. El lugar de procedencia variaba, y debido a la gran extensión y variedad étnica existente en China, esto establecía también diferencias culturales y de clase social. El motivo principal de su radicación en Córdoba era estudiar español en la facultad como paso previo a la intención de la mayoría de quedarse aquí hasta la finalización

de alguna de las carreras ofrecidas por nuestra universidad. Su motivación para aprender el español era puramente instrumental¹: poder comprenderlo y hablarlo con el fin de estudiar una carrera universitaria y luego insertarse laboralmente en su propio país o en Argentina.

Marco Teórico

En el aprendizaje de una L2, las estrategias constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades que el estudiante elige de manera más o menos consciente para facilitar su adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Ellas le permiten recuperar los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo de manera adecuada, según las características de la situación comunicativa en la que se encuentre involucrado. Aunque en una primera etapa algunas estrategias pueden conducir al aprendiente de la L2 al error (por ejemplo, la *hipergeneralización*, por la cual una regla de la lengua materna puede producir errores en la lengua meta), le permiten enfrentarse con éxito a la tarea comunicativa que necesita resolver y colaboran para el desarrollo de su competencia comunicativa. Más tarde, en una etapa posterior de su adquisición, le otorgan un rol protagónico, ya que las instancias de autoevaluación y reflexión metalingüística le permiten involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, y decidir cuáles estrategias se adecuan más a su cultura y estilo propio.

Del mismo modo, resulta lógico suponer que la correcta elección por parte de los docentes de aquellas estrategias que contemplen el bagaje cultural y las características de aprendizaje de los distintos estudiantes favorecerá su desarrollo en la L2. Desde su publicación en 1989, el StrategyInventoryforLanguageLearning (SILL), de Rebecca Oxford (1989, 1990), se ha convertido en el inventario al que más se han referido los estudiosos y los docentes de L2, sin embargo, y a pesar de su innegable aporte al área, el incremento cada vez mayor en las últimas décadas de alumnos orientales en aulas pluriculturales de ELE, evidencia cada vez más claramente su limitación, ya que da por sentado que las estrategias de aprendizaje que enuncia son de carácter universal y que resultarán efectivas

¹ Según el artículo pionero sobre actitud y motivación de Gardner y Lambert (1959), una lengua puede aprenderse para ser usada en un determinado contexto y obtener un beneficio laboral o académico, orientación que definen como instrumental. Cuando lo que mueve al estudiante es el deseo de parecerse y aproximarse a los hablantes de la lengua meta, la motivación es integrativa. Ambas influyen notablemente en la adquisición de una lengua, dependiendo de la distancia entre el grupo que aprende y el nativo y sus respectivas posiciones dentro de la sociedad.

independientemente de la cultura de los estudiantes en los que se apliquen. La tradición educativa asigna por sí misma ciertos valores incuestionables a la forma de aprender y usar la lengua. Los elementos tanto de una cultura de aprendizaje como de las condiciones específicas de enseñanza (evaluación, metodología, tipo de interacción, etc.) determinan de una forma considerable la elección y frecuencia de uso de unas estrategias, en detrimento de otras. Esto hace que un inventario de estrategias pensado para grupos de una cultura determinada (occidental, en este caso) sea demasiado relativo (o incluso totalmente ineficaz) para prácticas de enseñanza/aprendizaje e investigaciones centradas en estudiantes chinos.

A partir de la experiencia con los estudiantes chinos pudimos comprobar que el aprendizaje de un idioma extranjero es visto desde ángulos opuestos en la cultura occidental y en la oriental. La lingüista española Lourdes Miguel (1997) define la cultura como "el sustrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo culturalmente similar". Otro representante del pensamiento lingüístico occidental, Eugenio Coseriu (1978), sostiene que la lengua es un hecho social "primer fundamento y primer modo de manifestarse de la intersubjetividad del ser con otro (...) Hablar es siempre hablar con otro" y que el poder hablar y entender una lengua en su contexto es la base de toda comunicación. De allí que para lograr la competencia comunicativa no sólo se necesita conocer el código lingüístico sino que también hay que lograr una competencia intercultural que implica el aprendizaje y adquisición de la cultura en sus dos dimensiones: la cultura que se refiere al "conocimiento sociocultural compartido" que tienen los integrantes de una comunidad acerca de las costumbres, comportamientos cotidianos, tradiciones, creencias y convenciones sociales (denominada por Lourdes Miguel y Neus Sans como *cultura a secas*) y la "cultura comunicativa" (o *Kultura*, según las autoras antedichas) que alude a la capacidad para adaptarse comunicativamente al modelo comunicativo que más se adecue al modelo sociocultural. A su vez, Neumer (1997) afirma:

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender una lengua extranjera es algo más que formar hábitos o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante un procedimiento de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero". Esta visión está orientada a comprender al "otro", es decir que estamos hablando de un enfoque intercultural que "tiene como objetivo que el discente establezca relaciones entre su cultura y las otras, a partir del diálogo y del reconocimiento de los valores y los estilos de vida, y que sea capaz de comprender al "otro" a partir de su punto de vista, su categoría de pensamiento, de sus prácticas y representaciones (Castro y Pueyo, S. 2003).

Muy por el contrario, la cultura china de aprendizaje moderna tiene sus raíces en la tradición educativa confucionista cuyos valores se contradicen con la exaltación del individualismo en el que se basa el método comunicativo. Para los chinos, el respeto por la figura del profesor y la superioridad de sus conocimientos genera una actitud de humildad y un comportamiento pasivo por parte del estudiante lo que en nuestra experiencia dificultaba su participación en las actividades grupales o de pares. En nuestra última conversación con Santiago, uno de nuestros antiguos alumnos que actualmente se desempeña como profesor de chino en los cursos que se dictan en el Departamento Cultural de nuestra Facultad, nos explicó que “por la tradición dinástica de China, el profesor se asemeja al monarca, por eso cuando el profesor habla los estudiantes deben escucharlo.”

Consecuentemente, las investigaciones realizadas a partir de los años 90 aportan otros datos valiosos para interpretar lo que se dio en llamar “cultura china de aprendizaje”:

- la resistencia a la participación individual, que se puede interpretar como el temor a perder su imagen poniéndose en evidencia o como la continuidad del comportamiento comunitario que ejercen como sociedad antes que el individualismo comunicativo occidental que les proponíamos en nuestras clases de ELE. El peso de lo comunitario frente a lo individual, “el yo social de la persona que, en sociedades colectivistas, se atenderá antes que a las motivaciones estrictamente personales”² por lo que muchas veces nuestros alumnos manifestaron que estudiaban solo para satisfacer las expectativas de sus padres, como un interés externo a sí mismos.

Con respecto a la importancia que para ellos representaba el aspecto de no dar una imagen negativa frente al grupo, como docentes nos resultó sorprendente comprobar que tal como mencionan los investigadores, en las clases de práctica oral las estrategias metacognitivas que más utilizaban nuestros alumnos eran las orientadas a lograr el perfeccionamiento del sistema de la lengua, en oposición a nuestro requerimiento de que en la clase se expresaran libremente sin temor a equivocarse, como forma de afianzamiento de la lengua. Por el contrario, ellos preferían no hablar en

² PÉREZ VILLAFANE, Esther De China a España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. http://marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf

clase (con excepción de Santiago y de Alicia, otra de las estudiantes más avanzadas) y volvían permanentemente al estudio de los errores que habían cometido para intentar evitarlo en futuras intervenciones, lo que podría responder a la concepción de que el esfuerzo conduce a más beneficios que la capacidad. Esta misma actitud, a la luz del aspecto afectivo respondería por qué para nuestros alumnos arriesgarse a hablar español sin tener un dominio avanzado del sistema no fuera considerado válido: probablemente debido a los feedbacks negativos que generalmente reciben por parte de los profesores chinos cuando cometen errores. La estrategia "me animo a hablar para aprender bien" está relacionada con la motivación interna de poder mejorar en el uso de la lengua, y recordemos lo que anteriormente mencionamos con respecto a que muchos de nuestros alumnos carecían de esa motivación genuina pues estaban en Córdoba sólo por la obligación impuesta por sus padres. Otra condición fundamental en la educación china que les hace intentar evitar toda posibilidad de cometer errores es que en las universidades chinas, todo el resultado del proceso educativo está representado por las calificaciones obtenidas en los exámenes, ya que en China aprobarlos con notas altas es el único medio de poder acceder a un mejor puesto de trabajo, y tener la posibilidad de una vida futura acomodada. En la mayoría de nuestros estudiantes, ese condicionamiento era muy fuerte, ya que sus padres son profesionales exitosos con altos cargos en empresas nacionales e internacionales o altos funcionarios del Estado, por lo que demandan de sus hijos lograr una situación similar para sus propias vidas, incluso obligándolos a estudiar carreras que a ellos no les gustan por el solo hecho del futuro progreso económico. Aunque al comienzo esta situación generó un gran rechazo e incluso abandono de los cursos por parte de algunos de los alumnos, actualmente se sienten orgullosos de sus avances, especialmente Santiago, quien en nuestra última entrevista, expresó que él había aprendido más que el resto de sus compatriotas porque había aprovechado todas las instancias que se le presentaron (aprender español, asistir a las clases de chino en la universidad, consultar con el profesor titular de chino) para perfeccionarse y así lograr su actual empleo.

- Otra característica que se describe acerca de los estudiantes chinos es que delegan la comunicación con el profesor en un portavoz. En nuestro caso, al poco tiempo de estar a cargo de las clases, nos dimos cuenta que se había

establecido un pacto tácito entre Santiago y Alicia y el resto de los estudiantes, quienes por tener menor destreza en el uso del idioma les habían cedido el rol de “puente comunicativo” entre nosotras y el grupo.

Además de las dificultades originadas en la disparidad entre la participación individual frente a la colectiva, se le sumaron las concernientes específicamente a la tradición china de enseñanza que desde los tiempos de Confucio afirma que “aprender es recitar” y que, si recitan, piensan y si piensan y después vuelven a recitar, el texto será significativo (de la traducción de Gardner, 1990, p.138 en Sánchez Griñán (2009, p.211). A diferencia del poco valor que le otorgamos al recitado o repetición del texto como herramienta de aprendizaje en nuestra cultura, para los chinos es hoy en día una práctica habitual dentro y fuera de las aulas y sigue siendo valorado por muchos profesores y alumnos como el procedimiento de aprendizaje más eficaz, ya que propician la internalización del sistema fonético y ortográfico (Ding, 2007, en Sánchez Griñán, 2009, p.211). Sánchez Griñán detalla además que, entre las estrategias utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes chinos para aprender español, se destacan el **repaso de vocabulario y textos**, comportamiento que respondería a que los contenidos de los exámenes en las universidades chinas se basan casi exclusivamente en las competencias léxica y gramatical, **lectura repetida del vocabulario**, estrategia que quizá se relacione con la tradición del recitado grupal, todavía habitual en las prácticas educativas chinas (Sirva de ejemplo de estas prácticas el comentario de uno de nuestros entrevistados cuando manifiesta “el curso nos sirve, pero estudiamos todos los idiomas muy teóricos, por ejemplo cuando hablamos entienden los argentinos pero cuando ellos hablan no entendemos”), y **prestar atención a conjuntos de frases y colocaciones**, práctica que Xiuping Li relaciona con la habitualidad del uso de proverbios en la cultura china.

Los estudiantes chinos estuvieron un año y medio en los cursos que se les preparó. Al finalizar ese plazo debieron rendir un examen de lengua, de historia, de geografía etc. para convalidar el título de secundario para poder entrar en la Universidad. A pesar de que los aprobaron gracias al intenso entrenamiento a los que fueron sometidos por parte de los profesores de las distintas asignaturas, muchos de ellos no pudieron pasar los cursos de ingreso debido a su aún pobre dominio del español. Esto les provocó una sensación de gran frustración y posterior dispersión hacia diferentes lugares de residencia, ya que hasta ese momento se habían mantenían unidos y viviendo juntos. Tres prefirieron irse a Bs As, y el resto

se dividió entre las distintas universidades privadas de nuestra provincia, especialmente las que monitoreaban al aprendizaje antes de rendir el examen de ingreso. Por un tiempo los docentes no tuvimos más comunicación con ellos, aunque sabíamos por medio de Santiago que algunos estaban trabajando en supermercados chinos, y que otros seguían intentando con gran esfuerzo continuar sus estudios universitarios. Este año, tres años después de su llegada a Córdoba, volvimos a encontrarnos con tres de ellos que se habían vuelto a inscribir en un curso en la UNC con la intención de rendir el CELU y poder completar así ese requisito de ingreso a la UNC. Ese reencuentro nos permitió poder evaluar la evolución que había operado en el aprendizaje de estos jóvenes. Nos sorprendió gratamente descubrir que Mario, quien había demostrado más resistencia a las clases desde que habían ingresado al primer curso, cuyas inasistencias a clase eran permanentes y quien nunca había logrado superar los exámenes de manera satisfactoria, había logrado tener el suficiente dominio de español para mantener una conversación fluida, aunque todavía con evidentes fallas gramaticales. Él había decidido volver a tomar cursos de español porque los textos de la carrera que estaba cursando (arquitectura) se le tornaban muy difíciles para comprender. El otro alumno, llamado Benjamín, todavía no había podido entrar a la universidad por no haber aprobado el CELU y el tercero que no había terminado el curso de lengua porque tenía que trabajar. Como describimos anteriormente, gratamente descubrimos que se había producido un cambio de actitud frente al aprendizaje de la lengua, ya que ahora entendían que la necesitaban para proseguir con su meta de recibirse. Habían logrado la competencia gramatical pero todavía les costaba la oralidad. Al compartir el curso con otros estudiantes extranjeros de nacionalidades diversas, tenían que hablar en español ya que era el único puente que los unía, y tenían que adaptarse a la metodología comunicativa característica de los cursos en nuestra Universidad. Posiblemente por una cuestión asociada al aspecto afectivo, cuando presentaban sus exposiciones orales hablaban mejor si se trataban de cuestiones relacionadas a su patria, su ciudad e idioma, pero volvían a cometer mayor cantidad de errores cuando tenían que comunicar otra clase de contenidos aprendidos.

En cuanto a su inserción en la cultura cordobesa podemos decir que a pesar de que sus padres siguen manteniendo sus gastos, algunos de ellos igual tienen que trabajar y en general lo hacen en establecimientos chinos. También nos enteramos que otros volvieron a China al no poder superar la valla del idioma y consiguiente ingreso a la universidad. Nos queda claro que del grupo que aún permanece en

Argentina, los que más se han integrado por motivos afectivos (varios de ellos se encuentran actualmente de novios con estudiantes argentinos) son los que mejor aprendieron la lengua. Aunque algunos de ellos trabajan en restaurantes chinos de nuestra localidad, son muy críticos, ya que afirman que la comida no es buena ni es como en China. Aunque mantienen sus dietas tradicionales, de la comida argentina les gustan las empanadas y los choripán. Gracias al reencuentro tres años después, pudimos volver a evaluar el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, lo que nos permite establecer que:

- Toda situación comunicativa en que se inscribe un enunciado oral es dinámica por lo que el mensaje oral debe ajustarse a ese dinamismo cosa que nuestros estudiantes no han conseguido. No han alcanzado la destreza oral que les permita mantener una conversación fluida con un argentino, sus producciones orales son poco complejas y con escasa información, con abundancia de pausas, vacilaciones y reiteraciones; esto motiva que entre ellos sigan hablando en chino.
- Si bien pueden escribir textos porque han internalizado normas ortográficas, no logran la coherencia textual porque utilizan oraciones yuxtapuestas sin los conectores que a modo de eslabones articuladores del texto contribuyan a la progresión temática.
- Es evidente que lo que más han internalizado son las estructuras gramaticales, por lo que tienen buen manejo de las formas verbales, los pronombres, etc. Creemos que esto tiene que ver con su modo de aprendizaje relacionado con lo memorístico.
- Con respecto a la inferencia de significados han logrado un menor uso del diccionario electrónico pero no han incorporado, todavía, un diccionario español.

Conclusiones:

La evaluación es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva de un fenómeno e interpretar dicha información a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí la importancia de haber podido evaluar el proceso que estos estudiantes hicieron para alcanzar los objetivos propuestos durante estos tres años y hasta qué punto estos han modificado la conducta y la

adquisición de una habilidad como resultado de la acción educativa; pero a su vez proporcionar, a los docentes de ELE, elementos para encarar su práctica teniendo en cuenta estrategias que se adecúen más a la cultura y al estilo de aprendizaje de los aprendientes chinos.

Bibliografía

- ALLOA, H. y MIRANDA DE TORRES, S (Comp.) (2009). *La progresión en el texto*. Córdoba. Asociación Cooperadora Facultad de Lenguas.
- BOCCA, A.y NIGRO, D. (2010). *Acortando distancias entre el estilo de aprendizaje oriental y la metodología de enseñanza occidental: Un nuevo desafío para los profesores de lengua extranjera*. En Congreso Internacional de Lengua y Literatura. Facultad de Lenguas. UNC. ISBN 978-950-33-0790-8.
- CASTRO, M.D. y PUEYO, S. (2003). *El aula mosaico de culturas en La interculturalidad en la enseñanza del español como lengua segunda/lengua extranjera* Carabela. N°54. Madrid. SGEL: 51-71.
- N G.(1997). "The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning" en *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*.Estrasburgo: Council of Europe Publishing: 47-96
- REBECCA O. OXFORD, L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*.Oxford UniversityPress.
- SANCHEZ GRIÑAN, A. (2009). Reconciliación Metodológica e Intercultural: Posibilidades de la Enseñanza comunicativa de Lenguas en China en SanchezGriñán,Alberto J y Melo, Mónica (Comp.) *Qué Saber para Enseñar Estudiantes Chinos*. Buenos Aires.

.....Estrategias de aprendizaje de alumnos
chinos de español.
Recuperadodehttp://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf.

Ana María Bocca

Mgter. en Enseñanza de español como lengua Extranjera. Profesora de Castellano, Literatura y Latín para la Enseñanza Superior de la Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora titular de Gramática del Texto Español y Principios de Contrastividad en el Profesorado de Español como Lengua Materna y Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. JTP en Castellano I en el Profesorado de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora de ELE, Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora de ELE en el Programa PECLA de la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.
Evaluadora del examen CELU.

Patricia Compagnoni

Profesora de Castellano, Literatura y Latín para la Enseñanza Superior de la Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.
Profesora de ELE, Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta de la Cátedra de Expresión Oral y Escrita de la Universidad Nacional de La Rioja. Dictó cursos intensivos de ELE para alumnos de intercambio académico en la Universidad Católica de Córdoba. Evaluadora y correctora del examen CELU.

Daniela Nigro

Profesora y Traductora Pública de Inglés. Maestranda de la Maestría de Español como Lengua Materna y Lengua Extranjera (MAELE) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Etapa: Proyecto aprobado, en estado de redacción de tesis final.
Profesora adscripta de Castellano I en el Profesorado de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de ELE, Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de ELE en el Programa PECLA de la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba. Evaluadora y correctora del examen CELU.

[Subir](#)