

SÁNCHEZ TRUJILLO, MARÍA DE LOS ÁNGELES  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ, LIMA, PERÚ  
RODRÍGUEZ FLORES, EDUAR ANTONIO  
UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA, LIMA, PERÚ

## CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA ENSEÑANZA FORMAL DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

### BIODATA

María de los Ángeles Sánchez Trujillo ([msanchezt9@gmail.com](mailto:msanchezt9@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>). 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 docente en la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola; además, soy profesora de Humanidades en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y 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 quince años de experiencia dedicada a la investigación en temas educativos.

Eduar Antonio Rodríguez Flores ([rodriguezflores.a@gmail.com](mailto:rodriguezflores.a@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0807-6686>). Soy magíster en Educación con mención en Gestión Educativa, y licenciado en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, me desempeño como docente en la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola; asimismo, soy docente del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Además, 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 dedicado a la investigación en temas educativos.

### RESUMEN

La presente investigación obedece a la necesidad, cada vez más creciente, de atender a los inmigrantes no hispanohablantes que residen en Lima, Perú por un tiempo mayor o equivalente a un año. De este modo, se buscó describir de qué manera el contexto institucional favorece la enseñanza formal del castellano, que es la lengua materna en el Perú, como manera de integrar a estudiantes extranjeros en la cultura peruana. La investigación se efectuó con 100 escolares extranjeros no hispanohablantes, pertenecientes a cinco instituciones educativas privadas de Lima. Sobre la base de los hallazgos, se observó la escasa valoración que, en las instituciones educativas estudiadas, se le concedía al castellano y que, más bien, las lenguas oficiales de tales colegios fueron las más valoradas a pesar de que el contexto sociocultural de estos centros corresponde a una realidad

hispanohablante. Esta problemática estuvo asociada con la poca motivación que los estudiantes manifestaron al evitar situaciones de interacción con nativos hispanohablantes. Todo ello obstaculizó el desarrollo de las competencias intercultural y comunicativa.

**PALABRAS CLAVE:** política educacional, educación intercultural, enseñanza en el extranjero, gestión educativa, aprendizaje de lenguas

#### INSTITUTIONAL CONTEXT AND THE FORMAL TEACHING OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE

This research is due to the growing need to serve non-Spanish-speaking immigrants who reside in Lima, Peru for a time greater than or equivalent to one year. In this way, it was sought to describe how the institutional context favors the formal teaching of Castilian Spanish, which is the mother tongue in Peru, as a way of integrating foreign students into Peruvian culture. The research was carried out with 100 non-Spanish-speaking foreign schoolchildren, belonging to five private educational institutions in Lima. Based on the findings, it was observed the low value that, in the educational institutions studied, was given to Spanish and that, rather, the official languages of such schools were the most valued despite the fact that the sociocultural context of these centers corresponds to a Spanish-speaking reality. This problem was associated with the low motivation that the students showed when avoiding situations of interaction with native Spanish speakers. All this hampered the development of intercultural and communicative skills.

**KEY WORDS:** educational policy, intercultural education, teaching abroad, educational management, language learning

## 1. INTRODUCCIÓN

La motivación en realizar el presente trabajo de investigación, titulado “El contexto institucional y la enseñanza formal del castellano como segunda lengua” radicó en el incremento continuo de extranjeros no hispanohablantes que migran a Lima para residir por un tiempo mayor de un año, ya sea por motivo de estudio o de trabajo. Muchas de estas personas tienen hijos que están en edad escolar, por lo que deben asistir al colegio para continuar sus estudios; no obstante, al enfrentarse a una realidad distinta a la suya y a una lengua que desconocen o no dominan, podrían resultar frustrados en su adaptación al nuevo contexto en el que han sido insertos. Frente a ello, surge la responsabilidad por parte de la institución educativa que los acoge en realizar acciones orientadas a su correcta adaptación y aminorar al máximo el choque cultural y lingüístico que podrían estar experimentando. Por tanto, los directivos de varios de estos centros educativos resuelven implementar para estos alumnos clases personalizadas de Español como segunda lengua (L2), de manera que puedan adquirir el idioma y, así, no resultar perjudicados académica y socialmente.

La importancia de este trabajo se debe, en primer lugar, a la poca existencia de antecedentes de estudio acerca de este tema en particular. Si bien en estudios previos se han abordado distintos factores que influyen en el aprendizaje del castellano como L2, muy poco se ha investigado acerca del modo en que este se asocia al contexto institucional. Por tanto, la presente investigación representa un aporte importante a la didáctica de segundas lenguas, así como a la gestión institucional. En segundo lugar, este estudio es relevante en la medida en que permitirá establecer bases teóricas para futuros estudios vinculados con la influencia del entorno escolar de los alumnos de una segunda lengua en el éxito o fracaso de su aprendizaje.

El objetivo esencial del presente artículo de investigación es describir el contexto institucional en que se produce el aprendizaje del castellano como segunda lengua en alumnos extranjeros no hispanohablantes. Igualmente, se buscó determinar si existe alguna asociación entre tales condiciones y su aprendizaje del castellano.

## 2. MARCO TEÓRICO

Según Williams y Burden (1999), el entorno del estudiante en el cual se emplea la lengua que es objeto de estudio como instrumento principal de comunicación le ayudará a reforzar los conocimientos lingüísticos adquiridos en un sistema educativo formal y le permitirá poner en práctica las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas que haya aprendido. En tal sentido, tal medio podría resultar favorable, si tal práctica es motivada; o desfavorable, si los nativos hispanohablantes de su entorno inmediato no apoyan lo suficiente tal proceso de adquisición.

Según Lorenzo-Zamorano (2007), y Níkleva y López-García (2016), esto se relaciona también con la necesidad de incentivar la competencia intercultural en los estudiantes de una segunda lengua. Es sabido que lengua y cultura están directamente relacionados; por tanto, en la medida en que los aprendientes logren la capacidad de interactuar efectivamente con las distintas culturas que existen en su salón de clase, podrán emplear la lengua, propia o ajena, de manera eficiente con el fin de conseguir mejores interrelaciones, así como cumplir el objetivo comunicativo que se proponga. En tal sentido, el rol de las instituciones educativas para favorecer el desarrollo de tal competencia resulta elemental. Cabe mencionar, asimismo, que la competencia intercultural involucra la comparación y consideración de las diferencias existentes entre la propia cultura y la de los demás hasta el punto de que se logre comprender que las distintas visiones de la realidad son válidas, en la medida en que responden a necesidades e ideologías diferentes. Entonces, tal postura ayudaría a aminorar el choque cultural que los estudiantes extranjeros podrían enfrentar al migrar a una realidad diferente de la que están habituados. Al respecto, el estudio realizado por Usma y Moya (2017) es interesante, en la medida en que comprueba la importancia de la inclusión de elementos culturales en una situación formal de

enseñanza del español como lengua extranjera, puesto que ello permite que los aprendientes comprendan mejor la dinámica cultural en la que esta lengua se inserta y la empleen de manera más funcional acorde con sus necesidades. Igualmente, la investigación realizada por Rey (2016) es relevante, puesto que permite establecer una serie de acciones didácticas e institucionales orientadas, en primer lugar, a establecer las propias representaciones mentales acerca de la cultura de la sociedad a la que arriban los alumnos inmigrantes para, luego, modificarlas en función de sus propias vivencias y reflexiones. De este modo, a partir del reconocimiento de los propios estereotipos, prejuicios y diferencias culturales, es posible lograr el desarrollo de una competencia intercultural funcional, lo que ayudará al estudiante a lograr interacciones eficaces con su nuevo entorno. Para conseguir todo ello, resulta necesaria una adecuada gestión institucional, orientada a incorporar actividades que favorezcan el desarrollo de esta competencia.

Como señalan Peregoy y Boyle (2005), el entorno en el que se desenvuelve el aprendiente también manifiesta, explícita o implícitamente, una determinada valoración respecto de la lengua meta. Todas esas actitudes, positivas o negativas, podrían influir en el nivel de motivación adquirido por el estudiante y, por ende, en la voluntad que demuestre en el aprendizaje de esa lengua (Alarcón-Negy y Negy, 2006). Si se genera una alta motivación, ello se reflejará en una mejora de sus habilidades comunicativas manifestadas en situaciones concretas (comunicarse en la L2, leer libros y revistas, ver programas de televisión, acudir a eventos, unirse a grupos de aprendizaje, etc.). Todo esto se evidencia en el nivel de participación del aprendiente en las sesiones de clase de Español como L2 y en las interacciones voluntarias que establezca con nativos hispanohablantes.

En línea con lo anterior, Muñoz (2003) atribuye una gran importancia a los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, debido a que no solo se vinculan con la motivación del estudiante, sino también con el rol que ejerce la lengua meta de estudio en su vida y en las relaciones que establece mediada por ella. De hecho, como señala Djandue (2012), la integración que el alumno establezca con su medio influirá en su nivel de motivación y, por ello, en su proceso de aprendizaje. Por ello, si el estudiante evidencia problemas interpersonales con sus pares, no le agrada su escuela o simplemente no quiere aprender la L2, difícilmente, podrá tener éxito en su adquisición. Así, la manera como el docente, y la institución educativa, logren integrar a los estudiantes con su entorno intervendrá en el nivel de motivación asumido por ellos (Ayora, 2017).

Asimismo, el espacio en el que se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje también resulta un elemento influyente, como señalan Níkleva y López-García (2016). Estos autores abogan por un aula que facilite la integración de los estudiantes inmigrantes en la mayor parte de las asignaturas, de modo que se favorezca no solo el aprendizaje de la lengua, sino también de la cultura también. Ahora bien, la alta motivación favorece niveles bajos de ansiedad. Este último es precisamente un factor que puede limitar el aprendizaje de una segunda lengua y se produce cuando no se generan las condiciones adecuadas para que los aprendientes se sientan cómodos en su entorno, ya sea por las características del espacio físico, por su percepción respecto de sus docentes o pares, o por las actividades didácticas planteadas (Rabadán & Orgambidez, 2018). Al respecto, Oliva y Núñez (2016) resaltan la importancia de la interacción entablada con el docente para la reducción de los niveles de ansiedad, así como para el logro de la motivación por parte de los aprendientes.

Entre muchas variables influyentes, la normativa institucional ejerce un papel preponderante en que se desarrolle o no tal nivel de

motivación. Las decisiones institucionales, vinculadas con la valoración otorgada al aprendizaje de la lengua, reflejarán acciones concretas destinadas a lograr la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Ello concuerda con el estudio realizado por Sánchez (2015), quien afirma que las normas y disposiciones de la institución en relación con la enseñanza de la lengua nativa influyen en el grado de percepción que los estudiantes no hispanohablantes alcancen. Adicionalmente, según Manchón (2001), es importante que los directivos de instituciones educativas en donde se imparte una segunda lengua tengan en consideración la heterogeneidad que es característica esencial de una clase de este tipo, debido a los diversos orígenes de los estudiantes. En tal caso, el currículo tendrá que ser flexible de manera que responda a las necesidades reales de los estudiantes y pueda ser modificado en el transcurso de su aplicación, si así lo amerita. Además, resulta importante plantear un número mínimo de horas semanales en de la enseñanza formal del castellano como L2, asociado a un conjunto de acciones orientadas a la interacción y puesta en práctica del idioma. De este modo, se estará garantizando su efectividad al plantear actividades que impliquen la inmersión de los estudiantes en la cultura en la que se encuentra. Por su parte, como señala Ayora (2017), es necesario partir de un diagnóstico de necesidades lingüísticas y sociolingüísticas para así establecer estrategias didácticas pertinentes que respondan a tales requerimientos. Asimismo, es necesario enseñar la lengua meta de manera progresiva, basada en una adecuada planificación que posibilite el avance gradual del desarrollo de los contenidos en función de los objetivos comunicativos que se propongan. Al respecto, hay que considerar también la competencia sociolingüística de los aprendientes, pues esta se vincula no solo con el aprendizaje efectivo del idioma, sino también con el éxito o fracaso que evidencien en su rendimiento académico.

Finalmente, la situación específica de enseñanza-aprendizaje también representa un factor asociado a la adquisición de una L2. Desde un enfoque comunicativo, como señalan, Wright, Candlin & Widdowson (1987), el éxito en este aprendizaje se realizará en la medida en que se busca el uso real de la lengua en clase, atendiendo a las necesidades lingüísticas y socioculturales de los estudiantes. Así, tal como afirman Richards y Rodgers (2003), la enseñanza comunicativa posibilita que los alumnos utilicen los recursos y estrategias lingüísticas -y extralingüísticas- que dispongan con la finalidad de lograr su propósito comunicativo. Es evidente que este tipo de enseñanza no se circunscribe al contexto formal de enseñanza, sino que trasciende el espacio físico y temporal que representan las sesiones de clase, de modo que se aprovechen contextos extraescolares para hacer consciente a los estudiantes de la importancia del dominio del idioma en la comunicación cotidiana con nativos hispanohablantes (Ferreira, 2016). Por tanto, desde esta perspectiva, las actividades planteadas deben buscar el contacto y la interacción permanente con muestras auténticas de habla. Asimismo, los recursos y materiales que se utilicen deben ser flexibles y adaptables a los intereses de los estudiantes. Además, en la medida de lo posible, deben ser auténticos (Richards y Rodgers, 2003). Respecto de este punto, como señala Illescas (2015), es necesario analizar la pertinencia de los recursos que se empleen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje para así evaluar si se adecua al marco educativo en el que se utiliza y si obedece al contexto de aprendizaje específico (inmersivo o no immersivo), así como si se adecua al perfil del alumnado. Igualmente, se podría corroborar la inclusión de elementos socioculturales facilitadores de la integración de los estudiantes. Ahora bien, hay que considerar también la manera en que la planificación de la enseñanza de una segunda lengua logre integrar aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interculturales, pues como indican Molina-García y Rúa (2016), es necesario lograr la

coherencia en la secuencia didáctica que se plantee y orientar todas las actividades hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

### 3. MÉTODO

Para ejecutar la presente investigación, se efectuó un estudio de caso múltiple de naturaleza mixta, es decir, se han empleado ambos enfoques: el cuantitativo y cualitativo, con una mayor predominancia en este último por tratarse de una investigación que requiere un análisis de las percepciones de los involucrados. Para llevarla a cabo, se trabajó de manera personalizada con cinco instituciones de Educación Básica Regular que cuentan con estudiantes extranjeros no hispanohablantes. Por otro lado, este es un estudio descriptivo, orientado a describir las características del contexto institucional de la situación de enseñanza-aprendizaje en la que están insertos estos alumnos. Asimismo, se pretendió determinar si existe alguna asociación entre tales condiciones y su aprendizaje del castellano.

Se empleó un criterio de selección de muestra no aleatoria intencional, gracias a la cual se seleccionaron cinco instituciones de Educación Básica Regular que poseen estudiantes extranjeros con escaso dominio del castellano. Tales instituciones tienen como lengua oficial el inglés o el francés, pero, al ubicarse en una realidad de habla hispana, algunas materias son dictadas en español, entre las que se incluye el curso de Español, orientado a los estudiantes extranjeros que no tienen dominio de este idioma. Para asegurar la confidencialidad de los datos hallados en los centros que conformaron la muestra de este estudio, se hará la referencia a ellos como A, B, C, D o E. Asimismo, es necesario precisar que esta investigación se efectuó con estudiantes ubicados entre tercer grado de primaria y quinto grado de secundaria. Todos ellos, asimismo, se

encontraban radicando en Perú por un período mínimo de doce meses.

En la institución A, la muestra estuvo compuesta por diecinueve (19) estudiantes extranjeros, dos docentes de español (1), una coordinadora del área (1) y la directora institucional (1); en la institución B, por veinticinco (25) alumnos, dos docentes de español (1) y la directora institucional (1); en la institución C, por quince (15) alumnos, tres tutores de aula (3) y la directora institucional (1); en la institución D, por veinte (20) alumnos, dos docentes de español (2) y el director institucional (1); y la institución E estuvo conformada por veintiún (21) alumnos, tres docentes de español (3) y el director institucional (1). La muestra de estudio fue exhaustiva, es decir, abarcó la totalidad de la población seleccionada.

Luego de una revisión exhaustiva del marco teórico y de un primer acercamiento a las instituciones, se establecieron las siguientes categorías de estudio:

- Las sesiones de clase, que incluyen la cantidad de horas semanales dedicadas a la enseñanza del castellano, los criterios de agrupación de los estudiantes y el objetivo de las clases.
- Las aulas de clases, que consideran todas las características necesarias como su ambientación y adecuación a la enseñanza del castellano como una segunda lengua.
- El contexto institucional, el cual se relaciona con el diseño del currículo para la enseñanza del castellano como segunda lengua (en caso lo existiera) y disposiciones institucionales relativas con este servicio.

- La relación docente-alumno, determinada por las características y percepciones personales de los profesores y de los estudiantes, y la manera como confluyen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

- Las percepciones de los estudiantes y docentes respecto de las competencias comunicativa e intercultural logradas.

En relación con las técnicas e instrumentos empleados, se utilizó la observación sistemática de clases, para lo cual se aplicó una guía de observación para las descripciones de todos los aspectos formales de las sesiones de clase, el aula de clases y participación de los alumnos, vinculados con su aprendizaje (ver anexo 1). Para ello, se asistió a la institución con una frecuencia de una o dos veces a la semana con un tiempo promedio de cincuenta minutos por sesión durante doce semanas. Luego de finalizada esta etapa de observación, se entrevistó a la totalidad de docentes y directivos para identificar sus percepciones relacionadas con su propia gestión. Finalmente, se realizó un *focus group* en el que se involucró a la totalidad de estudiantes para indagar también en sus percepciones acerca de todos los factores involucrados en el contexto institucional. Igualmente, se buscó recabar información acerca de su percepción de las competencias comunicativa e intercultural logradas.

Para el procesamiento de información, se empleó principalmente el Atlas ti, software que facilitó la integración y contraste de los datos cualitativos. Además, para el análisis e interpretación, se utilizó la triangulación de resultados con el fin de establecer aquellos aspectos comunes, producto de la confluencia de las metodologías cuantitativa y cualitativa, así como de los resultados de los distintos instrumentos de investigación aplicados.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se presentarán los resultados hallados en cuanto a las características del contexto institucional de las cinco instituciones educativas, pues los hallazgos han sido bastante similares entre sí. Adicionalmente, se asoció tales resultados con el nivel de aprendizaje del castellano demostrado por los estudiantes desde el desarrollo de sus competencias comunicativa e intercultural.

### 4.1. SESIONES DE CLASE

En las instituciones A, B, C y D, el tiempo semanal de enseñanza del castellano es mínimo (2 horas) durante un (1) año académico o más, según la disposición de la Dirección o la Sub Dirección. Estos resultados evidencian el poco tiempo destinado a este apoyo, lo que resulta perjudicial para el aprendizaje de los estudiantes (Manchón, 2001; Alarcón-Negy & Negy, 2006). Por otro lado, en la institución E, dada las características de su sistema de enseñanza basado en el autoaprendizaje, el estudio autónomo de esta materia depende del ritmo de cada estudiante y puede efectuarse entre 1 y 2 horas diarias. No obstante, tal tiempo es destinado a la realización de actividades enfocadas en la gramática y no en el desarrollo de la competencia comunicativa. En relación con el criterio de agrupación de los estudiantes de los colegios A, B, C y D, este obedece principalmente a la disponibilidad del profesor. En esos casos, son los docentes quienes deciden en qué momento ofrecer este “apoyo”, como lo llaman ellos y, por lo general, aprovechan aquellos espacios en los que los estudiantes extranjeros no hispanohablantes están programados para asistir a alguna asignatura dictada en español. No se estaría considerando, entonces, el perfil de los estudiantes para agruparlos adecuadamente, como afirma Illescas (2015). En el caso de la institución E, a diferencia de los otros casos, se administra un

examen de entrada. Sin embargo, esta solo incluye preguntas de resolución cerrada, vinculadas con la gramática y vocabulario, lo que concuerda con el enfoque centrado en contenidos, y no en competencias, lo cual precisamente caracteriza a este centro educativo. No hay, por tanto, una evaluación oral o escrita en la cual los alumnos pongan en práctica los conocimientos que poseen mediante la resolución de actividades comunicativas. Por consiguiente, no se suele ejecutar un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, como defiende Ayora (2017), y, por ende, no se produce una clasificación adecuada. Así, en una misma aula, se solían incluir estudiantes con distintos dominios del idioma.

En relación con el objetivo de las clases de español, este es similar en la totalidad de centros educativos investigados. Se ha podido evidenciar una orientación instrumental a partir de la cual se desea que los estudiantes logren un dominio suficiente del castellano para, así, participar de algunas de sus asignaturas regulares, cuya lengua de comunicación es el español. En tal sentido, no se aplica un enfoque comunicativo ni intercultural, dado que el idioma no se enseña con el propósito central de lograr la inserción de los estudiantes extranjeros en la comunidad, sino principalmente para que no tengan dificultades en su rendimiento académico. Cabe señalar, por otra parte, que la institución E se distingue un poco de las demás, ya que, según la directora, se pretende que los estudiantes se sientan cómodos interactuando en español, por lo que también se pretende conseguir una motivación integradora. No obstante, esto no se corroboró con actividades propiciadas por la institución. Es necesario, por tanto, repensar el objetivo de estas sesiones, ya que se estaría intentando solucionar un problema inmediato (la falta de comprensión en ciertas asignaturas), en vez de promover el aprendizaje efectivo de la lengua meta (Nikleva & López-García, 2016).

## 4.2. AULA DE CLASE

A partir de las observaciones y entrevistas realizadas, se detectó que la gestión de las instituciones A, B y C no contempla la asignación de un aula específica para el dictado del curso de Español como segunda lengua, a diferencia de lo que sí ocurre en todas las demás asignaturas. Esto, evidentemente, demuestra una subvaloración hacia este servicio brindado y, por ende, hacia la lengua en cuestión. Entonces, en muchas ocasiones, al no encontrar un espacio libre para el horario de este curso, los docentes deben utilizar lugares no apropiados para este tipo de actividad. Por ejemplo, en algunas ocasiones, la institución B utiliza el salón de arte para el dictado del Español; sin embargo, las mesas largas y sillas están acondicionadas para realizar labores de pintura, lo que dificulta la realización de las actividades didácticas. En el caso de institución D, sí se observó la asignación de salones acondicionados para la enseñanza del Español, por lo que los estudiantes no expresaron dificultades en este aspecto. Por su parte, en la institución E, el aprendizaje del Español se realiza en Learning Centers, aulas compuestas por módulos individuales en donde, en realidad, se estudian varias de las demás asignaturas de manera autónoma, según las características de la metodología empleada por el centro educativo. No obstante, tales espacios limitan la interacción entre los estudiantes, lo que se vincula con la metodología empleada por el centro educativo, caracterizada por su enfoque gramatical y no comunicativo. Como afirman Djandue (2012), y Nikleva y López-García (2016), el espacio físico de aprendizaje es fundamental para el logro de la motivación de aprendizaje y también para garantizar la integración efectiva de los aprendientes. Así, como se constató en las afirmaciones realizadas por los estudiantes de las instituciones A, B y C en el *focus group*, el espacio físico del cual disponen para su aprendizaje es una variable que interviene en su nivel de motivación, que limita su interés en

asistir a estas sesiones. En otras palabras, al no sentirse cómodos en un espacio destinado con anticipación para sus clases de Español, su percepción relacionada con esta asignatura resulta negativa, como el 50% de los estudiantes de estos tres centros educativos lo manifestó. La motivación, entonces, resulta mellada por tales factores que influyen en su disposición para el aprendizaje y la interacción (Ayora, 2017).

## 4.3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

En las instituciones A, B, C y D, se evidenció la carencia de un contexto institucional sólido que facilite el desarrollo de las clases de Español como segunda lengua. Es posible afirmar esto, puesto que no se observó un currículo previamente diseñado ni políticas precisas. Incluso, los mismos docentes expresaron, en las entrevistas, que la continuidad de las clases de Español brindadas a los estudiantes extranjeros depende estrictamente de la evaluación efectuada por la Dirección o Sub Dirección del centro educativo. Tal medida estaría condicionada principalmente por la disponibilidad del profesor asignado. El profesor, a su vez, es el único responsable de establecer un currículo de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua que observa en los estudiantes. Sin embargo, como afirmó una docente de la institución A, debido a que el servicio no siempre logra efectuarse todo el año, en la mayoría de ocasiones, no se cumple con los objetivos planteados. Es posible afirmar, entonces, que esta asignatura no es prioritaria para las cuatro instituciones y está subordinada a la ejecución del plan de estudios oficial, así como de la evaluación de los directivos, no vinculada a aspectos pedagógicos. Al respecto, Sánchez (2015) señaló que las normas institucionales intervienen en la motivación y en el aprendizaje efectivo del castellano. Al no generarse las condiciones adecuadas, esto último podría resultar afectado.



A partir de las entrevistas realizadas a los docentes de las instituciones A, B, C y D, esta situación ha provocado que una gran cantidad de alumnos, cada año, se vean perjudicados en su capacidad de integración, no solo lingüística, sino también cultural, al haber sido suspendidos de sus clases o al haberseles reducido las horas de enseñanza del español. En el caso del centro educativo E, se evidenció una variante, pues existe un currículo previamente establecido. No obstante, este posee una limitación principal y es que no ha sido elaborado con el objetivo de enseñanza español como segunda lengua, sino como lengua materna. Entonces, es posible afirmar que, en esta institución, tampoco se imparte esta asignatura de manera adecuada.

Ahora bien, aparte del currículo, es importante mencionar las disposiciones institucionales como una variable que influye en el éxito o fracaso de la enseñanza formal de cualquier asignatura, incluida una segunda lengua. Si bien este factor no ha sido ampliamente abordado en los antecedentes de estudio, se consideró importante analizarlo, debido a que podría condicionar el desempeño tanto de los docentes como de los estudiantes. En cuanto a las instituciones A, B, C y D, no se evidenciaron disposiciones articuladas que estuviesen orientadas a la integración lingüística y cultural de los estudiantes extranjeros, pese a que, como afirma Ferreira (2016), el aprendizaje de una segunda lengua se logrará en la medida en que trascienda el espacio formal de enseñanza. De esta manera, los eventos que los directivos mencionaron realizar para conseguir esto no estuvieron adecuadamente articulados con otro tipo de actividades que garantizaran una real integración. Tales eventos fueron ferias de comida o exposiciones sobre atractivos turísticos que no trascendieron el quehacer cotidiano de los estudiantes. Esto se demostró a partir de las observaciones realizadas, en las cuales los estudiantes extranjeros suelen estar solos o acompañados

exclusivamente de dos o tres compañeros hispanohablantes sin interactuar con los demás por voluntad propia. En la institución E, se propician más actividades interactivas, las cuales se consideran como recompensas ante un rendimiento académico óptimo. En otros términos, tales situaciones son concebidas como un fin y no como un medio didáctico que podría permitir la adquisición de una segunda lengua.

En suma, no existen espacios integradores en los cuales los alumnos puedan interactuar con sus compañeros de diversos orígenes culturales y en los que se fomente la práctica del idioma y el aprendizaje pragmático y sociolingüístico de la realidad peruana, lo que facilitaría su adquisición de la lengua, como señalan Níkleva y López-García (2016), Rey (2016), y Usma y Moya (2017). Tampoco, se ha evidenciado el empleo de recursos enmarcados en un enfoque comunicativo que permitiría el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural por parte de los estudiantes (Lorenzo-Zamorano, 2007; Illescas, 2015; Molina-García y Rúa, 2016).

#### 4.4. RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

Para esta categoría, se indagó en la percepción que los estudiantes demostraban respecto de la relación con el docente y con los demás. A partir de sus respuestas, es posible afirmar que existe una percepción cordial por parte de los alumnos de los extranjeros acerca de su interacción con el docente. No obstante, es necesario resaltar que ciertos aspectos evidenciados en sus pares resultaron incómodos para ellos (en un 30%), como por ejemplo la excesiva confianza que algunos estudiantes hispanohablantes demuestran con los profesores. Esto ocasionó un choque cultural inicial con el cual los alumnos extranjeros tuvieron que lidiar, pues varios de ellos no están acostumbrados a una relación horizontal entre docente y estudiante,

y, más bien, abogan por una relación vertical. Tal percepción se manifestó especialmente en los estudiantes franceses y coreanos, por lo cual su idiosincrasia influyó de manera determinante (Níkleva & López-García, 2016) y, al no estar expuestos a estrategias de comprensión intercultural, hasta el momento en que se realizó el trabajo de campo, se mostraron intolerantes ante este tipo de actitudes. Esto se corroboró, por ejemplo, en la institución A con algunos estudiantes coreanos que demostraron incomodidad ante las intervenciones de algunos compañeros, quienes solían preguntar al profesor, al inicio de cada sesión, qué aprenderían al realizar determinada actividad.

#### 4.5. PERCEPCIONES ACERCA DE LAS COMPETENCIAS LOGRADAS

A partir de las entrevistas realizadas con los docentes, así como de las observaciones realizadas a los estudiantes y del *focus group* efectuado, se pudo concluir que solo el 50% de los estudiantes ha logrado desarrollar una competencia comunicativa que le permite interactuar de manera eficiente con su entorno. Por lo general, esto sucede con aquellos estudiantes que suelen emplear el español en situaciones extraescolares, como con sus pares o al interactuar con algún vecino hispanohablante. No obstante, estos estudiantes aún manifestaron problemas en cuanto a la emisión de estructuras gramaticalmente correctas y, según el 60% de estos alumnos, el léxico es todavía una falencia que deben superar. El 50% de alumnos restantes aún presentan deficiencias comunicativas que les impiden interactuar eficientemente con su entorno hispanohablante. Según adujeron, aún no pueden mantener conversaciones fluidas ni emplear un léxico apropiado, lo que los desanima a emprender intervenciones en castellano. Ahora bien, en cuanto a la competencia intercultural, solo el 20% manifestó haberse integrado adecuadamente a su nuevo entorno, mientras que el resto indicó que

algunas diferencias culturales percibidas respecto de su entorno los desalienta a entablar amistad con nativos hispanohablantes. Así, muchos de estos estudiantes suelen conformar grupos separados que no llegan a interactuar fluidamente con sus demás pares, al menos no por su propia voluntad. Incluso, según algunos estudiantes, suelen sentir ansiedad al intentar interactuar en español, lo que genera que terminen comunicándose en su lengua materna o no lo hagan en absoluto. Esto concuerda con la afirmación de Rabadán y Orgambídez (2018), quienes señalan que la ansiedad puede obstaculizar el aprendizaje de un idioma. Según se observó en los resultados previos, las instituciones educativas no suelen desarrollar actividades de integración orientadas a este objetivo. Igualmente, un 15% de ellos manifestó haberse sentido discriminado por ciertos alumnos, quienes se solían extrañar ante situaciones ajenas a su realidad, como el tipo de música que les gustaba o sus pasatiempos preferidos. Por lo anterior mencionado, surge la necesidad de establecer políticas institucionales orientadas a desarrollar una competencia intercultural no solo en alumnos migrantes que están aprendiendo una segunda lengua, sino también en los demás estudiantes que deben convivir con ellos.

## 5. CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado, es posible afirmar la inexistencia de un contexto institucional adecuado en los centros educativos que conformaron la muestra de estudio. De este modo, se evidenció una carencia de políticas y disposiciones orientadas a garantizar eficientemente una enseñanza del español a los estudiantes extranjeros, según sus necesidades y demandas. Tampoco se evidenció la propuesta de actividades integradoras articuladas que estén orientadas a favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en todo su alumno, pues el respeto a las diferencias

culturales, así como el reconocimiento y eliminación de los estereotipos y prejuicios culturales no fueron directamente abordados como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua. Todo ello mostró una subvaloración de la enseñanza del español en las instituciones estudiadas, así como de la cultura en la que se inserta en el contexto. Por tanto, no se generaron las condiciones adecuadas para el logro de una competencia comunicativa sólida ni una competencia intercultural que permita una integración adecuada de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes con su entorno.

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcón-Negy, A. y Negy, Ch. (2006). "La actitud sí cuenta: la influencia de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la cultura hispana en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *Revista Psicológica Herediana*, 1, 4-15.

Ayora, M.D.C. (2017). "La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística". *Pragmalingüística*, 25, 31-49. Recuperado de <https://bit.ly/2CD98Vt>

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. Recuperado de <https://bit.ly/2CKMHOa>

Ferreira, V. (2016). "Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español". *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 33, 174-188. Recuperado de <https://bit.ly/2U62xO4>

Illescas, A. (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español* (Tesis doctoral), Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://bit.ly/2uxpz1c>

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

Manchón, R.M. (2001). "Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas". En S. Pastor y V. Salazar (eds.) *Estudios de Lingüística, Anexo 1* (39-71). Alicante, España: Universidad de Alicante.

Molina-García, M.J., & Rúa, J. (2016). "Las dinámicas culturales, comunicativas e interculturales en el aula de español lengua extranjera: estudio de caso", *Porta Linguarum*, 27, 185-196. Recuperado de <https://bit.ly/2uxVq1P>

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

Níkleva, D., & López-García, M.D.P. (2016). "Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales". *Revista Digital del Centro del Profesorado*, 9(19), 31-43. Recuperado de <https://bit.ly/2WshVRE>

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

Peregoy, S., & Boyle, O. (2005). *Reading, Writing and Learning*. Nueva York: Pearson.

Rabadán, M., & Orgambídez, A. (2018). "Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes

universitarios portugueses: un estudio exploratorio". *Estudios sobre educación*, 35, 517-533. Recuperado de <https://bit.ly/2Ui94Vf>

Rey, R.M. (2016). "Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contextos de inmersión". *Revista Fuentes*, 18(2), 225-242. Recuperado de <https://bit.ly/2HNBh07>

Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. (2a. ed.). Madrid: Cambridge University Press.

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

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

Williams, M., & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de Constructivismo Social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, T., Candlin, C.N., & Widdowson, H.K. (1987). *Roles of teachers and learners*. Nueva York York: Oxford University Press.

FECHA DE ENVÍO: 6 DE OCTUBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 8 DE NOVIEMBRE DE 2020

## ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE N. \_\_\_\_\_

OBJETIVO: Describir el contexto de enseñanza-aprendizaje, el grado de participación de los estudiantes y la relación docente-alumno y alumno-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje como segunda lengua

FECHA: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

DOCENTE: \_\_\_\_\_

HORA DE INICIO: \_\_\_\_\_

HORA DE FIN: \_\_\_\_\_

N. TOTAL DE ALUMNOS

M: \_\_\_\_\_

F: \_\_\_\_\_

GRADOS: \_\_\_\_\_

TEMA DE LA CLASE: \_\_\_\_\_

OBJETIVO DE LA CLASE: \_\_\_\_\_

### I. DEL AMBIENTE DE CLASES Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

#### 1. CARACTERÍSTICAS DEL SALÓN DE CLASES

a. Ambientación, ventilación e iluminación:

\_\_\_\_\_

b. Organización de las carpetas:

\_\_\_\_\_

c. Recursos con los que cuenta (PC, televisor, proyector multimedia, pizarra (tipo), parlantes, etc.)

\_\_\_\_\_

d. Acceso a Internet

\_\_\_\_\_

e. Esquema del salón

\_\_\_\_\_

## 2. CLIMA DE AULA

## 3. SIGNOS DE COMUNICACIÓN NO VERBAL UTILIZADOS POR EL DOCENTE (CONTACTO VISUAL, GESTUALIDAD, DESPLAZAMIENTO POR EL AULA, ACERCAMIENTO A LOS ALUMNOS...)

## II. DE LOS ALUMNOS

### 1. TIPO DE PARTICIPACIÓN ORAL

Para contestar  Para preguntar  Para comentar   
Para realizar actividades solicitadas por el docente

Comentarios:

### 2. ACTITUDES QUE MUESTRAN LOS ALUMNOS DURANTE LA CLASE RESPECTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

a. Interés en aprender y en participar  b. Distracción   
c. Aburrimiento  d. Indiferencia   
e. Otro (especificar):

Comentarios:

### 3. RELACIÓN QUE MUESTRAN LOS ALUMNOS ENTRE SÍ

a. Cordial  b. Hostil  c. Solidaria  d. Indiferente   
e. Otra (especificar):

Comentarios:

### 4. RELACIÓN QUE MUESTRAN LOS ALUMNOS CON EL DOCENTE

a. Cordial  b. Hostil  c. Solidaria  d. Indiferente   
e. Otra (especificar):

Comentarios: