

SÁNCHEZ TRUJILLO, MARÍA DE LOS ÁNGELES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

BIODATA

Soy doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Educación con dos menciones: en Trastornos de la Comunicación y en Gestión Educativa, y licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Además, soy especialista en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Actualmente, me desempeño como profesora de Humanidades en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y como docente del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Asimismo, me dedico a elaborar material de enseñanza del castellano como segunda lengua en una red internacional de instituciones educativas. Cuento con más de diez años de experiencia en la enseñanza del lenguaje y del español a hablantes de otras lenguas.

RESUMEN

En el presente artículo de investigación, se brindan los resultados de un trabajo de investigación descriptivo realizado con diecisiete escolares extranjeros no hispanohablantes que residen en Lima por un tiempo mayor o equivalente a un año. El objetivo fue identificar sus habilidades interculturales y relacionarlas con su competencia comunicativa en la expresión y comprensión de enunciados en castellano. Además, se buscó identificar si tales destrezas eran trabajadas en la escuela, específicamente, en su curso de Español. A partir de los resultados, se evidenció la poca o nula importancia que se le concede a la competencia intercultural como parte integral de las clases de Español como segunda lengua, lo que se pudo constatar no solo en el desarrollo de las sesiones, sino en el material de clase utilizado. Tal situación provocó la poca disposición de los alumnos a aprender el idioma fuera del entorno escolar. Por tanto, se evidenció la asociación existente entre el desarrollo de habilidades interculturales, y el éxito o fracaso del aprendizaje de una segunda lengua.

PALABRAS CLAVE: enseñanza del castellano, aprendizaje del castellano, enseñanza de una segunda lengua, competencia comunicativa, competencia intercultural

INTERCULTURAL COMPETENCE AND LEARNING OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE

In this paper, we describe the results of a research carried out with 17 non-English speaking foreign students residing in Lima for one year or more. The aim was to identify their intercultural skills and relate them to their communicative competence in the expression and comprehension of sentences in Spanish. In addition, we sought to identify

whether such skills were developed at the school, specifically in the Spanish course. From the results, we demonstrated the little or no importance that it is given to intercultural competence as an integral part of classes of Spanish as a second language, which was found not only in the development of the sessions, but in the class material used. This situation led to the student's unwillingness to learn the language outside the school environment. Therefore, the association between the development of intercultural skills, and success or failure of learning a second language is evident.

KEY WORDS: Spanish teaching, Spanish learning, second language instruction, communicative competence, intercultural competence

Este trabajo de investigación, titulado "La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua", es parte de la tesis doctoral realizada por la autora entre los años 2010 y 2013 para describir la manera como se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua en el ámbito escolar. En Lima, el número de extranjeros residentes está incrementando de modo progresivo y muchos de ellos se encuentran en edad escolar, por lo cual requieren una mayor atención en su adaptación al nuevo medio en el que habitan. Así, se realizó el estudio en tres instituciones educativas privadas de Lima y se trabajó con diecisiete estudiantes extranjeros no hispanohablantes residentes en Lima para identificar sus habilidades interculturales, vinculadas con los conocimientos que poseían acerca de los saberes y referentes culturales limeños, así como con las habilidades y actitudes que les permitirían establecer interacciones efectivas con nativos hispanohablantes y superar todo tipo de conflicto, producto de las diferencias culturales. Como un segundo objetivo, se propuso describir la situación formal de enseñanza del castellano en la que se encuentran insertos dentro de sus respectivos centros educativos, de modo que se pueda identificar todos aquellos elementos que puedan contribuir, o mellar, en el desarrollo de la competencia intercultural. Como un tercer objetivo, se planteó relacionar los contenidos aprendidos en clases con sus destrezas interculturales. Finalmente, se propuso relacionar tales destrezas con

sus habilidades comunicativas que les permitirían desempeñarse con éxito en las interacciones establecidas con un hispanohablante.

La relevancia de esta investigación radica en, primer lugar, en la escasez de estudios similares en Perú o en otras realidades latinoamericanas análogas. En realidad, la competencia intercultural vinculada al aprendizaje de una segunda lengua es un tema poco abordado. Es más, como se explicará en el desarrollo de este trabajo, los materiales actuales más utilizados de enseñanza del castellano como segunda lengua, en el contexto limeño, no incluyen este aspecto como parte de las habilidades que se debería desarrollar en los estudiantes. Por tanto, si se comprueba el rol que cumple la competencia intercultural en el aprendizaje de una segunda lengua, entonces, debería ser incorporado como parte importante y transversal de los planes curriculares que se elaboren concernientes a este tema.

A continuación, se presentarán los antecedentes del estudio, las bases teóricas sobre las cuales se ha realizado el proceso de indagación, los procedimientos metodológicos empleados, el análisis y descripción de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones.

1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Un estudio asociado con un aspecto que conforma la competencia intercultural es el realizado por Palacios y Sotelo (2007) en un colegio privado de Lima. La finalidad de esta investigación fue el análisis de los textos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua para determinar la inclusión de aspectos socioculturales y la manera como estos eran promovidos en los alumnos. De esta manera, se basaron en todos aquellos conocimientos que los estudiantes deben saber acerca del nuevo contexto en el cual están inmersos y concluyeron que tales contenidos estaban ausentes de los materiales usados por los profesores. Luego de realizar el procesamiento y análisis de la información, concluyeron que los materiales de enseñanza del castellano no abordan cuestiones socioculturales y, si lo hacen, están enmarcados en contextos distintos, como España.

La investigación de Santamaría (2008) se orientó también al análisis de un material de enseñanza-aprendizaje del castellano, Cultura y civilización, utilizado en España y en diversos países latinoamericanos a fin de reconocer si, a partir de las actividades propuestas, permite desarrollar los conocimientos y habilidades socioculturales sugeridos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). La autora concluyó que, si bien estos documentos recogen algunos componentes socioculturales planteados en el MCER, mayormente, no incluyen los aspectos especificados en el marco. Además, se comprobó la inexistencia de contenidos propios de las situaciones de aprendizaje multicultural, como las convenciones sociales, el comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida. Por otro lado, se corroboró que las alusiones culturales incluyen afirmaciones sobre actitudes o estereotipos de algunas sociedades hispanas, los cuales no son

utilizados asertivamente y, más bien, podrían generar la reafirmación de tales prejuicios.

En relación con las apreciaciones y estereotipos de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje frente a la lengua meta de estudio y a su contexto sociocultural, el estudio de Djandue (2012) en Costa de Marfil resulta relevante, pues realizó, a partir de su práctica pedagógica en un colegio de la zona, una investigación sobre las percepciones que los habitantes manifiestan respecto del español y planteó cómo ello influye en su aprendizaje, así como sus alcances pedagógicos. El autor concluyó que los estereotipos positivos estuvieron relacionados con la geografía de España y la calidez que se percibe de sus habitantes, mientras que los negativos estuvieron vinculados con el prestigio del país frente a otros y la personalidad de los españoles. Ahora bien, una de las preocupaciones del autor radica en el hecho de que, en los manuales de enseñanza del castellano, se plantean estereotipos de España con el objetivo de que sean erradicados de la percepción de los estudiantes de esta lengua, lo cual no siempre se logra e, incluso, resulta contraproducente. Además, la carencia de preconcepciones sobre Latinoamérica en estos manuales, muchos de los cuales son usados, precisamente, en países de América Latina, genera el desconocimiento por parte de los estudiantes acerca de los prejuicios que puedan haber adquirido de modo inconsciente.

Finalmente, otro estudio relevante es el de Méndez (2012) en Salamanca, quien realizó una investigación exploratoria de las destrezas interculturales alcanzadas por estudiantes de Educación Superior, vinculadas no solo al aprendizaje de una segunda lengua, sino, de modo holístico, a todas las demás áreas curriculares. De este modo, la autora se orientó a identificar todos aquellos aspectos relacionados con la percepción de los alumnos y docentes respecto

de la Educación Superior (clima de aula, roles de profesores y estudiantes, los fines esenciales de la Educación Superior, la jerarquía, entre otros). Además, sobre la base de sus indagaciones, la autor planteó una propuesta que podría aplicarse para integrar las diversas áreas sobre la base del desarrollo de saberes, habilidades y actitudes interculturales, lo cual resulta necesario para el desenvolvimiento personal y profesional de los estudiantes.

2. BASES TEÓRICAS

Como señalan Masello (2002) y Wagner (1989), lengua y cultura son dos elementos indisolubles, pues toda lengua se desarrolla en un contexto específico, por lo que sus signos están influenciados por los hábitos, percepciones, perspectivas, etc. del grupo en particular. Además, la lengua y la manera como está estructurada es parte del sistema cultural. Asimismo, como reflejo de la cultura, posibilita la organización del mundo según los esquemas cognitivos de los habitantes del grupo sociocultural. Ahora bien, cuando dos personas de grupos distintos empiezan a interactuar, definitivamente, surgirán diferencias culturales, dado que cada una pertenece a una realidad diferente. Tal situación debe ser considerada, también, en el aula de clase, especialmente cuando deben convivir estudiantes de diversas proveniencias y, más aún, si estos no están en su país de origen. Por ello, es inevitable que el alumno experimente, en un inicio, algún tipo de choque cultural, sobre todo, considerando que se encuentra inmerso en un contexto nuevo para él, en donde no solo la lengua le resulta desconocida, sino también las costumbres de sus miembros. De esta manera, a mayor distancia entre la cultura propia y la extranjera, mayor será el choque cultural, condicionado por factores personales y ambientales, tales como rasgos de la personalidad, prejuicios y

estereotipos, conocimientos previos, experiencias en situaciones de encuentro intercultural, entre otros.

Ante la circunstancia de encuentro intercultural, han surgido diversas teorías que han intentado explicar cómo se produce el proceso de asimilación y/o adaptación de la nueva cultura. Estas teorías, denominadas ambientalistas, proponen que el aprendizaje de una segunda lengua posee, como eje central, la interacción con los habitantes del país de visita. No obstante, existen algunas variantes en ellas. Por ejemplo, la aculturación, propuesta por Schumann (1978), explica todo el proceso que una persona desarrolla al intentar adaptarse a una nueva cultura. Según esta teoría, resulta inevitable el “choque” producido al relacionarse en un grupo social distinto al suyo, debido a que las conductas esperadas, y consideradas como normales, no se cumplen. Entonces, resultaría necesario evitar o mitigar este choque, e integrarse rápidamente al grupo a partir de la aceptación de sus hábitos. Por otro lado, en la desnaturalización, cuyo propulsor fue Andersen (1983), el proceso de adquisición de una segunda lengua no solo es resultado de un proceso de socialización, sino de otros elementos cognitivos que impliquen la despersonalización para la asunción de una postura diferente. De este modo, una persona puede alejarse de sus comportamientos y pensamientos “nativos” en el proceso denominado “desnaturalización” para acomodarse al nuevo contexto cultural en el que está inserto.

Ahora bien, para que sea posible la superación del choque cultural, resulta necesaria la formación de una adecuada competencia intercultural que permitirá a los estudiantes comprender y aceptar las diferencias culturales (Muñoz, 2003). La competencia intercultural puede entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que implica la comprensión de la cultura

propia y de la ajena, lo que implica, además, identificarse con las percepciones de las personas provenientes de otros contextos. Así, implica un alto grado de sensibilidad intercultural a partir de la cual es posible establecer relaciones interpersonales con cualquier individuo sin que las diferencias culturales sean un obstáculo que limite la comunicación (Byram & Fleming, 1998; Cañas, 2005; González, Guillén & Vez, 2010; Lorenzo-Zamorano, 2007; Moloney, 2008). Cabe señalar que, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), se establecen todos aquellos contenidos que debería incluir un programa de español como segunda lengua o lengua extranjero y, de hecho, la gran mayoría de instituciones en donde se ofrece la enseñanza de esta lengua se rigen por las directrices establecidas en este documento y en el Marco Común Europeo de Referencia. Estos contenidos son los siguientes:

- a) Los conocimientos socioculturales, orientados a que los estudiantes aprendan todos aquellos eventos histórico-sociales, costumbres, ritos, tradiciones, ideologías, etc. que conforman la cultura en estudio, comparándolos con los suyos propios a través de la resolución de preguntas o casos de análisis y reflexión.
- b) El “saber hacer”, referido a la implicación por parte del aprendiente; en otras palabras, este deberá ser capaz de identificar los referentes culturales propios y relativizarlos para así evitar todo tipo de choque cultural
- c) Las actitudes interculturales tales como la tolerancia, el respeto mutuo, sensibilización intercultural, empatía, reflexión crítica, etc.

Por otro lado, mediante la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), instaurada en varios lugares de América Latina en la primera mitad del siglo XX, se aboga por un conjunto de conocimientos, destrezas

y actitudes que conducen al cuestionamiento de la realidad sociocultural en la que se encuentra inserto cada estudiante y la escuela, como institución reproductora de la cultura dominante. Ahora bien, aunque la definición de interculturalidad plantea, inicialmente, la situación en la que, por alguna razón, una persona cambia de contexto habitual de vida y es forzada a relacionarse con otros grupos y culturas diferentes a los de su origen, en la actualidad y en un entorno como el Perú, este concepto, está, principalmente, enmarcado en una situación de marginación en relación con las comunidades minoritarias. Entonces, como tal, difícilmente podría ser aplicado a realidades de estudiantes extranjeros como las que presenta este trabajo de estudio, puesto que si bien conforman grupos minoritarios no suelen ser discriminados y, de hecho, su lengua materna es bastante valorada en la institución donde estudian. Pese a ello, es preciso rescatar algunos de los principios de este modelo pedagógico que se orienta a preparar al educando para actuar en un contexto multicultural marcado por la discriminación, y de reconocer la diversidad y la interculturalidad a través del desarrollo de valores de convivencia, tolerancia y respeto a las diferencias culturales.

Finalmente, es evidente que la competencia comunicativa que los estudiantes no hispanohablantes deben alcanzar implica no solo conocimientos lingüísticos, sino también pragmáticos y sociolingüísticos, los cuales son necesarios para lograr la efectividad en la intención comunicativa, así como una adecuada comprensión de los mensajes percibidos (Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, 2001). De ahí la necesidad de que la interacción con nativos hispanohablantes sea la base para todo proceso de adquisición del castellano, por lo que resultaría sumamente necesario adquirir habilidades interculturales para el establecimiento de este tipo de relaciones.

3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación es un estudio de caso múltiple, puesto que se trabajó, de manera individualizada, con tres instituciones educativas que cuentan con estudiantes extranjeros no hispanohablantes. Además, es una investigación descriptiva, orientada a identificar el nivel de competencia intercultural, así como las habilidades comunicativas de los estudiantes para establecer posibles asociaciones. Asimismo, se pretende describir todos aquellos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje y a que reconocer si se incluyen aspectos interculturales. Por otro lado, posee una naturaleza mixta, es decir, cuantitativa y cualitativa, con un mayor énfasis en esta última. Así, el tratamiento de la información se valió de datos de diferente tipo, lo que permitió un análisis profundo de los contextos investigados.

Para determinar la muestra de estudio, se aplicó un criterio de selección de muestra no aleatoria intencional, en la que se seleccionaron tres escuelas que poseen alumnos extranjeros con escaso dominio del castellano. A fin de resguardar la privacidad de la información hallada en los tres centros anteriormente mencionados, en este estudio, se hará la referencia a los mismos como A, B o C. Es preciso indicar que los tres colegios se encuentran en distritos aledaños y su alumnado se caracteriza por pertenecer, en términos generales, a un nivel socioeconómico medio-alto y alto. La institución A y la institución C se ubican en La Molina, mientras que la institución B, en Monterrico, Santiago de Surco. Este estudio se desarrolló con estudiantes que se encontraban cursando entre quinto grado de primaria y quinto grado de secundaria, y que, según los directivos y docentes, poseían un nivel de dominio del

castellano A1 y A2 que, según el Marco Común Europeo de Referencia, se relaciona con la capacidad de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente. Además, en el momento en que se efectuó el trabajo de campo, todos los estudiantes estaban radicando en Perú por un período mínimo de doce meses.

En la institución A, la muestra estuvo compuesta por siete (7) estudiantes extranjeros, un docente de español (1), una coordinadora del área (1) y la directora institucional (1); en la institución B, con diez (10) alumnos, un docente de español (1) y la directora institucional (1); y, en la institución C, con diez (10) alumnos, tres tutores de aula (3) y la directora institucional (1). Resulta necesario precisar que la muestra de alumnado contempla la totalidad de estudiantes que presentan las características establecidas para el presente estudio.

Considerando las directrices expresadas en el Marco Común Europeo de Referencia, se identificaron los siguientes componentes de la competencia intercultural, los cuales conformaron las categorías de estudio de la investigación:

- Saberes y comportamientos socioculturales: costumbres y hábitos, festividades, actividades de ocio.
- Referentes culturales: conocimiento general sobre geografía, historia, literatura, gastronomía, otros aspectos culturales.
- Actitudes y habilidades interculturales: percepción sobre el entorno socio-cultural inmediato; percepción sobre los rasgos principales de la propia cultura; identificación y cuestionamiento de prejuicios, estereotipos o etnocentrismo; regulación de los

factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, percepción de diferencias culturales); asimilación de los saberes culturales (curiosidad, apertura y disposición favorable); empatía, tolerancia, distanciamiento y relativización; realización de intercambios sociales con personas de distinto origen sociocultural).

En cuanto a las técnicas e instrumentos empleados, se empleó la observación sistemática de clases, la cual se valió de una guía de observación y un cuaderno de campo para las descripciones de todos los aspectos de las sesiones de clase que resultaran pertinentes según los objetivos planteados. Además, se aplicó el análisis documental, mediante una guía de recojo de información acerca de los materiales de enseñanza empleados con los alumnos. Asimismo, se empleó una encuesta en la que, mediante un cuestionario, se indagó acerca de las percepciones de los estudiantes acerca de su entorno inmediato y de sus pares. Finalmente, se aplicó una guía de observación participante que permitió recrear situaciones en las que los alumnos debían interactuar y poner en práctica estrategias de comunicación, las que evidenciaron el nivel de desarrollo de sus habilidades comunicativas y de su competencia intercultural a partir del planteamiento de casos que podrían resultar conflictivos para ellos. El primer caso planteado fue el reclamo en una tienda por un objeto comprado que no funcionaba para el cual los estudiantes debían asumir el rol del comprador y del vendedor indistintamente. El segundo caso fue el de discriminación contra Rosa Parks, joven que se negó a ceder su asiento a un blanco en autobús, lo que provocó su encarcelamiento. Ante este, los alumnos debían intercambiar sus pareceres y emitir juicios de valor al respecto.

Para el análisis y procesamiento de información, primero, se redujo los datos cualitativos y cuantitativos por separado. Posteriormente, fueron integrados en tablas y gráficos, lo que permitió su integración y consolidación. Cabe señalar que el software empleado para ello fue *SPSS*, en el caso de los datos de naturaleza cuantitativa, y el *Atlas ti*, para los datos cualitativos. Además, el análisis e interpretación han incluido la triangulación de resultados (de metodología y de datos) que resulta de suma importancia para otorgar una mayor confiabilidad, tanto a las bases teórico-científicas que respaldan el trabajo de investigación, como al estudio realizado.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, se presentarán los resultados vinculados con el desarrollo de habilidades interculturales por parte de los estudiantes y su relación con la competencia comunicativa que hayan adquirido. Además, cabe señalar que se relacionará los datos hallados en los tres centros educativos que han conformado la muestra de estudio a fin de plantear algunas afirmaciones concluyentes.

4.1. DATOS CONTEXTUALES

Para el análisis de la información, es preciso, primero, indicar que las tres instituciones A, B y C evidencian características bastante similares, pero, a la vez, aspectos disímiles. Por ejemplo, presentan una gran semejanza en cuanto al valor otorgado al uso de una lengua extranjera como medio de comunicación en el centro educativo. Así, la lengua oficial de los colegios A y C es el inglés, mientras que, en el B, el francés. Entonces, una gran cantidad de las asignaturas (alrededor del 60%) son dictadas en tales idiomas. Ello

se debe a que la gestión de estos tres centros educativos obedece a algún convenio internacional; de hecho, A y B son instituciones cuyo programa educativo central se basa en el Bachillerato Internacional, mientras que la C se basa en el currículo de Accelerated Christian Education, es decir, incorpora un enfoque cristiano en el desarrollo de sus cursos y actividades. Esto último es un elemento clave para comprender por qué los estudiantes de estas instituciones manifestaron algunas actitudes interculturales en contraposición con las otras instituciones.

4.2. INCLUSIÓN DE ACTIVIDADES INTERCULTURALES EN SESIONES DE CLASE

Para el desarrollo de este apartado, se indicará las estrategias y actividades didácticas utilizadas para el desarrollo de una competencia intercultural, el material empleado en las sesiones de clase de Español como segunda lengua y la evaluación destinada a evaluar la competencia intercultural en conjunto con la competencia comunicativa.

4.2.1. Estrategias y actividades didácticas

Una característica común en las tres instituciones educativas es el planteamiento de actividades descontextualizadas de la realidad sociocultural. Así, se enfatiza la enseñanza-aprendizaje de la gramática y el vocabulario, ambos aspectos aislados de una situación comunicativa específica. Además, si es que se aborda algún aspecto de la cultura peruana o latinoamericana, ello se realiza de manera separada y a manera de anécdota o narración, mas no como componentes vinculados al aprendizaje del idioma. Un caso que ilustra ello es el evidenciado en la institución B. En una de las sesiones, se apreció que la profesora leyó, brevemente, una

narración sobre los danzantes de tijeras para identificar las percepciones de los alumnos y como manera de motivación (al inicio de la sesión). No obstante, ello no fue profundizado ni tuvo mayor vinculación con los temas que se desarrollaron en clase posteriormente.

En efecto, es posible afirmar que las estrategias utilizadas en los tres centros educativos 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.

4.2.2. Material empleado

Los materiales empleados en las sesiones de clase presentan diversas deficiencias. Una de ellas es la falta de adecuación a la edad de los estudiantes, la cual oscila entre los 9 y 16 años. Así, se comprobó que, en las instituciones A y B, se utilizan libros dirigidos a jóvenes a partir de 15 años, mientras que, en la C, material elaborado para niños de 5-6 años). Además, mayormente, son de origen europeo, por lo que no responden a la realidad latinoamericana. Por ello, no se logra, con eficacia, la transmisión y puesta en práctica de saberes, habilidades y actitudes interculturales que requieren los estudiantes para interactuar con sus pares hispanohablantes. Tal hallazgo coincide plenamente con los antecedentes de estudio revisados sobre este tema en particular (Palacios & Sotelo, 2007; Santamaría, 2008; Djandue, 2012).

4.2.3. Evaluación de las competencias comunicativa e intercultural

La evaluación realizada en las tres instituciones educativas no se orienta a identificar el nivel de competencia comunicativa adquirida por los alumnos. Es más, se suele evaluar cuestiones específicas de

gramática o vocabulario, y no se orienta a la medición y retroalimentación de la competencia comunicativa desarrollada por los estudiantes. Tampoco, se procura evaluar la competencia intercultural, pues, como se mencionó con anterioridad, esta es concebida como un aspecto adicional del curso, mas no como un eje central que puede ser la base para la adquisición de una competencia comunicativa.

Respecto de este apartado, es importante señalar que las metodologías actuales que son fruto de corrientes teóricas aplicadas a la didáctica de segundas lenguas no incluyen, propiamente, la competencia intercultural como un eje que debe ser trabajado en clase. Tampoco, existen estrategias claras orientadas hacia ese sentido. Todo esto se evidencia, además, en los hallazgos identificados en el presente estudio. Al respecto, consideramos que tal incorporación favorecería la superación del choque lingüístico y cultural inicial. Como se evidenciará en los resultados planteados en el siguiente apartado, la competencia intercultural resulta importante para la interacción, base para el aprendizaje de una segunda lengua.

4.3. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA INTERCULTURAL

La competencia intercultural abarca un conjunto de saberes socioculturales, así como habilidades y actitudes interculturales que los estudiantes requieren para interactuar con los demás y, así, adquirir de manera efectiva la lengua de aprendizaje. Así, para lograr una adecuada competencia comunicativa, sería necesario el intercambio verbal con nativos hispanohablantes y la exposición continua a muestras auténticas de habla. A continuación, se presentarán los resultados en cuanto al nivel de competencia

intercultural alcanzados por los alumnos en cada uno de sus componentes.

4.3.1. Saberes y comportamientos socioculturales

En relación con los saberes y comportamientos socioculturales, los estudiantes de las tres instituciones poseen un escaso o nulo conocimiento acerca de las festividades, costumbres y hábitos en el Perú. Sin embargo, han podido asimilar algunos aspectos de la geografía e historia de este país. Ahora bien, habría que reflexionar acerca de la suficiencia de estos datos para desarrollar una competencia intercultural, así como la manera en que estos son adquiridos, pues, según las entrevistas realizadas a los estudiantes, los conocimientos que poseen se deben, principalmente, a diversas situaciones positivas que ellos mismos han experimentado o escuchado de fuentes cercanas. Así, varios estudiantes manifestaron conocer Cuzco y algunos aspectos de esta región, debido a que han viajado a ese lugar o alguien conocido les ha contado acerca de esta localidad.

En cuanto a los referentes culturales, en las tres instituciones educativas, se evidenció que la comida típica peruana es el referente principal y, en un segundo lugar, la geografía; ambos vinculados, nuevamente, a experiencias personales. Entonces, se observa una adquisición adecuada de saberes y referentes socioculturales que les permitiría apreciar, en cierta medida, algunos aspectos vinculados con nuestra idiosincrasia. Tal percepción concuerda con la imagen que proyecta el Perú en varios de sus avisos publicitarios mediante los cuales intenta imponer su comida típica como una de las mejores del mundo y su historia, asociada a sus lugares históricos, como puntos turísticos imperdibles. Sin embargo, haría falta, según Bertocchini y Constanzo (2008), González et al. (2010), así como el Instituto Cervantes (2006), considerar aquellas habilidades que

generan la formación de juicios, opiniones, percepciones y actitudes respecto de los contenidos socioculturales ya aprehendidos por ellos. En efecto, pareciera ser que el conocimiento de referentes culturales no es suficiente para el desarrollo de una competencia intercultural.

4.3.2. Percepciones de su entorno inmediato y de su país de origen

En cuanto a la percepción acerca del Perú, casi la totalidad de los alumnos manifestó una apreciación positiva respecto de la comida peruana y, en dos de los casos (instituciones A y B), un rechazo hacia el tráfico en las calles y el irrespeto a las leyes, que es el común denominador de la impresión manifestada por los extranjeros que residen en nuestro país. En relación con la personalidad de los peruanos, en los tres colegios, los estudiantes manifestaron una percepción positiva hacia su amabilidad y gentileza; sin embargo, también indicaron que la agresión e irrespeto que, al parecer, caracteriza a los peruanos es un factor negativo que influye en su percepción. Se comprobó, entonces, un marcado rechazo de los estudiantes hacia los habitantes del Perú y, particularmente, se constató que ello representó una limitante para que pudieran establecer interacciones eficaces con nativos hispanohablantes. En efecto, las percepciones negativas que los estudiantes presentan generan un choque lingüístico y cultural, debido, precisamente, a que no ha habido un proceso de aculturación o desnativización de los aprendientes.

En cuanto a la percepción acerca de su propia cultura, esta es, mayormente, positiva o neutra; no obstante, la institución C es la institución donde esta apreciación positiva solo alcanza al 50% del alumnado. Ello se debe, posiblemente, a las situaciones de integración que propicia la gestión de este educativo, por lo que los estudiantes suelen evidenciar un proceso de adaptación más

avanzado en relación con su nuevo entorno, lo que les ha permitido disminuir la sobrevaloración de su propia cultura y concebirla de manera más realista. Por otro lado, los estudiantes siguen manteniendo su identidad, requisito indispensable para que puedan desarrollar su entendimiento y conocimiento de las otras culturas con la finalidad de discutir sus diferencias y negociar un punto medio que ambas partes puedan aceptar. En otras palabras, se hace necesaria la valoración de la propia cultura para generar, de manera adecuada, la competencia intercultural que les permitirá una interacción fluida y eficaz con miembros de otras culturas (Byram y Fleming, 1998).

4.3.3. Identificación de prejuicios

Con referencia a la identificación y cuestionamiento de prejuicios, la minoría de los estudiantes (el 30% en los centros educativos A y B, y el 20% en la institución C) ha presenciado casos de discriminación; incluso, algunos de ellos manifestaron que en el centro educativo han observado o experimentado situaciones de marginación. De ahí que se pueda afirmar que, aunque en menor medida, tales circunstancias podrían -y deberían- propiciar la aplicación de un modelo análogo a la Educación Intercultural Bilingüe que, precisamente, se orienta a combatir ese tipo de coyunturas. Por otro lado, la mayoría comprendió el caso presentado de Rosa Parks y estuvo de acuerdo con su actitud. Ahora bien, aunque se evidenció actitudes de empatía y tolerancia, aún se observó cierto distanciamiento entre la propia cultura y la peruana, lo que originó conductas de rechazo hacia ciertas costumbres o hábitos. Así, por ejemplo, algunos alumnos manifestaron a la investigadora su disgusto por la manera en que los peruanos saludan (con un beso) o la propensión de plantear preguntas personales que, muchas veces, les han resultado incómodas y les ha generado la formación de prejuicios, como el pensar que todos los peruanos son curiosos o

indiscretos. Tal incomodidad y pensamiento demuestra, pues, la falta de aceptación de la ideología de la nueva cultura en la que los estudiantes están inmersos.

La puesta en práctica de conductas interculturales que permitan superar todo tipo de estrés cultural, así como actitudes negativas tales como la generación de estereotipos, prejuicios culturales, la intolerancia, etc. representa una etapa avanzada orientada al logro de una competencia intercultural, por lo cual tales comportamientos no se vieron manifestados en la dinámica realizada con los estudiantes. Además, se corroboró que tales sentimientos son el resultado, en muchos casos, de experiencias negativas que los mismos aprendientes han presenciado, lo cual dificulta la superación del evidente choque que ellos han experimentado. Esto se ve agravado, pues no hay un proceso de aculturación o desnativación que la escuela, en todo caso, podría posibilitar.

4.3.4. Intercambios sociales con personas de distinto origen sociocultural

En los tres centros de estudio, la mayoría de alumnos suele realizar intercambios sociales con personas de distinto origen sociocultural; sin embargo, utilizan, principalmente, su lengua materna como medio de comunicación. Por otro lado, aquellos que experimentaron un mayor choque lingüístico y/o cultural retrasaron el establecimiento de interacciones con sus pares. En ese sentido, habría una relación directa entre este desajuste y el logro de la competencia comunicativa, dado que las situaciones comunicativas no resultan facilitadas. De hecho, este sería un gran aporte para las teorías ambientalistas relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas, dado que, a partir de próximas investigaciones, podría confirmarse la existencia de una vinculación directa entre el

aprendizaje de un idioma y la formación de una competencia intercultural.

En suma, el hecho de que los aprendientes solo hayan adquirido algunos conocimientos relacionados con saberes y referentes culturales, mas no actitudes que harían posible relacionarse efectivamente con personas de distinto origen refleja que tal componente no se está considerando en las sesiones de clase destinadas a la adquisición del castellano como segunda lengua. Esta se concibe, más bien, como un aprendizaje de reglas gramaticales y de un léxico básico, lo cual conformaría, solo en parte, una competencia lingüística sin incorporar los factores propios de la interacción (aspecto pragmático) ni los principios que rigen el contexto de comunicación (aspecto sociolingüístico). Además, la formación de una competencia intercultural permitiría evitar o superar, con mayor rapidez, el choque cultural y lingüístico que los estudiantes extranjeros experimentan, por lo que las posibles interacciones que establezcan con los nativos hispanohablantes no resultarían retrasadas.

4.4. COMPETENCIA COMUNICATIVA LOGRADA POR LOS ESTUDIANTES

A partir del trabajo de campo, se pudo concluir que los alumnos de los tres centros educativos carecen de una competencia comunicativa suficiente para interactuar, con efectividad, con nativos hispanohablantes, a pesar de haber radicado en el Perú por un tiempo mínimo de doce meses, en el momento de la realización del trabajo de campo. Además, la habilidad en la que demostraron mayor dificultad fue la expresión oral y, en menor medida, la comprensión oral. Ello se debe a que continuamente están

expuestos a muestras de habla del castellano, mas no cuentan con oportunidades suficientes para expresarse en este idioma. Esta situación se comprueba mediante las deficiencias halladas en las sesiones de clase en cuanto a la carencia del planteamiento de actividades direccionadas a establecer interacciones eficaces, así como a la poca disposición de los estudiantes en practicar el idioma fuera del contexto formal de enseñanza.

4.5. LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Resulta indudable que la efectividad de las interrelaciones que los estudiantes mantengan con sus compañeros y su entorno depende, hasta cierto punto, de su motivación e interés. Así, la voluntad que los estudiantes manifiesten para emprender interacciones con sus pares podría resultar un facilitador para la adquisición básica del castellano como segunda lengua, incluso, sin mediar, al menos inicialmente, una enseñanza formal del idioma. No obstante, resulta necesario, también, considerar las variables propiamente metodológicas y académicas que conciernen al quehacer pedagógico y a la adquisición de todas aquellas herramientas que son necesarias para el éxito de las diversas situaciones comunicativas que enfrentarán los aprendientes. Al respecto, en el presente estudio, hemos comprobado que las interacciones que los estudiantes establecen no son efectivas y resultan ser bastante limitadas no solo por la carencia de recursos léxicos o gramaticales suficientes, sino por la ausencia de elementos sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales. Evidentemente, tal situación resulta agravada en aquellos casos en los que los estudiantes no han superado aún el choque cultural y no han podido integrarse eficazmente a su nuevo entorno, por lo que, de todos modos, este

aspecto vinculado a la formación de una competencia intercultural es una variable fundamental para el logro de la competencia comunicativa, como afirman Byram y Fleming (1998) y Muñoz (2003). Como se señaló con antelación, esta competencia no suele priorizarse en el diseño de propuestas metodológicas de enseñanza del castellano por considerarla innecesaria o accesorio, y no fundamental para la adquisición del idioma. Mediante el presente estudio, se ha podido comprobar la relevancia de la competencia intercultural, igual de importante que las otras competencias necesarias para la formación de una competencia comunicativa, por lo que resulta imperante su incorporación en los programas didácticos del castellano.

Como ya se señaló con anterioridad, la formación de estas competencias, a su vez, está influida por la frecuencia y calidad de exposición a la lengua, además de la interacción con sus pares y entorno. Ello se logra gracias a su motivación intrínseca (desarrollada mediante la disposición del estudiante de relacionarse con su entorno) y, teniendo en cuenta el contexto formal de enseñanza, a una metodología didáctica que oriente y facilite tal situación. Todo esto conducirá a una frecuencia y calidad de exposición a la lengua, así como de las interacciones que se busquen establecer con nativos hispanohablantes. De tal modo, consideramos que la calidad se logra a partir de una selección adecuada de muestras auténticas de habla y el planteamiento de experiencias interactivas significativas para lo cual no bastaría la mera predisposición del aprendiente, sino una metodología didáctica planificada y, a su vez, adecuada a sus necesidades que estructure las unidades de aprendizaje desde un enfoque comunicativo e intercultural (véase figura 1).

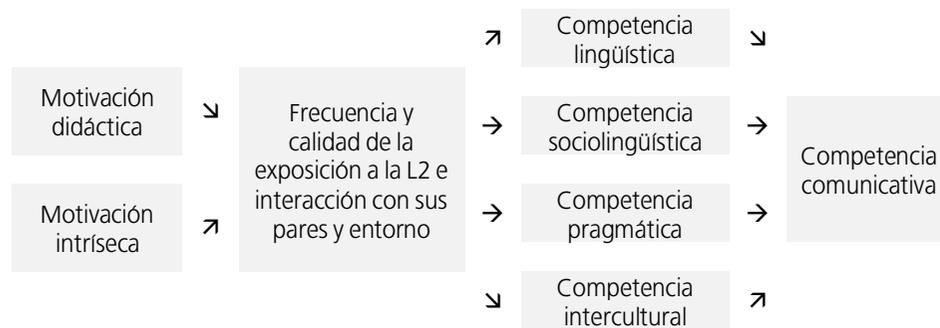


Figura 1. Formación de la competencia comunicativa.
Tomado de Sánchez, 2015: 358.

5. CONCLUSIONES

- La competencia intercultural no suele formar parte de los programas de enseñanza del castellano como segunda lengua, por lo que no es considerada en la ejecución de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje ni en la evaluación de la competencia comunicativa.

- La mayoría de alumnos suelen realizar intercambios sociales fuera de la clase con personas de distinto origen sociocultural; sin embargo, utilizan, principalmente, su lengua materna como medio de comunicación y, además, el vínculo que han establecido con sus pares (particularmente, los hispanohablantes) les ha costado alguna dificultad. En tal sentido, el choque lingüístico y/o intercultural que experimentan inicialmente los estudiantes, el cual se relaciona, principalmente, con experiencias negativas propias o ajenas, retrasa la interacción con su nuevo entorno y, por ende, limita la adquisición de la segunda lengua.

- En las tres instituciones educativas que han conformado la muestra de estudio, los alumnos han evidenciado una deficiente competencia comunicativa del castellano, lo que se relaciona con la deficiente adquisición de habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales. Esta última, en particular, es prácticamente nula en casi la totalidad de la muestra.

- La competencia intercultural está ligada al desarrollo de la competencia comunicativa, así que, a falta de esta, los alumnos manifestarán problemas en el momento de establecer interacciones con nativos hispanohablantes, lo que dificultará su proceso de aprendizaje del idioma.

- La frecuencia y calidad en la exposición a muestras de habla auténtica, así como a interacciones con los demás propiciará la formación de una competencia comunicativa, que incluye la lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural.

6. RECOMENDACIONES

- Los directivos de las instituciones educativas que cuentan con alumnado no hispanohablante deberían establecer una política referente a la enseñanza del castellano como segunda lengua, que considere todos los elementos que garanticen su efectividad, tales como un plan de estudios debidamente articulado con las demás áreas de aprendizaje y la formación de una competencia intercultural. Ello permitirá que los estudiantes se adapten rápidamente a su entorno y estén motivados a aprender el idioma.

- En las instituciones educativas, debería promoverse, con mayor frecuencia actividades interculturales destinadas a que los estudiantes realicen intercambios a partir de la valoración de su propio origen, en primer lugar, así como de otras realidades como la nuestra. Ello fortalecerá el desarrollo de una competencia intercultural.

- El componente intercultural debe ser el eje transversal de todas las áreas de aprendizaje y, en particular, de una segunda lengua, debido a que se logrará un dominio adecuado de la competencia comunicativa en la medida en que se comprenda y valore la cultura que está vinculada a la lengua en cuestión.

- Los materiales de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua deberían incluir aspectos interculturales, así como documentación auténtica y actividades que obedezcan a situaciones comunicativas particulares.

- Resulta imperativo proponer investigaciones orientadas a evaluar el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales como componentes fundamentales de un enfoque didáctico orientado a la enseñanza de una segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Andersen, R. W. (1983). *Two perspectives on pidginization as second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House.

Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: Cle International.

Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Cañas, A. (2005). *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua / lengua extranjera: Propuesta didáctica*. Andalucía: FeSP-UGT. [Fecha de consulta: 10 de enero de 2017] Disponible en:
<http://aulaintercultural.org/2005/10/10/aspectos-interculturales-en-la-ensenanza-del-espanol-segunda-lengua-lengua-extranjera-propuesta-didactica>

Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo*. Madrid: Instituto Cervantes.

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. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_07BiDromb%C3%A9DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.

González, M *et al.* (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis S.A.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lorenzo-Zamorano, S. (2007). *Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos*.

Andalucía: FeSP-UGT. [Fecha de consulta: 10 de enero de 2017]
Disponible en.

<http://aulaintercultural.org/2004/03/03/hacia-la-plasmacion-de-la-pedagogia-intercultural-en-la-ensenanza-de-ele-superando-estereotipos>

Masello, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Universidad de la República.

Méndez, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filología, Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca, España.

Moloney, R. (2008). *Intercultural Competence in Young Language Learners: a case study*. (Tesis de Doctorado). Faculty of Education and Social Work, University of Sydney, Australia.

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) Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Palacios, P. & Sotelo, J. (2007). *Los textos didácticos utilizados en la enseñanza del español del Perú como segunda lengua y el logro de la competencia sociocultural en los estudiantes principiantes extranjeros del nivel secundaria en la institución educativa particular Newton College, ubicada en el distrito de La Molina*. (Tesis de

Licenciatura) Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Sánchez, M. (2015). *La enseñanza escolar del castellano como segunda lengua en instituciones educativas privadas de Lima: un estudio de caso*. (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. (Tesis de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid, España.

Schumann, J. H. (1978). *The Pidgination Process: A Model for Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House.

Wagner, C. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello: Universidad Austral de Chile.

FECHA DE ENVÍO: 16 DE ENERO DE 2017