

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.