

El contexto formal de enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua: un estudio de caso

(The formal context of teaching and learning Spanish as a second language: a case study)

Artículo recibido: 02/10/14 - Eval.: 05/02/14 – Publicado: 27/02/2015

[Cómo citar este artículo](#)

[María de los Ángeles Sánchez Trujillo](#)

Pontificia Universidad Católica del Perú

msanchezt@pucp.edu.pe

Resumen

Este artículo se propone exponer los resultados de un trabajo de investigación que se llevó a cabo entre los años 2010 y 2012, y tuvo como finalidad, entre otros aspectos, describir el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua en tres instituciones escolares privadas de Lima. Estos centros educativos presentan la peculiaridad de contar con un número significativo de estudiantes extranjeros con poco o nulo manejo del castellano. Los aspectos considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyeron variables relacionadas con la metodología empleada, las sesiones de clase, la infraestructura y la normativa institucional. Además, se buscó identificar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas alcanzadas por los estudiantes, las que les permitirían desenvolverse adecuadamente con nativos hispanohablantes.

Abstract

This paper is the result of a research work done in the years 2010 and 2011, in Lima, Peru, which seeks to describe the process of teaching- learning Spanish as a second language in three private schools of Lima. These educational centers are unique in having a significant number of foreign students with little or no Spanish language skills. Aspects of the teaching- learning process included variables related to the methodology used, class sessions, the infrastructure and institutional standards. In addition, we tried to identify the linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences reached by the students, which would allow them interact appropriately with native Spanish speakers.

Introducción

En el contexto mundial, en particular el latinoamericano y, específicamente, el peruano –población sobre la que se realizó este estudio–, son cada vez más comunes los movimientos migratorios, intercambios y/o viajes de estudio, turismo o trabajo por parte de personas extranjeras. En el caso Perú, los visitantes que permanecen en el país un largo período de tiempo y que presentan problemas de comunicación por desconocimiento o poco dominio del castellano pueden estudiar en instituciones especializadas que imparten la enseñanza de castellano; sin embargo, para aquellas que se encuentran en la etapa escolar, esta situación resulta más difícil debido a diversos factores: poca flexibilidad del horario escolar, falta de motivación para dedicarse a al estudio de la lengua, desinterés de los padres, etc.; por lo que es la institución escolar en la que se encuentran insertos la que asume la responsabilidad de brindarles algún tipo de enseñanza de la lengua, con el fin de que logren cierto manejo del castellano, que les permita desenvolverse lingüísticamente en la sociedad que les rodea. De ahí la relevancia de investigar este tipo de contextos, así como la didáctica que están empleando, ya que existen pocos estudios al respecto.

El trabajo de investigación al que nos referiremos estuvo orientado a describir ese contexto de enseñanza-aprendizaje, y tuvo en cuenta los aspectos relacionados con las sesiones de clase, la infraestructura y la normativa institucional. Asimismo, procuró reconocer la metodología de la enseñanza del castellano aplicada en los centros que conformaron la muestra de estudio, partiendo de los estándares contemplados en el Marco Común Europeo de Referencia, de manera de vincularlos, principalmente, con las competencias sociolingüísticas y pragmáticas logradas por los estudiantes.

Dicho trabajo partió de dos objetivos generales:

- a) Describir algunos factores externos que intervinieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua, en tres instituciones escolares privadas de Lima.
- b) Determinar, en los tres casos, los patrones comunes y particulares acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Bases teóricas

En dicha investigación, se consideraron los factores externos que intervinieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua, referidos al entorno lingüístico y sociocultural de los alumnos, así como las características del contexto formal de enseñanza-aprendizaje (Peregoy y Boyle, 2005; Sánchez y Santos, 2004; Consejo de Europa, 2001; García, 1995; entre otros). Se contemplaron, principalmente, las variables externas, pues se partió de la idea de que estas actúan como un *input* lingüístico que condiciona la comprensión y el dominio de la lengua. Además, el estudio estuvo orientado a describir cómo se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos entornos escolares y de qué manera los elementos que los componen influyeron en la competencia comunicativa demostrada por los estudiantes. Desde esta perspectiva, la investigación tomó sus fundamentos, en primer lugar, de la **teoría del discurso**, cuyos propulsores fueron Halliday (1973) y Hymes (1971). Desde este enfoque, la comprensión o el análisis de cada enunciado no tendría sentido si no se tomara en cuenta el contexto lingüístico y situacional en que se ha producido (a través de un medio escrito u oral).

El **interaccionismo social**, por otro lado, presenta la interacción lingüística como la base para el aprendizaje de una segunda lengua, de modo que el contexto social, como mencionan Peregoy y Boyle (2005), cumple un rol fundamental. Este enfoque surge estrechamente relacionado con las ideas propuestas por las perspectivas cognitiva y humanística, cuyo principal representante es Vigotsky. El aporte que Vigotsky ha brindado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es de suma importancia, en especial en lo que concierne al concepto denominado *zona de desarrollo próximo*; término utilizado para referirse a la necesidad de otorgar *inputs* al alumno, cuyo grado de dificultad se encuentre ligeramente encima de su propia competencia comunicativa. Desde esta concepción, según Vez (2002), el aprendizaje de una segunda lengua debería ser abordado como un proceso interno de coconstrucción del conocimiento por parte de los aprendientes. Proceso referido, principalmente, a la adquisición progresiva de estructuras semánticas, sintácticas y léxicas, a partir de un contacto progresivo con muestras de habla auténticas. Así, con la mediación del docente, el estudiante reconstruye la información recibida mediante una experiencia interna ante los estímulos del medio. Por otro lado, el interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interrelación existente entre el docente, los alumnos, las tareas y el contexto que los enmarca; todo lo cual supone que el

aprendizaje se da como fruto de intercambios verbales y no verbales de unos con otros. De esta manera, el contexto cumple un rol fundamental en el aprendizaje al constituir el entorno afectivo del estudiante, además del medio físico y de las características propias de la institución educativa, del entorno social, del entorno político y del marco cultural. Es decir, el interaccionismo toma en cuenta tanto las variables lingüísticas como las no lingüísticas, en relación con los procesos que convergen en el estudio de la lengua.

Las teorías antes mencionadas se relacionan con la idea de la competencia pragmática, la cual puede ser entendida como la capacidad de comunicarse con los demás haciendo uso de esquemas presupuestos de interacción y negociación del significado. Esta capacidad trasciende definitivamente la mera competencia lingüística, pues se articula, más bien, con la competencia sociolingüística, concebida como la destreza para producir y entender expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso. Estas competencias son necesarias para un adecuado desenvolvimiento del estudiante en el ámbito hispanohablante, pues su dominio le permitiría establecer interacciones eficaces.

Finalmente, el enfoque didáctico que sustenta este estudio y el que mejor involucra las teorías previamente mencionadas es el comunicativo (McCarthy, Candlin y Widdowson, 1990), el cual parte de la concepción de que el aprendizaje de una L2 tendrá éxito en la medida en que esta sea utilizada en una situación comunicativa tal que conlleve un sentido para el alumno. Desde este enfoque, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para interactuar de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, lo que implica respetar un conjunto de reglas no solo gramaticales, léxicas, sintácticas y fonéticas, sino también las relacionadas con el uso de la lengua en el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (competencias sociolingüística y pragmática). De modo que se propone trabajar en clase con el uso real de la lengua y establecer una relación equilibrada entre los aspectos lingüístico y sociocultural como el mejor medio para que los alumnos aprendan a comunicarse efectivamente. La lengua deja de concebirse exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo para considerarse como un instrumento de comunicación. Por ello, la preocupación principal de este enfoque es desarrollar procedimientos para la enseñanza de las destrezas lingüísticas (expresión, comprensión e interacción oral, y expresión y comprensión escrita), haciendo uso de los recursos de la lengua y de la comunicación, necesarios para tal propósito. En tal

sentido, la práctica comunicativa se lleva a cabo desde la primera sesión de clases, por lo que no es necesario por lo que no se necesario requerirle al estudiante habilidades previas (como el vocabulario o la gramática) para dar paso a la interacción. Más bien, esta debe ser el eje a partir del cual se diseñen todas las clases. De este modo, tal como afirman Richards y Rodgers (2003), la enseñanza comunicativa de la lengua se interesa por la comunicación efectiva y enfatiza el significado más que la forma. En tal sentido, permite que los alumnos hagan uso de los recursos y estrategias lingüísticas – y extralingüísticas– disponibles, con la finalidad de lograr el propósito comunicativo.

Metodología

Este estudio descriptivo fue de naturaleza mixta y la muestra estuvo conformada, en total, por 27 de estudiantes con un dominio incipiente del castellano.

Se han considerado las categorías, subcategorías e indicadores de estudio según los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) y se tuvo en cuenta, sobre todo, que el enfoque didáctico, que es el eje central del trabajo, sea el comunicativo. En tal sentido, los indicadores referidos a las competencias aluden a conductas observables enmarcadas en un contexto de comunicación cercano a la realidad. Debido, entonces, al enfoque mencionado, cabe señalar que se ha enfatizado, principalmente, en la identificación de las competencias sociolingüística y pragmática alcanzadas por los estudiantes, las cuales les permitirán la interacción con su entorno y las que suponen el desarrollo previo y paralelo de una competencia lingüística. Esta última incluye aspectos semánticos, sintácticos, gramaticales, léxicos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas. No obstante, la medición de la competencia lingüística ha sido estimada indirectamente y en la medida en que posibilita el desenvolvimiento eficaz del estudiante desde las perspectivas sociolingüístico y pragmática. En la tabla 1, se encuentran las categorías de estudio, sus subcategorías y los indicadores considerados en la investigación de referencia; todos ellos vinculados con la situación formal de la enseñanza-aprendizaje del castellano.

Tabla 1
Categorías, subcategorías e indicadores de estudio

Categoría	Subcategorías	Indicadores
Contexto de enseñanza-aprendizaje	Sesiones de clase	-Tiempo destinado a la enseñanza del castellano como L2 - Criterio de agrupación de los alumnos (nivel, edad, sección, clase, etc.) - Objetivo de las clases
	Criterio de agrupación	Nivel, edad, sección, clase, etc.
	Aula de clases	Ambientación, iluminación, ventilación, disposición de carpetas, acceso a Internet
	Contexto institucional	Disposiciones institucionales
Metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua	Actividades y estrategias de enseñanza	- Método de enseñanza -Actividades de motivación o recuperación -Estrategias y actividades de enseñanza -Retroalimentación y manejo del error -Recursos y materiales utilizados - Criterios de evaluación
	Lengua de comunicación	- En el aula de clases - En el material de trabajo
Competencias	Lingüística	-Hace uso de expresiones sencillas y habituales, así como de fórmulas básicas. - Estructura adecuadamente su discurso, haciendo uso de conectores y referentes. -Mantiene un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
	Sociolingüística	- Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas, relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo: "por favor", "gracias", "lo siento". - Utiliza algunas frases hechas o modismos en su expresión para adaptarse a las características de la situación o del grupo. - Utiliza elementos propios de comunicación no verbal que permitan reforzar sus emisiones verbales cuando la situación lo requiere. - Varía su registro según el tipo de interlocutor al que se dirige.
	Pragmática	- Cumple su intención comunicativa con relativo éxito. - Reconoce la intención comunicativa de su interlocutor. - Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o concluir una conversación breve. - Utiliza ciertas estrategias que le permitan superar posibles fallos en la comprensión o expresión. - Se muestra cooperativo con su interlocutor. - Atenúa la fuerza de su expresión (actos indirectos) para no

		revelar su intención o para lograr su propósito. - Identifica y comprende presuposiciones y sobreentendidos.
--	--	---

Por otro lado, a fin de recoger los datos, se procedió a diseñar, validar y aplicar los siguientes instrumentos:

- Guía de entrevista semiestructurada, dirigida a los directivos y docentes.
- Guía de observación de clase, con una frecuencia aproximada de una vez por semana durante un período de tres meses.
- Cuaderno de campo.
- Guía de análisis documental (en total, se analizaron 20 materiales de clase, conformados por separatas, fichas de trabajo y módulos autoinstructivos).
- Guía de entrevista semiestructurada a los alumnos.

Para el procesamiento y análisis de la información recogida, este estudio se basó en las etapas propuestas por Onwwegbuzsi y Teddlie (2003, citados en Campos, 2009), así como en Bericat (1998):

- Reducción de los datos cuantitativos y cualitativos a través del análisis exploratorio temático y redacciones cortas codificadas. De este modo, se utilizaron criterios temáticos para las respectivas codificaciones que establecimos.
- Representación de datos a través de descripciones pictóricas de datos cuantitativos (matrices, diagramas, gráficos, esquemas...) y datos cualitativos de tipo contextual, interacciones y opiniones (tablas, gráficos...).
- Correlación de datos cualitativos y cuantitativos.
- Consolidación de datos cualitativos y cuantitativos al interior de cada estudio de caso, de manera que se combinaron ambos tipos de datos para crear un nuevo conjunto debidamente afianzado.
- Comparación de los datos hallados en cada uno de los tres casos de estudio.
- Integración de datos en una sola unidad coherente, en los aspectos en que ello sea posible.

Resultados de la investigación

Antes de presentar el análisis de los resultados, se caracterizarán las tres instituciones que han sido muestras de estudio. En principio, las tres se encuentran ubicadas en distritos de Lima en los cuales habita un gran porcentaje de la población cuyo nivel socioeconómico es alto (A) y medio superior (B) (La Molina y Santiago de Surco). Es decir, los estudiantes suelen provenir de familias acomodadas y con ingresos económicos bastante superiores al promedio de los habitantes de Lima.

Por otro lado, la lengua oficial de estos colegios no es el castellano sino el inglés o el francés, y la plana docente está conformada, en un porcentaje considerable, por profesores provenientes de otros países. En tal sentido, los contextos de estudio son bastante singulares, pues en ellos conviven tanto estudiantes como docentes de diversos orígenes culturales. Asimismo, los tres centros de estudio, además del currículo nacional, presentan un plan de estudios internacional (Bachillerato Internacional en A y B, y Accelerated Christian Education en C). Por tal razón, le otorgan mayor relevancia a la lengua extranjera, puesto que tanto en sus cursos como en la plana docente, es esta la que se utiliza como medio de comunicación de una manera predominante y, en cambio, el castellano pasa más bien a un segundo plano. Ello podría verse reflejado en la valoración institucional que se le otorga al castellano, lo que repercute en la manera en que esta lengua es percibida por los estudiantes extranjeros.

A continuación, se presentarán las características del contexto de enseñanza-aprendizaje, la metodología empleada y las competencias alcanzadas por los estudiantes. Cabe precisar que, a fin de garantizar el anonimato de las instituciones educativas, se les denominará como "A", "B" y "C".

1. Características del contexto de enseñanza-aprendizaje

En relación con las sesiones de clase y con el contexto institucional, se evidenciaron aspectos muy similares en el interior de cada caso de estudio, principalmente, entre las instituciones A y B. Así, en estas dos instituciones, el tiempo semanal destinado a la enseñanza del castellano como L2 es mínimo (de una a dos horas pedagógicas semanales) durante un (1) año académico o más, según la disposición de la Dirección o la Sub Dirección; mientras que el trabajo con un material autoinstruccionado, en la institución C, se lleva a cabo diariamente (entre una y dos 2 horas) durante un (1)

año aproximadamente. Cabe señalar que esta última se caracteriza por poseer un método particular en todas sus asignaturas, basado en el *Accelerated Christian Education*, el cual consiste en el trabajo individual y autónomo del estudiante, a través del uso de fascículos autoinstructivos. Es necesario mencionar que, según las entrevistas realizadas y las competencias identificadas en los estudiantes, el número de horas dedicadas al curso no sería el suficiente no solo por la carencia de actividades que propicien la interacción oral, sino, además, porque el tiempo se ve acortado, principalmente, en los centros educativos A y B (al menos, los diez minutos esenciales), debido a la búsqueda de un espacio disponible, como se explicará más adelante.

Por otro lado, el criterio de agrupación de los estudiantes de los dos primeros colegios obedece a la edad u horario de clase, pero principalmente a la disponibilidad del profesor. En el caso de la institución C, aunque se aplica una evaluación diagnóstica inicial, esta mide el nivel de competencia lingüística alcanzado por los estudiantes, de modo que exista una asociación directa con el enfoque que caracteriza al centro educativo (centrado en la gramática y basado en el aprendizaje de contenidos). Por consiguiente, no existe un análisis previo de las necesidades de los aprendientes desde el enfoque comunicativo y, por ende, no hay una clasificación adecuada, pues en los tres casos se evidenció que en una misma aula convivían estudiantes con distintos niveles de dominio y con diferencias claramente marcadas, y, por ende, con requerimientos diversos.

Cabe señalar que el objetivo de las clases de Español es el mismo en las tres instituciones, pues presenta una orientación instrumental según la cual se pretende nivelar a los alumnos en un manejo suficiente del castellano, a fin de que puedan ingresar, sin problema, a los cursos regulares que se llevan a cabo en esta lengua. En tal sentido, se comprueba nuevamente que no hay un enfoque comunicativo o pragmático subyacente al curso, pues la lengua no se enseña dentro de un contexto de interacción oral o escrita, sino para que los aprendientes adquieran las herramientas necesarias para comprender las materias cuya lengua de comunicación es en castellano.

Ahora bien, en cuanto al aula de clases, las instituciones A y B no cuentan con un espacio específicamente destinado para el dictado del curso de Español como segunda lengua, a diferencia de lo que ocurre en todos los demás cursos, lo que demostraría una subvaloración hacia este apoyo personalizado y hacia la lengua. Además, las aulas

que utilizan no están acondicionadas específicamente para este objetivo. Por su parte, el proceso de aprendizaje del castellano en la institución C se realiza en el *Learning Center*, al igual que los demás cursos, que se caracterizan por la presencia de módulos individuales que evitan la interacción entre los estudiantes y propician su estudio autónomo. Como se manifestó en las entrevistas realizadas a los estudiantes de las tres instituciones, el espacio físico con el que cuentan es un factor que influye en su motivación y el interés que demuestran hacia la materia. En tal sentido, si no se encuentran cómodos en el lugar asignado para desarrollar las sesiones de clase, su percepción en relación con este curso será negativa. De hecho, algunos estudiantes (50%) de los centros A y B expresaron su disconformidad con la carencia de aulas asignadas exclusivamente para las clases de Español. Por otro lado, algunos alumnos de la institución C (40%) manifestaron su desacuerdo con la disposición de sus carpetas en el salón.

En cuanto al contexto institucional, tanto la institución B como la institución A llevan a cabo estas clases sin obedecer a un currículo previamente planteado ni políticas claramente establecidas, pues el apoyo a los alumnos extranjeros se ofrece o se retira, dependiendo de la decisión de la Dirección o la Sub Dirección, lo que está condicionado, principalmente, por la disponibilidad del docente asignado. Es decir, este curso no es prioritario para ambas instituciones y está supeditado al cumplimiento previo de los demás requerimientos correspondientes al plan de estudios oficial. Ello ha llevado a que varios estudiantes se hayan visto perjudicados al ser suspendidos de sus clases o al ver reducidas las horas de dedicación al curso de Español. Solo la institución C se acoge a un currículo preestablecido, aunque este no haya sido elaborado con ese propósito, como se explicará en el apartado correspondiente a la metodología y a los materiales del curso.

Es evidente que las disposiciones institucionales constituyen un factor importante en la enseñanza escolar de una segunda lengua, hecho que no ha sido considerado por la bibliografía en cuanto a su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Las disposiciones institucionales pueden facilitar o limitar la labor docente y, por ende, el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la metodología institucional y la manera como es concebido el proceso de aprender resultan también relevantes, pues, por ejemplo, en la institución C, las actividades que implican algún tipo de interacción, como paseos y reuniones sociales, son concebidas como recompensas ante un buen rendimiento académico. Es decir, son consideradas como un fin y no un recurso

didáctico que podría, entre otros logros, facilitar la adquisición de una segunda lengua, si tuviera en cuenta cualquiera de las corrientes teóricas actuales acerca de la enseñanza de lenguas adicionales. Tal estrategia, y su correspondiente concepción, parecerían no estar permitiendo el aprendizaje del castellano por parte de los alumnos extranjeros, pues, precisamente, para desarrollar mejor sus habilidades orales, necesitan un mayor contacto con sus compañeros de clase.

En la tabla 2, se ofrece la descripción detallada de todas aquellas variables vinculadas con el contexto de enseñanza-aprendizaje en cada institución educativa.

Tabla 2
Contexto formal de enseñanza- aprendizaje

Sub-Categorías	Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Sesiones de clase	Tiempo destinado a la enseñanza del castellano como L2	De 1 a 2 horas pedagógicas semanales, generalmente, durante el primer año de estudios de los alumnos extranjeros		Según el ritmo de cada estudiante
	Criterio de agrupación de los alumnos	Según sus horarios de clase y la disponibilidad de la docente asignada.	Según la edad de los alumnos y la disponibilidad de la docente	No hay.
	Objetivos de la clase	Preparar a los estudiantes en el manejo del castellano hasta que alcancen el nivel correspondiente que les permita ingresar a las clases regulares		
Aula de clases	Características del aula	No hay un aula exclusiva dedicada a este fin.		Learning Center
Contexto institucional	Disposiciones institucionales	-No cuenta con un plan de estudios. -Apoyo condicionado a la decisión de Dirección o Subdirección y a la disponibilidad del docente asignado		El avance se basa en los resultados de la evaluación diagnóstica.

2. Metodología de la enseñanza del castellano como L2

En la metodología de enseñanza del castellano como L2, se han considerado todas aquellas variables que componen la situación de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo formal desde una perspectiva constructivista y teniendo en cuenta el enfoque comunicativo: el método utilizado por el docente, las actividades de motivación o de identificación de saberes previos, las estrategias de enseñanza en las distintas áreas, las áreas o habilidades a desarrollar, los procedimientos de retroalimentación y manejo del error, y los criterios de evaluación.

En primer lugar, a pesar de que los docentes expresaron una percepción positiva respecto de la Enseñanza Comunicativa aplicada en el aprendizaje de una segunda lengua, el método utilizado en las tres instituciones es, principalmente, tradicional. La única diferencia radicaría en el rol asumido por los alumnos y el docente, pues mientras en las instituciones A y B, la actividad predominante es la exposición por parte del profesor y la asunción de un rol pasivo de los estudiantes, en la institución C, los estudiantes son los propios responsables de su proceso de aprendizaje a partir del avance del material autoinstruccionado, aunque como receptores de la información, y el docente, en tal caso, es el orientador o guía de dicho proceso.

En relación con la etapa de motivación, se ha podido comprobar que las tres instituciones hacen uso de algún tipo de actividad inicial, ya sea para generar un clima de confianza a partir de conversaciones realizadas con los alumnos, como la enunciación de los objetivos de la clase, o para realizar ejercicios de recuperación de saberes previos relacionados con el tema que corresponderá desarrollar. Esto ocurre, especialmente, en la institución B, en donde la docente interactúa con sus estudiantes antes de empezar la clase propiamente dicha. También se lleva a cabo en la institución A, pero en menor medida.

En cuanto a las estrategias y actividades utilizadas para desarrollar las distintas áreas, se llegó a la conclusión de que las tres instituciones hacen uso de una enseñanza explícita de la gramática, siendo esta el área que más se refuerza y corrige en las expresiones emitidas por los aprendientes. El vocabulario es un área que también se toma en cuenta en estos colegios, pero en menor medida. En tal sentido, las actividades planteadas en los tres casos son, principalmente, de resolución cerrada y objetiva, además de resultar, casi en la mayoría de los casos, totalmente desarraigadas de una realidad sociocultural en particular, lo que resta funcionalidad a

tales ejercicios. No se evidencia, tampoco, un seguimiento progresivo a los avances o mejoras presentados por los estudiantes a través, por ejemplo, de la presentación de versiones borradores de los textos que puedan producir, aspecto esencial en el Enfoque Comunicativo. Por otro lado, las áreas que menos se refuerzan son la comprensión oral, la pronunciación y la interacción oral, a pesar de que esta última es el eje central del Enfoque Comunicativo. Las competencias sociolingüística y pragmática tampoco son reforzadas. No hay, en ese sentido, una aplicación práctica del Interaccionismo Social ni de la teoría de la Variación, por lo que los estudiantes no se ejercitan en la adecuación de sus mensajes según el contexto comunicativo en el que los emiten. Además, tampoco se hace uso de estrategias variadas que atiendan a los distintos estilos de aprendizaje de los aprendientes, según propone la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2001), y es el enfoque tradicional de enseñanza el que impera en los tres centros educativos. Del mismo modo, no se propicia la interacción en espacios de intercambio y colaboración, lo que facilitaría el proceso de adquisición de una segunda lengua no solo a partir del desarrollo de una competencia comunicativa, sino de una sociolingüística y pragmática a través de la puesta en práctica de habilidades de análisis, resolución de problemas, negociación, toma mutua de decisiones, etc. (Dewey, 1916). Por otra parte, las estrategias utilizadas no están orientadas a aminorar el impacto del choque cultural y lingüístico de los aprendientes, lo cual haría falta para desarrollar su inteligencia emocional (Goleman, 2006) frente a las nuevas situaciones que deben enfrentar y para fomentar, así, un adecuado clima de clase.

Los materiales utilizados no cumplen con los principios de contextualización, integración, concienciación y relevancia que plantea el Enfoque Comunicativo (Ezeiza, 2007). Tampoco incluyen actividades de interacción, expresión oral o comprensión auditiva, que harían posible el desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática, aunque no fueran explícitamente trabajadas en clase. Así, la característica esencial de estos recursos es la presencia de actividades de resolución cerrada y un especial énfasis en el aprendizaje descontextualizado de la gramática y el vocabulario, principalmente. Por otra parte, en los tres casos, el uso de material inadecuado obedece a que no se encuentran explícitamente dirigidos al grupo de estudiantes en el que son utilizados. Así, por ejemplo, los fascículos utilizados en la institución C no responden a la madurez cognitiva de los aprendientes, ya que no habían sido diseñados para un curso de Español como segunda lengua y estaban orientados a alumnos de los primeros grados de primaria (los fascículos son mexicanos y habían

sido elaborados para la enseñanza de la lengua materna en niños pequeños). Desde esta perspectiva, habría que analizar también el rol que cumple el material de clase como recurso de enseñanza y cómo es utilizado en este proceso. Para ilustrar esto, en el centro educativo C, la situación didáctica se reduce al uso de los módulos autoinstructivos, por lo que estos deberían cumplir con todos aquellos parámetros requeridos para posibilitar la adquisición de la lengua desde el logro de todas sus habilidades.

Finalmente, cabe señalar que la evaluación en los tres casos es progresiva; sin embargo, en las instituciones A y B, no existe una evaluación final de dominio, por lo que las habilidades alcanzadas por los estudiantes no son identificadas de manera objetiva. En el centro educativo C, por su parte, son los estudiantes mismos quienes se autoevalúan luego de finalizar el avance de cada unidad. Esto podría traer beneficios para el desarrollo de habilidades y actitudes de autonomía, organización y responsabilidad; no obstante, también podría generar dificultades, pues el espacio en donde este procedimiento se lleva a cabo suele estar congestionado por otros alumnos que están realizando la misma labor, lo que representa un elemento desmotivador y, además, una pérdida de tiempo valioso, que podría utilizarse en la realización de otras actividades. En una metodología como la que se lleva a cabo en este colegio, habría que considerar este proceso y el modo en que se ejecuta como un factor que podría generar actitudes desalentadoras en los estudiantes. Por otra parte, tanto en la institución B como en la institución C, estas clases no son evaluadas como parte del puntaje de rendimiento académico de los aprendientes, lo cual podría entenderse como una desvalorización de la asignatura a nivel institucional, considerada no como tal, sino como un apoyo complementario a los alumnos extranjeros en el logro del dominio de la lengua. Asimismo, es importante recalcar que en ningún caso existe una evaluación de la competencia comunicativa propiamente dicha, sino de ciertos aspectos gramaticales o léxicos que han sido enseñados de manera explícita. Tampoco se evalúa la interacción oral, que incluiría aspectos relacionados con la sociolingüística y la pragmática.

En suma, existen cuestiones bastante similares en las tres instituciones educativas que están relacionadas con la metodología utilizada en la enseñanza escolar del castellano como segunda lengua. Como se ha podido comprobar, no es posible tipificarla en alguna de las corrientes o métodos didácticos documentados hasta el momento, puesto que estos no han contemplado todas las circunstancias que intervienen en la

manera como se está llevando a cabo la enseñanza escolar en algunas de las instituciones privadas de Lima. Así, la metodología utilizada es, principalmente, intuitiva y circunstancial, y no incluye aspectos pragmáticos o sociolingüísticos, a pesar de que las tres instituciones cuentan con todas las facilidades para ello: un entorno sociocultural que favorece el acceso a muestras de habla auténtica, y el hecho de que la mayoría de los estudiantes y docentes sean hispanohablantes nativos. Posiblemente, un enfoque didáctico orientado a la Instrucción basada en contenidos podría aminorar el choque cultural de los aprendientes, a partir de un modelo pedagógico equivalente al de la Inmersión Total. Es decir, se les podría brindar la posibilidad de que estudien, obligatoriamente, un porcentaje considerable de sus asignaturas en castellano desde un inicio y de que participen en actividades académicas y extracurriculares que les posibiliten un mayor acercamiento con la nueva cultura que les rodea. De este modo, se podría conseguir su aculturación, y aminorar el natural choque lingüístico y cultural a los que se han visto expuestos, o, incluso, lograr el mantenimiento de ambas lenguas, a fin de evitar la aparente pérdida de su identidad sociocultural. Sin embargo, la realidad es distinta, pues, como se ha visto a lo largo del presente trabajo de investigación, las instituciones no favorecen esta situación y, más bien, la limitan totalmente. En efecto, la lengua oficial del colegio es extranjera (inglés o francés, dado el caso), por lo que los estudiantes no hispanohablantes pueden interactuar con sus compañeros de clase o docentes, pues todos dominan a la perfección dicha lengua, y no se ven en la necesidad de aprender el castellano a partir de su uso. En este contexto, el castellano es subvalorado y solo utilizado en circunstancias específicas y en materias de estudio predeterminadas. Además, el hecho de que, durante un tiempo determinado, la asistencia a los cursos que utilizan el castellano como lengua de comunicación sea voluntaria para estos alumnos y que la calificación deba ser personalizada hace que no sientan obligaciones académicas y que no se esfuercen lo suficiente por lograr un dominio aceptable que les permitiría interactuar con los demás.

En la tabla 3, se especifican las características específicas de las tres instituciones educativas, vinculadas con la metodología de enseñanza del castellano como L2.

Tabla 3
Metodología de la enseñanza del castellano como L2

Subcategorías	Institución A	Institución B	Institución C
Método de enseñanza	Expositivo y tradicional		Centrado en la gramática
Actividades de motivación	Lectura ocasional de los textos realizados por los mismos alumnos, a fin de reconocer conceptos gramaticales	-Conversaciones con los alumnos -Uso de imágenes, textos breves, dinámicas y preguntas acerca de la sesión anterior	-Enunciación inicial del objetivo y un ejemplo aplicativo del valor moral que se aprenderá en la unidad correspondiente
Estrategias de enseñanza en las distintas áreas	Gramática (80%), vocabulario (30%) y comprensión escrita (30%)	Gramática (80%), expresión oral (40%) y el vocabulario (30%)	Gramática (100%) y vocabulario (100%)
Áreas prioritarias	Tanto la gramática como el vocabulario son enseñados de manera explícita.	Tanto la gramática como el vocabulario son enseñados de manera explícita.	Tanto la gramática como el vocabulario son enseñados de manera explícita.
Estrategias para desarrollar la competencia sociolingüística y pragmática	No se evidenció el desarrollo de estas competencias en, prácticamente, la totalidad de las sesiones observadas.		
Retroalimentación y manejo del error	Expresiones orales: repeticiones Expresiones escritas: corrección puntual de errores gramaticales y de ortografía	Expresiones orales: repeticiones Expresiones escritas: corrección de errores gramaticales	Los alumnos realizan sus propias correcciones a partir del libro guía.
Recursos y materiales utilizados	Pizarra, cuaderno, textos o lecturas	Pizarra, cuaderno, fichas de trabajo, imágenes o fotos, y el libro de ejercicios	Los únicos materiales utilizados son los fascículos o <i>paces</i> .
Criterios de evaluación	- Prioriza las estructuras gramaticales. -Es continua, pero no hay una evaluación final de dominio. -El puntaje obtenido se promedia con el correspondiente al curso regular del área.	Es formativa y continua, aunque no contempla una calificación cuantitativa que influya en su rendimiento académico.	Es autónoma y progresiva. Los puntajes obtenidos no influyen en su rendimiento académico.

3. Competencia lingüística

La institución C es la que presenta mayores problemas en relación con la competencia lingüística de sus estudiantes, pues tan solo el 50% puede expresarse en castellano y, aun así, estos presentan problemas en el uso de conectores y en el manejo del léxico. Además, sus construcciones oracionales son bastante limitadas. Ello coincide con la metodología empleada por el centro educativo en el que se privilegia el aprendizaje autónomo basado en la lectura de aspectos gramaticales y léxicos, y la resolución de ejercicios de respuesta cerrada, y no se da cabida alguna a la interacción o producción enmarcada en un contexto funcional de uso. Ahora bien, si bien los estudiantes de las instituciones A y B pueden hacer uso de expresiones sencillas; se ha podido comprobar que sus emisiones aún son bastante limitadas y que se caracterizan por un léxico pobre y el poco uso de conectores lógicos. Esos resultados tienden a convalidar las posturas que afirman que la enseñanza explícita de la gramática y del léxico no garantiza, de ninguna manera, la adquisición adecuada de los principios que rigen el funcionamiento de una lengua y que la competencia lingüística debería ser desarrollada de modo funcional en conjunto con las otras habilidades que hacen posible la formación de una competencia comunicativa (Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, 2002). Además, se corroboró que no basta con el desarrollo de la competencia lingüística para el éxito en el proceso comunicativo, pues, incluso, los aprendientes con cierto dominio de estructuras gramaticales y con un manejo de léxico adecuado, tuvieron problemas en el momento de interactuar, sobre todo, en aspectos relacionados con la construcción del discurso y su variación según el contexto sociocultural en donde se lleva a cabo tal interacción. No obstante, dicha competencia resulta necesaria para adquirir las destrezas pragmáticas y sociolingüísticas, lo cual se corroboró en la institución C, centro que presenta mayores deficiencias que los demás en relación con las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática de sus estudiantes. Ello podría deberse a que, en este centro educativo, las interacciones con compañeros hispanohablantes se reducen a los momentos de ocio y recreación.

En la tabla 4, se presentan los datos y porcentajes relativos a los logros alcanzados por las tres instituciones, respecto de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Tabla 4
Competencia lingüística

Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Uso de expresiones sencillas	La mayoría de alumnos hace uso de expresiones sencillas sin mayor problema.		Solo el 50% de los estudiantes hace uso de expresiones sencillas sin demostrar dificultad. El resto no puede comunicarse en castellano y 3 de ellos optaron por hablar solo en inglés.
Manejo de léxico	Muy limitado		
Uso de conectores	El 80% de los alumnos	El 50% de los alumnos	El 30% de los alumnos

4. Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística de los alumnos, en los tres casos de estudio, es casi nula, pues no utilizan fórmulas de cortesía en sus expresiones (a excepción de saludos y despedidas en las instituciones A y B) y ningún estudiante puede utilizar frases hechas o variación de registro en la emisión de sus expresiones. Situación que se puso en evidencia, claramente, en las entrevistas que se les realizaron. Según el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2002), esta es una habilidad fundamental que los aprendientes de una segunda lengua deben poseer para alcanzar la competencia comunicativa. De ahí que se encuentre estrechamente ligada a la lingüística, pues hay una relación directa entre lengua y cultura, y una no podría subsistir sin la otra (Vez, 2000). Evidentemente, si no han adquirido una adecuada competencia sociolingüística, la comunicación que los alumnos establezcan con nativos hispanohablantes no tendrá éxito, por lo menos en la medida en que no obedezcan las normas o principios que rigen la cultura latinoamericana, particularmente la limeña, y, en consecuencia, los hábitos y modos de comportamiento frente a los demás en un entorno sociocultural distinto del de su país de origen. Por tanto, se puede afirmar que las tres instituciones no están tomando en cuenta los enfoques teóricos relacionados con esta competencia como la teoría de la Variación y el Interaccionismo Social, que, precisamente, abogan por la generación de estrategias y recursos para enfrentar una situación comunicativa en cualquier contexto.

En la tabla 5, se especifican los datos relativos a los logros alcanzados por las tres instituciones, en lo referido a las competencias sociolingüísticas de sus alumnos.

Tabla 5
Competencia sociolingüística

Aspectos estudiados	Institución A	Institución B	Institución C
Fórmulas de cortesía	La mayor parte de los estudiantes no utiliza fórmulas de cortesía en sus expresiones. Sin embargo, todos son capaces de emitir expresiones relativas a saludos y despedidas.		La mayor parte de los estudiantes no utiliza fórmulas de cortesía ni expresiones de saludo en sus expresiones.
Uso de frases hechas y variación de registro	Ningún alumno hizo uso de frases hechas o de variación de registro en sus expresiones		

5. Competencia pragmática

En los tres casos de estudio, se evidencia una competencia pragmática muy limitada o nula por parte de los estudiantes; sin embargo, la institución que presenta mayores dificultades al respecto es la institución C, dado que solo el 50% de los alumnos pueden lograr comunicaciones efectivas y que únicamente el 30% ha adquirido la capacidad de comprender presuposiciones y sobreentendidos. Nuevamente, ello puede deberse a la metodología individualista aplicada por la institución y a su normativa que no considera la interacción como un recurso de aprendizaje o como una habilidad que debe formar parte de las competencias de un estudiante de una segunda lengua.

Evidentemente, en cuanto a las técnicas para iniciar, mantener o concluir una conversación y la atenuación en la fuerza de sus expresiones, en los tres casos de estudio se demostró que los aprendientes no poseen ninguna capacidad para aplicar con éxito estas destrezas que les permitirían lograr una comunicación más eficaz. Así, estos alumnos aún se encuentran en un nivel "literal" de comprensión y -más aún- de producción de enunciados; por tanto, no toman en cuenta los factores contextuales que establecen los parámetros de la negociación de significado en una interacción (Sánchez y Santos, 2004); de ahí que sus actos de habla sean, mayormente, "muy directos", lo que influye de manera negativa en la percepción de sus interlocutores. De este modo, los aprendientes de las tres instituciones estudiadas no cuentan con las estrategias necesarias para poner en práctica los esquemas de transacción e

interacción que rigen en su nuevo entorno sociocultural, precisamente, porque no han sido lo suficientemente expuestos a tales principios (García, 2005). Ello se explica por el hecho de que estos centros educativos no toman en cuenta los enfoques teóricos de la Pragmática aplicada a la enseñanza de segundas lenguas (Análisis del discurso y la teoría de los Actos de habla), que fomentan el planteamiento de estrategias para la adecuación de los mensajes según los factores contextuales en los que están insertos, y que también tienen en cuenta los aspectos extralingüísticos.

En la tabla 6, se especifican los datos y porcentajes relativos a los logros alcanzados por las tres instituciones respecto de la competencia pragmática de sus alumnos.

Tabla 6
Competencia pragmática

Subcompetencia	Subcategorías	Institución A	Institución B	Institución C
Competencia discursiva	Intención comunicativa	El 80% de los alumnos cumplió su intención comunicativa.		Solo el 50% de los estudiantes logró cumplir su objetivo comunicativo.
	Estrategias de cooperación	El 7% aplicó alguna estrategia.	El 10% aplicó alguna estrategia.	El 20% utilizó alguna estrategia.
	Atenuación en la fuerza de sus expresiones	No se evidencia la aplicación de ninguna estrategia que permita atenuar la fuerza de las expresiones emitidas por los alumnos.		
Competencia funcional	Técnicas para iniciar, mantener o concluir una conversación	No se evidencian técnicas para iniciar, mantener o concluir una conversación, pues esta suele iniciar o finalizar de manera abrupta.		
	Estrategias para superar fallos	La mayor parte de estudiantes hicieron uso de alguna estrategia para superar fallos en la expresión o comprensión y la más utilizada fue la de solicitar el apoyo del interlocutor.		
	Comprensión de presuposiciones y sobreentendidos	El 60% de los estudiantes comprendió presuposiciones y sobreentendidos	El 40% de los alumnos comprendió presuposiciones y sobreentendidos	Solo el 30% de los alumnos comprendió presuposiciones y sobreentendidos

En suma, el hecho de que los aprendientes solo hayan adquirido algunas habilidades lingüísticas, mas no sociolingüísticas ni pragmáticas, permite inferir que estas últimas no se están considerando en el contexto institucional ni en las sesiones de clase destinadas a la adquisición del castellano como segunda lengua. La enseñanza se concibe, más bien, como un aprendizaje de reglas gramaticales y de un léxico básico,

lo cual conformaría, solo en parte, una competencia lingüística, que no toma en cuenta los factores propios de la interacción (aspecto pragmático) ni los principios que rigen el contexto de comunicación (aspecto sociolingüístico), elementos que resultan indesligables del aprendizaje de una lengua según el Enfoque Comunicativo aplicado a la enseñanza de una segunda lengua. Adicionalmente, la formación de una competencia intercultural permitiría evitar o superar con mayor rapidez el choque cultural y lingüístico que los estudiantes extranjeros experimentan, de modo que no se dilate la interacción con los nativos hispanohablantes.

Conclusiones

a. La metodología empleada por los docentes obedece al contexto institucional y a las disposiciones establecidas en cada centro educativo, las cuales solo toman en cuenta el dominio de la competencia lingüística a partir de la enseñanza explícita y descontextualizada de la gramática y el vocabulario.

b. En la metodología empleada en las tres instituciones educativas, no se le otorga ningún peso a la interacción oral. Incluso, en la institución C, las actividades interactivas son concebidas como una recompensa al buen rendimiento académico y no como parte de una estrategia didáctica.

c. La metodología de enseñanza que caracteriza a las tres instituciones es tradicional, intuitiva, centrada en la gramática y no incorpora los componentes sociolingüístico y pragmático, a pesar de que los directivos y profesores expresaron la importancia que se debe otorgar a dichos aspectos.

e. A nivel institucional, la enseñanza del castellano como segunda lengua se orienta a que los alumnos se nivelen en el manejo de este idioma, a fin de que puedan participar en otro tipo de cursos que se imparten en español. En tal sentido, el propósito, en los tres casos, es instrumental y no busca, necesariamente, la integración e interacción efectiva del estudiante extranjero con su entorno sociocultural.

f. En los tres casos de estudio, la retroalimentación y el manejo del error se lleva a cabo sobre la base de las equivocaciones cometidas por los estudiantes en aspectos puntuales concernientes a la pronunciación, gramática u ortografía. No hay, propiamente, un seguimiento y evaluación de su competencia comunicativa (la que

incluiría componentes sociolingüísticos y pragmáticos), que trascienda los aspectos meramente conceptuales o memorísticos.

g. En las tres instituciones, prepondera la ausencia de recursos adquiridos (específicamente para la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua) que se encuentren debidamente contextualizados a la realidad peruana y/o latinoamericana. En tal sentido, las actividades planteadas son, por lo general, desvinculadas de algún entorno sociocultural en particular.

h. Si bien los alumnos de los colegios A y B sí pueden utilizar fórmulas de saludo y despedida, la competencia sociolingüística manifestada por los aprendientes de los tres casos de estudio es, prácticamente, nula, pues no demostraron un uso pertinente de otros aspectos importantes relacionados con esta, tales como fórmulas de cortesía, variaciones de registro según el interlocutor, emisión o comprensión de modismos o frases hechas, propias del contexto latinoamericano.

i. En los tres casos de estudio, se evidencia una competencia pragmática muy limitada o nula, pues los estudiantes no aplicaron estrategias de interacción ni atenuaron la fuerza de sus expresiones durante las situaciones planteadas. No se generó, entonces, una negociación ni construcción conjunta de la interacción

j. La competencia lingüística no es suficiente para lograr el éxito de la intención comunicativa; no obstante, es necesaria para el desarrollo de las habilidades sociolingüísticas y pragmáticas, pues los estudiantes que demostraron un manejo muy limitado del sistema lingüístico tuvieron dificultades para comprender y expresar sus enunciados, lo que ha restringido la adquisición de estrategias que les permitan adecuar su discurso según el contexto sociocultural, así como la aplicación de reglas de interacción y negociación.

Referencias bibliográficas

BERICAT, Eduardo (1999). *La investigación de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Barcelona, Ariel Sociología.

CAMPOS, Agustín (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo*, Madrid, Instituto Cervantes (traducción en español).
- DEWEY, John (1916). *Democracy en Education*, New York: The Macmillan Company.
- EZEIZA, Joseba (2007). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lengua en una perspectiva de síntesis*. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades de la Universidad Nebrija, Madrid, España.
- GARCÍA, Alvaro (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- GARCÍA GARCÍA, Marta (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Lingüística en la Red*, URL http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf.
- GARDNER, Howard (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, Daniel (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*, Barcelona, Kairós.
- HALLIDAY, Michael (1973). *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HYMES, Dell (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods*, Ed. Huxley and E. Ingram, Nueva York, Academic Press, 3-23.
- MCCARTHY, Michael; CANDLIN, Christopher y Henry WIDDOWSON (1990). *Vocabulary: a scheme for teacher education*, United Kingdom, OUP Oxford.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2011). *El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular*. Lima, Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.
- PEREGOY, Suzanne y Owen BOYLE (2005). *Reading, Writing and Learning*, USA, Pearson.
- SÁNCHEZ, Jesús e Isabel SANTOS (2004). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S. A.
- VEZ, José Manuel (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel S. A.
- WILLIAMS, Marion y Robert BURDEN (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de Constructivismo Social*, Cambridge, Cambridge University Press.

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Doctora "(c)" y Magister en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la que se ha especializado tanto en trastornos de la comunicación como en la enseñanza del español para hablantes de otras lenguas, tema sobre el que versa su tesis doctoral. Ha ejercido la docencia en español como lengua segunda y también ha dictado cursos específicos sobre metodología, técnicas y práctica de la enseñanza del español en el ámbito universitario. Actualmente es docente e investigadora de la Universidad Peruana De Ciencias Aplicadas y de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Subir

Cómo citar este artículo:

SÁNCHEZ TRUJILLO, María de los Ángeles. "El contexto formal de enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua: un estudio de caso", *SIGNOS ELE*, febrero 2015, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3042>, ISSN 1851-4863, 1-23 págs.

Subir