

Pontificia Universidad Católica del Perú

I Encuentro de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Lima, 28 y 29 de noviembre de 2019

**BALANCES Y POSIBILIDADES DE LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN EL PERÚ**

PREX

PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

FACULTAD DE
LETRAS Y CIENCIAS
HUMANAS



Actas del I Encuentro de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX)
© Pontificia Universidad Católica del Perú - Facultad de Letras y Ciencias
Humanas, 2021

De esta edición:

© Pontificia Universidad Católica del Perú - Facultad de Letras y Ciencias
Humanas, 2021
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
letras@pucp.edu.pe
<https://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/>

Estas actas han sido realizadas por el Programa de Español para Estudiantes
Extranjeros (PREX) bajo el auspicio de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas,
y la Dirección Académica de Relaciones Institucionales de la PUCP

1a. Edición digital, junio 2021

Disponible en <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/177017>

Comité Editorial:

Carmen Saucedo Segami (coordinadora), Flor Mallqui Bravo, Jaime Peña Torrejón,
Claudia Almeida Goshi

Diseño, diagramación, corrección de estilo:

Jesús Manuel Tang Tan, Ada Arrieta Álvarez, Sandra Arbulú Duclos

Coordinadores del Encuentro:

Carmen Saucedo Segami, Flor Mallqui Bravo, Jaime Peña Torrejón y Claudia
Almeida Goshi

Comité Científico:

Carmen Saucedo Segami, Flor Mallqui Bravo, Jaime Peña Torrejón, Claudia
Almeida Goshi, Diego Márquez Arnao y José Carlos Huisa Téllez

Cita normalizada:

Saucedo, C., Mallqui, F., Peña, J., y Almeida, C. (eds.) (2021). *Actas del I Encuentro
de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. PUCP, Lima, del 28 al 29 de
noviembre de 2019.

Creative Commons:

La siguiente obra ha sido publicada bajo las condiciones de la Licencia Creative
Commons CC-BY 4.0, la cual autoriza a terceros a distribuir, mezclar, ajustar
y construir a partir de esta, incluso con fines comerciales, siempre que le sea
reconocida la autoría de la creación original.



ISBN: 978-612-48567-0-9

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-05611.

ÍNDICE

Presentación	5
De la teoría a la práctica: el «giro social» en la enseñanza del español como lengua extranjera <i>Claudia Almeida Goshi</i>	17
Enseñanza del español como lengua extranjera en Cusco: análisis y reflexiones <i>Carolina Cáceres Pérez y Kris Cárdenas</i>	35
Competitividad estratégica en el desarrollo de programas de español para extranjeros <i>Marco A. Campos</i>	61
La enseñanza de español como lengua extranjera en los programas de <i>Study Abroad</i> <i>Danny Gibbons</i>	73
El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia <i>Gloria Viviana Nieto Martín</i>	89
Diplomacia cultural peruana y la literatura peruana como insumo para la enseñanza del español <i>Jesús Franco Salazar Paiva</i>	109
El desarrollo de las competencias comunicativas en español en estudiantes extranjeros de instituciones de Educación Básica Regular del Perú <i>María de los Ángeles Sánchez Trujillo</i>	111

Actividades académicas complementarias para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto de intercambio estudiantil universitario <i>Carmen Saucedo Segami</i>	139
La certificación de docentes de español como lengua extranjera en el Perú: formación, competencias, criterios de desempeño y evaluación <i>Cecilia Tello Álvarez</i>	159

Presentación

La enseñanza del español como lengua extranjera en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) surgió debido a la necesidad de nivelar a los estudiantes de intercambio para asegurar su mejor desenvolvimiento durante el año académico y contribuir, así, a la internacionalización como una de las metas institucionales (Plan Estratégico Institucional 2018-2022). Para tal fin, en 2012 se creó el Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX), respaldado por la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la PUCP. Gracias a la experiencia adquirida con los años, incursionamos en el dictado de cursos cortos para universidades del extranjero. Actualmente somos un pequeño pero comprometido grupo de docentes y predocentes familiarizados con el entorno académico universitario que, en 2019, se propuso observar lo que había afuera, más allá de los límites del campus universitario.

El I Encuentro de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: «Balances y posibilidades de la enseñanza del español como lengua extranjera en el Perú», que se realizó el 28 y 29 de noviembre de 2019 en la PUCP, surgió de algunas inquietudes: ¿qué hacen nuestros colegas docentes de español en otras instituciones peruanas? ¿Cuáles son esas instituciones peruanas y dónde se encuentran? ¿Cuál es nuestro lugar en la región latinoamericana y en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)? En suma, queríamos conocer los retos, las dificultades y también las satisfacciones del docente de español del Perú, así como de las instituciones en las que trabajaban y de los alumnos que reciben.

Presentación

Sin duda, la organización de este evento fue un reto. El desconocimiento de la existencia de alguna asociación formal de docentes de español como lengua extranjera a la que pudiéramos acudir nos llevó a investigar y a preguntarles al respecto a nuestros colegas; los de otras disciplinas nos ayudaron a contactar a algunas personas y estas, a su vez, nos recomendaron seguir averiguando con otros profesionales involucrados en este ámbito. Poco a poco, armamos una lista de posibles participantes y, finalmente, seleccionamos a veinte invitados, quienes accedieron generosamente a presentarse frente al público para compartir sus experiencias tanto como directores de instituciones y empresas, como coordinadores de programas o docentes de español. Tuvimos la satisfacción de congregarse a un grupo representativo de diversas áreas educativas: institutos, escuelas o universidades. Una vez finalizado el evento, descubrimos que había mucha gente cuya experiencia hubiese sido igualmente valiosa de conocer, tanto en Lima como en provincias. Por ello, esperamos tener la oportunidad de sumarlas a futuras versiones del evento.

El Encuentro de 2019 contó con siete mesas, las cuales congregaron a especialistas de diversas áreas de la enseñanza del español como lengua extranjera (profesores, representantes estatales, gestores, entre otros). La primera mesa, «Certificaciones y profesionalización en ELE», estuvo a cargo de Cecilia Tello Álvarez (Programa de Español de la Universidad Ricardo Palma) y Melisa Celi Gonella (Idiomas Católica). En esta mesa, ambas profesoras se enfocaron en la relevancia de la certificación de docentes de español como lengua extranjera para alcanzar la profesionalización y la competitividad en este campo laboral y académico. La segunda mesa, «Planeamiento de programas de ELE», estuvo conformada por Eddy Rojas (Centro de Idiomas de la Universidad de Piura, campus Lima) y Diego López Tassara (Idiomas Católica). Los especialistas compartieron información medular en torno a la elaboración de programas de español como lengua extranjera, tales como las decisiones y los dilemas que surgen en su estructuración, así como las posibilidades que ofrece el uso de la tecnología en su implementación en un aula.

La tercera mesa, «Experiencias de la enseñanza de ELE en el aula PUCP», contó con la participación de María José Guardia Rouillon (Oficina de Movilidad Estudiantil, PUCP), Enrique Bruce Marticorena

Presentación

(PREX PUCP, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas) y Carmen Saucedo Segami (PREX PUCP). En ella, los tres profesionales transmitieron diversas experiencias, obtenidas gracias a los años dedicados al español como lengua extranjera, en tanto gestores de programas de intercambio estudiantil, así como profesores ELE. La cuarta mesa, «ELE en Cusco», estuvo conformada por Carolina Cáceres y Kris Cárdenas (Universidad San Ignacio de Loyola-Cusco, International Programs). Ambas profesoras presentaron información (características, situación docente y desarrollo) referente a la enseñanza del español como lengua extranjera en el Cusco, ciudad que se ha convertido en uno de los baluartes ELE en el país.

La quinta mesa, «Repensando la relación entre teoría y práctica en ELE», estuvo conformada por Cecilia Montes Corazao (Universidad del Pacífico, PUCP), Claudia Almeida Goshi (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, PREX PUCP) y María de los Ángeles Sánchez Trujillo (Facultad de Educación, PUCP). En sus presentaciones, las especialistas tendieron puentes entre la teoría y práctica en ELE a partir de marcos lingüísticos y pedagógicos. La sexta mesa, «Perfiles de estudiantes y mercado potencial para la enseñanza de ELE en el Perú», contó con la participación de Alan La Rue (El Sol, Escuela de Español), Danny Gibbons (The Institute for Study Abroad, IFSA) y Ricardo Enrique Bohl Pazos (Departamento de Humanidades, PUCP). Los profesionales destacaron la potencialidad de los diversos programas de intercambio estudiantil y de español como lengua extranjera en el Perú en este competitivo campo. Finalmente, la séptima mesa, «Políticas de Estado y ELE», contó con la participación de David Ruiz López-Prisuelos (Centro Cultural de España), Gloria Viviana Nieto Martín (Instituto Caro y Cuervo de Colombia) y Jesús Salazar Paiva (Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú). En ella, los expertos señalaron las ventajas de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo e identificaron instrumentos para impulsarla.

Por su parte, a charla magistral fue ofrecida por Marco Campos, invitado internacional del I Encuentro. La presentación titulada «Competitividad estratégica en el desarrollo de programas de español para extranjeros» se centró en brindar un balance de la oferta de cursos de español para estudiantes extranjeros en Latinoamérica para

Presentación

discutir una propuesta de pautas que se deben seguir para el logro de programas de idiomas más atractivos en el competitivo campo ELE.

El Encuentro contó también con la presencia de Sandra Doig Alberdi, subdirectora de Promoción del Turismo Receptivo de PromPerú (Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo). La presencia de una representante del Estado permitió tener una idea más concreta respecto al potencial de la enseñanza del español en el ámbito del turismo y, además, evidenció la necesidad de una asociación formal que pudiera dialogar con el Estado.

El intercambio de ideas originado a partir de las diversas presentaciones del Encuentro supuso la discusión de varios temas importantes para el desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en nuestro país. Aquí presentamos estos temas a manera de conclusiones.

En el aspecto teórico, una primera —y notoria— cuestión básica por considerar es el escaso desarrollo de la investigación sobre teoría y didáctica de ELE en nuestro medio. A diferencia de otros países donde se habla español —tales como España, Argentina, México, Chile o Colombia, entre otros—, que tienen una producción científica bastante apreciable en el campo de ELE, en el Perú tal producción es muy pobre todavía. De hecho, creemos que el presente volumen constituye la primera colección de artículos de diversas investigadoras e investigadores dedicada exclusivamente a ELE en el Perú, con lo cual se cubre un vacío que, esperamos, empiece a llenarse a partir de su publicación. Consideramos que este primer volumen constituye un primer paso para comenzar a entender a ELE como un objeto al que debemos estudiar, tomando en cuenta teorías creadas en otros centros de investigación extranjeros, pero también al que debemos acercarnos a través del desarrollo de saberes y prácticas locales en diferentes niveles (escuela/universidad/instituto) que enriquezcan nuestra comprensión y permitan desarrollar este campo en nuestro país. Creemos, asimismo, que es necesario recoger experiencias de otras regiones donde la investigación en ELE ha formado ya una tradición y, a partir de ello, entablar diálogos que nos permitan replicar o expandir tales experiencias en nuestro medio. En ese sentido, este volumen también recoge prácticas ELE en contextos que van más allá del ámbito peruano.

Presentación

Otro punto, relacionado con el anterior, es que, aunque existen universidades con cursos o diplomaturas de formación en ELE bien establecidos, tales como la Universidad Ricardo Palma y la Pontificia Universidad Católica del Perú, en nuestro país no existen, como sí ocurre en otros, carreras y posgrados con nivel de maestría y doctorado en ELE. Sumado a la poca atención en la investigación, este problema conlleva a un círculo vicioso en la práctica de ELE en nuestro medio, ya que muchos docentes de español deben aprender sobre la marcha las herramientas pedagógicas para sus clases. En efecto, la mayoría de ellos no posee una sólida base teórica ni metodológica para la enseñanza de español si se compara con otras carreras en las que los profesionales se han nutrido de diferentes perspectivas teóricas y han tenido acceso a varias herramientas necesarias para ejercer su trabajo durante, por lo menos, cinco años de pregrado. Cabe indicar que una parte de esos cinco años, en la mayoría de carreras, incluye una práctica más o menos continua en el uso de aquellas herramientas. Otra consecuencia de la ausencia de una carrera de formación en ELE es la falta de profesionalización y las dificultades que enfrentan las instituciones y los profesores para mantenerse actualizados de acuerdo con certificaciones y estándares internacionales.

El manejo de herramientas metodológicas, entonces, debe acompañar a la teoría en el contexto local. Aunque el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de español como lengua extranjera ha sido fructífero desde hace ya varios años en otros países, hace falta desarrollarlas para que se ajusten a la enseñanza en el Perú. Aunque el Encuentro se llevó a cabo antes, es preciso añadir que la pandemia de la COVID-19 durante el año 2020 ha revelado la fragilidad del sistema educativo en todo el mundo y que, en el Perú, las exigencias de la enseñanza a distancia han evidenciado la escasa preparación que existe en nuestro medio para implementar este tipo de educación. Por ello, es urgente implementar y usar diferentes herramientas que permitan a los profesores y a los estudiantes acceder, transmitir, recuperar y utilizar información mediante redes informáticas y a través de medios digitales en general.

Otro punto importante de discusión puesto de relieve durante el Encuentro fue la necesidad de promover redes locales que permitan el intercambio de experiencias entre instituciones y profesores dedicados a ELE. Al respecto, tanto asistentes como conferencistas

estuvieron de acuerdo en que uno de los puntos que debía discutirse para el futuro es la formación de una asociación formal, que permita visibilizar las necesidades y potenciar las actividades de ELE en el país. Cabe añadir que al ser el Perú un país con gran potencial turístico, tales redes y asociaciones, así como el intercambio de información, pueden atraer el interés de mucha gente de diferentes regiones del mundo. De esta manera, asociarse permitiría tener mayor visibilidad del colectivo ELE para presentar iniciativas al Estado, a gobiernos regionales e instituciones educativas, así como entablar diálogos en el ámbito internacional con universidades e instituciones interesadas en promover intercambios para la enseñanza de ELE en nuestro país. De hecho, una cara ineludible del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera es el aspecto económico y el potencial de atracción que puede tener el Perú. Desde aquí, nos sumamos al deseo de que estos esfuerzos e iniciativas se concreten.

Los nueve trabajos que conforman esta publicación exploran la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) desde diversas perspectivas y ámbitos. Así, el texto de Claudia Almeida, «De la teoría a la práctica: el “giro social” en la enseñanza del español como lengua extranjera», explora las posibilidades y los límites del cognitivismo en la enseñanza del español como segunda lengua. Para ello, nos presenta su propia experiencia en el Programa de Español para Estudiantes Extranjeros de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En esa misma línea, el artículo de Carolina Cáceres y Kris Cárdenas, titulado «Enseñanza del español como lengua extranjera en el Cusco: análisis y reflexiones», nos presenta los desafíos y las ventajas de la enseñanza del español en el Cusco, ciudad cuya historia la ha convertido en un espacio netamente turístico. Teniendo en cuenta que la cultura cusqueña es clave para el mejor desarrollo de la enseñanza del español como segunda lengua, Cáceres y Cárdenas examinan la situación y la expansión de esta actividad en esta ciudad.

Desde una perspectiva global, Marcos Campos, en «Competitividad estratégica en el desarrollo de Programas de Español para Extranjeros», nos presenta un balance de la oferta de cursos de español para estudiantes extranjeros en Latinoamérica. En este sentido, el autor analiza los distintos formatos y métodos que emplean los programas

de español de esta región y presenta los principales elementos que las universidades norteamericanas toman en cuenta para escoger un programa adecuado para su alumnado. Desde esa misma perspectiva, en «La enseñanza de español como lengua extranjera en los programas de *study abroad*», Danny Gibbons da cuenta del crecimiento de la oferta de programas para estudiantes extranjeros en los últimos años. Precisamente, este artículo se enfoca en los programas de *study abroad*, los cuales ofrecen cursos para iniciar o avanzar en el aprendizaje del español.

Sobre la enseñanza del español en otros países hispanoamericanos, el artículo de Viviana Nieto, «El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia», presenta las estrategias de política lingüística nacional empleadas para superar los desafíos que se presentan en ese país tras convertirse en uno de los destinos preferidos para aprender español como lengua extranjera en Latinoamérica. Por otra parte, desde una perspectiva multidisciplinaria, Jesús Salazar, en «Diplomacia cultural peruana y la literatura peruana como insumo para la enseñanza del español», propone que la literatura peruana se convierta en una herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera, pues, al ser fuente de promoción cultural, podría coadyuvar al conocimiento de la lengua española y de la cultura nacional.

En el ámbito escolar, el trabajo de María de los Ángeles Sánchez Trujillo, titulado «El desarrollo de las competencias comunicativas en español en estudiantes extranjeros de instituciones de Educación Básica Regular del Perú», presenta el proceso formal de aprendizaje del español como segunda lengua en estudiantes no hispanohablantes de instituciones educativas privadas de Lima. En este sentido, Sánchez examina las dificultades que se presentaron en esta experiencia debido, principalmente, al método tradicional, orientado a lo gramatical, con el que se impartían estas clases. En el ámbito universitario, el artículo de Carmen Saucedo, «Actividades académicas complementarias para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto de intercambio estudiantil universitario», explora la importancia de la adaptación académica de los estudiantes extranjeros que se registran en una universidad local hispanohablante. Por ello, Saucedo presenta tres experiencias complementarias realizadas en el Programa de

Presentación

Español para Estudiantes Extranjeros de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. A través de ellas, se demuestra la importancia de que los alumnos extranjeros entren en contacto con su entorno universitario y el medio social que los rodea.

Finalmente, Cecilia Tello, en «La certificación de docentes de español como lengua extranjera en el Perú: formación, competencias, criterios de desempeño y evaluación», señala la importancia del reconocimiento formal que se otorga a los docentes en formación o en ejercicio. Esto garantizaría que el profesor de ELE reúna las competencias y las herramientas necesarias para su labor docente.

La publicación de las actas de este I Encuentro confirma que la enseñanza del español para extranjeros en el Perú es un campo laboral y académicamente fructífero, el cual requiere el mutuo apoyo de las instituciones que lo promueven para su crecimiento, profesionalización y visibilidad en los ámbitos nacional e internacional. Desde el Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX) esperamos aportar con este trabajo para alcanzar este objetivo.

Los editores

Agradecimientos

Agradecemos a los participantes que trabajaron con nosotros para obtener los textos contenidos en esta publicación, así como a las y los colegas que nos apoyaron de diversas formas desde el inicio de este proyecto hasta su culminación. Hacemos una mención especial al profesor Ricardo Bohl Pazos, apoyo fundamental durante el evento. Asimismo, agradecemos a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú por el respaldo y la confianza permanente que le brindan al PREX desde su creación. Gracias a la Facultad fue posible la realización del I Encuentro ELE PUCP 2019. Finalmente, agradecemos a la Dirección Académica de Relaciones Institucionales de la PUCP por el trabajo conjunto de todos años y por su apoyo para la publicación de estas actas.

De la teoría a la práctica: El «giro social» en la enseñanza del español como lengua extranjera

Claudia Almeida Goshi

Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX)

Pontificia Universidad Católica del Perú

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

calmeidag@unmsm.edu.pe

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4975-3989>

Resumen: en este trabajo, reviso de manera sucinta las posibilidades y los límites del cognitivismos en la enseñanza del español como lengua extranjera para, luego, esbozar los beneficios teóricos y metodológicos del «giro social» en este campo laboral y de estudio. Para ejemplificar lo mencionado comparto experiencias como docente de español para estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades. El trabajo en un aula de español como lengua extranjera (ELE) puede llegar a presentar — con fines específicos — rasgos del enfoque cognitivo; pero también pueden ostentar características de marcos más sociales (como el modelo identitario) con los que se trata de garantizar un aprendizaje más ecléctico y equitativo.

Palabras clave: español como lengua extranjera, cognitivismos, giro social, modelo identitario.



1. Introducción

Hace cinco años comencé a enseñar español como lengua extranjera (ELE). Al igual que muchos profesores del Perú, llegué a este campo laboral casi por casualidad. Pensé que mi viaje por el mundo ELE iba a durar tan solo un semestre. Afortunadamente, me equivoqué. La docencia en un salón conformado por estudiantes con diversas nacionalidades, lenguas, intereses, expectativas, así como con disímiles bagajes educativos y socioculturales, constituye un desafío constante que los profesores afrontamos con ideas o prácticas pedagógicas previas que terminan siendo reconfiguradas (e, incluso, desestabilizadas) cuando nos sumergimos en un ambiente tan complejo como un aula ELE. El trabajo docente en un espacio como el esbozado se convierte en una experiencia enriquecedora y transformadora que los profesores descubrimos in situ y siempre de la mano con los alumnos.

En nuestro país, los docentes de español como lengua extranjera aprendemos a enseñar en la práctica. Logramos manejar distintos métodos de enseñanza por medio del «ensayo y error» hasta llegar a un punto en el que adquirimos un dominio que –advierto– nunca deja de encontrarse sujeto al perfeccionamiento. De ahí lo cautivante del mundo ELE y de la necesidad de explorarlo académicamente para –como manifiesta Larsen-Freeman (2000, p. ix)– volver explícito lo implícito; esto es, establecer puentes entre la teoría y la práctica: contemplar lo que hacemos en el aula ELE y desempaquetar sus casi imperceptibles basamentos teóricos. Se trata, entonces, de comenzar a tomar distancia de nuestras dinámicas pedagógicas, revelar sus porqués y sus posibles efectos en la comunidad que creamos con los estudiantes en un curso de español como lengua extranjera.

2. Objetivos

1. Problematizar lo tácito en la enseñanza ELE;
2. Echar una mirada panorámica sobre el cognitivismo, corriente tan tradicional y arraigada en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas (como el español)¹;

1 La adquisición de segundas lenguas (SLA por sus siglas en inglés) constituye un

3. Presentar, de manera sucinta, métodos de enseñanza que se enmarcan en esta perspectiva (enfoque de código cognitivo y respuesta física total) para, luego, determinar sus límites y rescatar sus alcances;
4. Compartir en qué consiste el «giro social» en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas²; y
5. Revisar brevemente el modelo identitario (Norton, 2013; Norton y Mckinney, 2011), el cual orbita en este horizonte interdisciplinario.

En este estudio expondré experiencias personales dentro del aula, pues resulta indispensable reconocer —como Kumaravadivelu (1994, pp. 28-29) manifiesta— la importancia del trabajo docente. Los profesores, en la práctica, tomamos decisiones metodológicas que se ajustan a los grupos que tenemos a nuestro cargo. Así como es necesario exhibir y discutir los aportes teóricos en la enseñanza de segundas lenguas, también es indispensable valorar la experiencia en el aula: gracias a ella la teoría adquiere sentido y se vislumbran sus contornos y sus posibilidades. Precisamente, a continuación, brindaré una mirada panorámica sobre el cognitivismo, un clásico en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas, y que ha traspado incluso las prácticas pedagógicas de cursos ELE en nuestro país.

campo de estudio que se concentra en analizar la capacidad humana de aprender otras lenguas (más allá de la materna) a lo largo de la vida de los individuos (Ortega, 2009, pp. 1-2). La adquisición de una segunda lengua puede desarrollarse en entornos informales (vecindario, trabajo, etc.), así como en contextos educativos formales (colegio, universidad, centros de idiomas) o gracias a una mixtura de ambos (Ortega, 2009, p. 6). Gracias a su carácter interdisciplinario, la adquisición de segundas lenguas se articula con su enseñanza en ambientes formales, pero no se agota en ella.

- 2 El «giro social» constituye una corriente que se preocupa por comprender el carácter situado, relacional, polivalente, contingente, dinámico y emergente del lenguaje en uso que se activa en espacios educativos multiculturales, tan complejos y diversos, como por ejemplo un salón ELE en el Perú.

3. Contenido

1.1. El cognitivismo en el aula ELE

De acuerdo con Atkinson (2011a, p. 4), el término «cognitivismo» típicamente es utilizado para denominar a una doctrina en la cual la mente/cerebro del hablante es el centro de todo pensamiento y aprendizaje humano. Este último –en líneas generales– sería una forma de procesamiento de información: «In a nutshell, the human mind is viewed as a symbolic processor that constantly engages in mental process» (Ortega, 2009, p. 83). Para el cognitivismo, la mente funcionaría como una computadora que realiza un conjunto de operaciones de manera mecánica y que necesita un *input* para obtener un *output* como resultado. El lenguaje, por tanto, es un producto cognitivo: «Language production and comprehension therefore become, respectively, encoding and decoding processes wherein what are encoded/decoded are units (or at least vehicles) of thought» (Atkinson, 2011a, p. 5). El contexto en el que son producidos los enunciados –en este enfoque– no es asunto medular. Preguntas como «por qué», «para qué», «con quiénes», «dónde», «cuándo» y «a quiénes» está dirigido un enunciado no resultan relevantes. La realización y la comprensión lingüística son el producto de la codificación y la decodificación de unidades. El lenguaje –según el cognitivismo– tan solo sirve para referirse y decodificar el mundo.

El cognitivismo ha influenciado la adquisición de segundas lenguas al punto de ser considerado la perspectiva dominante dentro de este campo de estudio (Atkinson, 2011b, p. xi). El énfasis se encuentra, básicamente, en el *input* y en cómo este resulta «comprensible» para el oyente. De ahí que en un ambiente de enseñanza de segundas lenguas que tenga raíces cognitivas los métodos de aprendizaje estén centrados en la forma lingüística a través de reglas y ejercicios gramaticales con los que se busca que los estudiantes internalicen el nuevo idioma. El sujeto se encuentra en una posición secundaria: el *input* lingüístico es lo que importa en clase.

Kumaravadivelu (1994, p. 29) manifiesta que, efectivamente, hay métodos de enseñanza de segundas lenguas que se concentran en la estructura lingüística. Por ejemplo, el «enfoque de código cognitivo»

es un método de enseñanza de segundas lenguas, cuyo origen se remonta a mediados de la década de 1960 y ostenta influencias de los trabajos del lingüista generativista estadounidense Noam Chomsky. Según este método, el aprendizaje de una segunda lengua se realiza de manera consciente. El profesor es quien se encuentra a cargo de enseñar de manera explícita las reglas gramaticales de la segunda lengua para, luego, practicarlas con numerosos ejercicios (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Como bien manifiesta Pieprzytza (2017, p. 21), las reglas gramaticales constituyen el núcleo del método. La clase llega a buen puerto siempre y cuando el profesor domine las reglas gramaticales de la segunda lengua y las explique en el idioma materno de los estudiantes. El docente es quien comienza y dirige la clase: quien explica y corrige.

Otro método que ostenta como eje el *input* lingüístico es el de «respuesta física total» y fue formulado gracias al trabajo del psicólogo James Asher. Tal como en el «enfoque de código cognitivo», el profesor es quien orquesta la sesión. Los alumnos en un primer momento no hablan. El docente brinda instrucciones comprensibles, las cuales son acatadas por aquellos por medio de respuestas físicas (Hernández, 2000, p. 147).³ A pesar de que este método se despliega en el aula como si se tratara de un juego, no podemos perder de vista el eje conductor de la clase: los imperativos (*input*) comprensibles formulados por el docente.

Figura 1: Salida a las Catacumbas de Lima con alumnos de Español Intermedio (2019-1)



3 Este método también contempla que los estudiantes produzcan órdenes, pero después de que el profesor lo haya hecho (Alcalde, 2011, p. 18).

Por mi parte, puedo afirmar que en un aula ELE los métodos enfocados en el *input* producido por el docente sí funcionan siempre y cuando se tengan en cuenta las necesidades del grupo de estudiantes que se encuentra a nuestro cargo y se persigan logros específicos. Ejercicios altamente precisos y controlados pueden generar cierta confianza gramatical en los alumnos, sobre todo al inicio de las sesiones o en la primera etapa de los cursos ELE. Sin embargo, considero importante tener presente que «[I]anguage teaching clearly did not involve transferring mental systems from head to head» (Larsen-Freeman, 2011, p. 49). En la práctica, como docentes ELE sabemos que las actividades tan enfocadas en nosotros (y en lo que producimos) resultan insuficientes y desgastantes. Se reduce, sobre todo, la creatividad del estudiante, así como la posibilidad de que aprenda con sus compañeros (y que nosotros lo hagamos de ellos).

Cuando nos encontramos ante la oportunidad de enseñar español en un ambiente multicultural, con estudiantes provenientes de diferentes países (como EE.UU., Francia, Inglaterra, Italia, Alemania, Japón, China, Corea, entre otros) — todos en un mismo salón —, necesitamos de otros métodos de enseñanza y de otras perspectivas teóricas que ayuden a garantizar un aprendizaje más ecléctico y equitativo. Los métodos enfocados en el *input* producido por el profesor (sean reglas gramaticales explícitas o imperativos), dado su carácter unidireccional, pueden otorgar la falsa impresión de que todos los alumnos están aprendiendo por igual, lo cual finalmente exculpa a la labor docente.

Como mencioné en líneas anteriores, en nuestro país, las aulas ELE están conformadas por estudiantes con diversos bagajes educativos y socioculturales. Los métodos esbozados pueden ser ya conocidos por algunos de ellos (así como otros centrados de manera aún más extrema en el *input*, como el audiolingüístico); sin embargo, resulta muy difícil que satisfagan las necesidades e intereses de todos⁴. Para ello,

4 El método audiolingüístico se encuentra influenciado por el trabajo del lingüista estadounidense Leonard Bloomfield, quien manifestaba que «uno puede aprender a entender y hablar un idioma solo escuchando e imitando a hablantes de ese idioma» (citado en Pieprzytza, 2017, p. 18). Este método ostenta raíces conductistas. En el aula, el profesor se preocupa por ofrecer un *input* adecuado en la segunda lengua, el cual es repetido por los estudiantes. A mayor repetición,

necesitamos aplicar un acercamiento teórico-metodológico diferente que se dirija a explorar la complejidad en el aula, no a reducirla. El «giro social» en la enseñanza de una segunda lengua (como el español para extranjeros en el Perú) busca dar cuenta de la polivalencia y del carácter transformador de los usos situados del lenguaje. En una clase ELE, no solo los estudiantes aprenden del docente o apoyándose unos a los otros; a su vez, es posible que las creencias o ideas acerca del mundo que el profesor cargue se vean horadadas por las dinámicas que se despliegan en ella. Como bien manifiesta Ortega, «[I]anguage learning and language learners are not defined by deficit» (2011, p. 172). Los profesores también podemos aprender de nuestros alumnos. De ahí que se vuelva necesario aprender escuchar hasta los silencios, como bien desarrollaré a continuación.

1.2. El «giro social» en el aula ELE

Si bien es cierto que la adquisición de una segunda lengua ostenta una impronta psicológica muy asentada, este campo de estudio se ha visto enriquecido en los últimos años a partir del «giro social»⁵. David Bloch fue quien comenzó a desarrollar, a inicios del siglo XXI, en qué consiste este cambio teórico-metodológico, el cual reconoce la importancia del contexto social en el que se produce el lenguaje en uso. La estructura lingüística importa, así como otros factores (invisibles en el cognitivismo): «The interactional analysis of learner performance revealed that, along with linguistic attention, ideology, identity and affective scaffolding arose during the information exchange» (Rosique y Izquierdo, 2014, p. 11). El «giro social» reconoce la articulación del uso lingüístico con cuestiones de poder e identidad: «[T]he study of additional language learning is not only shaped by the social context in which it happens; it is bound inextricably to such context» (Ortega, 2009, p. 217). Esta relación bidireccional entre la enseñanza de segundas lenguas y el contexto es uno de los pilares del «giro social».

mayor aprendizaje (Larsen-Freeman, 2000, p. 43).

5 Incluso, Ortega manifiesta que la adquisición de segundas lenguas, en tanto campo de estudio, se encuentra más fuerte y mejor gracias al «giro social» (2011, p. 172).

Siguiendo esta perspectiva, un aula ELE se crea y recrea en las interacciones de los estudiantes y el profesor. Además, las identidades emergen, se mantienen y transforman de manera dialógica, por medio del lenguaje en uso. El «modelo identitario» (Norton, 2013; Norton y Mckinney, 2011) se ampara, precisamente, en el «giro social». Para Norton y Mckinney (2011, p. 73), los estudiantes no deberían ser identificados a través de dualismos como «motivado», «inmotivado» o «introvertido», «extrovertido», sino, más bien, se tiene que considerar que este tipo de etiquetas pueden funcionar como constructos sociales atravesados por relaciones de poder:

In this view, every time learners speak, they are negotiating and renegotiating a sense of self in relation to the larger social world, and reorganizing that relationship in multiple dimensions of their lives. [...] The construct of identity as multiple is particularly powerful because learners who struggle to speak from one identity position can reframe their relationship with their interlocutors and reclaim alternative, more powerful identities from which to speak (Norton y Mckinney, 2011, pp. 73-74).

Figura 2: Salida a las Catacumbas de Lima con alumnos de Español Intermedio (2018-2)



En un aula ELE en el Perú, por ejemplo y siguiendo este modelo, los profesores debemos contemplar la diversidad de identidades que

emergen en dinámicas interaccionales específicas, pues —aunque no lo parezca— aquellas pueden llegar a afectar el aprendizaje de los estudiantes en entornos multiculturales:

If we agree that diverse identity positions offer learners a range of positions from which to speak, listen, read or write, the challenge for language educators is to explore which identity positions offer the greatest opportunity for social engagement and interaction (Norton, 2013, p. 16).

Las etiquetas identitarias antes mencionadas reducen la multiplicidad y reproducen estereotipos, los cuales resultan muy nocivos en la práctica pedagógica, dado que pueden desmotivar o anular a los alumnos al ser calificados de ciertas maneras.

La perspectiva identitaria en la adquisición de una segunda lengua considera que la construcción identitaria dentro y fuera del aula es múltiple, emergente y relacional. Es necesario, por tanto, desestabilizar los estereotipos (entre ellos, los reproducidos por el docente). Pensemos, por ejemplo, en los silencios en clase. Un estudiante asiático puede ser calificado de antemano por el profesor como «introvertido» debido a su silencio o falta de participación en clase o de interacción con sus demás compañeros. Como consecuencia, tratamos de no «incomodarlo» en clase. Así, caemos en una falacia circular («no habla porque es introvertido; es introvertido, entonces, no habla») que oscurece la complejidad y perjudica el aprendizaje de los educandos. Los silencios son polivalentes: ostentan diferentes significados según el contexto de uso. Pueden funcionar como un mecanismo de defensa que los alumnos activan para protegerse de sentir algún tipo de inseguridad por su manejo del español como lengua extranjera. El miedo a equivocarse en público al responder o al interactuar con los compañeros gatilla silencios. De ahí la necesidad de que los profesores ELE procuremos involucrar a todos en la clase mediante vínculos solidarios que se manifiestan alrededor de actividades específicas. Más allá de las preconcepciones del mundo que los profesores carguemos, es importante no perder la capacidad

de asombro. Los estudiantes nos sorprenden al punto de lograr desbaratar estereotipos, tan «naturales» como perjudiciales.

Figura 3: Clase de Español básico con estudiantes japoneses (2017)



Las tareas colaborativas, diseñadas para resolver un problema o averiguar información sobre un tema desconocido, sirven como fermento para activar interacciones que incentiven el involucramiento y la curiosidad de todos los estudiantes. El profesor no es el centro de la clase ELE: los alumnos son los protagonistas. Es labor del docente garantizar que todos sean parte de la clase por medio de lo que hacen dentro y fuera del aula (como se observa en las figuras 4 y 5).

Figura 4: Actividad en el campus universitario (clase de Español Básico con estudiantes japoneses, 2017)



En lo personal, he tenido a mi cargo estudiantes que pueden ser calificados de antemano como «introvertidos» o «silenciosos». No obstante, según las actividades por realizar, despliegan identidades mucho más dinámicas: llegan a ser los que más hablan y participan, siempre y cuando –considero– se percaten de que no hay nada de malo con los «errores» y que cometerlos, más bien, es una señal de que están aprendiendo.

Figura 5: *Actividad en el campus universitario (clase de Español Básico con estudiantes japoneses, 2017)*



Por otro lado, he tenido la oportunidad de escuchar conversaciones muy empáticas en español entre estudiantes japoneses, coreanos, chinos y norteamericanos acerca de temas que no son parte de las actividades por realizar dentro del aula. Lo hacen por sí mismos. Así, también aprenden el español como lengua extranjera y constituyen vínculos solidarios los unos con los otros, lo cual es clave para que el silencio no se apodere de una clase ELE. También considero importante salir del aula: desarrollar, por ejemplo, salidas de campo a algún atractivo turístico de la ciudad. En estas oportunidades, el español es un medio utilizado por estudiantes extranjeros de diferentes nacionalidades para hablar de sus experiencias en la ciudad, brindarse consejos entre sí o –como me ocurrió una vez– para cantarles el «Feliz cumpleaños» a una de sus compañeras de nacionalidad japonesa y expresarle los mejores deseos. Finalmente, no está de más mencionarlo: sin ningún *input* preestablecido de mi parte.

4. Conclusiones

Como vemos, si nos quedamos con el cognitivismo y su implicancia en la adquisición y enseñanza de una segunda lengua, los estudiantes no podrían salir de un ambiente y de ejercicios controlados. De esta manera, se desaprovechan oportunidades de aprender español de otras formas, así como de constituir — a través del uso de esta lengua — identidades opuestas al estereotipo y de establecer relaciones sociales solidarias con personas de diversos orígenes y bagajes socioculturales. El «giro social» en la enseñanza del español complejiza y puede dar cuenta, incluso, de la agencia de los estudiantes en su propio aprendizaje del español como segunda lengua sin ningún *input* prefabricado que lo genere.

Referencias

- Alcalde, N.
(2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Atkinson, D.
(2011a). Introduction. Cognitivism and second language acquisition. En D. Atkinson, (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 1-23). Routledge.
- Atkinson, D.
(2011b). Preface. En D. Atkinson, (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. xi-xii). Routledge.
- Centro Virtual Cervantes.
(s.f.). *Enfoque del código cognitivo*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecodigocognitivo.htm

- Hernández, F.
(2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), 141-153.
- Kumaravadivelu, B.
(1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Larsen-Freeman, D.
(2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Segunda edición. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.
(2011). A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 48-72). Routledge.
- Norton, B.
(2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Segunda edición. Multilingual Matters.
- Norton, B. y McKinney, C.
(2011). An identity approach to second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-94). Routledge.
- Ortega, L.
(2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge.
- (2011). SLA after the Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 167-180). Routledge.

Pieprzytza, P.
(2017). «El aprendizaje del código cognitivo» como el método más adecuado en una unidad didáctica en la clase de alemán como lengua extranjera (nivel B2). [Trabajo fin del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Universidad de la Laguna].

Rosique, L. e Izquierdo, J.
(2014). The Social Turn in SLA: An Analysis of the Cognitive and Socio-Cultural Dimensions of L2 Learners' Interactions. *Cínzontle*, 6(14), 11-15.

Claudia Almeida Goshi

Es licenciada en Lingüística por la UNMSM y magíster en Lingüística por la PUCP. Actualmente, es estudiante de la Maestría en Estudios Culturales de esta casa de estudios. Se desempeña como docente del Departamento de Humanidades de la PUCP y de la Escuela Académico Profesional de Lingüística de la UNMSM.

Claudia forma parte del Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX) de la PUCP desde 2016, espacio donde se ha desenvuelto como asistente de docencia y como profesora del curso Español Intermedio.

Enseñanza del español como lengua extranjera en Cusco: análisis y reflexiones

Carolina Cáceres Pérez
International Programs
Universidad San Ignacion de Loyola (Cusco)
caro25cp@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8715-3381>

Kris Cárdenas Bravo
International Programs
Universidad San Ignacion de Loyola (Cusco)
kacb14@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2850-250X>

Resumen: Cusco, considerada como la capital histórica del Perú, es una ciudad relativamente pequeña con una mezcla de modernidad y tradición, por lo que tiene una gran afluencia turística. Estas condiciones fueron propicias para la incorporación de una nueva actividad en la ciudad: el estudio del idioma español como segunda lengua. La enseñanza del español empezó a difundirse a partir del año 2000, con la creación progresiva de escuelas de español en el Cusco. Actualmente, hay alrededor de treinta escuelas de español y tres universidades que, además de ofrecer cursos de aprendizaje de la lengua, brindan también cursos de cultura, historia, arte, biodiversidad, entre otros. Aprender el idioma y conocer la cultura de la mano de un profesor nativo hablante representa una gran ventaja para los estudiantes. Este análisis de la situación de la enseñanza del



español como lengua extranjera en la ciudad del Cusco pretende dar a conocer el perfil del profesor de español, los recursos con los que trabaja y su percepción acerca de la diversidad y oportunidad que existe en el Cusco para el mejor desarrollo de esta actividad y, por lo tanto, de la profesión.

Palabras clave: español L2, Cusco, turismo idiomático, profesores de ELE

1. Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua es de larga data. *La gramática castellana*, de Antonio Nebrija, publicación de 1492, marcó el hito en la enseñanza del español no solo «porque esta gramática haya sido escrita exclusivamente para extranjeros, sino porque supuso el primer intento de formalización de la lengua española» (Sánchez, 1992, p. 11). Desde entonces, la enseñanza del español se ha difundido en todos los continentes y en todos sus niveles.

De acuerdo con el Instituto Cervantes (2019), el español es la segunda lengua materna del mundo: cuenta con casi 483 millones de hablantes. En el informe de 2018 del Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva*, se establece que «Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2018. En concreto 21 815 280» (Instituto Cervantes, 2018, p. 5). Por su parte, el informe de 2019 proporciona la siguiente cifra: «Cerca de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2019. En concreto 21 882 448» (Instituto Cervantes, 2019, p. 5). Como se observa, las cifras entre 2018 y 2019 van en aumento y no hacen más que confirmar el auge del aprendizaje del español en el mundo.

En Hispanoamérica, muchos países como México, Colombia, Ecuador Bolivia, Chile y Argentina ofrecen cursos de español. El Perú no ha

sido la excepción y su ingreso al mercado de la enseñanza de ELE se ha dado hace poco más de veinte años, pero hasta el momento no hay investigaciones que proporcionen información sobre la cantidad anual de alumnos extranjeros que llegan al Perú a estudiar, independientemente de cuál sea la razón que los motive a aprender el idioma.

Los primeros centros de enseñanza de español en el Perú se establecieron en el Cusco, la ciudad más turística del país. Al mismo tiempo, muchos jóvenes integraron un nuevo grupo profesional, el de profesores de español, profesión completamente nueva y desconocida en su momento. Actualmente, la actividad se ha extendido a otras ciudades como Arequipa y especialmente Lima, lo que ha impulsado el turismo idiomático. En esta publicación se describe la enseñanza de español en el Cusco desde sus inicios y se analizan las respuestas a la encuesta aplicada a los profesores, la cual demuestra que un 36% de ellos cuenta con amplia experiencia en la enseñanza de ELE. Sin embargo, la producción de material didáctico con la variante lingüística regional es escasa a pesar del gran potencial que representa el turismo idiomático en el Cusco.

2. Objetivos

Dada la poca o casi nula investigación en ELE en Perú, se hace un primer acercamiento respecto a la enseñanza de español en el Cusco con los siguientes objetivos:

1. Identificar el perfil del profesor de ELE en el Cusco;
2. Describir y analizar aspectos metodológicos relevantes a la enseñanza de español; y
3. Describir y analizar las posibilidades y ventajas de estudiar español en el Cusco de acuerdo con la percepción del profesor de ELE.

3. Contenido

El turismo cultural es un segmento que «satisface el deseo de conocer la historia del lugar y los atractivos culturales, sitios arqueológicos, monumentos arquitectónicos, inmuebles históricos y museos» (PromPerú, 2015, p. 70). Las actividades señaladas son cumplidas por la gran mayoría de turistas que visitan el Perú. Sin embargo, hay otro grupo de turistas que realizan todas las actividades del turismo cultural y además aprenden o perfeccionan el idioma, en este caso el español, lo cual hace que esta actividad se convierta en un subsegmento del turismo cultural. Actualmente, el término más adecuado para esta actividad es el de turismo idiomático: «actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno natural por un periodo de tiempo consecutivo inferior a un año, con el fin de hacer (...) inmersión lingüística» (TurEspaña, 2008, como se cita en Piédrola, 2016, p. 26).

En el Perú, la enseñanza del español es una actividad relativamente joven. Eso explicaría la falta de cifras exactas que proporcionen datos sobre la cantidad de estudiantes de español. Esta actividad se inició en el Cusco, hace un poco más de veinte años. Posteriormente, la enseñanza del idioma se popularizó y, hasta octubre de 2019, se contaba con treinta escuelas de español en el Cusco —incluidas las provincias de Ollantaytambo, Pisac y Urubamba— y con tres universidades particulares que ofrecen programas *study abroad*, con cursos semestrales, exclusivamente para estudiantes extranjeros, ya sea de la asignatura de español o asignaturas de humanidades. Algunas escuelas de español también ofrecen programas con créditos para estudiantes, aunque en menor proporción.

La riqueza cultural e histórica del Cusco sirve de marco perfecto para el desarrollo de las clases de español o de otras asignaturas. Los estudiantes pueden participar en fiestas tradicionales, festivales o simplemente de la vida diaria de la ciudad mediante actividades de aprendizaje en mercados tradicionales o pueblos cercanos; es decir, se combina la enseñanza del idioma con el aprendizaje de la cultura viva. Estas actividades son de gran aceptación por parte de los estudiantes y realizarlas no representa mucha inversión de tiempo

para movilizarse de un lugar a otro, dado que la ciudad del Cusco es relativamente pequeña.

Se ofrece también la enseñanza del quechua, lengua originaria, dirigida al público extranjero, aunque en menor proporción. Es importante mencionar que, además de escuelas de español y universidades, hay muchos profesores de español que dan clases privadas, presenciales o en línea y en forma independiente; es decir, sin el aval de un centro de enseñanza, por lo que la oferta de clases de español se ha incrementado considerablemente en los últimos años.

En este contexto, la primera reflexión que podemos hacer es que la actividad relacionada con la enseñanza de ELE en el Cusco no está regulada ni supervisada por ningún organismo superior: cada escuela trabaja de forma independiente. Tampoco hay una regulación especial para programas de español dictados en universidades. Por otro lado, hasta noviembre de 2019 no había una asociación de profesores de ELE que agrupara a los profesionales del área.

La diferencia básica entre las escuelas de español y las universidades es que las primeras ofrecen cursos flexibles, generalmente de veinte horas a la semana, por una o más semanas, de acuerdo con la elección del estudiante. Generalmente, el curso es de cuatro semanas. Por su parte, las universidades, al dar cursos por créditos universitarios, tienen un sistema semestral en el que se cubren las horas de trabajo según la estructura curricular de la universidad o los requisitos de la universidad de procedencia de los estudiantes. Cabe destacar que la mayor cantidad de estudiantes con el sistema de créditos en el Cusco proceden de Estados Unidos, gracias al sistema de créditos transferibles que les otorgan en sus universidades.

La información proporcionada por PromPerú en el Portal Turismo In (2019) indica que la procedencia de extranjeros que arribaron al Cusco en 2018, cuya lengua materna no es el español, fue el 23% de los Estados Unidos, 5% de Brasil, 5% de Canadá, 5% de Alemania, 4% de Reino Unido, 3% de Australia, 3% de Italia, 2% de Holanda, 2% de Japón, 2% de Suiza, 1% de China, 1% de Corea del Sur, 1% de

Bélgica y 12% de otros países. Asimismo, se indica que el 1% de estos extranjeros tuvieron como motivo de viaje realizar estudios o investigaciones y otro 1%, misiones, trabajo religioso o voluntariado. La ausencia de data al respecto permite hacer la siguiente reflexión: a pesar de la gran cantidad de extranjeros que estudian español en el Cusco y otras ciudades, el turismo idiomático en el Perú aún no figura dentro de las estadísticas oficiales.

De acuerdo con la observación realizada, la mayoría de los estudiantes de español en el Cusco son jóvenes universitarios con edades entre 18 a 30 años que aprenden el idioma por motivación personal o por requerimiento de su plan de estudios universitario, planes que muchas veces contemplan el trabajo voluntario como requisito. «El voluntariado es una forma de participación social en el que las personas ofrecen su tiempo, su experiencia, su conocimiento, sus competencias y su trabajo para el desempeño, sin contraprestación económica, de una labor solidaria» (Departamento de Empleo y Políticas Sociales del País Vasco, 27 de febrero de 2012, párr.1). Actualmente, el trabajo voluntario es bastante reconocido en el Cusco y el tiempo promedio que los voluntarios le dedican es de 15 horas por semana.

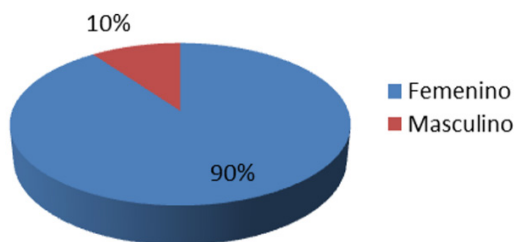
En el Cusco, la oferta de trabajo voluntario es amplia. Se tiene voluntariado en construcción, en medio ambiente, albergues para animales en abandono o animales de fauna silvestre rescatados, orfanatos, escuelas y programas *after school*. Los estudiantes eligen el lugar de acuerdo con sus intereses. Mención aparte merece el voluntariado médico en hospitales y postas médicas destinado a profesionales o estudiantes del área de salud. Este nicho crea la necesidad de la enseñanza del español con fines específicos, vale decir, el español médico, cursos que también son ofrecidos por las escuelas. Estos programas cuentan con gran aceptación y hacen de la enseñanza del idioma, unida al voluntariado, un gran nicho de mercado.

Con el fin de conocer más acerca de la enseñanza de español en el Cusco, se aplicó una encuesta a 50 profesores de ELE nativo hablantes, para lo cual se visitó ocho escuelas de español entre julio y agosto de 2019. La encuesta se dividió en tres partes: perfil del profesor de ELE, aspectos metodológicos y percepción de los profesores

sobre dificultades y ventajas del estudiante de ELE en el Cusco. La información que se presenta ha sido documentada hasta octubre de 2019.

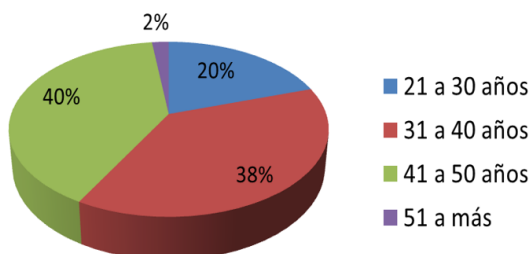
3.1. Perfil del profesor ELE

Figura 1: Género de los profesores de ELE en el Cusco



El 90% son profesoras y el 10% son profesores. Esto no hace más que confirmar investigaciones anteriores que indican que la carrera de educación es elegida en su mayoría por mujeres. La función de un profesor de ELE se aproxima más a la función de un profesional titulado en educación y su elección también estaría relacionada con el género del profesor de ELE.

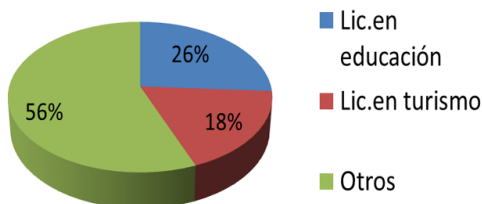
Figura 2: Edad de los profesores de ELE en el Cusco



El 40% de profesores tiene de 41 a 50 años y un 2% es mayor de 50 años. Efectivamente, los profesores que iniciaron sus carreras entre 15 a 20 años atrás se ubican en estos grupos. El 38% de profesores, cuyas edades fluctúan entre 31-40 años, se ubican en el segundo segmento con mayor porcentaje. Los profesores noveles se ubican entre los 21 a 30 años, con un 20% del total. Los años de mayor demanda de profesores de ELE en el Cusco se concentraron en el periodo 2005-2012, tiempo en el cual había necesidad de cubrir esos puestos. Sin embargo, pasados los años de «efervescencia», y por tratarse de un medio limitado, hubo menos oportunidades para el ingreso a la carrera.

3.1.1. Profesiones de profesores de ELE

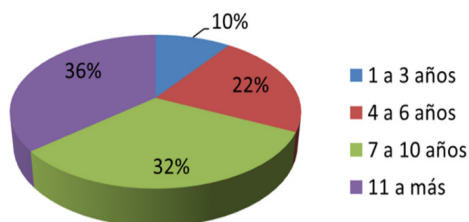
Figura 3: Profesiones de profesores de ELE



El 100% de profesores de ELE ha cursado una carrera universitaria, aunque no necesariamente de humanidades. El 56% de encuestados tiene diferentes profesiones, como licenciados en administración, contadores, economistas, psicólogos, biólogos, odontólogos, antropólogos, etc. Los otros segmentos corresponden a un 26% de profesores de ELE que son licenciados en educación, con diferentes especialidades, entre ellos la de lengua y literatura. El segundo segmento con mayor presencia es la de licenciados en turismo, que alcanza un 18% del total.

3.1.2. Años de experiencia como profesor de ELE

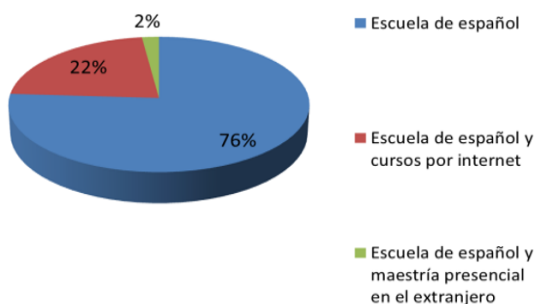
Figura 4: Años de experiencia de profesores de ELE



Un 36% de profesores cuenta con más de once años trabajando en el área. Un 32% manifiesta tener entre siete a diez años de experiencia. Ambos segmentos indican que hay un buen grupo de profesores experimentados en la enseñanza de ELE en el Cusco. El 22% cuenta con cuatro a seis años de experiencia y los profesores noveles representan un 10% del total. Si bien es cierto que los puestos de profesores de ELE se han reducido en el Cusco debido a que la gran mayoría de centros de enseñanza ya cuentan con personal estable, no deja de haber oportunidades para jóvenes que desean integrarse a la carrera, aunque en menor proporción que hace diez o quince años.

3.1.3. Formación como profesor de ELE

Figura 5: Formación como profesor de ELE



El 76% de profesores ha recibido capacitación en una escuela de español; el 22% de profesores, adicionalmente a la primera capacitación en escuela de español, siguió perfeccionándose en la carrera mediante cursos de ELE, diplomados y maestrías semipresenciales o a distancia. El 2% de profesores recibió capacitación en una escuela de español y además realizó una maestría en ELE en el extranjero. Aunque la oferta académica ha crecido últimamente, hace algunos años atrás era escasa. La mayor parte de la oferta académica en internet procede de universidades españolas o del Instituto Cervantes.

3.1.4. Mayor limitación como profesor de ELE

Figura 6: Limitaciones como profesor de ELE

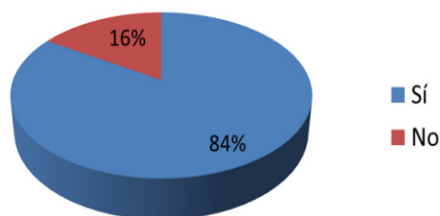
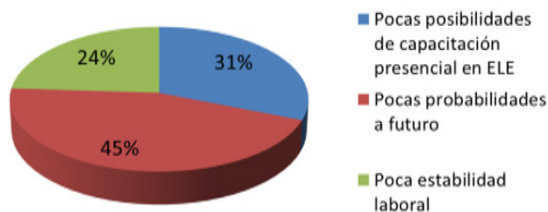


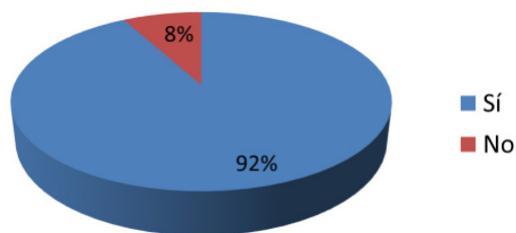
Figura 6.1: Mayor limitación como profesor de ELE



El 16% de profesores de ELE no encuentra limitaciones en su carrera, mientras que el 84%, **sí**. **Del grupo de los que sí tiene limitaciones** (figura 6.1), el 45% considera que la poca proyección laboral es la mayor limitación puesto que hay poquísimas oportunidades de ascenso en la carrera. Por su parte, el 31% afirma que hay pocas posibilidades de capacitación en ELE en forma presencial. Efectivamente, no hay maestrías presenciales en ELE en el Perú y la oferta de cursos de capacitación es escasa. La limitación que encuentra un 24% de los encuestados es la poca estabilidad laboral que ofrece la carrera en vista que las horas de trabajo están en función de la cantidad de estudiantes que se inscriben en los cursos. Por tanto, el profesor trabaja a tiempo completo solamente durante mayo, junio, julio y agosto, meses de mayor afluencia turística. Durante el resto del año las posibilidades de trabajar a tiempo completo son pocas.

3.1.5. Satisfacción como profesor de ELE

Figura 7: Satisfacción como profesor de ELE

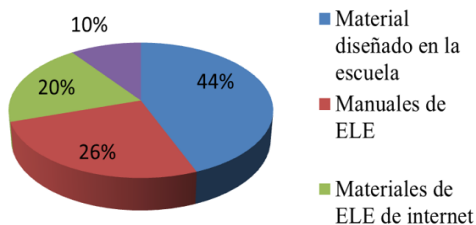


El 92% de profesores afirma sentirse satisfecho con su trabajo; las razones que manifiestan para ello es la posibilidad que tienen de transmitir su cultura y conocer otras mediante los estudiantes. Enseñar español y seguir su vocación por la enseñanza hace que se sientan satisfechos con la carrera. De esto se desprende que, a pesar de expresar las limitaciones mencionadas, sientan satisfacción por su trabajo. El 8% no está satisfecho con su trabajo por las escasas posibilidades de crecimiento laboral y, por tanto, de crecimiento económico.

3.2. Aspectos metodológicos

3.2.1. Uso de materiales de ELE

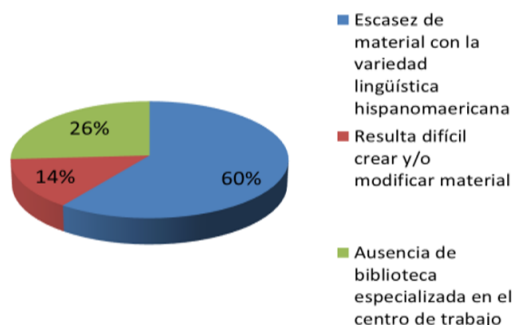
Figura 8: *Uso de material de ELE*



El 44% afirma que usa el material diseñado en la escuela donde labora. En la mayoría de casos, este material es creado por los coordinadores a cargo o por un equipo de profesores designados por la institución. Estos materiales tratan de responder a las necesidades que los profesores han visto en los estudiantes. El 26% utiliza manuales de ELE editados en España o en los Estados Unidos. El 20% usa material didáctico de la red, el cual tiene que ser adaptado a la variante lingüística regional y al contenido sociocultural que se pretende dar a conocer. Entretanto, el 10% crea su propio material didáctico.

3.2.2. Limitaciones para preparar clases de ELE

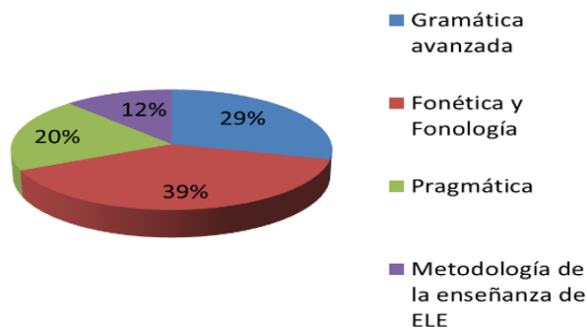
Figura 9: *Limitaciones para preparar clases de ELE*



El 100% afirma tener limitaciones al momento de preparar sus clases; de ellos, el 60% considera que la escasez de material con la variedad lingüística hispanoamericana es la mayor limitación. Hasta octubre de 2019, la mayoría de material de ELE (manuales e internet) se presentaba con la variedad ibérica del español y, en menor medida, con otras variedades lingüísticas. Evidentemente, este hecho permite reflexionar acerca de la necesidad de producción de material didáctico en el Perú. El 26% expresa que la mayor limitación que tiene es la falta de una biblioteca especializada en su centro de trabajo para acceder a bibliografía de referencia actualizada. El 14% considera que su mayor limitación se produce al momento de crear o adaptar material. Esta situación se da en su mayoría con los profesores nóveles. De aquí se desprende que la mayoría de profesores experimentados se desenvuelven bien en la creación y adaptación de materiales.

3.2.3. Áreas para reforzar conocimientos en ELE

Figura 10: Áreas para reforzar conocimientos de ELE

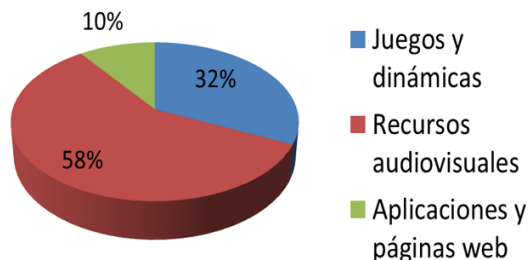


El 39% afirma que necesita capacitación en fonética y fonología, debido a que las capacitaciones en las escuelas de español se enfocan más en la gramática. El 29% considera que la gramática avanzada es una de las áreas en la que requiere capacitación, ya que el 74% de los profesores

proviene de carreras profesionales no relacionadas con el estudio de la lingüística. El 20% desea reforzar sus conocimientos de pragmática, ya que esta recientemente ha cobrado fuerza en la enseñanza de idiomas. El 12% expresa que la metodología de enseñanza de ELE es una de las áreas más relevantes para reforzar. Asimismo, los constantes hallazgos y cambios en la metodología hacen que estos conocimientos deban ser actualizados permanentemente. Estos resultados llevan a reflexionar sobre la necesidad de cursos de capacitación constante que puedan ser presenciales y asequibles económicamente para los profesores de ELE.

3.2.4. Recursos didácticos usados en ELE

Figura 11: Recursos didácticos usados en ELE

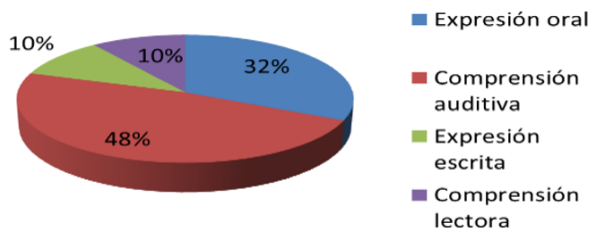


El 58% considera que los recursos audiovisuales (vídeos y canciones) son de gran aceptación por los aprendientes, ya que los acercan a la cultura meta. El 32% utiliza juegos y dinámicas grupales, actividades que permiten que los contenidos gramaticales y léxicos sean procesados y entendidos de manera lúdica. Finalmente, el 10% usa aplicaciones móviles y páginas web con el fin de que la tecnología ayude a sus estudiantes a asimilar la lengua de mejor manera.

3.3. Percepción docente

3.3.1. Destreza que representa mayor dificultad para aprendientes de ELE

Figura 12: Destreza que representa mayor dificultad para aprendientes de ELE

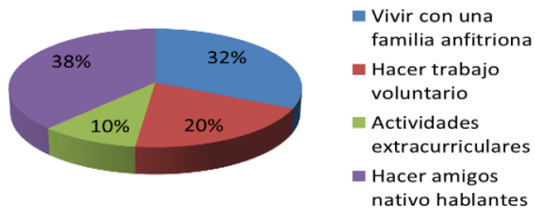


El 48% considera que la comprensión auditiva es uno de los retos para el estudiante. Esto se debe a las dificultades para decodificar el mensaje o porque se enfrentan a vocabulario no conocido. En contextos de inmersión, se ha observado que los aprendientes superan esta dificultad gracias a la interacción con nativo hablantes. Se observa también que la pronunciación cusqueña suele ser clara y lenta en comparación con los acentos de otras ciudades del Perú, factor que genera mayor confianza en el estudiante de ELE. Por otra parte, el 32% afirma que la expresión oral es el mayor reto para sus estudiantes. La falta de confianza en sí mismos, la timidez, la poca tolerancia al error, entre otros, son motivos que frenan a los estudiantes de lenguas a expresarse en el idioma meta. El 10% de profesores percibe que la expresión escrita y la comprensión lectora son destrezas que representan menor dificultad, lo que confirma

que, para los estudiantes de español, las destrezas que dependen enteramente de ellos son aquellas que generan menos ansiedad y, por tanto, son más llevaderas.

3.3.2. Factores que favorecen el aprendizaje de español en contextos de inmersión

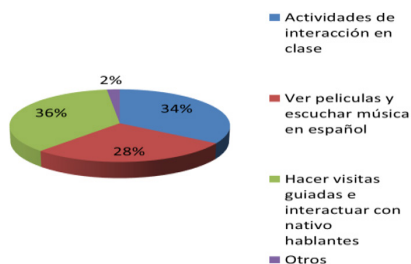
Figura 13: Factores que favorecen el aprendizaje de español en contextos de inmersión



El 38% considera que hablar con hispanohablantes juega un rol relevante en la adquisición del idioma. Ya que el Cusco es una ciudad turística, los pobladores están siempre dispuestos a ayudar a los extranjeros y a hacer amistad con ellos. El 32% afirma que vivir con una familia anfitriona ayuda a los estudiantes en la asimilación de la segunda lengua, les permite crear lazos similares a los familiares e integrarse a la rutina. El 20% considera que la realización de trabajo voluntario es una forma de afianzar la lengua. Finalmente, un 10% afirma que las actividades extracurriculares son favorables para el aprendizaje. Actividades como partidos de fútbol, clases de baile, de cocina, juegos de trivia, entre otras, les posibilitan utilizar el idioma de forma distendida y en un ambiente informal.

3.3.3. Actividades que estudiantes de ELE disfrutaban en clase

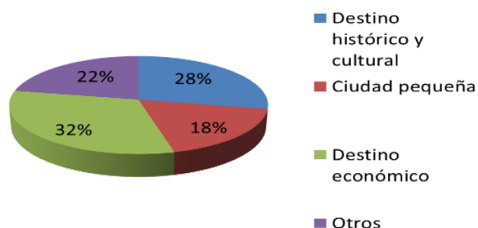
Figura 14: *Actividades que estudiantes de ELE disfrutaban en clase*



El 36% afirma que las visitas guiadas y la posibilidad de hablar con nativo hablantes es una de las actividades favoritas de los estudiantes. El 34% manifiesta que las actividades de interacción con los miembros de la clase son particularmente disfrutadas por los estudiantes de español, ya que les permiten usar la lengua meta con sus pares y con su profesor. El 28% considera que los estudiantes disfrutaban ver películas y escuchar música en español. Estas dos actividades, además de resultar divertidas, los acercan a la realidad y a las culturas hispanoamericanas. Un 2% expresa que sus estudiantes disfrutaban leyendo y escribiendo en español.

3.3.4. Razones para estudiar español en el Cusco

Figura 15: *Razones para estudiar español en el Cusco*



El 32% indica que la elección del Cusco se debe a que es un destino económico en comparación con otras ciudades que promueven el turismo idiomático. El 28% afirma que los estudiantes eligen el Cusco por ser un destino histórico y cultural. El 22% expresa otras razones, como la seguridad, la fusión de lo histórico y lo moderno y la amabilidad de la gente. El 18% expresa que el Cusco es una ciudad pequeña, de fácil acceso y bien comunicada con otros destinos turísticos en el país.

4. Conclusiones

La enseñanza de ELE en el Perú es una actividad que se inició en el Cusco y, actualmente, se ha difundido a otras ciudades. Sin embargo, todavía no hay una entidad responsable que la oriente y supervise. Si bien es cierto que los profesores de ELE cuentan con amplia experiencia que les permite crear y adaptar materiales, además de su vocación docente, resulta imperativa la capacitación constante para alcanzar la profesionalización. Solo así la carrera de profesor de ELE en el Perú será valorada y reconocida en su justa medida.

Respecto al material didáctico, una de las mayores limitaciones que se tiene es la falta de manuales de ELE con la variante lingüística regional. El uso de materiales es importante para que los aprendientes tengan una aproximación real a la lengua meta. En este sentido, es coherente que el material usado sea similar al del contexto de inmersión. Aun cuando los profesores producen «su» material, este no alcanza mayor difusión porque no hay una entidad nacional especializada que promueva la producción de material didáctico de ELE. Esto permitiría un nuevo nicho de trabajo y mercado para los profesores de español.

Después de este breve análisis, los retos que se plantean son: (a) el establecimiento de una asociación de profesores de ELE reconocida en el Perú que permita visibilizar la labor del profesor y (b) la creación de lazos con organismos gubernamentales para impulsar el turismo idiomático en el Perú, ya que los estudiantes disfrutan de aprender

el idioma a través de la interacción constante mientras conocen los atractivos turísticos del país.

Finalmente, es necesario impulsar la investigación de ELE en el Perú, difundir la labor del profesor y concentrar esfuerzos para alcanzar estándares internacionales.

Referencias

Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo (PromPerú).

(2015) *El Perú como destino para la operación turística.* <https://www.promperu.gob.pe/Uploads/publicaciones/10/Peru-como-destino-para-la-operacion-turistica.pdf>

Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo (PromPerú).

(2018) *Perfil del turista extranjero que visita Cusco.* https://www.promperu.gob.pe/TurismoIN/sitio/VisorDocumentos?titulo=Lugar%20visitado%20-%20Cusco&url=~/Uploads/perfiles_extranjeros/41/tips/2607/PTE18Cusco.pdf&nombObjeto=PerfTuristaExt&back=/TurismoIN/sitio/PerfTuristaExt&peso=102690

Departamento de Empleo y Políticas Sociales del País Vasco.

(27-02- 2012) *¿Qué es el voluntariado? Introducción.* <https://www.euskadi.eus/voluntariado/que-es/web01-a2bolunt/es/>

Instituto Cervantes.

(2018) *El español: una lengua viva: Informe 2018.* https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

Instituto Cervantes.

(2019) *El español: una lengua viva. Informe 2019.* https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

- Piédrola, I.
(2015) *El turismo idiomático en Córdoba. Una oportunidad de diversificar un sector estratégico en la ciudad* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/13264/2016000001389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, A.
(1992) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

Carolina Cáceres Pérez

Es licenciada en Educación con la especialidad de Lengua y Literatura, especializada en la enseñanza de español a hablantes de otras lenguas en la Diplomatura de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es máster en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad Europea del Atlántico (España). Asimismo, es profesora de español desde 2001. Ha capacitado a profesores de ELE en el Cusco y Sucre (Bolivia) y ha enseñado español en Alma College (Estados Unidos), en Hebei Institute of Communication (China) y en el Programa de Español para Estudiantes Extranjeros de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PREX PUCP). Actualmente se desempeña como docente de español del Centro Internacional de la Universidad San Ignacio de Loyola en el Cusco.

Kris Cárdenas

Es máster en Enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad de Cantabria-España y licenciada en Educación con la especialidad de lengua y literatura. Tiene quince años ininterrumpidos de experiencia como profesora de español; también ha capacitado en cursos de formación para ELE y ha creado material para tal fin. Ha sido

profesora de español en la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing-China (BISU), ha dado clases en el Programa de Español para Estudiantes Extranjeros de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PREX PUCP), para los programas de International Study Abroad (ISA-Cusco) y para Perú Study Abroad junto a la Universidad Andina del Cusco (UAC). Actualmente se desempeña como docente de español y literatura latinoamericana en el Centro Internacional de la Universidad San Ignacio de Loyola en el Cusco.

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.

La enseñanza de español como lengua extranjera en los programas de *study abroad*

Danny Gibbons

The Institute for Study Abroad (IFSA)

dgibbons@ifsa-butler.org

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-00026638-8648>

Resumen: en los últimos años, como parte del proceso de internacionalización de la educación superior, se observó un crecimiento en la oferta de programas para estudiantes extranjeros. Entre ellos, se encuentran los programas de *study abroad* y muchos de ellos incluyen un curso o clase para iniciar o avanzar en el aprendizaje del idioma local, el español en el caso del Perú. En este artículo, se hace una referencia breve a la historia de estos programas y a cuáles son las diferencias entre ellos, cuáles son los tipos de programa que se ofrecen en el Perú, y a cuestiones de oferta y demanda frente a la enseñanza de español para extranjeros. Finalizamos con una observación preliminar sobre las posibilidades del mercado e indicamos cómo la aparición de la pandemia global ocasionada por la COVID-19 ha afectado a este tipo de programa.

Palabras clave: internacionalización de la educación, movilidad estudiantil, *study abroad*, enseñanza de segundas lenguas, español para extranjeros



1. Introducción

Una rápida búsqueda en internet nos demostrará que se considera que los primeros programas de *study abroad* fueron creados en la década de 1920 por la Universidad de Delaware. Un par de años después se estableció el que se llamaría «Junior Year Abroad», creado por el profesor Raymond W. Kirkbride, quien enseñaba francés en la universidad antes mencionada y llevó a un grupo de ocho estudiantes a un programa de verano en Nancy y París, en Francia (University of Delaware, s.f.).

Según los datos de la propia universidad, entre 1923 y 1948 un total de 902 estudiantes cursaron su tercer año de estudios (*Junior* en los Estados Unidos). Estos estudiantes no eran de la Universidad de Delaware solamente; se unieron al programa estudiantes de las Universidades de Columbia, Pennsylvania, Wellesley, Wesleyan, Brown, Smith, Harvard y Princeton, entre otras. El programa ya ofrecía programas en Suiza y Alemania.

2. Objetivos

1. Difundir la internacionalización de la educación;
2. Revisar las tendencias recientes en el mercado de enseñanza de segundas lenguas, especialmente el español; y
3. Reflexionar acerca de las posibilidades del mercado de enseñanza de español para extranjeros en el Perú.

3. Contenido

3.1. Programas de intercambio bilateral y programas de *study abroad*

Durante varias décadas se ha promovido activamente la internacionalización de la educación superior y se ha tomado como uno de sus principales indicadores la movilidad estudiantil. Hoy en día, otros indicadores incluyen la movilidad de profesores e

investigadores, las investigaciones y publicaciones conjuntas, entre otros.

Entre los profesionales que trabajamos temas relacionados con estos procesos de internacionalización se considera que uno de los esfuerzos más serios y estructurados por promover esta movilidad fue la creación, en 1987, del Erasmus, acrónimo del nombre oficial en inglés, European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios).

Los programas de intercambio suponen una relación bilateral entre dos universidades: la de origen del estudiante y la del país de destino. Suponen, además, que los estudiantes de ambas universidades pueden participar y, por lo general, se incluye un acuerdo respecto a las tasas que deben pagarse en ambas instituciones o en una sola de ellas. Generalmente, los estudiantes pagan el semestre o una parte de este en su universidad de origen.

El Programa Erasmus¹ y las políticas del Espacio Común Europeo permitieron que las universidades europeas sean muy proactivas en la búsqueda de socios y aliados en otros países; gracias a ello, los estudiantes están exonerados del pago de gastos académicos en el país de origen. Es así que muchas universidades peruanas tienen numerosos convenios con universidades europeas que les han permitido promover la movilidad estudiantil en ambos sentidos.

En el caso de las universidades europeas, un requisito usual es que el estudiante deba tener conocimientos previos del idioma de enseñanza de la universidad de destino —en este caso el español—, lo que facilita su inserción en las clases con estudiantes locales. No es común que las universidades europeas permitan que un estudiante de intercambio se matricule en una clase de nivel inicial para aprender el idioma local.

El intercambio se llama así justamente porque permite la movilidad

1 https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_es

de estudiantes de ambas instituciones en las dos direcciones. Para los estudiantes peruanos lo común es que se matriculen en cursos dictados en inglés, cuya oferta es muy amplia en Europa y Asia, por ejemplo. Algunos países sí exigen que el estudiante se matricule en un curso básico del idioma local, léase sueco, danés, japonés, etcétera.

En el caso de las universidades estadounidenses, la oferta de programas para sus propios estudiantes es muy diversa puesto que no es común que se les exija estudiar ni dominar —ni en Estados Unidos ni en el programa en el extranjero— el idioma del país de destino en un nivel que les permita llevar clases.

Como consecuencia de esta barrera idiomática y debido a las diferencias en los costos de educación, vivienda y manutención en los campus estadounidenses, las instituciones siempre fueron reticentes a firmar convenios de intercambio bilateral como los que se popularizaron en Europa.

Una consecuencia adicional ha sido el requerimiento de un sistema de apoyo y acompañamiento al estudiante estadounidense durante su estadía en el país de destino. Esto ocasionó la creación de empresas que brindan estos servicios, las cuales se convirtieron en mediadoras entre la universidad de origen, el estudiante y la universidad local. En este artículo nos referiremos a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) como la universidad local o de destino.

Las empresas de *study abroad* establecen el nexo con la universidad o las universidades locales y, por ende, definen los requisitos que el estudiante debe cumplir para poder cursar un semestre o un año en el país de destino, las condiciones académicas y logísticas que debe cumplir el programa y, lo que más importante, establecen un sistema de preparación, información y apoyo antes, durante y después del periodo de estudios.

Finalmente, es importante agregar que los estudiantes de *study abroad* pagan por los créditos que cursan en la universidad local. Lo normal es que el precio del programa incluya los servicios de la empresa,

los servicios de orientación, información y apoyo al estudiante (incluyendo el alojamiento y quizás una parte de la alimentación), y un número mínimo y máximo de créditos en los que el estudiante debe y puede matricularse, respectivamente.

Lo usual es que el número mínimo de créditos sea el mismo que se exige a los estudiantes locales para ser considerados estudiantes de tiempo completo (12 créditos en la PUCP).

El rol de la empresa de *study abroad* incluye garantizar, ante la universidad de origen (estadounidense, sobre todo), la calidad y la seriedad de la institución académica de destino, y asegurarse de que los cursos cumplan con requisitos mínimos que permitan que el estudiante luego obtenga la transferencia de los créditos cursados en el extranjero a su plan de estudios original.

3.2. Tipos de Programa de *study abroad*

De acuerdo con la flexibilidad o la exigencia de la universidad de origen, los estudiantes pueden obtener autorización para participar en distintos tipos de programas.

- Programas Isla: también llamados programas «burbuja», por lo general se dictan en un centro de estudios o en una universidad local o similar, pero solo con estudiantes estadounidenses del programa. La exposición e interacción con estudiantes locales es mínima, en muchas ocasiones limitada a espacios sociales fuera del programa. Algunos de estos programas, para compensar este elemento, alojan a los estudiantes con familias locales, pero por lo general los programas isla son dictados íntegramente en inglés, lo que limita las posibilidades de integración de los estudiantes con sus pares locales o su inmersión en la cultura local.
- Como ejemplo vale mencionar el caso de ciudades como Barcelona, destino muy popular por razones geográficas, turísticas y de entretenimiento, donde es bastante común encontrar

programas de estudios dictados en inglés y que no incluyen ni tienen como requisito que se estudie un curso de español (o catalán, en este caso).

- Programas integrados: en ocasiones también se llaman programas de matrícula directa. Los estudiantes se matriculan en un número de asignaturas dentro de un creditaje preestablecido. En casos como la PUCP, los estudiantes necesariamente tendrán que contar con un conocimiento previo de español que les permita llevar clases con estudiantes locales. Algunos programas de este tipo no cuentan con el apoyo de empresas de *study abroad* en un esfuerzo por reducir costos, de modo que el estudiante es responsable por la mayor parte de preparación logística y administrativa, para lo cual generalmente cuenta con el apoyo de la oficina local de estudiantes internacionales.

- Programas híbridos: se llaman así aquellos programas que incluyen elementos de los dos programas previamente descritos. Un ejemplo bastante popular es aquel en el cual el estudiante debe matricularse en una o dos asignaturas comunes a todos los estudiantes de su programa y completar el número de créditos en asignaturas en las que tendrá clases con estudiantes locales. Este tipo de programas es el que muchas empresas de *study abroad* ofrecen a los estudiantes estadounidenses. Como decíamos al definir los programas de *study abroad*, es el rol de las empresas dedicadas a este rubro coordinar los temas logísticos y administrativos y apoyar al estudiante en cumplir con todos los requisitos y regulaciones que implica estar matriculado en una universidad local (la PUCP en el ejemplo) durante un periodo académico, semestre o año.

- Programas de campo: así llamados pues generalmente implican que el estudiante participe de una investigación o actividad práctica relativa a su formación profesional. Generalmente, cuentan con el apoyo de un profesor —local o de la universidad de origen, ya sea a distancia o presencial— y el mayor peso de la calificación se obtiene de un producto final

en forma de informe (*paper*) o trabajo escrito, o de un producto o proyecto realizable. En este apartado, hay universidades que promueven que los estudiantes participen en experiencias en las que tienen un alto grado de independencia y trabajan dentro o con una organización local (ya sea académica, de desarrollo o una empresa) para elaborar un producto como el que mencionábamos anteriormente: trabajo escrito (*paper*) o proyecto realizable.

- Programas hechos «a medida»: al inicio nos referimos a la diversidad de indicadores que hoy en día se utilizan para medir la internacionalización de las instituciones de educación superior. Uno de ellos es la movilidad de los profesores; asimismo, se ha popularizado la organización de programas cortos (de 2 a 6 semanas) en los que un profesor de la universidad de origen organiza el contenido académico y experimental de la experiencia en el país de destino. El profesor acompaña al grupo; enseña una o dos clases antes, durante o después de la experiencia; y monitorea y guía las charlas con expertos invitados, así como visitas a instituciones de diverso tipo y las experiencias más vivenciales, ya sean de apoyo a la comunidad (voluntariado, por ejemplo) o turísticas. La idea es permanecer en constante análisis frente a las experiencias vividas, pues se espera que estas contribuyan al aprendizaje académico y personal de los estudiantes. Hasta 2019, estos tipos de programas podían contar con el apoyo de una empresa de *study abroad* o no. En estos programas, por lo general, no hay un requisito de conocimiento previo ni se incluye una clase o instrucción alguna del idioma local. Los facilitadores son quienes se encargan de todos los detalles que necesiten una coordinación en español.

3.3. El mercado de *study abroad* hasta el año 2019

En Estados Unidos, el Institute of International Education² es una de las instituciones más serias y reconocidas en el campo de la gestión, promoción, investigación y análisis de la educación internacional. Su informe anual (IIE, s.f.) es una publicación que reúne data provista

2 <https://www.iie.org/>

por instituciones de todo tipo respecto a la educación internacional en, de y desde Estados Unidos.

Según la edición 2019, que incluye data hasta el año académico 2017-2018, del total de estudiantes universitarios matriculados en Estados Unidos, el 2,7% estudió en algún programa en el extranjero. Estamos hablando de un total de 341 751 estudiantes estadounidenses movilizadas por el mundo. De este total, el 29,9% participó en programas de 2 a 8 semanas de duración, y el 30,3% se desplazó a otro país para cursar un semestre completo (de 14 a 17 semanas).

La movilidad de estudiantes hacia América Latina y el Caribe tuvo un descenso de 1,4%, y solo recibimos un total de 50 807 estudiantes. Aun así, el número de estudiantes que decidió participar en programas en América del Sur tuvo un aumento del 7%, lo que significa que fuimos anfitriones de un total de 19 076 estudiantes. De ellos, el Perú recibió un 6,6% más que el año académico anterior, con un total de 3939 estudiantes. El único país que nos supera es Ecuador, con un total de 4055 estudiantes y un crecimiento de solo 0,8%

En este apartado hay que indicar que Ecuador es un destino clásico de programas para enseñanza de español y de intercambio académico de todo tipo. Al respecto, muchas universidades estadounidenses hacen siempre referencia al bajo costo de los programas ecuatorianos.

3.4 La enseñanza de segundas lenguas en Estados Unidos

Otra publicación respetada y prestigiosa en el campo de la educación superior estadounidense es *The Chronicle of Higher Education*, que en enero de 2019 publicó un informe que detalla la situación respecto a los programas de idiomas en los Estados Unidos (Johnson, 22 de enero de 2019).

Según este informe, entre 2013 y 2016 se han cerrado o discontinuado 651 programas de idiomas extranjeros en todo Estados Unidos. De ellos, 118 son programas de enseñanza de español, 129 programas

de enseñanza de francés, 86 programas de alemán, 56 programas de italiano y se registra un descenso de 9,2% de matrícula en cursos de idiomas.

Es un comentario generalizado que, ante el crecimiento de la enseñanza en idioma inglés en todo el mundo, las universidades de habla inglesa, en especial las de Estados Unidos, no tienen como requisito que sus estudiantes estudien un idioma distinto del inglés.

Adicionalmente, se ha mencionado frecuentemente el caso de la Ohio State University, una de las más grandes de Estados Unidos, cuya escuela de español y portugués ha visto reducida su matrícula en un tercio, lo que resulta impactante para el mercado estadounidense.

A pesar de estos indicadores francamente preocupantes, aún existe entre los estudiantes universitarios estadounidenses el interés en tener una experiencia académica en otro país y hacerlo estudiando además el idioma local, ya sea desde un nivel inicial o más avanzado, con la intención de alcanzar la anhelada fluidez del nativo. Una consecuencia directa de esta situación es la variación en el tipo de estudiante que participa en programas en el extranjero. Muchos de ellos no tienen preparación previa en el idioma local, el programa no lo tiene como un requisito para participar y, finalmente el profesor encargado (recordemos que la mayoría de programas son cortos, de 2 a 8 semanas, con la guía de un profesor de la universidad de origen) tampoco habla el idioma ni lo exige en las presentaciones o visitas; al contrario, se solicita que todo el programa sea conducido en inglés.

3.5. Los desafíos de este campo

Dependiendo de la institución de origen, el estudiante que participa en un programa en el que debe cursar asignaturas en el idioma local no necesariamente tiene la fluidez necesaria. En el papel, es posible que haya alcanzado un nivel avanzado de acuerdo con los estándares de su universidad, pero no necesariamente eso implica que pueda conversar fluidamente, leer e interpretar material de nivel académico

o participar de un debate en clase.

Existe, además, un mayor temor al ridículo y al fracaso que en las generaciones anteriores, lo cual dificulta la experimentación y la integración del estudiante.

Otro reto se refiere a que las instituciones en cualquier país son ahora más cuidadosas que antes respecto al reconocimiento y la transferencia de los créditos cursados en el extranjero. Un sílabo, ya sea de un curso de carrera o de idiomas, será revisado y analizado por el departamento académico correspondiente antes de otorgar los créditos respectivos. En algunos casos se revisarán también la bibliografía y las credenciales del profesor o instructor.

Es vital que la institución anfitriona y los profesores sean flexibles. En suma, tener una gran capacidad de adaptación ayudará ante la posible frustración de un estudiante por los motivos ya mencionados y ante las consiguientes complicaciones que eso puede tener en términos académicos: el no reconocimiento de créditos.

4. Algunas reflexiones finales

Es importante tener en cuenta que, aunque el mercado no está creciendo, el ritmo se ha mantenido durante los últimos años; hasta 2019 la variación todavía es pequeña. Existe aún una posibilidad de crecimiento en mercados como Brasil y Asia, que siguen teniendo interés en acercarse al Perú y a la Cuenca del Pacífico en general. Quienes estén interesados en invertir en este campo deben considerar que deben contar con algún tipo de certificación.

Parte de su flexibilidad y capacidad de adaptación debe estar enfocada en personalizar el programa o curso que deseen ofrecer, así como en ser capaces de brindar y organizar servicios adicionales como alojamiento, información turística, organización de charlas sobre diversos temas, actividades culturales, entre otros.

La reflexión final la incluyo debido a que el evento organizado por la PUCP tuvo lugar en noviembre 2019, antes de que la pandemia global de la COVID-19 llegara al Perú.

Esta coyuntura implica una paralización parcial de actividades de enseñanza debido a la limitación de las clases presenciales, pero son muchas las personas e instituciones que han logrado sacar ventaja de trasladarse a un entorno virtual o a distancia. Queda entonces como aprendizaje estar siempre informados acerca de las nuevas formas de enseñanza —presenciales, virtuales o híbridas (una combinación de ambas)— y mantenernos permanentemente actualizados.

Por lo demás, debemos estar atentos a las nuevas demandas de los estudiantes y las instituciones de educación superior, tanto en el aspecto académico como en el logístico y de salud y seguridad.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a la profesora Carmen Saucedo por su invitación a participar en este encuentro y por la oportunidad de exponer sobre un mercado poco explorado. Quiero agradecer además a Michelle McRaney, colega durante mi etapa en International Studies Abroad Perú (ISA), por su constante disposición para compartir sus conocimientos; a Manuel Mindreau, quien me convocó a mi primera experiencia laboral en el campo de la educación internacional; a mis compañeros de grupo en la Diplomatura de Enseñanza de Español para Extranjeros, por nuestros continuos debates; y a todos los profesores y estudiantes internacionales que he tenido el gusto de conocer durante mis casi veinte años de experiencia en este campo.

Referencias

Institute of International Education (IIE)
(s.f.) *Annual Release*. <https://opendoorsdata.org/annual-release/>

Institute of International Education (IIE)
(2019) *All destinations*. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/all-destinations/>

Johnson, S.
(22-01-2019) *Colleges Lose a 'Stunning' 651 Foreign-Language Programs in 3 Years*. <https://www.chronicle.com/article/colleges-lose-a-stunning-651-foreign-language-programs-in-3-years/>

University of Delaware-Institute for Global Studies
(s.f.) *Our History*. <https://www.udel.edu/home/global/study-abroad/history/>

Danny Gibbons

Danny Gibbons es director residente de The Institute for Study Abroad (IFSA) en Lima. Es bachiller en Comunicaciones y Periodismo por la Universidad de Lima y ha cursado el Diploma de Especialización en Enseñanza del Idioma Español a Hablantes de Otras Lenguas en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabaja en el campo de la internacionalización de la educación desde 2001 y dirige el Programa de IFSA en el Perú desde 2018. Cuenta con una vasta experiencia tanto en el diseño de cursos, servicios y viajes, así como en la implementación académica y administrativa de programas internacionales de intercambio de estudiantes.

El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia

Gloria Viviana Nieto Martín

Instituto Caro y Cuervo

viviana.nieto@caroycuervo.gov.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1560-1859>

Resumen: en 2010, el punto 61 del Plan Nacional de Desarrollo se propuso convertir a Colombia en uno de los destinos preferidos para aprender español como lengua extranjera en Latinoamérica. Hoy, casi diez años después, las acciones interinstitucionales de tipo académico, editorial, cultural, turístico y de política migratoria dirigidas a extranjeros han aumentado y se han fortalecido considerablemente. Esta contribución contará, desde la perspectiva del Instituto Caro y Cuervo, cómo, a través de una estrategia de política lingüística nacional, hemos ido superando los desafíos con los que nos hemos encontrado; asimismo, mostrará los resultados obtenidos hasta la fecha.

Palabras clave: política lingüística, *Spanish in Colombia*, español como lengua extranjera en Colombia



1. Introducción

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es una industria académica, turística y cultural, vislumbrada desde hace décadas por países como México, España y Argentina. A diferencia de ellos, los consabidos efectos del conflicto armado no permitieron desarrollar esta industria en Colombia.

En 2010, el punto 61 del Plan Nacional de Desarrollo se propuso convertir a Colombia en destino preferido para aprender español en Latinoamérica. Para lograrlo, se establecieron una mesa de trabajo interinstitucional (Mesa ELE) y una estrategia de promoción nacional (*Spanish in Colombia*), ambas presididas por entidades gubernamentales, encargadas de potenciar la enseñanza de ELE dentro y fuera del país.

Hoy, casi diez años después, tanto las iniciativas de promoción realizadas por la Mesa ELE y *Spanish in Colombia*, así como las acciones académicas e investigativas, lideradas por el Instituto Caro y Cuervo (ICC), han posicionado a Colombia como referente de Latinoamérica no solo en la enseñanza de ELE, sino también en la formación y actualización de profesores, así como en la creación de materiales didácticos.

2. Objetivos

1. Presentar los avances que ha tenido el español como lengua extranjera en Colombia en los últimos diez años;
2. Destacar el papel del Instituto Caro y Cuervo en el desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia en los últimos diez años; y

3. Motivar la creación de iniciativas gubernamentales que potencien el español como lengua extranjera en otros países de Latinoamérica.

3. Contenido

Con el fin de cumplir la meta número 61 del Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014), se constituyó la mesa ELE, integrada por el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, el Instituto Caro y Cuervo, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC Colombia) y Proexport (ahora Procolombia). Asimismo, en 2013, se creó la estrategia de promoción *Spanish in Colombia*, compuesta por la Mesa ELE y diecinueve instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas, y escuelas de idiomas privadas. Desde entonces, el ICC administra un portal web que lleva el mismo nombre de la estrategia, que aloja la oferta de cursos de español de las instituciones educativas miembro.

Considerando la trayectoria formativa e investigativa en lingüística y literatura del ICC, el Gobierno Nacional le confió la tarea de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE. En aquel momento, si bien algunas instituciones educativas ya habían consolidado una oferta académica de cursos de ELE, la estrategia se enfrentó principalmente a cinco desafíos:

- (1) Promocionar en el exterior la oferta de cursos de ELE de las instituciones colombianas;
- (2) Potenciar la formación y la actualización de los profesores de ELE y EL2;
- (3) Propiciar espacios de reflexión y discusión sobre la enseñanza de ELE y EL2;

- (4) Incentivar la creación de materiales didácticos propios; e
- (5) Impulsar la investigación en los campos de ELE y EL2.

Si bien el mandato presidencial le pedía al ICC encargarse de los procesos de enseñanza de ELE, la institución decidió impulsar, a la par, acciones de enseñanza-aprendizaje de español para indígenas y sordos, comunidades que siempre han estado dentro de interés investigativo y que no suelen tener al español como lengua materna. A continuación, se explica en detalle cómo la estrategia nacional ha ido avanzando en la superación de los cinco desafíos mencionados y cuáles han sido los resultados obtenidos hasta el momento.

3.1. Promoción internacional de los cursos de español para extranjeros

En 2013 se lanzó el portal web *Spanish in Colombia*, administrado por el ICC, que hoy aloja la oferta de treinta y cuatro instituciones miembro, entre IES y escuelas de idiomas públicas y privadas, de once ciudades del país. El anexo 1 presenta la lista de instituciones por ciudades.

Las instituciones son autónomas en el diseño de sus currículos, en su mayoría basados en los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Respecto de las certificaciones oficiales, hasta la fecha, trece centros las administran en seis ciudades del país¹.

Asimismo, *Spanish in Colombia* promueve la participación de las IES colombianas en ferias internacionales de educación, con el fin de divulgar la oferta de cursos de ELE. Algunos eventos en los que ha participado la estrategia se presentan en el anexo 2.

En cuanto a las estrategias directas para atraer estudiantes de español, desde 2013 se ofrece anualmente un programa de inmersión de cuatro

1 Siele: Barranquilla, Bogotá (4), Cali, Cartagena, Medellín y Villavicencio. DELE: Barranquilla, Bogotá (3), Cartagena y Medellín.

meses en las instituciones miembro de *Spanish in Colombia*, dirigido inicialmente a guías turísticos y periodistas de países miembro del Foro de Cooperación América Latina-Asia del Este, y ampliado, en 2017, a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. El programa nació en respuesta a la solicitud de las autoridades de los países asiáticos de fortalecer las competencias en español para atender el flujo creciente de turistas hispanoparlantes, y ha permitido afianzar las relaciones políticas y de cooperación de Colombia y los países de Asia y África. El anexo 3 presenta los programas desarrollados hasta el momento.

Para el funcionamiento del programa, el Gobierno Nacional cubre los gastos de transporte, seguro médico, sostenimiento y certificación del idioma, mientras que las instituciones de *Spanish in Colombia* aportan la beca académica. Además de participar en el comité técnico de la iniciativa, el ICC aplica a los becarios una prueba de clasificación de nivel al inicio del curso y administra el Examen Siele al final. Por su parte, los becarios realizan actividades de voluntariado en las comunidades donde se encuentran las instituciones anfitrionas, las cuales van desde la enseñanza de sus lenguas maternas hasta el trabajo comunitario con niños y adultos mayores. Gracias a este programa, 430 extranjeros se han convertido en embajadores de la cultura y del español de Colombia: las recomendaciones voz a voz de su experiencia satisfactoria han atraído el interés de terceros que, de otra manera, no hubieran visto a nuestro país como destino idiomático.

Además de adquirir experiencia en la internacionalización de los programas de educación continua, las instituciones miembro de *Spanish in Colombia* reciben beneficios en contraprestación, como pasantías de enseñanza de español en el exterior para sus docentes² y becas de formación en el Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera del ICC, dirigido a estudiantes universitarios y docentes de idiomas.

2 ELE en Asia (2017): Cinco docentes colombianos vivieron la experiencia de enseñar español en China, Indonesia, Tailandia y Vietnam. Colombia enseña español (2018): Diez docentes lo hicieron en Egipto (2), Indonesia, Kenia, Malasia, Marruecos (2), Uzbekistán y Vietnam.

Otra estrategia, igualmente exitosa, permite ofrecer cursos de ELE colombianos en diversas latitudes. Desde 2013, gracias a la gestión de la Dirección de Asuntos Culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores y APC Colombia, las instituciones miembro de *Spanish in Colombia* han impartido 47 cursos de español en cerca de treinta países de Europa, Asia, África y el Caribe. Gracias a esta oferta formativa, 2250 diplomáticos y servidores públicos han aprendido español en sus países con profesores y materiales didácticos colombianos³.

Asimismo, se desarrolló el programa Agentes de Prosperidad/Prosperity Makers (2015-2017), liderado por APC Colombia y la Fundación Heart for Change, a través del cual 57 estudiantes de pregrado colombianos vivieron un intercambio cultural en Barbados, Jamaica y Sudáfrica, a la vez que enseñaban español. A manera de preparación para el programa, el ICC impartió a los becarios el Curso Introductorio para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Esta iniciativa reviste especial importancia, ya que motiva a los profesores de lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, etcétera) en formación a reconocer también la enseñanza de su lengua materna como un ámbito de desempeño profesional.

Esta variedad de iniciativas ha generado que la oferta nacional de cursos de español se diversifique. Es decir, que no se limite a los cursos de español general, sino que se amplíe a cursos con fines específicos: español de negocios, español para la diplomacia, español académico y cursos de formación para profesores de ELE no hispanohablantes nativos.

3 Países en los que Colombia ha impartido cursos de español para diplomáticos y servidores públicos: Argelia, Azerbaiyán, Barbados, Belice, China, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Filipinas, Ghana, Granada, Guyana, Indonesia, Jamaica, Kazajistán, Kenia, Laos, Malasia, Marruecos, Myanmar, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Singapur, Sudáfrica, Surinam, Tailandia, Trinidad y Tobago, Turquía y Vietnam.

3.2. Potenciación de la formación y actualización de docentes de ELE y EL2

La oferta de cursos se ha extendido también a la formación/actualización de profesores de ELE/L2 en el país. En efecto, se han creado dos programas de maestría, y las maestrías en enseñanza de lenguas ya existentes han abierto programas con énfasis en ELE. Adicionalmente, se ofrecen materias electivas de enseñanza de ELE en programas de pregrado en lenguas. Sin duda, la mayor oferta de formación se encuentra en el nivel de educación continua, en la modalidad de diplomado y cursos libres, dirigida principalmente a estudiantes universitarios y profesores de otras lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, etcétera).

Desde 2010, el ICC ofrece el Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, en el que se han formado cerca de 1300 profesores de ELE nacionales y extranjeros, en modalidades presencial, virtual y semipresencial. En 2014, el ICC y el Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas firmaron un acuerdo de cooperación para fortalecer la formación de profesores de ELE brasileños, quienes han cursado el diplomado en modalidades presencial en Bogotá (2014 y 2015) y virtual (desde 2015).

Desde 2016, la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del ICC —único posgrado del mundo que forma docentes-investigadores de español para extranjeros, indígenas y sordos— lidera tanto la especialización de profesionales en el área, así como la producción de materiales didácticos y la investigación aplicada a ELE. El programa integra las tendencias aplicadas más recientemente a la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas, como el enfoque comunicativo (por tareas, por proyectos, AICLE), el enfoque intercultural, la educación bilingüe bicultural, la educación propia, la gramática cognitiva, el enfoque léxico y los métodos mixtos de investigación.

El programa les ofrece a los maestrantes prácticas reales de enseñanza de español, participación como pasantes en proyectos de investi-

gación inscritos en Colciencias y empleabilidad como profesores de ELE y formadores de profesores de ELE. Gracias a los programas de pasantías en el exterior ya mencionados (ELE en Asia y Colombia enseña español), seis de nuestros maestrantes han tenido la oportunidad de enseñar español en Egipto, Kenia, Marruecos, Tailandia y Vietnam.

A partir de 2018, el ICC ofrece cursos de verano que buscan fomentar el intercambio de experiencias docentes y posicionar a Colombia como foco regional de reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE. Además, atendiendo a las necesidades de formación de profesores de español como segunda lengua, el ICC impartió por primera vez en 2019, en modalidad semipresencial, el Diplomado en Enseñanza de Español como Segunda Lengua en Contextos Interculturales, dirigido a 46 actores educativos de las comunidades indígenas Sikuaní y Piapoco (Cumaribo, Vichada). Actualmente, el ICC trabaja junto con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) en la creación de los contenidos del Diplomado en Formación de Profesores en Español Escrito como Segunda Lengua para Estudiantes Sordos Señantes, que ofreceremos próximamente al público, en modalidad virtual.

En el anexo 4 se presenta la oferta nacional de formación y actualización de profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua.

3.3. Creación de espacios de reflexión y discusión sobre la enseñanza de ELE y EL2

Sin duda, el surgimiento de la Red Académica de Español como Lengua Extranjera (EnRedELE) en 2007, apoyada por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún), ha propiciado espacios de reflexión y discusión sobre la enseñanza de ELE en Colombia. Entre sus aportes más significativos se encuentran la participación en el capítulo Colombia del SICELE y la consolidación de un evento de divulgación académica, editorial e investigativa, de celebración bienal y carácter itinerante, actualmente denominado Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera. Sumado a estas iniciativas interinstitucionales, el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad del Norte han

contribuido con la generación de eventos propios. El anexo 5 presenta todos los eventos celebrados en torno a ELE.

Adicionalmente, entre 2012 y 2016, el Instituto Caro y Cuervo promovió dos espacios de reflexión sobre temas de enseñanza-aprendizaje de español: el conversatorio semanal *Miércoles ELE* (2014-2016) y el programa radial *Mundo ELE* (2014-2015), transmitido por la emisora virtual CyC radio. Los registros en audio de *Mundo ELE* pueden consultarse en el portal *Spanish in Colombia*.

3.4. Creación de materiales didácticos propios

El aumento de la oferta de cursos ha motivado, en diferentes instituciones, la producción de materiales didácticos (manuales y complementarios) ajustados a los rasgos lingüísticos y culturales del país. En este contexto, desde 2014, como parte del Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura, se ofrece la Beca Instituto Caro y Cuervo de Creación de materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera en Colombia, que ha aportado materiales complementarios novedosos, elaborados por profesores de ELE colombianos, residentes o no en el país. Estos recursos son editados por la serie Español como Lengua Extranjera y Segunda (ELE/2), del Sello editorial del ICC, cuyo objetivo es la divulgación de materiales didácticos que contribuyan a la dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de español de extranjeros, indígenas y sordos. Al enmarcarse dentro de la iniciativa país, los materiales de la serie son de acceso y uso libres.

Destacamos también la elaboración de la serie Aula América, adaptación de Aula internacional, adelantada por el Instituto Caro y Cuervo en conjunto con la editorial española Difusión. Esta nueva serie refleja la realidad lingüística y cultural propia de Hispanoamérica, con la que estudiantes y profesores se encuentran en la clase de ELE, en tanto presenta las variantes fonéticas, léxicas y gramaticales de América e invita a apreciarlas como un fenómeno natural, reflejo de la diversidad cultural de 19 países unidos por su lengua. El anexo 6 muestra los materiales didácticos producidos en Colombia desde 2008.

3.4. Investigación en los campos de ELE y EL2

Si bien la investigación en el campo de la enseñanza de ELE y EL2 en Latinoamérica es aún incipiente y los docentes con mayor trayectoria se han especializado en el área gracias a estudios de posgrado en universidades extranjeras, hemos constatado que la apertura de programas de posgrado en el campo de ELE en Colombia ha incentivado la investigación local, cuyos resultados se divulgan tanto en revistas nacionales como internacionales.

La Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del ICC cuenta con la línea de investigación en español como lengua extranjera y segunda lengua, cuyos proyectos y productos de investigación se encuentran registrados en Colciencias. Además, como mencionamos en el segundo apartado, nuestros maestrantes pueden participar como pasantes y enmarcar sus trabajos de grado en los proyectos dirigidos por los docentes-investigadores del ICC.

Teniendo en cuenta las áreas de formación de la maestría, al igual que los intereses investigativos del equipo docente, la mayoría de nuestros proyectos de investigación corresponden a los siguientes campos: diseño/adaptación de materiales para Hispanoamérica, formación docente, enseñanza de EL2 en contextos interculturales, enseñanza de EL2 a población sorda, corpus de aprendientes, enseñanza de gramática y léxico, y evaluación de ELE. En el anexo 7 resumimos los proyectos de investigación adelantados por el ICC, cuyos productos académicos (artículos, capítulos de libro, libros) pueden consultarse en el portal *Spanish in Colombia*.

4. Conclusiones

Como hemos demostrado a lo largo de esta contribución, la creación de la estrategia nacional *Spanish in Colombia*, con la intervención de distintas instituciones involucradas en la promoción del español como lengua extranjera, asegura la permanencia en el tiempo de las acciones implementadas. A través de esta estrategia se han desarrollado y

fortalecido significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Colombia en los últimos diez años.

Adicionalmente, la demanda de cursos de español motiva la profesionalización de los profesores, así como la apertura de programas nacionales de formación y actualización en el área y, por consiguiente, el impulso de la investigación local y la creación de materiales didácticos propios. Asimismo, hemos destacado la labor del Instituto Caro y Cuervo como líder académico en los procesos de formación, investigación y creación de materiales didácticos dentro de esta estrategia nacional.

Además de mantener las iniciativas en marcha, en los años venideros procuraremos aumentar el número de estudiantes de español en Colombia, a través de una propuesta de turismo idiomático que involucre otros sectores de la economía. Con seguridad, uno de los principales retos que afrontaremos será el aumento de la demanda de cursos virtuales que, además de exigirles nuevas habilidades pedagógicas y didácticas a los profesores, podría representar una amenaza para el turismo idiomático.

Esperamos que esta experiencia exitosa en Colombia sirva como modelo replicable en nuestros países vecinos, con el fin de potenciarnos como unidad regional en la enseñanza de ELE.

Anexos

Instituciones miembro de Spanish in Colombia (a noviembre de 2019)

<p>Armenia (1) Universidad La Gran Colombia</p> <p>Barranquilla (2) Universidad del Norte Universidad Simón Bolívar</p> <p>Bogotá (15) Instituto Caro y Cuervo Pontificia Universidad Javeriana Universidad Central Universidad de la Sabana Universidad de la Salle Universidad de los Andes Universidad del Bosque Universidad del Rosario Universidad EAFIT Universidad EAN Universidad Externado de Colombia Universidad Nacional de Colombia Universidad Pedagógica Nacional Universidad Santo Tomás Universidad Sergio Arboleda</p>	<p>Bucaramanga (3) Universidad Autónoma de Bucaramanga Universidad de Santander</p> <p>Universidad Santo Tomás Cali (2) Pontificia Universidad Javeriana Universidad ICESI</p> <p>Cartagena (2) Universidad Jorge Tadeo Lozano Universidad Tecnológica de Bolívar</p> <p>El Socorro (1) EHE Spanish School</p> <p>Manizales (1) Universidad de Caldas</p> <p>Medellín (5) Escuela de Ingeniería de Antioquia Universidad de Antioquia Universidad de Medellín Universidad EAFIT Universidad Pontificia Bolivariana</p> <p>Pereira (1) Universidad Tecnológica de Pereira</p> <p>Villavicencio (1) Universidad Santo Tomás</p>
--	---

Ferias internacionales de educación en las que ha participado Spanish in Colombia

IV Seminario Internacional y V Asamblea General del Grupo Coímbra de Universidades Brasileiras (Curitiba, 2013)
European Association for International Education EAIE (Estambul, 2013)
China Education Expo (Pekín, 2013)
Feria ELE Colombia (Brasilia, 2013)
NAFSA (San Diego, 2014)
EAIE (Praga, 2014)

Programas de inmersión en ELE ofrecidos entre 2013 y 2019

2013 Primera versión de ELE-Focalae
2014 Segunda versión de ELE-Focalae
2015 Tercera versión de ELE-Focalae
2016 Cuarta versión de ELE-Focalae
2017 Quinta versión de ELE-Focalae y primera versión de ELE Asia+
2018 2018 Sexta versión de ELE-Focalae, segunda versión de ELE Asia+, primera versión de ELE Asia Central y primera versión de ELE África
2019 Primera versión de Embajadores Bogotá

Programas de formación/actualización de profesores de ELE y EL2

Diplomados en ELE

Diplomado en Didáctica del ELE (Universidad del Valle)
Diplomado en Enseñanza de ELE (Universidad de la Sabana)
Diplomado en Enseñanza del ELE (Universidad de la Salle)
Diplomado en Enseñanza del ELE (Universidad Pontificia Bolivariana)
Diplomado en Formación en Pedagogía de ELE (Universidad Sergio Arboleda)

Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de ELE (Instituto Caro y Cuervo)

Diplomados en EL2

Diplomado en Enseñanza de Español como Segunda Lengua en Contextos Interculturales (Instituto Caro y Cuervo)

Diplomado en Formación de Profesores en Español Escrito como Segunda Lengua para Estudiantes Sordos Señantes (Instituto Caro y Cuervo e Instituto Nacional para Sordos, próximamente)

Cursos de verano de ELE

Las variedades del español en el aula de ELE (Instituto Caro y Cuervo y Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2017)

Diseño de material didáctico para la enseñanza de las variedades hispanoamericanas del español en el aula de ELE (Instituto Caro y Cuervo, 2018)

Cursos libres de ELE

Universidad Externado de Colombia

Maestrías en enseñanza de ELE

Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera (Pontificia Universidad Javeriana, 2012)

Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (Instituto Caro y Cuervo, 2016)

Maestrías en enseñanza de lenguas con énfasis en ELE

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Universidad Pedagógica Nacional, 2009)

Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas (Universidad Pontificia Bolivariana, 2013)

Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica de las Lenguas Extranjeras (Universidad Libre, 2014)

Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales (Universidad del Valle, 2015)

Maestría en Didáctica de las Lenguas (Universidad de La Salle, 2017)

Maestría en Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe (Fundación Universitaria Juan N. Corpas, 2018)

Pregrados que ofrecen electivas en enseñanza de ELE

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras (Universidad de la Salle)

Licenciatura en Lenguas Modernas (Universidad de Caldas)

Eventos académicos celebrados en torno al ELE

Encuentros de EnRedELE	
2007	Prim er Encuentro Regional de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Trayectorias y perspectivas, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá
2008	Segundo Encuentro Regional y Primero Nacional e Internacional de Español como Lengua Extranjera: Docencia e investigación en ELE, Universidad Libre, Bogotá
2009	Segundo Encuentro Nacional de Español como Lengua Extranjera: Metodología y didáctica, evaluación y diseño de materiales en ELE, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
2011	Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Español como Lengua Extranjera: Innovación en la enseñanza y desarrollo profesional en ELE, Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena
2013	Tercer Encuentro Internacional y Cuarto Nacional de Español como Lengua Extranjera, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín

El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia

2015	Cuarto Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera: Enseñanza, aprendizaje y evaluación, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá
2017	Quinto Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera. Políticas, planes y programas en ELE: logros y retos, Universidad de Nariño, Pasto
2019	Sexto Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera. El currículo de ELE: entre lo local y lo global, Universidad de Caldas, Manizales.
Instituto Caro y Cuervo	
2014, 2015	Coloquio Internacional de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, Bogotá
Universidad del Norte	
2016, 2018	Encuentro de Español como Lengua Extranjera, Barranquilla

Materiales didácticos creados en Colombia

<p>Manuales</p> <p>Comuniquémonos en español (Universidad Autónoma de Colombia, 2008)</p> <p>Español para extranjeros (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008)</p> <p>Maravillas del español (Universidad Eafit y Universitetet i Bergen, 2012)</p> <p>Enlace (Universidad Externado de Colombia, 2012)</p> <p>Aula América (Instituto Caro y Cuervo y Editorial Difusión, 2018)</p> <p>Español al vuelo (Universidad Pontificia Bolivariana, 2018)</p> <p>Materiales complementarios</p> <p>*El explorador. Una herramienta para explorar la lengua y la realidad colombianas (Instituto Caro y Cuervo, 2014)</p>
--

+Bogotá, vívela en español (Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Distrital de Turismo, 2015)

*Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE (Instituto Caro y Cuervo, 2017)

*Glosario de aprendizaje del español de Colombia. Soporte léxico de «Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE» (Instituto Caro y Cuervo, 2017)

*Viaje literario por Barranquilla. Lecturas guiadas para la clase de ELE (Instituto Caro y Cuervo, 2018)

*Colombia diversa (Instituto Caro y Cuervo, 2019)

*Empeliculados. Cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua (Instituto Caro y Cuervo, en prensa)

*Materiales disponibles en <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/>

+Material disponible en http://bogotaturismo.gov.co/sites/default/files/bogota_vivela_baja2.pdf

Proyectos de investigación desarrollados por la línea de investigación en español como lengua extranjera y segunda lengua del ICC, entre 2015 y 2019

2015

Situación actual de la enseñanza del español en Colombia: programas y perspectivas de futuro

Propuesta curricular para la enseñanza del español y el wounaan como L2 en contexto escolar

2016

Adaptación de la serie «Aula internacional» para la enseñanza de ELE en Hispanoamérica (fase I)

Las creencias de partida sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes de programas de formación de ELE

2017

Adaptación de la serie «Aula internacional» para la enseñanza de ELE en Hispanoamérica (fase II)

Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda CAELE/L2 (fase I)

Diseño, pilotaje y evaluación de una propuesta de formación docente en Procesos de español escrito como segunda lengua para sordos (fase I)

Gramática contrastiva español-lengua de señas colombiana (fase I)

2018

Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda CAELE/L2 (fase II)

Diseño, pilotaje y evaluación de una propuesta de formación docente en Procesos de español escrito como segunda lengua para sordos (fase II)

Gramática contrastiva español-lengua de señas colombiana (fase II)

El cine colombiano como potenciador de los procesos de aprendizaje de español como lengua extranjera y segunda

2019

Hacia una propuesta educativa para la enseñanza de español en la comunidad Sikuaní y Piapoco de Cumaribo, Vichada

Corpus léxico del español de Colombia (fase I)

Modelo de evaluación formativa para los aprendizajes en ELE

Construcción de identidad racial de estudiantes de segundas lenguas (español-inglés) en el contexto colombiano

Gloria Viviana Nieto Martín

Gloria Viviana Nieto Martín es docente-investigadora del Instituto Caro y Cuervo de Colombia, donde coordina los programas de formación de profesores de ELE: Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (desde 2016), Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (desde 2010) y Curso de verano de profesores de español como lengua extranjera (desde 2019). Tiene casi dos décadas de experiencia en enseñanza de lenguas extranjeras y formación de profesores de ELE. Su área de especialidad es la enseñanza del léxico. Es autora y editora de materiales didácticos de ELE ajustados a las necesidades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica.

Diplomacia cultural peruana y la literatura peruana como insumo para la enseñanza del español

*Jesús Franco Salazar Paiva
Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú
Pontificia Universidad Católica del Perú
salazar.jesus@pucp.edu.pe*

Resumen: la acción cultural diplomática se basa, entre otros lineamientos, en el Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior. Dentro de la Política de Promoción Cultural, se encuentra el programa de libros y autores peruanos. De esta manera, la literatura peruana se convierte en materia para la promoción cultural del Perú realizada por las misiones diplomáticas y las oficinas consulares y, por ende, en una herramienta de la política cultural exterior peruana. Por ello, se comentará el potencial de traducir la literatura peruana y plantearla como una herramienta en ediciones bilingües y materiales. Este planteamiento tiene como punto de partida el entendimiento de la literatura como un escenario de alcances adicionales al ámbito lingüístico, como el conocimiento de otras culturas. Eso facilita la intersección entre los objetivos de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y los de la política cultural exterior. De esta manera, la universidad, el Estado (en su proyección exterior) y los especialistas en ELE pueden sumar esfuerzos y proponer estrategias profesionales para cumplir propósitos comunes, aprovechando las competencias y fortalezas de cada uno.

Palabras clave: diplomacia cultural, Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior, ediciones bilingües, programa de libros y autores, ELE



1. Introducción

Este artículo busca señalar la importancia de explorar (y explotar en su sentido amplio) la literatura peruana como un insumo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Este importante potencial puede ser empleado como un medio de difusión de la cultura peruana en el exterior. De esta manera, al congregarse estas dos premisas, se pueden advertir las posibles sinergias entre el mundo académico (universidades, institutos y especialistas en ELE) y el Estado (en este caso concreto, el referido al Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú a través de su red de misiones diplomáticas y oficinas consulares en varios países en el mundo, las cuales realizan una labor de promoción cultural peruana permanente). Pero antes de sugerir la existencia de estos potenciales puentes, es necesario enunciar las ideas que sirven como punto de partida para las reflexiones de este artículo y que, por ende, sustentan su desarrollo conceptual.

El español como lengua extranjera es un campo de estudio que congrega muchas disciplinas, además de la lingüística y la pedagogía. Por ejemplo, las comunicaciones o la psicología, por mencionar las más evidentes. Sin embargo, es importante tener en cuenta una dimensión de la expresión del lenguaje como la literatura que, en español, es muy variada y rica. Desde luego esta diversidad propicia muchas interrogantes para los especialistas en ELE, puesto que la particularidad estética de los textos literarios ha generado aproximaciones disonantes y concordantes respecto de su uso y su efectividad para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

En una primera mirada, el lenguaje literario tiene finalidades que recuerdan disyuntivas como, por ejemplo, la primacía de la lengua escrita sobre la oral o la idea de un tipo de discurso elevado, ajeno a las expresiones comunicativas «reales» a las que un aspirante a aprender el español no requiere ser expuesto, al menos en sus primeros acercamientos al aprendizaje que se propone. Asimismo, también es cierto que la literatura presenta modos muy diversos de expresión a lo largo de su desarrollo histórico. Es muy distinto un poema de Quevedo o Góngora que uno de Antonio Cisneros o —si se prefiere citar un ejemplo de otro género literario— una novela de Carlos Ruiz

Zafón. Estos son ejemplos evidentes de una distancia temporal en el desarrollo de la lengua española.

Además de lo anterior, se pueden mostrar intencionalidades diversas también en la aproximación al fenómeno literario, en el plano de la mimesis del universo creado por los escritores. José María Arguedas, por ejemplo, en las representaciones del habla de Kutu en su cuento «Warma Kuyay», o de Policarpo Herrera, el «Piurano», en *El Sexto*, muestra un trabajo en el que el efecto de verosimilitud es perseguido a través de la presencia de la evocación de la oralidad. En suma, la literatura presenta manifestaciones escritas ya de por sí con variables que representan un reto para los profesionales de ELE: distancia temporal, estilos de los diversos géneros literarios, finalidades distintas al escenario académico. No es, sin embargo, intención de este artículo ahondar en los aspectos metodológicos de la relación entre ELE y la literatura.

No obstante lo mencionado, es prioritario para este artículo reflexionar respecto a cómo la presencia de la literatura, además de los aspectos metodológicos, se convierte en un espacio de confluencia para otros actores que tienen entre sus labores difundirla en un público foráneo. Dentro de este público existe el grueso de estudiantes interesados en aprender el español como segunda lengua, a través de los cuales se puede enseñar español y difundir la cultura peruana a través de su literatura, lo cual representaría un ejercicio no solo de diplomacia cultural, sino —y, sobre todo— de diplomacia pública, al ser parte de una estrategia comunicativa que busca presentar una imagen favorable del país a partir de su riqueza cultural.

Por ello, su inclusión en manuales de enseñanza o la traducción en ediciones bilingües pueden ser acciones parte de una labor que, en proyectos determinados y planificados con tiempo, pueda ser asumida de manera conjunta entre instituciones y especialistas que vean en la difusión de la literatura, en este caso peruana, una manera de desarrollar sus objetivos y aspiraciones. En este sentido, es conveniente prestar atención a la labor del español como lengua extranjera como una actividad que puede insertarse en la labor cultural exterior

conjuntamente con la labor pedagógica. En ese sentido, este artículo se concentra en la labor marcada por los lineamientos de la política cultural exterior del Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú en lo relacionado con la promoción del libro, la literatura y los autores peruanos. Con ello, se pretende sugerir la sinergia entre el mundo académico y el Estado entre los especialistas de ELE y, además, buscar una promoción cultural exterior cada vez más sólida, de la mano de perspectivas novedosas y con un sustancioso sustento académico.

2. Objetivos

- Ubicar un ámbito de intersección entre ELE y su potencial como una herramienta de la política cultural exterior;
- Señalar las posibilidades de una sinergia entre el ámbito académico y el ámbito estatal; e
- Identificar posibles acciones estratégicas en función de las competencias de cada ámbito.

3. Contenido

3.1. El concepto internacional de cultura y la literatura como insumo para ELE

La cultura, como manifestación de la interacción de los seres humanos con su medio y con su colectividad, presenta enfoques desde muchas disciplinas como la antropología, la sociología o la historia. Sin embargo, este artículo no es el espacio para compendiar estos debates ni para ahondar en esa multiplicidad focal.

Siguiendo lo señalado en los puntos anteriores, es necesario entender el concepto de cultura que se consolidó en el plano internacional y que se expresó en la Declaración de México sobre políticas culturales de 1982:

en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias. (UNESCO, 26 de julio-6 de agosto de 1982)

La consideración de las artes y las letras en este amplio alcance conceptual, entonces, permite incluir estos aspectos en la labor de promoción que el Estado desarrolla como parte de su política cultural. En ese marco, evidentemente, se incluye a la política cultural exterior desarrollada por el Ministerio de Relaciones Exteriores. Es por ello que al iniciarse el Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior (2003), se plantea este concepto como el punto de partida de la política cultural exterior.

Esta relación permite mostrar uno de los principios rectores que sustentan la acción diplomática cultural en materia de la promoción y la defensa de la cultura peruana en el exterior. Por ello, en la representación oficial y la negociación como medio de interacción con otros Estados y organismos internacionales, este principio orientará un conjunto de lineamientos y programas de acción que sustentan la propuesta programática anual y de mediano y largo plazo de la acción cultural peruana en el exterior, como se abordará en los puntos sucesivos. Uno de esos programas de acción es el de libros y autores, el cual puede desarrollarse mucho más si se repotencia su contenido cultural, social y lingüístico a través de una plataforma como ELE.

Asimismo, en el ámbito conceptual internacional de cultura, la literatura surge como un elemento sociocultural, además de lingüístico. La literatura permite contener situaciones y códigos que dan cuenta de factores transversales como la época, el estilo, la procedencia, etcétera. También puede aportar contextos del uso trabajado de la lengua española que pueden servir como referencia. Aurora Cardona destaca, por ejemplo, cómo la literatura no debe reducirse a solo un

material de clase, puesto que contiene un valor cultural más completo (2014, p. 130).

Así, la transmisión de pasajes de la literatura peruana es un medio para la difusión de la cultura peruana a través de la mimesis del mismo texto y el habla representada de sus personajes. La lectura literaria va acompañada del acercamiento del público exterior a la cultura peruana.

Sin embargo, existe la idea de que la literatura puede presentar obstáculos para el acercamiento del alumno o que puede limitarse su empleo. Por ello, la literatura pasó de un protagonismo a un progresivo desuso como material de clase. Sin embargo, este protagonismo se dio, primero, en un marco de auge de la gramática-traducción, pero que con el tiempo fue perdiendo su presencia efectiva, especialmente en el apogeo de los métodos nociofuncionales en la década de 1970 (Peragón, 2014, p. 54) hasta la llegada de un enfoque comunicacional que pone de relieve la oralidad y los contextos comunicativos (González Cobas, 2019, p. 193). De esta manera, la cultura cumple un rol activo para dinamizar el enfoque literario y enriquecer los métodos de ELE.

3.2. La diplomacia cultural como dimensión de la política exterior peruana

El papel de la cultura en la política exterior se manifiesta dentro del paraguas conceptual del término «diplomacia cultural». Para ello, es necesario subrayar definiciones de conceptos como política exterior, diplomacia y cultura, sin ánimo, evidentemente, de pretensiones concluyentes en un tema que presenta muchas posibilidades.

En su célebre *Manual del diplomático*, el embajador Hubert Wieland Alzamora define a la política exterior como «el conjunto de principios, criterios y acciones de que se valen los Estados para alcanzar, frente a otros Estados y organismos internacionales, objetivos concebidos en términos de interés nacional» (2002, p. 8). Al respecto, siguiendo

esta propuesta, es conveniente observar esta sinergia de «vasos comunicantes» que parten de valores que establecen lineamientos y plantean acciones en correspondencia con estos dos niveles previos. Esta relación muestra que la diplomacia cultural peruana actúa dentro de un plan de acción que tiene como base el interés nacional, identificado en los objetivos de política exterior en general.

Suele escucharse en la opinión pública o en los medios de comunicación una acción de diplomacia cultural (un evento cultural o la participación en uno por parte de una misión diplomática u oficina consular a través de un artista o gestor cultural) como un hecho aislado sin contar (o conocer) fundamentos axiológicos de gestión pública y estratégicos que están detrás de la acción en sí. En ese sentido, esas acciones de diplomacia cultural son parte de la política exterior. Esta relación básica entre la diplomacia y la cultura manifiesta el sentido deductivo de la programación de la promoción cultural. Este enfoque se ha venido institucionalizando para la programación de actividades. Además, los públicos cada vez más demandan ofertas culturales más adecuadas a los medios contemporáneos. Esta complejidad se acentúa en la diversidad global en la que debe actuar la promoción cultural del Perú realizada por las misiones diplomáticas y las oficinas consulares en el exterior.

Por ello, es preciso continuar con el desarrollo conceptual trazado. Así, en lo concerniente a la diplomacia, se puede entender como una actividad profesional desarrollada por representantes oficiales quienes —como apunta el embajador Wieland Alzamora— «mediante la negociación y otros medios pacíficos, manejan las relaciones de aquellos [los Estados] a modo de preservar y promover sus intereses, en ejecución de su política exterior» (2002, p. 7). Es decir, la oficialidad y su carácter representativo e institucional promueven en la labor diplomática un carácter convocante y plural, pues, fundamentalmente, se tiene como objetivo que esta labor cultural promueva la imagen de prestigio del país y que sea también un espacio para la promoción de los artistas y gestores culturales. En el caso puntual tratado, sería para los escritores y las escritoras peruanos de diversas épocas y procedencias del Perú.

En relación con lo precedente, el embajador Carlos García Bedoya (2013) señala el objetivo de la política exterior y de su ejecución a través de la diplomacia¹:

Nuestra preocupación es ver la manera cómo se puede contribuir con la acción externa a que el poder de un Estado mediano, como es el Perú, pueda ser incrementado a un nivel que no le dan sus propias potencialidades (...) en beneficio de todos los peruanos y de los intereses históricos del Perú. (p. 43)

Esta labor se expresa en la acción diplomática. En su *Manual de Derecho Diplomático*, el embajador Javier Pérez de Cuéllar define la acción diplomática como «la ejecución de las directivas de la política exterior, a través de los agentes diplomáticos, es decir, el que identifica la acción diplomática con el clásico concepto de negociación» (1997, p. 138). La diplomacia, por ende, establecerá los puentes necesarios, acuerdos con su labor negociadora, para lograr los intereses de un Estado, en función de los objetivos de la política exterior y de los intereses nacionales. Este trabajo desarrollado por la diplomacia implica, como destaca Eduardo Jara Roncati, distintos tipos de medios por parte de las misiones diplomáticas para llevar a cabo las funciones de la diplomacia (1989, p. 159).

Al respecto, la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas establece cinco funciones de la misión diplomática: representar, proteger los intereses de su Estado, informarse por medios lícitos, negociar y fomentar las relaciones amistosas. Jara Roncati agrega la función «difundir» en términos que se pueden entender como «promoción cultural y económica» (1989, p. 169). Esta consideración fija, en el derecho internacional y en el derecho diplomático, la promoción cultural como una dimensión de la acción diplomática.

1 Ciertamente es que el esquema de política exterior del embajador García Bedoya tiene un marco y un sentido propios que exceden los propósitos de este artículo; no obstante, el sentido de las palabras citadas tiene una vigencia de alcance actual y general a la ejecución de la política exterior peruana.

Es este espacio el que permitiría desarrollar un proyecto programado con anticipación entre una universidad y una misión diplomática, a cargo de un especialista que permita elaborar un material de enseñanza que emplee alguna manifestación de la literatura peruana como insumos para ese fin (un libro, un manual, una edición bilingüe). Sería una intersección de objetivos que se consumirían en un producto cultural con utilidad práctica. Entonces, a la luz de lo expuesto, se puede enfatizar el enfoque de la definición de diplomacia cultural a través de una caracterización más precisa. Al respecto, Fabiola Rodríguez destaca que este sintagma nominal asocia «un modo de hacer» (diplomacia) con un «contenido» (cultural) en el marco de la política exterior (2015, p. 37). De este modo, expresa la siguiente definición:

Conjunto de estrategias y actividades llevadas a cabo por el Estado (y/o sus representantes) en el exterior a través de la cooperación cultural, educativa y científica (así como exposiciones y eventos culturales) con la finalidad de llevar a cabo los objetivos de política exterior, uno de los cuales es promover los valores y la cultura del país en el exterior, así como destacar una imagen positiva del país». (Rodríguez, 2015, p. 38)

Si bien la diplomacia cultural es desarrollada en el ámbito de la política exterior y por agentes oficiales, no es un esfuerzo solo de ellos. Se requiere la gestión, la convocatoria y la coordinación con instituciones culturales, artistas y gestores culturales nacionales e internacionales. A través de la negociación de acuerdos o de la gestión diplomática se logran espacios y plataformas para que estos socios y actores estratégicos desarrollen su labor cultural. Ello repercutirá en la imagen positiva del país, pero también —acorde con el proceso de modernización de la gestión del Estado— será beneficioso para los artistas, los gestores culturales y las instituciones peruanas.

Por eso, es necesario establecer puentes entre estos actores y conocerse como en la iniciativa del Primer Congreso de especialistas de ELE. En este congreso se ha incluido también la perspectiva de actores

estatales como el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Comercio Exterior y Turismo e iniciativas de otros países que marcan una pauta en el desarrollo de ELE, en el contexto de sus lineamientos de acción y sus posibilidades.

3.3. La promoción cultural del Perú en el exterior: aspectos generales

En el año 2003, se publicó el Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior, durante la gestión del embajador Allan Wagner Tizón como ministro de Relaciones Exteriores. Dicho plan constituye un proyecto pionero, que resalta la necesidad de establecer, de modo más institucionalizado, el creciente papel que la cultura fue adquiriendo en las relaciones internacionales en la escena contemporánea.

El plan presenta políticas y programas en áreas específicas como la protección patrimonial y la promoción cultural. Respecto a esta última, señala que la política de promoción cultural «promueve las diversas expresiones de la cultura peruana en el exterior, de acuerdo con los objetivos y prioridades establecidos en el Plan Anual y evalúa periódicamente el resultado de sus actividades» (MRE, 2003, p. 12).

En ese sentido, el plan toma como punto de partida el concepto internacional de cultura comentado anteriormente. Por ello, la diversidad cultural es uno de los ejes de la política de promoción cultural exterior desarrollada. Asimismo, se destaca la necesidad de la realización de las actividades como parte de una programación de contenidos y de presupuestos.

Por ello, la cultura —y más en un país como el Perú— y su promoción en el exterior son intereses incluidos en su política exterior. Sin embargo, como apuntó Carmen Azurín (1991), esta política no debe ser una expresión abstracta, sino que debe ser diseñada de acuerdo con una naturaleza «instrumental»: el incremento del prestigio e influencia del país, la profundización de los procesos de integración, la captación de la cooperación internacional, la promoción del comercio y la vigencia de la paz mundial (p. 103). El concepto de instrumentalización puede

ser entendido ahora como una articulación a los instrumentos de gestión nuevos que vayan consolidándose, sobre la base del diálogo interno y externo que establece la política exterior peruana en función de la defensa y promoción de los intereses nacionales (Salazar, 2017, p. 61).

Por ello, en 2003, cuando surgió el Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior, se desarrollaron objetivos articulados en las áreas cultural, económica, política y consular, lo cual otorga a la cultura una lógica de «incidencia transversal» (Salazar, 2017, p. 68). A partir de la temática abordada, es pertinente citar los siguientes objetivos:

- Incrementar la presencia del Perú en los medios académicos del exterior (Objetivo cultural) (p. 7).

Este aspecto muestra con claridad el rol que pueden cumplir las universidades como aliadas estratégicas. La presencia del Perú tiene el potencial para expandirse más allá de las fronteras del mundo hispanoamericano a través de la interacción con otras lenguas. Así, la traducción y la enseñanza del español son dos instrumentos potenciales para lograr este objetivo cultural que traza la política cultural del Perú en el exterior.

- Promover la exportación de industrias culturales (artesanías, discos, libros, etc.) (Objetivo económico-comercial) (p. 7).

Con las ediciones bilingües, las traducciones o los trabajos académicos similares se puede desarrollar un campo para promover una mayor presencia de las industrias culturales peruanas en los ámbitos editorial y audiovisual. Los recursos públicos son reducidos, pero se podrían trazar proyectos con responsabilidades compartidas o buscar enmarcarlos en proyectos de cooperación internacional.

- Reafirmar los sentimientos de identidad y pertenencia al Perú (Objetivo con la comunidad peruana) (p. 8).

Un público especial para el desarrollo de la enseñanza del español es el conformado por los hijos de los peruanos en el exterior, residentes en países de habla no hispana. A través de ELE se puede propiciar un trabajo conjunto con el MRE en programas pilotos en algún consulado. Para ello, se requiere una gran voluntad por parte de los académicos expertos y docentes para plantear alternativas o explorar, en conjunto con sus universidades, propuestas que pueden ser potenciadas con ayuda de la acción diplomática, en el ejercicio de la política cultural exterior llevada a cabo por el MRE. Al respecto, el Reglamento Consular Peruano, en el título XI-Capítulo I, detalla la labor cultural que pueden desarrollar las oficinas consulares (Salazar, 2017, p. 73).

El trasfondo de esta labor siempre es convocante e inclusivo. Así lo señala la Ley de Organización y Funciones, en su artículo 6, numeral 16, en el cual se destaca como función específica del MRE la promoción de la cultura y la economía en coordinación con los sectores competentes. Todo lo anterior se plasma en un documento como el *Plan Estratégico Sectorial Multianual* (PESEM) 2015-2021 del MRE, el cual considera al eje cultural como el objetivo estratégico número dos de la política exterior peruana (2015, p. 26).

A pesar del tiempo transcurrido desde su publicación —dieciséis años—, el Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior sigue siendo un documento con lineamientos y criterios que siguen orientando la labor dentro de la política de promoción cultural. Para ello, establece una serie de criterios, de los cuales escogeré aquellos que tienen una relación más directa con el tema que nos compete:

- Además de la promoción cultural tradicional, que privilegia al consumidor cultural inmediato, deben concentrarse los esfuerzos de promoción en los intermediarios culturales (privados o públicos) y mediáticos (empresas televisivas y radiales, galerías, museos, agencias de moda, productoras de cine y música, publicaciones de artes, letras, ciencias), incluyendo el «marketing» cultural (MRE, 2003, p. 17).

Este lineamiento vuelve a poner de relieve la naturaleza convocante de la política cultural exterior. Se necesita trascender lo inmediato y una disciplina como ELE puede establecer materiales o publicaciones que perduren y que sean la piedra angular de una relación de trabajo conjunto como parte de la cooperación y el apoyo de diversas instituciones.

- La promoción cultural del Perú en el exterior privilegiará sus relaciones con el Instituto Cervantes, institutos iberoamericanos, casas de América Latina y otras entidades similares.

De hecho, el Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú tiene un acuerdo interinstitucional con el Instituto Cervantes, emblema de la diplomacia cultural española. Se pueden aprovechar estas relaciones cercanas para desarrollar actividades que puedan incluir ELE a través de la literatura peruana. Debido a que el Instituto Cervantes no es solo una red de instituciones culturales en países de habla no hispana, sino que se trata de centros desde los cuales la enseñanza de español es una de las principales acciones que los ocupan, ¿no puede ser la alianza estratégica entre esta institución y el Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú un espacio para establecer futuros proyectos que incluyan a la literatura como insumo para ELE? Por supuesto, pero para ello se necesita que haya proyectos concretos que puedan servir para hacer un trabajo conjunto. Quizá se pueda pensar en materiales y traducciones según áreas geográficas y culturales (por ejemplo, Medio Oriente, Sudeste Asiático, países angloparlantes). Esos proyectos concretos requieren el trabajo conjunto entre los expertos ELE y las misiones diplomáticas del Perú en el exterior.

Estos acuerdos constituyen casos potenciales de trabajo de la acción diplomática peruana en materia cultural gracias a las posibilidades que implican. Sería urgente, necesario y conveniente que sean los expertos en ELE y las instituciones culturales y universitarias las que puedan señalar la viabilidad de proyectos como estos ejemplos hipotéticos u otros mucho mejores y desarrollados. Casi al final del presente texto se mencionará un ejemplo reciente de la promoción de la literatura peruana en idioma rumano, el cual es un caso que

ilustra la posibilidad del desarrollo de proyectos similares de ELE y del programa de libros y autores de la política de promoción cultural del Perú en el exterior.

3.4. El programa de libros y autores de la política de promoción cultural del Perú en el Exterior

Los programas de la política de promoción cultural que considera el Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior son los siguientes:

- a. Exposiciones y artes visuales,
- b. Cine y audiovisuales,
- c. Música y artes escénicas,
- d. Gastronomía peruana, y
- e. Libros y autores.

Sin embargo, por evidentes razones, este artículo se interesa por el programa de libros y autores, el cual contiene las siguientes precisiones y características (conviene citar en extenso, para su posterior comentario, las principales aristas concernientes al tema del presente artículo):

- Promueve la presencia de autores y libros peruanos en el mundo hispanohablante y su eventual presentación, **traducción y publicación en otras lenguas**. Promociona igualmente las publicaciones en quechua, aimara y otras lenguas de nuestro país. Trabaja en cuatro niveles:

- a. Encuentros, o festivales literarios internacionales, donde gestionará la participación de autores peruanos; y ferias del libro (Fráncfort, Madrid, Barcelona, Guadalajara, Buenos Aires, Bogotá, Ginebra, etcétera), donde buscará garantizar la presencia de *stands* y de algunos autores del Perú;

- b. Ciclos de escritores peruanos (especialmente en ciudades latinoamericanas, norteamericanas y europeas, en colaboración con instituciones locales);
 - c. Presentaciones de libros y autores, residentes o de paso, organizadas o auspiciadas por nuestras misiones; y
 - d. Exposiciones bibliográficas de autores peruanos, auspiciadas u organizadas
- Este programa debe hacer un seguimiento de los numerosos profesores e investigadores peruanos o peruanistas establecidos en medios académicos del exterior, a fin de organizar con su apoyo diversas actividades (presentaciones, publicaciones, etc.). Mantendrá actualizada la relación de los mismos. Velará por la actualización de los catálogos de bibliografía peruana en las principales bibliotecas del exterior. (...) Buscará implementar módulos de bibliografía peruana básica en nuestras principales misiones, especialmente consulares. Estos módulos pueden incluir también producciones audiovisuales nacionales para su difusión. De igual manera, alentará la creación de una biblioteca virtual de obras escogidas de la cultura peruana (MRE, 2003, pp. 13-14).

La presencia del Perú en ferias internacionales del libro puede permitir presentar algún taller en la programación de actividades culturales en las que se considere a la literatura como material para ELE. Este tipo de actividades podrían gestionarse especialmente cuando el Perú es el país invitado de honor.

Por otra parte, al considerarse los ciclos de autores peruanos en colaboración con instituciones locales, se puede establecer la edición de textos escogidos para la enseñanza de ELE en clases de universidades e institutos de idiomas. Esta propuesta es poco trabajada; no obstante, garantiza la reflexión de la obra de un autor peruano de modo mucho más visible en clases y cursos específicos que pueden incentivar el

interés por la literatura peruana, uno de los propósitos del Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior.

En coordinación con universidades, se puede aprovechar la presencia de un autor peruano para poder incluir alguno de sus textos en las actividades de ELE. Esta promoción supone la difusión de la obra de los escritores peruanos contemporáneos. Este punto permite el fomento de nuevos talentos de la literatura, lo cual coincide con el interés de la acción cultural exterior de promover la cultura peruana en el exterior al incidir en un beneficio en la ciudadanía.

Las exposiciones bibliográficas pueden incluir un proyecto en el que algunos de los textos que serán exhibidos puedan ser considerados en un proyecto o evento de ELE en coordinación con una universidad o con una escuela de idiomas. De esa manera, se optimiza la propuesta de promoción cultural, pues se relaciona una exposición bibliográfica con un taller, una clase que aporte materiales que incluyan a la literatura peruana como insumo para ELE.

Por otro lado, a la lista de peruanistas se pueden incluir expertos en ELE que tengan interés en la literatura peruana. Asimismo, los peruanistas especialistas en literatura pueden ser partícipes de proyectos que impliquen la elaboración de materiales para ELE. En este supuesto, las universidades o instituciones participantes son los actores indicados para la convocatoria y la selección.

En este artículo, y no sin desconocerse el titánico esfuerzo que supone la traducción o las ediciones bilingües, se considera que ello podría formar parte de las actividades del programa de libros y autores en algunos de los campos de acción señalados. Se puede pensar en proyectos diferenciados para el tipo de evento y de público al que se dirigirá el proyecto. En general, tal vez se pueda empezar con textos cortos de nuestro acervo literario que puedan ser editados virtualmente

y difundidos en las páginas web de universidades o de institutos de alcance global como el Instituto Cervantes, como se mencionó en el acápite anterior.

3.5. 25 *poetas peruanos. Un panorama de la poesía peruana: un ejemplo de sinergia*

El programa de libros y autores pone de relieve la colaboración de universidades locales. Si a ello se le agrega la presencia de profesionales interesados en el español y en la literatura, se puede aprovechar la gestión de nuestras misiones diplomáticas y oficinas consulares ante las instituciones y profesionales en el exterior. El resultado puede ser un acuerdo de cooperación o el inicio de una alianza estratégica que brinde una cobertura y plataforma a ELE como un elemento del programa de libros y autores.

En efecto, el programa de libros y autores tiene el potencial de ingresar a través de la herramienta de la educación y de la difusión del español en el mundo. Asimismo, tiene en la acción diplomática cultural un potencial para intensificar la labor desarrollada por las instituciones y los profesionales de ELE. Para la puesta en marcha de estas actividades, debe haber un interés por establecer un diálogo franco y realista entre las instituciones privadas y las misiones diplomáticas en el establecimiento de los proyectos de posible trabajo conjunto. Como parte del primer congreso ELE, se pueden trazar líneas generales de intereses comunes que pueden ser la base para futuros proyectos. El español como lengua extranjera se constituiría en un ámbito novedoso que podría optimizar el desarrollo del programa de libros y autores.

Para finalizar estas reflexiones, se comentará el ejemplo desarrollado en el programa de libros y autores que he venido anunciando: 25

*poetas peruanos. Un panorama de la poesía peruana*². Esta obra fue el fruto del trabajo conjunto de la Universidad de Timisoara, la Embajada del Perú en Rumania, el Consulado Honorario del Perú en Timisoara, la Dirección de Promoción Cultural del MRE y la Dirección del Libro y la Lectura del Ministerio de Cultura. Este libro, por lo tanto, es una muestra de la sinergia que puede producirse cuando interactúan actores públicos y privados, nacionales y extranjeros, para generar un producto bilingüe. La publicación no tiene el propósito expreso de ser un material para ELE, pero puede tener ese uso, por lo que proyectos similares podrían gestarse de forma similar.

La Embajada del Perú en Rumania acogió el interés del Consulado Honorario de Timisoara y de la Universidad de Timisoara por desarrollar la traducción de poetas peruanos y publicarlos en un libro. Para ello, la misión diplomática coordinó con la Dirección General para Asuntos Culturales (Dirección de Promoción Cultural) para poder conseguir las autorizaciones de muchos escritores y herederos para proceder a la traducción. Para ello, la Dirección de Promoción Cultural se contactó y contó con el apoyo de la Dirección del Libro y la Lectura del Ministerio de Cultura, que proporcionó los datos de muchos de los familiares y herederos de varios de los poetas compendiados en la edición panorámica. La Dirección de Promoción Cultural contactó a varios de los que habían sido difíciles de encontrar.

De manera anecdótica, pero significativa, la Dirección de Promoción Cultural pudo contactar al recordado poeta Enrique Verástegui, unos pocos meses antes de su sensible fallecimiento. Cabe recordar su generosidad e interés, a modo de una digresión en homenaje del vate peruano.

Fue un proyecto que pudo concretarse gracias al trabajo conjunto entre actores académicos, privados y públicos en los ámbitos nacional e internacional. Esta publicación, ahora, permite incrementar la

2 Edición bilingüe castellano-rumana. Timisoara, 2018.

presencia del Perú en los medios académicos en el exterior (ya que también se presentó en Moldavia), uno de los objetivos culturales que persigue la acción diplomática cultural, según el Plan de Política Cultural del Perú en el exterior.

El potencial de esta traducción bilingüe de literatura constituye una posibilidad para ELE. Es decir, este libro queda como un material permanente que puede ser aprovechado no solo en la lectura literaria, sino también en ELE, en formas que a los expertos en la materia les tocaría sugerir y proponer. Para ello, es relevante recordar lo que señala Enrique Santamaría Busto:

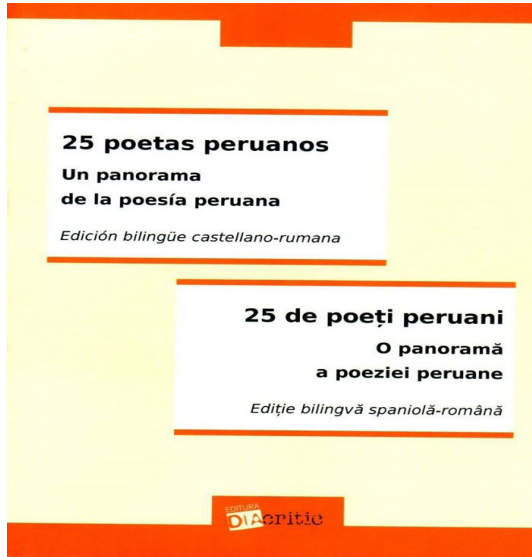
la realidad en el aula nos demuestra que también en ocasiones la literatura, y en nuestro caso la poesía, despierta el interés de los estudiantes, produce satisfacción y estimula la motivación por sí sola. Son muchos los profesores que se han sorprendido por la buena acogida de un poema, o por la petición de los alumnos que desean conocer más sobre el poeta o sobre otros poemas. (como se cita en Peragón, 2014, p. 56)

Este aspecto apunta a desarrollar mucho más la competencia literaria (Peragón, 2014, p. 57) y la competencia metafórica (2014, p. 63) en los estudiantes. Además del conocimiento cultural y la difusión de la riqueza de la literatura peruana, se podrían desarrollar proyectos conjuntos como parte de ELE y del programa de libros y autores.

Gracias al caso señalado es posible apreciar la importancia de contar con insumos y con fuentes para su empleo en el contexto ELE. E, incluso, yendo más allá de estas reflexiones y tomando en cuenta los retos y las ventajas de lo digital, ¿no podrían incluso ser más potentes estas sinergias y el alcance e impacto de sus materiales?³

3 Es importante precisar que las opiniones vertidas en este artículo son responsabilidad de su autor y no fueron presentadas —ni en el evento académico sobre ELE en noviembre de 2019 ni en esta publicación— como una expresión oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú ni del Ministerio de Cultura del Perú.

Figura 1: Portada del libro 25 poetas peruanos. Un panorama de la poesía peruana



4. Conclusiones

En este artículo se ha mostrado que ELE, al incluir a la literatura, representa un potencial para la enseñanza y una alternativa por desarrollar en el programa de libros y autores del Plan de Política cultural del Perú en el Exterior. En ese sentido, el texto literario se convierte en un factor de confluencia de dos ámbitos: ELE y la política cultural exterior.

Asimismo, se ha podido observar que la literatura no es solo un contexto lingüístico, sino que su enfoque es también cultural, por lo que brinda un escenario que hace más completa la experiencia literaria en el **ámbito de ELE**. Es en este espacio donde la riqueza cultural nutre al aprendizaje lingüístico.

Es importante que el diálogo entre la universidad, la diplomacia y los especialistas sea fluido, realista y anticipado, para poder programar recursos y realizar coordinaciones para posibles proyectos que tomen a la literatura como insumo para ELE y que sean parte de la labor de promoción de la cultura peruana en el exterior.

Agradecimientos

Agradezco a la doctora Carmen Saucedo y al comité editorial de las actas del Primer Congreso ELE.

A los poetas y familiares de los poetas que autorizaron la publicación del libro mencionado a modo de ejemplo; en especial, al recordado Enrique Verástegui, fallecido en julio de 2019.

A la Dirección General para Asuntos Culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores y a la Dirección del Libro y la Lectura del Ministerio de Cultura. Agradezco también a los funcionarios de la Embajada del Perú en Rumania en el 2018.

Referencias

- Azurín, C.
(1991) *Bases para una política cultural exterior peruana*. Academia Diplomática del Perú.
- Cardona, A.
(2014) Enseñanza del español como lengua extranjera a través de la literatura. *Diálogos latinoamericanos*, 22, 129-152.
- García Bedoya, C.
(2013) *Política exterior peruana. Teoría y práctica*. Academia Diplomática del Perú y Fundación de la Academia Diplomática.

- González Cobas, J.
(2019) Quijote y fraseología: una propuesta de enseñanza del español. *Didáctica: lengua y literatura*, 31, 191-216.
- Jara Roncati, E.
(1989) *La función diplomática*. CEPAL.
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú (MRE)
(2003) *Plan de Política Cultural del Perú en el Exterior*. Autor.
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú (MRE)
(2009) *Ley de Organización y Funciones*. Autor.
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú (MRE)
(2015) *Plan Estratégico Sectorial Multianual 2015-2021*. Autor.
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú (MRE –Dirección General para Asuntos Culturales)
(2019) *Diplomacia Cultural*. <https://www.facebook.com/DiplomaciaCultural>
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
(26 jul./6 ago.-1982)
Declaración de México sobre políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales, México D.F.
- Peregón, C.
(2014) Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE. *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 4, 53-68.
- Pérez de Cuéllar, J.
(1997) *Manual de Derecho Diplomático*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, F.
(2015) Diplomacia cultural. Qué es y qué no es. *Espacios Públicos*, 18(43), 33-49.

- Salazar, J.
(2017) *A través de los mapas: la cartografía cultural como herramienta de la promoción cultural del Perú en el exterior*. [Tesis para optar por el grado de magíster en Diplomacia y Relaciones Internacionales]. Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuéllar.
- Universidad de Timisoara y Embajada del Perú en Rumania
(2018) *25 poetas peruanos. Un panorama de la poesía peruana*. Edición bilingüe castellano-rumana. Timisoara Diacritic.
- Wieland, H.
(2002) *Manual del Diplomático*. Fondo de Cultura Económica y Academia Diplomática del Perú.

Jesús Franco Salazar Paiva

Diplomático peruano con la categoría de segundo secretario. Es miembro del Gabinete de Asesores del Ministerio de Cultura, en calidad de funcionario enlace del Ministerio de Relaciones Exteriores en ese sector. Es magíster en Diplomacia y Relaciones Internacionales por la Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuéllar (ADP), y magíster en Historia y literato por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente es doctorando del programa de Doctorado de Historia de esa misma casa de estudios. Asimismo, es docente del curso Diplomacia en la Fundación ADP. Ha ejercido la docencia universitaria en la PUCP, la ADP y la Universidad del Pacífico. También ha tenido a su cargo el Taller de Gramática y cursos de Literatura en los programas de intercambio de The Institute for Study Abroad, IFSA, en Lima.

Actividades académicas complementarias para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto de intercambio estudiantil universitario

Carmen Saucedo Segami

Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX)

Pontificia Universidad Católica del Perú

carmen.saucedo@pucp.edu.pe

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3281-4618>

Resumen: un componente importante en los programas de intercambio estudiantil universitario consiste en la adaptación académica de los estudiantes extranjeros que se registran en una universidad local hispanohablante. El manejo adecuado del español en un entorno académico es un factor fundamental en esta adaptación. El presente artículo discute la enseñanza del español a estudiantes de intercambio de una universidad peruana, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para esto, se presentarán y evaluarán tres experiencias complementarias a la enseñanza del español que se aplicaron en el curso de Español Avanzado del Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX PUCP) en los últimos años: un proyecto colaborativo entre estudiantes de la Facultad de Arte y estudiantes de español, una salida de campo al mercado de Magdalena y visitas guiadas al Lugar de la Memoria (LUM).

Palabras clave: español para fines académicos, intercambio estudiantil universitario; proyectos colaborativos, salidas de campo, enseñanza del español



1. Introducción

Al referirse a la experiencia de un estudiante de intercambio estudiantil cuya lengua materna no es la de la universidad de destino, Graciela E. Vázquez (2001) señala que «los conocimientos lingüísticos adecuados constituyen un requisito, pero no una condición suficiente para funcionar en un entorno académico diferente al propio» (p. 337). Existen diversas necesidades que el estudiante de intercambio estudiantil necesita cubrir, entre las que se encuentran usar las convenciones del idioma en registros formales, familiarizarse con las convenciones de la prosa académica, seguir clases y conferencias, escribir en español académico y ganar, en general, ciertas destrezas académicas generales para finalizar con éxito su experiencia universitaria (Gallego, 2003, p. 286). En suma, se requiere manejar un discurso muy específico: el académico, que se define como aquel que usa la comunidad académica (profesores, investigadores, alumnos) en textos orales y escritos en los ámbitos comprensivo y productivo en contextos universitarios (Ferreira Cabrera y Elejalde, 2019, p. 147).

2. Objetivos

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar acerca del impacto de tres actividades complementarias fuera del aula, planificadas en diversos semestres en el curso de Español Avanzado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para conseguir la adaptación del estudiante de intercambio a un nuevo entorno académico. Estas actividades, similares a las que se realizan en otros cursos de esta universidad, son discutidas y evaluadas para identificar sus beneficios y desafíos para el estudiante. A partir de este análisis, se concluye que este tipo de proyectos permiten familiarizar a los extranjeros en las tradiciones académicas propias de la PUCP.

- Presentar tres experiencias de actividades fuera del aula complementarias en el curso HUM223 Español Avanzado implementadas entre los años 2017 y 2019;
- Evaluar cada experiencia, identificar sus beneficios y sus desafíos; y

- Reflexionar sobre el impacto que estas experiencias generan en el aprendizaje del español como lengua extranjera en los estudiantes de intercambio estudiantil de la PUCP.

3. Contenido

En primer lugar, brindaremos el contexto institucional. El Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX) se creó en 2012 en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Su objetivo es atender las necesidades comunicativas y académicas de los estudiantes que visitan nuestra universidad y que no tienen al español como lengua nativa. El Programa pertenece a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (LL.CC.HH.). En línea con los objetivos del *Plan Estratégico Institucional 2018-2022* (PUCP, s.f.), al brindar educación de calidad a estudiantes extranjeros, la universidad apuesta por la internacionalización de sus unidades académicas, gracias a los vínculos establecidos con otras universidades del mundo.

En los últimos años, el PREX ha realizado dos tipos de actividades: ofrece cursos de español durante el semestre a los estudiantes que vienen de intercambio estudiantil que así lo requieran, y prepara cursos de corta duración para universidades del extranjero con las que se tiene algún convenio. En ambos casos, y con excepción del semestre 2020-1, los cursos se dictaron en modalidad presencial. El equipo docente está formado por docentes y predocentes de la especialidad de Lingüística y Literatura de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas; en ocasiones, se ha contado también con la participación de docentes de otras instituciones del Perú para los cursos cortos.

Los dos cursos de español que se dictan durante el semestre — HUM222 Intermediate Spanish y HUM223 Advanced Spanish— ofrecen cuatro créditos académicos a los estudiantes que los aprueben satisfactoriamente. Asimismo, constan de cinco horas a la semana: tres horas de Teoría a cargo de un profesor docente y dos horas de Práctica a cargo de un predocente jefe de prácticas. Ambos siguen los lineamientos de otros cursos regulares de la Facultad de LL.CC.HH.

en cuanto a calendario académico, formas de evaluación y normativa administrativa. Debido a que estos cursos semestrales están dirigidos a estudiantes de intercambio, se ajustan a lo establecido en los convenios firmados entre las universidades; es decir, no tienen un costo económico aparte, sino que se sostienen por medio de una subvención de la PUCP. Debido a la pandemia provocada por la COVID-19 en 2020 y a su impacto en la vida universitaria y administrativa de la PUCP, las actividades del PREX se han detenido por ahora.

El curso que nos ocupa en este artículo, HUM223 Advanced Spanish (en adelante, Español Avanzado), está orientado a desarrollar las habilidades académicas del estudiante extranjero para un mejor desenvolvimiento durante su experiencia universitaria. Se ofrece práctica conversacional y escrita, además de una revisión de temas gramaticales en español para estudiantes que se encuentran en un nivel avanzado del dominio de la lengua. Considerando que, en una experiencia de intercambio estudiantil, la competencia comunicativa es central y que «lo que interesa en el caso del español académico no es tanto la enseñanza de una lengua especializada como ciertas necesidades generales de comunicación en el entorno académico» (Gallego, 2003, p. 284), la clase es una combinación de actividades que desarrollan el desenvolvimiento y la interacción oral, con actividades de repaso de temas gramaticales centrales en este nivel. Los materiales de enseñanza son elaborados por los docentes y los predocentes, y los temas de conversación están mayormente relacionados con la vida en Lima y en el Perú. Según los estándares del CEFR (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), los estudiantes entrantes deben tener un nivel B1 y terminan el curso con un nivel B2. Para ser aceptados en el curso, pasan una prueba de colocación tomada por los docentes del PREX. Cada semestre solemos recibir alrededor de diez o doce estudiantes en el curso. La mayoría de ellos proviene de Europa (Alemania, Francia, Inglaterra, Países Bajos, Polonia, República Checa, etcétera); en segundo lugar, de Asia (Japón y Corea); y unos pocos son de los Estados Unidos de América.

El curso HUM223 Español Avanzado se dicta desde el semestre 2012-2. Durante estos nueve años se han ajustado las actividades de clase a las necesidades del estudiante de intercambio que la PUCP recibe. Al respecto, se identificaron las actividades complementarias que tenía la universidad en algunos cursos regulares y que podían contribuir a la adaptación académica de los estudiantes de intercambio a este entorno. En este trabajo, se presentarán tres experiencias complementarias que se implementaron en el curso HUM223 Español Avanzado en los últimos años.

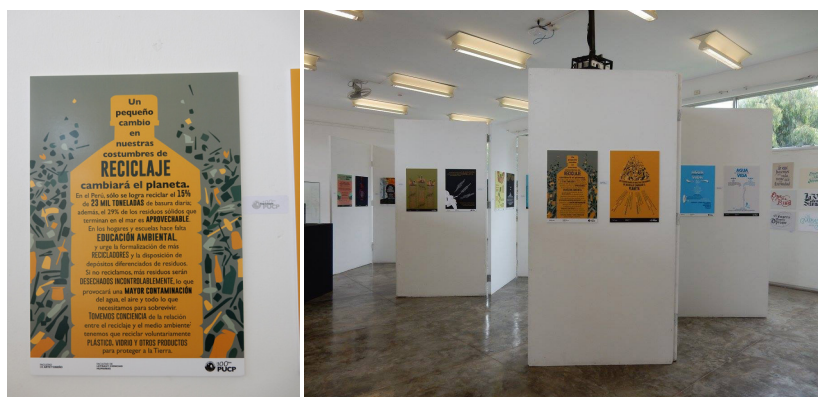
3.1. Proyecto colaborativo con estudiantes de la Facultad de Arte y Diseño Gráfico

Parte de la experiencia de intercambio estudiantil universitario consiste en la interacción que se realiza entre los estudiantes extranjeros y los estudiantes PUCP fuera del aula para realizar trabajos de un curso, lo que requiere no solamente dominar la materia del curso, sino además manejar los registros coloquiales e informales que pudiesen emplear otros estudiantes locales. En la primera mitad del año 2017 contactamos a las profesoras del curso DGR209 Diseño Editorial de la especialidad de Diseño Gráfico en la Facultad de Arte y Diseño para llevar a cabo un proyecto colaborativo conjunto el segundo semestre. La iniciativa surgió a raíz de una presentación que una de las profesoras de Diseño Editorial había realizado en un evento sobre innovación académica.

Como parte de su enfoque de responsabilidad social universitaria, el curso DGR209 Diseño Editorial propuso a sus estudiantes diseñar un afiche que transmitiera algún mensaje de conciencia social. En esta oportunidad, coordinamos con las profesoras del curso para organizar un trabajo colaborativo entre los estudiantes de Diseño y los estudiantes de Español Avanzado. Así, dicho afiche sería un producto compartido: los estudiantes de Español propondrían las frases para los afiches y los estudiantes de Arte harían el diseño. De esa manera, cada curso cumpliría sus objetivos específicos, con la ventaja de propiciar, además, una experiencia de intercambio académico y social entre los estudiantes.

Para la implementación de este proyecto colaborativo, se armó un cronograma: en la cuarta semana de clases, organizamos una reunión de presentación, formación y coordinación de grupos entre los estudiantes de Arte y los de Español. Cada grupo seleccionó el tema del afiche sobre la base de una lista sugerida de temas que incluían el cuidado del agua, el reciclaje, las trabajadoras del hogar, la igualdad de género, el respeto a las mujeres, la salud mental, etcétera. Esta lista se armó a partir de una encuesta realizada entre los estudiantes de Español que indagaba sobre sus temas de interés. En las semanas siguientes, los grupos se reunieron fuera del horario de clase para recoger información bibliográfica sobre el tema escogido, así como para consensuar el mensaje que querían transmitir en el afiche. Para la semana 11 de clases, los alumnos de español entregaron las frases de los afiches. Paralelamente, en el curso de Español Avanzado, tuvimos sesiones dedicadas a revisar y afinar estas frases, las que debían ser concisas y precisas. Finalmente, los estudiantes de Arte entregaron sus afiches tipográficos y, al final del semestre, estos fueron exhibidos al público en general en la Facultad de Arte y Diseño, como se ve en la figura 1. Asimismo, en Español Avanzado, aprovechamos esta experiencia para realizar actividades lingüísticas adicionales, como la creación de composiciones en los exámenes finales que permitieran a los estudiantes evaluar su experiencia.

Figura 1: Ejemplo de un afiche elaborado por los estudiantes y exhibición de los afiches en la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP, semestre 2017-2



Nota. Archivo personal de la autora.

Este proyecto colaborativo trajo varios beneficios para los estudiantes del curso de Español. En primer lugar, se trabajó con preocupaciones sociales reales de los estudiantes y se los incentivó a investigar más sobre aquellos temas, sin perder el nivel académico. Asimismo, el proceso de crear el producto requirió una alta negociación verbal entre los estudiantes extranjeros y peruanos, ya que debían ponerse de acuerdo para el diseño final del afiche. En tercer lugar, los estudiantes de Español se vieron desafiados lingüísticamente a expresar una idea en español con precisión. En cuarto lugar, el proyecto nos dio la satisfacción de ver un producto terminado y exhibido al público en general. Finalmente, esta actividad propició la oportunidad de que los estudiantes generaran lazos sociales fuera del aula y por varios medios (en persona, vía redes sociales).

Por otro lado, el proyecto implicó algunos desafíos que necesitaban algunos ajustes en una siguiente oportunidad. Por ejemplo, sería necesario replantear las pautas de conformación de equipos de trabajo. Mientras que, en algunos casos, los equipos se reunieron constantemente, en otros, la incompatibilidad de horarios fue una dificultad para trabajar. También observamos algunas diferencias respecto a la interacción según cada estudiante: los estudiantes internacionales más extrovertidos o con mayor facilidad para desenvolverse lingüísticamente en español encontraron provechosa esta actividad. Asimismo, habría que evaluar la pertinencia de un trabajo de esta naturaleza para los estudiantes PUCP. Una posibilidad sería organizar proyectos colaborativos con estudiantes PUCP voluntarios. De acuerdo con la diferencia entre el aprendizaje cooperativo frente al aprendizaje colaborativo (Servicio de Innovación Educativa, 2008, p. 4), sería conveniente que el docente diseñe y controle la estructura de las interacciones y los resultados de los alumnos de forma más estructurada que como se hace en el trabajo colaborativo, para asegurar que todos los equipos cumplan con los objetivos. Consideramos que este tipo de proyectos puede ser muy beneficioso para incentivar la interacción entre la comunidad universitaria y los estudiantes de intercambio, lo que contribuirá a la internacionalización deseada.

3.2. Salida de campo al mercado de Magdalena

Para esta experiencia, se aprovechó la posibilidad de contar con especialistas de diversas áreas de las Humanidades en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. En el semestre académico 2018-1 contactamos a un profesor de la especialidad de Geografía y Medio Ambiente, quien nos propuso realizar una visita guiada a un mercado típico de Lima. Entre el mercado de Surquillo número 2 y el mercado de Magdalena, escogimos este último por su cercanía a la universidad. Este mercado —que se extiende a lo largo de varias manzanas— está ubicado en el distrito de Magdalena del Mar, en Lima, Perú. En los últimos años, ha experimentado un alto crecimiento comercial, lo que, a su vez, ha impactado en el aspecto urbano.

La visita guiada a un mercado permite que los estudiantes se familiaricen con un espacio dinámico muy típico de la capital urbana. Es una experiencia relacionada no solo con la cultura o el idioma, sino con los sentidos y la educación alimentaria a partir de los insumos naturales. Además, este destino ofrece una experiencia que permite conocer tanto los productos nacionales, como una parte importante de las actividades económicas de nuestro país, desde la recolección hasta la mesa, así como las interacciones sociales que las acompañan en este entorno. Si bien visitar un mercado es una actividad usual en los cursos de español, en este caso, como explicaremos más adelante, la visita adquiere un nivel académico, al tratarse de una mirada desde la disciplina de la Geografía y por el tratamiento posterior en clase. Los estudiantes de intercambio que viven un semestre o un año en el país no solo tienen curiosidad por la comida y la cultura peruana, sino también por los espacios urbanos de la ciudad y los intercambios sociales que pueden encontrar en estos, curiosidad que suele estar motivada por las distintas carreras que estudian, entre las que resaltan las Ciencias Sociales y Ambientales, y los Estudios Latinoamericanos. Se pretende, entonces, que los estudiantes observen, analicen y planteen lecturas de una realidad altamente estimulante, tanto visual como culturalmente, desde un enfoque académico y con la aplicación de sus propios conocimientos profesionales.

Esta experiencia tuvo tres etapas. La primera fue de preparación y en ella los estudiantes fueron informados sobre el contexto del mercado y los objetivos de la salida de campo. Se les brindó una separata de trabajo en la que había una lista de preguntas dirigidas a observar aspectos específicos durante su recorrido por el espacio. Las preguntas giraban en torno a la distribución espacial del mercado y sus alrededores, a la accesibilidad, a la seguridad, a los servicios públicos, a los productos comercializados, a la higiene, y a la interacción social entre asistentes y vendedores. En la segunda etapa, se produciría propiamente la visita, en la que el profesor especialista actuaría como guía para orientar sus miradas a aquellos aspectos geográficos que queríamos destacar. El recorrido duró aproximadamente dos horas. En una tercera etapa, ya en el salón de clases y durante las sesiones posteriores, se plantearían diversas actividades de clase en las que los estudiantes desarrollarían las cuatro destrezas lingüísticas a partir de la experiencia vivida. Estas actividades estaban estrechamente vinculadas con temas gramaticales ya revisados en el curso, como las formas del pasado para descripciones y narraciones, y el uso del subjuntivo para expresar opiniones y sugerencias. Los productos de los estudiantes se extendieron, inclusive, hasta las evaluaciones finales del curso: la pregunta de composición del examen final escrito consistió en redactar una carta a un conocido en la que se describía la experiencia, lo que se les había explicado y en la que se proponían soluciones a los problemas que observaron en el lugar.

Debido a algunos imprevistos, el profesor de Geografía no llegó a ser el guía de esta salida, lo que afectó el alcance y la efectividad de la experiencia. Sin embargo, la salida de campo cumplió, en líneas generales, con los objetivos planteados originalmente. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar un diagnóstico a partir de información académica y de la observación directa del fenómeno, y pudieron plantear sus opiniones y propuestas lingüísticamente. Asimismo, fue posible conocer apreciaciones personales a partir de la comparación que realizaban entre los mercados de sus ciudades de origen y los mercados limeños. Los estudiantes apreciaron la amplia variedad de productos alimenticios y su bajo costo; por otro lado, y en comparación con sus lugares de origen, les llamó la atención lo que consideraron falta de higiene en los productos naturales, así como la

ausencia de una adecuada forma de conservación de estos productos. En una siguiente oportunidad, sería necesario focalizar la atención en algunos pocos temas geográficos para desarrollarlos con mayor amplitud.

Figura 2: Salida de campo de la clase de Español Avanzado al mercado de Magdalena, semestre 2018-1



Nota. Archivo personal de Claudia Vásquez-Caicedo, asistente de docencia del curso.

3.3. Visitas guiadas al Lugar de la Memoria

En los semestres 2018-2 y 2019-1 se apostó por realizar visitas guiadas al Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM), ubicado en el distrito de Miraflores. En su página web, el LUM se presenta como un «un espacio del Ministerio de Cultura que ofrece actividades culturales, de aprendizaje, investigación y conmemoración para dialogar en torno a temas de derechos humanos, enfocándose en el periodo de violencia 1980-2000 en el Perú, iniciado por los grupos terroristas». El LUM ofrece una serie de visitas guiadas gratuitas para grupos de instituciones educativas, en las cuales se muestra la exposición permanente bajo diversos ejes temáticos: puede tratarse de una visita general, una visita con enfoque intercultural, una visita con enfoque de equidad de género y una visita con enfoque en la democracia y ciudadanía. Las visitas tienen una duración de dos horas aproximadamente y el guía continuamente invita a los participantes a reflexionar y dialogar sobre lo que se está mostrando.

Por sus características y los servicios que brinda, este espacio cumple con varios aspectos que se desean potenciar en el curso de Español Avanzado: se practican formas gramaticales de nivel B2, tanto en el aspecto oral como en el escrito; hay un acercamiento a una parte compleja de la historia peruana que permite, por un lado, desarrollar destrezas académicas para expresar opiniones, juicios y razonamientos, y, por otro lado, brinda a los estudiantes de intercambio una mirada más abarcadora y reflexiva de la realidad peruana. Asimismo, los ejes temáticos de las visitas suelen concitar gran interés en los estudiantes de intercambio que recibimos. Finalmente, esta salida de campo al LUM casi siempre toma solo una tarde gracias a su cercanía geográfica con el campus PUCP; además, la coordinación con el personal del lugar es muy sencilla.

En las dos ocasiones que se organizó esta salida de campo, se la programó para realizarse hacia las últimas semanas de clase, cuando ya habíamos repasado principalmente las formas del pasado en modo indicativo, las expresiones de probabilidad con futuro y condicional, el modo subjuntivo y las oraciones condicionales. La semana en que se realizaba la visita se estudiaba el discurso indirecto. Con esta preparación gramatical, una vez hecha la visita, los estudiantes se encontraban en la capacidad de narrar la experiencia, describir los acontecimientos durante la visita, reportar en discurso indirecto lo que el guía les había explicado, y expresar sus opiniones y recomendaciones con ayuda del modo subjuntivo. Asimismo, desde las primeras semanas de clase, en las sesiones de conversación, se habían visto diversos temas relacionados con la vida urbana limeña, como el machismo, el acoso callejero, la inseguridad ciudadana, etcétera. Los estudiantes ya habían sido expuestos a una serie de problemáticas de su entorno y podían relacionar lo escuchado y aprendido en la visita al LUM con algunos temas económicos, políticos y sociales de la sociedad peruana.

Se observan varios beneficios en estas visitas guiadas. En primer lugar, se emplean las cuatro destrezas lingüísticas, las receptivas (lectura y comprensión oral) y las productivas (escritura y producción oral), gracias a una variedad de estímulos. En las sesiones de preparación, los estudiantes recogían información de diversas

fuentes sobre el contexto de violencia política del Perú de los años ochenta, la procesaban y discutían en clase. Durante la visita, en el discurso del guía se empleaban diversas formas gramaticales vistas en el nivel avanzado que los estudiantes podían ya reconocer en ese momento del semestre. Además del intercambio lingüístico que se establecía por medio de las preguntas al guía, el complemento audiovisual de la exhibición permanente era un incentivo importante para comprender el fenómeno. En las actividades de clase posteriores a la visita, los estudiantes tenían la oportunidad de producir, tanto oralmente como por escrito, sus impresiones sobre la experiencia. En la retroalimentación que se realiza sobre el curso, varios estudiantes manifestaron haber aprendido significativamente a partir de esta salida. Un segundo beneficio consiste en conectar la experiencia vivencial del estudiante durante su intercambio estudiantil con el entorno que lo rodea cotidianamente, lo que produce una mirada más crítica y reflexiva en su experiencia¹.

Un aspecto fundamental para el éxito de estas salidas es el nivel de español que el estudiante debe tener en este momento del curso. El discurso oral del guía del LUM es el que se brinda a todo el que visita este espacio. Se espera que los estudiantes de intercambio, hacia las últimas semanas de clase, habiendo pasado más de dos meses con familias peruanas e interactuado en los demás cursos de la universidad, se encuentren en la capacidad de asumir este reto comunicativo.

1 Hubo estudiantes que, durante la visita guiada, pedían quedarnos un poco más de tiempo en el LUM para mirar nuevamente algunos aspectos que les interesaron más. También, hubo estudiantes que, días después, solicitaban bibliografía o información complementaria sobre la época, para conocer más sobre el tema.

Figura 3: Salida de campo de la clase de Español Avanzado al Lugar de la Memoria, semestres 2018-2 y 2019-1



Nota. Archivo personal de la autora.

4. Conclusiones

El español para fines académicos (EFA) es una rama del español para fines específicos que ha ganado gran interés en las últimas décadas dentro de los estudios de la enseñanza del español debido a la movilidad estudiantil y la internacionalización de las universidades. Vázquez (2004) lo define como

una disciplina que investiga las características de los géneros académicos —en un amplio sentido de la palabra— con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios. (p. 1130)

Varias de las actividades realizadas en el curso de Español Avanzado —tanto dentro como fuera del aula— apuntan a facilitar al estudiante una adaptación o familiarización a la lengua que debe usar para aprender contenido y transmitir su conocimiento en esta universidad. En esta ocasión, nos hemos concentrado en las actividades complementarias que se realizan fuera del aula.

Las tres experiencias complementarias trabajadas en el curso HUM223 Español Avanzado en estos últimos años han permitido aprovechar los diversos recursos académicos y las ventajas que ofrece el entorno universitario de la PUCP: por un lado, hay diversas carreras profesionales en la universidad que permiten la interacción entre estudiantes de intercambio y estudiantes peruanos; por otro lado, se cuenta con profesores expertos en sus disciplinas que proveen el complemento académico y profesional en las actividades realizadas. Estos recursos, articulados cuidadosamente con el diseño del curso de Español y sus objetivos, permiten que el estudiante de intercambio tenga una experiencia no solo académicamente relevante sino también memorable².

La adaptación cultural del estudiante de intercambio es crucial en cualquier evento, transacción o conversación que se realice, y requiere no solo el dominio lingüístico que se adquiere en un salón de clases de español. Desconocer el entorno cultural puede generar malentendidos (Méndez y Gil de Moral, 2019, p. 15). Al respecto, tenemos pensados algunos proyectos a futuro. La universidad cuenta con diversas agrupaciones estudiantiles e institucionales que, con las coordinaciones respectivas, pueden generar beneficios no solo a los estudiantes de intercambio sino también a los estudiantes PUCP. Por ejemplo, la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) es la unidad encargada de planificar y realizar iniciativas de responsabilidad social universitaria. Su objetivo principal es «identificar y generar las condiciones para que estudiantes, docentes y personal administrativo cuenten con el apoyo necesario para integrar formación, investigación y acción en el diseño y ejecución de iniciativas y proyectos socialmente pertinentes» (DARS, s.f.). Los proyectos de la DARS se enfocan en la comunidad, lo que supone una oportunidad para que los estudiantes reciban una formación integral. Consideramos que la participación de los estudiantes de intercambio en alguno de estos proyectos podría

2 Las encuestas de fin de semestre que el PREX realiza en todos sus cursos resaltan estas ventajas: estudiar el idioma y el contexto social, político y económico del Perú; conocer y ahondar en aspectos de la historia peruana que no necesariamente se desarrollan en cursos más generales de cultura; y tener la oportunidad de practicar con el idioma fuera del aula en actividades estructuradas.

beneficiar no solo a la comunidad, sino también a los participantes PUCP, ya que muchos de estos estudiantes suelen aportar puntos de vista distintos y enriquecedores. En un entorno real, en la interacción con sus pares y en la reflexión posterior en el aula, los estudiantes extranjeros adquieren un conocimiento no solo lingüístico sino también vivencial y, ciertamente, cultural.

Referencias

Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú (DARS)

(s.f.). *Quiénes somos*. <https://dars.pucp.edu.pe/quienes-somos/que-es-la-dars/>

Ferreira Cabrera, A. y Elejalde, J.

(2019) Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de español como lengua extranjera para fines académicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13(27), 145-165.

Gallego, J.L.

(2003) Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* (pp. 274-287). Murcia, 2-5 de octubre de 2002.

Méndez, M. y Gil de Moral, A.

(2019) Introducción a la enseñanza de español con fines específicos. En *Enseñanza del español con fines específicos: El caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica* (pp. 14-33). Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro de Publicaciones, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Pontificia Universidad Católica del Perú.

(s.f.) *Plan Estratégico Institucional 2018–2022.* <https://www.pucp.edu.pe/documento/plan-estrategico-institucional-2018-2022/>

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.

(2008) *Aprendizaje Cooperativo: Guías rápidas sobre nuevas metodologías.* <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/10/Guia-completa-de-Aprendizaje-cooperativo.pdf>

Vázquez, G.

(2001) El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 1, 337-348.

Vázquez, G.

(2004) La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera* (pp. 1129-1147). SGEL.

Carmen Saucedo Segami

Es doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad de Brown. Es coordinadora del Programa de Español para Estudiantes Extranjeros (PREX) de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el que también realiza actividades de gestión académica y coordina las áreas de Planeamiento e Internacionalización. Tiene experiencia docente en cursos panorámicos de literatura hispanoamericana, cursos especializados en narrativa hispanoamericana contemporánea, enseñanza del español como lengua extranjera y redacción académica.

El desarrollo de las competencias comunicativas en español en estudiantes extranjeros de instituciones de Educación Básica Regular del Perú

María de los Ángeles Sánchez Trujillo
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú
msanchezt@pucp.edu.pe
ORCID ID: 0000-0002 5228-4688

Resumen: este trabajo es parte de una investigación realizada en 2015 en tres instituciones educativas privadas de Lima, cuyo alumnado estuvo conformado por estudiantes extranjeros no hispanohablantes que residían en el Perú por un periodo menor a un año. Con la finalidad de atender sus necesidades comunicativas, en estos centros se impartieron cursos de español adicionales a las asignaturas regulares. El objetivo de este estudio fue describir el proceso formal de aprendizaje del español como segunda lengua en estudiantes no hispanohablantes que estaban asistiendo a estos cursos. Para el trabajo de campo, se aplicó una guía de entrevista a los estudiantes en la primera y en la última semana de clases. Asimismo, se efectuaron observaciones de clase para reconocer la calidad de su participación en el dominio de la lengua. Luego del análisis de la información, se evidenció un patrón común en las tres instituciones: la mayoría de los estudiantes no alcanzó competencias comunicativas que les permitieran interactuar efectivamente con su entorno. Además, se mostró una nula competencia pragmática y sociolingüística. De



igual manera, se notó, en la mayoría de los alumnos, una limitada participación durante las sesiones de clase, no solo debido a factores motivacionales, sino porque tales espacios no obedecían a un enfoque propiamente comunicativo y, más bien, estaban orientados al aprendizaje tradicional de la gramática. Entonces, los resultados evidenciados en los estudiantes podrían reflejar la poca ayuda del curso de español para su desempeño social en el entorno hispanohablante en el que debían desenvolverse.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas, enseñanza de una segunda lengua, enseñanza de idiomas, método de enseñanza

1. Introducción

Este artículo es parte de la tesis doctoral realizada por la investigadora en 2015. El estudio se efectuó a partir de la situación problemática evidenciada en estudiantes extranjeros que radican en el Perú por un tiempo mayor de un año, por lo cual deben adaptarse al nuevo entorno con el que interactúan. Por tal motivo, los directivos de algunas instituciones de Educación Básica Regular han planteado ciertas disposiciones institucionales orientadas a brindar clases personalizadas de español a estos estudiantes extranjeros no hispanohablantes con el fin de aminorar posibles situaciones de choque cultural, además de limitaciones en la comunicación que establezcan con sus pares cuya lengua materna es el español.

La relevancia de este trabajo se debe, principalmente, a las pocas investigaciones realizadas acerca de la manera como se está llevando a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje del español como L2 en estudiantes extranjeros no hispanohablantes desde una perspectiva global. En efecto, específicamente en el contexto peruano, la mayoría

de las investigaciones relacionadas con este tema se refieren a la enseñanza del castellano a hablantes de lenguas nativas, pero no a aprendientes que provienen de otros países y que están incluidos en un contexto de inmersión lingüística. A partir de los hallazgos, los directivos de las instituciones educativas con alumnado con tales características podrán establecer disposiciones orientadas a mejorar este proceso. De igual modo, los resultados contribuirán teóricamente a futuras investigaciones asociadas con la influencia del entorno escolar en el aprendizaje de los estudiantes.

2. Objetivos

El objetivo general del presente trabajo fue describir el proceso formal de aprendizaje del español como segunda lengua en estudiantes no hispanohablantes de cursos de español. A partir de este, se propusieron dos objetivos específicos:

- Se buscó describir los factores principales que estuviesen vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera que se realiza en tres instituciones escolares privadas de Lima, sobre la base de tres perspectivas: sociolingüística, pragmática e intercultural. Cabe señalar que, entre tales factores, se consideraron cuatro principales: las características personales y profesionales, así como las percepciones de los docentes acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera; la metodología aplicada por tales docentes; las características personales de los estudiantes y sus percepciones sobre el español y el contexto de aprendizaje que los rodeaba; y las disposiciones institucionales en relación con este tipo de enseñanza.
- El estudio se orientó a identificar las competencias comunicativas logradas por los estudiantes no hispanohablantes a partir del reconocimiento de sus destrezas lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales.

3. Contenido

3.1. Bases teóricas

La adquisición de una segunda lengua incluye una serie de competencias comunicativas, en las que se incluyen la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la intercultural. En primer lugar, la competencia lingüística alude al conjunto de saberes léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas que permiten comprender el sistema de reglas de un idioma (Instituto Cervantes, 2002). En segundo lugar, la competencia sociolingüística puede ser entendida 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» (Moreno, 2007, p. 62). En tercer lugar, la competencia pragmática se refiere a la capacidad de estructurar un mensaje a partir de esquemas de interacción y de transacción que caracterizan un grupo social en particular (García, 2005). Finalmente, la competencia intercultural es la «habilidad de interactuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas» (Coscarelli, 2015, p. 206). Al respecto, Heras (2017) afirma que la enseñanza del español como segunda lengua debe estar basada en la construcción de actitudes y valores que permitan el logro de una competencia intercultural, de tal modo que los aprendientes entiendan las distintas formas de reaccionar y actuar ante los estímulos de su entorno. Ello concuerda con los hallazgos de Lorenzo-Zamorano (2007), y Usma y Moya (2017), quienes enfatizan en la importancia de proponer actividades de naturaleza intercultural para aminorar el choque cultural que los estudiantes de diversos orígenes podrían enfrentar al arribar a un nuevo entorno, distinto del suyo. Incluso, Rey (2016) resalta la necesidad, desde un contexto formal de enseñanza, de plantear actividades en las que los estudiantes deban analizar los prejuicios y concepciones diversas acerca de tradiciones y hábitos de distintas culturas, entre las que se incluyan aquellos aspectos que mejor representen el entorno en el que están insertos. De esta forma, ellos podrán comprender la existencia de diferentes puntos de vista y comportamientos acerca de temas diversos, sin interiorizar la idea de que uno es mejor que el otro.

Ahora bien, tal concepción está asociada con el desarrollo de competencias comunicativas que permitan al aprendiente establecer interacciones efectivas con su entorno. Cabe señalar que este último es considerado también como una variable influyente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Al respecto, Williams y Burden (1999) señalan que el entorno del estudiante le permitirá reforzar los conocimientos lingüísticos que aprenda mediante el sistema educativo formal. Por tanto, es posible afirmar la importancia de un entorno adecuado para poner en práctica las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas que requiere con la finalidad de comunicarse adecuadamente con los demás.

En relación con el contexto, Peregoy y Boyle (2005), así como Alarcón-Negy y Negy (2006) señalan que este puede ser un factor que influye en la motivación del aprendiente en la medida en que, a partir de los estímulos que recibe, sean estos positivos o negativos, construye una valoración específica respecto de la lengua meta, lo que, a su vez, influye en su disposición de adquirir dicha lengua. Respecto a este punto, es preciso señalar que el componente afectivo es sumamente importante en el aprendizaje de una segunda lengua. Si el estudiante no valora adecuadamente la lengua meta, no se siente cómodo en el entorno en el que la está aprendiendo o se muestra reacio en establecer interacciones con sus pares, difícilmente podrá desarrollar las competencias comunicativas que requiere para comprender y expresar mensajes efectivamente (Muñoz, 2003; Djandue, 2012; Ayora, 2017). Por otro lado, es preciso mencionar que la clase de una segunda lengua no es un espacio neutral; más bien, es un lugar en donde convergen distintas ideologías y puntos de vista acerca de diversos temas en particular (Lacorte, 2013, p. 126). Por tanto, el rol docente cobra especial relevancia para atender estas diferencias e incluirlas como parte de las actividades de aprendizaje que fomenta en sus estudiantes.

En relación con el docente, es preciso señalar algunos aspectos centrales. Pastor (2016) resalta la necesidad de que evidencie no solo una formación inicial para la enseñanza de la lengua meta, sino también una formación especializada, orientada a aplicar metodologías específicas a estudiantes de diversos orígenes

socioculturales. Asimismo, entre las competencias que debería poseer, además de su dominio de la lengua, se incluyen las interculturales, las metodológicas y las relacionadas con el logro de interacciones efectivas con sus estudiantes. Al respecto, Oliva y Núñez (2016) defienden la importancia de la relación que el docente de una segunda lengua establezca con los aprendientes. Así, las características del profesor y las percepciones que los alumnos manifiesten respecto a su trato y metodología de enseñanza representan una variable facilitadora u obstaculizadora del proceso de adquisición de una segunda lengua.

En cuanto a las disposiciones institucionales, Manchón (2001) afirma la necesidad de establecer un currículo flexible, debido a la heterogeneidad de los estudiantes, rasgo fundamental en toda clase de español como segunda lengua. Igualmente, es preciso establecer un número mínimo de horas semanales en las que la enseñanza formal deba impartirse, lo que, a su vez, debe estar relacionado con el diseño de una serie de actividades extraescolares, destinadas al logro de interacciones efectivas en la lengua meta. Adicionalmente, Ayora (2017) resalta la necesidad de organizar adecuadamente a los estudiantes a partir de un diagnóstico de necesidades lingüísticas y sociolingüísticas (p. 46). Igualmente, el tiempo en el que se realicen estas clases dependerá de su nivel de dominio de la lengua y del progreso que vayan evidenciando. Ahora bien, como señalan Santos Rego, Priegue y Crespo (2017), todo esto no necesariamente se produce en contextos de enseñanza escolar. En efecto, es común que se generen agrupamientos temporales y medidas transitorias que no obedecen a políticas de atención a los estudiantes inmigrantes, claramente establecidas en la institución.

En cuanto a la metodología de enseñanza aplicada para la enseñanza de una segunda lengua, sobre la base del enfoque comunicativo, se busca el desarrollo de habilidades comunicativas a partir del uso de la lengua meta en situaciones específicas de interacción (Wright, 1987). En tal sentido, se busca generar necesidades lingüísticas y socioculturales en los aprendientes con el fin de que «se sientan forzados» a utilizar

la segunda lengua. Asimismo, resulta importante el uso de materiales auténticos, tales como películas, anuncios, periódicos, programas de televisión, entre otros. Todos ellos posibilitarán que los estudiantes establezcan un contacto directo con muestras reales de habla, lo que les ayudará a adquirir no solo competencias lingüísticas, sino también pragmáticas, sociolingüísticas e, incluso, interculturales (Richards y Rodgers, 2003). Adicionalmente, es necesario aprovechar situaciones cotidianas de los estudiantes para que practiquen el idioma (Ferreira, 2016, p. 185). Esto permitirá también el incremento de la motivación en los aprendientes, quienes se sentirán más involucrados en su aprendizaje al poner en práctica lo aprendido en interacciones reales, basadas en una necesidad comunicativa verdadera (Agudelo, 2011).

3.2. Diseño de investigación

Esta contribución se basa en un estudio de caso múltiple de naturaleza mixta, en el cual se han aplicado los enfoques cuantitativo y cualitativo, con una predominancia en este último. La muestra estuvo conformada por tres instituciones educativas (denominadas A, B y C): dos de ellas ubicadas en La Molina (A y C) y una, en Santiago de Surco (B). Los estudiantes con los que se desarrolló la investigación cursaban entre quinto grado de primaria y quinto año de secundaria, y poseían un nivel de dominio del español básico. Además, al inicio del estudio, todos ellos se encontraban radicando en el Perú por un periodo mínimo de cinco meses. En la institución A, los informantes fueron siete estudiantes, un docente de español, una coordinadora de área y una directora institucional; en la institución B, diez estudiantes, un docente de español y una directora institucional; y, en la institución C, diez estudiantes, tres tutores de aula y una directora institucional.

En cuanto a las instituciones, es preciso mencionar que la lengua oficial en todos los casos era distinta del español (inglés o francés), lo que influyó en la percepción acerca de la importancia atribuida al español en la institución. Asimismo, la plana docente estuvo constituida mayormente por profesores cuya lengua materna no era el español. Por otro lado, cabe señalar que dos de las instituciones educativas (la A y la B) basaron su plan curricular en el plan de estudios internacional correspondiente al Bachillerato Internacional. Por su parte, el centro

educativo C se basaba en el Accelerated Christian Education, también de naturaleza internacional, pero dirigido a comunidades educativas cristianas.

Para recolectar la información, se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a docentes, directivos y estudiantes. A estos últimos también se les aplicó un cuestionario de preguntas cerradas para recolectar más información y triangular los hallazgos. Además, se realizaron observaciones de sesiones de clase de manera periódica durante aproximadamente cinco meses, en las cuales se aplicaron guías de observación de clase y un cuaderno de campo. Asimismo, se utilizó una guía de análisis documental del material empleado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, luego de ocho meses en los que los estudiantes recibieron clases de español en sus respectivos centros educativos, se les aplicó una guía de observación participante a la totalidad de estudiantes involucrados en la cual se les plantearon situaciones comunicativas que ellos debían resolver (como emitir su opinión acerca de un caso propuesto o realizar un reclamo).

3.3. Resultados

En cuanto a la relación docente-alumno, aunque las interacciones con los alumnos extranjeros fueron, por lo general, cordiales, se evidenciaron casos específicos de percepciones negativas por parte de algunos de los profesores hacia ciertos grupos de estudiantes. Tales percepciones, además, intervinieron en la relación que solían mantener con ellos, lo que, a su vez, influía en el clima de clase y en su motivación. Tal es el caso de una de las docentes de la institución educativa B que manifestó, en una de las entrevistas, que las alumnas mujeres suelen ser «más inquietas». Otro caso fue el de una profesora de la institución A, quien manifestó que los estudiantes de grados superiores suelen ser «más malcriados». En las observaciones de clase realizadas, se evidenció un trato distinto hacia el grupo calificado como «inquieto» o «malcriado». En ambos casos, la docente a cargo solía levantar más la voz o demostrar más impaciencia ante las preguntas o intervenciones de los estudiantes involucrados. Esto resulta preocupante, debido a la importancia de la interacción docente-estudiante para el logro de cualquier tipo de aprendizaje (Oliva y Núñez, 2016). Adicionalmente,

se indagó sobre la formación docente y solo una de las docentes (de la institución A) estaba especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera. Los demás docentes eran especialistas en la enseñanza del español como lengua materna (instituciones A y B) o en inglés (institución C). Esto resulta preocupante, pues, como señala Pastor (2016), la formación inicial y especializada de los docentes a cargo de esta labor es necesaria para efectuar con éxito las clases de español dirigidas a alumnos pertenecientes a diferentes culturas.

Otro aspecto importante que se evidenció fue la contradicción entre las creencias de los docentes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y su práctica real en el aula de clases a partir de las observaciones realizadas. De esta forma, aunque todos los docentes entrevistados manifestaron aplicar el enfoque comunicativo en sus clases, ello no se evidenció en las instituciones educativas. Más bien, aquellos desarrollaron una metodología tradicional, como se explicará posteriormente.

Respecto a las características y percepciones de los estudiantes, aunque se evidenció un alto interés por parte de la familia y de los mismos alumnos en lograr el aprendizaje del español, la motivación era principalmente instrumental en las instituciones A y B, mientras que, en la institución C, integradora. Vinculado a ello, los alumnos de la institución C demostraron actitudes más orientadas a la adquisición de habilidades interculturales, posiblemente, por su orientación evangélica y de convivencia armoniosa con los demás. Ahora bien, como afirman Muñoz (2003) y Djandue (2012), la motivación intrínseca, ligada con el componente afectivo de todo proceso de aprendizaje, es necesaria para la adquisición adecuada de una lengua extranjera. En tal sentido, no basta con una motivación extrínseca para mantener un involucramiento efectivo vinculado con el aprendizaje de una segunda lengua.

Por otra parte, la habilidad gramatical fue percibida como la más difícil en las instituciones A y C, las cuales se caracterizaron precisamente por incentivar un aprendizaje memorístico y tradicional de la gramática. Por otro lado, en cuanto a sus percepciones acerca

de sus propias habilidades comunicativas, la mayoría de estudiantes evidenció, como mayor fortaleza, la comprensión, mientras que la debilidad principal fue la de expresión oral o producción escrita. Ello puede deberse, precisamente, a la poca cantidad de actividades orientadas a que los estudiantes desarrollen sus habilidades orales o a la carencia casi absoluta de ejercicios de redacción.

En cuanto al aspecto intercultural, algunos expresaron su incomodidad respecto al trato horizontal entre docente-alumno (franceses y coreanos), lo cual evidenció diferencias socioculturales entre los estudiantes. Asimismo, la mayoría manifestó la imposibilidad de interactuar con su nuevo entorno, debido a la falta de afinidad de ciertos hábitos o pensamientos, lo que demuestra que no pueden «desnativizarse» de su lengua y cultura. Incluso, algunos manifestaron haber sido rechazados por sus compañeros de clase, debido a las diferencias en el tipo de música que escuchaban o en el deporte que practicaban, lo cual influyó en su falta de interés en establecer interacciones frecuentes con sus pares hispanohablantes. A pesar de ello, se evidenció una relación cordial con sus pares, aunque prácticamente todos los estudiantes que conformaron la muestra de estudio han sufrido de «choque cultural», debido a la diferencia cultural percibida por ellos. Tal situación podría haberse evitado a partir de la inclusión de actividades orientadas a la formación de la competencia intercultural en todos los estudiantes (Lorenzo-Zamorano, 2007; Coscarelli, 2015; Usma y Moya, 2017; Heras, 2017).

En relación con las características del contexto de enseñanza-aprendizaje, se comprobó que las disposiciones institucionales no eran nada favorables para el desarrollo de las sesiones de español como lengua extranjera. Ello se evidenció en la falta de aulas específicamente orientadas a estas sesiones, la falta de docentes capacitados para realizar esta labor de enseñanza (como ya se indicó con anterioridad), la falta de un criterio de agrupación adecuado de los estudiantes que recibían este apoyo, la carencia de recursos empleados en las clases específicamente orientados para la enseñanza del español como lengua extranjera, la falta de un plan de estudios de español como lengua extranjera, la carencia de actividades que promuevan

la formación de una competencia intercultural, entre otros. Aparte de lo anterior, cabe resaltar la poca duración de las clases de español que los alumnos recibían semanalmente (por lo general, entre 1 y 2 horas), especialmente en las instituciones educativas A y B. En el caso del centro educativo C, la metodología institucional se relaciona con el ritmo de aprendizaje de cada alumno, por lo cual cada estudiante decide en qué momento avanzar su material de estudio (que consta de un cuadernillo en el cual debían leer autónomamente teoría y resolver ejercicios). Ello también resultó problemático en la medida en que el docente a cargo de la sección debía atender a todos sus estudiantes, quienes se encontraban realizando diferentes materiales y asignaturas, por lo cual, muchas veces, no podía absolver las consultas de todos sus alumnos. En particular, los estudiantes extranjeros no hispanohablantes solían recibir poco apoyo en el avance del material que debían desarrollar, el cual, además, no estaba diseñado para el aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera, sino como primera lengua. Tal situación problemática en la gestión institucional concuerda con los hallazgos de Santos Rego, Priegue y Crespo (2017), quienes enfatizan en las limitaciones de las políticas de atención a estudiantes no hispanohablantes en centros de educación básica regular.

Adicionalmente, en dos de las instituciones en las que se efectuó el trabajo de campo (A y B), se evidenció que el tiempo en que cada estudiante asistía al curso de español dependía estrictamente de factores distintos de los logros demostrados por ellos, tales como la disponibilidad de docentes, los horarios de clase, la cantidad de alumnos nuevos no hispanohablantes, entre otros. Es posible afirmar, entonces, que las condiciones ambientales en las que los estudiantes se encontraban aprendiendo el idioma no eran las más adecuadas, lo cual pudo dificultar su proceso de adquisición de la lengua (Williams y Burden, 1999; Manchón, 2001; Peregoy y Boyle, 2005; Alarcón-Negy y Negy, 2006; Djandue, 2012). En relación con lo anterior, el 50% de la totalidad de los estudiantes entrevistados de las tres instituciones mostró su incomodidad frente a este tipo de situaciones que manifestaban la poca importancia que se otorgaba al idioma español en la institución en donde se encontraban estudiando.

Respecto a la metodología de enseñanza aplicada en las tres instituciones educativas, es posible afirmar que esta era intuitiva y circunstancial, con bastante énfasis en el método tradicional de enseñanza de la gramática y el vocabulario, y con poca importancia en el desarrollo de habilidades comunicativas. Asimismo, los recursos empleados fueron principalmente la pizarra, los libros de texto, algunas imágenes y el cuaderno de los estudiantes. Cabe señalar que no se utilizó material auténtico, como sugieren los especialistas de enseñanza de español como lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2003; Agudelo, 2011), pese a que se podrían haber aprovechado los distintos recursos presentes en el contexto en el que actualmente habitan los estudiantes (avisos publicitarios, carteles, noticias periodísticas, canciones, programas de televisión, entre otros). Por otra parte, la evaluación era prácticamente inexistente. En tal sentido, no hubo un seguimiento adecuado de los progresos realizados por los estudiantes, pues no se solía aplicar evaluaciones iniciales o de diagnóstico en dos de las instituciones estudiadas (A y B), lo cual imposibilitaba el planteamiento de estrategias didácticas pertinentes y adecuadas a las necesidades de los estudiantes (Ayora, 2017). Por su parte, en la institución C sí se realizaba una evaluación inicial, orientada a identificar el tipo de material que emplearían los estudiantes; no obstante, como ya se mencionó, dicho material incluía exclusivamente ejercicios de naturaleza gramatical y, en menor medida, léxico, lo que no permitía el desarrollo de habilidades comunicativas. En suma, las metodologías aplicadas en las tres instituciones educativas no incentivaron el desarrollo de actividades interactivas y significativas en los estudiantes, lo cual pudo haber perjudicado su aprendizaje del español (Richards y Rodgers, 2003; Ferreira, 2016).

Finalmente, en cuanto a las competencias logradas por los estudiantes, la competencia lingüística se restringía al dominio de algunas estructuras gramaticales y a un vocabulario insuficiente, lo cual no bastaba para el logro de los objetivos de las situaciones comunicativas que se les planteaban. Por otro lado, las competencias pragmática y sociolingüística fueron prácticamente nulas; no se evidenció la aplicación de destrezas vinculadas con estas áreas en las situaciones comunicativas que se les plantearon a los estudiantes. En relación con la competencia intercultural, la mayoría de saberes,

referentes y percepciones culturales se basaban en las experiencias de los estudiantes. En tal sentido, no se comprobó el desarrollo de habilidades y actitudes que permitieran comprender otras culturas y empatizar con ellas, sino solo la adquisición de conocimientos acerca de la comida, la geografía y ciertas tradiciones propias del Perú. Tales resultados coinciden con la falta de promoción de actividades orientadas a incentivar la competencia intercultural, lo cual se reflejaría en situaciones o eventos destinados a la interacción de las distintas culturas existentes en la institución educativa, como sugieren Lorenzo-Zamorano (2007), Rey (2016), y Usma y Moya (2017).

4. Conclusiones

Las percepciones de los docentes acerca de sus estudiantes influyeron en su comportamiento hacia ellos, lo cual solía generar un inadecuado clima de clase.

Si bien los docentes evidenciaron conocer teóricamente cómo debe enseñarse una lengua extranjera, específicamente el español desde el enfoque comunicativo, en la práctica no se corroboró tal aplicación.

La metodología de enseñanza del español como lengua extranjera estuvo principalmente orientada al aprendizaje tradicional de la gramática y del vocabulario, en detrimento del desarrollo de habilidades comunicativas. Esto se reflejó en la carencia de habilidades pragmáticas y sociolingüísticas entre los estudiantes que formaron parte del estudio, además de un insuficiente desarrollo de su competencia lingüística.

Aunque los estudiantes evidenciaron interés en aprender el español como lengua extranjera, ciertos factores vinculados con la carencia de disposiciones institucionales claras al respecto o con la falta de integración con sus compañeros de clase influyeron negativamente en la búsqueda de situaciones de interacción.

El choque cultural y las diferencias culturales, aunadas a una falta de metodología sistemática para desarrollar la competencia intercultural

en la totalidad del alumnado, dificultaron el proceso de adquisición del español como lengua extranjera.

Referencias

Agudelo, S. P.

(2011) *Los métodos de enseñanza en ELE: el método comunicativo revisado* [Tesis de maestría, Universidad de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.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(1), 4-15.

Ayora, M.

(2017) La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, 25, 31-49. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3667/3759>

Coscarelli, A.

(2015) ¿Lo beso o no lo beso? Reflexiones acerca de la competencia intercultural de estudiantes extranjeros. *Signos Universitarios*, 51, 203-216. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3357>

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. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:be44f257-ee78-4043-8f20-7c0542299c16/2012-redele-24-07bidromb-djandue-pdf.pdf>

- Ferreira, V.
(2016) Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur. *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 33, 174-188. <http://doi.org/10.7764/onomazein.33.10>
- García, M.
(2005) La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *LinRed*, 2, 1-26. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf
- Heras, C.
(2017) *Castellano para extranjeros* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29548/TFG-O-1218.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Cervantes
(2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. MECD-Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Lacorte, M.
(2013) «Metodología en contexto»: una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas. *@ tic. revista d'innovació educativa*, 10, 122-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334894>
- Lorenzo-Zamorano, S.
(2007) *Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos*. FeSP-UGT.
- Manchón, R.
(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. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (anexo 1, pp. 39-72). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6690/1/EL_Anexo1_03.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. http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_01.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 en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/4735/1/T26877.pdf>

Oliva, P. y Núñez, M.

(2016) Lengua y contenido significativo para motivar al aprendiente de lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1), 270-295. <https://doi.org/10.1075/resla.29.1.11oli>

Pastor, S.

(2016) Enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Gutiérrez-Rexarch (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (vol. 1, pp. 41-52). Routledge.

Peregoy, S. y Boyle, O.

(2005) *Reading, Writing and Learning*. Pearson.

Rey, R.

(2016) Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contextos de inmersión.

Revista Fuentes, 18(2), 225-242. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/73013/2830-8000-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Richards, J. y Rodgers, T.
(2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.

Santos Rego, M., Priegue, D. y Crespo, J.
(2017) Aprendizaje escolar y percepción de competencia lingüística en alumnos de origen inmigrante. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 181-196. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle37.12>

Usma, D. y Moya, A.
(2017) Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, 45(1), 115-140. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00115.pdf>

Williams, M. y Burden, R.
(1999) *Psicología para profesores de idiomas: enfoque de constructivismo social*. Cambridge University Press.

Wright, T.
(1987) *Roles of teachers and learners*. Oxford University Press.

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Es doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Educación con dos menciones: Trastornos de la Comunicación y Gestión Educativa, y licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Actualmente, es docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en donde dicta asignaturas de pregrado y, asimismo, cursos de la Diplomatura de Enseñanza de Español a hablantes de otras lenguas. También es profesora del área

de Humanidades en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y docente de la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola. Adicionalmente, se dedica a elaborar material de aprendizaje de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para Sabis International School, una red educativa internacional. Cuenta con más de diez años de experiencia en la docencia e investigación de temas vinculados con la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera.

La certificación de docentes de español como lengua extranjera en el Perú: formación, competencias, criterios de desempeño y evaluación

Cecilia Tello Álvarez

Universidad Ricardo Palma

cecilia.tello@urp.edu.pe

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9829-4972>

Resumen: la certificación de docentes se presenta como un elemento clave en los procesos de perfeccionamiento, desarrollo y profesionalización de los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE). El reconocimiento formal otorgado a un docente en formación o en ejercicio, bajo estándares de calidad, criterios de desempeño y evaluación, garantiza que el profesor de ELE reúna el perfil adecuado para una práctica profesional eficiente y situada en el contexto donde lleva a cabo su labor. Este trabajo tiene como objetivo describir los vínculos de la certificación de docentes de ELE con el concepto de competencia profesional docente y resaltar la importancia del desarrollo formativo de los profesores como elemento de mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en el Perú.

Palabras clave: competencia docente, profesionalización, enfoque reflexivo, evaluación



1. Introducción

En el mapa lingüístico de las lenguas con mayor demanda de aprendizaje en el mundo, el español tiene un rol protagónico. El crecimiento y el esplendor de nuestra lengua exigen que el Perú responda ante esta demanda global con un colectivo de profesores de ELE dotados de una serie de conocimientos, habilidades, competencias y actitudes que no solo respalden su perfil docente, sino que le permitan un ejercicio profesional acorde con los retos y las exigencias que esta actividad demanda. En este sentido, la certificación docente en ELE no solo constituye un instrumento de reconocimiento del desarrollo de una serie de competencias y estándares profesionales, sino también un mecanismo para impulsar, garantizar y fortalecer los vínculos entre la calidad y el desempeño docente.

2. Objetivos

- Describir los vínculos de la certificación de docentes de ELE con el concepto de competencia profesional docente; y
- Resaltar la importancia del desarrollo formativo de los profesores como elemento de mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en el Perú.

3. Contenido

3.1. Importancia y futuro de la lengua española en el mundo

La lengua española es, sin duda, una de las más importantes en el mundo. Así lo demuestra el informe *El español: una lengua viva*, publicado por el Instituto Cervantes, en el cual la situación en cifras del español hasta el año 2019 se expone de la siguiente manera:

- Casi 483 millones de personas tienen al español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al grupo de dominio nativo, al

grupo de competencia limitada y al grupo de aprendices de lengua extranjera) supera los 580 millones.

- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes —después del chino mandarín— y la tercera lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino.
- Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras que la proporción de hablantes de chino, inglés y francés desciende.
- En 2019, el 7,6% de la población mundial es hispanohablante (esos 580 millones de usuarios potenciales de español mencionados en la primera línea). Las previsiones estiman que el peso de la comunidad hispanohablante en 2050 será ligeramente superior al actual (concretamente el 7,7% de la población mundial). Sin embargo, dichas revisiones también pronostican que, en 2100, este porcentaje se situará en 6,6%, debido, fundamentalmente, al descenso de la población de los países hispanohablantes.
- En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo después de México: casi uno de cada tres estadounidenses será hispano.
- Cerca de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2019. En concreto, 21 882 448 (Instituto Cervantes, 2019, p. 5).

Si bien los datos mencionados corresponden al año 2019, «las proyecciones indican que el peso de la comunidad hispanohablante en 2050 será ligeramente superior al actual, concretamente, el 7,7% de la población mundial» (Instituto Cervantes, 2019, p. 18). De este modo, podemos apreciar que el español goza de una buena situación y su reconocimiento también se multiplica en las aulas de todo el mundo, en donde su relevancia como lengua extranjera se evidencia sobre la base de los siguientes datos:

- El español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua.
- En los principales países anglófonos, el español es considerado como una de las lenguas extranjeras más importantes.
- En Estados Unidos, el español es, con diferencia, el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza.
- En el Reino Unido, el español es percibido como la lengua más importante para el futuro, incluso después del brexit. En la próxima década, el número de alumnos de español superará al de francés.
- En la Unión Europea (UE), la proporción de estudiantes de español en la enseñanza primaria y secundaria ha aumentado de manera constante en los últimos años, mientras que la de francés y alemán ha descendido.
- En 19 de los 28 estados miembros de la UE, el español es la lengua que más les gustaría aprender a sus ciudadanos como segunda lengua extranjera.
- En términos relativos, Francia, Suecia e Italia son los países donde más se estudia el español como lengua extranjera en la educación secundaria superior de la UE (Instituto Cervantes, 2019, pp. 19-20).

3.2. Profesionalización crítica-reflexiva del docente de ELE

Dada la importancia global del español como lengua extranjera y la creciente demanda de estudiantes en el Perú, resulta oportuno reflexionar, con rigor y en términos de calidad, sobre nuestro perfil profesional y el desarrollo de competencias docentes en ELE.

Independientemente de la causa, motivo o circunstancia que nos haya llevado a ingresar a los terrenos de la enseñanza de español como lengua extranjera, «quien elige desempeñarse como docente requiere una

profesionalización como profesor, es decir, una especialización continua y siempre inconclusa que responda a las necesidades contemporáneas de su acción educativa» (Arceo, 2019, p. 23). Por lo tanto, un profesor de ELE sin formación no podrá construir una identidad profesional docente ni tampoco enfrentar «el desafío de desarrollar el conocimiento práctico que le exigirá «aprender a enseñar», que implica, entre otras cosas, «ejercitar la reflexión sobre uno mismo, la (auto)observación y la emisión de juicios» (Iglesias, 2016, p. 490). Según Martín, un profesor podría ser considerado como cualificado si se logra reconocer en él no solo la capacidad y la actitud para replantear su práctica docente a partir de la forma de pensar, comunicar y aprender de sus alumnos, sino también una serie de competencias y actitudes (2016, pp. 32-35). De esta manera, concluimos que la profesionalización docente se construye a través de un andamiaje de conocimientos, habilidades, competencias y aptitudes que, como bien menciona Arceo, no solo se limita a la especialización disciplinar en distintas áreas, sino que también incluye el desarrollo de competencias docentes bajo un paradigma crítico-reflexivo en el cual los planteamientos pedagógicos se traducen en estrategias docentes para la mejora de los procesos de aprendizaje (2019, p. 25).

3.3. Referencias de competencias profesionales en ELE

La reflexión en torno a nuestra formación docente nos lleva a preguntarnos sobre los componentes, las competencias y los estadios que caracterizan nuestro perfil. En tal sentido, resulta pertinente que el docente realice «una reflexión sistemática y pautada: recogiendo datos acerca de su labor, examinando sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente; y utilizando la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre su actuación en el aula» (Pérez de Óbanos, 2009, p. 6). Dicha práctica nos permitirá, según Pérez de Óbanos, agilizar la formación profesional, establecer vínculos entre la teoría y la práctica, plantear soluciones para cuestiones inherentes a la práctica docente y actuar como profesionales responsables y comprometidos (2008, p. 6).

Para dicho fin, presentaremos tres instrumentos que sirven como marco de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras.

3.3.1. Parrilla del perfil del profesor de idiomas (European Profiling Grid -EPG)

Esta herramienta de mejora de la calidad y la eficacia de la formación y del desarrollo profesional de los profesores de idiomas tiene como objetivo principal proporcionar a los profesores de idiomas, a los formadores de profesores y a los responsables académicos una herramienta fiable para identificar las competencias de los profesores y, a su vez, para resaltar la importancia de la profesionalización en la enseñanza de idiomas. (VV.AA., 2013b, p. 4)

La parrilla EPG tiene los siguientes objetivos:

- Contribuir a la autoevaluación y a visualizar las habilidades y competencias de un profesor de idiomas en un momento dado;
- Dibujar un perfil individual y de grupo de los profesores de idiomas de una institución en el que, siguiendo una serie de categorías y de descriptores, se especifiquen los niveles de competencia alcanzados por el equipo docente;
- Ayudar a identificar necesidades de formación para el desarrollo profesional y los programas de formación; servir como herramienta complementaria para la selección de personal y para la evaluación del desempeño; contribuir a la comprensión mutua y al intercambio entre distintos sistemas pedagógicos y tradiciones educativas en Europa;
- Fomentar la transparencia de estándares de enseñanza, para así facilitar la movilidad de los profesores (VV. AA., 2013b, p. 4).

Por otro lado, esta parrilla está organizada sobre la base de

descriptores del tipo can-do, los mismos que representan la progresión de la formación y de las competencias de los profesores, desde su fase inicial como profesores en formación y profesores noveles, hasta aquellos con una experiencia

considerable y profesionales experimentados en la enseñanza de lenguas modernas. (VV. AA., 2013b, p. 7)

Se trata entonces de una «herramienta de autoevaluación que el profesor puede utilizar para diagnosticar su grado de desarrollo profesional en cada una de las categorías presentadas» (Verdía, 2013, p. 307).

Figura 1 *Categorías de evaluación del grado de desarrollo profesional según la parrilla EPG*

FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA			
Dominio de la lengua	Formación	Evaluación de la práctica docente	Experiencia docente
COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE			
Metodología: conocimientos y habilidades	Evaluación	Planificación de clases y de cursos	Gestión del aula e interacción
COMPETENCIAS TRANSVERSALES			
Competencia intercultural	Conciencia lingüística	Competencia digital	
PROFESIONALISMO			
Comportamiento profesional		Gestión administrativa	

Nota. El gráfico muestra la estructura y los contenidos de la parrilla EPG, un instrumento innovador para identificar las competencias de los profesores. Tomado de Parrilla del perfil del profesor de idiomas: guía del usuario, por European Profiling Grid, 2011-2013.

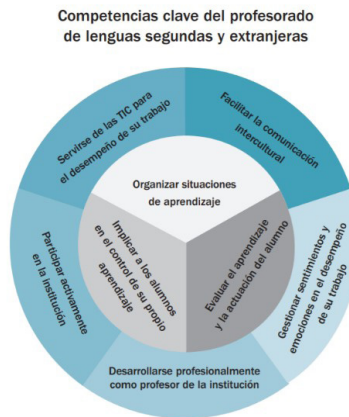
3.3.2. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras

Este documento que describe ocho competencias del profesorado del Instituto Cervantes constituye también un

referente general para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, para otras instituciones y centros de enseñanza a la hora de definir las competencias del profesor en cada contexto, así como para enfocar la formación, el desarrollo profesional y, en definitiva, mejorar la enseñanza de lenguas. (Instituto Cervantes, 2018, p. 7)

Las competencias que aquí se describen parten del concepto «competencia» definido como: «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (Perrenoud, 2001, p. 509). En tal sentido, las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras, desde esta perspectiva, no están dirigidas especialmente a «inventariar los recursos (mentales, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) que el profesor moviliza, sino describir al profesor competente, que orquesta estos recursos para actuar eficazmente» (Instituto Cervantes, 2018, p. 8).

Figura 2 Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



Nota. El gráfico representa el perfil de un buen profesor de ELE. Tomado de Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, por Instituto Cervantes, 2018.

3.3.3. Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)

El Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) es un

documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial. Está concebido

para reflexionar sobre las destrezas y conocimientos didácticos que se necesitan para enseñar idiomas, además es útil para las competencias didácticas, seguir el progreso y registrar experiencias del profesor en el transcurso de su formación inicial. (Newby et al., 2007, p. 5)

En este documento de reflexión y autoevaluación de la práctica docente, Newby y colegas plantean los siguientes objetivos generales:

1. Fomentar que reflexiones sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias;
2. Ayudar a prepararte para tu futura profesión en una variedad de contextos de aprendizaje;
3. Promover la discusión con tus compañeros y con tus profesores y tutores;
4. Facilitar la autoevaluación del desarrollo y adquisición de tus competencias; y
5. Ofrecer una herramienta que te ayude a visualizar tu progreso.

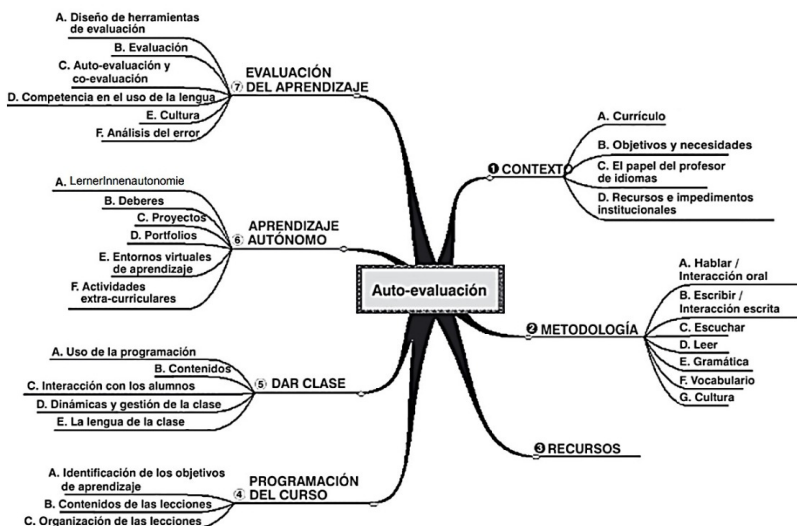
Además, los contenidos del PEFPI están distribuidos en las siguientes secciones (Newby et al., 2007, p. 5):

- Una declaración personal que, al principio de tu formación como profesor, te ayudará a reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza;
- Una sección de autoevaluación, que contiene descriptores «sé o puedo hacer», para encauzar la reflexión y la autoevaluación;
- Un dossier, en el que puedes evidenciar de forma transparente los resultados de tu autoevaluación, para dar prueba de tu progreso y para registrar ejemplos de tu trabajo en la enseñanza;

- Un glosario de los términos más importantes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que se utiliza en el PEFPI;
- Un índice de términos utilizados en los descriptores; y
- Una guía de utilización que ofrece información detallada sobre el PEFPI.

Por otro lado, el ámbito de autoevaluación está organizado sobre la base de 193 descriptores que «se agrupan en siete grandes categorías generales. Estas representan áreas en las que los profesores necesitan tener conocimientos y haber desarrollado distintas competencias esenciales y en las que deben tomar decisiones en relación con la enseñanza» (Newby et al., 2007, p. 5, gráfico 3).

Figura 3 Categorías del Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)



Nota. Tomado de Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores, por Newby et al., 2007, Ministerio de Educación de España.

3.4. Certificación de profesores de ELE

Los instrumentos de referencia antes mencionados nos llevan a reflexionar sobre nuestro perfil como profesores de ELE, así como respecto al grado de desarrollo profesional de nuestra actividad. En tal sentido, concordamos con lo expresado por Verdía y asumimos que «no se puede hablar de competencia sin unos conocimientos sobre la materia, sin el desarrollo de unas habilidades, sin unas actitudes hacia la tarea que realizamos y sin una capacidad de aprender a lo largo de toda la carrera profesional» (2010, p. 62). Por lo tanto, si queremos determinar la etapa formativa de nuestra competencia docente, podemos recurrir a una serie de niveles que, siguiendo a Estaire y Fernández (como se cita en Lorente y Pizarro, 2014, p. 422), se detallan de la siguiente manera:

- Profesorado novel o de nivel A es aquel que, tras una preparación previa o inicial llevada a cabo en las universidades y en los centros dedicados a ELE, se inicia o tiene escasa experiencia docente. Su competencia comunicativa mínima corresponde al B2+ del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En su actuación, se prevé que cuenta con la guía de un tutor, además de los materiales y recursos didácticos proporcionados por el equipo docente con el que trabaja.
- Profesorado autónomo o de nivel B es aquel que cuenta con una experiencia docente en diversos niveles. Su competencia comunicativa es equivalente al nivel C1 del MCER y muestra habilidades, conocimientos y estrategias que le capacitan para trabajar de manera autónoma en el desempeño de su labor. Este es el grado de competencia suficiente para ejercer la profesión de forma eficaz.
- Profesorado experto o de nivel C es aquel que cuenta con una alta experiencia, formación y competencia didáctica, además de amplios conocimientos sobre procesos de aprendizajes y metodología de una lengua extranjera, así como un elevado nivel de conciencia lingüística sociocultural e intercultural de la lengua que enseña. No solo realiza su profesión de manera eficaz como en el nivel precedente, sino que puede llevar a cabo tareas docentes muy especializadas, tales como coordinar proyectos, orientar, tutorizar o diseñar actividades de formación.

Lorente y Pizarro (2014, p. 422) señalan que, para el Instituto Cervantes, estos niveles se traducen en los siguientes planes de formación de profesores:

- Los cursos de nivel A están dirigidos a futuros profesores o principiantes con una experiencia profesional no superior a las 300 horas y con una formación especializada inferior a 30 horas. Estos cursos pretenden desarrollar habilidades y conocimientos básicos eminentemente prácticos.
- Los cursos de nivel B están dirigidos a profesores que cuentan con una experiencia docente de un año como mínimo, 300 horas docentes impartidas en cursos de diferentes niveles y formación especializada de unas 60 horas.
- Los cursos de nivel C van dirigidos a profesores experimentados con una sólida trayectoria profesional y formativa. Cuentan con una experiencia mínima de tres años y más de 1800 horas de docencia. Su formación especializada es de al menos 180 horas.

4. Conclusiones

Los futuros desafíos de la enseñanza de ELE en nuestro país demandan una constante y reflexiva revisión de nuestros conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y perfil docente. Los estándares de calidad para la formación docente en ELE constituyen, por lo tanto, un referente fundamental para reconocer nuestras competencias y planificar nuestra formación en aras de la mejora de la calidad de enseñanza y la profesionalización de los profesores de ELE en el Perú.

Referencias

- Arceo, A.R. (2019) Un enfoque de profesionalización crítico reflexivo para mejorar la enseñanza. *DOCERE*, (13), 23-25. <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/1753>

European Profiling Grid.

(2011-2013) Parrilla del perfil del profesor de idiomas: guía del usuario. <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf>

Iglesias, I.

(2016) El profesor ideal de lenguas extranjeras: una comparativa de perfiles desde el paradigma experto-novel. La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE (pp. 489-499). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0489.pdf

Instituto Cervantes

(2018) Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Instituto Cervantes

(2019) El español: una lengua viva. Informe 2019. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Lorente P. y Pizarro, M.

(2014) El desarrollo de los planes de formación de profesores en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica. En N. Contreras (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 417-428). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423218>

Martín, S.

(2016) Cualificación del profesor de ELE: la adaptación a las necesidades de los aprendices. La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE (pp. 31-36). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0031.pdf

- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., y Soghijyan, K.
(2007) Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores. Ministerio de Educación de España. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200
- Pérez de Óbanos, G.
(2008) El enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE: la competencia docente y el desarrollo profesional. Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (pp. 235-242). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/23_perez.pdf
- Perrenoud, P.
(2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, XIV(3), 503-523.
- VV. AA.
(2013) Guía del usuario de la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas. Proyecto Leonardo European Profiling Grid (EPG) (pp. 4). <http://egrid.epg-project.eu/es/egrid>
- Verdía, E.
(2010) De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. II Encuentros (ELE) Comillas. El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula (pp. 59-70). <https://fdocumento.com/document/actas-encuentros-ele-2010-b.html>
- Verdía, E.
(2013) Las competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos

de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. *Studia Iberystyczne. Nuevas Perspectivas de la didáctica en Polonia*, XII, 295-314.

Cecilia Tello Álvarez

Posee estudios de Doctorado en Gestión de Proyectos en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI México). Es máster en Formación de Profesores de ELE en la Universidad de León (España) y profesora de ELE en la Universidad Normal de Hebei (China) y en el Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (Alemania).

Cuenta con amplia experiencia en la enseñanza de idiomas, formación de profesores, coordinación de equipos docentes y en proyectos de ámbito internacional de certificación, entre ellos, el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). Asimismo, es formadora de profesores de ELE en la Universidad Ricardo Palma (URP), presidenta del tribunal examinador de los exámenes oficiales de español DELE y coordinadora del Programa de Español de la URP.