

Competitividad estratégica en el desarrollo de Programas de Español para Extranjeros

Marco A. Campos

School of Advanced International Studies

Johns Hopkins University

mcampos@jhu.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4183-6993>

Resumen: esta presentación tiene por objetivo hacer un balance de la oferta de cursos de español para estudiantes extranjeros en Latinoamérica y analizar las distintas modalidades de programa y las ventajas de cada formato. Discutiremos los factores tomados en cuenta por las universidades norteamericanas para la selección de programas en Latinoamérica. Analizaremos las motivaciones de los estudiantes, las expectativas académicas, y los métodos de monitoreo y evaluación normalmente empleados. Además, discutiremos el impacto de las telecomunicaciones y los medios sociales en la creación de nuevas modalidades de servicios educativos. Sobre la base de todos los factores presentados, discutiremos una propuesta de pautas por seguir para el logro de programas de idiomas más atractivos en el competitivo mercado de los programas de español para estudiantes universitarios extranjeros.

Palabras clave: programas ELE, Latinoamérica, tendencias demográficas



1. Introducción

Los viajes de estudio al extranjero tienen una larga trayectoria en la educación occidental. El viaje a otros países como parte de la formación de las élites europeas y americanas, conocido como el *Grand Tour*, era una práctica extendida en el siglo XIX. La motivación principal de tal experiencia era su valor como mecanismo de afirmación social de las clases dominantes (Black, 1992; Sweet, 2012). No es hasta después de la Primera Guerra Mundial cuando el énfasis toma un giro hacia un valor pedagógico, enmarcado en la retórica de la internacionalización del individuo (Contreras, 2015). Por ejemplo, el programa The Foreign Study Plan de la Universidad de Delaware, creado por Raymond Kirkbride en la segunda década del siglo XX, sentó las bases de los programas de lengua en el extranjero y su efecto es todavía tangible en muchos programas contemporáneos. El modelo de Kirkbride era uno de aprendizaje del francés en el cual los estudiantes pasaban un año académico en París estudiando lengua y cultura francesa a tiempo completo en La Sorbona. Un profesor de la Universidad de Delaware acompañaba a los estudiantes en calidad de supervisor de los estudios y las actividades cocurriculares. Los estudiantes recibían créditos académicos por estos estudios al regresar a Delaware para culminar sus programas (Walton, 2005). Después de la Segunda Guerra Mundial, con el advenimiento de la Guerra Fría y el interés estratégico de los Estados Unidos en Latinoamérica, el gobierno estadounidense fomenta los viajes de estudios de español en Latinoamérica (*v.g.*, becas del National Defense Education Act). Estos programas seguían un modelo similar al de Kirkbride y caracterizaron la enseñanza del español para extranjeros en la segunda mitad del siglo XX.

2. Objetivos

1. Realizar un balance de los cambios más relevantes en los programas de español como lengua extranjera (ELE) en Latinoamérica;
2. Analizar la evolución en las modalidades de programa y las tendencias demográficas del estudiantado; y

3. Brindar recomendaciones para la elaboración de programas de idiomas más competitivos en la captación de estudiantes extranjeros.

3. Contenido

3.1. Modalidades de programa

Desde una perspectiva curricular, los programas de idiomas para extranjeros se pueden clasificar sobre la base del grado de integración de las actividades dentro y fuera de clase. Son pocos los programas que no incluyen ningún nivel participativo a las experiencias del estudiante fuera del aula. La capitalización de dichas experiencias va desde modelos que incluyen actividades extracurriculares, tales como las visitas culturales, actividades de conversación con individuos locales; hasta una integración explícita del mundo exterior al aula (Isabelli-García et al., 2018). Muchos programas, por ejemplo, sirven de puente o bisagra entre el desarrollo de la competencia lingüística y la transición a cursos académicos, normalmente de tercer o cuarto año del programa de licenciatura. Este tipo de programas requiere docentes de la especialidad académica con formación de profesor de lenguas. La capacitación metodológica es importante para la efectividad de las intervenciones pedagógicas. No obstante, el énfasis prioritario en este tipo de cursos es el contenido académico.

Respecto a la integración explícita del mundo exterior, los programas pueden enfocarse en el desarrollo del individuo como persona crítica y participativa en los problemas de la sociedad anfitriona. El modelo de educación del estudiante como ciudadano global (Davies y Pike, 2009), por ejemplo, centra el contenido del currículum y las actividades del programa en temas sociales que afectan a la comunidad local cuyo impacto tiene relevancia para la comunidad de origen del estudiante. La finalidad de este modelo es el desarrollo de conocimiento de distintos puntos de vista sobre un problema que afecta a ambas sociedades, la toma de conciencia de la interconectividad de las

sociedades y el desarrollo a un mayor compromiso en la solución a tales retos (Hovey y Weinberg, 2009).

La integración del mundo exterior a la clase no se limita a la experiencia en la comunidad anfitriona. Muchas universidades americanas desarrollan un modelo secuencial de tres partes, en el cual se incluyen la preparación académica antes del viaje, los objetivos durante la estadía en el exterior y la reflexión sobre las experiencias al regreso a la universidad de origen (Paige et al., 2002). Los modelos de enseñanza híbrida, con apoyo de herramientas como foros en línea o wikis, permiten la comunicación e intercambio de ideas de los estudiantes en el extranjero con sus compañeros de clase tanto en la comunidad anfitriona como en el país de origen. Esta participación hace la experiencia más rica al permitir la colaboración de distintas personas en la solución de dudas de interpretación y construcción de significado.

La duración de los programas es otro criterio de clasificación importante. Los estudiantes normalmente participan en tres tipos de programa según el tiempo en el país anfitrión. Los programas de año académico completo, con duración aproximada de 36 semanas, eran la norma hasta principios de la década de 1990. Sin embargo, la tendencia es el crecimiento de los programas de estudios semestrales o de verano. Cabe observar que, si bien los programas de estudios de idiomas en el extranjero muestran un aumento positivo en cuanto fluidez, desempeño pragmático y desarrollo léxico, los programas de mayor duración parecen tener un mayor efecto en el desarrollo de competencia gramatical (Davidson, 2010).

3.2. Tendencias demográficas del estudiantado

Un factor importante para el desarrollo de programas de idiomas en el extranjero es la tendencia en la predilección de regiones geográficas por parte de los estudiantes. Al respecto, es importante notar que,

aunque Europa sigue siendo el destino principal, Latinoamérica se mantiene en segundo lugar con un ligero descenso en los últimos tres años, según se puede apreciar en la figura 1. Dicho descenso se puede explicar por un mayor interés por el mercado asiático en los estudiantes estadounidenses. No obstante, la ubicación geográfica de Latinoamérica y la alta presencia de la población hispana en Estados Unidos garantizan una demanda estable de programas de estudios de español en esta región.

Figura 1: *Regiones anfitrionas de estudiantes estadounidenses en el exterior*

Región anfitriona	2015/16	2016/17	2017/18
África subsahariana	3.9	4.0	4.2
Asia	11.1	11.6	11.2
Europa	54.4	54.4	54.9
Latinoamérica y Caribe	16.3	15.5	14.9
Medio Oriente y África del Norte	1.9	2.1	2.1
Norteamérica	0.5	0.5	0.5
Oceanía	4.2	4.4	4.3
Antártida	0.0	0.0	0.0
Destinos múltiples	7.6	7.5	7.9
Total	325,339	332,727	347,751

Nota. Tomado de *Host Regions of U.S. Study Abroad Students, 2005/06-2018/19*, por IIE, 2020. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/host-regions/>

En particular, México y Costa Rica lideran el mercado de programas para extranjeros por su relativa cercanía a Estados Unidos. Sin embargo, podemos ver que el Perú tiene un alto nivel de preferencia en Sudamérica, superado solamente por Ecuador. La ligera ventaja de Ecuador se debe probablemente a una presencia más antigua en el mercado de cursos de idiomas en la región.

Figura 2: Países latinoamericanos con el mayor número de estudiantes estadounidenses

País	2017/18	Rango
Costa Rica	8681	1
México	5963	2
Ecuador	4055	3
Perú	3939	4
Argentina	3805	5
Chile	3020	6
Cuba	2464	7
Guatemala	2314	8
Otros	13604	9
Total	47845	

Nota. Tomado de *Open Doors, 2019: Research and Insights*, por International Institute of Education (IIE).

Todo esto nos lleva a pensar que el Perú tiene grandes posibilidades de captación de un mayor número de estudiantes si profundizamos en la comprensión de las preferencias y expectativas de esta población.

4. Conclusiones

Dos factores clave para la captación de estudiantes extranjeros son las expectativas institucionales y el perfil de los estudiantes interesados en venir a Sudamérica. Las universidades estadounidenses prestan atención a la viabilidad de la convalidación de créditos académicos. Los aspectos que normalmente influyen son la percepción de la calidad del programa y los cursos académicos y su relevancia para la especialidad del estudiante. Algunos criterios importantes en la apreciación de los programas son el hecho de contar con acreditaciones de entidades evaluadoras de programas, tales como la certificación del Instituto Cervantes, el *Accrediting Council for Continuing Education and*

Training (ACCET) o la International Association of Language Centres (IALC). Igualmente, es importante tener una adecuada descripción de los sistemas de monitoreo y evaluación del programa (descripción de exámenes estandarizados y perfil del profesorado). Los aspectos logísticos —tales como el personal de apoyo académico y estudiantil—, la posibilidad de tener un representante de la universidad en el campus, la facilidad de acceso a la vivienda y la percepción del nivel de seguridad del país son también elementos importantes.

Respecto al perfil del estudiante, los estudios de mercadeo sugieren que los estudiantes estadounidenses interesados en venir a Sudamérica tienden a escoger sus programas en función del precio y duración del programa. Los estudiantes de este segmento, a diferencia de los interesados en Europa, prefieren los estudios de duración de 16 semanas. Además, son estudiantes con mayor conocimiento previo del español, desean llegar a niveles altos de competencia lingüística en la lengua extranjera y se sienten menos intimidados ante la idea de tomar cursos académicos de su especialidad en español. Este segmento muestra también mayor tolerancia a la ambigüedad en situaciones desconocidas y presenta mayor disposición a vivir con una familia local anfitriona. Por tanto, las estrategias apropiadas para captar a este estudiantado pueden incluir el centrarse en los beneficios experienciales de vivir en Latinoamérica y el enfatizar la asequibilidad de cursos y estadía (Garver y Divine, 2007).

Con las instituciones clientes, la valoración de la oferta de programas de estudios en el Perú mejoraría con el desarrollo de un esfuerzo concertado a través del gobierno peruano y las instituciones educativas peruanas en la presentación del Perú como un destino educativo atractivo. Algunas iniciativas que podrían favorecer este desarrollo incluyen la creación de un colegio profesional de profesores de español como lengua extranjera, la inclusión de la enseñanza de español como parte de las actividades del gobierno en la promoción del Perú en el extranjero y la presencia de representantes de las instituciones educativas peruanas en los Estados Unidos durante las conferencias de las asociaciones de enseñanza del español y las convenciones de las asociaciones de estudios en el extranjero.

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a la doctora Carmen Saucedo y a la Pontificia Universidad Católica del Perú por haber hecho posible esta presentación.

Referencias

- Black, J.
(1992). *The British Abroad: The Grand Tour in the Eighteenth Century*. St. Martin's Press.
- Contreras Jr., E.
(2015). Beyond the Grand Tour: rethinking the education abroad narrative for US higher education in the 1920s. *International Journal of Tourism Anthropology*, 4(3), 238-251.
- Davidson, D.
(2010) Study Abroad: When, how long and with what results?: New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43(1), 6-26.
- Davies, I., & Pike, G.
(2009) Global Citizenship Education: challenges and possibilities. In R. Lewin (Ed.). *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: higher education and the quest for global citizenship* (pp. 61-78). Routledge and the Association of American Colleges and Universities.
- Ellis, R.
(2002) Doing Focus on Form. *System*, 30(4), 419-432.
- Garver, M. y Divine, R.
(2007) Conjoint Analysis of Study Abroad Preferences: Key Attributes, Segments and Implications for increasing Student Participation. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17 (2), 189-215.

- Hovey, R. y Weinberg, A.
(2009) Global Learning in the Making of the Citizen Diplomats. En R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad* (pp. 33- 48). Francis and Taylor.
- Institute of International Education (IIE).
(2020) *Host Regions of U.S. Study Abroad Students, 2005/06-2018/19*. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/host-regions/>
- Isabelli-García, C., Bown, J., Plews, J. y Dewey, D.
(2018) Language Learning and Study Abroad. *Language Teaching*, 51(4), 439-484.
- Jackson, J.
(2019) *Online Intercultural Education and Study Abroad*. Routledge.
- Norris, E. y Dwyer, M.
(2005) Testing Assumptions: The Impact of Two Study Abroad Program Models. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11(5), 121-142.
- Paige, R., Cohen A., Kappler, B., Chi J. y Lassegard, J.
(2002) *Maximizing Study Abroad: A Students' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Peterson, C. y Engle, L. et al.
(2007) Defining terms for use in designing outcomes projects. En M. Bolen (Ed.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad*, (pp. 163-204). The Forum on Education Abroad.
- Sweet, R.
(2012) *Cities and the grand tour: The British in Italy, c.1690-1820*. Cambridge University Press.
- Tye, K.
(2014) Global Education: a worldwide movement. *Policy Futures in Education*, 12(7), 855-871.

- Walton, W.
(2005) Internationalism and the junior year abroad: American students in France in the 1920s and 1930s. *Diplomatic History*, 29(2), 255-278.
- Willis, J.
(1996) *A framework for tasked-based learning*. Longman.

Marco A. Campos

Realizó sus estudios de bachillerato y licenciatura en Lengua y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú, maestría en Lingüística Hispánica en la Universidad del Sur de California y doctorado en Lingüística Aplicada en Georgetown University. Es director del Programa de Lenguas de la Escuela de Estudios Internacionales Avanzados (SAIS) de Johns Hopkins University, programa en el que también tiene a su cargo la coordinación de los departamentos de lengua española e inglés con fines académicos.